



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

“El proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia”.

Experiencias de Psicopedagogos y Docentes de Inglés.

Mayra Daiana Cuadrado

Título por obtener: Licenciada y Profesora en Psicopedagogía

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Diciembre, 2023

Resumen

El presente trabajo de investigación se propuso analizar las experiencias que docentes y psicopedagogos poseen en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, en niños y niñas de entre 9 y 13 años, diagnosticados con dislexia.

La praxis, sea esta docente o clínica, se halla atravesada por las preconcepciones que constituyen parte del marco paradigmático desde el que se plantean las acciones y expectativas de logro. Es por esto que, conocer las creencias, valoraciones, como así también los saberes específicos que poseen psicopedagogos y docentes de inglés, resulta de cabal importancia al momento de indagar acerca de las presentes o futuras prácticas en torno al acompañamiento de alumnos disléxicos, en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

La presente investigación se realizó desde un enfoque mixto. Se recopiló información cuantificable para ser utilizada en el análisis de los conocimientos y preconcepciones que poseen psicopedagogos y docentes. Y, simultáneamente, se intentó explorar y comprender las respuestas obtenidas desde la perspectiva de los participantes, conociendo la forma en que perciben el mencionado proceso.

Los resultados demuestran que, si bien el aprendizaje de inglés en alumnos disléxicos es percibido como necesario, se desconoce mayoritariamente su efecto de estímulo en el desarrollo de la lectoescritura en la lengua madre; e incluso, un gran porcentaje de la población docente encuestada, lo considera contraproducente. Asimismo, se constató que dicho proceso se presenta obstruido por el desconocimiento acerca de cómo operan las particularidades de la Dislexia en el aprendizaje de un idioma opaco como el inglés, y las estrategias específicas para su enseñanza. Todo esto permitió determinar que existe una alta probabilidad de incurrir en prácticas de enseñanza poco inclusivas, excluyendo a los alumnos con dislexia del aula de inglés.

Palabras clave: dislexia, inglés, experiencias, docentes, psicopedagogos.

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción.....	4
PRIMERA PARTE	6
Antecedentes de Investigación.	6
Capítulo 1: Conceptualización de la Dislexia.	11
1.1. Antecedentes Históricos.	11
1.2. Definición de Dislexia.....	11
1.4. Clasificación de la Dislexia.	14
Capítulo 2: Dislexia y el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.	16
2.1. Aspectos Relacionados al Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.	16
2.1.1. El proceso de Alfabetización en Inglés.	16
2.1.2. Importancia de la Oralidad.	17
2.2. Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Sujetos con Dislexia.	18
2.2.1. Dislexia y Bilingüismo: ¿Es posible?	19
2.2.2. Características y Desafíos del Aprendizaje de Inglés en caso de dislexia.	20
Capítulo 3: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Dislexia y Legislación Argentina.	24
3.1.El acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas y la Ley Nacional de Educación.....	24
3.2. Ley DEA N°27.306	25
SEGUNDA PARTE	27
Capítulo 4: Esquema del Trabajo de Campo.	27
4.1. Planteo del Problema de Investigación.	27
4.2. Tema.....	29
4.3. Preguntas de Investigación.	29
4.4. Objetivo General y Objetivos Específicos.	29
4.5. Selección del Diseño de Investigación.	30
4.6. Definición del Tipo de Investigación.....	30
4.7. Delimitación de la Investigación: unidades de análisis.....	30
4.8. Técnica de Recolección de Datos.	31
Capítulo 5: Resultados.	32
5.1. Discusión.....	44
TERCERA PARTE	51
Conclusión.	51
Referencias Bibliográficas	53
ANEXOS	56
Encuesta a psicopedagogos.	56
Encuesta a docentes de inglés.	61

Introducción

El presente trabajo de investigación se propone abordar la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños y niñas de entre 9 y 13 años con diagnóstico de dislexia, desde la perspectiva de los profesores de inglés y psicopedagogos que se desarrollan en la labor clínica y como docentes de apoyo a la inclusión, en la ciudad de Rosario, Santa Fe.

Se planteó como objetivo general analizar las experiencias de dichos profesionales. Para ello, se examinaron las preconcepciones y valoraciones entorno a la temática en cuestión, y se pesquisaron conocimientos específicos, estrategias de enseñanza utilizadas y adaptaciones curriculares aplicadas. Asimismo, se indagó sobre la formación recibida en los Profesorados de Lengua Inglesa, para el manejo de las Dificultades específicas del aprendizaje (DEA). Finalmente, se pudo constatar si al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes disléxicos, se da cumplimiento a lo indicado por la legislación educativa argentina en favor de una educación inclusiva.

El estudio fue de carácter no experimental, no probabilístico, transeccional y de alcance descriptivo. Para abordar los objetivos de investigación, se optó por un diseño metodológico de enfoque mixto, mediante la triangulación de datos cuantitativos con complementación de datos cualitativos, a través de una encuesta estructurada.

El trabajo consta de tres partes. En la primera sección, se encuentra el marco referencial, el cual está compuesto por los antecedentes de investigación y tres capítulos en los que se despliega el marco teórico-conceptual y legal. Éste se inicia con la conceptualización de la Dislexia, a partir del desarrollo histórico de dicha entidad nosológica, su definición, clasificación, y criterios diagnósticos según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5). Luego, se describen aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos normolectores, y sus características y desafíos en caso de Dislexia. Finalmente, se expone el marco legal-normativo vigente, bajo el cual se encuadra el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el sistema educativo argentino, así como la garantía de acceso igualitario a una educación de calidad para alumnos con DEA.

En la segunda parte, se desarrolla el encuadre metodológico, el cual consta del esquema de trabajo de campo, la exposición de los resultados y su análisis.

Por último, en la tercera parte, se esbozan las conclusiones de la investigación donde se describen los principales hallazgos. Además, se presentan en esta sección, las referencias bibliográficas, y un anexo con el instrumento de investigación aplicado.

PRIMERA PARTE

Antecedentes de Investigación.

Para el presente trabajo de Tesis, se ha realizado una exhaustiva búsqueda bibliográfica, a los fines de conocer el estado del arte en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en sujetos que poseen diagnóstico de dislexia.

Se han seleccionado algunas investigaciones que resultan significativas en sus aportes en cuanto permiten conocer qué se sabe hoy acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en niños/as que poseen Dislexia, como así también explorar las interrelaciones entre L1 (lengua uno, lengua madre) y L2 (lengua dos, segunda lengua), y qué estrategias didácticas se recomiendan para su abordaje.

La investigación titulada “Procesamiento morfológico flexivo en niñas y niños hispanohablantes con dislexia”, una tesis doctoral realizada por Viviana Fratini Jonás, de la Universidad del País Vasco, España, en 2017; se propuso indagar acerca de la conciencia morfológica como posible indicador temprano de la dislexia en un grupo de niños en escolaridad primaria de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires. Se establecieron como objetivos de tesis comprobar si el procesamiento de la morfología flexiva en niñas y niños con dislexia difería respecto a quienes no tienen dislexia, y también evaluar si hay factores sintácticos afectados.

El diseño metodológico incluyó la evaluación del procesamiento morfológico flexivo en niñas y niños normolectores y con dislexia entre 7 y 11 años, estudiantes de escuelas primarias de clase media en la Provincia o Ciudad de Buenos Aires. Para controlar el nivel lector y descartar déficit cognitivo se aplicaron test estandarizados, a saber: Porlec-R, Test KRuano y test K-bit. El estudio fue de tipo experimental, mediante una serie de pruebas que consistían en el reconocimiento visual y auditivo de formas verbales, analizando los tiempos de reacción y los errores de identificación en relación a las habilidades cognitivas de base de cada niño (conocimiento fonológico, conocimiento morfológico, memoria fonológica, decodificación y comprensión de estructuras gramaticales). Se utilizó el paradigma de decisión léxica incluyendo tres condiciones: formas simples, flexivas regulares e irregulares.

Los resultados revelaron que, si bien no hay déficit sintáctico y tampoco diferencias en las tareas de estructura gramaticales, existe en los niños con dislexia un claro déficit en la conciencia morfológica, confirmando la hipótesis principal

considerada. Se demostró que no logran reconocer las unidades morfológicas como patrones ortográficos recurrentes y significativos; y esto muestra una notable correlación con la capacidad de comprensión lectora y la exactitud en escritura.

Además, se constató que las estructuras morfológicas regulares parecen facilitar el acceso automático al léxico tanto en niños y niñas normolectores como con dislexia. Mientras los normolectores se valen de la ruta léxica para la lectura de verbos regulares e irregulares, los disléxicos la utilizan únicamente para la lectura de verbos regulares, apelando a estrategias de decodificación en el caso de los verbos irregulares y palabras simples. Este hallazgo contradice la Teoría del doble acceso, la cual postula que es más rápido el procesamiento de verbos irregulares porque son por ruta léxica, y más lento el procesamiento de verbos regulares porque se producen por combinatoria. En test de acceso auditivo no se observaron diferencias, ya que no permite procesamiento subléxico.

Estas observaciones resultan de capital importancia cuando se deben pensar estrategias de enseñanza de idiomas “opacos”, caracterizados por la irregularidad, como sucede con el inglés. Precisamente, la tesis de Frattini Jonás indica que la instrucción explícita del conocimiento morfológico flexivo, la familiarización de morfemas en tareas escolares y en la terapéutica de dificultades lectoras, pueden ser un gran aporte al avance lector, tanto para niños y niñas normolectores como con dislexia.

Por otro lado, la investigación “Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of language skills among bilingual Arabic-English readers” realizada en 2013 por Salim Abu-Rabia, Wael Shakkour y Linda Siegel de la Universidad de Haifa, el Instituto Nazareth para el Bilingüismo y Dislexia, y la Universidad de Columbia Británica; tuvo como objetivo examinar los efectos sobre la lengua madre (L1), a partir de una intervención que ayuda a los lectores con dificultades a mejorar sus habilidades de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera (L2). La transferencia de habilidades lingüísticas de la L2 a la L1 se denomina transferencia cognitiva retroactiva, y es lo que se intentó describir en dicha investigación.

Para ello se utilizó una muestra de sesenta estudiantes, 34 niñas y 26 niños, de 11,7 años de edad promedio, cuya lengua materna es el árabe y que estudiaban inglés como L2. Todos procedían de barrios de clase media y estaban matriculados en el sexto grado en escuelas primarias árabes regulares del norte de Israel. Estos alumnos fueron definidos por sus profesores como alumnos con dificultades tanto en árabe como en inglés, y su nota media en ambos idiomas era de 60. Todos estuvieron expuestos al estudio de la lengua inglesa en el marco escolar desde tercer grado.

La metodología consistió en dividir la muestra en un grupo experimental y un grupo control. Luego se les administró pruebas que evaluaban el conocimiento ortográfico, la conciencia fonológica, la conciencia morfológica, la conciencia sintáctica, la precisión lectora y la comprensión lectora en árabe e inglés. El grupo experimental recibió un programa de intervención en inglés, pero no en árabe, y las evaluaciones se administraron antes y después de la intervención.

Los resultados indicaron una mejora significativa en los logros del grupo experimental en todas las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, tanto en árabe como en inglés, después del programa de intervención en inglés, con la excepción del conocimiento ortográfico en árabe. Por lo tanto, se comprobó que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede dar lugar a mejoras en las habilidades de la lengua materna. Este hallazgo, confirma la hipótesis de la Interdependencia Lingüística sugerida por Jim Cummins, quien argumentó que la transferencia de habilidades lingüísticas desde L1 se produce automáticamente, independientemente del tipo de ortografía (Cummins, 1979).

En concordancia con esos hallazgos, un antecedente en Argentina, lo constituye la tesis doctoral de 2012 por Rufina Pearson de la Universidad Católica Argentina, titulada “Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües”. En dicho trabajo se comparó las habilidades de lectura en dos lenguas con diferente grado de complejidad ortográfica (Español-Inglés), desarrolladas de preescolar a quinto grado, mediante un seguimiento longitudinal. La población estuvo constituida por niños argentinos hispanoparlantes, buenos y malos lectores, que asisten a escuelas con un programa bilingüe en la Ciudad de Buenos Aires, y en el Gran Buenos Aires. Para ello se utilizó una muestra compuesta por 39 varones y 37 mujeres, que finalizaban 5to grado, con una edad promedio 10,5 años. Los niños recibían español durante la mañana e inglés en la tarde, y fueron expuestos a la alfabetización en ambos idiomas desde primer grado.

Se administraron pruebas experimentales de conciencia fonológica, lectura, escritura, y pruebas estandarizadas de lectura, comprensión lectora y matemática solamente en español. También se aplicaron pruebas de comprensión y de fluidez lectora en inglés, así como pruebas que exploran la memoria verbal, componente que ha sido demostrado de importancia en la comprensión lectora.

A partir de este estudio que exploró una población argentina de manera longitudinal y en destrezas de lectura bilingües, se halló que las habilidades alcanzadas en L1 (español) son predictoras del nivel de lectura y comprensión que los niños alcanzarán en L2 (inglés). Por ello, se requiere un entrenamiento explícito y continuo en

los precursores de la lectura en español, los cuales constituyen la base fundamental para el desarrollo de habilidades de lectura en la segunda lengua. Asimismo, esta tesis comprueba que para alcanzar un buen nivel lector en L2 se requiere estimular las habilidades fonológicas, el entrenamiento en fonética en la segunda lengua (inglés) y, acorde a lo demostrara la tesis de Fratini Jonás en relación al español, el estudio de la morfología, ya que el dominio de prefijos y sufijos permite adecuar la fonética y alcanzar una mayor comprensión.

Otro hallazgo significativo fue que los niños con dislexia pueden alcanzar un nivel de comprensión académica en la segunda lengua semejante al de sus pares normolectores, así como de oralidad; y por ello, el inglés no es contraindicado para su progreso académico. No obstante, la prueba demostró que es probable que requieran de mayor tiempo para la lectura.

También se encontró una correlación significativa entre habilidades orales y lectura intralengua, lo cual implica la importancia del desarrollo oral de la lengua para su posterior comprensión de la forma escrita de la misma. Además, se constató en esta investigación, que el dominio de las correspondencias grafema-fonema y la adquisición de fluidez en la lectura en inglés requiere de mayor exposición a la enseñanza que el español; así como la enseñanza de estrategias de reconocimiento léxico de palabras, dado que para el inglés no es suficiente la aplicación de estrategias de decodificación fonológica.

La tesis de la Dra. Rufina Pearson indica que la alta tendencia a leer el inglés por estrategia fonológica debería generar conciencia acerca de la poca disponibilidad de recursos léxicos que tienen los alumnos argentinos, lo cual depende del método con el cual aprenden. Por ello recomienda que, tanto para normolectores como para alumnos disléxicos, el inglés se enseñe con mayor preponderancia de recursos ortográficos y de análisis de los morfemas que componen las palabras, como así también un entrenamiento en fonética y de mayor exposición al intercambio oral, a fin de que los niños puedan reconocer escrituras y decodificarlas adecuadamente.

Por último, la investigación realizada en 2020 por Silvia Fombella Pedrero y Patricia Solís García de la Universidad Internacional de La Rioja, España, titulada “Aplicaciones metodológicas inclusivas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia.”, aporta interesantes datos cualitativos en cuanto a experiencias entorno al aprendizaje de idioma extranjero por parte de alumnos con dislexia. Las autoras pretenden en dicho trabajo, recopilar las medidas metodológicas aportadas por algunos profesionales en ejercicio, con el fin de proporcionar la mejor

educación posible a alumnos con dislexia, de manera inclusiva, en los colegios de España. Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa mediante observaciones y entrevistas a tres alumnos diagnosticados con dislexia, que cursaban 5to grado de primaria y asignaturas bilingües del curso escolar anterior; a sus padres, y a los maestros que les han impartido clase de inglés como lengua extranjera.

Los datos recogidos en esta investigación ponen de manifiesto que existe un desconocimiento generalizado sobre la dislexia por parte de docentes de inglés, creando rechazo ante la problemática, sobre todo en el curso, cuando apenas son diagnosticados. Además, los padres ponen de manifiesto la falta de información para ayudar a sus hijos en casa y apoyar los conocimientos aprendidos en el colegio. En cuanto a las estrategias para ayudar educativamente a estos alumnos propuestas por el gobierno, los docentes expresaron complicación para poder aplicarlas por la falta de formación y de recursos, especialmente temporales, para su correcta ejecución. Además, expresan que tales medidas, aunque resultan de ayuda, se quedan escasas para tratar con estos alumnos. Por otro lado, los maestros destacan como positiva y necesaria la presencia de profesores de apoyo en el aula. Asimismo, se identificó como positivo el uso de las TIC (Tecnologías de la Información) y la oralidad tanto en ejercicios como exámenes.

Capítulo 1: Conceptualización de la Dislexia.

En este capítulo se presenta una aproximación a la Dislexia, sus antecedentes, definición, clasificación y criterios diagnósticos.

1.1. Antecedentes Históricos.

Durante más de un siglo, la literatura neurológica ha documentado la presencia de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. El término Dislexia fue utilizado por primera vez en el área de la oftalmología y la neurología. En 1877, Adolph Kussmaul, médico alemán, comenzó a estudiar los trastornos del lenguaje a partir de su observación clínica en pacientes que aun cuando poseían visión normal, eran incapaces de identificar las letras. A este trastorno le dio el nombre de “ceguera verbal” (Herrera Pino et al., 2007).

En 1895, el cirujano escocés James Hinshelwood publicó un artículo que abordaba la memoria visual y la ceguera de palabras. Este escrito ejerció influencia en las investigaciones del cirujano británico Pringle Morgan, quien posteriormente identificó la dificultad mencionada como "ceguera verbal congénita", introduciendo así un nuevo elemento distintivo: su naturaleza biológica e irreversible. Pringle Morgan es considerado hoy en día el padre y fundador de la Dislexia, a pesar que dicho término fue utilizado por primera vez en 1964, por el neurólogo británico MacDonald Critchley (Gayán Guardiola, 2001).

La tendencia a finales del siglo XIX era considerar que esa peculiar dificultad para identificar las letras y poder leer estaba asociada a deficiencias de algunos de los sentidos. Paulatinamente, se fue descartando esa posibilidad y se pasó a estudiar la Dislexia como un trastorno más difuso de la percepción, ligado a la maduración neurológica o a una lesión cerebral. Sin embargo, la base neurológica de la dislexia continúa siendo difusa y objeto de investigaciones actuales.

Actualmente, el término Dislexia es usado por la neuropsicología y la psicopedagogía, para describir un trastorno del desarrollo cognitivo y verbal, cuya principal característica es una dificultad persistente en el aprendizaje de la lectura, que no puede ser atribuido a factores pedagógicos, socioculturales o emocionales, en niños sin discapacidad intelectual.

1.2. Definición de Dislexia.

Acorde a la Real Academia Española, el término Dislexia proviene del latín científico Dyslexia y este término del griego antiguo δυσ- dys- 'dis' y -λεξία -lexía 'habla

o dicción', refiere de este modo a la dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura y a la incapacidad parcial o total de comprender lo que se lee (Real Academia Española, [RAE], s.f.).

Por su parte, la Asociación Internacional de Dislexia, la define de la siguiente manera:

Un trastorno de aprendizaje específico que es de origen neurológico. Está caracterizado por dificultades en la precisión y/o la fluidez en el reconocimiento de palabras y por falta de habilidad en el deletreo y en la decodificación. Estas dificultades son el resultado de déficit en el componente fonológico del lenguaje y son generalmente inesperadas en relación con otras habilidades cognitivas, habiendo recibido instrucciones efectivas del docente. Consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y reducen la experiencia del niño con la lectura, hecho que puede impedir el incremento del vocabulario y el desarrollo de las redes semánticas, que son el sustento del conocimiento.

(International Dyslexia Association [IDA], 2002)

Lyon (1995) en la revista “Annals of Dyslexia”, en su artículo titulado “Toward a definition of Dyslexia”, describe que se trata de un trastorno específico, de base lingüística, de origen neurobiológico, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas, generalmente producidas por un procesamiento fonológico inadecuado. Estas dificultades no guardan relación con la edad, ni con otras habilidades cognitivas o académicas; tampoco son el resultado de un trastorno general de desarrollo o de una deficiencia sensorial.

1.3. Criterios Diagnósticos.

En el Manual diagnóstico de los trastornos mentales 5.^a ed., DSM-5, por sus siglas en inglés, la Dislexia se enmarca dentro de los Trastornos del neurodesarrollo como un “Trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura / en la expresión escrita”. En dicho manual, los Trastornos específicos del aprendizaje, pueden ser: con dificultad en la lectura, en la escritura o en el cálculo. En cualquier caso, indica que deben cumplirse al menos 4 criterios diagnósticos:

A) Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.

1- Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras).

2- Dificultades para comprender el significado de lo que lee.

3- Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).

4- Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas).

B) Las aptitudes o habilidades académicas afectadas, cuantificadas con pruebas estandarizadas individualizadas aplicadas en una valoración clínica integral, están significativamente por debajo de lo esperado por edad cronológica e interfieren negativamente en el rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana. En individuos mayores de 17 años, se pueden sustituir las pruebas o test estandarizados por la historia documentada de las dificultades de aprendizaje en la edad escolar.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que el aumento de las exigencias académicas supera la capacidad de compensación cognitiva del estudiante (lo cual sucedería en los últimos cursos de educación primaria o en secundaria).

D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por otras causas: deficiencias intelectuales (Coeficiente Intelectual > 70), déficits visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica adecuada. (American Psychiatric Association [APA], 2014, pp. 66-67).

Por otro lado, en función de la cantidad de áreas académicas afectadas y de la posibilidad de compensar los déficits con apoyos adecuados, en el DSM-5 también se expresa la importancia de establecer el nivel de gravedad de las manifestaciones clínicas de la Dislexia, según los síntomas sean leve, moderado o grave.

Para establecer el diagnóstico, entonces, se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos mencionados, basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (desarrollo psicofísico, historia médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicopedagógica. Asimismo, se deberá especificar todas las áreas académicas y subaptitudes alteradas (lectura, escritura o cálculo), indicando, para el caso de la lectura, si las dificultades se dan en velocidad o fluidez, en precisión y/o en comprensión lectora, como así también se deberá especificar la gravedad.

Con respecto al término Dislexia, el DSM-5 especifica que se trata de un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Asimismo, destaca que, si se opta por utilizar el término Dislexia para especificar dicho patrón particular de dificultades, entonces, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático (APA, 2014).

Pearson (2022), expresa que, si bien el manual habla de “Dificultades específicas” respecto de la afección de cualquiera de estas habilidades, el Mundo científico coincide en afirmar que se denominan así a aquellas más vinculadas a los automatismos. Éstas se diferencian de las vinculadas con destrezas de alto nivel, o de razonamiento (comprensión lectora y razonamiento matemático, redacción funciones ejecutivas), las cuales pueden considerarse como “No específicas”.

Respecto a la comprensión lectora, el DSM-5 la incluye dentro de los trastornos específicos del aprendizaje, pero no lo contempla dentro de la Dislexia. Precisamente, pueden existir dificultades en esta habilidad, pero no siempre se debe a dificultades específicas de la lectura. Por ello, es importante contar con un diagnóstico integral y completo.

1.4. Clasificación de la Dislexia.

En cuanto a la clasificación de la Dislexia, ésta puede clasificarse en *evolutiva* o *adquirida*, refiriéndose la primera de ellas a la que aparece tras una lesión cerebral, y la segunda, a la que se presenta en el curso del desarrollo y no puede atribuirse a lesiones.

Asimismo, según la vía de acceso a la lectura (fonológica o visual) que se encuentre afectada, se puede realizar la siguiente clasificación: *dislexia fonológica*, *dislexia superficial* y *dislexia mixta o profunda*, en el caso de presentar ambos déficits, siendo esta última la que presenta mayores desafíos para su tratamiento.

En el contexto de la dislexia fonológica, la persona muestra desafíos en la conversión grafema-fonema, por lo que tienden a utilizar la ruta léxica. La lectura de palabras familiares es precisa, pero surgen dificultades al leer pseudopalabras y palabras desconocidas (Manis et al., 1999).

En la dislexia superficial, se observa un déficit en la ruta léxica, por lo que se prefiere la ruta fonológica. Normalmente se observa dificultad para reconocer la palabra como un todo. En este caso la ejecución es precisa en palabras regulares (independientemente de la familiaridad), y pseudopalabras. Se tiende a la regularización de las palabras. Al emplear la ruta fonológica el acceso a las palabras está guiado por el sonido y no por la ortografía, por lo que se perciben errores de precisión ante homófonos (Manis et al., 1999).

La manifestación clínica de la dislexia superficial podría estar asociada a un déficit de la conciencia morfológica, habilidad que permite reflexionar sobre la formación de las palabras y sus reglas, así como manipular las estructuras morfológicas que la componen.

Cabe destacar además que cuando el procesamiento fonológico se encuentre afectado, se manifestará como déficit en las siguientes habilidades:

- en la conciencia fonológica: capacidad para analizar y manipular la estructura del sonido del lenguaje hablado.
- en la memoria de trabajo fonológica: almacenamiento de información fonética en la memoria temporal a corto plazo.
- en la recuperación fonológica: capacidad de recordar los fonemas asociados con grafemas específicos.

Capítulo 2: Dislexia y el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.

2.1. Aspectos Relacionados al Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.

En este apartado se desarrollarán algunas cuestiones relativas al proceso de aprendizaje de la lectura en inglés como segunda lengua, en niños normolectores hispanohablantes.

2.1.1. El proceso de Alfabetización en Inglés.

Resulta pertinente conocer el normal desarrollo de los procesos lectores en inglés, pues esto permitirá delimitar las expectativas de aprendizaje y criterios para su enseñanza como segunda lengua, tanto en normolectores como en estudiantes con dislexia.

En primer lugar, se debe considerar las particularidades de la lengua inglesa que se caracteriza por su ortografía opaca, a diferencia del español, el cual es transparente (a cada grafema le corresponde, en general, un único fonema). Si bien la lengua inglesa cuenta con 26 letras, posee más de 120 grafemas para representar 44 fonemas. Es por esto que un normolector en inglés debe apoyarse necesariamente en el reconocimiento de la morfología o estructura visoortográfica de las palabras. La lectura en inglés requiere un proceso dual, tanto alfabético como ortográfico. Esto produce que la atención y el procesamiento también se encuentren operando en simultaneidad, por lo que la alfabetización en inglés resulta dos veces más lenta que en español.

El proceso de adquisición de la lectoescritura en español se afianza hacia fines del 2° grado. La automatización del proceso lector en inglés es más lenta, y se adquiere alrededor del 4° grado. Estas particularidades deberán tenerse en cuenta al momento de planificar la enseñanza del inglés como segunda lengua en alumnos hispanohablantes de nivel primario.

Acorde a lo planteado por Pearson (2022), para que un estudiante logre aprender inglés como segunda lengua, deberá ser capaz en primera instancia de reconocer las letras y lograr la correspondencia grafema-fonema tanto en L1 como en L2, luego desarrollar su conciencia fonológica de manera tal que pueda identificar y manipular los componentes del habla para adquirir, así, las cinco habilidades básicas que todo angloparlante ha desarrollado hacia finales de primer grado, a saber:

Rhyming: el final de las palabras rima (rat, cat, mat, hat).

Alliteration: grupos de palabras comienzan con el mismo sonido inicial (Little Larry likes licking lollipops).

Segment words into syllables: separar en sílabas (bas-ket-ball).

Identify first sounds in words: Identificar el sonido inicial en las palabras.

(Pearson, 2022, p. 840)

Estas habilidades permiten la segmentación y composición de palabras, proceso que se irá complejizando hasta lograr el análisis y la síntesis fonológica. Hacia el segundo ciclo de primaria (4° grado en adelante), se habrán desarrollado habilidades como sustitución, transposición y omisión de fonemas (*substituting, reversing and deleting phonemes*), las cuales permitirán la ampliación del campo semántico con el subsecuente desarrollo del vocabulario de lectura. Este último permitirá a su vez avanzar en el automatismo y fluidez lectoras.

Como base para estos procesos, se debe una adecuada memoria de trabajo que permita operar en simultáneo con varias unidades de análisis. De esta manera, se avanza hacia el desarrollo de la habilidad de mapeo ortográfico (*orthographic mapping*), la cual facilita la identificación de palabras ya conocidas en un texto, permitiendo leerlas por estrategia global sin recurrir a procesos de decodificación grafema-fonema.

Por último, resulta menester destacar que, a diferencia de nativos ingleses, un lector hispanohablante que aprende inglés como segunda lengua, mostrará un retraso con respecto al español en la comprensión de lo leído y esto se encuentra dentro de la normalidad, dado que necesita construir un almacén semántico para acceder al significado de las palabras.

Asimismo, los niños cuya lengua materna es el español, mostrarán una baja velocidad de lectura en inglés, a pesar de poder decodificar las palabras y una dificultad en la precisión, debido a que la ortografía es menos consistente.

El conocimiento del curso normal de alfabetización en lengua inglesa como segunda lengua, y las habilidades fonológicas esperables según la edad, permiten identificar posibles dificultades en su aprendizaje, tanto en normolectores como en disléxicos, por lo que constituyen un saber elemental para profesores y profesionales de la psicopedagogía al momento de pensar estrategias de enseñanza, estimulación y/o tratamiento.

2.1.2. Importancia de la Oralidad.

Acorde a la teoría de Noam Chomsky, en su libro “Estructuras sintácticas” (1957), las lenguas no constituyen corpus de conocimientos en sí, sino que son un producto de

una estructura común a todos los seres humanos, lo que él denominó la “gramática universal”. De esta perspectiva se desprenden dos consecuencias relevantes: por un lado, todos los idiomas que usamos los seres humanos tienen características comunes en su propia estructura, y por otro, todas las personas nacen con una capacidad innata para el habla.

La adquisición del lenguaje durante la infancia ocurre gracias a la capacidad de reconocer y asimilar la estructura básica del lenguaje, habilidad que los niños van desarrollando a través de sus experiencias y aprendizajes, independientemente del contexto familiar o cultural. A partir de la oralidad, la escucha de otras personas al hablar, el niño va construyendo su lexicón, al que aplica el conjunto de características de la gramática universal, reconociendo de manera inconsciente que existen diferentes categorías de palabras, así como un conjunto limitado de posibilidades de ordenarlas para formar una oración.

Kilpatrick (2015) distingue el lexicón semántico y el fonológico. Define al primero como el conjunto de palabras que una persona reconoce por su significado parcialmente o en su totalidad. En cambio, el fonológico incluye el lexicón semántico, palabras que son familiares o tienen partes familiares a nivel oral, pero de las que desconoce su significado. Tener palabras y partes de palabras conocidas en la memoria fonológica a largo plazo ayuda tanto a la decodificación como a su reconocimiento visual.

Es por esto que el aprendizaje de la lectura requiere el dominio del lenguaje oral y comprensivo en primera instancia, así como también la adquisición de vocabulario. Cuando se aprende una segunda lengua, el éxito dependerá del desarrollo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas para el acceso a la lectoescritura. Por ello, se hace tan necesaria la enseñanza explícita de palabras nuevas o poco frecuentes, así como la exposición a la oralidad, y un mayor grado de inmersión en la nueva lengua.

2.2. Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Sujetos con Dislexia.

Luego de expuestos, en el apartado previo, todos los aspectos pertinentes al proceso de alfabetización en inglés como segunda lengua, se desarrollarán ahora aquellas cuestiones que intervienen en ese proceso cuando el aprendiente posee dislexia.

En primera instancia se hará una breve descripción de la interacción entre L1 y L2, para luego adentrarnos en los desafíos específicos que plantea la dislexia en la lengua madre, a la normal adquisición de la lecto-escritura en inglés como segunda lengua. Finalmente se enunciarán algunas estrategias utilizadas para su abordaje.

2.2.1. Dislexia y Bilingüismo: ¿Es posible?

Se denomina bilingüe a la persona que posee la capacidad de utilizar indistintamente dos lenguas, en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia. Se deben considerar tres rasgos básicos: la autonomía de los códigos, la alternancia de uno a otro sin dificultad y la capacidad de expresar los mismos contenidos en ambos sistemas lingüísticos (Etxebarria Arostegui, 1995).

Cabe preguntarse, entonces, si un niño o niña con dislexia podría alcanzar ese nivel de dominio en una segunda lengua. Acorde a Pearson (2022), sí, podría adquirir y dominar el inglés como L2, predominantemente de manera oral, con la suficiente exposición y mediante su correcta instrucción.

Todos los idiomas con ortografía de base alfabética requieren las mismas habilidades para el desarrollo de la lectura, estas son: habilidades fonológicas y morfológicas, reconocimiento ortográfico y manejo del vocabulario de lectura. Acorde a lo detallado en el capítulo previo, lo que varía es la velocidad con la que se adquiere la lectura fluida. En inglés esto se logra en forma más lenta, dado que, por su poca transparencia, requiere de un mayor uso de estrategias léxicas que en el aprendizaje de la lectura en español.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua no varía en función de normolector o disléxico. Acorde a la teoría de Chomsky, el procesador fonológico afectado, así como los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la lectura son los mismos tanto para L1 como para L2.

Linda Siegel (2013) de la Universidad de British Columbia en Canadá, expresa que el aprendizaje de una segunda lengua resulta beneficioso para personas con dislexia. Demostró mediante sus investigaciones que aprender una nueva lengua ejercita la conciencia fonológica, por lo que los niños disléxicos bilingües tienen mejor rendimiento en lectura en su lengua materna que los niños monolingües.

Acorde a las investigaciones recogidas en los antecedentes de la presente Tesis, lo que no se transfiere es el conocimiento ortográfico y las características propias de la lengua (Abu-Rabia, 2013). Por lo que se deberán trabajar en forma explícita, desde la didáctica y con desarrollo paulatino de la oralidad.

El nivel de desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre es un predictor del nivel de desarrollo de lectura y conciencia fonológica que alcanzará en la segunda lengua. Por ello, acorde a lo señala Pearson (2022), en primera instancia, el

niño con dislexia debe compensar sus dificultades de lectura en la lengua materna, y, posteriormente, aprender estrategias específicas que no se pueden transferir desde el español. Para llevar a cabo esto, se requiere brindarle la enseñanza explícita del nuevo código.

2.2.2. Características y Desafíos del Aprendizaje de Inglés en caso de dislexia.

Acorde a lo mencionado anteriormente, la lengua inglesa es una lengua alfabética opaca, con numerosas inconsistencias en lo fonológico, y en lo ortográfico, presenta muchos *digraphs*, letras silenciosas e irregularidades. A pesar de tales inconsistencias, el desarrollo de la lectura de palabras y las habilidades necesarias para alcanzar son las mismas que las utilizadas en español.

A las dificultades inherentes del idioma, se le suman los desafíos que poseen las personas con dislexia, esto es, la dificultad en el procesamiento fonológico y morfológico, lo cual se traduce en dificultades en la decodificación y fluidez lectora, así como en la ortografía al pasar al código escrito, donde intentarán escribir fonéticamente con la correspondencia 1 a 1, siguiendo el modelo que le presenta su lengua madre, el español.

Es importante señalar que, en inglés, la ortografía desempeña un papel más significativo que en español, ya que las palabras se pronuncian de manera diferente a como se escriben. Esto facilita la lectura mediante el reconocimiento visual, especialmente durante los primeros años, cuando se enseñan palabras comunes, monosílabos y grupos de palabras con similitudes ortográficas. Una vez que los niños dominan la estrategia de lectura fonológica, comienzan a prestar atención a la estructura interna de las palabras escritas para decodificarlas y crear una representación ortográfica en su memoria a largo plazo. De esta manera, los lectores típicos van desarrollando su vocabulario de lectura. La conciencia y el análisis fonémicos son cruciales para almacenar palabras al inicio del proceso. Este proceso se ve obstaculizado en el caso de la Dislexia, lo que requiere una intervención explícita, así como el apoyo en la oralidad, para adquirir habilidades en el conocimiento de la estructura y la sintaxis.

Un metaanálisis realizado por Steve Graham y Tania Santángelo, publicado en la revista *Reading and Writing*, demuestra que la enseñanza de ortografía en inglés mejora no solo la ortografía misma, sino las habilidades fonológicas y la lectura. Por ello, es recomendable hacer explícitas las reglas ortográficas. En el caso de niños con Dislexia, es importante que el aprendizaje sea multisensorial. Cuando

los niños puedan darle un sentido a las reglas, relacionándolo con una historia o asociando a las palabras con dibujos o con una acción, la enseñanza tiene mayor impacto. Se puede realizar actividades como el juego de la memoria, el bingo y presentar y trabajar juntas las palabras que siguen la misma regla, entre otras. (Pearson, 2022, p. 902).

Los estudiantes con dislexia presentan al leer, dificultades en el mapeo ortográfico; requieren de mayor cantidad de exposiciones a una nueva palabra para poder aprenderla (entre 15 y 20 veces más que un normolector). Esto genera que no desarrollen el vocabulario de lectura, comprometiendo su capacidad de leer con fluidez, lo que a su vez interfiere con su comprensión.

Dado que la experiencia de lectura resulta tan dificultosa, estos alumnos tienden a evitar exponerse a ello. La falta de exposición a la lectura, genera un menor desarrollo del vocabulario. Por ello, es importante utilizar estrategias de oralidad y con soportes visuales en imágenes que permitan ampliar el vocabulario. Asimismo, es importante la enseñanza explícita de palabras nuevas, que no se utilizan frecuentemente a nivel oral, pero que forman parte del vocabulario de lectura. Por su parte, Linda Siegel (2017), propone la lectura en voz alta y la enseñanza de prefijos y sufijos como facilitadores de la construcción del vocabulario.

Con respecto a esto último, y acorde a la investigación de Fratini Jonas (2017), la estimulación y desarrollo de la conciencia morfológica se relaciona con una identificación más automática, y un mejor acceso semántico de las palabras morfológicamente compuestas (derivadas y flexivas). Los niños y niñas con dislexia muestran dificultades de conciencia morfológica, y si bien esto no impide la decodificación, sí interfiere con el acceso automático al léxico a partir de las unidades significativas interiorizadas (raíz, morfema).

La conciencia morfológica contribuye a los niños a comprender cómo se forman las palabras a través de unidades de significado o morfemas. La capacidad de componer y descomponer unidades de significado permite a los niños entender palabras en diferentes formas. “Con la conciencia fonológica, los niños aprenden a componer y segmentar unidades de sonidos del habla. Con la conciencia morfológica, aprenden a componer y segmentar unidades de significado. La

conciencia morfológica es importante para aprender nuevas palabras de vocabulario. (Pearson, 2022, p. 862).

Algunas actividades comúnmente utilizadas para estimular la enseñanza de inglés como segunda lengua en estudiantes disléxicos, son: *Familia de palabra*, que tiene por objetivo lograr ampliar el vocabulario con el aprendizaje de palabras que tienen el mismo morfema. Y *Cadena de palabras*, el cual consiste en tomar el segundo morfema de una palabra y convertirla en el primero de una palabra nueva.

Por otro lado, y acorde lo especifica Pearson (2022), la dificultad que presentan los niños con dislexia en el procesamiento fonológico también debe ser abordada de manera explícita y sistemática en el aula de inglés, mediante actividades que estimulen tanto el *Phonological Awareness*, la conciencia fonológica, como los *Phonics*, esto es, la instrucción sistemática y explícita en sonidos (44 fonemas, sonidos) y las letras (grafemas) que los representan.

Para poder planificar actividades que estimulen estas habilidades, es preciso diferenciar las características de estos conceptos: mientras el *Phonological Awareness* es la habilidad para manipular los fonemas (las unidades más pequeñas del habla) e implica una habilidad auditiva junto a la capacidad para identificar, analizar y manipular los componentes del habla, se sucede a nivel de oración, palabra, sílaba. Los *Phonics* comienzan a nivel de las letras, y luego continúa con palabras, implica una habilidad visual y refiere a la capacidad para realizar la correspondencia entre los sonidos del habla y las letras escritas, es vincular el sonido con la letra.

Algunos ejemplos de actividades para estimular el procesamiento fonológico en inglés pueden ser los *Listening Games*, que tienen por objetivo entrenar la atención selectiva de varios sonidos, el *Rhyming* que apunta a identificar las diferencias y similitudes de los sonidos y palabras, reconocer y producir aquellas que tiene los mismos sonidos finales, y *Alliteration* que tiene por objetivo prestar atención al primer sonido, lo cual le permite al niño comenzar a identificarlos y aislarlos. La aliteración refiere a la repetición del mismo sonido en una serie de palabras. Generalmente se trata del primero.

Asimismo, y al igual que las estrategias utilizadas en la enseñanza de la lecto-escritura en español, contar sílabas es una habilidad previa a la lectura que los niños deben dominar, dado que ayuda al proceso de decodificación y debe estimularse también en inglés. Luego, en períodos más avanzados, aislar y contar palabras en una oración, también contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica.

En cuanto a la estimulación del desarrollo de *Phonics* en niños con dislexia, resulta de gran importancia, pues estos estudiantes presentan dificultad en su aprendizaje, tanto en la correspondencia letra-sonido como en la unión de los fonemas (*blending*). Se trata de una forma de enseñar lectura que hace hincapié en la adquisición de correspondencias entre letra y sonidos y su uso en la lectura y la ortografía. Una vez que el niño ha aprendido los nombres y los sonidos de las letras, puede utilizar este conocimiento para componer palabras nuevas.

Existen varios programas que apuntan a su enseñanza a través de enfoques multisensoriales y didácticos para los niños. Algunos de ellos son: el enfoque Orton-Gillingham, el método Lindamood-Bell, y el Wilson Program.

Por último, y como lo expresa Kirkpatrick (2015) en relación a los programas de alfabetización en inglés, para que la enseñanza del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia sea exitosa se debe abordar todos los elementos mencionados anteriormente: conciencia fonológica a nivel avanzado, enseñar y reforzar las habilidades fonéticas y la decodificación fónica, enseñar de manera explícita conciencia morfológica y reglas ortográficas, y proporcionar oportunidades para ampliar el vocabulario de lectura.

Capítulo 3: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Dislexia y Legislación Argentina.

En este capítulo se desarrollará brevemente el marco normativo argentino que brega por la protección del derecho a una educación de calidad, así como el acceso igualitario a ella, en la medida de las posibilidades individuales, garantizando todos los elementos necesarios para que ello suceda.

Se entiende como “educación de calidad” a aquella que brinda herramientas y oportunidades reales y competitivas de inserción laboral, así como también una formación integral del ser humano, educándolo para la vida en sociedad, en un mundo multicultural y globalizado. Desde esa perspectiva, la normativa vigente garantiza el acceso al aprendizaje de un idioma extranjero en todos los colegios públicos y privados de Argentina, como así también el acceso de los alumnos con Dislexia u otras DEA al curriculum normal, y a una educación inclusiva y de calidad. (Ley Nacional de Educación N°26.206).

3.1.El acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas y la Ley Nacional de Educación

Organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo de Europa (CE), promueven políticas lingüísticas internacionales, a las que adhieren los Estados miembros y observadores. Todos coinciden en la promoción del plurilingüismo y de la diversidad cultural (CE, 2001) destacando que un mayor conocimiento de lenguas resulta en una mejor comprensión del otro, en el respeto a las diferencias y en un enriquecimiento personal. Asimismo, fomentan el aprendizaje de lenguas a temprana edad (UNESCO, 2009). Además, OCDE (2008) destaca la predominancia del idioma inglés como lengua de uso común a nivel internacional y su dominio, junto al de otras lenguas, se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y el logro de un mejor posicionamiento laboral, en el mundo global.

El idioma inglés se plantea de esta manera como una herramienta necesaria, tanto de comunicación internacional como en la formación de nivel superior y acceso al trabajo calificado. Y así lo entiende la legislación educativa vigente en Argentina, que, adhiriendo a dichos tratados, a través del Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (1998) y la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006), establecen la necesidad y obligatoriedad de la enseñanza de al menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país (Ley N°26.206, Cap. II, Art.87), con predominio del inglés en la

escuela primaria, y estableciendo un marco a los diseños curriculares para su enseñanza en los diversos niveles de escolaridad (Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas, inciso 6, apartado de Lenguas Extranjeras).

Asimismo, en dicho Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (1998) se acuerda la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles, entendiendo por nivel una unidad de aprendizaje/adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas y comunicativas. La noción de nivel respeta el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos y las alumnas de cada ciclo a través de la selección de contenidos y las expectativas de logros. Cada nivel implica el inmediato inferior tanto en cuanto al desarrollo lingüístico-comunicativo como acerca de la reflexión sobre el lenguaje.

Esta disposición para la enseñanza del inglés en niveles progresivos fue retomada por varias resoluciones posteriores que tuvieron por fin instrumentar lo dispuesto por la Ley N°26.206. Así, la cartera educativa nacional conjuntamente con las carteras educativas jurisdiccionales, llevaron a cabo un proceso federal de identificación de núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para el área de Lenguas Extranjeras, que abarca Educación Primaria y Secundaria. (Resolución del CFE N°181/12, 2012).

Además, la Ley Nacional de Educación, en su capítulo III, artículo 27, establece que la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar una formación integral, básica y común, cuyos objetivos sean, entre otros, brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, entre los que menciona las lenguas extranjeras como de mayor relevancia. Asimismo, promulga generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria. Luego, en su capítulo IV, establece que será objetivo de la Educación Secundaria “Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.” (Ley N°26.206, Cap. IV, art. 30, inc. d, 2006).

3.2. Ley DEA N°27.306

La Ley Nacional de Educación N°26.206 establece en su capítulo II los fines y objetivos de la política educativa nacional, estableciendo en el artículo 11, “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que

les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.” (Ley N°26.206, Cap. II, art. 11, inc. n, 2006).

En concordancia con esto, en 2016, se sancionó la Ley para el amparo de los derechos de las personas con Dislexia u otra Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA) N°27.306. Conocida como “Ley de Dislexia” tiene como fin garantizar la educación inclusiva de las personas con DEA mediante el tratamiento integral y multidisciplinario de la temática, fomentando la formación de los profesionales y docentes, y la difusión de dicha problemática. Para ello, la autoridad de aplicación de la Ley, el Ministerio de Educación, se propone y toma a su cargo: establecer los medios para detectar las necesidades educativas de quienes presentan DEA, coordinar campañas de concientización, planificar la formación del recurso humano y “establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular” (Ley N°27.306, art. 5, inc. b, 2016).

Asimismo, esta normativa establece un marco de acción para la práctica educativa al que deben acogerse todas las instituciones públicas y privadas del país. A los fines de garantizar el cumplimiento de la Ley y el acceso de los estudiantes con DEA al Curriculum normal, establece en su artículo 6, una serie de consideraciones orientativas para elaborar adaptaciones curriculares, sean estas de acceso (no significativas) o de contenido (significativas). Algunos ejemplos de estas acciones son: dar prioridad a la oralidad, dar más tiempo para realizar las tareas y evaluaciones, evitar copiados o dictados extensos, ajustar los procesos de evaluación a cada persona, entre otros. (Ley N°27.306, art. 6, 2016).

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4: Esquema del Trabajo de Campo.

4.1. Planteo del Problema de Investigación.

El presente trabajo de investigación se propuso plantear la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas disléxicos de entre 9 y 13 años de edad, en la ciudad de Rosario, Santa Fe. En ese rango etario, los niños neurotípicos se hallan alfabetizados y han desarrollado un pensamiento lógico (Piaget, 1974); por lo que se pueden identificar con mayor solidez las dificultades típicas de la Dislexia, a la vez que se permite el despliegue de una mayor cantidad de estrategias de enseñanza específicas, como ser aquellas que requieren un alto grado de explicitación de la estructura fonológica y morfológica. Asimismo, dicha edad cronológica coincide con el segundo ciclo o séptimo grado de escolaridad primaria, donde el inglés se presenta como de obligatoria instrucción en nuestro país, tanto en colegios del ámbito privado como públicos.

Acorde a la Legislación educativa argentina, que se acoge a los tratados y disposiciones internacionales, el idioma inglés constituye una herramienta necesaria, tanto para la comunicación internacional como para la formación de nivel superior y acceso al trabajo calificado. Es por ello que su instrucción se encuentra contemplada como obligatoria por la Ley N°26.206. En este contexto, la Ley N°27.306, brega por proteger los derechos de las personas con DEA, garantizando su acceso a una educación inclusiva, mediante la aplicación de adaptaciones curriculares, y a través del abordaje integral y multidisciplinario; fomentando la concientización y formación de profesionales y docentes. Es en razón de esto, que el presente trabajo se propone abordar la mencionada problemática a través de la perspectiva de los profesionales intervinientes. Será objetivo de la presente investigación, indagar si se da cumplimiento a la normativa, a través de la formación docente en DEA durante el trayecto del Profesorado de Lengua Inglesa.

Asimismo, se propone dar a conocer las experiencias de Profesores y Psicopedagogos, considerando que, más allá del efecto Pigmalión (Rosenthal, 2002), el cual entiende al rendimiento del alumno como directamente proporcional a las expectativas del docente; también las preconcepciones y valoraciones forman parte del marco referencial desde el cual los profesionales actuarán y se posicionarán para abordar los desafíos que implican la diversidad, la inclusión y el aula heterogénea (Anijovich, 2014).

Desde una perspectiva psicopedagógica, es menester destacar la importancia que posee el aprendizaje de una segunda lengua como estimulación en el tratamiento de las dificultades específicas de la dislexia. Ya que, varios estudios de investigación han evidenciado que el proceso de aprender un nuevo idioma entrena y beneficia al cerebro en la identificación de sonidos. Esto facilita que los niños con dislexia que son bilingües logren un rendimiento superior en la lectura en su lengua materna en comparación con los niños que solo hablan un idioma (Pearson, 2022). Sin embargo, el conocimiento ortográfico no se transfiere, ya que va a remolque de las características propias de cada idioma. Es por ello que se deberá contar con estrategias bien definidas, que se apoyen en la oralidad (Pearson, 2017) y que enseñen de manera explícita la decodificación fonológica (Kilpatrick, 2015), así como la segmentación morfológica (Jonás, 2017). En línea con esto, la presente investigación intentará pesquisar los conocimientos que poseen docentes y psicopedagogos acerca de estas peculiaridades, e indagar si conocen y aplican algún tipo de estrategia específica para la enseñanza del inglés en personas con Dislexia.

Por último, cabe mencionar la relevancia social del presente estudio, al considerar que existen alrededor de 1 millón de estudiantes en el sistema educativo de la Provincia de Santa Fe (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2021), y que la prevalencia de Dislexia en niños/as en edad escolar según un estudio epidemiológico realizado por la Universidad Nacional del Litoral es de alrededor del 15%, es decir, un promedio de 4 alumnos por grado. Las leyes de Educación Nacional y de Dislexia se presentan conjuntamente como un marco normativo ideal para garantizar el acceso de los estudiantes con dificultades lectoras a una formación inclusiva, integral y de calidad, asegurando la adquisición de herramientas para su desarrollo socio-cultural y el acceso a la educación superior e inserción profesional-laboral. Sin embargo, en la práctica, eso no siempre se observa, especialmente cuando se trata de niños disléxicos y el aprendizaje de idiomas. Así lo ha documentado la Dra. Rufina Pearson en sus libros “Una forma diferente de aprender” y “Dislexia, una forma diferente de leer”, en los cuales plasma el testimonio de maestros y padres acerca de la duda sobre si los niños diagnosticados con dislexia podrán aprender un segundo idioma (Pearson, 2022), como así también las creencias limitantes en torno a dicha temática, aduciendo que un niño con dislexia no debería asistir a un colegio bilingüe pues consideran que si tiene dificultad para el español, entonces, sería demasiado pedirles el aprendizaje de una segunda lengua (Pearson, 2017). Es precisamente en esta contradicción, donde se ancla la necesidad de llevar a cabo la presente investigación.

4.2. Tema.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua a niños y niñas, de entre 9 y 13 años, que poseen diagnóstico de dislexia: preconcepciones -creencias y valoraciones- de psicopedagogos y docentes de inglés, conocimiento acerca de las peculiaridades de dicho proceso y estrategias de enseñanza específicas.

4.3. Preguntas de Investigación.

¿Qué preconcepciones -creencias, valoraciones- poseen los psicopedagogos y docentes de inglés acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho idioma a niños con dislexia? ¿Lo consideran necesario? ¿Conocen las peculiaridades de su aprendizaje y las estrategias de enseñanza específicas? ¿Qué herramientas poseen para su abordaje? ¿Se adoptan prácticas inclusivas en el aula de inglés ante la presencia de alumnos disléxicos?

4.4. Objetivo General y Objetivos Específicos.

Objetivo General:

Analizar las experiencias de psicopedagogos y docentes de inglés en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, en niños y niñas de entre 9 y 13 años, diagnosticados con dislexia.

Objetivos Específicos:

1. Conocer las preconcepciones -creencias, valoraciones- que poseen los psicopedagogos y docentes de inglés, respecto al mencionado proceso.
2. Indagar qué conocimiento poseen psicopedagogos y docentes de inglés acerca de las peculiaridades que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en sujetos disléxicos.
3. Pesquisar qué tipo de adaptaciones y/o estrategias pedagógicas, conocen y utilizan los psicopedagogos y docentes de inglés para favorecer el aprendizaje de inglés como segunda lengua en alumnos disléxicos.

4.5. Selección del Diseño de Investigación.

La presente investigación posee un enfoque mixto, ya que se optó por un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema. Se pretendió, de esta manera, recabar información cuantificable para ser utilizada en el análisis estadístico de la muestra de población, indagando el conocimiento que ésta posee acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en alumnos con dislexia. Asimismo, se intentó explorar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, conociendo la forma en que perciben subjetivamente la realidad.

Es por ello que, a los fines de hallar respuestas a las preguntas que guían el presente trabajo de investigación, se consideró apropiado adoptar un diseño metodológico anidado concurrente de modelo dominante (DIAC). En éste, el método principal será el cuantitativo, el cual guía el proyecto mientras que el método secundario, cualitativo, se encuentra anidado al primero a los fines de explorar vivencias de los participantes, proporcionar una visión más amplia del fenómeno en estudio, como así también responder a diferentes preguntas de investigación respecto a las abordadas mediante el método primario (Hernandez Sampieri et al., 2010). Los datos recolectados serán comparados y relacionados en la etapa de análisis final.

4.6. Definición del Tipo de Investigación.

La presente investigación consiste en un estudio de tipo descriptivo, ya que, acorde a lo indica Hernández Sampieri et al. (2010), se intentará relevar las peculiaridades del fenómeno/objeto de estudio a partir de la especificación de sus propiedades, características y rasgos importantes; como así también, delinear las tendencias de la población, reconociendo los diferentes factores implicados, describiéndolos y llegando a un análisis de los mismos.

4.7. Delimitación de la Investigación: unidades de análisis.

En la presente investigación las unidades de análisis también denominadas casos o elementos (Hernández Sampieri et al., 2010) están conformadas por una población de Psicopedagogos y Docentes de inglés de nivel primario, de ambos sexos, sin delimitación etaria, que recibieron su formación profesional y trabajan en la localidad de Rosario, provincia de Santa Fe.

En cuanto a la selección de la muestra se optó por que sea de tipo no probabilística, seleccionando los elementos de análisis acorde a las características de la investigación. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- a) Ser Psicopedagogo o Docente de inglés, con título vigente.
- b) Tener al menos 3 años de experiencia como Docente de inglés y haber impartido clases en colegios primarios.
- c) Tener al menos 3 años de experiencia como Psicopedagogo, en el área clínica y como Docentes de apoyo a la inclusión (DAI).
- d) Aceptar voluntariamente participar de la encuesta.

4.8. Técnica de Recolección de Datos.

Para el presente trabajo final, se consideró pertinente la recolección de datos mediante encuestas estructuradas de carácter anónimo y de auto aplicación, a través de formulario digital.

El instrumento se compone de 11 preguntas para los psicopedagogos y 12 para los docentes. La primera de ellas (P1) tiene como finalidad el relevamiento de edad y años de ejercicio en la profesión, mientras que el resto están destinadas a recabar datos en relación a las variables en estudio.

Ambas encuestas presentan idéntica estructura para los ítems (P1) a (P9) y (P11), se trata de preguntas cerradas con opción de respuestas dicotómicas o múltiples, y posibilidad de justificar y/o realizar comentarios acerca de dicha elección. Solo la décima pregunta (P10) es de tipo abierta, y presenta una mínima variación en su redacción, según esté destinada a docentes o psicopedagogos, ya que pretende recabar información relativa a experiencias profesionales previas, o métodos y estrategias aplicadas.

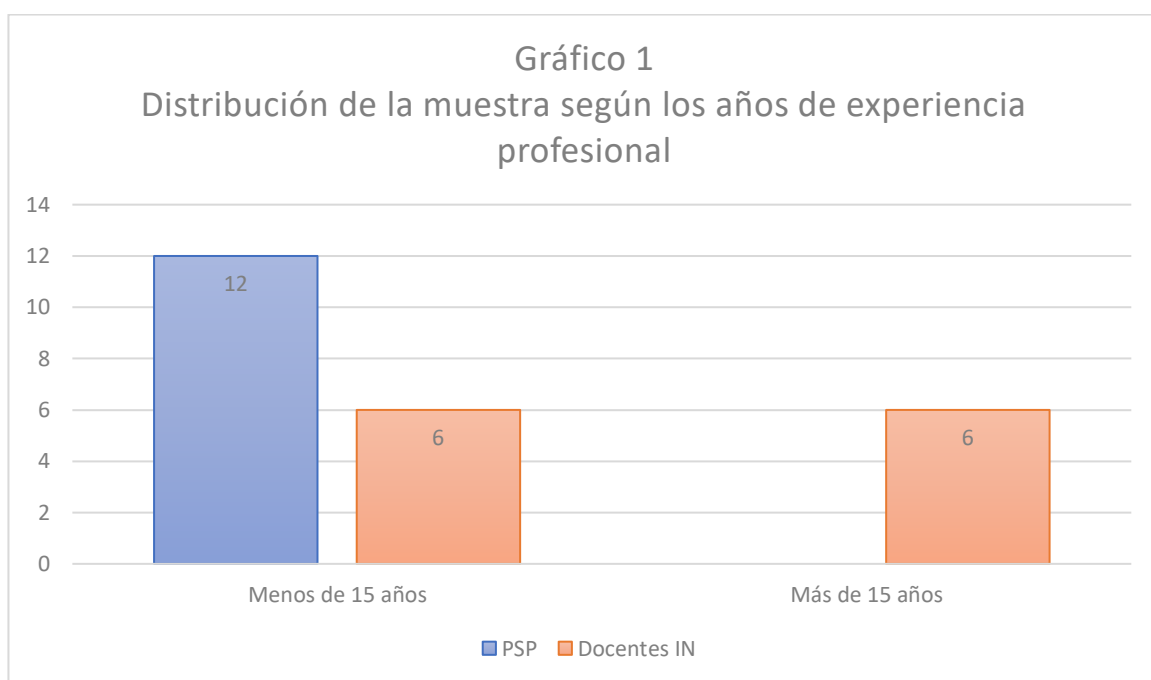
En el caso de la encuesta destinada a docentes de inglés, se agregó una pregunta (P12) que tuvo como objetivo sondear específicamente los trayectos de formación docente en relación a las Dificultades específicas del aprendizaje (DEA).

Se llevaron a cabo dos pruebas piloto, a partir de las cuales se realizaron ajustes en el orden y en la formulación de las opciones múltiples, con la finalidad de atender a un único aspecto lógico por pregunta y evitar cualquier tipo de inducción a respuesta.

Asimismo, el instrumento incluyó una nota de confidencialidad para garantizar la anonimidad de los datos provistos. Ésta nota, junto a la estructura de opción de respuestas múltiples tuvieron como objetivo disminuir la reticencia a responder aquellas preguntas que rozan aspectos éticos, o que indagan acerca de los conocimientos y/o herramientas de las que dispone el profesional para ejercer su labor.

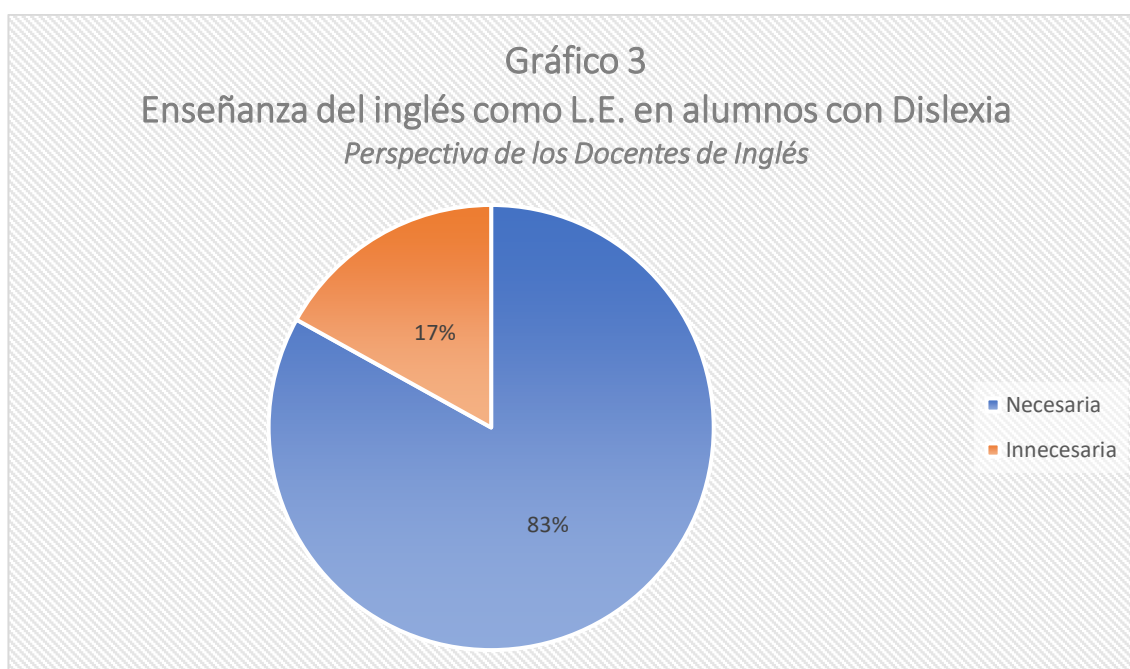
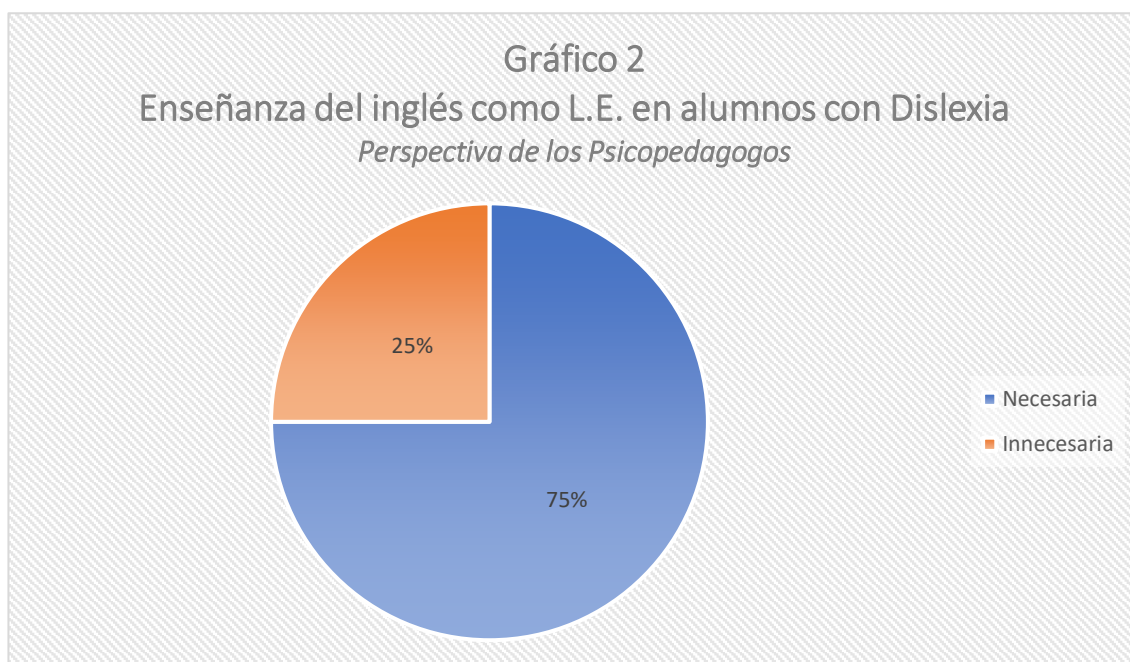
Capítulo 5: Resultados.

A continuación, se exponen los datos relevados mediante la encuesta aplicada. Cabe mencionar que dicho instrumento fue respondido por 24 profesionales, 12 psicopedagogos con experiencia en clínica y como docentes de apoyo a la inclusión; y 12 docentes de inglés con experiencia en colegios primarios. Las edades oscilan entre los 26 y 40 años de edad, con entre 3 y 12 años de experiencia profesional, en el caso de Psicopedagogos. Y entre los 26 y 60 años de edad, con entre 3 y 30 años de experiencia profesional en el caso de Docentes de inglés (ver gráfico 1)

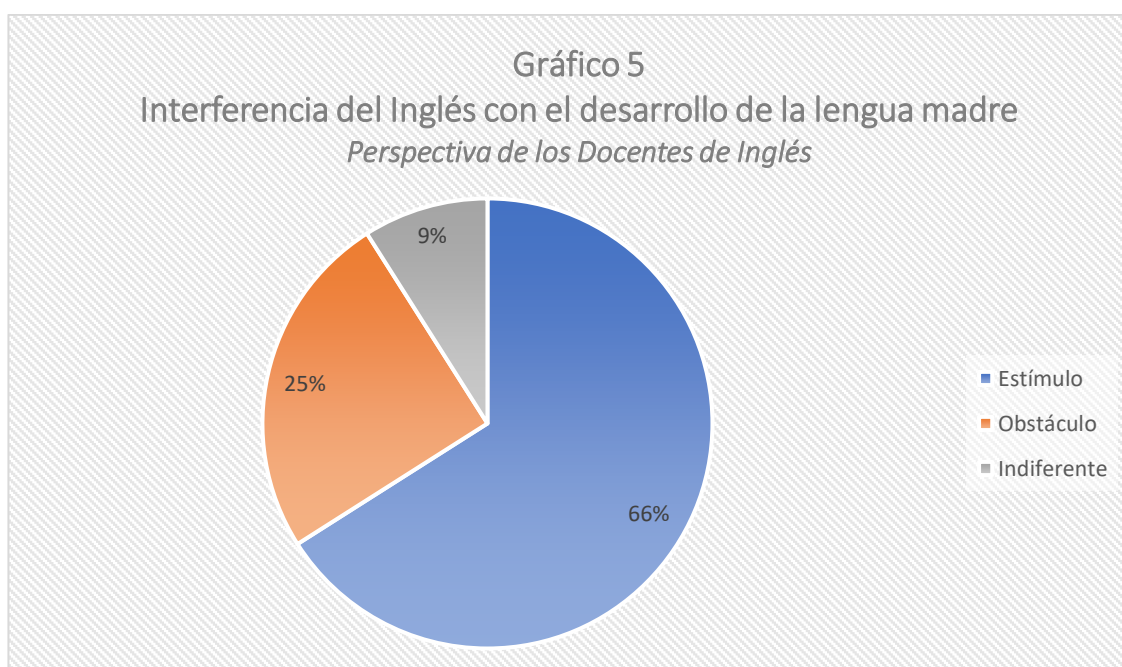
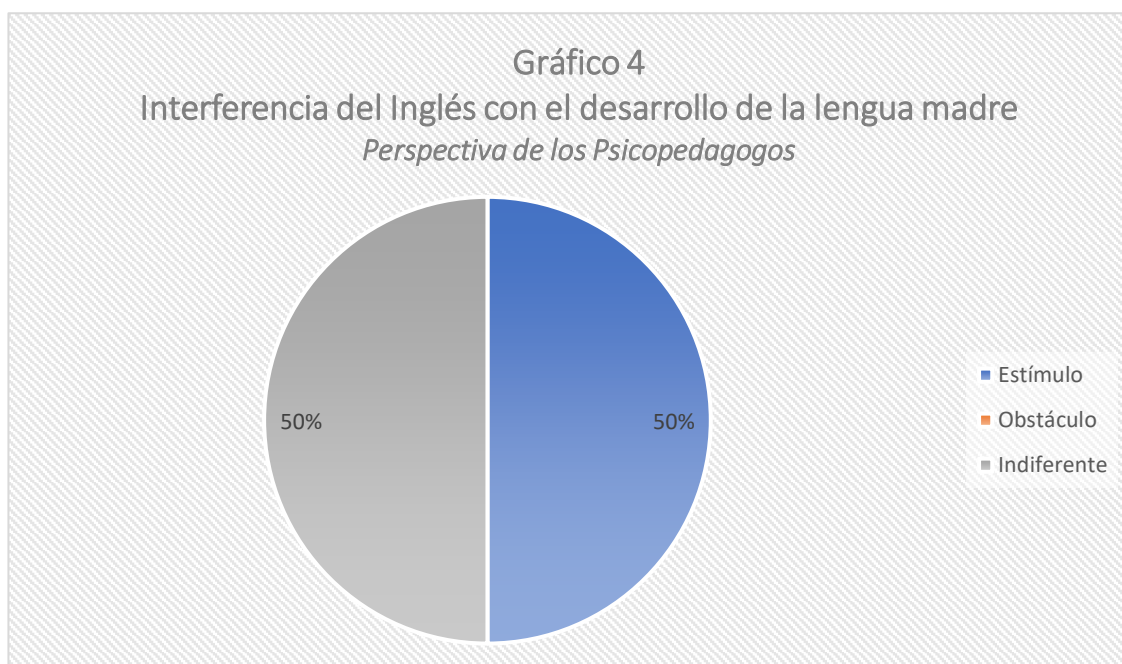


Todos los Psicopedagogos encuestados poseían menos de 15 años de experiencia laboral clínica. Mientras la mitad de los Docentes de inglés poseía menos de 15 años, el otro 50% tenía entre 15 y hasta 30 años de experiencia.

En lo que respecta a la valoración acerca de si la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L.E.) en niños/as con dislexia de entre 9 y 13 años, resulta necesaria o innecesaria, el 75% de los psicopedagogos (gráfico 2) y el 83% de los docentes de inglés (gráfico 3) la consideran necesaria. Solo 1 psicopedagogo indicó la enseñanza del inglés como “mayormente necesaria” pero salvaguardando la consideración del nivel sociocultural del alumno, ya que, según su opinión, si se tratara de un alumno con dislexia proveniente de un nivel sociocultural vulnerable, donde *“ni él ni su familia aspiran a que aprenda el idioma”*, entonces, en dicho caso, sería innecesario.

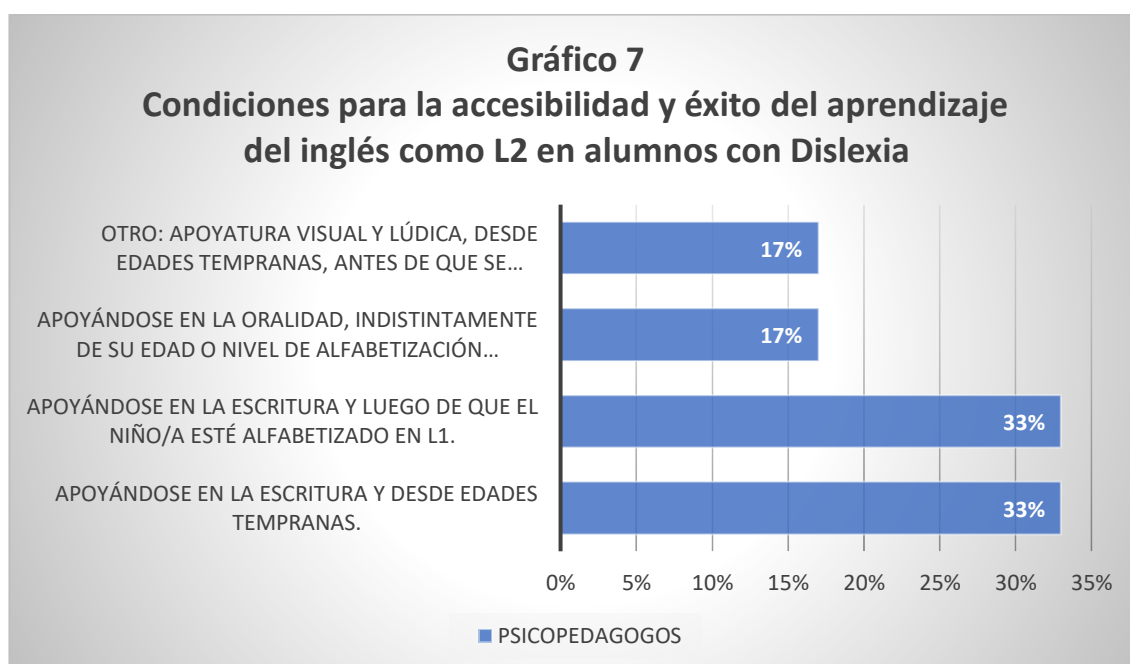
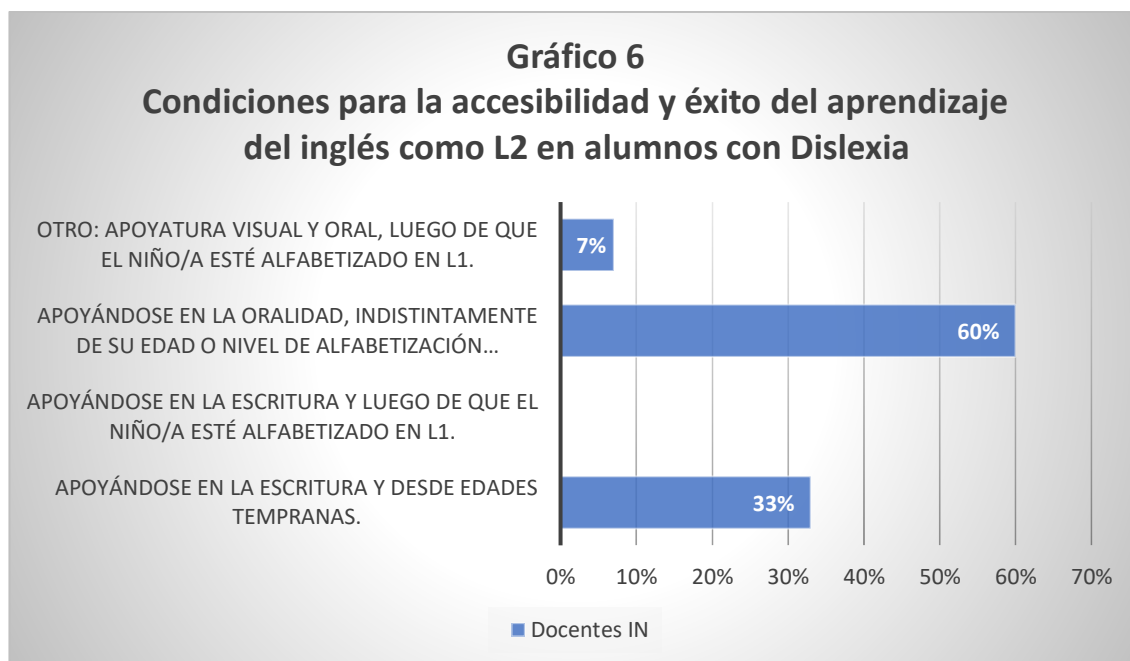


En cuanto a la creencia respecto a la interferencia del inglés con el pleno desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre (español), la mitad de los psicopedagogos considera que resulta un estímulo y la otra mitad, considera que resultará indiferente (ver gráfico 4). Por otro lado, las opiniones se encuentran más divididas entre los docentes de inglés: mientras el 66% lo considera un estímulo y el 9% indiferente, el 25% cree que el aprendizaje del inglés resultará, en cambio, un obstáculo para el pleno desarrollo de la lengua madre (ver gráfico 5).



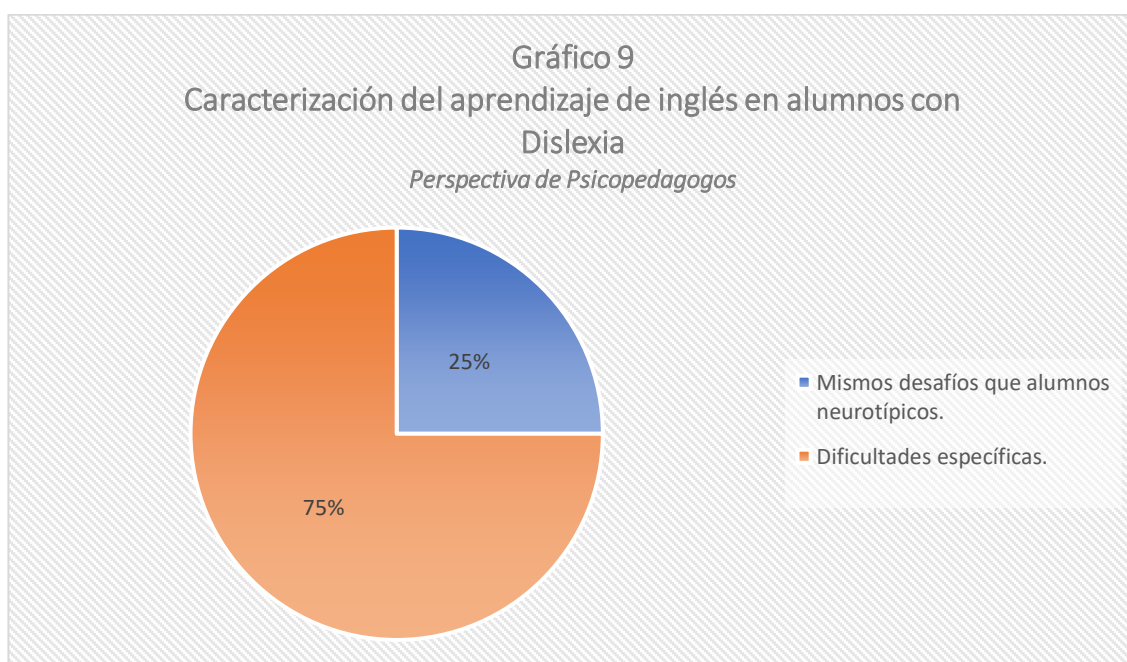
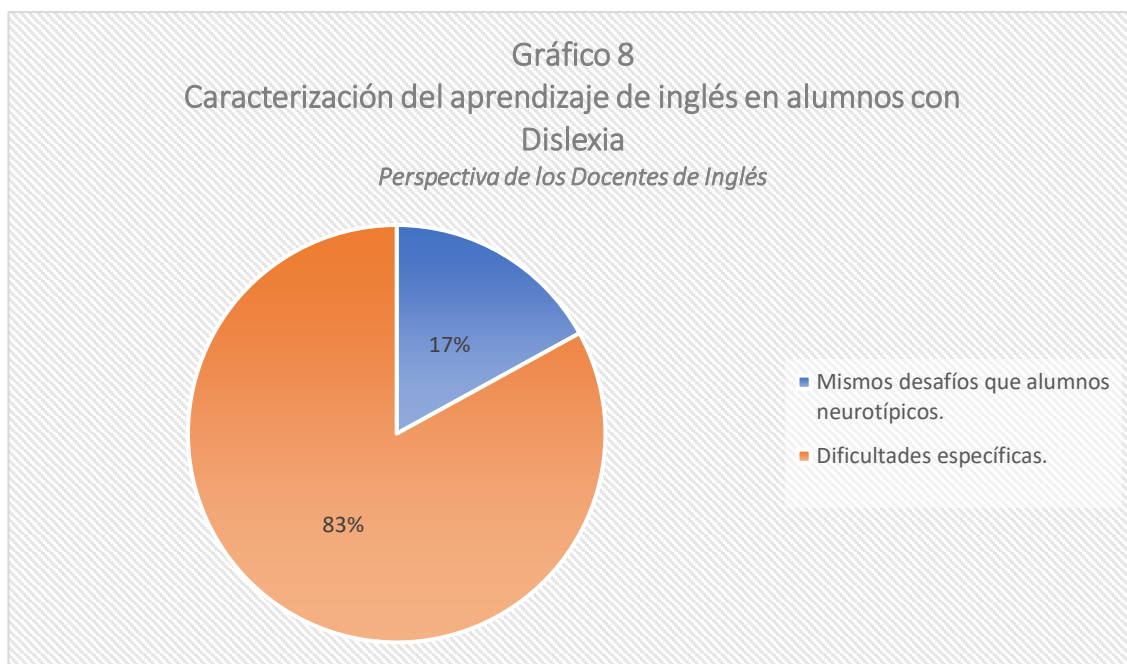
Al indagar acerca de las condiciones de enseñanza del inglés a niños con dislexia, casi el 60% de los docentes encuestados considera que debería apoyarse en la oralidad, indistintamente de la edad o el nivel de alfabetización alcanzado en la lengua madre. Sólo el 7% consideró que, si bien la enseñanza tendría que apoyarse en la oralidad, las probabilidades de éxito del aprendizaje del inglés como segunda lengua dependen netamente de que el niño domine completamente la lengua materna. El 33% de los restantes docentes encuestados considera que las probabilidades de éxito en el aprendizaje del inglés están sujetas a que su enseñanza se apoye en la escritura y se realice desde edades tempranas (ver gráfico 6).

Por otro lado, las respuestas de los psicopedagogos se encontraron más diversificadas: un 33% de los encuestados consideró que debería apoyarse en la oralidad, indistintamente de la edad o el nivel de alfabetización alcanzado en la lengua madre, el otro 33% consideró que debería apoyarse en la escritura y desde edades tempranas. Asimismo, mientras un 17% indicó que debería apoyarse en la escritura, luego de que el niño ya esté alfabetizado en su lengua madre; el otro 17% eligió la opción “ninguna de las anteriores”, especificando que debería trabajarse desde edades tempranas mediante la socialización de la lengua y con apoyatura lúdica y visual (Ver gráfico 7).



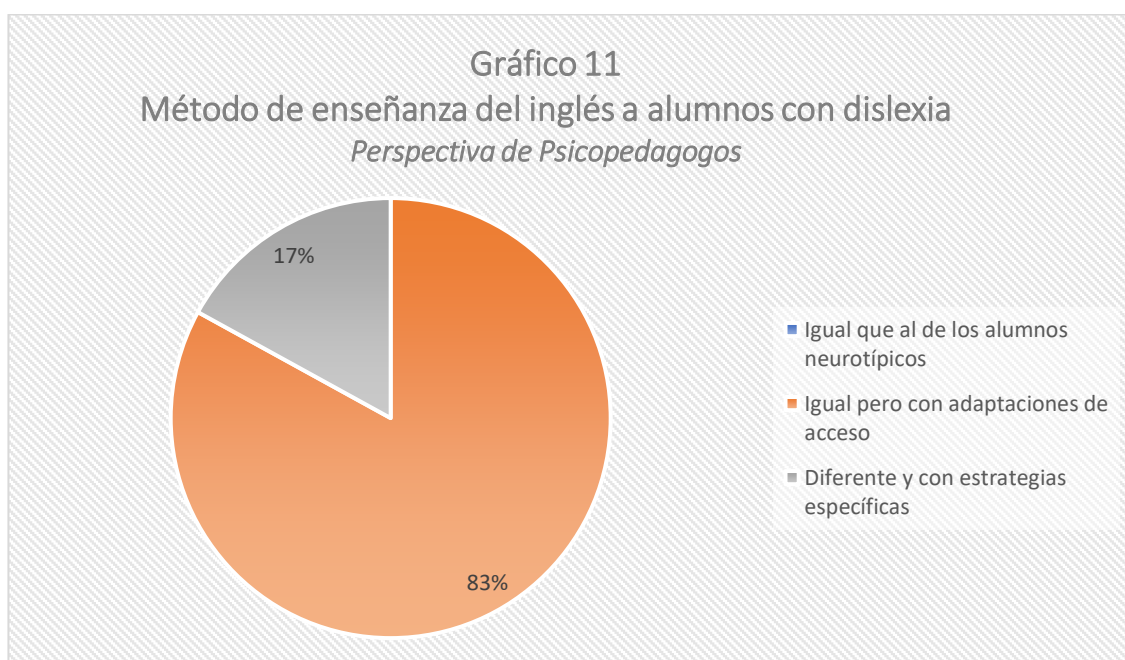
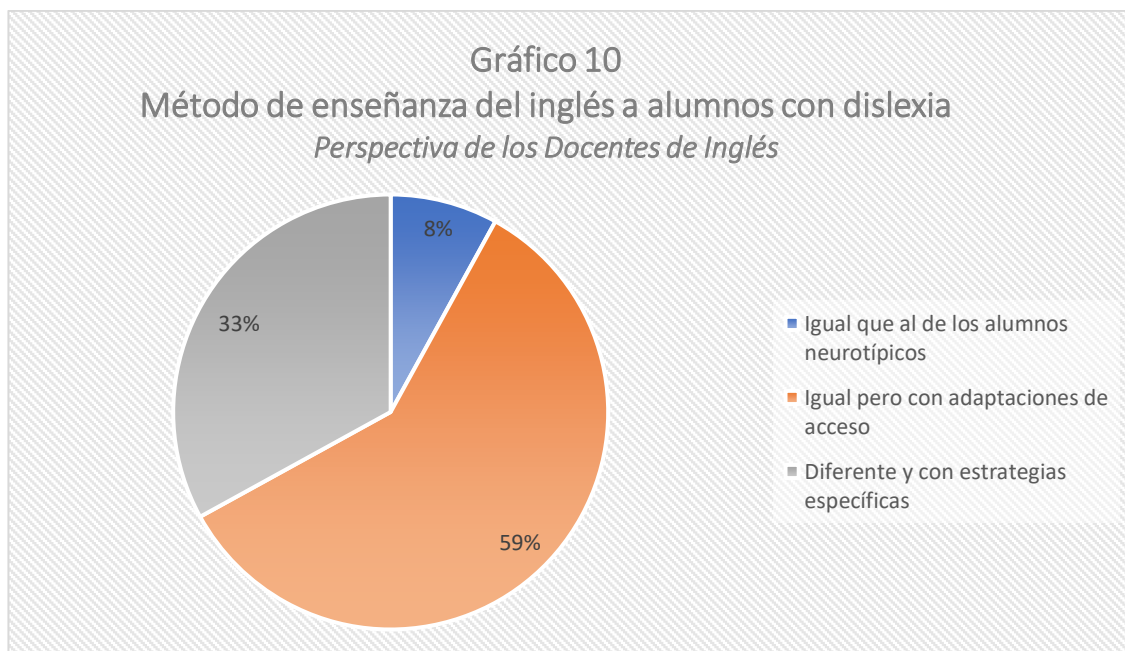
En cuanto a la caracterización del proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia, más del 80% de los docentes y el 75% de los

psicopedagogos coincidió en que el alumno/a con dislexia tendría las dificultades inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma, pero que, a su vez, éstas resultarían más específicas y con cualidades muy diferentes a las de un niño neurotípico hispanohablante (ver gráficos 8 y 9).



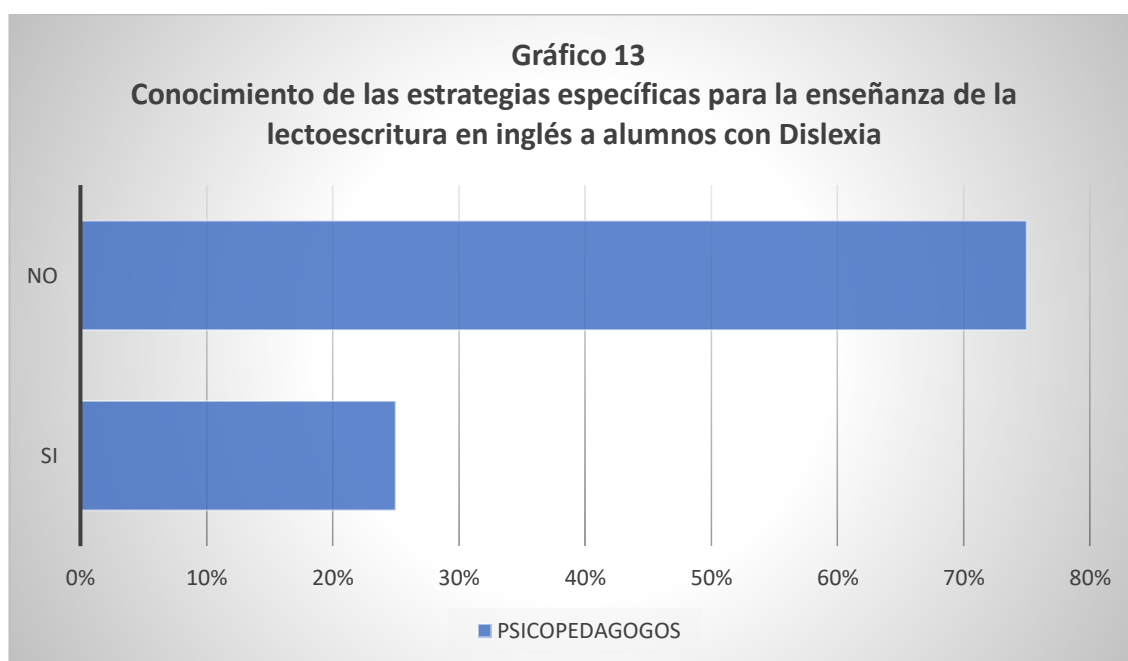
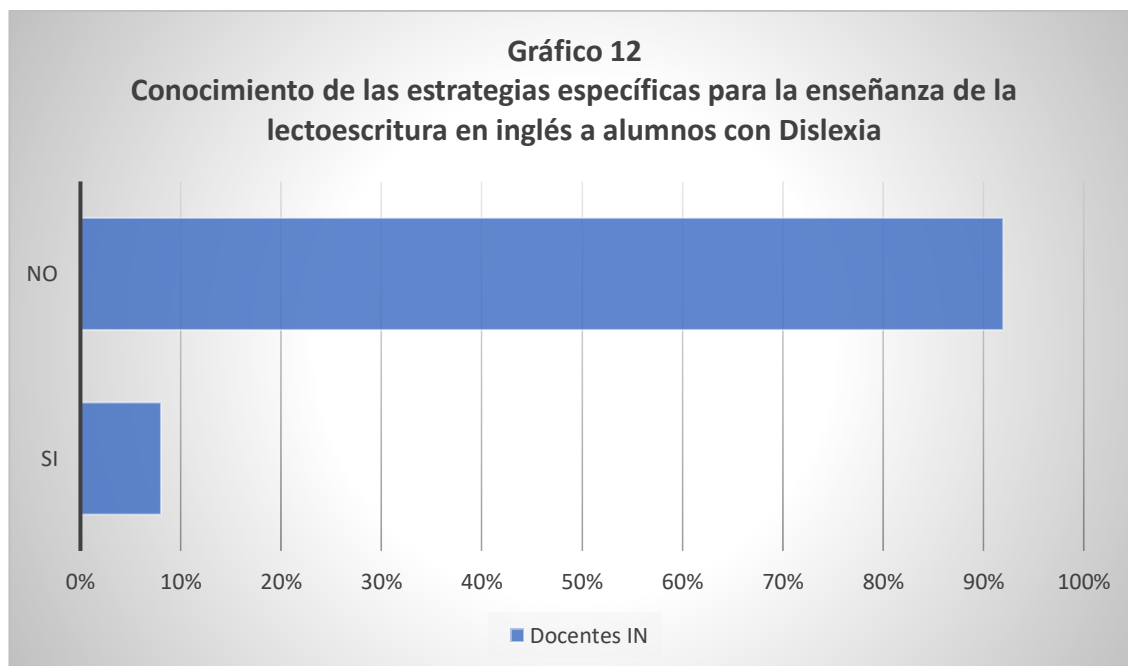
En lo que respecta al método de enseñanza del inglés a alumnos con dislexia, más de la mitad de los docentes y el 83% de los psicopedagogos indicaron que debería ser igual al de los alumnos neurotípicos solo que incorporando las adaptaciones de acceso (no significativas) similares a las que se utilizan en otras asignaturas. Mientras que el 33% de los docentes encuestados y tan solo el 16% de los psicopedagogos, indicaron que el método debería ser diferente mediante la aplicación de estrategias para la enseñanza del

inglés específicas para alumnos con dislexia. Solo un encuestado (docente) indicó que el método de enseñanza no debería variarse y ser igual tanto en alumnos neurotípicos como en alumnos disléxicos (ver gráficos 10 y 11).

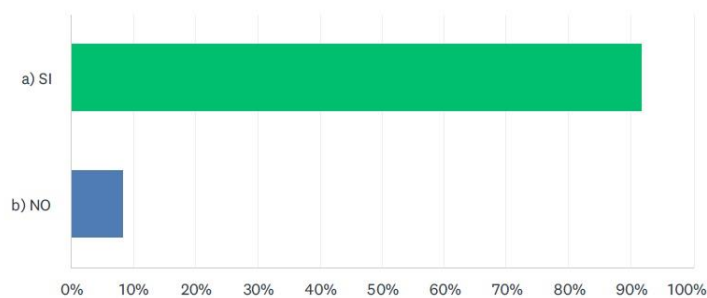


En cuanto al conocimiento de las estrategias específicas para la enseñanza de la lecto-escritura en inglés en niños/as con dislexia, más del 91,67% de los docentes indicó no conocer que existan tales estrategias (Gráfico 12). Mientras que el 75% de los psicopedagogos tampoco conocen estrategias específicas, un 25% de los encuestados contestó que efectivamente las hay (Gráfico 13). Sin embargo, al tener que dar cuenta de cuáles conocían, un psicopedagogo respondió que no conocía ninguna, pero asumía que deben existir; mientras que otros dos encuestados citaron ejemplos que corresponden a

adecuaciones de acceso y no a estrategias de enseñanza específicas, como ser: “*utilizar letra imprenta mayúscula, dar más tiempo de resolución, utilizar apoyo de imágenes y audiovisuales, entre otros*”.

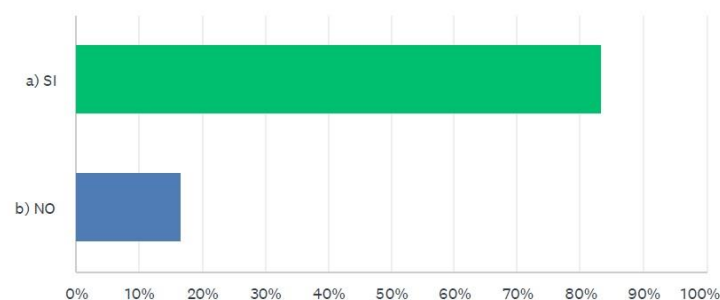


En relación a la creencia acerca del potencial de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños y niñas con dislexia, el 91,67% de los docentes y el 83,33% de los psicopedagogos creen que es posible desarrollar tal habilidad hasta el punto de alcanzar el bilingüismo (gráficos 14 y 15). Sólo 3 de los 24 encuestados no lo consideran posibles (1 docente y 2 psicopedagogos).



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
a) SI	91.67%	11
b) NO	8.33%	1
TOTAL		12

Gráfico 14: Desarrollo del bilingüismo en alumnos con dislexia.
Perspectiva de los Docentes de inglés



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
a) SI	83.33%	10
b) NO	16.67%	2
TOTAL		12

Gráfico 15: Desarrollo del bilingüismo en alumnos con dislexia.
Perspectiva de los Psicopedagogos

Con respecto a qué tipo de competencias se desarrollarían en dicho bilingüismo, más del 60% de los docentes y el 60% de los psicopedagogos consideran que se desarrollará mayormente la comprensión y expresión oral, mientras que alrededor del 20% de los docentes y 20% de los psicopedagogos creen que se desarrollarían todas las competencias por igual (ver gráficos 16 y 17). De los encuestados que respondieron que no creen que sea posible el desarrollo del bilingüismo, dos consideran que ninguna

competencia se desarrollará plenamente y uno (docente) cree que podrá desarrollarse únicamente algún nivel básico de comprensión oral.

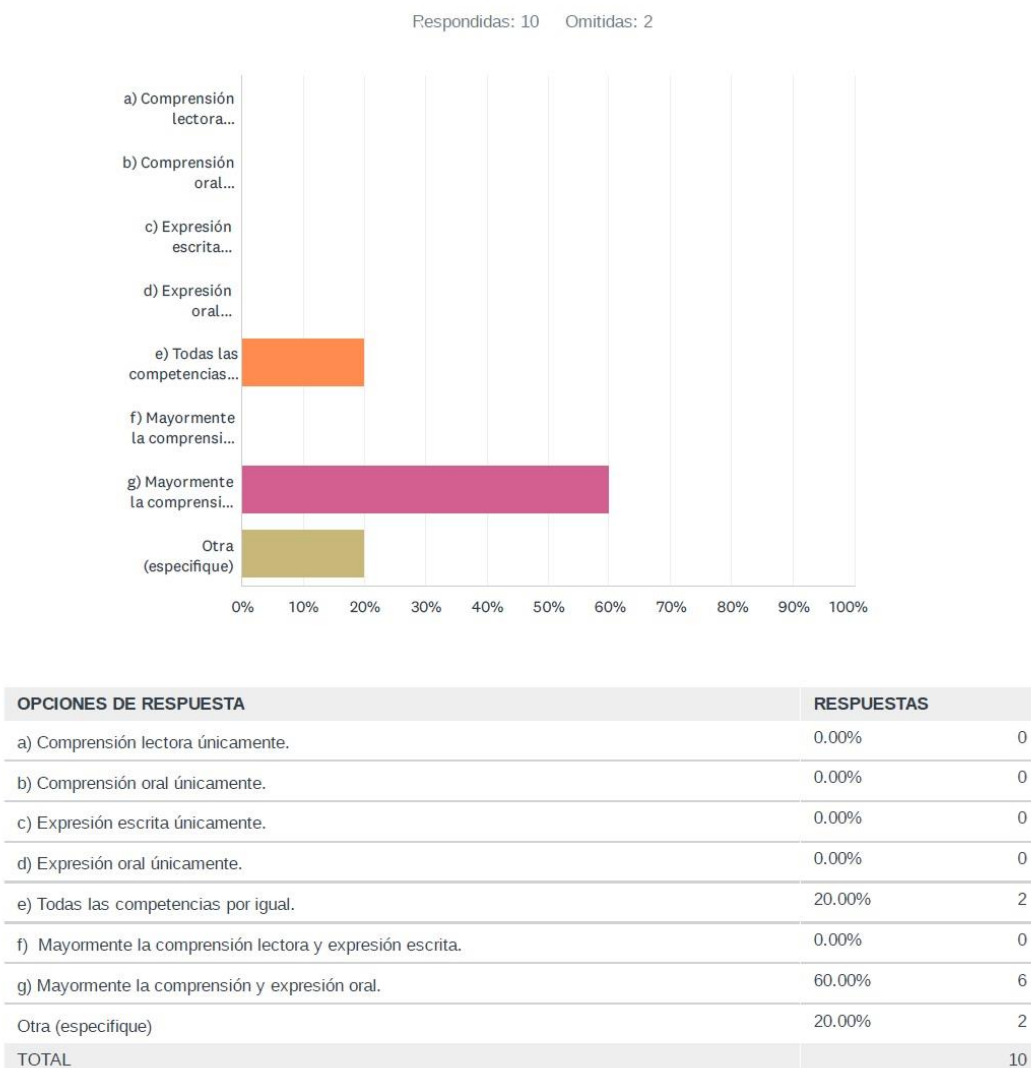
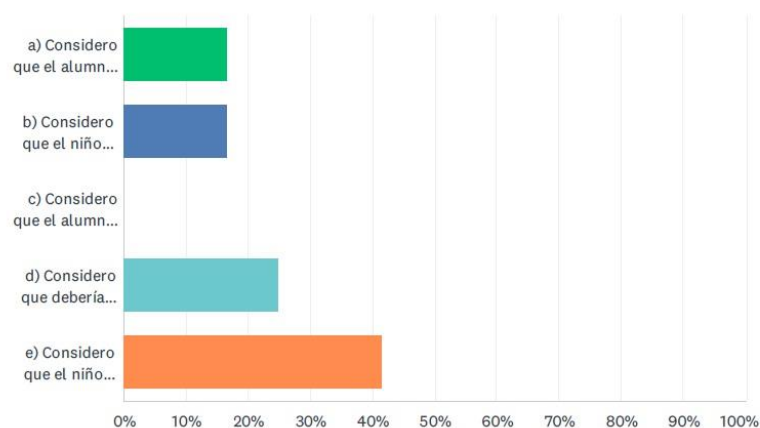


Gráfico 16: Competencias desarrolladas en el bilingüismo

Perspectiva de los Psicopedagogos



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
a) Considero que el alumno aprovecharía mejor su tiempo en otra aula, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que coordine actividades específicas para sus necesidades.	16.67%	2
b) Considero que el niño debería permanecer en el aula durante la clase de inglés, pero aprovechando a trabajar lectoescritura en español, junto a su Maestra de apoyo.	16.67%	2
c) Considero que el alumno con dislexia debería esforzarse por seguir la clase junto a los compañeros.	0.00%	0
d) Considero que debería readaptar mi clase incorporando adaptaciones de acceso para ese alumno.	25.00%	3
e) Considero que el niño debería contar con adaptaciones específicas. (Especifique quién debería realizar dichas adaptaciones).	41.67%	5
TOTAL		12

Gráfico 17: Competencias desarrolladas en el bilingüismo
Perspectiva de los Docentes de inglés

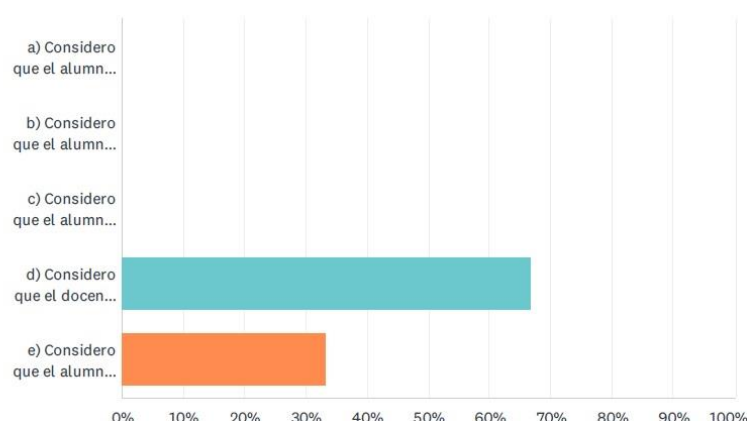
En cuanto a las experiencias recogidas respecto a haber trabajado alguna vez con un niño/a con dislexia que se encontraran aprendiendo inglés en el colegio o de manera particular, la mitad de los psicopedagogos encuestados dijo haber tenido dicha experiencia, destacando la mayoría de ellos que el niño/a participaba activamente de las clases de inglés, principalmente de manera oral y siempre y cuando se contara con las configuraciones de apoyo acordes. Dos de los psicopedagogos encuestados respondió que en su experiencia los alumnos con dislexia no participaban activamente de la clase, los motivos enumerados fueron: *“la docente no los convocaba”, “dificultad para escribir las palabras en inglés”, “el libro de inglés tenía mucho texto con poca apoyatura visual y escrito en letra minúscula”, y “el alto grado de frustración y rechazo a aprender que todo esto generaba”*.

Por otro lado, solo 2 de los 12 docentes encuestados señalaron haber tenido la experiencia de enseñar inglés a un niño con dislexia. En ambos casos se trató en el ámbito escolar y concuerdan en la caracterización de la experiencia, describiéndola como *“shockeante”* y *“extremadamente difícil”*. En cuanto a las dificultades presentadas por el alumno fueron descritas como *“incapacidad de comprensión”, “rechazo”* y *“agresividad”*.

debido a la frustración”. En cuanto a las estrategias utilizadas se describieron el uso de mucha apoyatura visual, trabajo eminentemente oral, modificación de los contenidos del programa curricular y evaluaciones en forma oral. Asimismo, ambos profesionales destacaron que debieron recurrir al apoyo del gabinete psicopedagógico escolar para que les brindaran estrategias con las cuales poder abordar la situación.

Al sondear las prácticas inclusivas en el aula de inglés, consultando cuál sería la mejor forma de proceder en caso de tener un alumno con dislexia en la clase de inglés de un colegio, las respuestas por parte de los psicopedagogos se focalizaron en dos opciones: el 66.67% respondió (d) “Considero que el docente de inglés debería readaptar su clase, incluyendo en la misma las adaptaciones para el alumno con dislexia”, y, en menor medida (33.33%), optaron por la opción (e) “Considero que el alumno debería contar con adaptaciones tanto de acceso como específica” (ver gráfico 18).

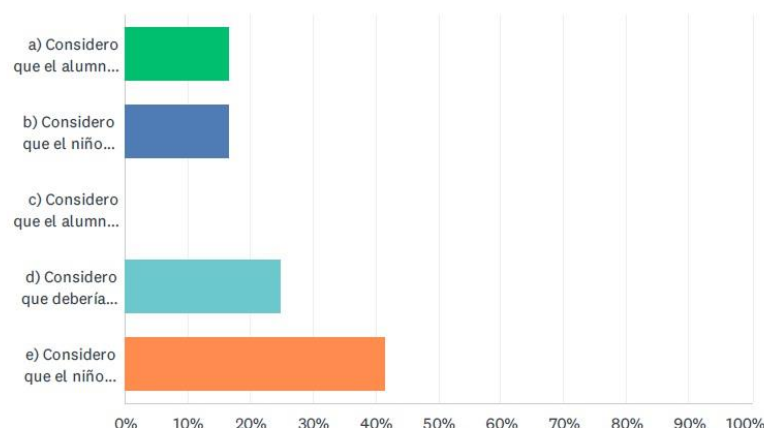
Por su parte, y como se observa en el Gráfico 19, las respuestas de los docentes variaron entre 4 opciones de las 5 propuestas, con el 66% de los encuestados optando por las opciones (d) o (e) previamente desarrolladas.



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
a) Considero que el alumno aprovecharía mejor su tiempo, en otra aula, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que coordine actividades específicas para sus necesidades.	0.00%	0
b) Considero que el alumno debería permanecer en el aula durante la clase de inglés, pero aprovechando a trabajar lectoescritura en español, junto a su Maestra de apoyo.	0.00%	0
c) Considero que el alumno con dislexia debería esforzarse por seguir la clase junto a sus compañeros.	0.00%	0
d) Considero que el docente de inglés debería readaptar su clase, incluyendo en la misma las adaptaciones para el alumno con dislexia.	66.67%	8
e) Considero que el alumno debería contar con adaptaciones tanto de acceso como específicas.	33.33%	4
TOTAL		12

Gráfico 18: Forma de proceder en el aula de inglés en caso de tener un alumno con dislexia

Perspectiva de los Psicopedagogos



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
a) Considero que el alumno aprovecharía mejor su tiempo en otra aula, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que coordine actividades específicas para sus necesidades.	16.67%	2
b) Considero que el niño debería permanecer en el aula durante la clase de inglés, pero aprovechando a trabajar lectoescritura en español, junto a su Maestra de apoyo.	16.67%	2
c) Considero que el alumno con dislexia debería esforzarse por seguir la clase junto a los compañeros.	0.00%	0
d) Considero que debería readaptar mi clase incorporando adaptaciones de acceso para ese alumno.	25.00%	3
e) Considero que el niño debería contar con adaptaciones específicas. (Especifique quién debería realizar dichas adaptaciones).	41.67%	5
TOTAL		12

Gráfico 19: Forma de proceder en el aula de inglés en caso de tener un alumno con dislexia
Perspectiva de los Docentes de inglés

Por último, en la encuesta destinada a docentes de inglés se agregó una última pregunta destinada a conocer los trayectos de formación docentes en relación a las DEA en el aula. El 100% de los encuestados respondió que no recibió formación específica para enseñar en caso de dificultades específicas del aprendizaje. Sólo uno de los encuestados comentó haber realizado un seminario durante su formación docente en relación a dislexia, pero el mismo fue de carácter optativo y estaba enmarcado en el trabajo uno a uno, no en un aula diversa. Asimismo, dicho workshop brindó estrategias generales como ser las denominadas adecuaciones de acceso y no significativas pero ninguna de las estrategias estuvieron relacionadas a cómo adaptar los contenidos y favorecer el desarrollo de la lecto-escritura en inglés.

5.1. Discusión.

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo analizar las experiencias de psicopedagogos y docentes de inglés en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho idioma, en niños y niñas de entre 9 y 13 años, diagnosticados con Dislexia.

Mediante el instrumento de investigación aplicado se buscó recabar datos que informaran acerca de las preconcepciones -creencias, valoraciones- que los profesionales poseen al momento de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia (P2, P3, P8); como así también, relevar los conocimientos técnicos (P4, P5, P6, P9) y estrategias específicas para su enseñanza en caso de dislexia (P7). También, se propuso conocer las experiencias concretas que dichos profesionales poseían (P10), qué dificultades evidenciaron en el proceso, y qué prácticas áulicas y de abordaje clínico psicopedagógico aplicaron. Asimismo, se planteó una situación hipotética (P11), para relevar datos en el caso de sujetos sin experiencia previa en la temática en cuestión. Por último, en el caso de docentes, se indagó específicamente acerca del trayecto de formación (P12) para conocer si habían recibido formación específica para el abordaje de DEA.

En lo que respecta a las preconcepciones -creencias, valoraciones- que psicopedagogos y docentes poseen acerca de las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje del inglés como segunda lengua, en estudiantes de nivel primario con diagnóstico de dislexia, los datos relevados muestran que la mayoría de los profesionales (más del 80%) -psicopedagogos y docentes de inglés- consideran la enseñanza de dicho idioma como necesaria, sin embargo, al ser consultados acerca de la interacción de dicho aprendizaje con el desarrollo de la lectoescritura en la lengua madre (español), únicamente la mitad de los psicopedagogos la consideró un estímulo, mientras el resto cree que sería indiferente. Esta observación resulta interesante, ya que según demuestran numerosas investigaciones, y específicamente los datos recogidos por las investigaciones de Orly Lipka con Linda Siegel, citadas por Pearson (2022) en su libro “Una forma diferente de aprender”, el aprendizaje de una nueva lengua entrena y ayuda al cerebro a detectar sonidos, por lo que los niños disléxicos bilingües tienen mejor rendimiento en lectura en su lengua materna que los niños monolingües. Impulsar a pacientes disléxicos al aprendizaje de un nuevo idioma, siempre resultará un estímulo que sumará a las habilidades fonológicas de la lengua madre.

Contrario a lo demuestran las investigaciones, alrededor de un tercio de la población docente encuestada considera que el aprendizaje resultará un obstáculo para el

pleno desarrollo de la lengua madre. Si bien el porcentaje no resulta estadísticamente significativo, sí lo es desde el punto de vista social y educativo, ya que dicha creencia limitante entre docentes podría resultar en prácticas que cercenen las posibilidades del alumnado con dislexia. Esta tendencia a considerarlo un obstáculo, puede ser indicativo de una falta de claridad respecto a los procesos implicados en el desarrollo de la lecto-escritura en ambos idiomas. Tanto el desarrollo de la lectoescritura en L1 como en L2 se valen de estrategias fonológicas y globales para alcanzar el automatismo lector. La diferencia entre ambos procesos radica únicamente en las particularidades de cada lengua. Así, el inglés, al tratarse de un idioma “opaco” por su falta de correspondencia 1 a 1 entre fonemas y grafemas (llegando a tener hasta una correspondencia de 4 grafemas para 1 solo fonema), produce necesariamente que el lector deba apoyarse en la morfología o estructura visoortográfica, requiriendo por tanto el proceso de lectura en inglés, un proceso dual, tanto alfabético como ortográfico. En cambio, el proceso lector en español es simple -alfabético-, dado que, a cada letra, en general, le corresponde un solo sonido. Esto hace que aprender a leer en inglés resulte un proceso más lento. Mientras en español el proceso lector se afianza hacia 2do grado, en inglés se consolidará hacia 4to grado. Conocer estas particularidades del desarrollo del proceso normolector en inglés, resultan sumamente necesarias cuando se deban pensar estrategias para sortear las dificultades inherentes a la Dislexia.

El desconocimiento evidenciado por los docentes de inglés podría estar relacionado con la falta de formación específica recibida en los trayectos de profesorado. Acorde a lo recogido mediante el instrumento de investigación aplicado, la totalidad de los docentes encuestados declaró no haber recibido ningún tipo de formación acerca de las dificultades específicas de aprendizaje o acerca de cómo abordar la enseñanza desde la perspectiva del aula heterogénea. Tan sólo un docente asistió a un curso de formación complementaria durante el trayecto de su formación docente, dicho seminario era de carácter optativo y solo brindaba herramientas para realizar adaptaciones de acceso, como ser interlineados, tipografías a utilizar, entre otras. Pero no se brindó ningún tipo de formación específica acerca de cómo favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica básica y avanzada en inglés, para guiar así al desarrollo del mapeo ortográfico necesario para la adquisición de la lecto-escritura en caso de dislexia. En este sentido, Pearson (2022) retomando los aportes del Dr. David Kilpatrick indica que en razón de favorecer los procesos de lectura primeramente y con ello de escritura posteriormente, resulta necesario desarrollar la oralidad, aumentar el vocabulario de lectura, estimulando la memoria léxica a largo plazo, y, asimismo, desarrollar las habilidades de conciencia

fonológicas básicas como ser las rimas, aliteración, segmentación silábica e identificación de sonidos iniciales. Luego de logrado esto, se pasará a estimular de manera explícita las habilidades de conciencia fonológica avanzada como ser combinatoria, sustracción, sustitución y manipulación de fonemas.

Al ser consultados respecto al potencial de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños y niñas con dislexia, más del 87% de los encuestados considera que es posible desarrollar tal habilidad hasta el punto de alcanzar el bilingüismo. Si bien dos psicopedagogos y un docente no lo creen viable en lo absoluto, el resto considera que los alumnos con dislexia podrían desarrollar un bilingüismo apoyado mayormente en las competencias de comprensión y expresión oral. Esto condice con lo indicado por Pearson (2022) acerca de la influencia del lenguaje oral y la conciencia que adquiere el niño acerca de ella influyen en la adquisición de la alfabetización. Los niños desarrollan el lenguaje a través de la interacción con adultos y con sus pares, oyéndolos hablar y utilizando el lenguaje para responder, aprenden de este modo, nuevas palabras en el contexto en que son usadas, esto contribuye a ampliar el vocabulario que se almacenará como parte de la memoria léxica necesaria para el desarrollo de la lectura.

En suma, al analizar los datos recabados acerca de las preconcepciones, creencias y valoraciones que los profesionales de la psicopedagogía y docencia poseen respecto a las posibilidades de aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia; si bien existe en mayor parte una mirada positiva, pueden observarse algunos prejuicios limitantes que no hallan fundamentación teórica alguna. Tal particularidad podría estar relacionado con la falta de conocimiento específico. A este respecto, las preguntas P4, P5, P6 y P7 del instrumento de investigación aplicado, se abocaron específicamente a recabar información acerca de los saberes que psicopedagogos y docentes poseían acerca de las particularidades que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua podría tener en el caso de alumnos con una dificultad específica del aprendizaje en la lectura. La información recabada indica que no existe claridad en cuanto a la metodología de enseñanza, ni qué relación guarda el aprendizaje de L2 con L1. Numerosas investigaciones indican que existe un efecto de transferencia de los procesos cognitivos y lingüísticos de L1 a L2. Entre ellas, cabe destacar la tesis doctoral de la Dra. Rufina Pearson (2012) que realizó un estudio extensivo en población argentina constatando que las habilidades lectoras en la segunda lengua guardan correspondencia con las logradas en la primera lengua. Existe una transferencia de las estrategias desarrolladas en los procesos de lectoescritura del español como L1 sobre los procesos de lectura y escritura de inglés como L2; es por ello que un alumno o paciente

con dislexia deberá en primera instancia compensar sus dificultades en su lengua materna y luego, si persisten las dificultades en la segunda lengua, deberá aprender estrategias específicas que no se pueden transferir desde el español. Estas estrategias específicas serán aquellas correspondientes al conocimiento ortográfico y las características propias del idioma -inglés-, las cuales se deberán trabajar de manera explícita, desde la didáctica con apoyatura visual y multisensorial, e ir desarrollando la oralidad, la cual resulta crucial para la adquisición de vocabulario, que será clave en los automatismos y comprensión lectora así como en el aprendizaje de la transición de lo oral a lo escrito (Pearson, 2022).

Acorde a estas investigaciones, solo un encuestado (docente) indicó que el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en alumnos con dislexia sería más accesible y con mayores probabilidades de éxito si se realizara apoyándose en la oralidad y elementos visuales, luego de que el alumno esté completamente alfabetizado en L1.

Alrededor de la mitad de los docentes indicaron que las condiciones para la accesibilidad y éxito del aprendizaje del inglés como segunda lengua en alumnos con dislexia debería apoyarse en la oralidad y que resulta independiente del nivel de alfabetización alcanzado, denotando que se desconoce la relación entre los procesos L1 y L2. Acorde a lo indica Rufina Pearson (2022), “El mejor predictor de conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura de palabras en una segunda lengua es el nivel adquirido en estas habilidades en su lengua materna” (p.837). El resto de los docentes, indicó erróneamente que debería apoyarse en la escritura y a edades tempranas. En consonancia con lo que indican las investigaciones, un 60% de los psicopedagogos entrevistados, respondieron que el éxito del aprendizaje de inglés como segunda lengua se relacionaría conforme a dicho aprendizaje se produzca luego de alfabetizado en su lengua madre. Sin embargo, la elección de la metodología resultó errónea, indicando que debería apoyarse en la escritura. De aquellos que eligieron correctamente la metodología de enseñanza (solo un 20% del total de encuestados) indicaron, erróneamente, que el aprendizaje de L2 debería realizarse antes de lograda la alfabetización en L1.

Este desconocimiento respecto a los procesos de desarrollo de la lecto-escritura de un segundo idioma en niños y niñas con dislexia, se profundiza al indagar acerca de la caracterización del aprendizaje de inglés en el caso de dislexia y sus métodos de enseñanza. Dichos ítems se indagaron a partir de las preguntas P5 y P6 del instrumento de investigación, a los fines de observar la correlación de respuestas obtenidas en una y otra pregunta. Precisamente, si bien casi la totalidad de los entrevistados -docentes de inglés y psicopedagogos- coincidió en que el alumnado con dislexia tendría no solo las dificultades inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma sino que además dichas

dificultades resultarían más específicas y con cualidades diferentes a las de un niño neurotípico hispanohablante; este porcentaje de respuesta no halló su correlación esperable cuando en la pregunta siguiente se consultó acerca de qué características debería tener el método de enseñanza de inglés en caso de alumnos con dislexia. Esto da cuenta de que se desconoce, en suma, cómo se construyen los procesos lectores en un idioma opaco como el inglés y qué dificultades representa en el caso de Dislexia. De hecho, más de la mitad de los docentes y casi la totalidad de los psicopedagogos, indicaron que su enseñanza debería ser igual que la de alumnos neurotípicos y a lo sumo incorporar adaptaciones de acceso. Unos pocos entrevistados indicaron que el método de enseñanza debería ser diferente, mediante la aplicación de estrategias para la enseñanza específica para alumnos con dislexia.

Sin embargo, en la pregunta siguiente (P7), ninguno de los entrevistados pudo citar ejemplo de alguna estrategia específica conocida. Más del 90% de los docentes y el 75% de los psicopedagogos asumió desconocer la existencia de estrategias de enseñanza y/o tratamiento/estimulación específica. Entre quienes indicaron que sí existen tales estrategias, al solicitárseles ejemplos, no pudieron enumerar ninguna; o bien, las mencionadas, se trataron en realidad de adaptaciones de acceso como ser variar la tipografía o dar más tiempo de resolución de ejercicios. Ninguno de los entrevistados hizo referencia a la enseñanza explícita de la correlación fonema-grafema, ni tampoco a la estimulación del desarrollo de la conciencia fonológica mediante la ejercitación explícita. Métodos que sí se utilizan en la enseñanza de la lengua madre, y que se conoce que las estrategias no varían entre una y otra lengua, a pesar de tratarse de idiomas diferentes, se habrían citado por considerarse esenciales en la estimulación del desarrollo de la lecto-escritura en el caso de dislexia. Esto permite inferir que el desconocimiento generalizado acerca de esta temática, resulta contraproducente para el desarrollo de prácticas de enseñanza verdaderamente inclusivas.

En lo que refiere a estrategias de enseñanza del inglés en caso de Dislexia, Pearson (2022) destaca la enseñanza explícita de la conciencia morfológica además de la fonológica y fonemas (phonics) como forma de estimular el desarrollo de la lecto-escritura en inglés. En consonancia con esto, las investigaciones realizadas por Jonas Fratini (2017) en Buenos Aires, revelaron un claro déficit en la conciencia morfológica en niños con dislexia, concluyendo que la instrucción explícita del conocimiento morfológico flexivo y la familiarización de morfemas en tareas escolares pueden resultar de gran aporte al desarrollo lector.

Mientras que la conciencia fonológica, les permite a los niños aprender a combinar y segmentar fonemas, a través de la conciencia morfológica, desarrollan la capacidad de combinar y segmentar unidades de significado. La conciencia morfológica es importante para ampliar el vocabulario de lectura. “El acceso a los morfemas y la riqueza de la información lingüística sobre ellos afecta la facilidad del procesamiento léxico, incluido el aprendizaje de nuevas palabras. Además, la calidad de las representaciones léxicas contribuye a la competencia en lectura” (Pearson, 2022, p.840). Por ello, resulta de gran importancia que tanto docentes como psicopedagogos conozcan la naturaleza de los procesos lectores, las estrategias utilizadas, que no varían en uno u otro idioma más que en su orden y/o combinatoria, y cómo estimular o vehicular su acceso en caso de dislexia.

Por último, y en relación a las prácticas inclusivas en el aula de inglés en colegios primarios, se indagó acerca de las experiencias reales previas, o bien, de manera hipotética para aquellos entrevistados que no tuvieron la experiencia directa. La mayoría de los psicopedagogos encuestados concuerda en que se logra una mayor inclusión cuando se apoya el aprendizaje en la oralidad y se cuenta con adaptaciones curriculares, así como un docente que convoque e incluya las adaptaciones para el alumno disléxico, en el normal desarrollo de su clase.

Sin embargo, entre los docentes, la mirada inclusiva no fue tan generalizada, alrededor de un tercio de los profesores de inglés encuestados consideran que el alumno debería permanecer fuera de la clase, o en ella, pero realizando actividades de lectoescritura en español, y en ambos casos, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que lo acompañe. Esto no condice con lo propuesto por el marco normativo vigente, mediante la Ley N°27.306, que busca garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje. Asimismo, los datos relevados por el presente trabajo de investigación, en el campo docente, permiten constatar que tampoco se habría dado cumplimiento a lo expuesto por dicha Ley en su artículo 5to, inciso b, en el cual establece un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular, para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular.

Tal falta de capacitación fue expuesta de manera explícita por los propios docentes, y pudo observarse, asimismo, en las respuestas erróneas al ser indagados en conocimientos específicos, como así también en las creencias limitantes que muchos

docentes manifestaron respecto a las posibilidades de alumnos disléxicos al aprender un segundo idioma como el inglés.

TERCERA PARTE

Conclusión.

Para concluir con el presente trabajo, y en respuesta a las preguntas problema y objetivos planteados, se pudo constatar que, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños y niñas con dislexia es percibido como necesario tanto por docentes como por psicopedagogos, se desconoce mayoritariamente su efecto de estímulo en el desarrollo de la lectoescritura en la lengua madre. Incluso, un cuarto de los docentes de inglés encuestados declaró considerar el aprendizaje del inglés en alumnos con dislexia como contraproducente para los procesos lectores en la lengua madre, siendo esto de gran significatividad, si se considera que la normativa vigente promueve el acceso de alumnos con dislexia al curriculum común a través de la Ley N°27.306, como así también el aprendizaje de al menos un idioma extranjero (Ley N°26.206), y en especial el idioma inglés, a través del Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras.

Asimismo, se constató que el proceso de enseñanza-aprendizaje podría verse obstaculizado por la falta de conocimiento específico por parte de los profesionales de la educación, quienes desconocen el desarrollo de los procesos normolectores en inglés como así también las estrategias de enseñanza específicas para vehicular su aprendizaje, en caso de dislexia. Al indagar acerca de las adaptaciones conocidas y aplicadas en dichos casos, tanto docentes como psicopedagogos referenciaron únicamente adaptaciones de acceso; sin considerar la primordial necesidad de favorecer el desarrollo mediante la enseñanza explícita de la conciencia fonológica básica y avanzada en inglés, ni tampoco la conciencia morfológica.

Este desconocimiento tanto en docentes como en psicopedagogos no condice con lo promulgado por la Ley DEA, la cual promueve en su artículo 5 inciso b e inciso d, tanto la capacitación docente como así también la formación de los recursos humanos implicados en el diagnóstico y tratamiento. Precisamente, el instrumento aplicado en esta investigación permitió constatar que el 100% de los docentes encuestados no recibió formación alguna acerca de las Dificultades específicas de aprendizaje, ni cómo abordar el aula heterogénea. Este hecho guarda relación con la contrastante percepción relevada entre psicopedagogos y docentes de inglés. En el caso de los primeros, concuerdan en que se logra una mayor inclusión cuando la enseñanza se apoya en la oralidad y se cuenta con las adaptaciones curriculares correspondientes, como así también con un docente que

logre articular tales adaptaciones en el normal desarrollo de su clase. Sin embargo, en el caso de los docentes de inglés, se recogieron respuestas que distan enormemente de lograr una mayor inclusión, y/o dar cumplimiento a lo legislado; ya que, consideran que el alumno debería permanecer fuera de la clase, o en ella, pero realizando actividades de lectoescritura en español, y en ambos casos, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que lo acompañe.

Al considerar los aportes del marco teórico en relación a los resultados obtenidos en la presente investigación, se revela una realidad que dista enormemente de alcanzar el ideal de inclusión promovido en el Sistema Educativo Argentino, y promulgado en la Legislación vigente. La falta de formación en los magisterios acerca de cómo enseñar en caso de DEA, y el desconocimiento y/o poca claridad en lo que respecta a la construcción de procesos lectores normales y atípicos, resulta preocupante. Sobre todo, cuando esto contribuye a sostener percepciones limitantes respecto a las posibilidades que tienen los alumnos con dislexia de aprender un segundo idioma. Recordemos que, acorde a lo demuestran numerosas investigaciones, el aprendizaje de una segunda lengua constituye un estímulo al desarrollo de las habilidades lectoras en niños y niñas con dislexia, y, además, propósito del inglés como idioma extranjero, como lo mencionara el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (1998) en nuestro país, ese idioma constituye una herramienta de comunicación internacional y absolutamente necesaria en la formación de nivel superior y acceso al trabajo calificado. En suma, cabe decir que comenzar a considerar su enseñanza en niños y niñas con dislexia debería ser cuanto menos, contemplado en los magisterios.

Referencias Bibliográficas

- Abu-Rabia, S., Shakkour, W., & Siegel, L. (2013). Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills Among Bilingual Arabic-English Readers. *Bilingual Research Journal*, 36, 61-81.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. .
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5.ª ed.* Panamericana.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras Sintácticas* . Siglo XXI.
- Consejo de Europa (CE). (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221–251.
- Etxebarría Arostegui, M. (1995). *El Bilinguismo en el estado español*. Bilbao. FBV: 15-18.
- Fombella Pedrero, S., & Solis, P. (2020). Aplicaciones metodológicas inclusivas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia. *Revista de Ciencias de la Educación*.(29), 102-111.
- Fratini Jonas, V. (2017). *Procesamiento morfológico flexivo en niñas y niños hispanohablantes con dislexia*. Universidad del País Vasco.
- Gayán Guardiola, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 32(1), 3-30.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1344/%25x>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación 5.ª ed.* McGraw-Hill.
- Herrera Pino, J., Lewis Harb, S., Jubiz Bassi, N., & Salcedo Samper, G. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*(19), 223 - 268.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2021). *Alumnos de educación común por nivel de enseñanza y sector de gestión, según jurisdicción. Total del país*.
- International Dyslexia Association IDA. (2017). *Do we need a new definition of Dyslexia?* <https://dyslexiaida.org/do-we-need-a-new-definition-of-dyslexia/#:~:text=IDA%20Definition%E2%80%94942002%20to%20Present&text=Dyslexia%20is%20a%20specific%20learning,poor%20spelling%20and%20de%20coding%20abilities>.
- Jiménez, J., Siegel, L., O'Shanahan, I., & Mazabel, S. (2012). Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoablantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *Revista de Educación*(358), 310-333.
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lyon, G. R. (s.f.). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02648210>
- Manis, F., Seidenberg, M., Doi, L., & McBride-Chang, C. (1996). On the bases of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 59(2), 157-245.
- Manis, F., Seidenberg, M., Stallings, L., Joanisse, M., Bailey, C., Freedman, L., Curtin, S., & Keating, P. (1999). Development of dyslexic subgroups: A one-year follow up. *Annals of Dyslexia*, 49, 105-134. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0021-1>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2008). *Globalisation and linguistic competencies. Responding to diversity in language environments*. <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>
- Pearson, R. (2012). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües*. Universidad Católica Argentina.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia: Una forma diferente de leer*. Paidós.
- Pearson, R. (2022). *Una forma diferente de aprender*. Paidós.
- Real Academia Española RAE. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed, [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. *J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education. Academic Press*, 25-36. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50005-1>
- Siegel, L. (2013). *Understanding dyslexia and other learning disabilities*. Pacific Educational Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. <http://www.unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2012), *Resolución del CFE N°181/12*.
- Consejo Federal de Educación (1998), *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas*.
- Ministerio de Educación. (2006), *Ley Nacional de Educación N°26.206*
- Ministerio de Educación. (2016), *Ley Dificultades Específicas del Aprendizaje N°27.306*

ANEXOS

Encuesta a psicopedagogos.

ESL y Dislexia - Encuesta a PSP Survey (surveymonkey.com)

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta encuesta constituye un instrumento de relevamiento de datos para el trabajo de Tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía, UAI Rosario.

Cada una de las preguntas han sido cuidadosamente desarrolladas con la finalidad de conocer las preconcepciones -creencias y valoraciones-, como así también las experiencias y conocimientos que psicopedagogos y docentes de inglés poseen respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, en niños y niñas que asisten a los últimos grados del colegio primario y poseen un diagnóstico de dislexia.

Cabe destacar que las preguntas poseen la suficiente amplitud como para poder ser contestadas aún cuando no se haya tenido la experiencia directa de tratar (psicopedagogos) o enseñar (docentes) a niños/as con dislexia. Deberán ser respondidas en base a las propias creencias, experiencias y/o conocimientos, según corresponda.

Agradecemos su participación y aseguramos la completa confidencialidad de los datos provistos.

ENCUESTA

1) Datos personales:

- Nombre (opcional): _____
- Edad: _____
- Años de antigüedad en el ejercicio de su profesión: _____

Para realizar esta encuesta, **reflexione un momento** acerca de la enseñanza de inglés como idioma extranjero a niños y niñas **de entre 9 y 13 años** – Segundo Ciclo y 7mo grado- que posean un diagnóstico de **dislexia**. A continuación, **SELECCIONE** la respuesta que mejor represente su pensamiento, y **JUSTIFIQUE** dicha elección.

2) Considero que la enseñanza del inglés como idioma extranjero en niños/as de entre 9 y 13 años con diagnóstico de dislexia es:

- a) Necesaria.
- b) Innecesaria.

Justifique brevemente:

3) El aprendizaje de inglés como idioma extranjero en niños/as con dislexia de entre 9 y 13 años resultará...

- a) un obstáculo para el pleno desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre (español).
- b) un estímulo al desarrollo de las habilidades en la lengua madre.
- c) indiferente, no interferirá ni tampoco ayudará al desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre.

Justifique:

4) El aprendizaje de inglés como idioma extranjero en niños/as con dislexia será más accesible y con mayores probabilidades de éxito, si se realiza...

- a) apoyándose en la escritura y desde edades tempranas.
- b) apoyándose en la escritura y luego de que el niño/a esté alfabetizado/a en su lengua madre.
- c) apoyándose en la oralidad, indistintamente de su edad o del nivel de alfabetización alcanzado.
- d) Ninguna es correcta.

Justifique:

5) Un alumno/a con dislexia, al momento de aprender un nuevo idioma *opaco o no transparente como el inglés:**

- a) tendrá las mismas dificultades y desafíos inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma como el que pudiera tener un niño neurotípico hispanohablante.
- b) tendrá dificultades y desafíos inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma, que resultarán, a su vez, más específicos y con cualidades muy diferentes a las de un niño neurotípico hispanohablante.

Justifique:

**Lenguas transparentes: son aquellas en las que el grafema coincide con el fonema, es decir, en los que a una letra le corresponde, por lo general, un sonido. En las opacas, por el contrario, un grafema puede pronunciarse de diversas formas.*

6) El método de enseñanza del inglés a niños/as con dislexia debería....

- a) Ser igual que el de los alumnos neurotípicos.
- b) Ser igual que al de los alumnos neurotípicos, solo que incorporando las adaptaciones de acceso y no significativas que se utilizan normalmente en otras asignaturas (texto en letra imprenta mayúscula, dar más tiempo de resolución, etc.)
- c) Ser diferente, mediante la utilización de estrategias para la enseñanza del inglés específicas para la dislexia.

Justifique:

7) Además de las adaptaciones que usualmente se realizan para posibilitar el acceso de los alumnos con dislexia al currículum en las diversas asignaturas escolares, ¿tiene conocimiento de que se utilicen estrategias específicas para la enseñanza de la lectoescritura en inglés a niños/as con dislexia? Si es así, enumere cuáles conoce.

Si ____ / No ____

Justifique solo en caso de respuesta afirmativa, citando ejemplos:

8) ¿Cree usted que un niño hispanohablante con dislexia de entre 9 y 13 años que jamás ha tenido contacto previo con el idioma, podrá -mediante su debida instrucción - llegar a ser algún día un adulto bilingüe?

Si ____ / No ____

9) En caso de respuesta afirmativa, ¿qué competencia/s cree que se desarrollaría/n en dicho bilingüismo?

- a) Comprensión lectora únicamente.
- b) Comprensión oral únicamente.
- c) Expresión escrita únicamente.
- d) Expresión oral únicamente.
- e) Todas las competencias por igual.
- f) Mayormente la comprensión lectora y expresión escrita.
- g) Mayormente la comprensión y expresión oral.
- h) Otra opción (explique) _____

10) ¿Tuvo alguna vez un/una paciente de entre 9 y 13 años que tuviera un diagnóstico de dislexia y asistiera a un colegio en donde se enseñara inglés?

SI ____

NO ____

EN CASO DE RESPUESTA AFIRMATIVA, RESPONDA BREVEMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- 1) ¿Participaba activamente de las clases de inglés?
- 2) ¿Qué desafíos encontraba el/la niño/a en dicha asignatura?
- 3) ¿Se realizaron adaptaciones? ¿De qué tipo? ¿Quién las realizó?

11) Imagine que tiene un paciente con dislexia que asiste a un colegio en el que se enseña inglés, ¿Cuál cree que sería la mejor forma de proceder?

- a) Considero que el alumno aprovecharía mejor su tiempo, en otra aula, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que coordine actividades específicas para sus necesidades.
- b) Considero que el alumno debería permanecer en el aula durante la clase de inglés, pero aprovechando a trabajar lectoescritura en español, junto a su Maestra de apoyo.
- c) Considero que el alumno con dislexia debería esforzarse por seguir la clase junto a sus compañeros.
- d) Considero que el docente de inglés debería readaptar su clase, incluyendo en la misma las adaptaciones para el alumno con dislexia.
- e) Considero que el alumno debería contar con adaptaciones tanto de acceso como específicas.

SI ELIGIÓ LA OPCIÓN (d) ó (e), RESPONDA BREVEMENTE:

- 1) Según su criterio: ¿quién debería encargarse de realizar las adaptaciones de acceso? ¿Y las específicas?
- 2) ¿Cree que es imprescindible la presencia de una Maestra de apoyo durante la clase de inglés?
- 3) ¿Qué recomendaciones le haría al docente de inglés?

Si posee algún tipo de comentario, consulta o experiencia relativa a ESL y Dislexia, que crea pertinente compartir y considera que no ha sido contemplada en la presente encuesta, no dude en contactarnos al siguiente correo: maydc@live.com

Toda información que pueda aportarnos será enormemente valorada y tratada con sumo respeto y privacidad.

¡Gracias por su tiempo!

Encuesta a docentes de inglés.

ESL y Dislexia Survey (surveymonkey.com)

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta encuesta constituye un instrumento de relevamiento de datos para el trabajo de Tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía, UAI Rosario.

Cada una de las preguntas han sido cuidadosamente desarrolladas con la finalidad de conocer las preconcepciones -creencias y valoraciones-, como así también las experiencias y conocimientos que psicopedagogos y docentes de inglés poseen respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, en niños y niñas que asisten a los últimos grados del colegio primario y poseen un diagnóstico de dislexia.

Cabe destacar que las preguntas poseen la suficiente amplitud como para poder ser contestadas aún cuando no se haya tenido la experiencia directa de tratar (psicopedagogos) o enseñar (docentes) a niños/as con dislexia. Deberán ser respondidas en base a las propias creencias, experiencias y/o conocimientos, según corresponda.

Agradecemos su participación y aseguramos la completa confidencialidad de los datos provistos.

ENCUESTA

1) Datos personales:

- Nombre (opcional): _____
- Edad: _____
- Años de antigüedad en el ejercicio de su profesión: _____

Para realizar esta encuesta, **reflexione un momento** acerca de la enseñanza de inglés como idioma extranjero a niños y niñas **de entre 9 y 13 años** – Segundo Ciclo y 7mo grado- que posean un diagnóstico de **dislexia**. A continuación, **SELECCIONE** la respuesta que mejor represente su pensamiento, y **JUSTIFIQUE** dicha elección.

2) Considero que la enseñanza del inglés como idioma extranjero en niños/as de entre 9 y 13 años con diagnóstico de dislexia es:

- a) Necesaria.
- b) Innecesaria.

Justifique brevemente:

3) El aprendizaje de inglés como idioma extranjero en niños/as con dislexia de entre 9 y 13 años resultará...

- a) un obstáculo para el pleno desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre (español).
- b) un estímulo al desarrollo de las habilidades en la lengua madre.
- c) indiferente, no interferirá ni tampoco ayudará al desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua madre.

Justifique:

4) El aprendizaje de inglés como idioma extranjero en niños/as con dislexia será más accesible y con mayores probabilidades de éxito, si se realiza...

- a) apoyándose en la escritura y desde edades tempranas.
- b) apoyándose en la escritura y luego de que el niño/a esté alfabetizado/a en su lengua madre.
- c) apoyándose en la oralidad, indistintamente de su edad o del nivel de alfabetización alcanzado.
- d) Ninguna es correcta.

Justifique:

5) Un alumno/a con dislexia, al momento de aprender un nuevo idioma *opaco o no transparente como el inglés:**

- a) tendrá las mismas dificultades y desafíos inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma como el que pudiera tener un niño neurotípico hispanohablante.
- b) tendrá dificultades y desafíos inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma, que resultarán, a su vez, más específicos y con cualidades muy diferentes a las de un niño neurotípico hispanohablante.

Justifique:

**Lenguas transparentes: son aquellas en las que el grafema coincide con el fonema, es decir, en los que a una letra le corresponde, por lo general, un sonido. En las opacas, por el contrario, un grafema puede pronunciarse de diversas formas.*

6) El método de enseñanza del inglés a alumnos con dislexia debería....

- a) Ser igual que el de los alumnos neurotípicos.
- b) Ser igual que al de los alumnos neurotípicos, solo que incorporando las adaptaciones de acceso y no significativas que se utilizan normalmente en otras asignaturas (texto en letra imprenta mayúscula, dar más tiempo de resolución, etc.)
- c) Ser diferente, mediante la utilización de estrategias para la enseñanza del inglés específicas para la dislexia.

Justifique:

7) Además de las adaptaciones que usualmente se realizan para posibilitar el acceso de los alumnos con dislexia al currículum en las diversas asignaturas escolares, ¿tiene conocimiento de que se utilicen estrategias específicas para la enseñanza de la lectoescritura en inglés a niños/as con dislexia? Si es así, enumere cuáles conoce.

Si ____ / No ____

En caso de respuesta afirmativa, cite algunos ejemplos:

8) ¿Cree usted que un niño hispanohablante con dislexia de entre 9 y 13 años que jamás ha tenido contacto previo con el idioma, podrá -mediante su debida instrucción - llegar a ser algún día un adulto bilingüe?

Si ____ / No ____

9) En caso de respuesta afirmativa, ¿qué competencia/s cree que se desarrollaría/n en dicho bilingüismo?

- a)** Comprensión lectora únicamente.
- b)** Comprensión oral únicamente.
- c)** Expresión escrita únicamente.
- d)** Expresión oral únicamente.
- e)** Todas las competencias por igual.
- f)** Mayormente la comprensión lectora y expresión escrita.
- g)** Mayormente la comprensión y expresión oral.
- h)** Otra opción (explique) _____

10) Responda las siguientes preguntas, en caso de haber tenido la experiencia de enseñar inglés a un alumno con dislexia:

a) ¿Cómo fue dicha experiencia? _____

b) ¿Qué dificultades tuvo el alumno con dislexia? _____

c) ¿Debió utilizar estrategias de enseñanza específicas? ¿Cuáles? _____

11) Imagine que debe dar clases de inglés en un colegio primario (5to, 6to o 7mo grado), y sabe que en su clase habrá un alumno con dislexia: ¿Cuál cree que sea la mejor forma de proceder?

- a) Considero que el alumno aprovecharía mejor su tiempo en otra aula, junto a un Acompañante Terapéutico o Maestra de Apoyo que coordine actividades específicas para sus necesidades.
- b) Considero que el alumno debería permanecer en el aula durante la clase de inglés, pero aprovechando a trabajar lectoescritura en español, junto a su Maestra de apoyo.
- c) Considero que el alumno con dislexia debería esforzarse por seguir el ritmo de la clase junto a sus compañeros.
- d) Considero que debería readaptar mi clase incorporando adaptaciones de acceso para ese alumno.
- e) Considero que el alumno debería contar con adaptaciones específicas (Especifique quién debería realizar dichas adaptaciones).

12) ¿Recibió usted formación específica en el Profesorado acerca de cómo enseñar a alumnos con Dificultades Específicas del Aprendizaje -DEA-?

SI ____ ¿En qué consistió dicha formación? Comente brevemente. _____

NO ____ ¿Considera que le faltan herramientas para trabajar con dicha población? O, por el contrario, no cree que sean necesarias incluirlas en una formación general del Profesorado y deberían ser privativas de una formación de posgrado. _____

Si posee algún tipo de comentario, consulta o experiencia relativa a ESL y Dislexia, que crea pertinente compartir y considera que no ha sido contemplada en la presente encuesta, no dude en contactarnos al siguiente correo: maydc@live.com

Toda información que pueda aportarnos será enormemente valorada y tratada con sumo respeto y privacidad.

¡Gracias por su tiempo!