

Dislexia y bilingüe, evaluando una dificultad añadida

Mar Martínez¹, María Luisa Belmonte².

Cooperativa de Enseñanza Narval.

Resumen

En esta investigación se realiza una revisión del estado del arte a través de la cual se expone una situación existente en los centros educativos escolares españoles dónde se está llevando a cabo un proceso de conversión al bilingüismo de la totalidad de los mismos, mientras que en estos contextos se encuentran una serie de alumnos con Dificultades Específicas en el Aprendizaje para los cuales resulta prácticamente imposible seguir este cambio. A lo largo del mismo se realizan dos acercamientos teóricos, uno a través del bilingüismo y otro mediante la dislexia, para posteriormente aportar una visión metodológica a esta situación. Finalmente, se concluye con la necesidad inminente de continuar reflexionando en torno a este tema y valorar si esta incorporación se está realizando tal y como es necesario.

Palabras clave: dislexia, bilingüe, dificultades, lenguaje.

Dyslexia and bilingual, evaluating an added difficult

Abstract

In this investigation a review of the state of the art is realized. Through it, the current situation of the Spanish educational centers where a conversion process to bilingualism is being taking place, is exposed. In these schools immerse in the process, there is a series of students with specific difficulties in

¹ mar.martinez@murciaeduca.es Cooperativa de Enseñanza Narval

² marialuisa.belmonte@um.es Universidad de Murcia

learning to whom it is almost imposible to follow the change.

Through this article, there are two theoretical approaches: one, through the bilingualism, and the other through the dyslexia, to add a methodological vision to this situation.

Finally, it concludes with the imminent necessity of keeping on reflecting on the tone of the theme and to value if this incorporation is being made such as it is necessary.

Key words: dyslexia, bilingual, difficulties, language.

Introducción

En la actualidad, debido a las grandes transformaciones acaecidas y al avance de la sociedad del conocimiento (Escarbajal e Izquierdo, 2013), es conocida la vital relevancia del aprendizaje de varias lenguas, sobre todo del idioma inglés, para una correcta adaptación al medio (González y Querol, 2016; Laorden y Peñafiel, 2010). Una de las condiciones básicas de los ciudadanos de hoy en día es ser capaces de adquirir recursos comunicativos orales y escritos diferentes a los obtenidos por la cultura originaria (Santana, García y Escalera, 2016; Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008). El incremento de centros bilingües es una realidad más que evidente, así como lo es la velocidad a la que esto sucede (Durán, 2017). Los beneficios que puede tener a nivel cognitivo son incuestionables, pero en según qué sujetos puede dar lugar a mayores dificultades en los procesos de aprendizaje (Potter, 2018). De tal manera que, si no se realiza con la debida reflexión, tiempo y teniendo presentes a todos los alumnos escolarizados en estos centros, pueden ir surgiendo cada vez más escolares perjudicados (Fernández, 2017).

Aunque la inmensa mayoría de los jóvenes con discapacidad intelectual encuentran un espinoso camino en la transición a la vida adulta (García y López, 2019), este estudio se centra concretamente en aquellos estudiantes que presentan Dificultades Específicas en el Aprendizaje (DEA), concretamente los alumnos con dislexia, como unos de los más perjudicados en este cambio de modalidad escolar. Se trata de un trastorno específico del aprendizaje con una discapacidad específica en la lectura aparecida entre el 5% y 10% en los niños en edad escolar (DSM-V, 2014). Por lo tanto, estas primeras dificultades intrínsecas en el alumno se intensifican en un contexto educativo bilingüe o semibilingüe (Ariguita, 2016).

Ha sido a lo largo de las dos últimas décadas cuando se ha venido realizando en España un titánico esfuerzo por introducir, en los centros educativos, un modelo de enseñanza bilingüe (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). Concretamente en 1996, el Ministerio de Educación junto con el British Council, estableció un acuerdo de colaboración a través del cual se puso en marcha un programa de inmersión en la educación bilingüe que se ha

desarrollado hasta el día de hoy (Gerena y Ramírez, 2014). Con el paso de los años se instauró el enfoque de educación bilingüe en España conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, siendo este el contexto en el que se han desarrollado los programas de bilingüismo, y los docentes han comenzado el reto de enseñar contenidos una lengua extranjera (Gerena y Ramírez, 2014). Pero esta incorporación al bilingüismo también ha traído consigo problemáticas derivadas de la celeridad de los cambios acaecidos, que en algunos casos ha supuesto una inmersión del estudiante sin la adecuada o suficiente preparación previa (Anghel, Cabrales y Carro, 2016). La consecuencia de esto deriva en las aulas, dado que los alumnos con dislexia u otras dificultades en el aprendizaje se hacen prácticamente invisibles (Fucsa, 2017). Se puede observar a diario alumnos con dislexia que en las sesiones con contenido en inglés realizan otras tareas, están distraídos o sencillamente no forman parte de la dinámica (Valero, 2011). Esto evidencia que no pueden, que están desmotivados, que evitan participar por miedo a equivocarse y hacer el ridículo (Vizcaíno, 2017), pero sobre todo lo que están es tremendamente perdidos y desorientados, porque la información que se representa o maneja en el aula no está escrita en el código que ellos comprenden (Battagliero, 2016), puesto que si en un contexto de habla castellana, presentan dificultades para seguir el ritmo ordinario, cuanto más en un contexto de habla inglesa. Así pues, esta tarea se convierte en algo muy difícil o prácticamente imposible de conseguir (Valero y Jiménez, 2015).

Como profesionales se ha de reflexionar acerca de las repercusiones que esto provoca en la vida de los alumnos, ya que pueden entrar en un círculo del que es muy difícil salir. La desmotivación, por ejemplo, afecta a la autoestima, y esta puede afectar en la vida familiar y social, incluso originar casos de acoso escolar o marginación (Herrera, 2009).

Así pues, es responsabilidad de todos que estos alumnos se hagan visibles en las aulas y se les tenga en cuenta a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, realizando las adaptaciones pertinentes, dado que tienen el derecho de recibir una educación ajustada a sus necesidades, así como capacidad para llevarlo a cabo (Habib, 2003).

Profesionalmente hablando, se trata de un tema de total trascendencia, puesto que el cambio metodológico ocurrido es una realidad tangible, en contraposición a las dificultades que manifiestan estos alumnos a la hora de enfrentarse a la lectoescritura, pero que, con las herramientas, materiales, espacios, personas y tiempos adaptados, pueden lograrlo de manera exitosa, adquirir los objetivos y competencias de etapa sin que esto resulte una experiencia negativa que pueda repercutir en posteriores prácticas de aprendizaje, evitando así, tanto el fracaso escolar, como que sigan creciendo las dificultades y sesgando las oportunidades de muchos alumnos (Herrera, 2009). El presente artículo supone una reflexión en torno a este tema de actualidad con el que se espera conseguir mejoras en la calidad de vida académica y por ende

familiar y social de estos alumnos.

A lo largo de este trabajo se realiza pues, un recorrido histórico-legislativo en el que se analiza el cambio vivido en la educación española en materia de lengua extranjera (inglés), concluyendo con el tipo de respuesta educativa que requieren los alumnos con dislexia escolarizados en estos centros para hacer frente a esta nueva situación.

Metodología

En la presente investigación se ha empleado la metodología descriptiva, permitiendo un análisis, síntesis de reflexión de contenido, recopilando toda la información necesaria hacia el logro de los objetivos.

Se ha establecido el uso de análisis y síntesis del contenido, basado en la revisión de los documentos teóricos de la literatura especializada, aplicando una descripción objetiva, tratando de examinar el proceso del bilingüismo frente a los alumnos con dislexia.

Esta investigación tiene como finalidad analizar, desde el punto de vista teórico el imparable crecimiento de los centros educativos bilingües y su impacto en el aprendizaje de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades.

Mediante esta revisión bibliográfica se ha realizado una búsqueda en la que el descriptor aplicado fue “dislexia” y “bilingüe”. La base de datos empleada para ambos descriptores fue Dialnet.

Tras la consulta de la base de datos, se realizó una búsqueda de artículos para la revisión bibliográfica. A la hora de localizarlos se emplearon descriptores y operadores booleanos:

- “bilingüismo” AND “dislexia”
- “bilingüismo” AND “dificultades aprendizaje”
- “bilingüismo” AND “estudiantes” AND “centros educativo”

Los criterios de selección empleados fueron los siguientes:

- Temática: Instauración del bilingüismo en los centros educativos.
- Idioma: Castellano.
- Fecha de publicación: Entre los años 2002 y 2020.
- Tipos de documentos: normativa, artículos de investigación y tesis doctorales.

Resultados

Luces y sombras del bilingüismo

Resulta primordial realizar una aclaración terminológica con el fin de comprender mejor la situación actual. Se trata de un tema que suscita

controversia, dado que no tiene un significado preciso, siendo dependiente de una situación particular del individuo en un momento concreto.

Son muchas las definiciones aportadas, tantas como autores que han investigado acerca del bilingüismo. Existen diversos factores situacionales del momento en cuestión y de la persona en particular de lo que va a depender que se considere bilingüe o no una persona (Arnau, 1981). Ya en 1986, Sánchez y Rodríguez de Tembleque determinan que se trata de aquel sistema educativo en que se utilizan dos lenguas simultáneamente, siendo una de ellas la lengua madre del alumno. Beheydt (2002) añade que bilingüe es aquel individuo que presenta la habilidad para comunicarse en dos lenguas diferentes.

Son ya varias décadas que diversos autores han tratado de dar una definición no arbitraria al bilingüismo, pero es indiscutible que ésta siempre va a depender de factores lingüísticos, sociológicos, políticos, culturales, psicológicos y pedagógicos (Sadaniowski, Marino, Bukowski y Luna, 2017). Aunque de forma general, se puede concluir que está íntimamente relacionado con la conexión entre un individuo y su relación con un contexto y con el idioma utilizado (Bermúdez-Jiménez y Fandiño, 2012). Siguiendo con estos autores, y con su planteamiento sobre cuál es el tipo de competencia exigido para considerarse bilingüe, establecen por un lado, la competencia comunicativa, considerada como la capacidad para expresarnos y comprender mensajes en una lengua concreta, pero esta a su vez tiene distintos niveles de complejidad, por lo que existen dudas entre las diferencias de una persona que es bilingüe y otra que no lo es, ya que tan importante es el contenido como la forma de lo que podemos expresar. Sin embargo, para establecer comunicación con una persona que habla otra lengua no es necesario ser bilingüe. En relación a esto, la definición aportada por Beheydt (2002), añade que se es bilingüe cuando una persona adquiere la habilidad para relacionarse en dos lenguas con diferentes personas y en diferentes contextos.

A modo de recapitulación, el concepto de bilingüismo de hoy en día, plantea una diversidad de situaciones personales y contextuales que deja atrás una definición férrea del mismo, dando mayor importancia a la funcionalidad del lenguaje frente al contenido, siendo este un aspecto a tener en cuenta a la hora de plantear objetivos con alumnos con problemas en la adquisición del lenguaje en un contexto bilingüe (Urraca, 2011).

Los numerosos intentos de implantación del bilingüismo en los centros educativos españoles a través de las diferentes leyes educativas

El panorama pedagógico general de España ha evolucionado a través de diversas reformas educativas que han intentado mejorar la situación existente, en ocasiones, sin demasiado éxito. España sigue presentando grandes cifras de fracaso en materia de lengua extranjera (Muñoz, 2013).

Tal y como plantea Barbero (2012), la Ley General de Educación de 1970

supuso la obligatoriedad de la lengua extranjera en el sistema educativo español. Posteriormente, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se adelanta el idioma inglés tres años hasta el segundo tramo de la Educación Primaria (Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias y Vale, 2012).

Esta evolución del estudio de la lengua inglesa en los centros educativos españoles ha sido ascendente, empezando, casi la totalidad del alumnado, a estudiarla como primera lengua extranjera (Arroyo et al. 2012). Aún con ello, el cambio metodológico que dio lugar a los colegios denominados bilingües (Arroyo et al. 2012), utilizaba una práctica tradicional, centrada en aspectos gramaticales y de vocabulario, lo que suponía en la mayoría de casos una ardua tarea para los alumnos. Los resultados, además, eran cuestionables (Laorden y Peñafiel, 2010). La diferencia entre ambas metodologías, la antigua y la más actual, radica en que la primera se basa en la enseñanza de la lengua como objetivo de aprendizaje y la segunda en enseñar contenidos del currículo a través de la propia lengua extranjera (Arnau, 2001).

Dislexia: la gran olvidada

Los alumnos con dislexia suponen el 80% de los diagnósticos de trastornos del aprendizaje (Molina, 2018). Son muchas y muy diversas las aproximaciones terminológicas que se puede encontrar en cuanto al concepto, etiología y clasificación (Artigas, 2009). La dislexia forma parte de las DEA, considerada esta, tal y como indica la guía general de dislexia de Asandis (2010) “como desorden en uno u más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje” (p.6). Siguiendo esta guía, las principales dificultades se manifiestan en aspectos como la lectura, escritura, pensamiento o signos matemáticos. Además, continúa, que puede estar causada por dificultades en el procesamiento fonológico, visual o auditivo. Según Artigas (2009), la dislexia afecta a un 5-10% de la población y es considerada una de las causantes del mayor número de fracaso escolar. De acuerdo con la definición de dislexia aportada por Serrano y Defior (2004), esta supone además un obstáculo en el reconocimiento de palabras ocasionado por un impedimento constante en el lenguaje escrito.

En cuanto a su clasificación existen también diversidad de opiniones. La Clasificación Internacional de Enfermedades, en su décima versión (CIE10), lo clasifica como trastorno específico del desarrollo del aprendizaje escolar. Mientras que el DSM-V lo clasifica como Trastorno Específico del Aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es la relación que existe entre la capacidad cognitiva, edad cronológica y dislexia. Artigas (2009) aporta que uno de los aspectos más importantes de los expuestos por el DSM-V y la CIE-10 es dicha relación, concretamente, la discrepancia existente entre todos los factores. El mismo autor concluye que no está ligada a la inteligencia y que es consecuencia de la realidad cultural en la que vive un sujeto en cuestión.

De acuerdo con lo expuesto en la Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016), existen dos tipos de dislexia. La dislexia adquirida y la dislexia evolutiva. La primera de ellas está compuesta por aquellas personas que tras haber adquirido un adecuado nivel lector lo pierden en parte, a causa de una lesión cerebral. La segunda hace alusión a los alumnos que sin lesión cerebral aparente presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura. Estas dificultades a su vez se dividen en:

- Dificultad en la ruta fonológica o “dislexia fonológica”, donde el alumno presenta dificultades en la conversión grafema-fonema, por lo que realiza una lectura visual.
- Dificultades en la ruta visual o “dislexia visortográfica”, donde la dificultad se encuentra en el reconocimiento visual de las palabras.
- Dificultades en ambas rutas o “dislexia profunda”, donde el sujeto presenta dificultades en los procesos de lectura tanto auditivos como visuales.

Entre las diversas teorías que hablan acerca de la dislexia, Soriano (2004) distingue, teorías del déficit específico y teorías del déficit general. Dentro de las primeras se encuentran las relacionadas con el procesamiento fonológico y las relacionadas con la velocidad de procesamiento. Así pues, las causadas por dificultades en el procesamiento fonológico ponen de manifiesto las dificultades que encuentran los sujetos que las presentan en la conversión grafema-fonema. Ésta se refleja en una serie de dificultades como en la decodificación de las palabras, deletreo, recordar series de números, fluencia verbal, etc. Por otro lado, en las causadas por un déficit en la velocidad de procesamiento parece existir un componente biológico en la activación de las áreas temporoccipitales, las cuales están estrechamente relacionadas con el reconocimiento ortográfico de las palabras.

En lo referente a las teorías del déficit general, se encuentran las relacionadas con un déficit sensorial y con dificultades en el cerebelo. En las primeras, la autora concluye tras varios estudios, que las personas que presentan dislexia tienen mayores problemas para percibir el habla y esto se manifiesta en un bajo rendimiento en tareas de percepción auditiva mediante la diferenciación de fonemas, identificación de monosílabos presentados con ruido, y en discriminación de palabras con sonidos parecidos. En el caso de las teorías relacionadas con el déficit cerebral/motor, las personas con dislexia presentan dificultades no solo lingüísticas sino también relacionadas con habilidades motrices, explicado esto mediante la participación del cerebelo en estas habilidades, así como en los procesos de automatización y en los lectores. Es pues, causada por un daño en el cerebelo.

Pese a todo, las diferentes explicaciones de la dislexia no tienen por qué ser tomadas como antagónicas, sino como complementarias ante una dificultad que sigue siendo investigada a día de hoy (Serrano y Defior, 2004). Finalmente, y de acuerdo con Frith, la dislexia puede ser comprendida desde un modelo interactivo en el que participan procesos cognitivos, conductuales y biológicos

(citado en Serrano y Defior, 2004).

La dislexia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dura carrera de obstáculos

Ante un alumno que presenta dificultades de aprendizaje de tipo dislexia no tiene por qué tener afectada su capacidad cognitiva, de manera que puede aprender una lengua extranjera si se le brindan las ayudas oportunas, los apoyos necesarios y se ajusta la metodología a tales necesidades, a través de aptaciones curriculares de acceso (Alsina, 2014), ya que si no se convierte en una carrera con demasiados obstáculos.

Es importante tener en cuenta la hipótesis de la interdependencia lingüística, en la que se explica que, si una persona tiene dificultad para adquirir su lengua materna, la tendrá en el aprendizaje de una segunda lengua (Salazar, 2006), por lo que se hace necesario afianzar la lengua materna antes de empezar con el aprendizaje de la segunda (Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).

Otro aspecto fundamental a considerar es la transparencia del idioma, todos los sistemas de escritura alfabéticos representan la fonología de la lengua, pero algunos la respetan más que otros, el castellano, por ejemplo, es considerado transparente porque respeta la relación grafema-fonema, a la hora de leer y pronunciar hay poco margen de error. En cambio, otros como es el inglés, se denominan opacos puesto que no respetan esta regla. La falta de consistencia de la relación fonema-grafema y viceversa en estas lenguas proviene en gran parte del hecho de representar no solo la fonología sino también la morfología. Esto, por lo tanto, supondrá una dificultad añadida para los alumnos con dislexia (Alegría, 2006).

Es por todo lo anterior, por lo que se concluye de acuerdo con el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la metodología empleada en el aula debe basarse de una serie de principios metodológicos tales como aprendizaje significativo, partiendo de vivencias y experiencias de los alumnos para facilitar aprendizajes significativos; principio de socialización cuyo fin es facilitar la interacción del alumno con los demás; principio de autonomía ya que todo proceso de enseñanza-aprendizaje implica el mayor grado de autonomía posible en vida diaria, enseñanza natural, favoreciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en contextos naturales para generalizar aprendizajes; estructuración espacio-temporal, mediante el uso de agendas y paneles informativos, para que los alumnos puedan conocer de antemano la secuencia de actividades de la jornada, con el fin de que puedan predecir y comprender lo que va a suceder; estimulación multisensorial, pretendiendo, así, mejorar la asimilación de la información sensorial que se les ofrece optimizando su relación con el entorno y sus aprendizajes, enseñanza incidental, aprovechando las situaciones cotidianas

de la vida diaria, para enseñar a los alumnos conceptos, vocabulario, etc. y entrenamiento en la generalización, ofreciendo al alumno estrategias para utilizar lo aprendido en los diferentes contextos (BORM núm. 206, sábado 6 septiembre 2014).

Siguiendo a Habib (2003), la actitud del docente ante a un alumno con dislexia en su clase ha de ser optimista, ya que se trata de una dificultad muy estigmatizante para el mismo, que afecta al rendimiento y como consecuencia puede afectar a su autoestima. De esta forma, los docentes han de ser facilitadores del aprendizaje, siendo una herramienta que haga más sencillo este proceso, sin nunca suponer una barrera para el mismo (Aguayo, Bravo, Nocetti, Concha y Arbutó, 2019; Torres, 2018). Para ello es fundamental crear un clima de confianza, seguro y estable, respetar sus ritmos y tiempos, permitir al alumno expresar sus dudas y aclarar cualquiera que sea necesaria. Son muy útiles los apoyos visuales durante las explicaciones, así como cualquier tipo de material adaptado a su estilo de aprendizaje, siendo primordial que prime el refuerzo positivo por encima de los castigos. La Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016) añade otras consideraciones como valorar más el contenido de sus reproducciones que la forma, potenciar sus puntos fuertes por medio de responsabilidades, alimentar su interés en el aprendizaje, entre otras.

A la hora de abordar la enseñanza de inglés a alumnos con dislexia, lo más utilizado son los métodos dispensativos y los métodos compensativos (Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016). Los métodos dispensativos son aquellos que brindan facilidades al alumno a la hora de abordar el trabajo, intentando mitigar la dificultad del mismo. Estos métodos proponen una serie de adaptaciones, normalmente de acceso, entre las que se destacan, por ejemplo, permitir a los alumnos tener más tiempo en la realización de tareas, ofrecer la posibilidad de transcribir fonéticamente las palabras, fomentar el uso práctico de la lengua extranjera, entre iguales, trabajar el *skimming* (visión general) y el *scanning* (visión detallada), utilizar a menudo el recurso de lluvia de ideas, hacer partícipes al alumno y a su familia de su proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando sea necesario, realizar la matrícula en Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística cuando sea necesario en lugar de Segunda Lengua Extranjera, que tengan la posibilidad de visualizar con facilidad la estructuración gramatical de oraciones así como la estructuración de tiempos verbales, moderar la cantidad de lecturas obligatorias, intentar que memorice textos breves antes de trabajar la pronunciación y ortografía, persistir en las diferencias con la lengua materna, explicar tantas veces como sea necesario las reglas gramaticales, favorecer el trabajo cooperativo y facilitar el tema con anterioridad, preferiblemente a través de un resumen o esquema. Los métodos compensativos, en cambio, son todas las estrategias que el maestro pone para contrarrestar las dificultades del alumno. Estos métodos están muy ligados a las ayudas técnicas y proponen algunas estrategias como utilizar grabaciones en las sesiones, emplear conversores de texto, hacer uso de juegos de palabras y fonológicos, adaptar la tipografía de los

textos, emplear juegos de rol, fomentar el uso de audio-libros y soportes digitales y fomentar las presentaciones orales u otras tareas para trabajar la comprensión oral (Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).

Todo ello teniendo en cuenta que es muy probable que aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de los idiomas extranjeros, manifiesten dificultades previas en aspectos de la lengua materna (Mascaró, 2014).

Discusión y conclusiones

Teniendo presente que la realidad bilingüe en los centros educativos aumenta a una velocidad vertiginosa, y que cada vez son más los estudiantes diagnosticados por esta DEA (Jiménez et. al, 2010), se puede afirmar que ambas realidades concurren finalmente entre este alumnado en cuestión.

A modo de recapitulación de los hechos, se pone de manifiesto una situación que está teniendo lugar en todos los centros escolares, tratándose de un tema que supone una preocupación para docentes, familias y alumnos y que, por tanto, merece tiempo para la reflexión (Talavera y Guzmán, 2016).

Uno de los aspectos a destacar es que, tras la realización de diversos estudios, se concluye que los estudiantes bilingües disléxicos, presentan dificultad para acceder a la memoria a corto plazo, reducida velocidad lectora, elevado número de errores ortográficos y como consecuencia, una baja autoestima (Muller, 2014).

Otro aspecto que resulta imprescindible mencionar es que, en el aprendizaje de una segunda lengua, el alumno tiene que pasar rápidamente del periodo de “aprender a leer” a “leer para aprender”, generando esto, en ocasiones, dificultades para el alumno dado que es probable que el alumno no sea capaz de transferir este conjunto de habilidades lectoras por lo que generará dificultades en el sujeto (Foncubierta y Fonseca, 2018).

Además, la figura del docente ha cambiado (Belmonte, 2017), dando lugar a un profesional cuyo objetivo es transformar la vida de los alumnos, lo cual se convierte en un reto de difícil abordaje cuando en las aulas se dan tantas y tan diversas situaciones, diferentes capacidades, distintos niveles de competencia curricular, motivaciones o incluso diferentes dificultades como es el caso del alumno con dislexia (Lozano y Naranjo, 2015). Es por ello, tal y como apunta Valliant (2016), que uno de los puntos determinantes en este contexto de bilingüismo y dificultades en el aprendizaje es la mejora en la formación del profesorado, la constante actualización y la motivación por desempeñar una labor acorde a las diferentes situaciones que pueden darse en el aula, para ello, la creatividad por parte del docente va a ser un punto que juegue muy a su favor y facilite todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vergara, Navarrete y Moran, 2018).

Los resultados presentados muestran claras evidencias de una inminente necesidad de reflexión en torno a cómo se está llevando a cabo el proceso de conversión de los centros educativos a centros educativos bilingües, de cómo

todo esto está dejando al margen a una serie de alumnos que lejos de alcanzar las exigencias del sistema, están viviendo un proceso de regresión en cuanto a capacidades de aprendizaje concierne.

Como se ha ido demostrando a lo largo del estudio, éste va dirigido a aquellos alumnos que presentan rasgos disléxicos y han de enfrentarse a la materia de lengua inglesa, pero también puede ser utilizado por alumnos que presentan otro tipo de dificultades en el aprendizaje.

Cuando se revisa la literatura y las investigaciones sobre este tema, se encuentra que, todavía falta mucho trabajo por hacer, es por lo que se plantea este como un objetivo a conseguir a corto plazo. Esta investigación, en resumen, ofrece una propuesta que ha de ser investigada, reflexionada y explotada al máximo.

Por todo lo hasta ahora citado, resulta fundamental concluir coincidiendo con las aportaciones de Duk y Murillo (2018), que establecen que la premisa de que el mensaje subyacente bajo los principios de inclusión es fácilmente adquirido por todos los profesionales de la educación, pero es a la hora de ponerlo en práctica cuando se torna todo en dificultades.

Así mismo, se llega a la conclusión que el acelerado incremento de los centros educativos bilingües ha supuesto un aumento del fracaso escolar en alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, como dislexia.

Es por ello por lo que se propone un estudio sobre la situación en los escolares con dificultades específicas de aprendizaje en los centros educativos bilingües.

Los alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje tienen la capacidad y el derecho de aprender una segunda lengua, es por ello, por lo que resulta necesario, brindarle las estrategias y herramientas necesarias y así, no vulnerar tal derecho.

Referencias

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L. y Arbutó, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 1-27.
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alsina, R. (2014). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (Trabajo Fin de Master). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.

- American Psychiatric Association (2008). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Médica Panamericana.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *Documento de trabajo*, 8, 1-40.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic inquiry*, 2(54), 1202-1223.
- Ariguita, A. (2016). Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo. *Journal of english and spanish studies*, (1), 39-56.
- Arnau, J. (1981). Tipología de la educación bilingüe. *Revista de educación*, (268), 157-166.
- Arnau, J. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R., Vale, P. y Coronado, A. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. España: EURYDICE ESPAÑA-REDIE.
- Artigas, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, 48(2), 63-69.
- Asociación Andaluza de Dislexia ASANDIS. (2010). Guía general sobre dislexia. Recuperado de <http://asandis.org/>
- Barbero, J. (2012). La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social. *Revista Muesca* (8), 72-96.
- Battagliero, F. (2016). Quino y la dislexia en clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 12(1), 1-10.
- Beheydt, L. (2002). El Bilingüismo y los Trastornos Específicos de Aprendizaje. Traumatismos del lenguaje, la dislexia y el desarraigo cultural. Bruselas: Dyslexia Internacional-Tools and Technologies.
- Belmonte, M. L. (2017). Vientos de cambio: evaluación de la pertinencia y nivel de logro de las competencias del grado en pedagogía de la

- Universidad de Murcia (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Bermúdez, J. R. y Fandiño, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 33(59), 99-124.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Durán, R. (2017). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista complutense de educación*, 29(3), 865-880.
- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Fernández, L. (2017). *Bilingüismo y educación bilingüe español-inglés en centros de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid: descripción y análisis* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Foncubierta, J. M. y Fonseca, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (28), 11-42.
- Fusca, C. (2017). ¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste. *Cuestiones de infancia*, 19, 78-94.
- García, M. V. y López, E. (2019). Experiencia inclusiva de los Programas Formativos de Modalidad Especial desde la perspectiva del profesorado. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 0, 37-46.
- Gerena, L. y Ramírez, M. D. (2014). Análisis del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Bilingüe en Madrid, España: Un Proyecto de Colaboración Fulbright Scholar. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136.
- González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Artiles C. (2015). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, M. y Querol, M. (2016). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23(1), 102-131.

- Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. (2016). Consejería de Educación y Universidades. Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Habib, M. (2003). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica.
- Herrera, M. (2016). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263.
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lozano, S. y Naranjo, T. (2015). *Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a estudiantes con dislexia de octavo año de educación general básica de la unidad educativa bilingüe nueva semilla en el período lectivo 2014-2015* (Tesis Doctoral). Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
- Martínez, G. A. (2006). *Mexican Americans and language: Del dicho al hecho*. Arizona: Press.
- Mascaró, J. (2014). *An autoethnographic study of a dyslexic efl teacher*. Granada: Universidad de Granada.
- Molina, V. (2018). *Entrenamiento y Mejora de la Conciencia Fonológica en el Alumnado con Dislexia*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Müller, K. (2014). *Comprensión lectora en estudiantes bilingües con dislexia en estudios de español como lengua meta: Un estudio sobre cómo consideran los estudiantes su bilingüismo y dislexia afectan a la comprensión lectora*. (Tesina). Universidad de Estocolmo, Estocolmo.
- Muñoz, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *EXtoikos*, (9), 63-68.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2004). Clasificación Internacional de Enfermedades, Segunda Edición (CIE-10).
- Potter, C. (2018). Enseñar superpoderes: La importancia de una educación bilingüe. *Best Integrated Writing*, 5(1), 1-3.
- Sadaniowski, A., Marino, J., Bukowski, M. y Luna, F. (2017). Impacto del bilingüismo temprano y nivel socioeconómico sobre las funciones ejecutivas. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(2), 1-9.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72.

- Sánchez, M. P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje*, 9(33), 3-25.
- Santana, J. C., García, A. y Escalera, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera*, (5), 79-94.
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 2(2), 13-34.
- Soriano, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista Neurol*, 38(1), 47-52.
- Talavera, I. y Guzmán, R. (2018). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 11-26.
- Torres, E. F. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), 215-222.
- Traumatismos del lenguaje. La dislexia y el desarraigo cultural. Bruselas: Dyslexia Internacional-Tools and Technologies (DITT)*. Recuperado de <http://www.dyslexia-international.org/content/Guides/LS- Guide-ES.pdf>
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- Urraca, A. S. (2012). Trastornos del lenguaje y bilingüismo. En E. Hernández (coords.). *Retos de la educación bilingüe* (pp. 38-74). Madrid: Didáctica.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
- Valero, N. y Jiménez, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12.
- Valero, M. C. (2011). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, (280), 1-11.
- Vergara, K. Z., Navarrete, A. y Moran, N. (2018). La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel superior. *RECIAMUC*, 2(3), 174-193.
- Vizcaíno, E. (2017). *Análisis sistemático de la relación entre dislexia y ansiedad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.