¿Qué debe saber un profesor de ELE de los estudiantes con dislexia?

Marjana Šifrar Kalan
Universidad de Liubliana

Tina Furlan
Universidad de Liubliana

1. La dislexia

Los profesores de lenguas extranjeras se encuentran frecuentemente con el reto de enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales, sin ningunos conocimientos específicos en el campo de la educación especial, como son los casos de los alumnos con dislexia. El presente artículo es un intento de presentar las informaciones claves que un profesor de ELE debe saber sobre sus alumnos con dificultades de aprendizaje como la ya mencionada. En el trabajo se expone el marco teórico de la dislexia centrándonos en la especificidad del aprendizaje del español como lengua extranjera, y la abordaremos desde dos puntos de vista: como un trastorno de aprendizaje, con sus consecuentes desventajas, y desde la perspectiva positiva como un don de aprendizaje con sus ventajas.

La palabra dislexia proviene del griego, de *dýs*, dificultad y *léxis*, habla o dicción. Originalmente la palabra denotaba solo dificultades en el habla. El término dislexia en su acepción actual fue usado por primera vez por Berlin en 1872 para sustituir la expresión ceguera para las palabras (García Salas 2012: 18). Hoy en día la palabra se refiere a cualquier trastorno en la adquisición de la lectoescritura, y, en un sentido más amplio y general, para hacer referencia a las dificultades en el lenguaje. Se confunde con otros trastornos tanto mentales como del aprendizaje. Existen, por otra parte, mitos sobre la dislexia que, por supuesto, no son ciertos, pero extendidos, incluso entre el profesorado; por esa razón es conveniente aclarar algunos extremos, por ejemplo, lo que no es la dislexia:

- No se trata de una enfermedad.
- No es un síntoma de retraso mental o de discapacidad.
- No es consecuencia de la vagancia o de la falta de motivación.
- No desaparece con la edad o ni afecta solo a los niños.
- No desaparece si el alumno con dislexia estudia o lee más.

Existen varias definiciones de dislexia que se pueden dividir en dos enfoques de estudio. Unos parten de los síntomas y otros de las causas. Las investigaciones primero partieron de una perspectiva de carácter neurológico, vinculándolo con lesiones cerebrales o traumatismos. Más tarde, el enfoque pasó de enfatizar el papel de los déficits madurativos a centrarse en el rol de las anomalías cognitivas que causan un modo de pensar específico (Fernández Baroja *et ál* 2009: 74-76).

La dislexia se clasifica como un tipo de trastorno mental que afecta a la lectura y pertenece al campo de los trastornos del aprendizaje. Žagar, psicólogo esloveno, explica claramente que el término en el sentido más amplio se usa para los trastornos de la lectura, la escritura, el cálculo o el deletreo (Žagar 2012: 29). En un sentido más restringido, el mismo término se refiere a un trastorno del lenguaje que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura, pero que se manifiesta igualmente en la escritura. Es un trastorno que «se da en sujetos con un desarrollo cognitivo o inteligencia general normal o alta, que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles y que han recibido una instrucción adecuada» (García Mediavilla *et ál* 1990: 127).

El hecho de que no se trata de personas con un cociente intelectual bajo, sino dentro de la media o incluso en muchos casos sobresaliente, apoya la definición de Davis, que en su libro *El don de la dislexia* (1999, 2008) explica que no se puede hablar de una enfermedad, sino de un don o de un talento para pensar en imágenes y no con palabras, unido a una gran creatividad y a una excelente intuición.

La dislexia no aparece en la franja de edad de los seis a los ocho años, cuando comienza el aprendizaje de la lectoescritura, sino antes. Según algunas teorías, la dislexia se manifiesta en el periodo prenatal; según otras, entre los tres y los seis meses, pero en la mayoría de los casos no se descubre hasta que los alumnos no comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y una inteligencia extraordinaria combinada con la asistencia para leer y escribir en los primeros años de escolarización puede inicialmente esconder la dislexia y hacer que se descubra más tarde, frecuentemente cuando la persona empieza a aprender alguna lengua extranjera.

La incidencia varía según el país y los estudios y según la definición de la dislexia, pero se estima que entre el 5% y el 10% de la población sufre este trastorno[1], asimismo, hay más personas disléxicas entre los hombres que entre las mujeres y existe un elevado riesgo de que aparezca este trastorno en las familias donde alguno de los miembros es disléxico (Siegel 2006). Según Saralegui, "la dislexia no se cura. Muchos padres van a la consulta del oftalmólogo o del logopeda pensando que, tras un buen tratamiento, su hijo va a dejar de ser disléxico. Pero un niño (o un adulto) es disléxico siempre. Eso sí, con un tratamiento precoz y correcto, puede mejorar notablemente su habilidad lectora y su capacidad de comprensión". (2015)

1.1. Las teorías de la causa y los síntomas

Existen numerosas teorías que han tratado de explicar las causas de la dislexia sin que se haya llegado a conclusiones comunes. Podemos agruparlas en diversos campos científicos, como la medicina, la psicología o la pedagogía o en cinco núcleos de referencia que se interrelacionan y presentan algunas de las teorías más plausibles acerca de la etiología de la dislexia: las teorías neurológicas, las genéticas, las madurativas, las pedagógicas y las cognitivas. (García Mediavilla *et ál* 1990: 127-134).

1. *El País* en el artículo "En el cerebro de un disléxico" (2013) dice que "se estima que afecta al 10% de la población, o 700 millones de personas en el mundo".

Al igual que existen varias teorías para explicar la causa de la dislexia, se pueden igualmente encontrar listas casi interminables de síntomas. La verdad es que casi no existen dos personas con síntomas de dislexia iguales. Cada persona con dislexia tiene una combinación única de síntomas: hay diferencias en la intensidad del trastorno, en el campo que más está afectado y, asimismo, en todo lo propio de cada individuo –su personalidad, entorno etc. Pero hay un aspecto común a todas las personas que sufren dislexia: su cerebro funciona de manera diferente, así que se diferencian de las personas sin dislexia en el funcionamiento de la percepción, la memoria, la cognición, la atención y el lenguaje. El primero de los síntomas es el déficit fonológico, o sea el problema con el procesamiento fonológico. Aparece un retraso en la pronunciación de las primeras palabras y se observan dificultades en la articulación y la identificación de sonidos, en la identificación fonema-grafema y en la identificación de rimas, a la hora de dividir una oración en palabras o sílabas etc.

La mayoría de las personas percibe el mundo de modo lineal, mientras que los disléxicos lo perciben en imágenes: pueden imaginarse un solo objeto desde distintos puntos de vista, desde distintas perspectivas. Esto les ayuda mucho en la creatividad, pero el problema aparece cuando perciben las letras de la misma manera: en este caso, la *b* es idéntica a la *d*, por ejemplo.

Como es sabido, existen dos modos de pensar: el pensamiento verbal, que es el que una persona utiliza cuando piensa o habla para sí misma, y el pensamiento no verbal, que se produce a través de imágenes. Las personas que no padecen dislexia pueden pensar de las dos maneras, pero en la mayoría de los casos usan solo el modo verbal, que es lineal y analítico. Los disléxicos, en la mayoría de los casos, piensan solo con imágenes. Este modo de pensar es más rápido, más creativo y frecuentemente subliminal, lo que causa problemas con el pensamiento analítico y lineal. El modo de resolver problemas de las personas con dislexia no es a través del análisis y de procedimientos, sino que, frecuentemente, saben la solución y no pueden explicar cómo llegaron a ella. La causa se puede encontrar en el pensamiento en imágenes, que sigue a los instintos. Los datos son procesados en el hemisferio cerebral derecho tan rápido, que es imperceptible. Asimismo, se puede reconocer un déficit de ciertos conceptos mentales. En general, este déficit se puede ver en tres campos: el concepto del transcurrir el tiempo, el concepto de causa-consecuencia y de sucesión y el concepto del orden. Por el déficit del concepto del transcurrir el tiempo, no saben descifrar qué hora es en el reloj analógico, no son capaces de estimar cuánto tiempo se necesita para una determinada actividad, no reconocen los meses del año ni los días de la semana y tienen problemas con la puntualidad. El déficit del concepto de causa-consecuencia y de sucesión les provoca dificultades para identificar cuál es la causa y cuál la consecuencia, qué pasó antes y qué después. En definitiva, la sucesión temporal para ellos no tiene sentido. El déficit en el concepto del orden causa dificultades para asimilar conceptos como arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, para ordenar cosas en fila, para arreglar y organizar objetos.

La automatización en los niños con dislexia no es perfecta, así que necesitan más tiempo para algunas tareas. El problema es evidente en el caso de tareas complejas. La ejecución de estas tareas les exige más tiempo y esfuerzo. Al escribir un texto, tienen

dificultades para concentrarse en la gramática y en la escritura al mismo tiempo, no pueden seguir a la explicación del profesor y tomar notas simultáneamente, etc.

Los problemas con el procesamiento visual afectan al proceso de lectura en general, pero es especialmente evidente cuando los alumnos con dislexia se enfrentan a un texto largo, ya que los contrastes les provocan un sentimiento de irritación. El texto parece ser un patrón rayado, lo que les provoca confusión, irritación e incluso dolor de cabeza. El problema puede estar en la inestabilidad binocular, en la sensibilidad para los contrastes o incluso en la tendencia a dirigir la mirada de derecha a izquierda, camino inverso al de la lectura. (Žagar 2012: 31-33)

Los síntomas más comunes se pueden agrupar en función de la edad –hasta los 6 años, entre los 7 y 12, entre los 13 y 16 y a partir de los 17 años–, y del campo afectado –el desarrollo motor, el aprendizaje académico, el lenguaje y la vida cotidiana (García Salas 2012: 15-18).

1.2. El don de la dislexia

Ronald Davis (1999, 2008) presenta una perspectiva diferente en cuanto a la percepción de la dislexia. Cambia la definición tradicional de que la dislexia es un trastorno y defiende que es un don. Expone la idea de que las personas disléxicas tienen un estilo de aprendizaje único, que provoca problemas con la lectoescritura, pero que al mismo tiempo es la causa de ocho capacidades o habilidades naturales comunes a todas las personas con dislexia:

1. Pueden utilizar su habilidad mental para alterar o crear percepciones.
2. Son altamente conscientes de su entorno.
3. Tienen una curiosidad natural para saber cómo funcionan las cosas.
4. Piensan más con imágenes que con palabras.
5. Son altamente intuitivos y perspicaces.
6. Piensan y perciben de una manera multidimensional, usando todos los sentidos.
7. Tienen una gran imaginación.
8. Pueden experimentar las ideas como realidades. (Davis 2008: 30)

Este enfoque no fue desarrollado para explicar la dislexia, como muchos otros, sino que se desarrolló sobre todo para corregirla. Davis no solo estudió la dislexia, sino que él mismo es una persona con dislexia lo que le da una visión más realista de que la de otros teóricos que estudian el fenómeno solo a base de experimentos y estudios. Su actitud positiva hacia la dislexia se puede usar con mucho rendimiento en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Aprendizaje de lenguas extranjeras en individuos léxicos

Un alto porcentaje de alumnos con dislexia no tiene problemas con el aprendizaje de una lengua a nivel oral y auditivo, pues recaen, en todo caso, en la lectoescritura y en la memorización del nuevo vocabulario. Las dificultades las causan las palabras abstrac-

tas, los artículos, las preposiciones y otras palabras gramaticales. Cuando una persona con dislexia ve la palabra *mesa* escrita, esta palabra despierta la imagen de una mesa en el cerebro. Lo mismo pasa con otras palabras como *escuela, dormir, ver*, etc. Pero la palabra *algún* no despierta ninguna imagen. Lo mismo pasa, por ejemplo, con la palabra *este, y* o *durante*. Si pensamos de modo verbal, estas palabras no causan ningún problema porque conocemos la palabra, no a través de la imagen, sino a través del concepto que representa. Esto es diferente en el caso de las personas disléxicas que piensan con la ayuda de imágenes. En este caso, la persona está creando una gran imagen para cada oración o texto, colocando juntas las imágenes pequeñas, una imagen para cada palabra. Pero cada vez que se encuentra con una palabra que no despierta ninguna imagen, aparece un espacio blanco. Si hay muchos espacios blancos, las imágenes no componen una sola imagen grande, sino un conjunto de imágenes pequeñas no relacionadas entre sí y sin un significado pleno. Esto causa un sentimiento de confusión, lo que provoca desorientación. En el caso de una simple oración como *Debajo de un árbol está el niño que no puede escalar porque se ha roto el brazo* el niño disléxico percibe la oración a algo similar a lo siguiente: *Debajo de un árbol está un niño que no puede escalar porque se ha roto el brazo*. Esto causa confusión, por lo que suelen ignorar las palabras que no entiende, transformándolas en espacios blancos como: *un árbol está niño puede escalar fracturado brazo* y por eso pierden el hilo fácilmente o se decepcionan porque entienden poco (Davis 2008: 34-38). En inglés existe incluso una lista de 217 palabras problemáticas para personas con dislexia. La lista está formada por palabras cortas que no provocan ninguna imagen en el cerebro, pero forman parte del vocabulario más básico. Otro obstáculo lo presentan también palabras que contienen letras duplicadas y tildes. En el caso de español no hay tantas letras duplicadas –*rr* (zorro), *ll* (calle), *cc* (acción)–, mientras que en el caso de inglés se pueden duplicar muchas más letras. Es más problemático el sistema de las tildes en español, que se compone de reglas de acentuación según el lugar que ocupe la silaba tónica.

La incidencia de la dislexia varía también según la relación entre grafema y fonema en cada lengua. Las lenguas opacas, donde un fonema puede estar representado por más de un grafema, o hay que aprender varios fonemas para un mismo grafema, presentan, por tanto, un problema añadido: "Por eso, en dichas lenguas se duplica, casi, el porcentaje de niños disléxicos. En las lenguas transparentes y semitransparentes hay una menor incidencia de la dislexia, y esta se presenta más tarde, aunque el problema de comprensión persiste", señala Saralegui en la revista Scientific American (2015), la investigadora de estudio que se ha realizado en niños castellanoparlantes (2014) y añade:

> Aunque sus conclusiones podrían extrapolarse a los vascoparlantes, ya que el euskera y el castellano tienen un nivel de semitransparencia muy parecido. Las 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 (inglés, francés...), por el contrario, un grafema (la letra A, por ejemplo), puede pronunciarse de varias formas ('a', 'ei'...). En la lectura el primer paso fundamental es este ensamblaje entre los fonemas y los grafemas.

Por lo tanto la incidencia es menor en las lenguas transparentes (lenguas eslavas, galés, turco, etc.) que en las opacas (francés, inglés, portugués, danés, etc.). Algunos

estudios muestran que en los nativos de inglés la incidencia es hasta el 20% (Shaywitz 2005) mientras que en las lenguas más transparentes que el inglés, como el español, el finlandés o el alemán los números bajan a el 5% (Snowling 2000).

El obstáculo más importante para las personas que padecen dislexia parece ser su sistema fonológico deficiente. Varias investigaciones han comprobado que los disléxicos tienen problemas con la memoria operativa y con el bucle fonológico. La memoria operativa es la responsable de la organización y del funcionamiento de las imágenes relativas a la visión y la percepción espacial; el bucle fonológico, por otra parte, es el subsistema de la memoria operativa, encargado de almacenar información verbal que conserva la información acústica y está basado en el habla. El bucle fonológico, también conocido como lazo articulatorio, puede dividirse en dos componentes: un almacén fonológico que mantiene un registro efímero a partir del habla (que dura uno o dos segundos) y un dispositivo de control de articulación, que desempeña un papel de intermediario. Solo a través de la memoria operativa es posible formar conocimientos o nociones que pasan a la memoria a largo plazo, conseguir un dominio del vocabulario de un idioma y desarrollar la capacidad de descifrar el lenguaje escrito de meros signos a la imagen fonológica de una palabra. El don de lenguas está principalmente basado en una excelente memoria operativa fonológica, que los disléxicos no tienen (Lundberg 2002: 174-175).

El problema reside también en el grado de descontextualización. La lengua hablada está acompañada de expresiones, gestos, cambios de entonación, etc. Estos signos son universales y facilitan la comprensión de lo formulado en una lengua extranjera. La lengua escrita está mucho más descontextualizada, el vocabulario es más variado e incluye palabras menos frecuentes, más largas y abstractas. También la sintaxis de la lengua escrita es mucho más complicada que la de lengua hablada. Estos factores agravan aún más los problemas que personas disléxicas ya tienen con la lengua escrita. (Lundberg 2002: 167).

Los obstáculos del aprendizaje de lenguas extranjeras para las personas con dislexia llegan a veces a tal punto, que existen incluso polémicas si los disléxicos en general deberían estudiar lenguas extranjeras o sería mejor si se les ofreciera alguna asignatura compensatoria para evitar el estrés y la incapacidad de aprender una lengua más. Una de las propuestas, que procede de investigadores americanos, es la que se refiere al acuerdo entre el alumno, los padres y el profesor para que el estudiante disléxico no aprenda ninguna lengua extranjera, sino solo su cultura, si bien esta decisión puede perjudicar gravemente su futuro, porque pone en riesgo la posibilidad de estudiar en la universidad y disminuye sus posibilidades de empleo, y puede afectar, además, a otros aspectos de su vida.

Sin embargo existen también enfoques y métodos más o menos aptos para las clases de lenguas extranjeras con alumnos disléxicos. Uno de los enfoques adecuados para los estudiantes disléxicos es el Método de respuesta física total, que se basa en la coordinación entre el habla y la acción combinando varias actividades físicas que estimulan el sistema motor. El método es apto también por su énfasis a la lengua hablada, la com-

prensión auditiva y la expresión oral, que son las dos destrezas dominantes en el caso de disléxicos (Konicarova 2014: 65). También resulta efectivo el método de la inmersión lingüística, especialmente desde una edad muy temprana. De este modo, las dificultades de lectoescritura persisten pero su conocimiento del léxico es mejor, lo que mejora la identificación de palabras escritas. Otro método adecuado para los estudiantes con dislexia es el método multisensorial que introduce la información al mismo tiempo por varias vías: visual, auditiva, táctil y kinestésica.

Actualmente en las clases de lenguas extranjeras predomina el método comunicativo, que no presta demasiada atención al aprendizaje estructurado de la gramática. No obstante en el caso de estudiantes con dislexia un aprendizaje según el método comunicativo no obtiene los mejores resultados. Ha mostrado mejores resultados el aprendizaje explícito y directo de la gramática, apoyado con abundante reproducción de reglas adquiridas y tareas de reconocimiento de palabras, con mucho énfasis en la fonología. También es recomendable hablar mucho en la lengua extranjera para que los estudiantes reciban el máximo *input* posible, usando la lengua materna para la clarificación de conceptos complicados. (Nijakowska 2010: 127).

2.1. Estilos de aprendizaje de las personas disléxicas

Los estilos de aprendizaje se pueden definir como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que muestran cómo una persona percibe, interactúa y responde al contexto de aprendizaje. Los rasgos cognitivos se pueden subdividir en la forma en la que los estudiantes estructuran el contenido, en cómo forman y utilizan conceptos, cómo interpretan la información, cómo resuelven los problemas y cómo seleccionan su medio de representación. Los rasgos afectivos son la motivación y las expectativas, y los rasgos fisiológicos, el biotipo y el biorritmo del estudiante. (Navarro Jiménez 2008: 13-14).

Desde el punto de vista del modo en el que se recoge la información, los estudiantes disléxicos se clasifican en el estilo visual y/o kinestésico. Los disléxicos tienen muy buena memoria para las imágenes y los esquemas, y por lo tanto, aprenden mejor usando el canal visual. El estilo de aprendizaje visual de los disléxicos se centra en general en imágenes, esquemas y vídeos, y no en textos largos. También aprenden bien usando el estilo kinestésico, aprendiendo a través de actividades acompañadas de actividad física. Frecuentemente les falta concentración y les resulta difícil estar sentados mucho tiempo. Responden bien a una clase con muchas pausas o por lo menos a una clase dividida en varias actividades dinámicas. La combinación óptima para los estudiantes que padecen dislexia es un aprendizaje estimulado con muchas imágenes, esquemas y actividades que incluyan actividad física. (Raduly-Zorgo *et ál* 2010: 51).

La mayoría de los estudiantes disléxicos tiene un estilo de aprendizaje activo, intuitivo, visual y global. Les gustan los experimentos y el aprendizaje a base de intentos, y no les gusta tener que reflexionar para llegar a conclusiones. También funcionan bien con tareas que requieren invención de varias teorías usando su intuición, y no el aprendizaje simple basado en hechos. Es recomendable usar muchas ilustraciones, vídeos y soporte visual en vez de explicaciones y textos largos. Es aconsejable preparar activi-

dades que requieran el uso de los dos hemisferios del cerebro. También se recomienda que primero se presente el tema desde el punto de vista global, para obtener una imagen del tema antes de ir en detalles. (Raduly-Zorgo *et ál* 2010: 52).

Según sus rasgos fisiológicos, las personas disléxicas aprenden mejor por la noche. Cada persona tiene etapas de un procesamiento cerebral reforzado y etapas de procesamiento cerebral disminuido. Según Raduly-Zorgo, las personas con dislexia tienen problemas para aprender antes de las 10 de la mañana y aprenden mejor por la noche (2010: 51). Asimismo, se concentran mejor si durante el proceso de aprendizaje comen o beben, porque esto disminuye la tensión. Al aprendizaje estimula también la música, especialmente música instrumental, sin letras, porque cubre los sonidos del ambiente y estimula el hemisferio cerebral derecho. La luz fluorescente aumenta el contraste entre la hoja y las letras lo que puede causar dolores de cabeza en personas con dislexia. Por eso las personas con dislexia estudian mejor con una luz que no sea demasiado fuerte. Asimismo, el aprendizaje en grupos puede resultar favorable para personas con dislexia (Raduly-Zorgo *et ál* 2010: 57).

2.2. Adaptaciones de clases

Es aconsejable empezar la clase con un resumen y exponer las ideas esenciales. Cuando se presentan términos nuevos o complicados hay que presentarlos, explicar el significado de la palabra, escribirla en la pizarra y deletrearla. Hay que tener mucho cuidado a la hora de escribir en la pizarra para escribir en letras grandes y legibles. A veces es incluso mejor escribir en mayúsculas. Como el proceso de tomar apuntes durante la clase es una tarea bastante difícil para los estudiantes con dislexia, es mejor repartir materiales que contienen todo el contenido esencial con suficiente espacio para poder anotar algo más. Igualmente es posible que el estudiante grabe las clases. A todos los disléxicos que se enfrentan con dificultades severas les resulta muy útil poder escuchar la clase otra vez con calma en casa. Esto es especialmente eficaz en el aprendizaje de idiomas para que los estudiantes puedan escuchar la pronunciación correcta de las palabras.

Una clase, adaptada para los estudiantes disléxicos, tiene que estar bien estructurada, tiene que ser interactiva y con mucho apoyo visual. Pero aunque hay muchas posibilidades de presentar un tema gráficamente de modos muy interesantes e incluso estéticos, hay que tener en cuenta que todavía hay que seguir algunas normas de edición de materiales para disléxicos. En el caso de las presentaciones en *Power Point*, hay que evitar demasiado texto. El texto tiene que tener como mínimo el tamaño de 18. También hay que prevenir fondos blancos. Es mejor incluir más fotos y menos texto en la presentación y de todos modos evitar fondos de colores llamativos y palabras que se mueven.

Es necesario preparar clases multisensoriales, que incluyan al mismo tiempo actividades con soporte visual, auditivo, táctil y kinestésico. La base del método mulitsensorial es la premisa de que la información que se introduce por la vía no afectada por la dislexia puede influir en la mejora de la lectoescritura. El estudiante oye, ve y

pronuncia la palabra, la hace de plastilina u otro material o toca la palabra, hecha de letras de plástico, la escribe en una hoja, en la pizarra o en la arena. De este modo la posibilidad de memorizar la pronunciación y la escritura de la palabra es mayor. El aprendizaje multisensorial es más útil que el monosensorial, tanto en cuanto a la cantidad de informaciones memorizadas, como en cuanto al tempo del aprendizaje. (Nijakowska 2010: 125).

En el aprendizaje inicial de una lengua extranjera el estudiante conoce muy pocas palabras en la lengua nueva. Frecuentemente el aprendizaje empieza directamente con el alfabeto y las reglas para escribir. Aunque esto no parece provocar problemas a estudiantes sin dislexia es diferente en el caso de disléxicos. Las reglas de la escritura les parecen muy abstractas porque no tienen un vocabulario al que podrían aplicar estas reglas. En esta situación el aumento de ejercicios verbales antes de introducir el lenguaje escrito puede prevenir problemas, confusiones y sentimientos de fracaso ya en las primeras clases. El estudiante con dislexia aplicará las reglas de ortografía con más facilidad cuando conozca más palabras en la nueva lengua. Es desaconsejable preparar ejercicios que incluyan trabajo con el diccionario en formato libro porque tanto el tamaño como el tipo de letra, así como la enorme cantidad de datos, desorientarán al estudiante y la mera acción de encontrar la palabra en el diccionario va a desanimarlo. Es mejor usar el diccionario electrónico. Si está previsto que algún estudiante lea algo en voz alta para toda la clase, no se recomienda escoger el estudiante disléxico porque su lectura lenta con errores frecuentes provoca sentimientos de vergüenza y el estrés aumenta los errores en la lectura.

En cuanto a los temas gramaticales en la clase de ELE, será necesario proceder de manera muy esquemática. Se aconseja preparar mapas conceptuales relativos a los temas tratados que representan el tema gramatical con la ayuda de imágenes e ilustraciones claras. La clase debe estar bien estructurada y dividida en unidades cortas. Se aconseja usar colores y asociarlos con determinado contenido gramatical, como por ejemplo, cuando se aprenden clases de palabras, se puede usar el color rojo para los sustantivos, el verde para verbos, etc. La explicación debe ser directa y explícita, sistematizada y bien estructurada, con suficientes ejercicios y prácticas para consolidar el aprendizaje adquirido. El método multisensorial también usa mucha repetición y sobreaprendizaje, que fomenta la autonomía. Para evitar el aburrimiento en el sobreaprendizaje, se puede presentar un tema en diferentes contextos y usando diferentes tipos de ejercicios animados con soporte visual, canciones o juegos. En general, no se aconseja usar el método inductivo, ya que los estudiantes con dislexia tienen dificultades para encontrar reglas gramaticales usando su intuición (Nijakowska 2010: 126).

La tecnología moderna tiene beneficios también para los estudiantes con dislexia. Ya el mero uso de ordenador para escribir, tomar notas y editar textos puede ser de gran ayuda, especialmente combinándolo con el corrector ortográfico para que el estudiante con dislexia pueda preparar textos legibles, sin tachas y errores ortográficos. Otra aportación moderna muy práctica es también la Pizarra Electrónica Interactiva, que abre muchas nuevas posibilidades metodológicas. Se puede servir de software y páginas en la red que preparan materiales y ejercicios adaptados para estudiantes con dis-

lexia. Una de las ventajas de los materiales electrónicos es también que cada individuo puede adaptar el tamaño, el color y el tipo de las letras para ajustarlo a su preferencia.

2.3. Adaptaciones de textos

La adaptación del modo de enseñanza de lenguas y de materiales no implica necesariamente limitar los contenidos, sino utilizar estrategias diferentes que pueden potenciar no solo las habilidades de los estudiantes con dislexia, sino también las habilidades de todos los estudiantes de la clase. Pero hay que tener en cuenta que los estudiantes con dislexia necesitan clases específicas con materiales adaptados y que solo hacer copias con letras más grandes no es suficiente. Los cambios tienen que hacerse tanto en la adaptación de textos como de los exámenes.

Los materiales escritos presentan el problema más grande porque tienen que invertir mucho tiempo y energía para descifrar lo que les parecen cadenas demasiado largas de oraciones complejas. Para prevenirlo, es mejor dividir los textos en unidades cortas y gráficamente aisladas.

Adaptar el texto escrito de manera que una línea solo tenga aproximadamente 80 signos, o sea unos 15 centímetros, es mejor que preparar materiales con líneas y párrafos largos. Las líneas más cortas evitan la sensación de encontrarse ante oraciones largas e incomprensibles. También se recomienda escribir el texto en dos columnas, pero hay que tener suficiente espacio entre una columna y otra para prevenir que el estudiante se confunda y continúe la lectura en otra columna. También una línea tenue puede resolver este problema. Por el mismo motivo es mejor dividir el texto en varios párrafos más cortos y formar oraciones simples, claras y cortas, no usar muchas subordinadas y formular los contenidos complejos en varias oraciones. Lo mejor sería formar párrafos de 5 a 8 líneas. Hay que tener suficiente espacio entre las líneas para evitar que el estudiante salte alguna línea o la lea dos veces. El espacio más aconsejable es de 1.5 a 2. También se recomienda que el texto esté alineado a la izquierda y no justificado, para no provocar aún más el sentimiento de patrón rayado. Es mejor evitar empezar una oración nueva al final de la línea. También el uso de viñetas puede facilitar la lectura. (Raduly-Zorgo *et ál* 2010: 64-68).

El tamaño mínimo de letras que se debe usar es 12. Se recomienda usar el tamaño 18 para los títulos, 16 para subtítulos y 14 para el texto. El tipo de letra más usado, el Times New Roman, no es fácil de leer para los disléxicos. Es mejor usar Arial, Comic Sans, Verdana, Trebuchet, Tahoma, Centuy Gothic o Calibri. De todos modos, es mejor usar solo un tipo de letra en una hoja, como máximo dos tipos, para no provocar confusión.

Las personas disléxicas son muy sensibles a los contrastes. Por este motivo, una página llena de texto parece ser un patrón rayado y puede incluso evocar el sentimiento de movimiento de letras o de las líneas enteras. Para reducir este contraste, es aconsejable usar papeles de color amarillo pálido, ocre o de color crema. También el uso de papel reciclado, que no es tan blanco, puede funcionar muy bien. El papel no debe ser demasiado fino para prevenir que las letras impresas en la otra cara transluzcan. Usar

el papel mate es recomendable porque cada superficie brillante aumenta el contraste. No se aconseja usar letras de color similar al papel para que las letras sean suficientemente visibles. Tampoco se recomienda usar letras de color rojo o verde por ser bastante ilegibles.

En el aprendizaje de una lengua es difícil evitar textos largos. En la mayoría de los casos, los disléxicos tienen un estilo de aprendizaje global y una clara información sobre el contenido de cada capítulo ofrecido ya al principio de la explicación les facilita la comprensión de todo el conjunto. Por esta razón, cada capítulo adaptado para personas con dislexia debe contar con un resumen e índice al principio y una conclusión al final. El texto debe estar bien estructurado y debe seguir una secuencia lógica. Se aconseja incluir muchas fotos, diagramas, tablas u otro material visual que optimice la comprensión. Es mejor poner los materiales visuales encima del texto para que el estudiante ya obtenga una información básica del contenido del párrafo. También se pueden incluir textos enmarcados para enfatizar los contenidos esenciales. Cada tema debe presentarse en una página nueva, nunca se aconseja presentar varios temas en una sola página porque podría provocar confusión. El uso de títulos y subtítulos también favorece la comprensión.

2.4. Adaptaciones de exámenes

Los exámenes son el tema que más estrés pueden causar a los estudiantes que padecen de dislexia, sobre todo si se trata de los exámenes escritos en los cuales los estudiantes que sufren dislexia reciben notas muy bajas, que no reflejan su conocimiento, sino su trastorno. Por eso es aconsejable que se encuentren otras alternativas para los exámenes escritos. Entre las posibles alternativas se encuentran los exámenes orales, una nota basada en las actividades de clases o en la realización de un proyecto, los trabajos de aplicación y las presentaciones orales o plásticas. Sin embargo, no se pueden eliminar por completo los exámenes escritos. En este caso, se puede ofrecer al estudiante con dislexia la posibilidad de alargar el tiempo de examen, leer las preguntas en voz alta para prevenir respuestas erróneas por su mala interpretación, ofrecer la posibilidad de que alguien escriba las respuestas del alumno en vez de él, o escribir el examen en el ordenador. También hay que prestar atención a la tipología de preguntas y a cómo están formuladas.

En los exámenes escritos es muy importante leer muy detalladamente las preguntas y llegar a una interpretación clara. Muchas veces los estudiantes con dislexia no son capaces de hacerlo y el estrés causado por el examen empeora aún más la situación. Los disléxicos normalmente no perciben todos los detalles en el texto, así que hay que evitar el uso de las negaciones en las preguntas. Es mucho más fácil responder a la pregunta: ¿Es difícil encontrar la respuesta correcta? que a la pregunta ¿Es fácil no encontrar la respuesta errónea? En estos casos, el estudiante no percibe la negación, lo que causa respuestas erróneas o justo contrarias a la pregunta. Si el uso de la negación es indispensable, se aconseja escribir la negación en mayúsculas para facilitar la detección. Asimismo hay que evitar ejercicios donde el estudiante tiene que escoger la respuesta correcta, porque el efecto visual obstaculiza la detección de diferencias entre las respuestas posibles.

Otro aspecto muy importante es no preparar exámenes con respuestas de tipo ensayo donde el estudiante recibe todas las preguntas escritas en una hoja y tiene que escribir las respuestas en otra hoja en blanco. El estudiante disléxico va a poner toda su atención en el mero proceso de leer la pregunta en una hoja y escribir respuestas en otra, causando distracción, confusión y el sentimiento de discapacidad. Los ejercicios deberían tratar un solo argumento, cada ejercicio debe tener solo una fase de trabajo, para no perder el hilo.

Todos los exámenes escritos tienen que prepararse de modo que no haya obstáculos innecesarios para que los estudiantes disléxicos sean capaces de prestar atención al contenido de sus respuestas y no a la estructura y a la forma. En cualquier caso, es importante explicar tanto al alumno con dislexia, como a sus compañeros de clase, que el objetivo de las adaptaciones es llegar a una presentación real del conocimiento del estudiante, y no a una ventaja injusta para los alumnos con las discapacidades. (Raduly-Zorgo *et ál* 2010: 68-70).

A la hora de corregir el examen, no es recomendable solo subrayar palabras con errores de ortografía para que el estudiante encuentre el error y lo corrija, porque esto atrae la atención a la palabra mal escrita, el estudiante la ve y memoriza la mala ortografía, aumentando la posibilidad de cometer el mismo error otra vez. Es mejor que el profesor tache la palabra mal escrita y escriba la palabra deletreada de manera correcta arriba, así el estudiante va a prestar su atención a la palabra escrita de manera correcta, aumentando la posibilidad de recordar la forma correcta (Nijakowska 2010: 151).

3. Conclusiones

En general, las personas que padecen dislexia tienen una inteligencia normal o incluso alta, así que no hay ninguna limitación intelectual que impida el aprendizaje de una lengua extranjera. La dislexia aparece porque el cerebro de las personas disléxicas funciona de manera diferente en el campo de la percepción, la memoria, la cognición, la atención y el lenguaje y, por lo tanto, hay que adaptar el proceso de aprendizaje. Las listas de síntomas son interminables y abarcan en la mayoría de los casos los problemas con la lectoescritura. Los síntomas más frecuentes en la escritura son las dificultades con la identificación fonema –grafema, omitir o confundir letras, cambiar el orden de las letras, cometer errores de acentuación, puntuación, ortografía etc. En cuanto a la lectura, aparecen síntomas como una lectura lenta con muchos errores, problemas con lectura de palabras desconocidas, una comprensión lectora deficiente, incapacidad de resumir lo leído y otros. Cuando un profesor se encuentre con un estudiante con dislexia en su clase, lo más aconsejable es que además de informarse sobre la dislexia en general, pregunte al alumno en cuestión qué síntomas tiene él y qué métodos utiliza para compensar los efectos de la dislexia. Esta información es fundamental para la adaptación de la docencia.

Las adaptaciones necesarias no requieren cambiar las clases de manera radical, ya que normalmente no existen clases formadas exclusivamente por alumnos disléxicos, sino cambiar parcialmente la metodología y dar más énfasis a la destreza

oral en vez de a la escrita, que predomina en nuestros sistemas educativos, aunque es cuestionable si predomina también después de la escolarización, cuando los adultos se encuentran en situaciones concretas en las que tienen que usar su conocimiento de lengua extranjera.

El objetivo de este trabajo ha sido el de ofrecer los contenidos teóricos a los profesores de ELE para que sean capaces de adaptar sus clases a alumnos con dislexia. Estimamos que la adaptación metodológica de las clases y de los materiales no implica necesariamente limitar los contenidos, sino utilizar un *input* muy estructurado, variado y multisensorial, que puede potenciar, no solo las habilidades de los alumnos con dislexia, sino las habilidades de todos los alumnos de la clase.

Referencias Bibliográficas

DAVIS, R. D. (1999): *El don de la dislexia*. Madrid: Editex.

DAVIS, R. D. y BRAUN, E. M. (2008): *Dar disleksije*. Ljubljana: v|b|z.

FERNÁNDEZ BAROJA, F., LLOPIS PARET, A.M. y PABLO DE RIESGO, C. (2009): *La dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación.* Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

GARCÍA MEDIAVILLA, L., CODÉS MARTÍNEZ GONZÁLES, M. de y QUINTANAL DÍAZ, J. (1990): *Dislexias: Diagnóstico, Recuperación y Prevención.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GARCÍA SALAS, M. (2012): *La enseñanza de español lengua extranjera a alumnos con dislexia.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

GRANDE TRILLO, G. (2009): *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE.* Madrid: Universidad Nebrija.

KAVKLER, M. *et ál* (2010): *Disleksija – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

KONICAROVA, J. (2014): "Psychological principles of learning language in children with ADHD and dyslexia", *Activitas Nervosa Superior,* vol. 56, n.º 3, 62-68.

LUNDBERG, I. (2002): "Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dislexia", *Annals of Dyslexia*, vol. 52, 165-187.

NAVARRO JIMENEZ, M. J. (2008): *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: Asociación Procompal.

NIJAKOWSKA, J. (2010): *Dyslexia and Foreign Language Classroom.* Bristol: Multilingual Matters.

RADULY-ZORGO, E.; SMYTHE, I. y GYARMATHY, É. (2010): *Disleksija – vodnik za tutorje.* Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

RIVAS TORRES, R. M. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (2004): *Dislexia, disortografía y disgrafía.* Madrid: Pirámide.

REID, G. y GREEN, S. (2012): *100 idej v pomoč učencem z disleksijo.* Ljubljana: Institut Scientis.

SARALEGUI, I. *et ál* (2014): "Reading networks in children with dyslexia compared to children with ocular motility disturbances reveales by fMRI", *Frontiers in Human Neuroscience*, 19.11.2014, Lausanne, Suiza.

SCIENTIFIC AMERICAN, "La dislexia no es una disfunción visual sino principalmente neurológica", http://www.scientificamerican.com/espanol/noticias/la-dislexia-no-es-una-disfuncion-visual-sino-principalmente-neurologica/ [consulta: 10/09/2015].

SHAYWITZ, S. y SHAYWITZ, B. (2005): "Dyslexia (specific reading dis-ability)", *Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
SIEGEL, S.L. (2006): "Perspectives on dyslexia", *Paediatrics and child health*, 11(9), 581–587. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc2528651/ [consulta: 10/09/2015].
SNOWLING, M. J. (2000): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
SQUIRES, G. y MCKEOWN, S. (2006): *Supporting Children with Dyslexia.* London: Continuum.
THOMPSON, M. (2009): *The psychology of Dyslexia. A handbook for teachers.* Chichester: Wiley-Blackwell.
ŽAGAR, D. (2012): *Drugačni učenci.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.