La dislexia en la clase de ELE: la evaluación

Beatriz Arlanzón Colindres
Universidad de Utrecht - University College Roosevelt

RESUMEN

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta a la destreza lectora del individuo. Un estudiante universitario disléxico debería ser autónomo, sin embargo, en las clases de lenguas extranjeras una serie de problemas que se creían superados pueden volver a aparecer afectando negativamente el rendimiento del alumno. Las universidades suelen contar con protocolos de atención para las personas con necesidades educativas especiales pero, dichas medidas, aunque efectivas, pueden ser insuficientes. Este artículo describe una experiencia llevada a cabo durante el primer semestre de 2013 en la clase de español de University College Roosevelt para intentar dar respuesta a parte de dichas carencias. El aprovechamiento, las notas, la motivación personal y el bienestar emocional de estos alumnos mejoraron considerablemente.

Palabras clave: dislexia, necesidades educativas especiales, enseñanza de segundas lenguas, ELE.

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia es un trastorno que dificulta la capacidad de leer y de comprender un texto. Si bien es cierto que podemos encontrar estudiantes disléxicos en nuestras aulas, es poco probable que su presencia sea numerosa. En la mayoría de los países europeos el diagnóstico de la dislexia suele ser precoz y el alumno cuenta con apoyo psicopedagógico con el que aprende estrategias para compensar su discapacidad. Aunque los estudiantes que deciden cursar estudios universitarios son ser autónomos al finalizar la educación secundaria, su dislexia puede empeorar en periodos de cansancio o estrés.

En Holanda, como en otros países, los alumnos universitarios disléxicos siguen perteneciendo a la categoría de «estudiantes con necesidades educativas especiales» y tienen derecho a ciertas ayudas tanto durante el día a día en el aula como durante los exámenes. Dichas medidas quedan reflejadas en protocolos. Es importante aclarar que la dislexia no implica ningún retraso intelectual y que las notas de estos alumnos no son diferentes de las de los normolectores. Sin embargo, durante la clase de lengua extranjera una serie de problemas que se creían superados puede volver a surgir afectando de manera negativa al rendimiento y a los resultados de este alumnado.

En este artículo explicaremos qué elementos se han integrado en las pruebas de evaluación (formativa y sumativa) para ayudar a estos estudiantes y por qué los efectos han sido muy positivos. Antes de llegar a este estudio de caso, exponemos una serie de conceptos y de cuestiones sobre este trastorno que, a nuestro parecer, debería conocer todo profesor de ELE para no malinterpretar al alumno y poderle brindar la ayuda que requiere.

2. ¿QUÉ ES LA DISLEXIA?

La dislexia es un trastorno neurocognitivo que afecta a la destreza lectora de un individuo. A menudo se incluye en ella la *disortografía* (o *disgrafía disléxica*), es decir la dificultad de escribir las palabras de manera ortográficamente adecuada[1]. Por lo tanto, esta alteración influye tanto en el proceso de descodificación (lectura) como en el de codificación (escritura). En realidad, los problemas de comprensión no nacen de la dislexia sino que son una de sus consecuencias. Dado que el disléxico debe realizar un gran esfuerzo para reconocer las palabras, concentra toda su atención en esta tarea. Esto sobrecarga su memoria operativa y obstaculiza el procesamiento y la comprensión del texto («Dificultades en la decodificación», s.f.).

Dado que existen diferentes tipos de dislexia, en primer lugar debemos distinguir la *dislexia adquirida* de la *dislexia evolutiva*. La primera se produce como consecuencia de una lesión cerebral, es decir el individuo pierde parcial o totalmente una capacidad ya adquirida, mientras que la segunda se refiere a la dificultad o al retraso con el que un niño aprende a leer. Tanto en la dislexia adquirida como en la evolutiva pueden diferenciarse otros tipos de dislexia *(fonológica*, *superficial* y *profunda)* pero su análisis queda fuera del ámbito de este estudio. Asimismo tampoco se tratan en estas páginas otras causas del retraso lector, como por ejemplo las que derivan del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Las causas de la dislexia todavía no están claras y algunas propuestas han desencadenado fuertes polémicas. Actualmente, gracias a los estudios de neuroimagen, se cree que puede tener una base neurobiológica y que eso explicaría su variada sintomatología («Causas de la dislexia», s.f.). El componente hereditario también parece haber quedado demostrado pues se sabe que puede ser hereditaria y que una serie de genes pueden predisponer a padecerla. Ahora bien, según Hulme y Snowling (2009:329 citado en Nijakowska, 2010:7), no se nace con genes que provocan dislexia sino con genes que aumentan el riesgo de desarrollarla. Del mismo modo, tampoco los factores ambientales la producen aunque juegan un papel fundamental para mitigar sus consecuencias.

Por lo que respecta a la distribución de la dislexia, hasta ahora se había creído que afectaba más a los niños que a las niñas pero también hay discrepancias en

[1] La disortografía puede producirse independientemente de la dislexia mientras que es difícil que la dislexia aparezca sin disortografía (Szczerbinski, 2007 citado en Nijakowska 2010:3).

este punto y estudios recientes parecen indicar que las diferencias son menores de lo que se pensaba (Banús, s.f.). También el porcentaje de disléxicos varía de un país a otro. Los datos encontrados en la literatura van desde un 0,1% hasta un 20% e incluso llegan a un 30% (Bogdanowicz, 1989; Zakrzewska, 1999 citados en Nijakowska, 2010:9). Según Nijakowska (ib.:8-9) semejante disparidad en las cifras se explica porque:

- La dislexia es dinámica y, aunque no desaparece, sus síntomas evolucionan a lo largo del tiempo en función de las estrategias de compensación que haya desarrollado el disléxico.
- La lengua de cada país influye de manera determinante pues las relaciones fonema-grafema varían de un idioma a otro.
- No existe una definición de dislexia generalmente aceptada y sin ella cada terapeuta puede interpretar y establecer de manera individual dónde se encuentra el límite que separa a los disléxicos de los normolectores (Zakrzewska, 1999; Szczerbinski, 2007 citados en Nijakowska, 2010:8-9).

3. EL TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA

La dislexia es un trastorno crónico. No es una enfermedad y, por lo tanto, no se puede curar. Sin embargo, como ya se ha comentado, sí puede evolucionar favorablemente a lo largo de la vida del individuo en función de su entorno personal, la educación y la terapia recibidas y las estrategias de compensación desarrolladas. Asimismo puede empeorar en periodos determinados por ejemplo debido al cansancio o al estrés. Según Banús (s.f.), «los mayores problemas se darán coincidiendo con la escolarización y la obtención de los diferentes objetivos académicos» mientras que «en la etapa adulta la manifestación del trastorno se limitará a la persistencia de una cierta dificultad para la lectura (menor fluidez y precisión que la de un no disléxico) y a un mayor esfuerzo para la comprensión». Por su parte Nijakowska considera que las dificultades ortografías son reacias a desaparecer (2010:89).

La dislexia está incluida en las necesidades educativas especiales (n.e.e.) y los alumnos disléxicos deberían tener derecho a profesores de apoyo que proporcionen ayuda personalizada en función del diagnóstico establecido[2]. Dado que comparten la clase con normolectores, el profesorado e incluso el centro de estudios son parte del proceso y ayudan a consolidar los avances obtenidos. Huelga decir que es fundamental diagnosticar la dislexia y empezar con las clases de apoyo lo antes posible ya que el paso del tiempo vuelve más difícil su tratamiento. Sin embargo, tampoco en esta cuestión hemos encontrado una praxis homogénea.

[2] Durante nuestro estudio no solo hemos encontrado diferencias de un país a otro, sino también entre las regiones de un mismo país.

4. LA DISLEXIA Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

4.1 Algunos conceptos fundamentales

La dislexia no afecta al coeficiente intelectual del individuo. De hecho, este no tiene problemas a la hora de comprender conceptos siempre que se le expliquen oralmente. Si comparamos las calificaciones obtenidas por un estudiante disléxico en las diferentes asignaturas que cursa, veremos que no presentan diferencias con las de los normolectores. Es más, es frecuente encontrar notas excelentes. Sin embargo, aprender un nuevo idioma puede resultar problemático. Algunos investigadores han intentado dar respuesta a por qué a los disléxicos y a las personas con otras discapacidades lectoras les cuesta aprender idiomas[3]. Aunque no hemos encontrado estudios que sugieran estrategias que se puedan aplicar a nuestras clases de ELE[4], el material consultado sí nos ayuda a entender los retos a los que se enfrentan estos alumnos en nuestra asignatura. Antes de enumerarlos, es necesario detenerse en algunas cuestiones básicas.

Se denomina *profundidad ortográfica* (o *transparencia ortográfica*) a la relación que existe ente los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas) del alfabeto de un idioma. Aquellas lenguas que tienden a la relación biunívoca entre fonemas y grafemas se clasificarán como *ortografías superficiales* (o *transparentes*). Por ejemplo, en español al fonema [i] le corresponde solo el grafema (i) y viceversa[5]. Por el contrario, las *ortografías profundas* (u *opacas*) se alejan de esta relación uno a uno. En inglés el grafema (i) tiene diferentes pronunciaciones posibles[6]. Por consecuencia, el apoyo que reciba el disléxico cuando está aprendiendo a leer dependerá de la profundidad y características de su propio idioma[7]. En las ortografías poco profundas, se puede seguir la ruta fonológica por la relación constante entre grafemas y fonemas mientras que en las ortografías profundas, se trabaja con otras estrategias como por ejemplo las pistas visuales (Nijakowska 2010:23)[8].

Además de las particularidades de cada idioma, no podemos olvidar la capacidad personal de cada alumno. Aquí debemos tener en cuenta el concepto de *conciencia fonológica* que «se suele definir en sentido amplio como el conoci-

---

3 Esta afirmación debe ser matizada en cuanto hay disléxicos bilingües. De hecho, en UCR todas las clases se imparten en inglés y los alumnos deben demostrar un alto nivel en esta lengua para poder ser admitidos.

4 Por el contrario, sí hemos encontrado alguna actividad para las clases de inglés.

5 Aunque el sistema ortográfico español está clasificado como superficial, la relación entre grafemas y fonemas no siempre es biunívoca. Pensemos por ejemplo en los grafemas (c) y (z) y en los fonemas [k] y [θ].

6 Algunos ejemplos que ponen de manifiesto la complejidad ortográfica de este idioma: *bird, bill, field/pie, pine/give*, *sight, gravity*.

7 Desconocemos qué ocurre en los casos de bilingüismo o multilingüismo.

8 Cuando leemos una palabra que no conocemos, la descifamos por medio de la ruta fonológica, es decir vamos traduciendo los sonidos de los grafemas que la componen. Una vez que conocemos la palabra, se almacena en nuestra memoria y cuando la encontramos de nuevo en un texto, la reconocemos de una manera visual. Para los normolectores, esta segunda estrategia de lectura es más rápida que la primera.

miento explícito de que el habla puede dividirse en unidades. En sentido estricto, el más aceptado, se refiere a la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas» (Defior y Serrano, 2011). La conciencia fonológica permite reconocer las palabras pero también las pseudopalabras[9]. Estas autoras indican que dicha destreza se estructura en diferentes niveles:

- La *conciencia léxica* se refiere a la «habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada».
- La *conciencia silábica* es la capacidad de «segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras».
- La *conciencia intrasilábica* permite «segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas».
- Por último, a través de la *conciencia fonémica* se segmentan y manipulan «las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas» (Defior y Serrano, ib.).

A partir de 1980 se empieza a considerar la hipótesis de que las dificultades a la hora de aprender una lengua extranjera puedan estar relacionadas con carencias (patentes o encubiertas) en la lengua materna (Nijakowska, 200:67). Los resultados obtenidos por estos investigadores han beneficiado a muchos alumnos, no solo a los disléxicos. En la obra de Nijakowska (ib.: 31-32 y 67-68), encontramos una panorámica de los estudios que se han ocupado de esta cuestión[10] y, de ellos, destacamos los siguientes trabajos:

- Chodkiewicz (1986) vincula el déficit lector en la lengua materna con el fracaso a la hora de alcanzar la fluidez en una segunda lengua. Sin embargo, esta autora también defiende que los progresos de lectura obtenidos en una de las dos lenguas influirá positivamente en la otra.
- Sparks (1995), por su parte, considera que la discapacidad lectora en la L1 afecta negativamente no solo a la comprensión lectora en la L2, sino también a la comprensión oral, a la expresión oral, a la sintaxis, al conocimiento general y a la memoria verbal.
- Petrus y Bogdanowicz (2004) comprobaron que una buena destreza fonológica en la L1 tiene efectos positivos en la L2 pero que también la L2 ayuda a mejorar la destreza fonológica en la L1.
- Atwil et ál. (2007) demostraron que existe una relación directa entre el nivel de conciencia fonémica en la L1 y en la L2 y por lo tanto, en el nivel de destreza lectora en la L2.

---

9 Son palabras inventadas y que por tanto no tienen significado. Se construyen siguiendo las mismas reglas que las palabras con significado. Lo que las diferencia es que no representan ningún concepto. Ejemplos: *rastapi* o *clasafe* («Glosario de términos», s.f.).

10 Algunos de estos estudios se han llevado a cabo solo con normolectores.

- Miller-Guron y Lundberg (2000) aportan datos realmente interesantes pues su estudio pone de manifiesto que los adultos disléxicos suecos prefieren leer en inglés que hacerlo en su propio idioma. En este caso, entran en juego una serie de factores extralingüísticos, socio-culturales, emocionales y lingüísticos (les resulta más sencillo leer en inglés que en sueco).

4.2 El profesor de apoyo y el docente universitario de ELE

A diferencia de los maestros de la escuela primaria, es improbable que un profesor universitario tenga que identificar una posible dislexia. Incluso aunque así fuera, bajo ninguna circunstancia puede sustituir al terapeuta. En nuestro caso concreto, los alumnos disléxicos holandeses, independientemente del grado de autonomía con el que terminen la educación secundaria, han sido diagnosticados durante la escuela primaria y han trabajado con un educador especializado. Aunque en la universidad cuentan con una serie de ayudas que explicaremos más adelante, la figura del profesor de apoyo desaparece[11]. Ante esta situación, lo que sí puede hacer el profesor de ELE es documentarse, aplicar el protocolo de su centro de trabajo y entrevistar al alumno para averiguar qué estrategias de enseñanza/aprendizaje pueden ser más útiles en su caso.

Antes de continuar, debemos detenernos en dos cuestiones importantes. La primera es que supervisar a los alumnos con dislexia o con cualquier otra necesidad educativa especial no está incluido en las tareas del docente[12]. Cualquier ayuda que se quiera ofrecer será voluntaria y, hoy en día, es poco probable que sea remunerada. Entendemos también que no se desee invertir tiempo y esfuerzo en una tarea compleja pues cada alumno presenta un perfil diferente y lo que es útil para uno puede no presentar la misma eficacia para otro. Sin embargo, no podemos olvidar que ni tendremos disléxicos en todos nuestros cursos ni todos necesitarán un seguimiento continuo. La segunda cuestión es que los universitarios son adultos y no podemos obligarles a hacer algo que no deseen. Están en su derecho de rechazar nuestra ayuda.

Volvemos a la obra de Nijakowska (2010), el estudio más completo que hemos encontrado hasta la fecha sobre la relación entre la dislexia y el aprendizaje de segundas lenguas[13], puesto que en ella encontramos un inventario exhaustivo de los síntomas que puede presentar un alumno disléxico. Insistimos en que ni todos los estudiantes presentarán todos los síntomas ni lo harán con el mismo grado de

---

11 Las universidades italianas sí prestan este servicio a los alumnos disléxicos.

12 No en todos los países el docente recibe una lista con las tareas que debe desempeñar cuando firma su contrato de trabajo.

13 En la red holandesa de bibliotecas universitarias (www.picarta.nl), solo hemos encontrado la obra de Nijakowska (2010) y no las obras que cita. Al no poder consultarlas, no sabemos hasta qué punto y con qué profundidad tratan la cuestion de la dislexia y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

intensidad. A pesar de las estrategias de compensación desarrolladas, una serie de dificultades superadas pueden volver a aparecer al aprender un nuevo idioma. Por ello, conocerlas nos permitirá identificarlas, no malinterpretarlas y ser más sensibles ante las necesidades del alumno. El disléxico puede tener problemas en los siguientes campos:

- Procesamiento fonológico. No se limita a la dificultad para distinguir ciertas letras[14], las mayúsculas y las minúsculas o los signos de puntuación[15]. Un procesamiento fonológico pobre no solo perjudica a la lectura sino también a la comprensión auditiva.
- Memoria. Una mala *memoria de trabajo* no solo afecta negativamente al rendimiento del alumno en las tareas o en los exámenes; también puede olvidarse de hacer los deberes. Una *memoria secuencial* débil es un obstáculo para recordar las diferentes etapas que componen un proceso o una tarea.
- Concentración. La falta de concentración dificulta el rendimiento del alumno y empeora sus problemas de memoria.
- Automatización. Es la capacidad que nos permite hacer algo de manera automática sin pensar en cada paso del proceso. Dado que las secuencias pueden ser problemáticas, hay que explicarlas de manera muy clara especificando todo lo que se espera del alumno en cada tarea.
- Coordinación motriz. Aunque este retraso es más frecuente en los primeros años de infancia, la torpeza en los movimientos de las manos empeora la legibilidad de la caligrafía y prolonga el tiempo que se necesita para escribir.
- Visión. Las letras o las líneas del texto parece que bailan, el texto se ve borroso. Al reducir el estrés visual, mejora la concentración del alumno.
- Cansancio. Debido al esfuerzo llevado a cabo, el disléxico puede necesitar más pausas que el normolector.
- Gestión del tiempo pobre que empeora en función de la gravedad de los síntomas que se acaban de exponer.

Además la dislexia tiene consecuencias emocionales y, por ello, los elementos afectivos y un ambiente tolerante en la clase cobran aún más importancia. Dicho malestar se puede manifestar a través de:

- Comportamientos difíciles debidos a la frustración que vive el alumno. Por ejemplo: actitud negativa, rechazo, timidez extrema, inseguridad, soñar con los ojos abiertos, ser el gracioso de la clase o ataques de ira.
- Falta de autoestima por una pobre imagen de uno mismo, frustración por no estar a la altura de las circunstancias o no cumplir las expectativas de los demás.

---

14 Las que tengan trazos similares (t/l), trazos similares pero posición diferente (p/b), las letras especulares (b/d).

15 En el caso del español podrían aparecer problemas con los signos iniciales de interrogación y de exclamación, con las tildes y con la crema de la (ñ).

– Ansiedad e inseguridad. Si muchos normolectores sufren inseguridad a la hora de aprender otro idioma, en los disléxicos este sentimiento puede ser superior debido al miedo que tienen al riesgo, a lo desconocido, a lo nuevo. El profesor debe tener en cuenta que, si se sirven de mecanismos para evitar tener que realizar una tarea, no se trata de pereza sino de temor.

4.3 El día a día en clase y la evaluación formativa

Algunos investigadores afirman que los métodos comunicativos no son los más adecuados para los disléxicos y para otros alumnos con necesidades educativas especiales porque este tipo de alumnado necesita un método más directo (Ganshow et ál., 1998; Ganshow & Sparks, 2000; Sparks et ál., 1992b citados en Nijakowska, 2010:127). Quizás sobre esta cuestión el profesor de ELE no tenga margen de maniobra pero hay otros aspectos en los que sí puede intervenir.

El alumno disléxico necesita un ambiente educativo estructurado, en el que no haya improvisación. En el protocolo de la Universidad de Utrecht encontramos las siguientes sugerencias:

– Iniciar las clases con un esquema que indique las cuestiones que serán tratadas en la clase en el mismo orden en el que se presentarán.
– Escribir los conceptos nuevos en la pizarra o en papel.
– Explicar con claridad qué puntos son importantes y qué se espera del estudiante en cada tarea[16].
– Permitir grabar las clases y escribir con ordenador.
– Proporcionar a los alumnos un esquema escrito o resumen de las clases magistrales que incluya los puntos más importantes de la sesión.
– Entregar una copia del material que emplee el profesor y de las notas que escriba.

Nijakowska (ib.:147) añade que también se pueden facilitar los puntos que se van a tratar en la siguiente clase para poder prepararla con antelación.

Otra cuestión que se debe tener en cuenta es que los disléxicos necesitan un método de trabajo regular, una práctica sistemática en la que no se produzcan grandes intervalos de tiempo sin supervisión. Además, estos estudiantes pueden necesitar refuerzo, repetición y sobreaprendizaje[17] para compensar los problemas de memoria ya mencionados (Nijakowska, ib.:123). Lógicamente existe el riesgo de monotonía, aburrimiento y desmotivación. Afortunadamente la oferta actual de materiales de ELE es muy amplia y no solo nos permite ofrecer ejercicios variados, sino

16 Para evitar malentendidos, se pueden proporcionar más ejemplos que los que solemos dar a los normolectores. Así el disléxico cuenta con puntos de referencia claros que le guíen.

17 El sobreaprendizaje es un concepto pedagógico de acuerdo al cual cada nueva habilidad adquirida debe de practicarse más allá de la maestría inicial, buscando alcanzar la automatización («Sobreaprendizaje», s.f.).

también encontrar aquellos que más interesen al alumno. Además, parte de este material combina texto, imágenes y sonido y con ello refuerza la enseñanza multisensorial, que se ha demostrado especialmente útil en el tratamiento de la dislexia.

Por lo que respecta a la evaluación formativa, ya hemos explicado por qué es necesario conceder más tiempo para hacer y entregar los diferentes ejercicios que la compongan. En cualquier caso, estas prórrogas deben tener límites claros pues es fundamental evitar que se acumulen los deberes o el material que se debe estudiar. Dado que en la clase de ELE lo importante es comunicar un mensaje, el profesor puede reducir el número de pruebas escritas y sustituirlas por otras orales (o multimedia) que no limiten al alumno. Asimismo tampoco es necesario obligarle a leer delante de toda la clase. El profesor propondrá al disléxico ejercicios que pueda hacer bien. Los éxitos estimularán al estudiante y se sentirá más motivado para enfrentarse con tareas más difíciles. Por lo que concierne a las correcciones escritas, es conveniente evitar el color rojo ya que atrae la atención del disléxico y se corre el riesgo de que se centre en los errores y los consolide en vez de subsanarlos. Jurek aconseja escribir la forma correcta sobre la palabra (2008 citado en Nijakowska, ib.:151).

El refuerzo positivo es importante para todos los alumnos pero especialmente para aquellos que tienen necesidades educativas especiales. Cualquier progreso, por pequeño que pueda parecer, es importante para ellos. En este caso los portafolios se pueden revelar especialmente interesantes porque permiten evaluar la evolución personal del estudiante sin compararla con la del resto de la clase. Además también es importante el reconocimiento de los compañeros de clase. Para ello se promoverá un ambiente tolerante que no excluya al disléxico y le permita participar en las actividades de carácter colaborativo.

4.4 La evaluación sumativa

El profesor de ELE puede tener poco margen de maniobra en la evaluación sumativa. En cualquier caso, y aunque la posición de su centro de trabajo sea restrictiva, sería conveniente intentar negociar con sus superiores pruebas de evaluación alternativas diseñadas para los disléxicos en las que prime la oralidad. A continuación enumeramos una serie fallos propios de estos alumnos que hemos encontrado en la obra de Nijakowska (2010) y que hemos clasificado en función del examen al que pueden afectar. Corresponde a cada profesor establecer si los penalizará y si es así, con qué severidad.

Expresión escrita

- Problemas de ortografía.
- Problemas gramaticales: uso limitado de las preposiciones; preferencia por la voz activa; uso incorrecto de las formas verbales; confusión con los pronombres (indefinidos, reflexivos, demostrativos).

– Problemas sintácticos: frases más breves y menos complejas; frases incompletas.
– Problemas léxicos: bajo nivel de vocabulario; problemas para distinguir los sinónimos o los diferentes significados que puede tener una palabra.
– Problemas textuales: dificultad para redactar; estructura pobre y desorganizada; pobreza de expresión; falta de coherencia; omisión de información; confusión con la información espacial y temporal.
– Problemas de registro: dificultad para adaptarse a la situación que indica contexto.

No nos parece correcto penalizar los errores de ortografía y de ortotipografía sobre todo en el nivel principiante. Se puede ayudar al alumno permitiéndole el uso de ordenadores, de correctores ortográficos y de diccionarios.

Comprensión escrita

– Problemas de comprensión e interpretación del texto.

Expresión oral

– Problemas en la articulación de los fonemas *(dislalias)*.
– Problemas a la hora de dar respuestas inmediatas.

Sugerimos entregar las preguntas antes del examen para que se puedan preparar con tiempo o garantizar unos minutos de preparación tal como se hace en los DELE, hacer los exámenes en un momento en el que podamos asegurar el tiempo extra que puedan necesitar, ser pacientes y tranquilizar al alumno.

Comprensión oral

– Como hemos visto, el procesamiento fonológico también afecta a la comprensión auditiva.

Gramática

– Es conveniente evitar los ejercicios rellenahuecos y los de relacionar elementos.

5. ESTUDIO DE CASO

5.1 El contexto universitario

Los disléxicos que llegan a la universidad han desarrollado buenas estrategias de compensación que les permiten ser autónomos. Es evidente que han superado los obstáculos que han encontrado a lo largo de la educación primaria y secunda-

ria ya que de no haber sido así, se hubieran quedado por el camino. Sin embargo, no podemos olvidar que el primer año de universidad implica cambios en la vida de los alumnos. Deben adaptarse a la facultad, a nuevos profesores y a nuevas exigencias. Si además viven solos, deben aprender a organizarse y a compatibilizar estudios y vida personal. Es un momento de profundo estrés para muchos de ellos. Las universidades suelen tener un protocolo de atención para las personas con discapacidades[18]. Dado que la experiencia que expondremos a continuación se ha llevado a cabo en una universidad holandesa, University College Roosevelt (UCR), a continuación se explicarán las normas de este centro.

5.2 El protocolo holandés

UCR es uno de los dos *colleges* de la Universidad de Utrecht y por ello, ambos centros aplican el mismo protocolo de atención al alumnado con discapacidad o necesidades especiales[19]. Este documento, a su vez, incorpora los requisitos establecidos por la Asociación Holandesa de Dislexia *(Stichting Dyslexie Nederland)*. El apoyo ofrecido a los alumnos disléxicos se articula alrededor de dos ejes: a) el día a día en el aula y b) la evaluación. Dado que el primer punto se ha explicado en la sección 4.2, nos centraremos ahora el segundo. Los alumnos tienen derecho a

- Tiempo extra en la evaluación formativa y sumativa.
- Prórrogas en las fechas de entrega de deberes y trabajos.
- Material imprimido de manera que se reduzca el estrés visual (por ejemplo: textos imprimidos con un tamaño de fuente y en un formato de papel mayor que el habitual[20]; un contraste adecuado entre el color del texto escrito y el del papel sobre el que está imprimido).
- Hacer los exámenes en una sala tranquila y silenciosa que favorezca la concentración.

UCR solicita a los estudiantes disléxicos que faciliten el diagnóstico establecido por un psicólogo o por un educador especializado en Pedagogía Terapéutica/Ortopedagogía. Dicho documento especifica a qué tests se ha sometido el alumno para establecer la dislexia y el nivel de profundidad encontrado. En función de los resultados, el terapeuta indicará qué necesita el alumno, en qué grado y si son necesarias otras medidas diferentes de las ya mencionadas. Así pues señalará si el tiempo extra a la hora de hacer exámenes debe ser el 20% de la duración del examen o superior; si la prórroga para entregar las tareas debe ser de una semana o más; si el estrés visual del alumno se reduce usando una fuente caligráfica concreta o si el papel debe ser de algún color determinado[21].

---

18 Se pueden encontrar en línea.

19 Se puede consultar en http://www.uu.nl/SiteCollectionDocuments/Dienst_Studentenservice/BrochureStuderenMetEenHandicap.pdf

20 Hasta A3.

21 A algunos disléxicos les resulta más fácil leer sobre papel amarillo.

Por último cabe señalar que la dislexia también se tiene en cuenta a la hora de gestionar cuestiones de carácter administrativo puesto que puede afectar a aspectos financieros tales como conservar una beca o las condiciones del préstamo universitario, práctica corriente en este país.

Queda claro, pues, que la Universidad de Utrecht y el University College Roosevelt son conscientes de las dificultades a las que se enfrenta un estudiante que no es normolector durante sus estudios superiores. Ahora bien, ¿qué ocurre realmente en nuestras aulas? ¿Cómo reacciona el alumno disléxico en la clase de ELE? Las siguientes líneas no pretenden generalizar sino compartir la experiencia adquirida en los últimos siete años.

5.3 Motivos de este caso práctico

Este estudio nace tras observar que el rendimiento de los alumnos disléxicos empeora en las clases de ELE impartidas en el primer ciclo universitario (grado). En el mejor de los casos, las notas descienden; en el peor, se suspende la asignatura o se evita el suspenso solicitando oficialmente: a) ser exonerado de la obligación de aprender una tercera lengua extranjera, b) poder terminar los cursos de español con un nivel de salida inferior al exigido (que es B1.2), c) ser retirado del curso cuando comienzan las dificultades para probar fortuna con otro idioma el semestre sucesivo.

Si tenemos en cuenta que las clases se imparten en inglés en UCR, es evidente que nuestros alumnos disléxicos son perfectamente capaces de aprender una lengua que no es la suya. Las exenciones se autorizaron para no someterlos a un estrés excesivo, innecesario e injustificado ya que UCR ofrece un programa de estudios realmente exigente en el que todos los estudiantes, sin distinción, se ven sometidos a un ritmo de trabajo muy intenso. Solo recientemente hemos descubierto que la práctica de dispensar a los disléxicos de la clase de idiomas está generalizada (Nijakowska, 2010:72-73 & 146)[22].

Por lo que respeta al protocolo, es difícil aplicarlo. Aunque durante los primeros días de clase se solicita a los estudiantes disléxicos que se pongan en contacto con la profesora para que pueda organizar las clases y, sobre todo, los exámenes, pocos hablan de su dislexia abiertamente. A veces, el alumno le informa después de los parciales si los resultados han sido decepcionantes. Generalmente se aceptan los exámenes imprimidos con letra más grande pero hasta ahora nadie ha

[22] Esta autora repasa algunos estudios llevados a cabo con alumnos que tienen problemas a la hora de aprender idiomas, algunos de ellos tienen trastornos de aprendizaje y otros no. Las conclusiones de estas investigaciones son que, probablemente, no exista una discapacidad de aprendizaje específica que condicione la adquisición de una lengua extranjera, que la capacidad de aprender otro idioma se presenta en un *continuum* y que, en consecuencia, las dificultades que pueda encontrar un alumno se encontrarán en algún punto de ese espectro. Que a un alumno se le den mal los idiomas no implica ni un trastorno del aprendizaje ni que no pueda aprenderlos. Nijakowska (2010:74) cita a diferentes autores que coinciden en motivar a los alumnos para matricularse en las clases de idiomas, no retirarlos si los resultados no son satisfactorios y proporcionales apoyo durante su aprendizaje.

aceptado el tiempo extra. Unos porque necesitan demostrarse a sí mismos que controlan la situación. Otros porque viven con el terror de que sus compañeros de clase averigüen que tienen necesidades educativas especiales. Ante estas circunstancias, las medidas establecidas no tienen efecto porque los estudiantes no las aprovechan.

5.4 Experiencia llevada a cabo

La investigación ha demostrado los beneficios de la enseñanza multisensorial para los disléxicos. Este método activa simultáneamente varios sentidos a través del sonido, el tacto, la vista y el movimiento y así estimula diferentes tipos de memoria. Además, hoy en día existen programas informáticos diseñados para estos alumnos pero no todos los centros cuentan con ellos. En la experiencia que explicamos a continuación, indicamos cómo hemos suplido la carencia de recursos técnicos. Aunque los resultados obtenidos son prometedores, deben tratarse con cautela debido al reducido número de participantes y la ausencia de un grupo de control.

La alumna que aceptó participar en esta experiencia sufre de una dislexia severa de la que informó en cuanto comenzaron las clases. El nivel de entrada del curso era A2 y el de salida B1.2. En la primera parte del semestre no se observaron problemas particulares quizás porque el nivel medio de sus compañeros era bajo y, por lo tanto, pasaron desapercibidos. La estudiante solicitó hacer los parciales dos semanas después de la fecha establecida para evitar que el cansancio acumulado en los exámenes de las demás asignaturas afectara a los exámenes de español. Como se trataba de una alumna excelente y su petición estaba justificada, se aceptó.

Al aplicar el protocolo de la universidad, la estudiante solo solicitó exámenes imprimidos con letra más grande. La primera prueba fue la de comprensión auditiva y obtuvo un 6/10. El segundo examen (expresión escrita) puso de manifiesto graves problemas de comprensión e interpretación del texto. La alumna lo suspendió y solicitó repetirlo. Sin embargo, su petición se rechazó ya que se consideró que no tenía sentido preparar otro examen con contenido diferente si se mantenía un formato que en ese momento no sabíamos si la estaba penalizando. Era más prudente identificar primero los escollos que presentaba el examen para un disléxico, conocer las necesidades específicas de la alumna y dar una segunda oportunidad más adelante. Estábamos a seis semanas de terminar el curso, el tiempo apremiaba y no había tiempo para documentarse. El método más rápido era preguntar a los colegas con hijos disléxicos qué apoyo recibían en la escuela y hablar con la propia alumna para conocer sus problemas específicos.

En las entrevistas con la estudiante (y con sus otros profesores) se descubrió que era una alumna brillante y realmente trabajadora. En los otros cursos de español había tenido otras dos profesoras diferentes y la experiencia, en ambos casos, había sido negativa. El miedo al fracaso hacía que estudiara sin pausa (de hecho,

había aprendido de memoria todos los libros y el material empleado) pero al mismo tiempo la bloqueaba en los exámenes y las notas eran muy bajas. A partir de ese momento se producía un círculo vicioso: como las notas eran bajas, estudiaba aún más para superarse y, de nuevo, volvía a fracasar. Este esfuerzo titánico la estaba agotando a nivel físico, mental y emocional y esto podía influir negativamente tanto en su salud como en las demás asignaturas.

A través de los colegas con hijos disléxicos supimos que para los disléxicos es fundamental saber que pueden contar con ayuda en un momento de dificultad. En la escuela el maestro está a su disposición para volverles a recordar unas instrucciones o explicar de nuevo el significado del enunciado de un ejercicio[23]. Huelga decir que, en un contexto universitario, no es realista que un profesor interrumpa su trabajo durante dos o más horas para llevar a cabo esta tarea de apoyo, pero pronto se encontró una posible solución fácil de llevar a cabo: grabar un documento en formato mp3 que la alumna pudiera escuchar tantas veces como fuera necesario. Para ello se empleó el programa Audacity[24] y las pistas se subieron a una plataforma de *podcast*. En realidad, este último paso no era estrictamente necesario, pero se eligió esta opción para dar un aspecto más atractivo al ejercicio, esperando que ello pudiera contribuir a motivar a la alumna.

Para el siguiente examen parcial (gramática), se redactaron unas instrucciones en inglés muy claras y detalladas que especificaban todo lo que se esperaba de la alumna en cada ejercicio. Este guion también incluía explicaciones y ejemplos en inglés para evitar dar un modelo en español que se pudiera aplicar de manera automática. Del insuficiente del segundo examen se pasó a un notable (7/10). En el caso de la prueba de comprensión escrita (cuarto y último parcial), la grabación era una lectura lenta del texto del examen. La nota también fue de 7/10.

A partir de este momento, las entrevistas con la alumna fueron continuas. Decidimos aplicar este método también a los tests de evaluación formativa. Poco a poco el contenido de los guiones fue evolucionando y, aunque se adaptaba a cada prueba, se fueron simplificando gradualmente. Se redujeron las explicaciones adicionales y los ejemplos hasta que en los exámenes finales las pistas solo eran una mera lectura del texto escrito. Paulatinamente también se fue pasando del inglés al español. Para controlar si este método era realmente válido, a falta de un grupo de control, en la segunda parte del curso la alumna hizo los tests y exámenes antes que sus compañeros de clase para impedir que se informara sobre las preguntas.

Las notas continuaron mejorando y con ello, la alumna recuperó la confianza en sí misma, su autoestima y la motivación para afrontar tareas más difíciles. La clase de español se convirtió en un reto posible. No hizo falta cambiar el formato de los exámenes. En los finales, las notas en comprensión auditiva y comprensión lectora se mantuvieron estables, mientras que en el examen de expresión escrita

23 Nijakowska (2010:148) también menciona la figura del escriba: alguien que copia lo que el alumno le dicta.

24 Es gratuito.

obtuvo un 8.1/10 y en el de gramática un 8.5/10. La estudiante remontó los malos resultados iniciales y terminó el curso con una nota media de sobresaliente. Los podcast fueron de gran ayuda, pero no hubieran servido de mucho si ella no se hubiera esforzado tanto.

6. CONCLUSIONES

Esperamos haber convencido a alguno de los lectores de este artículo a ampliar sus conocimientos sobre la dislexia. En algunos casos, serán útiles para poder ayudar a nuestros alumnos (sin sustituir nunca al terapeuta); en otros, una vez identificados los síntomas, podremos remitirlos al especialista que mejor les pueda ayudar. Sería deseable poder contar en la universidad con educadores especializados en Pedagogía Terapéutica que pudieran asesorar tanto a los estudiantes como a los docentes. También sería conveniente que los profesores de una misma lengua trabajaran conjuntamente para que los logros obtenidos por los alumnos en un curso no se pierdan en el siguiente, para que el apoyo siga una secuencia coherente y por lo tanto sea más efectivo.

Los profesores de idiomas sabemos que los elementos afectivos juegan un papel clave en el aprendizaje de otra lengua y que muchos normolectores se sienten inseguros en nuestras clases. Si tenemos estudiantes disléxicos, deberemos prestar especial atención a aquellas señales que puedan reflejar su malestar. Conocemos la importancia de crear un ambiente en el que todos los alumnos se sientan cómodos y encuentren su espacio. El disléxico no debería avergonzarse de serlo y no debería ser discriminado. El refuerzo positivo y el reconocimiento de sus progresos por parte del profesor también contribuirán a fortalecer su autoestima.

Los docentes también podemos ayudar a los disléxicos teniéndolos en cuenta a la hora de elegir el material empleado en clase. En el caso de que no podamos seleccionarlo, sí podemos estar al día sobre cuál es más útil para este tipo de alumnos y recomendárselo como material opcional/adicional. Asimismo podemos contar con una gran variedad de ejercicios, especialmente los que estimulen el aprendizaje multisensorial. No olvidemos las extensiones digitales de los métodos de ELE ni los programas de software para disléxicos gratuitos que se encuentran en la Red.

Además de aplicar los protocolos de nuestro centro de trabajo, intentemos convencer a los estudiantes para que aprovechen todas las ayudas que se les brindan y negociar con nuestros superiores la posibilidad de diseñar pruebas de evaluación que no penalicen al disléxico y le permitan expresar todo su potencial. Dado que la dislexia empeora con el cansancio físico y el estrés y que, en la educación reglada, los exámenes suelen estar concentrados en determinados periodos del curso, se pueden preparar calendarios para estos alumnos en los que los exámenes estén distribuidos de manera más regular.

A veces para ayudar a un disléxico y obtener buenos resultados, no se requieren materiales que están fuera de nuestro alcance. Empecemos por aplicar las

indicaciones de los protocolos y los consejos de los expertos. Sin embargo, no olvidemos que a pesar de la capacidad personal del alumno, de todos los esfuerzos realizados y de los logros conseguidos, la capacidad lectora de un disléxico siempre será inferior a la de un normolector. Como cualquier otro estudiante, también deberá afrontar fracasos y malas notas.

Concluimos recordando que adaptarse a las necesidades de un disléxico, no significa reducir el nivel de salida exigido en el curso ni eximirle de la obligación de aprender una lengua extranjera. Por un lado, hasta la fecha, no hay razones científicas que lo justifiquen. Por otro, nuestra sociedad premia el conocimiento de idiomas y limitar las posibilidades de aprenderlas, puede tener consecuencias en el futuro profesional de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Banús, S. (s.f.). «Trastorno de la lectura», recuperado el 22/10/2013 en http://psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosenelambitoescolar/trastornodelalecturadislexia/,

— «Causas de la dislexia» (s.f.) recuperado el 22/10/2013 en http://www.ladislexia.net/causas-etiologia/

Defior, S. y Serrano, F. (2011). «La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, Vol. 31. Núm. 01. Enero - marzo 2011, recuperado el 31/10/2013 en http://zl.elsevier.es/es/revista/revista-logopedia-foniatria-audiologia-309/articulo/la-conciencia-fonemica-aliada-adquisicion-90001863,

— «Dificultades en la decodificación durante la lectura» (s.f) recuperado el 22/10/2013 en http://www.ladislexia.net/decodificacion-comprension-lectora/.

— «Glosario de términos» (s.f.) recuperado el 29/10/2013 en http://www.oireslave.org/index.php?option=com_glossary&letter=P&id=54&Itemid=7&goprint=true&tmpl=component

Nijakowska, J. (2010). *Dislexya in the Foreign Language Classroom*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

— «Sobreaprendizaje» (s.f.) recuperado el 15/11/2013 en http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/1098177

— «Studeren met een handicap aan de Universiteit Utrecht», recuperado el 23/10/2013 en http://www.uu.nl/SiteCollectionDocuments/Dienst_Studentenservice/BrochureStuderenMetEenHandicap.pdf