



Escuela de Postgrados

Trabajo final de Maestría en Neuropsicología del Desarrollo y Aprendizaje

**Aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera en niños con dislexia
en comparación a normolectores**

Michelle Geisinger

Facultad de Ciencias de la Salud

Departamento de Neurociencias y Aprendizaje

Línea de investigación: La adquisición del lenguaje escrito y sus dificultades

Tutor: Dr. Ariel Cuadro

Montevideo, noviembre de 2022

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar a niños con dislexia en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en relación a niños hispanohablantes. Específicamente, se atenderán los componentes de habilidad lingüística, acceso léxico y comprensión lectora en la primera lengua (L1) y en la lengua extranjera (LE). A partir de una muestra de 35 alumnos de cuarto y quinto año de primaria, se seleccionaron 11 estudiantes diagnosticados con dislexia por clínicas especializadas, y 24 normolectores de un colegio bilingüe de contexto socioeconómico favorable. Se evaluaron en ambos idiomas los procesos léxicos y semánticos de la lectura (acceso léxico y comprensión lectora), así como la competencia lingüística alcanzada en cada lengua. Se aplicaron pruebas de acceso léxico, lenguaje oral y comprensión lectora. Los resultados evidencian que existen diferencias significativas en el acceso léxico tanto en L1 como en LE pero no en comprensión lectora en ambos idiomas, entre normolectores y disléxicos. Se discuten estos resultados en el marco de la teoría de la interdependencia lingüística y el modelo simple de lectura.

Palabras clave: dislexia, bilingüismo, acceso léxico, lenguaje oral, comprensión lectora.

Abstract

The present study aims to characterize children with dyslexia that are learning a second language (English), in relation to Spanish speaking children. Specifically, the components of linguistic ability, lexical access and reading comprehension in the first (L1) and second languages (LE) will be addressed. From a sample of 35 fourth and fifth year primary school students, 11 students diagnosed with dyslexia by specialized clinics and 24 normal readers from a bilingual school with a favorable socioeconomic context were selected. The lexical and semantic processes of reading (lexical access and reading comprehension), as well as the linguistic competence achieved in each language, was evaluated in both languages. Lexical access, oral language and reading comprehension tests were applied. The results show that there are significant differences in lexical access in both L1 and LE, but not in reading comprehension in both languages, between normal readers and dyslexics. These results are discussed within the context of the linguistic interdependence

theory and the simple reading model.

Keywords: dyslexia, bilingualism, lexical access, oral language, reading comprehension.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 2 |
| Abstract | 2 |
| Índice | 4 |
| Índice de tablas y figuras | 5 |
| Introducción | 6 |
| | |
| 1. Marco teórico | 7 |
| 1.2 El acceso léxico en niños bilingües..... | 7 |
| 1.3 La Dislexia..... | 10 |
| 1.4 La comprensión lectora..... | 12 |
| | |
| 2. Metodología | 15 |
| 2.1 Introducción..... | 15 |
| 2.2 Objetivo..... | 16 |
| 2.3 Participantes..... | 16 |
| 2.4Diseño..... | 16 |
| 2.5 Instrumentos..... | 16 |
| 2.6 Procedimiento..... | 18 |
| | |
| 3.Resultados | 18 |
| 4.Discusión y Conclusiones | 22 |
| 5.Limitaciones y futuras investigaciones | 26 |
| Referencias | 27 |

Índice de figuras y tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los alumnos normolectores y con dislexia de las variables analizadas..... | 18 |
| Tabla 2. Correlación de Spearman de las variables analizadas en alumnos con dislexia en español e inglés..... | 18 |
| Tabla 3. Prueba no paramétrica de U Mann-Whitney de comparación de medias entre alumnos normolectores y con dislexia de las variables analizadas..... | 21 |

Introducción

La Dislexia es un Trastorno del Aprendizaje específico que es de origen neurobiológico. Está caracterizado por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras por falta de habilidad en el deletreo y ortografía y en la decodificación. Estas dificultades son el resultado de déficit en el componente fonológico del lenguaje (International Dyslexia Association [IDA] 2014).

Respecto a la Dislexia y el aprendizaje de una lengua extranjera, un niño con dicho trastorno puede adquirir y dominar a nivel oral una lengua extranjera con la correcta instrucción y suficiente exposición. Si la lengua se enseña desde la oralidad se logrará un aprendizaje exitoso, pero se dará lo contrario si se pretende que se aprenda a través de la lectoescritura (Pearson, 2012). En Uruguay, hoy día contamos con centros educativos bilingües y trilingües, donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender a comunicarse así como a leer y a escribir en otras lenguas. Esto no sólo brinda nuevas oportunidades de desarrollo y aprendizaje, sino que también promueve la flexibilidad cognitiva a nivel neuropsicológico (Dehane, 2014).

Esta investigación surge del interés por indagar cómo es el rendimiento de los niños hispanohablantes con dislexia que adquieren una lengua extranjera (inglés), con diferente complejidad ortográfica al español. Se habla de lengua extranjera cuando una lengua no es L1 ni lengua propia, y se aprende en un marco académico formal. Cabe destacar que no hay variedad de estudios comparativos español-inglés en la misma población de niños con un entorno hispanohablante, sino que la mayoría de las investigaciones están contextualizadas en un entorno angloparlante. Estudios previos determinan una diferencia en el ritmo de adquisición de habilidades lectoras en una lengua transparente como el español y una opaca como el inglés (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

De este modo el presente estudio tiene como objetivo caracterizar a niños con Dislexia en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en relación a niños hispanohablantes. Específicamente, se atenderán los componentes de habilidad lingüística, acceso léxico y comprensión lectora en la primera lengua (L1) y en la lengua extranjera (LE). El fin último de proporcionar la mejor educación posible a estos alumnos.

1. Marco Teórico

1.2 El acceso léxico en niños bilingües

El bilingüismo se puede considerar cuando los niños aprenden a hablar dos lenguas en simultáneo, pudiendo comunicarse en dos idiomas con cierta facilidad y en una situación ordinaria. Asimismo, si los niños son expuestos a dos idiomas desde corta edad, no tendrían por qué manifestar retraso en el aprendizaje del lenguaje (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

Pearson (2017) destaca que podemos llamarle bilingüe al individuo que domina las dos lenguas a nivel oral u escrito, o también al que domina el nivel oral pero no necesariamente el nivel escrito. Entonces, no se requiere el bilingüismo completo en las dos lenguas para decir que alguien es bilingüe, pudiendo ser bilingüe oral o bilingüe escrito, por dominar uno o los dos aspectos de la lengua.

Las habilidades de lectura y escritura entre primera lengua y lengua extranjera (L1 y LE) han estado centrados en dos teorías o hipótesis explicativas; la teoría de interdependencia lingüística y la dependencia ortográfica. En primer lugar, la teoría de la interdependencia lingüística propone que los niños que tienen problemas con el aprendizaje de su primera lengua, también los tendrán con la lengua extranjera. Del mismo modo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua, se transfieren de igual forma a la lengua extranjera (Cummins, 1979).

Cummins (1981) plantea que si existe un buen nivel instruccional de la primera lengua para promover su competencia, entonces ocurrirá la transferencia de esta competencia a la segunda. Además, debe haber una exposición pertinente a la lengua extranjera que puede ser en diferentes entornos. La importancia de esta teoría es que aprender una lengua extranjera puede estimular el desarrollo de las dos, así como las dificultades presentadas en la primera lengua también se presentarán en la segunda (Jiménez & O'Shanahan, 2012). La transferencia lingüística es posible, siempre y cuando se den situaciones, experiencias y conocimientos previos de L1 (competencia lingüística), para que ésta pueda actuar de forma positiva y brindar beneficios para el aprendizaje de LE (Cummins, 1979).

Si el entorno del sujeto cuenta con la suficiente cantidad de estímulos para que se mantenga la lengua materna, entonces cuando se realice la exposición a la lengua extranjera, esta se podrá desarrollar, sin causar efectos contraproducentes en la primera lengua (Salazar, 2006). Existirían cinco tipos de transferencia de L1 a LE: elementos conceptuales, estrategias cognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos, elementos lingüísticos, y de conciencia

fonológica. El formato pedagógico más beneficioso para aprender una lengua extranjera es mediante programas bilingües de inmersión al lenguaje en el contexto escolar (Cummins, 2005).

Por otra parte, la teoría de la dependencia ortográfica señala que las habilidades adquiridas en una lengua están influidas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de conversión grafema-fonema. Entonces las dificultades en el lenguaje escrito van a depender de las características específicas del sistema ortográfico de cada idioma. La importancia de esta teoría es que es posible predecir el déficit que se experimentará en el aprendizaje de LE, dependiendo de su estructura ortográfica. Es posible que haya niños que tengan dificultades en una lengua pero no en otra, a excepción de los disléxicos (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

Para el lector principiante, no importa la edad ni la lengua, el primer y más relevante desafío es aprender a decodificar lo escrito con suficiente facilidad y fluidez para acceder al significado. Leer para comprender depende de la destreza para la lectura de palabras (Moats, 1998). Cuadro (2015) plantea que, desde un enfoque neuropsicológico, los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector son de bajo nivel cognitivo (decodificación fonológica e identificación ortográfica), así como procesos de alto nivel cognitivo (comprensión lectora y metacognición).

En Coltheart et al. (1978) se desarrolla el consensuado modelo de doble ruta, en el cual convergen dos procedimientos de acceso léxico. La ruta fonológica consiste en la conversión de las palabras en sonido mediante la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema, para luego acceder a su forma semántica. Este procedimiento es el que utiliza el niño ante palabras complejas o nunca procesadas, por lo tanto, es fundamental cuando está aprendiendo a leer y todas las palabras son novedosas.

Por otra parte, la ruta léxica consiste en la asociación directa de las palabras con su significado sin pasar por la conversión grafema-fonema. Implica un reconocimiento global de las palabras que ya han sido procesadas anteriormente. La familiaridad con las palabras depende de haberlas almacenado previamente en la memoria visual a largo plazo. Se logra mediante la lectura frecuente de palabras y es lo que permite ganar fluidez lectora. Una vez que este proceso se automatiza, se incorporan al léxico ortográfico palabras que permiten a los niños reconocerlas sin tener que decodificarlas, accediendo así a una lectura fluida y en forma directa al significado. Ambos mecanismos se utilizan en forma simultánea y no se consideran independientes sino complementarios (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Asimismo, dentro del sistema de escritura alfabético, la ortografía varía en el grado de regularidad y consistencia en su correspondencia sonido-símbolo. Aquellas lenguas que le asignan a un grafema un único sonido, se las conoce como lenguas transparentes o superficiales (serbocroata, finés, galés, español, holandés, turco y alemán), y aquellas que le asignan a un grafema más de un sonido se les llama lenguas opacas (inglés, francés, y portugués), cuyas reglas de conversión grafema-fonema son de mayor complejidad y donde tanto una letra o grupo de letras puede representar diferentes sonidos en una variedad de palabras (Ellis et al., 2004).

Acorde a Borzone & Marder (2015), estudios comparativos muestran que es más simple aprender a leer y escribir en lenguas con ortografía transparente, en las que las relaciones de fonema/grafema son fáciles como el español, que en ortografías opacas como el inglés. Los niños logran estar alfabetizados en español en pocos meses una vez que se les enseña, mientras que en inglés el aprendizaje de la lectura toma mucho más tiempo. El proceso lector en español es simple, dado que al ser una lengua transparente, a cada grafema en general le corresponde un fonema. Al aprender a leer, los niños utilizan más la ruta fonológica, para luego utilizar la ruta ortográfica mediante el mecanismo de autoaprendizaje, y así ganar fluidez lectora (Defior et al., 2015).

Sin embargo, al leer en inglés los fonemas pueden estar representados por dos, tres o cuatro grafemas, presentando altos niveles de complejidad ortográfica al ser una lengua opaca. El inglés cuenta con 26 letras pero más de 130 grafemas para representar 44 fonemas. Por esto, el lector debe apoyarse en el reconocimiento de la morfología y estructura visual de las palabras. La lectura requiere de un proceso dual de ambas rutas, tanto alfabético como ortográfico. Es así que los lectores competentes utilizan un mapeo ortográfico para almacenar palabras escritas, de modo que, al presentarse nuevas palabras con combinaciones y terminaciones similares de letras, el niño podrá asociarla a otros patrones similares de palabras que están almacenadas en su memoria a largo plazo, y así acceder a la semántica y pronunciación rápidamente a través de la ruta ortográfica (Pearson, 2020).

De este modo, las habilidades críticas para aprender inglés como lengua extranjera son la competencia lingüística, el procesamiento fonológico, conciencia fonémica y la memoria. Luego se encuentran en el reconocimiento de palabras, la escritura y conciencia sintáctica, cuya adquisición varía según los contextos idiomáticos. La adquisición de estas habilidades se ven sujetas a variables que pueden influir en este proceso como lo son las singularidades de la lengua madre y lengua extranjera, la estructura de las lenguas, su sistema alfabético, y diferencias individuales (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

1.3 La Dislexia

IDA (2014) , adoptó la siguiente definición de Dislexia:

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

En un lector típico, los procesos de decodificación comienzan siendo en la etapa de aprendizaje inicial y luego se automatizan perdiendo su facultad cognitiva y pasando a ser automáticos (Wagner & Torgensen, 1987). A medida que esto sucede se da paso a procesos de alto nivel como la comprensión lectora. Sin embargo, la decodificación en niños disléxicos continúa teniendo características cognitivas y por eso disminuye el rendimiento en procesos más complejos como la comprensión lectora y metacognición (Cuadro, 2015).

Numerosas investigaciones muestran que la principal deficiencia en la Dislexia reside en el procesamiento fonológico con deficiencia en el módulo procesador fonológico. Esto incide en la decodificación lectora, lo cual afecta el procesamiento ortográfico (Serrano & Defior, 2018), De esta manera, los disléxicos tienen un déficit primario en el procesamiento fonológico y un déficit secundario en el procesamiento ortográfico (Share & Stanovich, 1995). Como consecuencia de tener que invertir tantos recursos cognitivos en la decodificación, generará dificultades en la comprensión lectora. Los estudios de buenos y malos lectores destacan que el buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz, mientras que el lector deficiente (niño con dislexia) tiene una dificultad para este procesador (Perfetti & Marron, 1998).

El proceso de adquisición de la lectura depende centralmente del procesamiento fonológico, ya que es el único procedimiento que permite la identificación de palabras nunca antes leídas. Si este mecanismo no funciona adecuadamente, la lectura por la vía léxica también se desarrollará con dificultad o muy lentamente, ya que necesita haber encontrado y reconocido las palabras por primera vez. Un buen lector se caracteriza por tener un

procesador fonológico eficaz, que es el motor de la incorporación de nuevas palabras a su léxico mental. Los niños con Dislexia tendrán la ruta fonológica de lectura descendida, lo que impactará directamente en la ruta léxica y el reconocimiento ortográfico de las palabras (Defior et al., 2015).

Acorde a Dehane (2014) los niños con Dislexia activan las mismas áreas del hemisferio derecho del cerebro que activan sus compañeros normolectores, pero muestran pobre o baja activación del hemisferio izquierdo en la zona posterior, según estudios realizados a través de la modalidad de neuroimagen funcional entre otros. Los hallazgos más consistentes revelan un déficit en la zona posterior del hemisferio izquierdo (occipital y parietotemporal), lo cual se asocia con un aumento en la activación del circuito anterior, el cual se asocia con la utilización de los recursos fonológicos para decodificar palabras desconocidas, y una mayor activación de los circuitos anterior y posterior del hemisferio derecho como recurso compensatorio. Asimismo, las dificultades lectoras generan como consecuencias déficit a nivel de la escritura de palabras (Cuadro, 2015). La dificultad que presentan los individuos con déficit lector para recordar representaciones léxicas de las palabras, lo que los lleva a cometer más errores de ortografía (Jiménez et al., 2014).

Respecto a la Dislexia y el aprendizaje de una lengua extranjera, el niño puede adquirir y dominar a nivel oral una lengua extranjera con la correcta instrucción y suficiente exposición. Si la lengua se enseña desde la oralidad se logrará un aprendizaje exitoso, pero se dará lo contrario si se pretende que se aprenda a través de la lectoescritura. Se enfrentarán a las diferencias del aprendizaje del lenguaje escrito mediante la transferencia de las reglas de un sistema ortográfico transparente como el español, a un sistema opaco como el inglés.

El bilingüismo escrito será más desafiante para alguien con dislexia, pero no imposible (Pearson, 2017). En investigaciones de Siegel (1993) se demostró que aprender una nueva lengua entrena al cerebro para detectar sonidos, y que los niños disléxicos bilingües tienen mejor rendimiento en lectura en su lengua materna que los niños monolingües. Los estudios incluso demuestran que el aprendizaje de una lengua extranjera para personas con Dislexia es beneficioso ya que existe un efecto de transferencia de los procesos cognitivos y lingüísticos del español al inglés. Si bien existe una transferencia de los procesos cognitivos y lingüísticos de una lengua a la otra, no sucede así con los patrones ortográficos, ya que las características propias del idioma inglés se deben trabajar específicamente. Entonces, para los niños disléxicos no daña aprender una lengua extranjera, sino por el contrario, suma.

A su vez, Díaz et al. (2013) incluso afirma que a medida que el niño va ganando experiencia en la lengua extranjera, también gana mayor automatización de los procesos

lexicales. Pero también puede producirse el fenómeno inverso: un niño que no tiene un buen dominio de las estrategias de comprensión va a leer más lentamente las palabras en textos complejos (Borzzone & Marder, 2015).

En adición, numerosos estudios muestran que es negativo exigir un nivel de lectura y escritura en inglés semejante al del español si el de la primera lengua aún no está afianzado, ya que el niño/a inicialmente se confundirá los patrones ortográficos de uno y otro idioma y ello provocará un pobre afianzamiento de ambos sistemas alfabéticos. De hecho, cada vez son más los casos en los que los niños/as con Dislexia presentan dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera (Cuenca, 2017). También Hernández et al. (2018), afirma que es una condición indispensable la maduración del alumno en el dominio de las destrezas en su lengua materna, antes de exponerlo a la exigencia de la enseñanza de otras lenguas.

1.4 La comprensión lectora

La comprensión lectora se ha definido como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (Defior et al., 2006, p.111). Este proceso de alto nivel es el producto de un conjunto de subhabilidades, ya que el nivel de complejidad del proceso de comprensión lectora no puede ser adjudicado a una única habilidad responsable. El fin último de la lectura es la comprensión de textos, donde el lector logra elaborar una representación mental del contenido del texto que lee. Un lector que puede decodificar palabras pero no comprende lo que está diciendo, no está verdaderamente leyendo. Leer es entonces, siempre leer para comprender, aunque no se trate de un plano educativo (Abusamra et al., 2010).

El lector para alcanzar la comprensión debe poner en juego sus capacidades cognitivas como lo son la atención, memoria, habilidades de análisis crítico, habilidades para realizar inferencias, y habilidades de visualización entre otras. A su vez, están comprendidas las habilidades metacognitivas que subyacen a la motivación, como lo son el propósito para la lectura, el interés por el contenido, y el sentimiento de autoeficacia como lector.

Son necesarios también conocimientos del lenguaje como el código alfabético, vocabulario, conocimiento del tema, conocimiento lingüístico y psicolingüístico (Defior et al., 2006). En relación a esto últimos se han señalado que existen diferencias en el aprendizaje de la lectura y comprensión lectora de acuerdo con el contexto socioeconómico. Estos resultados se desprenden de las evaluaciones realizadas por las pruebas PISA, TERCE y Arista 2017. Se asocian al aprendizaje de la lectura múltiples factores ambientales como la exposición a la lectura, el contexto alfabetizador, características socioeconómicas y culturales

de los hogares de los aprendices, actitud y motivación. Los niños que viven en contextos socioculturales más desfavorecidos tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura en comparación con niveles socioeconómicos más altos (Urquijo, 2009).

Hoover y Gough (1990) plantean como modelo teórico de la Comprensión Lectora al Modelo Simple de Lectura. Dicho modelo plantea que la comprensión lectora es el producto de dos componentes amplios que subyacen a esta habilidad: la decodificación y la comprensión lingüística. La decodificación juega un rol trascendental para que el lector pueda acceder al código escrito. Este proceso debe ser a su vez automatizado, con el fin de liberar recursos cognitivos que puedan ser invertidos en tareas de mayor complejidad involucradas en la comprensión lectora. Por lo tanto, un sujeto que presenta dificultades en los procesos de decodificación, tiene alta probabilidad de tener una comprensión lectora descendida (Cuadro, 2015). Por otra parte, la comprensión lingüística implica el procesamiento superior de estímulos verbales. Se refiere a la habilidad de interpretar la información verbal y el significado de las palabras, oraciones, y textos orales. La comprensión lectora se relaciona con los niveles sintácticos, semánticos y discursivos del lenguaje (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

Varios estudios han descrito un peso diferencial de estos componentes a lo largo del desarrollo. En los primeros años de la adquisición de la lectura la decodificación juega un rol primordial, y a medida que este proceso se va automatizando, la comprensión lingüística gana más relevancia. Estudios translingüísticos han demostrado que en lenguas transparentes como el español donde el dominio de los procesos de decodificación es relativamente veloz, la competencia lingüística representa un buen predictor de las habilidades de comprensión lectora desde los primeros años de escolaridad (Pearson, 2012).

Por otra parte, Abusamra et al. (2014) también plantea que la decodificación deficiente puede conducir al fracaso en el dominio de esta habilidad. Los lectores que no tienen suficientemente automatizado el acceso léxico van a centrar todos sus recursos atencionales en esta tarea, y tendrán dificultad para liberar espacio cognitivo para lograr una buena comprensión lectora ya que no comprenden aquello que no pueden decodificar. Al igual que sucede con el vocabulario, la relación decodificación y comprensión lectora se define en términos de necesidad pero no de suficiencia. Los niños con dislexia se enfrentarán a un esfuerzo cognitivo muy grande para comprender textos, a costa de un tiempo prolongado para poder decodificarlo.

De este modo para comprender un texto, no es suficiente la identificación de palabras, significados y relaciones, sino que además se debe construir cognitivamente a nivel metacognitivo. Por eso, el conocimiento previo para la realización de inferencias resulta fundamental. El dominio del vocabulario también es imprescindible para la comprensión del texto.

Según Borzone & Marder (2015), el desarrollo de la expresión oral debe tener un espacio de privilegio en las aulas de clase ya que el uso adecuado de los recursos lingüísticos que se aprende en la interacción verbal con otros y en el diálogo frecuente con textos escritos, consiste un aspecto fundamental del proceso de alfabetización. Sin embargo también hay evidencia de que los alumnos con un mismo nivel de vocabulario pueden mostrar diferentes grados de rendimiento en tareas de comprensión. Los casos de malos comprendedores con un buen nivel de vocabulario demuestran que este aspecto es necesario, pero no suficiente (Abusamra et al., 2014).

Según las dificultades de comprensión lectora en niños con un trastorno específico del lenguaje se asocian a un problema de comprensión del lenguaje oral que se pone en manifiesto en este caso al momento de procesar y comprender textos escritos (Abusamra et al., 2010). Del mismo modo es que los niños con dislexia tendrán dificultades para comprender el texto que se asocian a sus dificultades para la decodificación.

Las investigaciones destacan la estrecha relación entre la comprensión del texto y la comprensión del lenguaje oral. Kennedy (1971) encontró una alta correlación entre comprensión oral y comprensión de textos; a tal punto es así que los sujetos con mala comprensión lectora habitualmente rinden mal en pruebas de comprensión de lenguaje oral. Si bien la entrada de información es auditiva para la comprensión del lenguaje oral y visual para la del texto, ambas capacidades se caracterizan por apoyarse en mecanismos cognitivos comunes tales como el reconocimiento de palabras, la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, y la necesidad de integrar la información y de generar inferencias (Towsend et al., 1987).

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, existe amplia evidencia también en torno a la relación directa entre el manejo de la lengua oral y la comprensión lectora, por lo cual es posible esperar que las habilidades de comprensión sean mejores en la primera lengua a diferencia de la lengua extranjera, donde el manejo de la estructura del lenguaje oral es menor (Geva et al., 1993). Esto coincide con los hallazgos de Pearson (2012), donde demostró que los alumnos hispanoparlantes rendían peor en las

habilidades de lectura en las tareas en inglés, debido a la menor exposición de la lengua oral en un colegio bilingüe.

Lindsey et al., (2003) en un estudio longitudinal con niños hispanos de Texas (entorno angloparlante) aprendiendo a leer y escribir en inglés, exploraron los factores predictivos de la comprensión lectora en ambos idiomas. En ambos casos el nivel de decodificación se correlaciona con el nivel de comprensión. A su vez, encontraron predictores específicos en cada lengua. Las medidas de habilidades lingüísticas (vocabulario oral y memoria para frases) se correlacionaron con el rendimiento en comprensión en la misma lengua y en forma muy débil con la otra lengua. Esto indica que en la comprensión inciden aspectos relativos a la particularidad de cada lengua, lo cual resalta la importancia del manejo de la lengua oral para obtener éxito.

2. Metodología

2.1 Introducción

Las habilidades de lectura y escritura entre L1 y LE se centran en la teoría de interdependencia lingüística y la dependencia ortográfica. La teoría de la interdependencia lingüística propone que los niños que tienen problemas con el aprendizaje de su primera lengua, también los tendrán con la lengua extranjera. Del mismo modo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua, se transfieren de igual forma a la lengua extranjera (Cummins, 1979).

Por otra parte, retomando el concepto de la dependencia ortográfica, se plantea que las habilidades adquiridas en una lengua están influidas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de conversión grafema fonema, dependiendo de las características específicas del sistema ortográfico de cada idioma (Jiménez y O'Shanahan, 2012).

Por último, Pearson (2017) afirma que un niño con Dislexia puede dominar a nivel oral una lengua extranjera si es expuesto a la enseñanza de forma indicada. Si el lenguaje se enseña desde la oralidad el aprendizaje podrá ser exitoso, pero se dará lo contrario si se enseña a través del lenguaje escrito. Se enfrentarán a las diferencias del aprendizaje del lenguaje escrito mediante la transferencia de las reglas de un sistema ortográfico transparente como el español, a un sistema opaco como el inglés. El bilingüismo escrito será más desafiante para alguien con dislexia, pero no imposible.

2.2 Objetivo

En este marco el objetivo general del presente estudio es caracterizar el aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera (LE) en niños con Dislexia, en comparación a los normolectores. Específicamente, se atendieron los componentes de acceso léxico, habilidad lingüística y comprensión lectora en L1 y LE, en estudiantes con y sin dislexia de 4to y 5to grado escolar.

2.3 Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por un total de 35 alumnos de cuarto y quinto año de primaria (M: 10.1, DE: 1.35) de un colegio bilingüe (español-inglés) de un contexto socioeconómico muy favorable. Los sujetos seleccionados fueron niños con diagnóstico de Dislexia por clínicas especializadas (N=11), y niños normolectores (N=24), con desempeño en lectura de palabras y pseudopalabras dentro de lo normal, y sin diagnóstico previo de ningún tipo. Entre ellos, 18 son varones y 17 niñas. Se eligen estos grados de primaria porque aquí los procesos de decodificación ya se encontrarían automatizados en los normolectores, y empieza a cobrar más importancia el nivel de comprensión lectora.

2.4 Diseño

La presente investigación es cuantitativa y cuenta con un diseño comparativo y observacional/analítico. Se busca la comparación de grupos naturales según la puntuación en distintas habilidades lectoras. La dimensión temporal es transversal. La estrategia de muestreo es intencional ya que, en este caso, interesan los estudiantes de una institución educativa en particular. Las variables utilizadas fueron Comprensión, Definición de palabras, Lectura de palabras, Tiempo en lectura de palabras, Aciertos en lectura de pseudopalabras, Tiempo en lectura de pseudopalabras, Dictado de palabras, Comprehension, Word definition, y Word dictation.

2.5 Instrumentos

Definición de palabras y Word definition - CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) (Semel et al., 2003). Se utilizará para evaluar la competencia lingüística en cada lengua, y se aplicará tanto la versión en inglés como su adaptación al español. Mide la capacidad lingüística de los individuos de entre 5 años y 15 años con el objetivo de identificar posibles trastornos del lenguaje y la comunicación. En este caso, evaluaremos la capacidad lingüística en ambos idiomas.

Tiempo y Lectura de Palabras y Pseudopalabras / Comprensión de textos- Prolec - R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada) (Cuetos et al., 2007). El objetivo del Prolec - R es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura de niños entre 6 y 12 años. No se limita solamente a detectar la existencia de posibles dificultades en la lectura, sino que también muestra qué procesos cognitivos son los responsables de las mismas dificultades. La batería está compuesta de nueve tareas que tratan de explorar los principales procesos de lectores, desde los más básicos a los más complejos (procesos de identificación de letras, procesos léxicos, sintácticos, y semánticos). En todas las pruebas que lo permiten, se recoge el número de aciertos y el tiempo invertido para completar la tarea. De esta prueba tomaremos la prueba de lectura de palabras para evaluar la ruta ortográfica de acceso al léxico en español, así como la lectura de pseudopalabras para evaluar la ruta fonológica de la lectura. Además, tomamos la prueba de comprensión de textos para evaluar el nivel de comprensión textual en español.

Comprehension - GORT-5 (Gray Oral Reading Test) (Wiederholt & Bryant, 2012). Utilizamos esta prueba para evaluar la comprensión lectora en inglés, con una adaptación de las pruebas de comprensión lectora. Este test se utiliza para evaluar la fluidez de lectura y comprensión lectora, principalmente en Estados Unidos y Canadá, de 6 a 18 años. Contiene 16 áreas secuenciadas según nivel de complejidad donde se muestran textos para leer con 5 preguntas cada uno. Así, es posible analizar errores de comprensión lectora.

Dictado de palabras - PROESC (Batería de Evaluación de Procesos de Escritura) (Cuetos et al., 2004). La utilizamos para evaluar la escritura de palabras. El test evalúa los procesos implicados en la escritura y la detección de errores. Esta es de aplicación individual o colectiva, la cual va desde 3ero de primaria hasta 4to de secundaria (8 a 15 años), con una duración entre 40 y 50 minutos. Cuenta con subpruebas de: dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, dictado de frases, escritura de un cuento y escritura de una redacción.

Word dictation - TIWRE (Test of irregular Word Reading Efficiency) (Reynolds & Kamphaus, 2007). Se aplica esta prueba para el dictado de palabras en inglés. Evalúa la comprensión lectora mediante el uso de letras y palabras fonéticamente irregulares, brindando una evaluación rápida del vocabulario y la recuperación de patrones ortográficos de forma eficiente y fluida. Se puede aplicar desde los 3 a los 94 años, y tiene una duración de 2 minutos por formulario.

2.6 Procedimientos

Luego de haber obtenido el consentimiento informado de parte de la institución y de la familia de los niños, se aplicaron pruebas en dos sesiones, en el marco de una investigación de bilingüismo. Se aplicaron dentro del horario escolar en un salón del colegio. En una sesión se aplicó las pruebas en español y en la otra en inglés. Las pruebas fueron aplicadas por psicopedagogas bilingües.

3. Resultados

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de los alumnos normolectores y con dislexia en las variables analizadas.

Tabla 1.

Media y desviación estándar en las puntuaciones de Comprensión, Definición de palabras, Lectura de palabras, Tiempo en lectura de palabras, Aciertos en lectura de pseudopalabras, Tiempo en lectura de pseudopalabras, Dictado de palabras, Comprehension, Word definition, y Word dictation, en alumnos normolectores y con déficit lector.

| | Normolectores | | | Dislexia | | |
|------|---------------|------|------|----------|------|------|
| | N | M | DE | N | M | DE |
| TC | 24 | 12,1 | 1,77 | 12 | 12,5 | 1,24 |
| DFP | 24 | 25,5 | 7,22 | 12 | 22,4 | 7,06 |
| LP | 24 | 39,2 | 1,35 | 12 | 37,6 | 2,35 |
| TLP | 24 | 35,4 | 9,38 | 12 | 73,7 | 41,4 |
| ALPS | 24 | 35,6 | 3,53 | 12 | 30,8 | 5,91 |

| | | | | | | |
|------|----|------|------|----|------|------|
| TLPS | 24 | 56,6 | 15,0 | 12 | 101 | 42,6 |
| DP | 24 | 19,6 | 3,17 | 12 | 14,6 | 3,60 |
| TCO | 24 | 16,6 | 4,46 | 12 | 11,7 | 4,94 |
| WD | 24 | 10,0 | 5,39 | 12 | 6,83 | 4,76 |
| WDI | 24 | 10,6 | 4,00 | 12 | 6,0 | 3,93 |

Nota. N=muestra; M=media; DE=desvío estándar; TC=comprensión; DFP=definición de palabras; LP=lectura de palabras; TLP=tiempo en lectura de palabras; ALPS=aciertos en lectura de pseudopalabras; TLPS=tiempo en lectura de pseudopalabras; DP=dictado de palabras; TCO=comprension; WD=word definition; WDI=word dictation

En la tabla 2 se muestra la relación de las variables analizadas en español y en inglés en alumnos normolectores y con dislexia, a través de la Correlación de Spearman al no cumplirse los supuestos de normalidad. Se muestra que existe una correlación significativa en varias pruebas.

Tabla 2.

Correlación entre las pruebas de Comprensión, Definición de palabras, Lectura de palabras, Tiempo lectura de palabras, Aciertos en lectura de pseudopalabras, Tiempo lectura pseudopalabras, Dictado de palabras, Comprension y Word dictation.

| | TC | DFP | LP | TLP | ALPS | TLPS | DP | TCO | WD | WDI |
|-----|------|-------|-------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|-------|
| TC | 1 | .080 | .105 | .168 | -.198 | .267 | -.053 | .134 | .044 | -.062 |
| DFP | .080 | 1 | -.001 | -.432** | .260 | -.452** | .348* | .505** | .705** | .406* |
| LP | .105 | -.001 | 1 | -.246 | .545** | -.270 | .442** | .103 | .095 | .340* |

| | | | | | | | | | | |
|------|-------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| TLP | .168 | -.432** | .246 | 1 | -.486** | .905** | -.672** | -.536** | -.408** | -.626** |
| ALPS | -.198 | .260 | .545** | -.486** | 1 | -.473** | .506** | .174 | .127 | .496** |
| TLPS | .267 | -.452** | -.270 | .905** | .506** | 1 | -.679** | -.461** | -.418** | -.619** |
| DP | | .348** | | | | | 1 | .394* | .374* | .823** |
| TCO | | .505** | | | | | | 1 | .642** | .507** |
| WD | .044 | .705** | .095 | -.408** | .127 | -.418** | .374* | .642** | 1 | .481** |
| WDI | -.062 | .406* | .340* | -.626** | .496** | -.619** | .823** | .507** | .481** | 1 |

** . Correlación significativa al nivel .01 (bilateral).

* . Correlación significante al nivel .05 (bilateral).

Nota. TC=total comprensión; DFP=definición de palabras; LP=lectura de palabras; TLP=tiempo en lectura de palabras; ALPS=aciertos en lectura de pseudopalabras; TLPS=tiempo en lectura de pseudopalabras; DP=dictado de palabras; TCO=total comprehension; WD=word definition; WDI=word dictation.

En la tabla 3 se realiza la prueba U Mann-Whitney para comparar las medias de las puntuaciones alcanzadas en individuos normolectores y disléxicos, en todas las pruebas realizadas tanto en español como en inglés. Se aplica esta prueba dado que no se cumple el supuesto de normalidad de la muestra. Se encontraron diferencias significativas en las variables de Lectura de palabras, Tiempo en lectura de palabras, Tiempo en lectura de pseudopalabras, Dictado de palabras y Word dictation ($p < .01$) entre los alumnos normolectores y con Dislexia.

Tabla 3.

Prueba no paramétrica de U Mann-Whitney de comparación de medias.

| | S | P |
|------|-------|---------|
| TC | 116,5 | .354 |
| DFP | 107 | .220 |
| LP | 69 | .007* |
| TLP | 35 | <.001** |
| ALPS | 69,5 | .012 |
| TLPS | 39 | <.001** |
| DP | 40 | <.001** |
| TCO | 70,5 | .014 |
| WD | 96,5 | .114 |
| WDI | 59,5 | .004** |

Nota. S=Statistic; P=p value; C=total comprensión; DFP=definición de palabras; LP=lectura de palabras; TLP=tiempo en lectura de palabras; ALPS=aciertos en lectura de pseudopalabras; TLPS=tiempo en lectura de pseudopalabras; DP=dictado de palabras; TCO=total comprehension; WD=word definition; WDI=word dictation

4. Discusión y Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue caracterizar a niños con Dislexia en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en relación a niños hispanohablantes. Se seleccionó a los individuos con Dislexia diagnosticados por clínicas especializadas, y normolectores de un colegio bilingüe de contexto socioeconómico favorable.

Se atendieron los componentes de habilidad lingüística, acceso léxico y comprensión lectora en la primera lengua (L1) y en la lengua extranjera (LE), a través de pruebas que evalúan estos dominios. Las variables fueron Definición de palabras en español y en inglés para medir la habilidad lingüística. Lectura de palabras y pseudopalabras y velocidad en lectura de palabras y pseudopalabras así como Dictado de palabras en español y en inglés para medir el acceso al léxico. Comprensión de textos en español y en inglés para medir la comprensión lectora.

Los resultados evidencian que hay diferencias significativas en los estudiantes normolectores y disléxicos en los dos idiomas en acceso léxico. Sin embargo, no sucede lo mismo con la comprensión lectora, ni con las habilidades de lenguaje oral tanto en español como en inglés. Lo que era previsible en cuanto que la dislexia es universal y se caracteriza por dificultades en el acceso léxico o reconocimiento de las palabras escritas.

Los resultados se alinean con los planteos de Serrano & Defior (2018), quienes afirman que la principal deficiencia en la Dislexia está en el módulo procesador fonológico. De esta manera, los disléxicos tienen un déficit primario en el procesamiento fonológico y un déficit secundario en el procesamiento ortográfico (Share & Stanovich, 1995). Los niños con Dislexia tendrán la ruta fonológica de lectura descendida, lo que impactará directamente en la ruta léxica y el reconocimiento ortográfico de las palabras (Defior, 2015). Asimismo, las dificultades lectoras generan como consecuencias déficit a nivel de la escritura de palabras. Esto se relaciona con que el dominio de la ortografía arbitraria, se basa en el uso de la ruta visual y depende del almacén léxico, y el dominio de la ortografía no arbitraria, se basa en el uso de la ruta fonológica; es decir en la asociación fonema-grafema (Cuadro, 2015).

A nivel neurológico esto sucede porque los niños con Dislexia activan las mismas áreas del hemisferio derecho del cerebro que activan sus compañeros normolectores, pero muestran pobre activación del hemisferio posterior, según estudios de neuroimagen funcional. Esto se asocia con un aumento en la activación del circuito anterior, el cual se asocia con el uso de recursos fonológicos (ruta fonológica) para decodificar palabras desconocidas y menos activación de recursos ortográficos (Deheane, 2014).

La diferencia significativa encontrada entre normolectores y disléxicos en las pruebas de acceso léxico en inglés (word dictation), nos conduce a la teoría de la interdependencia lingüística, la cual propone que los niños que tienen problemas con el aprendizaje de su primera lengua, también los tendrán con la lengua extranjera. Del mismo modo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren de igual forma a la lengua extranjera. Cummins (1981) a través de la hipótesis de la interdependencia lingüística, plantea que si existe un buen nivel instruccional de la primera lengua para promover su competencia, entonces ocurrirá la transferencia de esta competencia a la segunda. Además, debe haber una exposición pertinente a la lengua extranjera que puede ser en diferentes entornos. La importancia de esta teoría es que aprender una lengua extranjera puede estimular el desarrollo de las dos, así como las dificultades presentadas en la primera lengua también se presentarán en la segunda (Jiménez & O'Shanahan, 2012).

Por su parte la teoría de la dependencia ortográfica plantea que las habilidades adquiridas en una lengua están influidas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de conversión grafema fonema. Entonces las dificultades en el lenguaje escrito van a depender de las características específicas del sistema ortográfico de cada idioma, y de este modo es posible predecir el déficit que se experimentará en el aprendizaje de una lengua extranjera, dependiendo de su estructura ortográfica (Jiménez y O'Shanahan, 2012). Lo que podría explicar por qué los mismos escolares disléxicos alcanzan una media menor en word dictation (6,83) que en español en dictado de palabras (14,6).

Acorde a Borzone & Marder (2015), estudios comparativos muestran que es más simple aprender a escribir en lenguas con ortografía transparente, en las que las relaciones de fonema/grafema son fáciles como el español, que en ortografías opacas como el inglés. La recuperación de patrones ortográficos se relaciona directamente con el nivel de acceso léxico a través de ambas rutas, así como con las habilidades lingüísticas. La correlación entre ambos procesamientos lectores y la escritura de palabras podría explicarse por la dificultad que presentan los individuos con déficit lector para recordar representaciones léxicas de las palabras, lo que los lleva a cometer más errores de ortografía (Jiménez et al., 2014).

Como ya hemos señalado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas a nivel de comprensión lectora entre normolectores y disléxicos, en ninguno de los dos idiomas. La decodificación deficiente puede conducir al fracaso en el dominio de la comprensión lectora y por ello los disléxicos se enfrentan a un esfuerzo cognitivo muy grande para comprender textos (Abusamra et al., 2014; Cuadro, 2015). Sin embargo, Hoover & Gough (1990), a partir del modelo Modelo Simple de Lectura, plantean que la comprensión

lectora es el producto de dos componentes amplios que subyacen a esta habilidad: la decodificación y la comprensión lingüística.

Los resultados de nuestro estudio tampoco mostraron diferencias significativas entre normolectores y disléxicos en lenguaje oral, a partir de la medida de definición de palabras (vocabulario), tanto en español como inglés. La media de los normolectores en la prueba de definición de palabras es de 22,5 y los disléxicos 22,4. Del mismo modo, la media de los normolectores en la prueba de word definition es de 10 y los disléxicos 6,8. Por lo cual podemos inferir que la competencia en oralidad minimizó las dificultades en el acceso léxico de los disléxicos en la comprensión de textos.

Al decir de Pearson (2017) si la lengua se enseña desde la oralidad se logrará un aprendizaje exitoso, pero se dará lo contrario si se pretende que se aprenda a través del lenguaje escrito, porque se enfrentarán a las diferencias del aprendizaje del lenguaje escrito mediante la transferencia de las reglas de un sistema ortográfico transparente como el español, a un sistema opaco como el inglés.

Nuestros resultados convergen en relevantes implicaciones psicopedagógicas y educativas. Debido a que se cumple la teoría de la interdependencia entre las habilidades lectoras del español (L1) al inglés (LE), podemos alinearlos con los planteos de Dehane (2014), quien afirma que aprender una lengua extranjera nos cambia el cerebro dado que el cerebro bilingüe se muestra más flexible.

La importancia de estos resultados es que los niños con Dislexia pueden alcanzar el mismo nivel académico que sus pares a nivel oral, así como en la comprensión lectora de ambas lenguas. Sin embargo, dadas las dificultades para el acceso léxico podrán necesitar más tiempo para resolver las consignas escritas. Sería recomendable que los docentes puedan tomar conciencia de la transferencia entre ambas lenguas para promover el desarrollo de la oralidad como prioridad en los programas bilingües. También sería útil adecuar el tiempo a las actividades de lectura así como longitud y tipo de texto.

Según Borzone & Marder (2015), el desarrollo de la expresión oral debe tener un espacio de privilegio en las aulas de clase ya que el uso adecuado de los recursos lingüísticos que se aprende en la interacción verbal con otros y en el diálogo frecuente con textos escritos, consiste un aspecto fundamental del proceso de alfabetización. Hernández et al. (2018), afirma que es una condición indispensable la maduración del alumno en el dominio de las destrezas en su lengua materna, antes de exponerlo a la exigencia de la enseñanza de otras lenguas.

En referencia al tratamiento psicopedagógico, enseñar vocabulario de forma explícita es clave para generar una red de conocimientos que promuevan una mejor comprensión lectora y reconocimiento de palabras nuevas en cuanto a extensión y profundidad semántica. De acuerdo al Modelo simple de lectura, el vocabulario posibilita la elaboración de ideas, reflexión y solución de problemas, así como elaboración de inferencias y representación textual, factores que cumplen un rol relevante en la comprensión lectora.

Del mismo modo, en la intervención Psicopedagógica en inglés para niños con Dislexia, Pearson (2020) plantea cuatro áreas principales de trabajo: oralidad, lectura, escritura y ortografía. Dado que en inglés aumenta la necesidad de mayor exposición e inmersión a la lengua por no estar sumergidos en el contexto como en español, es necesario en primer lugar el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas. Para ello, se debe trabajar en el lenguaje expresivo, vocabulario, conciencia fonológica y phonics (instrucción de los 44 fonemas y los grafemas que los representan).

Los resultados también arrojan que no se transfiere del español al inglés el conocimiento ortográfico y las características fonológicas propias de cada lengua. Debido a la complejidad ortográfica del inglés por ser una lengua opaca, el aprendizaje de la lectura por la ruta fonológica será una condición necesaria pero no suficiente para lograr el acceso al léxico, a diferencia del español. Los disléxicos tendrán que aprender estrategias de lectura basadas en el reconocimiento ortográfico por la ruta visual, como las estrategias globales y fonéticas de reconocimiento de grupos de letras o palabras, así como palabras de alta frecuencia (Pearson, 2020). De este modo, se fomenta la liberación de mayores recursos cognitivos para lograr una mejor comprensión lectora.

Por último, cabe destacar la relevancia de este estudio para afirmar que el bilingüismo en los niños con Dislexia es beneficioso para el desarrollo de las habilidades lectoras ya que fomenta el desarrollo de estrategias fonológicas y ortográficas de lectura. Sin embargo, se debe enseñar y evaluar desde el plano de la oralidad para que el aprendizaje sea exitoso, ya que las dificultades en la decodificación se transfieren y estarán presente en ambos códigos alfabéticos debido a la universalidad de la Dislexia.

5. Limitaciones y futuras investigaciones

Una de las principales limitaciones de este estudio es lo reducido de la muestra, así como el que perteneciera a un único centro escolar. A su vez, sería útil utilizar mayor variedad de pruebas en inglés para evaluar el acceso léxico y el uso de la ruta fonológica y ortográfica en la lengua extranjera.

También poder profundizar en otras capacidades cognitivas que inciden en la comprensión lectora como lo son la atención, memoria, habilidades de análisis crítico, habilidades para realizar inferencias, y habilidades de visualización entre otras (Defior et al., 2006).

Referencias

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender TLC-II. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Borzone, M, & Marder, S. (2015). *Leamos juntos*. Paidós.
- Coltheart, M., Davelaar, E. Besner, D., & Jonasson, J. T. (1978). Phonological recoding and lexical access. *Memory & Cognition*, 6(4), 391–402.
<https://doi.org/10.3758/BF03197471>
- Cuadro, A. (2015). *La lectura y sus dificultades. La dislexia evolutiva*. Grupo Magro.
- Cuadro, A & Balbi, A. (2012). Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA. *Neuropsicología Latinoamericana*. 4 (1), p. 58-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542720006>
- Cuadro, A., & Trías, D. (2008). *Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención*. Revista Argentina de Neuropsicología, 11, 1-8.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a06>
- Cuetos, F., Ramos, J., & Ruano, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura (2da ed)*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D., Navarrete, I. & Irazoqui, M. (2009). *Prolec-R. Batería de evaluación de los procesos lectores*. TEA Ediciones.
- Cuena, M. (2016). *Proyecto de innovación para mejorar la competencia lingüística de inglés en niños y niñas con dislexia* [Tesis de Máster en Educación Infantil y Primaria, Universidad Rey Juan Carlos]. Archivo digital.
<http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/56738>
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. California State Department of Education.
<https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Cummins, J. (1983). *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-68.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*.
<https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3>

- Defior, S., Fonseca, L. & Gottheil, B. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Reconocimiento de palabras escritas. Dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 97-124).
- Dehane, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI.
- Díaz-Sánchez, G., Álvarez, P., Héctor, J.(2013). *Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma*. Educación y Educadores, 16(2),209-228.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83428615001>
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., Van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., Tsipa, M.-L., & Petalas, M. (2004). *The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts*. Reading Research Quarterly, 39(4), 438–468. <http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis>
- Geva, E., Wade-Woolley, L., & Shany, M. (1993). *The concurrent development of spelling and decoding in two different orthographies*. Journal of Reading Behavior, 25, 383-406. <https://doi.org/10.1080/1086296930954782>
- Hernández F., Hernández. L., Valencia, M., Ramírez, F., & López., M (2018). *Guía de enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades*. Región de Murcia.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2,127-160.
https://www.academia.edu/22075542/The_simple_view_of_reading
- The International Dyslexia Association (2014). *IDA Dyslexia Handbook: What every family should know*.
- INEEd (2018), Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. INEEd.
- Jiménez,J. E., Morales, C. & Rodríguez C. (2014). Subtipos de disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (2), 5-16. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657001>
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2012). *Dislexia y Bilingüismo. En Dislexia en español*. (pp. 155-170). Pirámide.
- Kennedy, D. (1971). *Training with close procedure visually and auditorily to improve the reading and listening comprehension of third grade underachieving readers* [Tesis de

doctorado, Pennsylvania State University]. Inédito.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12022>

Moats, L. C. (1998). *Teaching Decoding. American Federation of Teachers.*

Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 482-494. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.482>

Reynolds, C. & Kamphaus R. (2007). *TWIRE: Test of Irregular Word Reading Efficiency.* Ann Arbor Publishers.

Pearson, R., & Siegel, L. (2001) *Reading disabilities: An English-Spanish Comparison.*

[Master's Degree Thesis, University of British Columbia, Canada].

<https://doi.org/10.14288/1.0090137>

Pearson, R. (2009). *Manual del Programa de entrenamiento en Estrategias Lectoras. JEL (2a ed.).* Bibliográfika.

Pearson, M. R. (2014). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües.* [Tesis de Doctorado en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina].

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/517/1/>

Pearson, R. (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer.* Paidós.

Pearson, R. (2015). *Una forma diferente de aprender.* Paidós.

Perfetti, C.A., & Marron, M. A. (1998). *Learning to read: Literacy acquisition by children and adults.* In D.A. Wagner (Ed.). *Advances in adult literacy research and development.* Hampton Press. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.612131>

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals*, fourth edition (CELF-4). The Psychological Corporation/A Harcourt Assessment Company.

Serrano, F & Defior, S. (2008). *Dyslexia speed problems in a transparent orthography.* *Annals of Dyslexia.*

Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). *Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition.* *Issues in education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.

https://www.breakingthecode.com/wp-content/uploads/2020/09/Share_Stanovich_IIE_1995.pdf

- Siegel, L. S. (1993). *Phonological deficits as the basis of a reading disability*. *Developmental Review*, 13, 246-257. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1011>
- TERCE, (2016). UNESCO 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Towsend, D., Carrithers, C. & Bever T. (1987). *Listening and reading processes in college and middle school age readers. Comprehending Oral and Written language* (pp. 217-242). Academic. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura: diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9, 19-34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.462>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). *Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study*. *Developmental-Psychology*, 33, 468-479. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.3.468>
- Widerholt, J., & Byant (2012). *GORT 5: Gray Oral Reading Test - 5th Edition*. Pro-Ed. <https://doi.org/10.1177/0734282912468578>
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention*. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2