

Intervenciones Psicopedagógicas para estudiantes con Dislexia en el Aprendizaje de Inglés en el Nivel Primario

Estudiante: Dusserre, Julieta

Legajo: 26970

Director/es: Dra. Julieta Marmo

Co-director/es: -



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...



Julieta Dusserre

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 5 |
| Introducción..... | 7 |
| Delimitación del Objeto de Estudio..... | 7 |
| Fundamentación..... | 8 |
| Objetivos..... | 12 |
| Objetivo General..... | 12 |
| Objetivos Específicos..... | 12 |
| Pregunta de Investigación | 12 |
| Estado del Arte | 14 |
| Marco Teórico | 24 |
| El procesamiento del lenguaje escrito..... | 24 |
| Predictores de la lectura..... | 25 |
| Definición de Dislexia..... | 25 |
| Clasificación de la Dislexia..... | 29 |
| Modelos Explicativos de la Dislexia..... | 30 |
| Modelo de Doble Ruta..... | 30 |
| Modelo de Procesamiento Fonológico..... | 31 |
| Modelo del Procesamiento Auditivo y Visual..... | 33 |
| Modelo de Aprendizaje Procedimental..... | 34 |
| Factores Genéticos y Ambientales..... | 35 |
| Legislación argentina..... | 36 |
| Psicopedagogía e Intervenciones en el Proceso de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras..... | 40 |
| Método..... | 46 |
| Resultados..... | 48 |
| Síntesis y Conclusiones..... | 53 |
| Aportes y Contribuciones..... | 56 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| Limitaciones de la Investigación..... | 58 |
| Referencias..... | 60 |
| Anexo..... | 71 |
| Tabla 1: Fichaje de Artículos..... | 71 |

RESUMEN

Intervenciones Psicopedagógicas para estudiantes con Dislexia en el Aprendizaje de Inglés en el nivel primario.

El presente Trabajo Final Integrador tuvo como objetivo general analizar las estrategias psicopedagógicas para favorecer los aprendizajes de inglés en estudiantes con diagnóstico de dislexia en el ámbito escolar en nivel primario. Se llevó a cabo una investigación teórica basada en una revisión bibliográfica. Se utilizaron fuentes secundarias y terciarias, incluyendo estudios empíricos y teóricos obtenidos de bases de datos académicas como *Wiley*, *Scielo*, *Redalyc*, *Alicia* y *ResearchGate*. Como criterios de inclusión se consideraron publicaciones de los últimos cinco años (2020 - 2025) en español e inglés. La muestra analizada estuvo compuesta por un total de 13 unidades de análisis pertinentes.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes con dislexia enfrentan dificultades significativas en la adquisición del inglés debido a problemas con la conciencia fonológica, la decodificación de palabras, la fluidez lectora y la retención de reglas gramaticales. Se destacó que la falta de formación docente en estrategias específicas para la enseñanza de inglés a estudiantes con dislexia y la carencia de materiales adaptados constituyen barreras adicionales en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias psicopedagógicas facilitadoras, los estudios revisados coincidieron en la efectividad del uso de los enfoques multisensoriales para mejorar la comprensión y retención del idioma. También se resaltó la importancia de las adaptaciones metodológicas. Se concluye que el rol del psicopedagogo es clave en miras a garantizar una educación más inclusiva y equitativa.

Palabras Clave: Aprendizaje de Inglés. Dislexia. Intervenciones Psicopedagógicas. Nivel Primario.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del Objeto de Estudio

La dislexia y el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera suscitan una serie de inquietudes y creencias dentro del ámbito educativo, las cuales suelen cuestionar las capacidades de los estudiantes con este diagnóstico para adquirir una segunda lengua (Pearson, 2017). Esta problemática cobra especial relevancia en el contexto escolar, en nivel primario, donde el inglés es una asignatura obligatoria y puede representar un desafío adicional para los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje, caracterizado por dificultades en la lectura precisa y fluida, asociadas a problemas en el procesamiento del lenguaje escrito. Estas dificultades impactan en el desempeño en tareas tales como la comprensión lectora, la ortografía, la precisión escrita y el desarrollo del vocabulario, afectando también los aprendizajes que dependen de la memoria verbal (Pearson, 2017).

Por otro lado, la adquisición de una segunda lengua, se refiere al proceso de aprendizaje de un idioma adicional, después de haber adquirido la lengua materna. Dependiendo del contexto, puede denominarse “Segunda Lengua” (L2) o “Lengua Extranjera” (LE) (Lin, 2024). Cuando la enseñanza del inglés ocurre en un contexto formal, es decir, dentro del ámbito escolar, el proceso de aprendizaje se desarrolla mediante actividades estructuradas diseñadas para facilitar la adquisición del idioma (Pearson, 2012).

Diversos estudios (Kuhl, 2010; Lider, 2018; Siegel, 2018) han analizado los procesos cognitivos de lectura y escritura en niños hispanohablantes que aprenden inglés como segunda lengua, apoyando la teoría de interdependencia lingüística. Ésta sugiere que las

habilidades clave para el aprendizaje de la lectura y escritura en la primera lengua también influyen en el aprendizaje de una segunda lengua (Jiménez, 2012). En el caso de los estudiantes con dislexia, esta interdependencia puede suponer tanto dificultades como ventajas, dependiendo de los métodos de enseñanza y las estrategias de intervención utilizadas (Báez y D'Ottavio, 2020).

En este contexto, los profesionales de la psicopedagogía desempeñan un papel clave dentro de las instituciones educativas. Su labor no solo consiste en intervenir en casos de fracaso o deserción escolar, sino también en promover aprendizajes inclusivos y acompañar trayectorias escolares diversas. Para ello, deben diseñar intervenciones pedagógicas concretas en el aula y fomentar espacios de reflexión colectiva, entendiendo que la enseñanza debe adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes (Nicastro, 2003).

En este sentido, la presente investigación surge de la necesidad de identificar, analizar y sistematizar estrategias psicopedagógicas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de nivel primario con dislexia. A partir del análisis de estudios recientes (Camacho-Conde y Filgueira-Alvarez, 2019; Cruz y Villarreyna, 2019; Ortiz Perez, 2020; Medeiros y Romao, 2020), se busca generar propuestas de intervención aplicables en el aula, que contribuyan a fortalecer las trayectorias educativas y la inclusión de estos estudiantes dentro del sistema escolar.

Fundamentación

La capacidad de hablar idiomas extranjeros constituye un valioso recurso para enfrentar los desafíos de una sociedad multilingüe en constante desarrollo. No solo proporciona una herramienta clave para la comunicación internacional, sino que también amplía las posibilidades de acceso al ámbito laboral y académico (Kormos et al., 2011).

Como resultado, dicha enseñanza ha sido incorporada en los sistemas educativos como una parte obligatoria del currículo, reconociendo su impacto tanto en la dimensión psicosocial, al fomentar la apertura a otras culturas, así como en la dimensión pragmática, al favorecer la adquisición de competencias esenciales para el futuro profesional (Nijakowska, 2010; Porto, 2023).

El dominio del inglés es visto como algo clave para relacionarse con personas de otros países, para estudiar carreras más avanzadas y para una mejor inserción laboral. Las leyes de educación en Argentina, están de acuerdo con esto. Por medio del “Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas” (1998) y la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006), se establece que es necesario que todas las escuelas primarias y secundarias enseñen por lo menos una lengua extranjera. En el nivel primario, prevalece la enseñanza de inglés. También, se dan lineamientos generales sobre cómo enseñarla en las escuelas.

En el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (1998) se propone que las lenguas extranjeras deben enseñarse por niveles. Cada nivel es una parte del aprendizaje que ayuda a los estudiantes a mejorar poco a poco sus habilidades para hablar y entender el idioma. Los niveles se adaptan a cómo los estudiantes aprenden, sienten y se relacionan con los demás en cada etapa de su vida escolar, eligiendo temas y metas adecuados. Sin embargo, esta implementación debe considerar la diversidad de los estudiantes y las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), como la dislexia, que pueden influir significativamente en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Más allá de las diferencias individuales que pueden presentarse entre los alumnos, la dislexia afecta la alfabetización en una segunda lengua. Esto se debe a que las habilidades cognitivas, lingüísticas y de procesamiento fonológico que un estudiante emplea durante la

alfabetización en su lengua materna son también esenciales para el aprendizaje de una lengua adicional (Sparks y Ganschow, 1993). Un estudiante con dislexia puede alcanzar un dominio oral del inglés similar al de su lengua materna, pero su desempeño en lectoescritura suele ser inferior (Pearson, 2017). A ello se suman los desafíos derivados de las diferencias ortográficas entre idiomas: Mientras que el español es una lengua transparente con alta correspondencia entre grafemas y fonemas, el inglés es una lengua opaca, con mayor complejidad silábica y menor regularidad ortográfica, lo que puede dificultar aún más el aprendizaje para un estudiante con dislexia (Jiménez, 2012).

Si bien el estudio de lenguas extranjeras ha cobrado mayor relevancia en la educación, para los estudiantes con dislexia puede representar una experiencia desafiante y generar frustración, afectando su autoestima (Schwarz, 1997). A pesar de la creciente concienciación sobre las dificultades de aprendizaje (DEA), la enseñanza de idiomas aún carece de estrategias adaptadas para estudiantes con dislexia, lo que perpetúa barreras en el acceso equitativo al aprendizaje (Kuhl, 2010; Lailer, 2018; Nijakowska, 2010; Siegel, 2016).

Estudios realizados en Argentina estiman que la prevalencia de dislexia en la población escolar oscila entre el 5 % y el 15 % (Pearson, 2017). Sin embargo, existe una formación insuficiente de los docentes en temas relacionados con las DEA, lo que dificulta la identificación de necesidades específicas y la implementación de estrategias de enseñanza adecuadas. Investigaciones recientes (Abichacra, 2019; Meyer y Morales, 2021) indican que solo un pequeño porcentaje de los docentes posee conocimientos suficientes sobre dislexia, mientras que muchos presentan conceptos erróneos o lagunas en su formación.

Dentro de este contexto, los docentes de inglés enfrentan un desafío adicional, ya que la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras no contempla las necesidades específicas de

los estudiantes con dificultades del aprendizaje (Schwarz, 1997). Las estrategias comúnmente utilizadas, como la práctica con grabaciones de audio, la lectura de textos y la escritura de ensayos, pueden resultar insuficientes para quienes presentan déficits en el procesamiento fonológico y la memoria verbal. A pesar de esto, la enseñanza de inglés en estudiantes con dislexia suele mantenerse dentro de un enfoque homogéneo, sin adaptaciones que favorezcan su inclusión efectiva (International Dyslexia Association [IDA], s.f.).

Es importante señalar que, además de los beneficios socioculturales que conlleva el aprendizaje de una segunda lengua, investigaciones recientes (Ardila, 2012; Pavlenko, 2005; Siegel, 2016) han demostrado que esta práctica fortalece habilidades cognitivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Estas funciones ejecutivas, que se desarrollan mediante el uso simultáneo de dos idiomas, pueden resultar especialmente beneficiosas para estudiantes con tal diagnóstico, mejorando su capacidad de procesamiento del lenguaje y resolución de tareas complejas (Arévalo y Abusamra, 2016).

Dado este escenario, el rol del psicopedagogo dentro de las instituciones escolares, es fundamental para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje. Su intervención debe orientarse a promover estrategias inclusivas que fortalezcan las trayectorias educativas de los estudiantes con dislexia, diseñando metodologías basadas en evidencia científica que hayan demostrado ser eficaces en la enseñanza de lenguas extranjeras y el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

En este marco, el presente estudio, busca contribuir al desarrollo de intervenciones psicopedagógicas efectivas, brindando estrategias que permitan adaptar la enseñanza y evaluación del inglés para estudiantes con dislexia. Garantizar una educación inclusiva

implica avanzar hacia un sistema educativo que contemple las diferencias individuales y proporcione herramientas para que cada estudiante alcance su máximo potencial.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar las intervenciones psicopedagógicas que favorecen el aprendizaje de inglés en estudiantes con dislexia en el nivel primario.

Objetivos Específicos

- Definir y describir la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje, identificando sus características y su impacto en la adquisición de una segunda lengua.
- Identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con dislexia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el nivel primario de la educación formal.
- Analizar estrategias psicopedagógicas facilitadoras para la enseñanza del inglés en estudiantes en la etapa escolar con dislexia, incluyendo adaptaciones metodológicas y tecnológicas.

Pregunta de Investigación

El fortalecimiento de las trayectorias educativas en el área de inglés de los estudiantes con diagnóstico de dislexia, constituye un objeto de intervención que el psicopedagogo debe atender, identificando aquellas barreras de acceso a este conocimiento, e incorporando en su

práctica profesional conocimientos actualizados que surjan de resultados de investigaciones científicas con estrategias que han demostrado ser eficaces en esta materia.

Promover la equidad educativa a través de prácticas inclusivas implica preguntarse:
¿Qué intervenciones psicopedagógicas favorecen el aprendizaje de inglés en estudiantes con dislexia en el nivel primario?

ESTADO DEL ARTE

Para la construcción de los antecedentes, se realizó una búsqueda y revisión de literatura científica actualizada, utilizando fuentes secundarias y terciarias. Se incluyeron estudios empíricos y teóricos obtenidos de bases de datos académicas de reconocido prestigio como *Scielo*, *Redalyc*, *Alicia* y *ResearchGate* y otras pesquisas obtenidas del motor de búsqueda Google Académico. Para garantizar la relevancia y actualidad de los estudios seleccionados, se establecieron criterios de inclusión que consideraron publicaciones de los últimos cinco años (2020-2025), en español e inglés. Se excluyeron aquellos trabajos que no se ajustaban al marco temporal establecido o que abordaban otras dificultades del aprendizaje distintas a la dislexia. Esta revisión permitió identificar y analizar las principales investigaciones y enfoques teóricos sobre la enseñanza del inglés en estudiantes con dislexia, proporcionando un marco sólido para el desarrollo de la investigación.

El estudio titulado “Aplicaciones metodológicas inclusivas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia”, de Fombella Pedrero y Solis García (2020) se adentra en la problemática de la enseñanza del inglés con estudiantes con dislexia en el contexto educativo español, enfocándose en la implementación de metodologías inclusivas. Su objetivo fue reconocer y abordar las diferencias individuales dentro del sistema escolar español. La investigación se articula en torno a un estudio cualitativo, de caso detallado, centrado en la experiencia de tres alumnos de quinto grado pertenecientes a una escuela pública ubicada en la ciudad de Madrid, España. Los investigadores llevaron a cabo entrevistas con los profesores, donde recabaron información sobre sus estrategias de enseñanza, los desafíos que enfrentaban y sus percepciones sobre las necesidades individuales de cada alumno. Adicionalmente, se entrevistó a las madres de los niños, con el

objetivo de comprender el impacto de la dislexia en el ámbito familiar y obtener información sobre las estrategias utilizadas en el hogar para apoyar el aprendizaje del inglés. Además, la investigación incluyó observaciones directas en el aula, para analizar la interacción entre los estudiantes, el profesor y los materiales didácticos. Los resultados del estudio evidenciaron que ciertas adaptaciones pedagógicas son especialmente efectivas para alumnos con dislexia que aprenden inglés. Entre ellas, se destaca el uso de una tipografía más grande, como Arial 14, y la fragmentación del texto en partes pequeñas, lo cual mejora la comprensión lectora y reduce la sobrecarga cognitiva. Asimismo, se valoran herramientas de apoyo al aprendizaje como resúmenes concisos, glosarios con definiciones claras y listas de vocabulario específico. Estos recursos actúan como andamiajes clave que facilitan el acceso al significado, consolidan la información, reducen la frustración y promueven la autonomía en el aprendizaje.

En la publicación “Lectura en inglés como lengua extranjera en niños españoles con dislexia”, de Suárez Coalla, Martínez García y Carnota (2020), se planteó como objetivo identificar las dificultades que enfrentan los niños hispanohablantes con dislexia durante la lectura en inglés, con el fin de desarrollar programas de enseñanza específicos. Para ello se llevó a cabo una investigación empírica en la que los participantes realizaron cuatro tareas relacionadas con la lectura: Discriminación de fonemas (igual-diferente), decisión léxica visual, lectura en voz alta y categorización semántica oral vs. escrita. Los autores predijeron problemas de lectura en inglés en niños hispanohablantes con dislexia. La muestra se integró de 22 niños españoles con dislexia, con edades comprendidas entre 8 y 12 años, comparados con un grupo de control emparejado en edad, género, curso escolar y nivel socioeconómico. Los resultados indicaron que los niños con dislexia enfrentan dificultades para aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema del inglés, lo que los lleva a emplear una

estrategia léxica para leer palabras en este idioma. Asimismo, mostraron problemas para desarrollar representaciones ortográficas de las palabras. Por último, presentaron dificultades con el lenguaje oral, evidenciando problemas para acceder a la información semántica a partir de estímulos auditivos, respect al grupo control.

Romero (2020), en su investigación de tipo cualitativa titulada "¿Perezoso o disléxico? Un enfoque multisensorial para abordar las dificultades en el aprendizaje del inglés" se propone una metodología innovadora para diferenciar entre problemas de motivación y dislexia en el aprendizaje de idiomas, realizó un estudio de tipo cualitativo en una escuela pública de Colombia para abordar las dificultades específicas de aprendizaje en inglés, asociadas con la dislexia. La muestra abarca diez estudiantes de noveno y décimo grado, quienes se beneficiaron de cinco actividades multisensoriales diseñadas, implementadas y evaluadas durante seis meses, es decir, dos trimestres académicos. Las actividades se centraron en verbos, reglas gramaticales, palabras interrogativas y pares mínimos para mejorar la comprensión lectora. Los resultados destacaron que los estudiantes con bajo rendimiento académico mejoran al emplear actividades multisensoriales, especialmente aquellas con códigos de color y divisiones de tareas en fragmentos manejables. Este enfoque multisensorial demostró ser efectivo para reforzar la gramática y facilitar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Por su parte, el estudio "Dislexia y bilingüe, evaluando una dificultad añadida" de Martínez y Belmonte (2020), analiza si la adquisición simultánea de dos lenguas intensifica las dificultades lectoras en estudiantes con dislexia. Desarrollado en escuelas bilingües de Murcia, España, el trabajo plantea una revisión teórica de tipo descriptiva sobre el auge de la educación bilingüe y su impacto en este colectivo. Un hallazgo clave fue la necesidad de

considerar el bilingüismo y la dislexia como fenómenos distintos antes de abordar su interacción. En cuanto a la enseñanza del inglés, se identificaron dos enfoques fundamentales: La adaptación de la enseñanza y el uso de estrategias compensatorias. Las adaptaciones incluyen la modificación del currículo y métodos didácticos para facilitar el acceso al contenido, como la identificación de ideas clave, el trabajo colaborativo, y la enseñanza explícita de gramática. Las estrategias compensatorias abarcan el uso de dictados, discusión y lluvia de ideas para la conexión de conceptos, cambios de tipografía para estimular la atención visual, juegos de rol, audiolibros, recursos digitales interactivos y actividades centradas en la comprensión auditiva, todo ello orientado a promover la comprensión y participación activa del alumno con dislexia en el entorno bilingüe.

En 2021, Rivadeneira y Moya realizaron el estudio titulado “La dislexia y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés”, en Manabí, Ecuador. Su objetivo fue analizar cómo la dislexia impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Para ello, llevaron a cabo una revisión bibliográfica centrada en fuentes rigurosas, temáticamente alineadas y contextualmente relevantes para explorar las dificultades que enfrentan los estudiantes disléxicos al aprender una lengua extranjera. Los resultados señalaron que la dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta el lenguaje, la escritura, el habla, la lectura y la pronunciación, además de influir negativamente en la autoestima, la confianza y las relaciones sociales de quienes la padecen. Se enfatizó que las dificultades lingüísticas en la lengua materna se transfieren al aprendizaje del inglés. Como estrategia de intervención, destacó el método *Orton-Gillingham*, caracterizado por su enfoque multisensorial, explícito, secuencial e individualizado. El estudio concluyó que los estudiantes con dislexia requieren apoyo tanto en el ámbito lingüístico como emocional. Finalmente, la pesquisa recomienda reforzar el idioma materno en paralelo con el inglés para establecer una base sólida, y

promover un enfoque educativo que involucre a toda la comunidad escolar. La detección temprana y la creación de un entorno seguro, son clave para facilitar el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

En Argentina, Riviello (2022) llevó a cabo un análisis de las estrategias para abordar la enseñanza de inglés a estudiantes de primaria con dislexia. Para ello, realizó una revisión de estudios previos. El marco teórico se estructuró en seis ejes principales: El marco legal argentino, aspectos generales de la dislexia, orientaciones generales para estudiantes con dislexia, la enseñanza del idioma inglés en las escuelas, dificultades de aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia, y estrategias de enseñanza del idioma inglés para estudiantes con dislexia. El estudio fue cualitativo, de carácter descriptivo, utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. El objeto de estudio se centró en individuos que compartieron la experiencia de enseñar inglés a estudiantes con dislexia. La muestra estuvo compuesta por seis referentes clave seleccionados por su formación y trayectoria profesional en este ámbito. Para el análisis de los datos se utilizaron descripciones del fenómeno y experiencias compartidas, clasificadas en tres categorías: Dificultades de aprendizaje del idioma inglés de estudiantes con dislexia, estrategias de abordaje del idioma inglés para estudiantes con dislexia, y disponibilidad de recursos y cursos de capacitación para docentes. Los resultados muestran que la dislexia dificulta el reconocimiento y el uso de los sonidos del lenguaje. Además que el progreso del niño disléxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser lento y difícil. Y que es importante que el estudiante con dislexia desarrolle habilidades y estrategias básicas para el aprendizaje, incluyendo el uso de reglas mnemotécnicas, mapas mentales, entre otras estrategias.

En Cuba, Mendoza Zúñiga y Enríquez O’Farril (2023), llevaron a cabo un estudio para analizar la formación de profesores de lenguas extranjeras, enfocándose en la necesidad de capacitar a los docentes para atender la diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos con dificultades específicas del aprendizaje (DEA). El estudio se planteó como objetivo caracterizar la formación de pregrado de los profesores de lengua extranjera en cuanto a la atención de estudiantes con DEA, considerando los factores que influyen en este proceso. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto concurrente, de tipo descriptivo y no experimental. Se emplearon métodos teóricos y empíricos, como el análisis documental y el método analítico-sintético para la revisión bibliográfica, así como entrevistas y encuestas para recopilar información de una muestra compuesta por 31 estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras: Inglés, ocho profesores y siete directivos. Los resultados obtenidos revelaron que la formación de pregrado actual para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje es insuficiente. Se identificaron tres factores que limitan la formación docente: curriculares, metodológicos y actitudinales. En el ámbito curricular, se evidenció falta de integración del abordaje de las DEA y la educación inclusiva, así como escasa interdisciplinariedad entre la Formación Pedagógica General y la Didáctica de Lengua Extranjera (LE). En lo metodológico, se detectó un uso limitado de actividades prácticas en contextos reales, sumado a formación insuficiente en recursos multisensoriales y adaptaciones curriculares. En el aspecto actitudinal, predominó la creencia de que la atención a las DEA es exclusiva de especialistas, junto con resistencia a adoptar prácticas inclusivas por falta de preparación y carga laboral excesiva. Finalmente se exploraron sus implicancias para el desarrollo de programas futuros y el perfeccionamiento del proceso formativo en general.

En Argentina, Cuadrado (2023) realizó una investigación para analizar las experiencias de docentes y psicopedagogos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 en niños de 9 a 13 años con dislexia. La investigación partió de la premisa de que las prácticas docentes y clínicas están influenciadas por las preconcepciones que forman parte del marco paradigmático desde el cual se abordan las acciones y expectativas de logro. Por lo tanto, el estudio se propuso conocer las creencias, valoraciones y saberes específicos de psicopedagogos y docentes de inglés para comprender mejor las prácticas presentes o futuras en el acompañamiento de alumnos disléxicos en el aprendizaje del inglés. La investigación adoptó un enfoque mixto, recopilando datos cuantificables para analizar los conocimientos y preconcepciones de los participantes, y explorando y comprendiendo las respuestas desde su perspectiva para conocer cómo perciben el proceso. Los resultados indicaron que, aunque se percibe como necesario el aprendizaje de inglés en alumnos disléxicos, se desconoce en gran medida su efecto estimulante en el desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna. Incluso, un alto porcentaje de los docentes lo considera contraproducente. Además, se constató que el proceso se ve obstaculizado por el desconocimiento de cómo operan las particularidades de la dislexia en el aprendizaje de un idioma opaco como el inglés, así como las estrategias específicas para su enseñanza. Esto reveló una alta probabilidad de que se incurra en prácticas de enseñanza poco inclusivas, excluyendo a los alumnos con dislexia del aula de inglés. Actualmente los trastornos del aprendizaje están siendo más visibles dentro de las aulas.

Más recientemente, el estudio titulado "Adaptación de técnicas multisensoriales para estudiantes con dislexia en el aprendizaje del inglés: un abordaje desde estudios de caso", de Ahmad (2024) tuvo como objetivo investigar el impacto del uso de estrategias

multisensoriales en el dominio del idioma inglés por parte de estudiantes con dislexia. La investigación adoptó un enfoque cuasi-experimental con una muestra aleatoria de 150 niños, de entre 10 y 15 años, diagnosticados con dislexia en la región de Asir, Arabia Saudita. Asimismo, se incluyeron a docentes de inglés que recibieron capacitación específica sobre el uso de enfoques multimodales. Para la recolección de datos, se utilizó una evaluación estandarizada de competencia en inglés administrada antes y durante la intervención, con el fin de medir las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. También se aplicó una encuesta a los docentes para conocer su percepción respecto al uso de estas estrategias, complementada con observaciones en el aula. Tras seis meses de implementación, se aplicó nuevamente la evaluación para valorar la eficacia de los enfoques multimodales. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las habilidades lingüísticas de los estudiantes con dislexia. Además, se observó que la frecuencia en el uso de estas técnicas se correlaciona directamente con su efectividad, superando incluso la influencia de factores como la competencia inicial de los alumnos o la experiencia del docente. El estudio concluye que la aplicación regular y sistemática de métodos multisensoriales es clave para optimizar el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia.

En Perú, Cuadros Santa Cruz (2024), llevó a cabo una investigación con el objetivo de validar un programa de intervención para mejorar la capacidad de lectura en inglés de estudiantes de cuarto ciclo con dislexia. El estudio empleó muestras no probabilísticas, incluyendo a ocho docentes seleccionados por muestreo de relaciones y variaciones, y a 22 alumnos de tercer y cuarto grado inscritos en el programa de “Apoyo al Aprendizaje”. Se aplicaron tres instrumentos validados por expertos para la recolección de datos: Una prueba de niveles A-Z de lectura, para evaluar el potencial lector: una encuesta para determinar el

conocimiento sobre dislexia, retraso lector y bilingüismo, y una entrevista para evaluar el dominio de estrategias para mejorar el potencial lector. Los resultados revelaron que los estudiantes no alcanzaban un ritmo de lectura de 100 palabras por minuto y su comprensión lectora era inferior al 80%. Asimismo, los docentes demostraron falta de conocimiento sobre las causas metodológicas de la dislexia y mostraron inconsistencias en el uso de estrategias para mejorar la fluidez y la comprensión lectora. La investigación culminó con el diseño de un programa de intervención para potenciar la lectura, basado en la Modelación del problema y considerando el diagnóstico, los fundamentos teóricos y metodológicos, y los criterios teóricos y didácticos. Este programa fue validado por especialistas en el área.

Por último, en Ecuador, Balón y Torres (2024) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar si un programa de capacitación en Psicopedagogía para docentes tenía un impacto positivo tanto en sus métodos de enseñanza como en el manejo de estudiantes con dislexia. Para ello, se utilizó un enfoque mixto con una metodología cuasi-experimental, en la que participaron docentes de diversas instituciones educativas. Los participantes fueron divididos en dos grupos: Uno grupo experimental, que recibió la capacitación psicopedagógica, y otro grupo de control, que continuó aplicando sus métodos tradicionales. Los resultados cuantitativos evidenciaron una mejora significativa en las prácticas pedagógicas del grupo experimental, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes con dislexia. Asimismo, los datos mostraron que los docentes capacitados desarrollaron una mayor empatía y habilidades para identificar y atender las necesidades específicas de estos alumnos, lo que impactó positivamente en su bienestar emocional. El estudio concluyó que la formación en Psicopedagogía no solo optimiza las estrategias de enseñanza, sino que también contribuye a la creación de un

entorno de aprendizaje más inclusivo. Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar la capacitación psicopedagógica en el desarrollo profesional continuo del profesorado.

MARCO TEÓRICO

El procesamiento del lenguaje escrito

En la historia de la humanidad, el lenguaje escrito es una innovación relativamente reciente. La gran invención cultural radica en el principio alfabético, que permite la fragmentación del continuo del lenguaje oral en unidades pequeñas, los fonemas, que pueden ser representados por símbolos, es decir, las letras del alfabeto. Aprender a leer significa “pasar de una forma visual: La palabra escrita, a una forma acústica: La pronunciación correspondiente, y comprender su significado” (Cuetos y Valle, 1988, p. 4). Se requiere del aprendizaje escolar y del uso casi automático y eficaz de un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas para dominar la lectura y escritura.

Las competencias del lector se clasifican en bajo y alto nivel. Las de bajo nivel, como el reconocimiento de palabras a nivel fonológico o la atribución de significado, son fácilmente automatizables y no requieren conciencia. Mientras que las de alto nivel, que permiten elaborar una idea, hacer una inferencia o autorregular un proceso, exigen cierto grado de conciencia y control (Perfetti et al., 2005). Ambos tipos de competencias influyen en la comprensión, que es el fin último de la lectura. El estudio detallado de estas competencias contribuye a identificar las dificultades de aprendizaje vinculadas a cada uno de los procesos. Se entiende que los procesos ascendentes, que van de lo simple a lo complejo, interactúan con procesos descendentes, que están orientados semánticamente a partir de la atribución de significados (Fonseca, 2017).

La información que reciben los lectores expertos al leer, se percibe y analiza a través de un analizador visual ortográfico. Los rasgos de los estímulos visuales pasan a una memoria sensorial llamada icónica y, de inmediato, a la memoria a corto plazo. Allí, se

reconocen y distinguen las letras y los patrones visuales en contraste con el conocimiento lingüístico almacenado en el léxico mental (Carreker et al., 2009).

Según el “modelo de doble ruta”, se proponen dos rutas de procedimientos para procesar las palabras. Una ruta es subléxica, indirecta o fonológica, que convierte las palabras escritas en sonidos mediante las reglas de conversión grafema-fonema. La otra ruta es léxica, visual o directa, donde se asocia el sonido de las palabras directamente con su significado, implicando un reconocimiento global e inmediato de las palabras que están almacenadas en el léxico mental. De esta manera, se entiende que ambas rutas están íntimamente conectadas en la lectura hábil como partes sinérgicas de un mismo proceso (Defior Citoler, 1996).

Predictores de la lectura

Norton y Wolf (2012, como se citó en Fonseca, 2017) identificaron que los principales predictores del desempeño lector son la conciencia fonológica, la denominación rápida automatizada (RAN, *Rapid Automated Naming*) y el conocimiento de las letras.

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para identificar, diferenciar y manipular los sonidos del lenguaje hablado, centrándose en unidades como las sílabas, las rimas y los fonemas. Esta capacidad es fundamental para entender el principio alfabético, ya que facilita la asociación entre los sonidos y la representación gráfica de las letras. Los niños que no desarrollan adecuadamente estas habilidades antes de iniciar el proceso de lectura suelen enfrentar dificultades posteriores en la decodificación del lenguaje escrito (Norton et al., 2015).

La RAN implica la integración de áreas de reconocimiento visual con áreas fonológicas y hace referencia al tiempo requerido para nombrar un estímulo visual familiar, como un objeto, color, letra o número. Las dificultades de denominación se asociaron con

problemas en la fluidez lectora, definida como la lectura con un ritmo, entonación y comprensión adecuados (Fonseca, 2017).

Norton et al. (2015) sostienen que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación rápida (RAN) son predictores clave del desarrollo lector, y que las dificultades en una o ambas áreas pueden presentarse de forma independiente o conjunta, siendo esta última la más severa en casos de dislexia. Diversas investigaciones respaldan esta idea al evidenciar distintos perfiles neurocognitivos en niños con dislexia. Asimismo, el origen de estas dificultades es multifactorial, influido por factores genéticos, ambientales y didácticos. Esta perspectiva integral favorece una mejor comprensión del trastorno y resalta la importancia de una evaluación e intervención tempranas que consideren su diversidad causal y manifestaciones.

Finalmente, el reconocimiento temprano de las letras, ya sea por su nombre o sonido, antes de la instrucción formal se consolida como un factor predictor del rendimiento lector futuro, dado que actúa como nexo entre los procesos visuales y fonológicos durante las etapas iniciales de decodificación (Fonseca, 2017).

Los factores mencionados son predictores clave del éxito lector y se han identificado en diferentes lenguas, incluidas aquellas con sistemas no alfabéticos, aunque las dificultades son más evidentes en lenguas alfabéticas con ortografías menos transparentes (Jiménez, 2012).

Definición de Dislexia

El término "Dislexia", hoy en día un concepto ampliamente reconocido en el ámbito de la educación y la neurociencia, tiene sus raíces en la convergencia de la oftalmología y la neurología del siglo XIX. Su génesis se remonta a 1877, cuando Adolph Kussmaul, un

renombrado médico alemán, comenzó a investigar las peculiaridades de ciertos trastornos del lenguaje. Kussmaul, a través de meticulosas observaciones clínicas, notó un fenómeno intrigante en algunos de sus pacientes: A pesar de poseer una agudeza visual completamente normal y la capacidad de percibir el mundo visual con claridad, estos individuos demostraban una incapacidad sorprendente para reconocer y decodificar las letras escritas. Para describir esta condición inusual, donde la visión estaba intacta pero la capacidad de leer se veía comprometida, Kussmaul acuñó la denominación "ceguera verbal". Aunque, la misma hoy en día considerada obsoleta, representó un primer intento crucial de conceptualizar y dar nombre a lo que eventualmente conoceríamos como Dislexia, sentando las bases para futuras investigaciones y una comprensión más profunda de las complejidades del procesamiento del lenguaje escrito y sus posibles alteraciones. La "ceguera verbal" de Kussmaul, por tanto, marca un hito importante en la historia del estudio de las dificultades de lectura y aprendizaje (Herrera Pino et. Al., 2007).

Fue el neurólogo británico Mac Donald Critchley en 1964 quien consolidó el término "dislexia" para referirse a este conjunto particular de desafíos, ayudando a establecer un marco conceptual y un lenguaje común para investigadores y profesionales. Su contribución fue crucial para dar visibilidad y legitimidad al estudio y tratamiento de la dislexia como una condición neurológica específica, diferenciándola de otras dificultades de aprendizaje o problemas de visión (Gayan Guardiola, 2001).

Así, la dislexia es una dificultad del aprendizaje considerada parte de los trastornos del neurodesarrollo. Según Fejerman (2017), éstos comprenden un grupo heterogéneo de trastornos crónicos relacionados, que se manifiestan en los primeros años de la niñez, y que comparten una alteración en la adquisición de habilidades cognitivas, motoras, lingüísticas, del aprendizaje y de la conducta, lo cual impacta significativamente en el funcionamiento

personal, social y académico. Estos trastornos afectan aproximadamente al 15% de la población infantil. La falta de detección, diagnóstico y tratamiento adecuado puede acarrear secuelas subdiagnosticadas en la vida adulta, limitando las oportunidades para desarrollar el potencial del individuo en su vida personal, familiar y laboral (Siegel, 2013).

Ahora bien, a pesar del extenso cuerpo de investigaciones sobre la dislexia y el consenso considerable sobre sus características, no existe una definición única universalmente aceptada (UNESCO, 2009). Sin embargo, lo que no se cuestiona es que algunos niños enfrentan grandes dificultades para aprender a leer y escribir, a pesar de recibir una enseñanza eficaz para la mayoría de los demás estudiantes, y que estas dificultades persisten a lo largo de la vida (Kelly y Phillips, 2024).

En la undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11; OMS, 2022), la dislexia se clasifica como "*trastorno del desarrollo del aprendizaje con deterioro en la lectura*", una condición englobada dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Esta se caracteriza por dificultades persistentes y significativas en la adquisición de habilidades lectoras, específicamente en la precisión, fluidez y deletreo. Dichas limitaciones no son atribuibles a discapacidad intelectual, déficits sensoriales, condiciones neurológicas adquiridas, falta de escolarización o factores socioculturales. A diferencia de clasificaciones anteriores, la CIE-11 prioriza el impacto funcional de estas dificultades en actividades académicas, laborales o cotidianas vinculadas al procesamiento del lenguaje escrito.

Por su parte, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su 5ta edición (DSM-5, 2013), define la dislexia como un "trastorno específico del aprendizaje" dentro de la categoría de trastornos del neurodesarrollo, haciendo referencia a la dificultad en las aptitudes académicas de lectura y escritura, con repercusiones negativas en el desempeño

académico (American Psychiatric Association, 2013 - [APA], 2013). Los criterios diagnósticos del DSM-5 establecen que la dificultad debe persistir durante al menos seis meses "a pesar de la provisión de intervenciones dirigidas a esas dificultades" (APA, 2013, p. 66). También se incluyen criterios de exclusión, como una puntuación en lectura que se encuentre más de 1.5 desviaciones estándar por debajo de la media (puntuación estándar de 78), aunque se resalta la importancia del juicio clínico.

Finalmente, la conceptualización que hace la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) refiere a una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, que se caracteriza por problemas en el reconocimiento preciso y fluido de palabras escritas, así como por déficits en las habilidades de decodificación y en la ortografía. Estos desafíos son el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que afecta la capacidad para procesar los sonidos del habla, incluso en individuos con inteligencia promedio o superior y oportunidades educativas adecuadas. La misma refuerza la idea de una condición crónica pero manejable, que requiere identificación temprana y adaptaciones pedagógicas específicas. Al enfocarse en el componente fonológico, se priorizan estrategias que compensan las barreras en el acceso al lenguaje escrito, promoviendo la inclusión educativa y el desarrollo del potencial individual (International Dyslexia Association [IDA], 2002).

Clasificación de la Dislexia

La dislexia adquirida ocurre como consecuencia de una lesión cerebral en individuos que previamente no tenían dificultades en la lectura y que ya habían adquirido la lectoescritura. Estas lesiones suelen afectar las áreas del cerebro relacionadas con el procesamiento del lenguaje y pueden ser el resultado de accidentes cerebrovasculares, traumatismos craneoencefálicos, tumores cerebrales o infecciones neurológicas. Dependiendo de la zona afectada, pueden verse comprometidas distintas habilidades lectoras. Por otro lado,

la dislexia evolutiva no está asociada a ninguna lesión cerebral específica (Defior Citoler, 1996).

Según los síntomas predominantes y la ruta afectada, la dislexia puede clasificarse en tres tipos: Fonológica o indirecta, superficial y mixta o profunda. En la dislexia fonológica o indirecta, la ruta fonológica es la afectada, la misma es la que permite acceder al significado de las palabras a través de los sonidos. Por su parte, la dislexia superficial, se debe a un mal funcionamiento de la ruta léxica, encargada de acceder al significado de las palabras a través de su representación gráfica. Finalmente, la dislexia mixta o profunda, se caracteriza por alteraciones en ambas rutas (Jiménez, 2012).

Modelos explicativos de la Dislexia

La búsqueda de explicaciones para definir la dislexia ha dado lugar a diversas teorías sobre los procesos cognitivos implicados. A continuación, se discuten algunas de las más comunes, con el objetivo de proporcionar un marco para diseñar estrategias de intervención fundamentadas en su comprensión.

Modelo de Doble Ruta

De acuerdo con el modelo de doble ruta, se distinguen dos mecanismos para el procesamiento léxico: la ruta fonológica (indirecta o subléxica) y la ruta léxica (visual o directa). La primera transforma las palabras escritas en sonidos mediante reglas de conversión grafema-fonema (G-F), mientras que la segunda vincula la representación gráfica de las palabras directamente con su significado, facilitando un reconocimiento integral y automático de los términos almacenados en el léxico interno. Ambos sistemas interactúan de forma coordinada en lectores competentes, funcionando como componentes sinérgicos de un mismo proceso cognitivo (Defior Citoler, 2015).

Propuesto inicialmente por Coltheart y colaboradores (1978, 2001, como se citó en Defior Citoler, 2015), este modelo constituye un marco fundamental en el estudio de la cognición lectora y resulta clave para comprender las bases de la dislexia. El marco teórico plantea la existencia de dos mecanismos diferenciados para identificar palabras escritas, los cuales operan en paralelo y permiten decodificar diversos tipos de vocablos. Una alteración o deterioro en cualquiera de estas vías podría derivar en manifestaciones específicas de dificultades en la lectura.

La ruta fonológica se sustenta en la traducción de las grafías en unidades sonoras, proceso crítico para leer neologismos o pseudopalabras. Este mecanismo implica una decodificación secuencial (grafema a grafema) y representa la estrategia predominante en las fases tempranas de alfabetización. Su disfunción se asocia con la dislexia fonológica, caracterizada por dificultades para leer términos novedosos o inventados, frecuentemente debido a una aplicación deficiente de las reglas G-F (Colheart et al., 2001 como se citó en Defior Citoler, 2015).

Por su parte, la ruta léxica posibilita el procesamiento holístico de términos mediante el reconocimiento visual global y el acceso directo a la memoria ortográfica. Este sistema se consolida con la práctica lectora, favoreciendo una decodificación rápida y automatizada. Su afectación conduce a la dislexia superficial, donde se observa una dependencia marcada de la ruta fonológica y errores en vocablos con convenciones gráficas atípicas (Colheart et al., 1985 como se citó en Defior Citoler, 2015). Finalmente, la dislexia profunda implica un deterioro concurrente en ambas rutas (Colheart 2005, como se citó en Defior Citoler, 2015).

Modelo de Procesamiento Fonológico

Existe un consenso generalizado en que la mayoría de las personas con dislexia presentan dificultades subyacentes en el procesamiento fonológico. En particular, las

dificultades en la conciencia fonológica, especialmente en la conciencia fonémica, afectan la adquisición del principio alfabético (Kelly y Phillips, 2022). Estas limitaciones impactan la capacidad para relacionar los sonidos con los grafemas y decodificar palabras, lo que resulta en un efecto significativo en la lectura y la escritura. La deficiente discriminación auditiva dificulta la diferenciación de sonidos y afecta la retención de información auditiva a corto plazo. Todo lo cual, impacta en la capacidad para aprender nuevas palabras y recordar patrones sonoros, procesos fundamentales para desarrollar una lectura automática y fluida (Dehaene, 2019).

Estudios de neuroimagen muestran una subactivación en regiones clave del lóbulo temporal izquierdo, implicadas en la representación y procesamiento de los fonemas. Estas diferencias también pueden afectar el desarrollo de la denominada "caja de letras del cerebro", esencial para reconocer palabras escritas (Dehaene, 2019).

Además, la velocidad de acceso léxico también se ve mermada, lo que entorpece la recuperación de palabras almacenadas en el léxico mental. Esto convierte la lectura en una tarea lenta y costosa, al prolongarse el tiempo necesario para identificar términos familiares (Dehaene, 2019).

Por otro lado, aunque las dificultades en la conciencia fonológica representan un factor de riesgo importante para la dislexia, no todos los niños en riesgo desarrollan este trastorno. Estos hallazgos respaldan el modelo de déficit compartido y resaltan la necesidad de evaluar posibles dificultades concurrentes. Otros estudios destacan el impacto de una memoria verbal deficiente, que no solo afecta la capacidad para mapear grafemas a fonemas, sino también la adquisición de vocabulario, la memoria verbal a corto plazo (incluida la memoria fonológica) y la recuperación de palabras desde la memoria a largo plazo. Esto

interfiere en la automatización de la relación letra-sonido durante la decodificación y la denominación rápida (Kelly y Phillips, 2022).

En conclusión, estudios recientes acerca de la vinculación entre conciencia fonológica y velocidad de denominación plantean que las dificultades en esta última podrían constituir un elemento añadido en los trastornos de lectura. La evidencia indica que, en menores con problemas para decodificar palabras, las limitaciones en la denominación ágil tienden a ser más pronunciadas que aquellas asociadas a la habilidad fonológica (Kelly y Phillips, 2022).

Modelo del Procesamiento Auditivo y Visual

Dehaene (2019) sostiene que, en la dislexia, el déficit visual refleja un desarrollo insuficiente de las áreas visuales del cerebro y dificultades para integrar señales visuales con representaciones lingüísticas. En estos casos, el área encargada de la forma visual de las palabras no se organiza adecuadamente, lo que dificulta la asociación entre la palabra escrita y su forma sonora. Esta falta de automatización obliga a realizar un esfuerzo consciente durante la lectura, lo que ralentiza el proceso, afecta la comprensión y dificulta el reconocimiento de palabras nuevas o complejas.

Stein (2019) propone que una causa de la dislexia podría ser una dificultad en la secuenciación auditiva y visual, relacionada con un procesamiento temporal deficiente. Esta dificultad se asocia con anomalías en el sistema magnocelular, encargado de detectar estímulos visuales en movimiento y cambios rápidos. Según Stein (2008, 2019), el mal funcionamiento de este sistema puede afectar la conciencia fonológica, la atención visual y la memoria, comprometiendo la fluidez lectora. El sistema visual se compone de dos vías: la parvocelular, que distingue detalles finos como letras y colores, y la magnocelular, que responde al movimiento y al contraste. Una disfunción en el sistema magnocelular puede

generar inestabilidad binocular y problemas de fijación ocular, afectando la precisión de la lectura (Stein, 2008, 2019).

Stein (2019) también aborda el fenómeno del "apelotonamiento" (*crowding*), que dificulta la atención a una sola palabra o letra cuando estas están muy próximas entre sí. Dado que el texto es un estímulo visual denso, el *crowding* contribuye a errores de secuenciación y omisión de letras. Durante la lectura, los ojos no se mueven de forma continua, sino que realizan "saltos" llamados movimientos sacádicos. Cuando estos son irregulares, pueden afectar la secuenciación adecuada de las letras (Stein, 2019).

Esta teoría puede explicar el "estrés visual", en el que las letras parecen distorsionadas, borrosas o en movimiento. Este fenómeno se manifiesta en dificultades para rastrear y secuenciar el texto, así como en la omisión de palabras o líneas al leer o copiar. Aunque el estrés visual se presenta en aproximadamente el 30-40% de las personas con dislexia, también puede observarse en individuos sin dislexia, por lo que debe considerarse una condición coexistente (Kelly y Phillips, 2022).

Modelo del Aprendizaje Procedimental

El cerebelo, situado en la región posterior del encéfalo bajo la corteza cerebral, se organiza en dos hemisferios que reciben aferencias de múltiples zonas del sistema nervioso. Esta estructura opera de manera coordinada con diversas áreas del cerebro para potenciar las capacidades reguladas por dichas regiones (Kelly y Phillips, 2022). Fawcett y Nicolson (2008) argumentaron que un déficit cerebeloso podría proporcionar una explicación para las dificultades de la dislexia: Lectura, escritura y ortografía. Su teoría sugería que una disfunción cerebelosa conduce a un déficit en el aprendizaje procedimental, por ejemplo, la falta de fluidez en habilidades que deberían ser automáticas y sin esfuerzo (como el reconocimiento letra-sonido y la coordinación motriz necesaria para la articulación y la

escritura a mano). Una implicación importante fue que los niños con dislexia requieren más repeticiones para adquirir y consolidar una habilidad que los niños no disléxicos.

Factores genéticos y ambientales

En general, se acepta que la dislexia es el resultado de una compleja interacción entre factores genéticos y ambientales. Si bien existen genes asociados con esta condición, su expresión puede estar modulada por el entorno, lo que resalta la importancia de intervenciones educativas y ambientales adecuadas (Fejerman, 2017).

Desde el punto de vista genético, la dislexia presenta un importante componente hereditario. Se ha identificado que su heredabilidad es aproximadamente del 50%, lo que significa que la mitad de la variabilidad en esta condición se debe a factores genéticos y la otra mitad a factores ambientales, incluyendo el error en las pruebas (Pennington et al., 2019). La dislexia tiene un origen poligénico, con diversas regiones genéticas consideradas susceptibles o como factores de riesgo. Se han identificado varios genes candidatos, como ROBO1, KIAA02319, DCDC2 y DYX1C1, que codifican procesos biológicos clave, como la migración neuronal y la extensión de las dendritas y axones. Estos procesos son fundamentales en el reciclaje neuronal que ocurre durante el aprendizaje de la lectura (Pennington et al., 2019, como se citó en Kelly y Phillips, 2022).

Si bien la genética juega un papel crucial, se deben considerar las interacciones entre los factores genéticos y el entorno, tanto durante la gestación como después del nacimiento, ya que estos influyen significativamente en la adquisición de la lectoescritura. La dieta y la salud de los padres pueden afectar el desarrollo del niño, al igual que las condiciones del hogar y la escuela, que pueden potenciar o mitigar los factores de riesgo genético. Es así como, diversos estudios han comprobado que variables como el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, el ambiente literario del hogar y la estructura familiar y

demográfica contribuyen al desarrollo adecuado de la lectura y la escritura (Lipina y Posner, 2012; Olson et al., 2013, como se citó en Fonseca, 2017).

Legislación Argentina

La educación inclusiva se concibe como la modalidad más adecuada para que los estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Los principios que de ella se derivan, están basados en la premisa de que las personas difieren en la manera de acceder al conocimiento, y que hay ciertos aspectos inherentes al contexto que influyen en la construcción de la discapacidad dificultando el acceso igualitario a la educación (Resolución 1664 de 2017 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se aprueba el documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”. 1 de marzo de 2018.).

Dicho paradigma de educación inclusiva junto con el modelo social de la discapacidad, son contemplados por los preceptos de La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU en el año 2006. El principio fundamental que alude a la educación, insta a ofrecer un ambiente educativo lo menos restrictivo posible brindando los apoyos necesarios y realizando las modificaciones pertinentes a través del diseño de políticas públicas que aborden dichos aspectos. Dispone además, que los estados deben asegurar la igualdad en acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. Asimismo, prevé que para que esto sea viable, se deberán emplear materiales, técnicas y formas de comunicación adecuados, además de dar las medidas de apoyo pertinentes a todos los alumnos que las necesite. Finalmente estipula en su artículo 24, que la educación de las personas con

discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (ONU, 2006).

En el año 2008, Argentina adhiere a dicha Convención, comprometiéndose con ese acto, a respetar las disposiciones que allí se plantean (Ley Nacional 23.678, 2008). En consonancia con esto, el marco legal para la Educación Inclusiva está contemplado en la Constitución Nacional, Leyes Nacionales, Constituciones y Leyes Provinciales. En las mismas, se consideran la integración e inclusión educativa como una cuestión de Derechos Humanos y se busca asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades para todos; brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Asimismo, promueven en todos los niveles educativos y modalidades, la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Prosiguiendo con el objetivo prioritario de garantizar el derecho a la educación, en el año 2016, la Ley 27306 incorpora dentro de todo el marco legislativo, la situación de los estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Así, la "Ley de Dislexia", como se le conoce comúnmente, emerge como un instrumento legal crucial para garantizar que las personas con DEA reciban el apoyo y la atención necesarios para alcanzar su máximo potencial académico y personal.

La ley se centra en la provisión de un tratamiento integral y multidisciplinario para las DEA, reconociendo que una intervención efectiva requiere la colaboración de diversos profesionales, incluyendo educadores, psicólogos, terapeutas del lenguaje y otros

especialistas. Al fomentar la formación de estos profesionales y docentes, la ley busca crear un cuerpo de expertos capacitados para identificar, evaluar y atender las necesidades específicas de los estudiantes con DEA. Además, la difusión de información sobre estas dificultades es un componente esencial, con el objetivo de aumentar la conciencia pública, reducir el estigma y promover una mayor comprensión de las DEA en la comunidad en general.

El Ministerio de Educación, designado como la autoridad de aplicación de esta ley, asume la responsabilidad de implementar una serie de acciones clave. Estas incluyen el establecimiento de mecanismos para la detección temprana de las necesidades educativas de los estudiantes con DEA, una tarea fundamental para asegurar una intervención oportuna y eficaz. La coordinación de campañas de concientización es otra área prioritaria, buscando informar a padres, educadores y al público en general sobre las características de las DEA y las estrategias para apoyar a quienes las presentan.

Un componente central de la ley es la planificación y ejecución de programas de formación para el personal docente. Estos programas están diseñados para equipar a los maestros con las habilidades y el conocimiento necesarios para la detección temprana, la prevención y la adaptación curricular. La ley exige específicamente el establecimiento de un sistema de capacitación docente que permita a los educadores identificar a los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, y adaptar el currículo para satisfacer sus necesidades individuales. Este enfoque personalizado es fundamental para brindar una cobertura integral y garantizar que cada estudiante reciba el apoyo específico que necesita. Tal como se establece en la Ley N°27.306, art. 5, inc. b, 2016, el objetivo es "establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación

curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular" .

Esta normativa, además, establece un marco de acción que rige la práctica educativa en todas las instituciones públicas y privadas del país. Se busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen o ubicación, tengan acceso a una educación de calidad que considere sus necesidades individuales.

El artículo 6 de la Ley N° 27.306 (2016) establece una serie de adaptaciones y ajustes razonables que deben considerarse en el ámbito educativo para garantizar la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estas adaptaciones van más allá de simplemente ofrecer apoyos generales y se centran en proporcionar una respuesta individualizada a las necesidades específicas de cada estudiante. Entre estas adaptaciones, se contempla la posibilidad de extender el tiempo asignado para la finalización de tareas y evaluaciones, reconociendo que algunos estudiantes pueden requerir más tiempo para procesar la información y expresar sus conocimientos de manera adecuada. Asimismo, se busca prevenir prácticas como el copiado o la realización de dictados extensos, ya que estas estrategias pueden no ser efectivas para evaluar la comprensión real del estudiante y pueden incluso generar frustración. Un aspecto crucial es la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las características particulares de cada persona, lo que implica utilizar diferentes instrumentos de evaluación, modificar los formatos de las preguntas o proporcionar apoyos visuales o auditivos, entre otras opciones. De esta manera, la ley promueve una evaluación flexible, inclusiva y centrada en el estudiante, que tenga en cuenta sus fortalezas y debilidades para garantizar una evaluación justa y precisa de su aprendizaje.

Psicopedagogía e Intervenciones en el Proceso de Aprendizaje de Lenguas

Extranjeras

La psicopedagogía estudia las características del aprendizaje humano, enfocándose en cómo se lleva a cabo, cómo varía y qué factores lo condicionan. Analiza las causas y manifestaciones de las dificultades en el aprendizaje, los medios para identificarlas y abordarlas, así como las estrategias para prevenirlas y fomentar aprendizajes que tengan sentido. No se limita a la perspectiva individual y subjetiva, sino que también abarca la problemática educativa en su conjunto, identificando tanto los obstáculos como las condiciones que lo favorecen (Müller, 2013).

En lo que respecta a los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, numerosos estudios consideran una serie de factores generales que influyen significativamente. Por un lado, la motivación, la actitud, la edad, la inteligencia, la aptitud, el estilo de aprendizaje y la personalidad como factores propios del aprendiz (Khasinah, 2014). Al mismo tiempo, deben considerarse una serie de factores contextuales. Los mismos, pueden analizarse desde la perspectiva del idioma (lengua materna versus lengua objetivo), del estudiante y del proceso de aprendizaje (Walqui, 2000). Todos los cuales, forman parte de la complejidad que el psicopedagogo, deberá comprender procurando mejorar las condiciones que harán posibles los aprendizajes de una segunda lengua para estudiantes con dislexia.

Uno de los instrumentos con los que los estudiantes con DEA cuentan para viabilizar sus procesos inclusivos dentro de la institución escolar es el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI). El PPI se confecciona para favorecer las trayectorias escolares, garantizando el aprendizaje y la participación de los estudiantes, tras el establecimiento de acuerdos pedagógicos, acerca de los objetivos, metodologías, formas de evaluar y responsabilidades que den respuesta a las barreras que puedan presentarse para ese estudiante

en el contexto escolar. En el mismo se plasma una estrategia de planificación y actuación docente, producto de una reflexión acerca de las barreras que traban el acceso al conocimiento, de decisiones que atañen al qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza, para poder diseñar una serie de configuraciones de apoyo que serán elaboradas a la luz del diseño curricular jurisdiccional. Las configuraciones de apoyo, requerirán modificaciones metodológicas, que estarán referidas a las estrategias didáctico-pedagógicas, o a las formas de presentar el material e implementar recursos o a los soportes materiales que pueden mejorar el desempeño del alumno (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En la instrucción del Inglés como lengua nativa, los principios del Enfoque Multisensorial, han sido implementados exitosamente desde los años '30 (Schneider y Kulmhofer-Bommer, 2016). En consonancia con este hecho, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera para alumnos con dislexia, dicho método de enseñanza, también resulta el más frecuentemente recomendado (Nijakowska, 2010; Kormos, 2017). Actualmente, tras el consistente impacto en la implementación del método, un movimiento internacional de educadores especialistas en dislexia que pertenecen a la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, por sus iniciales en inglés) recogen estos resultados y elaboran de acuerdo a los de los mismos, una serie de estándares sugeridos para que sean implementados en los programas de formación profesional de docentes y terapeutas que trabajen con estudiantes con Dislexia (Carreker et al., 2009).

El Método Multisensorial de enseñanza explícita y estructurada del Lenguaje (MSL, por sus sílabas en inglés) continúa siendo extensamente revisado por las investigaciones. Los programas de aprendizaje multisensorial proveen una enseñanza explícita y cuidadosamente estructurada del sistema lingüístico del inglés, activando de manera simultánea los diferentes

canales sensoriales del aprendiente. Este marco para la enseñanza beneficia a los estudiantes de lengua extranjera con DEA en múltiples niveles. Los ayuda a sobreponerse a las limitaciones de su memoria a corto plazo y de su memoria de trabajo y los asiste exitosamente en el aprendizaje de reglas, regularidades y vocabulario en la lengua que están adquiriendo. Además, logra incorporar dentro de aprendizajes significativos, entrenamiento frecuente en habilidades y variedad de oportunidades prácticas, necesarias para la automatización (Kormos, 2017).

Otras líneas de investigación que se ha abierto paso a los largo de los últimos años dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, son acerca de la efectividad de las propuestas que involucran el abordaje de una segunda lengua incorporando el análisis metacognitivo y metalingüístico. En este contexto, el análisis metalingüístico implica transferir los conocimientos gramaticales y pragmáticos del idioma nativo, al idioma objetivo, las conexiones entre ambas lenguas colaboran con el desarrollo de una comprensión más profunda y una utilización más efectiva del lenguaje objetivo (Kormos y Nijakowska, 2017; Kormos, 2020; Schneider y Crombie, 2013). Por su parte, la metacognición puede facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de idiomas contribuyendo al desarrollo de la competencia lingüística y la autonomía. Un aporte relevante para los alumnos con DEA constituye el hecho de que la metacognición contribuye a mejorar su desempeño mediante la identificación de variables que inhiben o promueven el aprendizaje (Schneider y Crombie, 2013).

Por su parte, Alsina-Matías (2015) propone una serie de principios fundamentales para la enseñanza de idiomas, específicamente inglés, a alumnos con dislexia, buscando optimizar su proceso de aprendizaje y superar las dificultades asociadas a este trastorno. Estos principios, interconectados y complementarios, se basan en la necesidad de adaptar la

metodología pedagógica a las necesidades específicas del estudiante con dislexia, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades.

En primer lugar, el principio de repetición enfatiza la importancia de la revisión constante y el entrenamiento continuo de los conceptos previamente aprendidos. La repetición sistemática facilita la consolidación de la información en la memoria a largo plazo, contrarrestando la tendencia a la dificultad en la retención que suelen experimentar los alumnos con dislexia. Esta repetición no debe ser monótona, sino variada y adaptada a diferentes contextos, utilizando juegos, actividades interactivas y ejemplos concretos (Nijakowska, 2010).

El principio de secuenciación aboga por un avance gradual desde lo más simple a lo más complejo, presentado de manera lógica y organizada. Este enfoque permite al alumno construir una base sólida de conocimientos, evitando la sobrecarga cognitiva que puede generar frustración y desmotivación. La presentación gradual facilita la asimilación progresiva de conceptos y estructuras gramaticales, permitiendo al estudiante sentirse cómodo y seguro en su aprendizaje (Alsina-Matías, 2015; Schneider y Kulmhofer, 2016).

El principio acumulativo subraya la relevancia de utilizar los conocimientos previos del alumno como punto de partida para la adquisición de nuevos conceptos. Conectar lo nuevo con lo ya conocido facilita la comprensión y la retención, creando un puente entre la información previa y la nueva. Este principio reconoce la importancia de activar los esquemas mentales existentes y construir sobre ellos, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero (Kormos, 2017).

El principio de sistematización se centra en la enseñanza explícita de los sonidos de los fonemas y los sonidos del idioma. La dislexia a menudo está asociada a dificultades en el procesamiento fonológico, por lo que es crucial proporcionar una instrucción clara y

estructurada sobre la relación entre letras y sonidos. Se deben utilizar herramientas visuales, auditivas y kinestésicas para ayudar al alumno a internalizar los sonidos del idioma inglés (Alsina-Matías, 2015; Schneider y Kulmhofer, 2016).

El principio fonético/alfabético complementa el anterior, insistiendo en la necesidad de explicar los sonidos correspondientes a cada letra. Este principio busca establecer una conexión clara entre la forma escrita y la pronunciación de las letras, lo cual es fundamental para mejorar la lectura y la escritura. Se debe dedicar tiempo a practicar la correspondencia grafema-fonema, utilizando ejercicios de discriminación auditiva y visual (Alsina-Matías, 2015; Kormos, 2017).

El principio metacognitivo: Este principio crucial implica fomentar la reflexión consciente sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje del idioma. En lugar de simplemente memorizar reglas gramaticales o vocabulario, se anima al estudiante a comprender cómo funciona el lenguaje, cómo se forman las oraciones y cómo se relacionan las palabras entre sí. Se busca que el alumno desarrolle una comprensión profunda de la estructura del inglés y las estrategias para aprender de manera efectiva. Por ejemplo, se podría enseñar al alumno a identificar las partes de la oración o a analizar el uso de diferentes tiempos verbales (Crombie y Schneider, 2003).

El principio analítico: Se centra en la descomposición de las palabras en sus componentes más básicos, como fonemas y sílabas. La dislexia a menudo dificulta la capacidad de asociar letras con sonidos, por lo que es esencial que el alumno aprenda a analizar las palabras de manera sistemática. Se le enseña a identificar los diferentes sonidos que componen una palabra y a relacionarlos con las letras correspondientes. Esto puede incluir actividades como la segmentación fonémica, en la que el alumno divide una palabra

en sus sonidos individuales, o la identificación de patrones ortográficos comunes (Nijakowska, 2010).

Y por último, el principio sintético: El cual complementa el principio analítico al enfocarse en la integración de las partes en un todo significativo. Una vez que el alumno ha aprendido a identificar los sonidos individuales de una palabra, se le enseña a unirlos para formar la palabra completa. Se enfatiza la pronunciación correcta y la comprensión del significado de la palabra en su contexto. Esto podría incluir actividades como la fusión fonémica, en la que el alumno combina sonidos individuales para formar una palabra, o la práctica de la lectura en voz alta para desarrollar la fluidez. Se busca que el estudiante comprenda cómo los sonidos se combinan para crear palabras y cómo estas palabras se combinan para formar frases y oraciones (Nijakowska, 2010).

MÉTODO

El presente Trabajo Final Integrador se planteó un análisis de las estrategias psicopedagógicas concebidas y aplicadas para optimizar el proceso de aprendizaje del inglés en alumnos con dislexia que se encuentran cursando la educación primaria. El objetivo principal fue identificar las mejores prácticas en este ámbito, con el fin de ofrecer una visión global y actualizada del estado actual de la investigación y la intervención psicopedagógica.

El trabajo se fundamentó en una rigurosa revisión bibliográfica de carácter teórico. Se llevó a cabo un análisis integrador y crítico de diversas investigaciones y publicaciones provenientes del campo de humanidades y ciencias sociales. Esta investigación buscó establecer conexiones entre diferentes perspectivas teóricas y prácticas, identificando convergencias, divergencias y áreas de oportunidad en el abordaje de la dislexia en el contexto del aprendizaje del inglés. Se hizo uso de las fuentes de acceso a la información secundarias y terciarias, seleccionadas por su relevancia y rigor científico.

En lo que respecta a la información obtenida de fuentes secundarias, se analizaron principalmente investigaciones de índole empíricas y teóricas. Estas investigaciones, centradas en la implementación y evaluación de estrategias psicopedagógicas, fueron extraídas de reconocidas bases de datos académicas y científicas, incluyendo *Scielo*, *Redalyc*, *Alicia*, *Google Académico* y *ResearchGate*. La selección de estas bases de datos se realizó en función de su amplia cobertura de literatura científica en el ámbito de la educación y la psicopedagogía en Latinoamérica y a nivel global.

Para garantizar la pertinencia y la actualidad de la información recopilada, se establecieron criterios de inclusión específicos. Estos criterios se basaron en un recorte disciplinar que priorizó documentos en lengua española e inglesa, permitiendo acceder a

literatura más relevante tanto a nivel local como internacional. Además se limitó el período histórico de las publicaciones en un lapso de cinco años, comprendido entre 2020 y 2025, asegurando que el análisis se centrara en investigaciones recientes que reflejen las últimas tendencias y avances en el campo. Se excluyeron aquellos artículos publicados en años anteriores, así como también aquellos que abordaban diagnósticos y problemáticas diferentes a las que son objetos de estudio en este TFI, manteniendo así la focalización y coherencia del trabajo.

En lo que respecta al procedimiento metodológico empleado, una vez concluida la búsqueda de información, se procedió a la organización y clasificación de los artículos más relevantes, tomando en cuenta los criterios de selección previamente definidos, tales como calidad metodológica, la claridad en la presentación de los resultados y la pertinencia con la temática de interés. La estructuración de la literatura para su posterior análisis se realizó siguiendo la organización del análisis de las variables clave identificadas en la pregunta de investigación.

A partir de este punto, se establecieron conexiones y se sistematizaron los resultados provenientes de las diversas investigaciones (Ver Anexo 1: Fichaje de artículos). Esta sistematización se llevó a cabo teniendo como eje central los objetivos específicos del presente Trabajo Final Integrador, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación que guía el estudio: ¿Qué intervenciones psicopedagógicas demuestran ser más efectivas para favorecer el aprendizaje de inglés en estudiantes con diagnóstico de dislexia que cursan el nivel primario de educación? La identificación y análisis de estas intervenciones constituyen el núcleo central del TFI.

RESULTADOS

Este trabajo de revisión bibliográfica tuvo como propósito general analizar las intervenciones psicopedagógicas educativas que promuevan el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia en escuelas primarias. A continuación, se abordarán los resultados obtenidos, considerando cada uno de los objetivos específicos planteados en relación con esta problemática.

El primer objetivo de esta investigación fue describir la dislexia como dificultad específica del aprendizaje y su impacto en la adquisición de una segunda lengua. En relación este propósito, los estudios analizados coinciden en que la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje, caracterizada por una afectación en los procesos de reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, lo que repercute negativamente en la comprensión lectora, la ortografía y la escritura (Rivadeneira y Moya, 2021; Suárez et al., 2020). Estas dificultades, ampliamente documentadas en el aprendizaje de la lengua materna, se acentúan cuando los estudiantes intentan adquirir una segunda lengua, en este caso, el inglés.

Desde un enfoque neurocognitivo, se ha identificado que los estudiantes con dislexia experimentan problemas en la conciencia fonológica, es decir, en la capacidad de percibir y manipular los sonidos del lenguaje, lo cual es fundamental para la alfabetización (Jiménez, 2012). Suárez et al. (2020) evidenciaron que los niños con dislexia tienen dificultades para aplicar las reglas grafema-fonema del inglés, un idioma caracterizado por su ortografía opaca, donde la correspondencia entre letras y sonidos no es consistente. En consecuencia, los estudiantes con dislexia tienden a utilizar estrategias léxicas para la lectura, basándose en la memorización visual de palabras en lugar de en la decodificación fonológica.

Por su parte, Martínez y Belmonte (2020) analizaron el impacto del bilingüismo en estudiantes con dislexia y concluyeron que, si bien el aprendizaje simultáneo de dos lenguas puede generar mayores dificultades en la lectura, el problema no radica en la exposición a una segunda lengua, sino en la falta de metodologías adaptadas que consideren las necesidades específicas de estos estudiantes.

Paniagua-Martín (2024), coincide en que las dificultades relacionadas con los déficits en el procesamiento fonológico, afectan el dominio de los componentes FOSS (Fonología, Ortografía, Sintaxis, Semántica). Asimismo agrega una serie de dificultades experimentadas por estos alumnos. Los déficits en la memoria de trabajo, dificultan la conexión de palabras familiares con la memoria almacenada, obstaculizando así el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto se traduce en problemas para mantener la concentración, debido al tiempo adicional necesario para decodificar, comprender y responder en una L2/LE. Asimismo, se observa la falta de estrategias de planificación, lo que implica dificultades para organizar el estudio y estructurar relatos y composiciones, tanto orales como escritas. Además, los estudiantes presentan incapacidad para extraer el significado a partir del contexto, especialmente en la formación de inferencias. La memoria semántica también se ve afectada, dificultando la capacidad para recordar nombres, cifras, fechas, entre otros. Finalmente, la escasa fluidez y vocabulario impiden pasar de unidades más grandes que el grafema, generando dificultades con la sílaba, el morfema o la palabra.

El segundo objetivo de este trabajo fue identificar las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con dislexia. En relación con los principales hallazgos al respecto, se indican que la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia presenta múltiples barreras, tanto a nivel pedagógico como institucional. Entre los obstáculos más recurrentes, se identificaron los siguientes:

Los estudios de Balón y Torres (2024), Paniagua-Martín (2024) y Riviello (2022) evidencian que la mayoría de los docentes carecen de una formación adecuada en estrategias inclusivas para la enseñanza del inglés. Estos autores coinciden en que, con frecuencia, los profesores de lenguas extranjeras no reciben capacitación específica sobre necesidades educativas especiales y su impacto en la adquisición de un segundo idioma. Como resultado, la enseñanza tiende a ser homogénea, sin adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes con dislexia, lo que dificulta su acceso a los contenidos curriculares.

En la investigación de Balón y Torres (2024), los docentes que recibieron capacitación en Psicopedagogía demostraron mayor sensibilidad y habilidades para adaptar sus metodologías, lo que resultó en mejoras en el rendimiento académico y bienestar emocional de los estudiantes con dislexia. En contraste, aquellos sin formación continuaron utilizando estrategias tradicionales, como la repetición mecánica de vocabulario y ejercicios de lectura sin apoyo visual, lo que limitó el progreso de los alumnos con dislexia.

En el estudio de Suárez et al. (2020) se encontró que la ortografía del inglés representa un desafío adicional para los estudiantes con dislexia, ya que es una lengua con baja transparencia ortográfica, lo que significa que las reglas de pronunciación no siempre son consistentes. Esta inconsistencia grafema-fonema dificulta la decodificación de palabras y, en consecuencia, afecta la fluidez y comprensión lectora.

Ahmad (2024) destaca que las dificultades en la decodificación fonológica afectan no solo la lectura y escritura, sino también la pronunciación y la comprensión auditiva, impactando el desarrollo integral de la competencia en inglés.

La falta de recursos pedagógicos adaptados representa otra barrera significativa. Según Cuadros Santa Cruz (2024), los docentes no aplicaban estrategias efectivas para mejorar la fluidez y comprensión lectora en inglés en estudiantes con dislexia. Los resultados

de su investigación mostraron que los estudiantes no alcanzaban un ritmo de lectura adecuado y su comprensión lectora era deficiente, lo que evidencia la necesidad de metodologías específicas para atender esta dificultad.

En consonancia con lo anterior, Paniagua-Martín (2024) identifica barreras en el ámbito educativo que afectan el aprendizaje de idiomas en estudiantes con dislexia. De esta manera, el autor subraya la influencia del material académico al que se enfrentan estos estudiantes, quienes suelen presentar una discrepancia entre su nivel académico y el de los recursos utilizados, lo que dificulta su aprendizaje. Asimismo, la enseñanza de lenguas extranjeras suele basarse en un enfoque artificial, centrado en explicaciones gramaticales, listas de palabras y reglas ortográficas descontextualizadas de su uso natural. Esta metodología, al estar basada en el aprendizaje mecánico y carecer de una motivación comunicativa, dificulta aún más el progreso de los estudiantes con dislexia. Además, Paniagua-Martín enfatiza la importancia de la exposición oral a la lengua como una estrategia clave para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, en contextos exolingües, los estudiantes de inglés tienen una exposición oral limitada, lo que representa un desafío adicional en su proceso de aprendizaje.

Por último, en relación al tercer objetivo específico, vinculado con las estrategias psicopedagógicas facilitadoras para la enseñanza del inglés en estudiantes con dislexia, los estudios analizados sugieren múltiples estrategias para mejorar la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia, destacando la efectividad del uso de enfoques multisensoriales y de las adaptaciones tecnológicas.

En términos de intervención psicopedagógica general, Riviello (2022) destaca la importancia de que los estudiantes con dislexia desarrollen estrategias compensatorias, como el uso de reglas nemotécnicas, mapas mentales y organización estructurada del material. Esto

les permite enfrentar con mayor éxito el desafío de aprender inglés, reduciendo su frustración y promoviendo su autonomía en el aprendizaje.

Las investigaciones de Romero (2020) y Ahmad (2024) coinciden en que el uso de métodos multisensoriales mejora significativamente el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia. Ahmad (2024) llevó a cabo un estudio cuasi-experimental en el que implementó estrategias multisensoriales durante seis meses en un grupo de estudiantes con dislexia, evidenciando mejoras sustanciales en su desempeño en inglés. Los resultados indicaron que la frecuencia en el uso de estas estrategias es clave para obtener mejores resultados.

Romero (2020) también encontró que el uso de códigos de color, fragmentación de tareas y enseñanza multisensorial favoreció la comprensión lectora y la asimilación de reglas gramaticales en estudiantes con dislexia.

El estudio de Martínez y Belmonte (2020) recomendó la utilización de audiolibros, aplicaciones educativas y ejercicios de dictado, los cuales permiten una enseñanza más accesible y adaptada a las necesidades de los estudiantes con dislexia.

Y, Cuadros Santa Cruz (2024) validó un programa de intervención para optimizar la lectura en inglés en estudiantes con dislexia, basado en el uso de herramientas digitales y estrategias metodológicas estructuradas.

Además, los resultados de Balón y Torres (2024) subrayan la importancia de la formación psicopedagógica en los docentes, destacando que aquellos que recibieron capacitación mostraron mayor empatía y habilidades para adaptar su enseñanza a los estudiantes con dislexia, generando un ambiente de aprendizaje más inclusivo.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Los docentes son actores fundamentales en el proceso educativo y desempeñan un papel clave en la inclusión de los estudiantes con dislexia en el aprendizaje del inglés. Su rol como mediadores del conocimiento no solo influye en el desarrollo académico de los alumnos, sino también en su autoestima, motivación y bienestar emocional. Sin embargo, la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia presenta múltiples desafíos, que pueden verse agravados por la falta de formación docente y la escasez de estrategias metodológicas adaptadas.

En este contexto, la intervención del psicopedagogo resulta crucial, ya que su labor no solo implica el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas, sino también, la formación y el acompañamiento del equipo docente en la implementación de prácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes con dislexia. Como señalan Balón y Torres (2024), la capacitación docente en Psicopedagogía mejora significativamente las prácticas pedagógicas y contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo.

El análisis de la literatura revisada permitió constatar que la dislexia impacta de manera significativa la adquisición de una segunda lengua, debido a dificultades en la decodificación fonológica, la memoria verbal y la comprensión lectora (Suárez et al., 2020; Rivadeneira y Moya, 2021). Estas dificultades se ven agravadas por la ortografía opaca del inglés, lo que hace imprescindible la aplicación de estrategias diferenciadas que permitan a los estudiantes con dislexia acceder al aprendizaje del idioma de manera efectiva.

Si bien algunos estudios han evidenciado que la enseñanza del inglés en estudiantes con dislexia es un proceso lento y desafiante (Riviello, 2022), también se ha identificado que la implementación de enfoques multisensoriales y metodologías adaptadas puede mejorar sustancialmente su desempeño (Ahmad, 2024; Romero, 2020). En este sentido, se resalta la

necesidad de incorporar programas de intervención específicos, como el desarrollado por Cuadros Santa Cruz (2024), que permitan abordar de manera integral las dificultades en la lectura del inglés en estudiantes con dislexia.

Por otro lado, la investigación confirma lo planteado por Riviello (2022) y Martínez y Belmonte (2020) respecto a la necesidad de adaptar el currículo y emplear recursos complementarios, como audiolibros, aplicaciones educativas, ejercicios de dictado y juegos de roles. Estas herramientas han demostrado ser eficaces para reforzar la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades gramaticales en estudiantes con dislexia, permitiéndoles acceder a los contenidos en igualdad de condiciones.

En este contexto, la labor del psicopedagogo cobra especial relevancia, ya que su intervención no solo se limita al ámbito clínico, sino que también se extiende al espacio escolar, favoreciendo la adaptación de estrategias de enseñanza y evaluación. Su trabajo permite construir intervenciones inclusivas, enfocadas en potenciar las fortalezas de los estudiantes y minimizar sus dificultades en el aprendizaje del inglés.

Si bien aún existen barreras en la implementación de experiencias inclusivas, es imperativo seguir avanzando en la capacitación docente, en la generación de materiales accesibles y en la aplicación de metodologías innovadoras, como las estrategias multisensoriales y tecnológicas. Es necesario que los docentes reciban el apoyo de equipos interdisciplinarios y que las instituciones educativas promuevan espacios de formación y reflexión sobre la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia.

La inclusión no debe ser entendida como un concepto abstracto, sino como un proceso de transformación real, que se traduce en la implementación de prácticas pedagógicas diversificadas y en la garantía del derecho a la educación de todos los estudiantes. En este sentido, el reto actual no es solo reconocer la diversidad en el aula, sino

generar condiciones reales de acceso al aprendizaje del inglés para los estudiantes con dislexia. Esto solo será posible a través de la colaboración entre docentes, psicopedagogos y equipos escolares, asegurando que la educación no sea un privilegio para algunos, sino un derecho garantizado para todos.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Esta investigación se llevó a cabo con el propósito de analizar las intervenciones psicopedagógicas que favorecen el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia en el nivel primario. En este sentido, el presente Trabajo Final de Investigación contribuye significativamente a la literatura existente al recopilar y analizar estudios científicos recientes sobre la temática, publicados en bases de datos nacionales e internacionales.

Uno de los principales aportes radica en la sistematización de conocimientos sobre el impacto de la dislexia en la adquisición de una segunda lengua, particularmente en inglés, considerando perspectivas teóricas, empíricas y psicopedagógicas. A partir del análisis de los estudios revisados, se identificó la necesidad de fortalecer la investigación en el ámbito nacional, promoviendo la producción de estudios que profundicen en los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes con dislexia al aprender un idioma extranjero.

Asimismo, esta investigación pone en evidencia la falta de formación docente en estrategias específicas para la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia, resaltando la importancia de crear espacios de capacitación y reflexión para los educadores. Se destaca el rol fundamental del psicopedagogo como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la implementación de metodologías inclusivas y promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan el acceso equitativo al aprendizaje del inglés.

Desde una mirada psicopedagógica, el estudio aporta conocimientos sobre estrategias efectivas para la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia, incluyendo el uso de enfoques multisensoriales, adaptaciones metodológicas y herramientas tecnológicas. Los hallazgos permiten destacar la importancia de emplear metodologías que reduzcan las barreras de aprendizaje y fortalezcan la autonomía de los estudiantes, asegurando que puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera significativa y funcional.

Además, esta investigación contribuye a la concienciación sobre la importancia del diagnóstico temprano y la aplicación de intervenciones adecuadas desde el ámbito escolar y clínico. Se enfatiza la necesidad de implementar dispositivos de apoyo basados en la neurociencia y la psicopedagogía, priorizando las fortalezas de los estudiantes con dislexia y abordando sus desafíos de manera integral.

Otro aporte relevante es la posibilidad de replicar los hallazgos en otros contextos educativos, dado que los estudios analizados provienen de diversas regiones de habla hispana y anglosajona, lo que sugiere que las estrategias y metodologías propuestas podrían aplicarse en diferentes entornos escolares.

Finalmente, implica una valiosa contribución al campo de la psicopedagogía, proporcionando herramientas para mejorar la enseñanza del inglés en estudiantes con dislexia y promoviendo la construcción de entornos educativos más inclusivos. Se espera que estos aportes fomenten futuras investigaciones y prácticas innovadoras, asegurando que los estudiantes con dislexia reciban una educación de calidad, respetando su derecho a un aprendizaje equitativo, accesible y libre de barreras.

Limitaciones de la Investigación

En el desarrollo de esta investigación, se identificaron ciertas limitaciones metodológicas y de acceso a información que es importante señalar.

Uno de los principales desafíos encontrados fue la escasez de estudios específicos sobre la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia en Argentina. Y, además, bien existen numerosas investigaciones sobre dislexia y aprendizaje del inglés en general, son pocos los estudios que abordan esta temática desde una perspectiva psicopedagógica y aplicada al nivel primario.

Otra limitación importante fue la heterogeneidad en los estudios revisados. Mientras que algunos artículos presentaban investigaciones empíricas con datos cuantitativos y cualitativos, otros se centraban en revisiones teóricas. Si bien esta diversidad permitió obtener una visión más amplia sobre el tema, también representó un desafío a la hora de sistematizar los hallazgos y compararlos en función de las variables de interés.

Asimismo, en los estudios analizados, no se encontraron variadas investigaciones que abordaran todas las variables consideradas en este trabajo: Aprendizaje de Inglés, dislexia, intervenciones psicopedagógicas, nivel primario, en una misma línea de investigación. En este sentido, la presente revisión viene a cubrir un vacío de conocimiento, consolidando información dispersa y organizándola en un marco analítico que permite comprender mejor las dificultades y soluciones para el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia.

Desde el punto de vista de la aplicabilidad de los resultados, es importante señalar que los hallazgos de esta investigación no pueden generalizarse a todos los contextos educativos, ya que dependen de factores socioculturales, normativos y pedagógicos específicos de cada país o región.

Otra limitación a considerar es que esta investigación se centró en el nivel primario, por lo que sus resultados no pueden extrapolarse a estudiantes de nivel secundario o superior, quienes pueden enfrentar dificultades y necesidades distintas en el aprendizaje del inglés.

Además, la ausencia de las perspectivas estudiantiles y familiares constituye una limitación clave, ya que su inclusión habría enriquecido la comprensión del impacto real de las estrategias psicopedagógicas en la experiencia educativa. Futuras investigaciones deberían incorporar metodologías mixtas (entrevistas, encuestas) dirigidas a estudiantes con dislexia, docentes y familias, para identificar con mayor precisión las necesidades específicas y barreras en la enseñanza del inglés. Paralelamente, sería productivo explorar líneas de investigación centradas en factores afectivos y psicosociales, actualmente poco integradas en este ámbito, las cuales aportarían una visión holística del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en esta población.

A pesar de estas limitaciones, este estudio representa un aporte significativo al ámbito educativo y clínico, ya que pone en evidencia la importancia de diseñar intervenciones psicopedagógicas adaptadas y de fortalecer la capacitación docente en estrategias inclusivas.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Médica Panamericana.
- Arévalo, A., & Abusamra, V. (2016). Neuromitos. En A. Ferreres y V. Abusamra (Eds.), *Neurociencias y educación* (pp. 123-148). Paidós.
- O. Baez, M., & D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: El desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia Y Educación*, 3(3), 31–40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Briones Aquino, S. V. (2023). *Importancia de la Psicopedagogía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/9863>.
- Camacho Conde, J.A., & Filgueira Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266. <http://hdl.handle.net/10481/57766>
- Carreker, S., Davis, R., Meisel, P., Spear-Swerling, L., & Wilson, B. (2009). *Knowledge and practice standards for teachers of reading* [Estándares de conocimiento y práctica profesional para docentes de lectura] [Archivo PDF]. <https://dyslexiaida.org/> International Dyslexia Association, Professional Standards and Practices Committee.
- Castañeda Balón, K., & Borbor Torres, H. (2024). La psicopedagogía en la educación: Claves para el aprendizaje de los estudiantes con dislexia. *Conocimiento Global*, 9 (S1), 25-41. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9iS1.495>
- Castillo Bustos, M. R., & Núñez Naranjo, A. (2023). La Psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7 (16), 1-15. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/473/574>

- Consejo Federal de Educación (1998). Resolución CFE N° 66/97: Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución CFE N° 181/12: Núcleos de aprendizajes prioritarios para la educación primaria y secundaria – Lenguas Extranjeras. Buenos Aires.
- Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas.
- Cuadrado, M.D. (2023). *El proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia: Experiencias de psicopedagogos y docentes de Inglés* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/2572>
- Cuadros Santa Cruz, C. (2024). *Diseño de un programa de intervención para optimizar la lectura del idioma inglés en estudiantes con dislexia*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1328>
- de Eslava, L. M., & Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), S55-S63.
- Ortiz Pérez, D. (2020). *Orientación psicopedagógica a docentes ante la dislexia en estudiantes de tercer grado de un centro educativo del corregimiento de Los Algarrobos, Santiago, Veraguas, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Especializada de las Américas]. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/323>
- Defior Citoler, S., & Serrano, F. (2014). Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: Relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 462-475. <http://doi.org/10.1080/02109395.2014.974422>

- Defoir Citoler, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Aljibe.
- Dehaene, S. (2019). Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula. Siglo XXI Editores.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Resolución 1664/17. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gov.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>
- Etchepareborda, M. C., & Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: Su compromiso en la dislexia. *Revista de neurología clínica*, 2(1), 5-23.
- Fawcett, A.J., & Nicholson, R.I. (2008). *Dyslexia and the cerebellum* [La dislexia y el cerebelo]. En Reid, G., Fawcett, A.J., Manis, F. & Siegel, L.S., (Eds.), *The SAGE Handbook of dyslexia*. (pp. 157–174). SAGE Publications Ltd.
- Fejerman, N., & Grañana, N. (2017). *Neuropsicología infantil*. Paidós.
- Fombella, S. & Solis, P. (2020). Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia. *Cuestiones Pedagógicas-Revista de Ciencia de la Educación*, 1(29), 1-29. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.08>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Agosto de 2020). *La resolución 311/16 en la Argentina: Análisis y guía para su mejor implementación*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/resolucion-311-16-en-Argentina>
- Fonseca, L. (2017). Desarrollo del aprendizaje verbal, dislexia y disgrafía en Fejerman, N. & Grañana, N. (Eds.), *Neuropsicología infantil* (pp. 359-387). Paidós.

- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(2). 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gayán Guardiola, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, 32(1), 3-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/%25x>
- Guale Guale, A. M. (2024). *Estrategia psicopedagógica basada en material tangible para fortalecer la lectoescritura de un estudiante con dislexia* [Tesis de grado, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11970>
- Herrera Pino, J., Lewis Harb, S., Jubiz Bassi, N., & Salcedo Samper, G. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe* (19), 223 - 268.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition Consensus Project* [Archivo PDF]. <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- International Dyslexia Association. (s.f.). *At-risk students and the study of a foreign language in school* [Estudiantes en situación de riesgo y el estudio de una lengua extranjera en el ámbito escolar"] [Archivo PDF]. <https://dyslexiaida.org/at-risk-students-and-the-study-of-foreign-language-in-school-2/>
- Jiménez, J. E. (Ed.). (2012). *Dislexia en español: Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Pirámide.
- Khasawneh, M. A. S. (2024). Adapting multisensory techniques for dyslexic learners in English language learning: A case study approach. [Adaptación de técnicas

multisensoriales para estudiantes disléxicos en el aprendizaje del idioma inglés: Un enfoque basado en estudios de caso] *World Journal of English Language*, 14(5).

<https://doi.org/10.5430/wjel.v14n5p553>

Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. [Factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua] *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 1(2), 256-269. <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>

Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. [Los procesos de aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje]. Routledge.

Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. [Dificultades específicas de aprendizaje en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua]. *Language Teaching*, 53(2), 129-143. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444819000442>

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.

Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language learning motivation. [Sistemas de metas, actitudes y creencias relacionadas con el yo en la motivación para el aprendizaje de una segunda lengua] *Applied linguistics*, 32(5), 495-516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>

- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition [Mecanismos cerebrales en la adquisición temprana del lenguaje]. *Neuron*, 67(5), 713-727. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Lallier, M., Thierry, G., Barr, P., Carreiras, M., & Tainturier, M. J. (2018). Learning to read bilingually modulates the manifestations of dyslexia in adults [El aprendizaje de la lectura bilingüe modula las manifestaciones de la dislexia en adultos]. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 335-349. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1447942>
- Ley 26.206 de 2006. Por la cual se reemplaza la Ley Federal de Educación 24.195 y se establece el marco general del sistema educativo nacional. 27 de diciembre de 2006. D.O. No. 31602, 1.
- Ley 26378 de 2008. Por la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. 6 de Junio de 2008. D.O. No. 267.
- Ley Nacional 27306 de 2016. Por la cual se declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje. 19 de octubre de 2016. D.O. No.33497.
- Lipina, S. J., & Posner, M. I. (2012). The impact of poverty on the development of brain networks [El impacto de la pobreza en el desarrollo de las redes neuronales]. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 238. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00238>
- Martínez, M. & Belmonte, M. (2020). Dislexia y Bilingüe, evaluando una dificultad añadida. *Revista de Educación, Innovación y Formación. Murcia*, 3, 71-85. <http://hdl.handle.net/10201/100781>

- Oliveira Medeiros, R. D., Araújo Passamai Medeiros, A. D., Novaes, A. C., & Romão, J. C. (2020). O papel do psicopedagogo frente às crianças com dislexia [El papel del psicopedagogo frente a los niños con dislexia]. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília-RIPPMar*, 6(1). <https://doi.org/10.36311/2447-780x.2020.v6.n1.08.p97>
- Mendoza Zúñiga, M., & Enríquez O’Farril, I. (2023). Formación del profesor de inglés para atender las dificultades en el aprendizaje. ¿Preparado el profesorado?. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (78). <https://orcid.org/0000-0002-0447-5738>
- Meyer, V., & Morales Sian, L. Y. (2021). *Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13188>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas del aprendizaje (DEA)*. (1ª ed.) [Libro digital PDF] https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Moreira-Barre, F., Pita-Mantilla, L., Castro-Ponce, N., Ascencio-Rodríguez, P., Vacacela-Zorrilla, M., & Pacheco-Almendariz, L. (2023). Dislexia, estrategias en el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7029-7045.
- Muñoz, S. M. M. (2011). Influencia del sistema visual en el aprendizaje del proceso de lectura. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 9(2), 91-103.
- Nijakowska, J. (2010). Dyslexia in the foreign language classroom [Dislexia en la clase de Lenguas Extranjeras] (Vol. 51). *Multilingual Matters*.

- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current opinion in neurobiology*, 30, 73-78. <https://doi:10.1016/j.conb.2014.09.007>
[S059-4388\(14\)00195-0\[pii\]](https://doi:10.1016/j.conb.2014.09.007)
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad, 11.^a revisión (CIE-11). <https://icd.who.int/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Ediciones UNESCO. <http://www.unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Ostaiza, N. E. L., y Cárdenas, M. E. V. (2023). Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de niños con dislexia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 785-800. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1114>
- Pearson, M. R. (2012). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/517>
- Pearson, R. (2017). *Dislexia: una forma diferente de leer*. Paidós.
- Pearson, R. (2022). *Una forma diferente de aprender*. Paidós.
- Porto, M. (2023). Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 14(2), 122- 176. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06>
- Kelly, K., & Phillips, S. (2022). *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multisensory approach* [Enseñanza de la lectoescritura a estudiantes con dislexia: Un enfoque multisensorial]. SAGE Publications.
- Resolución 1664 de 2017 [Dirección General de Cultura y Educación]. Por la cual se aprueba el documento de orientación sobre la inclusión de alumnos y alumnas con

discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires. 1 de diciembre de 2017.

Rivadeneira Ramos, G. A., & Moya Martínez, M.E. (2021) La dislexia y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(2), 64-82. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2237>

Riviello, M. D. (2022). *Bilingüismo y dislexia: Estrategias de abordaje para la enseñanza de inglés a estudiantes con dislexia en el nivel primario* [Tesis de Grado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/425>

Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning* [Dislexia y aprendizaje de lengua extranjera]. Routledge.

Schneider, E., & Kulmhofer, A. (2016). Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies [Ayudando a los estudiantes con dificultades que aprenden inglés como lengua adicional a tener éxito mediante estrategias estructuradas interactivas y multisensoriales]. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 7(1), 3-25. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2016.1.23215>

Schwarz, R. L. (1997). *Learning disabilities and foreign language learning* [Dificultades de aprendizaje y el aprendizaje de lenguas extranjeras] [Archivo PDF] <http://www.ldonline.org/article/6065>

Siegel, L. (2013). *Understanding dyslexia and other learning disabilities* [Comprender la dislexia y otras dificultades de aprendizaje]. Pacific Educational Press.

Siegel, L. (2016). Bilingualism and dyslexia: the case of children learning English as an additional language [Bilingüismo y dislexia: el caso de niños que aprenden inglés

- como lengua adicional] en Peer, L., & Reid, G (Eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia: breaking down barriers for educators* (pp.137-147). Routledge.
- Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis [El impacto de los problemas de aprendizaje de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera: Ilustraciones de estudios de caso de la hipótesis del déficit de codificación lingüística.]. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58-74. <https://doi.org/10.2307/329559>
- Stein, J. (2008). The neurobiological basis of dyslexia [Bases neurobiológicas de la dislexia]. En Reid, G., Manis, F., & Fawcett, A. (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia*, (pp. 53-76). SAGE Publications.
- Stein, J. (2019). *The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia* [El estado actual de la teoría magnocelular de la dislexia del desarrollo]. *Neuropsychologia*, 130, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.neurophyschologia.2018.03.022>
- Suárez-Coalla, P., Martínez-García, C., & Carnota, A. (2020). Reading in English as a foreign language by Spanish children with dyslexia [La lectura en inglés como lengua extranjera en niños españoles con dislexia]. *Frontiers in psychology*, 11(19). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00019>
- Torres-Carrion, P., González González, C., Basurto-Ortiz, J. E., & Vaca-Gallegos, S. (2016). Diseño de un juego serio para la mejora de la conciencia fonológica de los niños con dislexia. *Proceedings of the 4th workshop on ICTs for improving patients rehabilitation research techniques*, 4(11) 121-124. <https://doi.org/10.1145/3051488.3051518>

Villegas-Paredes, G., & Vega, N. I. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar.

MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (32), 1-20. [https://](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031012)

www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031012

Walqui, A. (2000). *Contextual Factors in Second Language Acquisition* [Factores contextuales en la adquisición de una segunda lengua]. ERIC Digest.

ANEXO

Tabla 1

Fichaje de artículos

| Autor(es) y Año | País | Título | Objetivo | Metodología | Principales Hallazgos |
|--|-------------|---|--|--|---|
| Fombell a Pedrero y Solís García (2020) | España | <i>Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia</i> | Analizar metodología s inclusivas para la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia en el sistema educativo español. | Estudio de caso con tres alumnos de quinto grado en una escuela pública de Madrid. Se realizaron entrevistas a docentes y madres, así como observaciones en el aula. | Se identificó que la accesibilidad visual del material (tipografía más grande, textos fragmentados), el uso de resúmenes y glosarios favorecen la comprensión lectora. Las estrategias de apoyo reducen la sobrecarga cognitiva y promueven la autonomía en el aprendizaje. |
| Suárez et al. (2020) | España | Dificultades en la lectura en inglés como lengua extranjera en niños españoles con dislexia: un estudio comparativo | Identificar las principales dificultades que enfrentan los niños hispanohablantes antes con dislexia durante la lectura en inglés, con el fin de desarrollar programas de enseñanza específicos. | Estudio empírico con 22 niños españoles con dislexia (8-12 años), comparados con un grupo de control. Se realizaron tareas de discriminación de fonemas, decisión léxica, lectura en voz alta y clasificación semántica. | Los niños con dislexia tienen dificultades para aplicar las reglas grafema-fonema del inglés, utilizan estrategias léxicas para la lectura y presentan problemas en el acceso semántico y en la formación de representaciones ortográficas. |

| | | | | | |
|--|-----------------|--|---|--|--|
| <p>Romero (2020)</p> | <p>Colombia</p> | <p><i>¿Perezoso o disléxico? Un enfoque multisensorial para abordar las dificultades en el aprendizaje del inglés"</i></p> | <p>Explorar el impacto de un enfoque multisensorial en el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia.</p> | <p>Estudio cualitativo con 10 estudiantes de noveno y décimo grado en una escuela pública. Se implementaron cinco actividades multisensoriales durante seis meses.</p> | <p>El uso de actividades multisensoriales, como códigos de color y fragmentación de tareas, mejoró la comprensión lectora y la asimilación de reglas gramaticales en estudiantes con dislexia.</p> |
| <p>Martínez y Belmonte (2020)</p> | <p>España</p> | <p><i>¿La adquisición de dos lenguas simultáneamente agrava las dificultades en la lectura en individuos disléxicos?</i></p> | <p>Analizar la interacción entre bilingüismo y dislexia para identificar estrategias de enseñanza efectivas en contextos bilingües.</p> | <p>Revisión bibliográfica sobre dislexia y aprendizaje de la lectura en inglés en escuelas bilingües en Murcia, España.</p> | <p>Se identificó que la enseñanza del inglés en estudiantes con dislexia debe basarse en la adaptación del currículo y estrategias compensatorias como el uso de audiolibros, aplicaciones educativas, juegos de roles y ejercicios de dictado. Estas estrategias facilitan la comprensión lectora y el aprendizaje de la gramática en un contexto bilingüe.</p> |

| | | | | | |
|--|------------------|---|---|--|---|
| <p>Rivadeneira y Moya (2021)</p> | <p>Ecuador</p> | <p><i>La dislexia y su incidencia en el aprendizaje del idioma inglés</i></p> | <p>Analizar cómo la dislexia impacta el aprendizaje del inglés y explorar estrategias efectivas para la enseñanza.</p> | <p>Revisión bibliográfica sobre dislexia y aprendizaje del inglés.</p> | <p>La dislexia afecta la lectura, la escritura y la pronunciación en inglés, impactando la autoestima y el desarrollo social. Se recomienda el método Orton-Gillingham, basado en estrategias multisensoriales e instrucción individualizada, para mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes con dislexia.</p> |
| <p>Riviello (2022)</p> | <p>Argentina</p> | <p><i>Bilingüismo y dislexia: estrategias de abordaje para la enseñanza de inglés a estudiantes con dislexia en el nivel primario</i></p> | <p>Analizar estrategias de enseñanza del inglés para estudiantes con dislexia en Argentina.</p> | <p>Estudio cualitativo con entrevistas a seis docentes de inglés con experiencia en la enseñanza a estudiantes con dislexia. Se realizó una revisión bibliográfica de estudios en España y Panamá.</p> | <p>La dislexia afecta el reconocimiento y uso de los sonidos del lenguaje, dificultando el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se recomienda el uso de reglas nemotécnicas, mapas mentales y otras estrategias para reforzar la adquisición del idioma.</p> |
| <p>Mendoza Zúñiga y Enríquez O'Farrell (2023)</p> | <p>Cuba</p> | <p>Formación del profesor de inglés para atender las dificultades en el aprendizaje. ¿Preparado el profesorado?.</p> | <p>Caracterizar la formación de pregrado de los docentes de lenguas extranjeras en relación con la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje</p> | <p>Estudio mixto de tipo descriptivo y no experimental con entrevistas y encuestas a 31 estudiantes de pregrado, 8 profesores y 7 directivos.</p> | <p>La formación de pregrado en la enseñanza de lenguas extranjeras no prepara adecuadamente a los docentes para atender la diversidad en el aula. Se identificaron factores limitantes y se sugirieron estrategias para mejorar la formación docente.</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------|--|---|---|---|
| <p>Cuadro (2023)</p> | <p>Argentina</p> | <p>El proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños y niñas con dislexia: experiencias de psicopedagogos y docentes de Inglés</p> | <p>Analizar las creencias y prácticas de docentes y psicopedagogos en la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia.</p> | <p>Enfoque mixto con recopilación de datos cuantitativos y cualitativos sobre conocimientos y preconcepciones de los participantes.</p> | <p>Se identificó una percepción negativa sobre la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia, con desconocimiento de su impacto positivo en la lectoescritura. Se constató falta de estrategias inclusivas y una alta probabilidad de exclusión de estos estudiantes del aula de inglés.</p> |
| <p>Ahmad (2024)</p> | <p>Arabia Saudita</p> | <p><i>Adaptación de técnicas multisensoriales para estudiantes con dislexia en el aprendizaje del inglés: un abordaje desde estudios de caso</i></p> | <p>Investigar el impacto de estrategias multisensoriales en la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia.</p> | <p>Enfoque cuasi-experimental con 150 niños de 10 a 15 años con dislexia. Se realizaron evaluaciones antes y después de la intervención, encuestas a docentes y observaciones en el aula.</p> | <p>El uso frecuente de estrategias multisensoriales mejora significativamente la competencia en inglés de los estudiantes con dislexia. La correlación entre la frecuencia de uso y los avances en el rendimiento subraya la importancia de integrar estos enfoques en el currículo.</p> |

| | | | | | |
|---|----------------|---|---|---|--|
| <p>Cuadros Santa Cruz (2024)</p> | <p>Perú</p> | <p><i>Diseño de un programa de intervención para optimizar la lectura del idioma inglés en estudiantes con dislexia</i></p> | <p>Validar un programa de intervención para mejorar la lectura en inglés en estudiantes con dislexia.</p> | <p>Estudio cualitativo con 22 estudiantes y 8 docentes. Se utilizaron pruebas de lectura, encuestas y entrevistas validadas por expertos.</p> | <p>Los estudiantes con dislexia presentaron bajos niveles de fluidez y comprensión lectora. Los docentes demostraron falta de conocimiento sobre dislexia y estrategias de enseñanza. Se diseñó un programa de intervención basado en modelación del problema, validado por especialistas.</p> |
| <p>Balón y Torres (2024)</p> | <p>Ecuador</p> | <p><i>La psicopedagogía en la educación: claves para el aprendizaje de los estudiantes con dislexia</i></p> | <p>Evaluar el impacto de una capacitación en Psicopedagogía sobre la enseñanza del inglés a estudiantes con dislexia.</p> | <p>Enfoque mixto con metodología cuasiexperimental. Se capacitó a un grupo de docentes y se comparó con un grupo de control sin capacitación.</p> | <p>Los docentes capacitados mejoraron sus estrategias de enseñanza y su capacidad de atender a estudiantes con dislexia. Esto se tradujo en un mejor rendimiento académico y bienestar emocional de los alumnos, resaltando la importancia de la formación psicopedagógica continua.</p> |