



ROBERTA Z. LAVINE<sup>1</sup>

University of Maryland - [rlavine@umd.edu](mailto:rlavine@umd.edu)

Artículo recibido: 21/12/2012 - aceptado: 03/02/2013

## LAS DISCAPACIDADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE IDIOMAS EXTRANJEROS

### RESUMEN:

Una de cada cinco personas tiene una diferencia (discapacidad) específica del aprendizaje. Algunas discapacidades pueden impactar las habilidades de leer, escribir, hablar, comprender oralmente y hacer matemáticas, mientras que otras afectan la organización, las relaciones sociales o el sentido del tiempo. En este artículo vamos a explorar estas diferencias con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros al nivel universitario. Los temas por tratar incluyen: la naturaleza de las discapacidades específicas del aprendizaje, el trastorno de inatención, impulsividad e hiperactividad (ADHD), su impacto en general y en las clases de lenguas extranjeras, además de estrategias y modificaciones útiles para profesores y estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Discapacidad del aprendizaje, diferencia específica o discapacidad específica del aprendizaje; ADHD, estrategias del aprendizaje; estudiantes universitarios.

### ABSTRACT:

It is estimated that one in five people has a learning disability. Specific learning disabilities (SLDs) can affect listening, speaking, reading, writing, mathematics, executive function, social skills and self esteem. This article will look at SLDs, emphasizing their impact on university students studying foreign languages. Topics include: discussion of the definition of specific learning disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), important issues for university students with disabilities in general, and in foreign language classes, in particular. Useful strategies, accommodations and methods for both learners and teachers to help students succeed are also explored.

<sup>1</sup> Roberta Z. Lavine es profesora titular y directora del programa de pregrado en el Departamento de Español y Portugués, y profesora adjunta en el programa de TESOL en la Facultad de Educación en la University of Maryland, College Park. Sus especialidades son pedagogía de idiomas, tecnología y discapacidades del aprendizaje. Es asimismo co-directora de un programa de transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario en Ecuador.

KEYWORDS: Learning disability, specific learning difference or specific learning disability; ADHD, learning strategies, university students.

## 1. INTRODUCCIÓN

Quando le pedí ayuda a mis profesores porque sentía que no podía escribir un trabajo, me dijeron que me relajara y que no me preocupara porque a su parecer yo tenía buenas ideas según mi participación en las discusiones en clase. Me tenían confianza y me aconsejaban que simplemente «escribiera en papel» mis ideas. Para mí, sin embargo, fue un reto imposible. Amenazado y sin recursos, terminé desarrollando una actitud de impotencia y mi meta se limitó a entregar un trabajo, cualquier cosa, dentro del plazo (comentario anónimo citado en Wren y Segal 1998: 4).

Según el Reporte Anual de 2007 para el Congreso del Departamento de Educación de los Estados Unidos, se calcula que una de cada cinco personas en este país tiene algún tipo de diferencia específica o impedimento del aprendizaje (citado en el Centro Nacional de Difusión para Menores con Discapacidades del Aprendizaje, National Dissemination Center for Children with Disabilities o NICHCY). Asimismo, el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (National Center for Education Statistics o NCES), indica que en 2009-2010 casi 13% de todos los estudiantes en la escuela pública en los Estados Unidos recibía servicios de educación especial, 38% con discapacidades específicas del aprendizaje.

Muchas veces estas personas son tan inteligentes como la población general; a menudo incluso exhiben un nivel de inteligencia bastante o hasta muy alto, son muy creativas e innovadores, entusiastas y energéticas. Aunque generalmente se descubren los problemas en los primeros años de la escuela básica, éstos no desaparecen; tienen un impacto durante toda la vida. Como no se aprecian a primera vista, estos impedimentos muchas veces se caracterizan como «invisibles». Tener una diferencia del aprendizaje puede causar problemas en el ambiente educacional y a menudo resulta en baja autoestima, dificultades sociales y una extrema sensibilidad frente a la crítica.

Entre algunas diferencias específicas del aprendizaje, existen las que afectan la organización, el sentido del tiempo y las capacidades de leer y escribir. Es común tener varias discapacidades conjuntas, y a menudo los impedimentos acompañan los problemas de inatención, impulsividad e hiperactividad del trastorno por

déficit de atención con hiperactividad (TDAH en español, pero por lo general conocido por sus siglas en inglés, ADHD). Hay muchas estrategias y/o modificaciones que pueden resultar útiles para las personas con diferencias específicas del aprendizaje, tanto en el salón de clase como fuera del ambiente académico. En este artículo vamos a explorar la naturaleza y el impacto de las diferencias específicas del aprendizaje además de algunas técnicas y estrategias útiles, con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeras al nivel universitario.

## 2. DEFINICIÓN DE LAS DIFERENCIAS<sup>2</sup> ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Para que tenga lugar un aprendizaje hay una serie de operaciones cognitivas que deben realizarse. Silver (2012) ofrece la siguiente explicación: Primero el cerebro tiene que recibir la información, por lo general mediante los ojos y los oídos, que forma lo que denominamos *input* o recepción. Una vez que la información ha sido recibida, el cerebro crea sentido a partir de ella durante el proceso de la integración. Después, la información debe ser almacenada y luego recuperada por la memoria. Finalmente, el cerebro debe enviar una señal a los nervios y músculos para que haya producción (*output*). Un impedimento específico del aprendizaje indica que hay algo que no funciona en algún momento durante estos procesos.

¿A qué denominamos una diferencia específica o un impedimento del aprendizaje? Algunos investigadores señalan que no hay un acuerdo sobre una definición clara ni los criterios diagnósticos, aunque no cabe duda que existe en todas partes del mundo (Sparks 2006; Tannock 2012). Durante los últimos 50 años ha habido diferentes maneras de interpretar y hablar acerca de los impedimentos del aprendizaje y su relación con el individuo, la educación y la sociedad (Sparks 2006; Klingner, Hoover y Baca 2008; Martin 2009; Kormos y Smith 2012), la medicina (especialmente la psiquiatría) y el derecho y defensa jurídica (Tannock 2012). La Figura 1 sobre los desarrollos cronológicos en los discursos de las diferencias específicas del aprendizaje (adaptada de la propuesta por Kormos y Smith

<sup>2</sup> Hay diferentes términos que se usan. En español es común decir «impedimentos del aprendizaje», «trastornos del aprendizaje», «discapacidades del aprendizaje» y «dificultades del aprendizaje». En los Estados Unidos, actualmente el campo de la educación usa o «impedimento específica del aprendizaje» o «diferencia específica del aprendizaje». «Diferencia del aprendizaje» corresponde al discurso inclusivo, aunque también puede referirse a diferencias tales como las de los estudiantes superdotados. Este artículo usa «diferencia específica del aprendizaje» en la mayoría de casos; no obstante, los otros términos también se emplean para significar lo mismo.

2012) sintetiza el discurso sobre los impedimentos del aprendizaje y sus términos correspondientes según el momento específico (6)<sup>3</sup>.

Época	Ubicación del problema	Discurso común	Temas típicos
Finales del siglo XIX	Es un problema individual	<i>Discurso médico</i> Impedimentos son síndromes médicos, hay que arreglar a la persona	Diagnos, tratamiento, condición, desorden
		<i>Discurso legal</i> Impedimentos vistos según la ley; los que cumplen los requisitos tienen derecho a ayuda y apoyo	Modificaciones razonables, discriminación, derechos
Finales del siglo XX	Es un problema de la sociedad	<i>Discurso social</i> La sociedad determina lo que es un impedimento; se habla en términos de impedimentos específicos del aprendizaje	Ambiente como fuente de la discapacidad, la integración
		<i>Discurso educativo</i> El impedimento exige que las escuelas tomen ciertas acciones a través de la educación especial	Necesidades de la educación especial, inclusión, apoyo para el estudiante
Siglo XXI	No hay ningún problema; es solo cuestión de diversidad	<i>Discurso inclusivo</i> Se habla de una diferencia específica del aprendizaje	Diferencias individuales, perspectivas diversas, acceso completo

Figura 1: Desarrollos cronológicos en los discursos de las diferencias específicas del aprendizaje

En la educación, el ambiente que más nos interesa y preocupa en este artículo, hoy en día generalmente se usa la terminología de una «diferencia o discapacidad del aprendizaje», que constituye una manera general de referirse a un problema de recepción, integración, producción o una combinación de ellos que provoca dificultades para hablar, leer (dislexia), deletrear y escribir (disgrafía), hacer matemáticas (discalculia); también puede indicar una dificultad con el sistema del movimiento y las capacidades motoras globales o locales (dispraxia). Igualmente, puede haber problemas con la estructura, la organización, el manejo del tiempo y el espacio y las capacidades sociales. La definición legal para una discapacidad específica del aprendizaje según el código legal de los Estados Unidos bajo el Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades (Individuals with Di-

<sup>3</sup> Kormos y Smith se enfocan en la dislexia; he adaptado su esquema para incorporar las diferencias específicas del aprendizaje en general.

sabilities Education Act, o IDEA) se presenta a continuación: «[...] un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, oral o escrito, que puede manifestarse en la habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones tales como las discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Sin embargo, la discapacidad específica del aprendizaje no incluye problemas del aprendizaje que son principalmente resultado de discapacidades visuales, auditivas o motrices, del retraso mental, del trastorno emocional o de una desventaja ambiental, cultural o económica» (citado en NICHCY 2012).

### 3. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) (*ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER* O ADHD)

Otro tipo de diferencia de aprendizaje es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), llamado Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en inglés. Se trata de un trastorno de comportamiento que muchas veces se presenta en combinación con otros problemas de aprendizaje; de hecho, DuPaul *et al.* (2001) indican que 20% a 30% de los niños/as y adolescentes que han sido identificados con ADHD tiene una o más dificultades específicas del aprendizaje (p. 370). Dada la importancia de la atención en el proceso de aprendizaje, el ADHD tiene un gran impacto en la educación y puede persistir durante toda la vida, aunque podría haber una disminución en el nivel de severidad. Hay debates sobre los subtipos particulares de ADHD, pero la posición general según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders en inglés o DSM-IV) es que hay tres tipos<sup>4</sup>: inatención, impulsividad e hiperactividad. En concreto, una persona con ADHD puede tener como característica dominante la inatención o ser principalmente hiperactivo e impulsivo, o mostrar una combinación (Tannock 2012). La dificultad más seria de los chicos con ADHD reside en poder mantener la atención; les produce interés todo lo que los rodea, y por lo tanto son distraídos. Con la repetición de las actividades aburridas o monótonas que muchas veces aparecen en la enseñanza tradicional, la capacidad de atención se empeora y a su vez provoca complicaciones académicas (Barkley 2006 citado en Kormos y Smith 2012: 51). Otros problemas típicos incluyen: evitar trabajos que requieren mucho esfuerzo; perder cosas necesarias para llevar a cabo diferentes tareas; no terminar trabajos académicos; hablar excesivamente; no poder esperar su turno, e interrumpir a otros (DuPaul *et al.* 2001). Los tratamientos incluyen medicamentos, terapia con-

<sup>4</sup> Habrá cuatro clasificaciones según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales V* (2013) (Tannock 2012).

ductista y cambios en el estilo de vida. También existe un trastorno por déficit de atención (Attention Deficit Disorder o ADD), que consiste en lo mismo sin la condición de hiperactividad.

#### 4. ESTUDIANTES CON DIFERENCIAS DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La gran mayoría de lo que sabemos sobre impedimentos de aprendizaje y ADHD procede de la investigación que se ha realizado con los estudiantes de kínder o jardín de infancia hasta el fin de la escuela secundaria. No sorprende que haya mucho conocimiento sobre cómo ayudar a estos estudiantes a alcanzar el éxito en sus estudios escolares. En los Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes que han sido identificados como aquellos que presentan diferencias específicas del aprendizaje pueden tener acceso a un Programa de Educación Individualizado (PEI). Según el Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje (National Center for Learning Disabilities o NCLD), por ley, el PEI debe incluir información sobre el niño y el programa educativo diseñado para satisfacer sus necesidades específicas. Esta información comprende temas tales como el desempeño actual, las metas anuales, la educación especial y servicios relacionados, las adaptaciones necesarias, la participación en los exámenes estatales y del distrito y la medición del progreso (2013: 2). Tanto la administración académica como los profesores tienen consciencia de la información del PEI; también hay profesionales, como maestros de la educación especial o tutores que ayudan individualmente o en grupos pequeños a los estudiantes mencionados arriba. Finalmente, como parte de la capacitación de maestros, muchos programas en los Estados Unidos, tanto al nivel posgrado como pregrado, incluyen si no una clase en la educación especial, por lo menos alguna información relevante.

Hasta hace poco no había muchos estudiantes con impedimentos del aprendizaje ni ADHD que quisieran ingresar en centros de educación universitaria. Unas estadísticas en el 23º Reporte Anual para el Congreso elaborado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos indican que en 2001, 27% de los jóvenes con impedimentos del aprendizaje no terminó ni la educación secundaria (Kenyon 2003: 14). Debido al cambio de la actitud general hacia las personas con impedimentos del aprendizaje y, en algunos países, las necesidades de cumplir con leyes que protegen su derecho a asistir a instituciones de educación superior, los números de estudiantes universitarios con diferencias del aprendizaje siguen aumentando en muchas partes del mundo (Vogel, Fresko, y Wertheim 2007). Se reconoce que muchos tienen diversos problemas durante su carrera académica, y por eso tanto el interés en la investigación como en las estrategias de apoyo se han convertido en el enfoque de muchos académicos y autoridades universitarios (Vogel, Fresko y Wertheim 2007).

Stage y Milne (1996) han resumido algunos de los puntos importantes para tener en cuenta en su análisis de la situación que enfrentan los estudiantes con diferencias del aprendizaje en la educación superior. Indican que una buena compatibilidad entre el alumno y su centro universitario puede dar pie a buenos resultados y que las actitudes familiares pueden facilitar el buen desempeño del estudiante. Muestran que el desarrollo de una excelente relación interpersonal entre el estudiante y su profesor constituye un factor especialmente importante. Además, señalan unos casos en que los alumnos mostraban un nivel muy alto de motivación que los impulsaba a salir bien. Ellos mismos se responsabilizaban de buscar ayuda, empleaban estrategias útiles para estudiar, participaban mucho en clase y se premiaban por cualquier éxito, aunque fuera muy pequeño. Vogel, Fresko y Wertheim (2007) añaden otro aspecto positivo al señalar que los programas de tutorías de pares (entre un estudiante con problemas y otro sin problemas) han sido muy exitosos.

A pesar del éxito de algunos alumnos con diferencias del aprendizaje, hay muchos más que sufren durante su carrera universitaria. En cuanto a las percepciones y conductas de los académicos universitarios, Stage y Milne (1996) señalan que algunos profesores no reconocen, de hecho ni siquiera quieren reconocer, que sus estudiantes presentan diferencias de aprendizaje. Por este motivo, no es de extrañar que algunos docentes no consideran que sea su responsabilidad modificar tareas ni exámenes (pp. 428-429). En otras ocasiones, quizás no saben cómo modificar sus materiales o asignaciones académicas para ayudar a los alumnos (Scott y Gregg 2000) y/o tienen miedo de que cualquier modificación resulte en una disminución de la calidad de enseñanza. Beilke e Yssel han caracterizado muchas instituciones universitarias como lugares «fríos» para estudiantes con impedimentos del aprendizaje (citado en Vogel, Fresko y Wertheim 2007).

Con respecto a los esfuerzos realizados por la propia institución universitaria, resulta ahora habitual disponer de una oficina denominada, por ejemplo, «Servicios a Estudiantes con Problemas del Aprendizaje» que provee consejos y servicios a la comunidad estudiantil, así como los programas de tutoría de pares ya mencionados anteriormente por Vogel, Fresko, y Wertheim (2007). En algunas ocasiones, el estudiante recibe la ayuda que necesita, pero a menudo la situación es muy diferente: hacen falta servicios más amplios para los estudiantes (el servicio más común consiste en conceder más tiempo para terminar exámenes o trabajos escritos), distintos sistemas para trabajar más estrechamente con los programas académicos (no hay coordinación entre estos programas) y capacitación de profesores (generalmente un programa académico específico solicita de la oficina de servicios a estudiantes con problemas de aprendizaje una breve sesión o taller orientativo para docentes que frecuentemente son alumnos graduados).

Otro reto, y quizás el más importante, tiene que ver con los estudiantes. Muchos de ellos no saben que tienen una diferencia específica hasta descubrirla en la universidad donde las exigencias, especialmente respecto a la calidad y cantidad de la lectura y la redacción son mucho más altas que las de la educación secundaria (Wren y Segal 1998). Si ya han sido identificados con diferencias específicas del aprendizaje durante la educación básica o media, hasta entrar a la universidad esos alumnos recibían apoyo según sus derechos legales. Sus padres y profesores iniciaron desde entonces el proceso de apoyo y después se preocupaban de su buen desarrollo. De repente, en la universidad es el estudiante quien ha de responsabilizarse de acreditar la naturaleza de sus impedimentos y buscar la ayuda que les corresponde por la ley (Scott y Gregg 2000). A esas alturas, muchos estudiantes presentan niveles muy bajos de autoestima y por tanto no quieren identificarse a nadie (incluso a los amigos) lo cual, a su vez, los perjudica en su desempeño, por ejemplo, relacionado con la participación en clase (Stage y Milne 1996).

Sabemos que los estudiantes con impedimentos del aprendizaje y/o ADHD generalmente presentan un bajo rendimiento e inconsistencia en su trabajo académico (DuPaul *et al.* 2001: 375) y atraviesan por muchas dificultades en la universidad que incluyen, según Skinner y Lindstrom (citado en Vogel, Fresko, y Wertheim: 486):

- (1) mostrar capacidades o estrategias no desarrolladas para el estudio (saber estudiar para exámenes, poder tomar apuntes en clase y poder comprender ponencias orales),
- (2) presentar problemas de organización,
- (3) tener complicaciones con interacciones sociales,
- (4) exhibir déficits en habilidades académicas específicas, especialmente en leer y producir trabajos escritos,
- (5) sufrir de bajo autoestima y
- (6) no terminar su educación con mayor frecuencia.

A partir de los resultados de sus investigaciones, Stage y Milne (1996) sostienen que los estudiantes mencionan particularmente el manejo del tiempo como el factor más desafiante y subrayan las siguientes disciplinas como problemáticas: matemáticas, ciencias políticas e idiomas extranjeros (p. 436). Pasamos ahora a considerar en detalle el tema de las diferencias del aprendizaje en relación con la materia de lenguas extranjeras.



## 5. LAS DIFERENCIAS DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

¿Cuáles son algunas dificultades específicas de la enseñanza-aprendizaje que provocan especial impacto en el aprendizaje de idiomas? La investigación ha comprobado que las capacidades lingüísticas que el alumno posea en su idioma materno establecen el fundamento de la adquisición de otras lenguas (Sparks y Ganschow 1993; Spolsky, citado en Kormos y Smith 2012: 63), aunque no todos los estudiantes con dificultades en lenguas extranjeras padecen de impedimentos del aprendizaje. A modo de ejemplo de la correlación entre dificultades entre la primera y segunda lengua, Ho y Fong (2005) aportan evidencia de que los problemas de sus estudiantes disléxicos se manifestaron tanto en el chino (lengua materna) como en el inglés (lengua extranjera). Asimismo, Ndlovu y Geva (2008) indican que los problemas de sus estudiantes con dislexia se manifestaron por igual en la primera y segunda lenguas. Por su parte, Pardes y Rich (1996) ofrecen un resumen de algunas características que pueden influir en la redacción en inglés realizada por anglohablantes nativos universitarios con impedimentos de aprendizaje: mala organización, problemas de ortografía, uso de estructuras sintácticas repetitivas o incompletas, omisión o mal uso del artículos, confusión entre preposiciones en una frase preposicional, empleo de partes de la oración inapropiadas y desconocimiento de estructuras paralelas. Todos ellos constituyen problemas comunes que caracterizan la adquisición de idiomas extranjeros.

Existen muchas dificultades específicas del aprendizaje importantes para considerar en cuanto al estudio de lenguas. Schneider *et al.* (2010) sintetizan la investigación pionera de Sparks, Ganschow y sus colegas enfatizando los siguientes puntos para explicar los problemas del aprendizaje de idiomas: (1) la aptitud contribuye mucho a la capacidad lingüística general y los logros en la clase; (2) las malas capacidades lingüísticas acarrearán ansiedad y baja motivación para el estudio de otras lenguas, y (3) las dificultades para reconocer el patrón de correspondencia entre fonología y ortografía y para entender el sistema gramatical ocasionan muchos problemas. Estos autores sostienen también que resulta posible reconocer desde muy temprana edad las dificultades en la lengua materna que podrían causar problemas al intentar aprender idiomas extranjeras. En un principio, autores como Sparks y Ganschow plantearon la posible existencia de lo que denominaron impedimento específico para aprender idiomas extranjeros («Foreign Language Learning Disability», en inglés), pero en 2006 Sparks afirmó que tal impedimento en sí no existe.

Podemos explorar las diferencias específicas del aprendizaje organizándolas según las funciones de percepción, integración y producción, tal como suele hacerse entre los profesionales de educación especial. Unos ejemplos que tie-

nen que ver con percepción auditiva son dificultades al (1) distinguir diferencias sutiles en los sonidos, (2) distinguir fonemas individuales al ritmo normal y (3) identificar cuáles sonidos escuchar cuando se presenta más de uno. Otras dificultades afectan la percepción visual: problemas para distinguir diferencias sutiles en las formas (grafemas), como por ejemplo rotación o reverso de letras; problemas de figura/fondo derivados de confusión al encontrarse ante una página con muchas palabras y líneas y no saber muy bien en qué concentrarse, y problemas para combinar información a través de ambos ojos para lograr una percepción profunda. También hay diferencias específicas que se distinguen en el área de la producción verbal como, por ejemplo, exhibir un vocabulario limitado, no poder usar las palabras de una manera apropiada, emplear la sintaxis de modo incompleto y no poder encontrar las palabras adecuadas en la memoria.

Kormos y Smith (2012) esquematizan la investigación sobre los problemas que pueden sufrir los estudiantes con impedimentos específicos según las habilidades del vocabulario, la gramática, la lectura, la redacción y la comprensión y producción de textos orales. Por ejemplo, explican la importancia de la memoria fonológica a corto plazo para aprender vocabulario y subrayan que la memoria de los estudiantes con una diferencia específica no puede procesar ni almacenar toda la información importante; por esa razón necesitan mucha repetición y práctica. Citan también un estudio publicado en 2008 por Kormos y Kontra que indica que a los alumnos con discapacidades específicas del aprendizaje les parece más difícil memorizar palabras abstractas que sustantivos concretos, y más fácil aprender sustantivos que verbos o adjetivos (p. 70). En cuanto a la gramática, Kormos y Smith mencionan los siguientes puntos difíciles: comprender los conceptos gramaticales, adquirir reglas sobre el orden de las palabras; aprender cuándo y cómo poner sufijos y conjugar verbos, aplicar las reglas gramaticales y aprender implícitamente las reglas de gramática (2012: 71).

Aparecen obstáculos al leer y al escribir también. Entre los relacionados con la lectura se incluyen: equivocarse al reconocer las palabras, no poder determinar el significado por falta de atención, leer lentamente, no reconocer la correspondencia entre los sonidos y las letras, y mostrar conocimiento limitado de vocabulario, sintaxis y morfología (Kornos y Smith 2012: 74). La investigación también afirma que uno de los problemas más difíciles para escribir reside en poder deletrear. Kornos y Smith enfatizan que el conocimiento de fonemas es importante para deletrear y escribir palabras, y que el dominio de la sintaxis resulta esencial para la construcción de oraciones (pp. 75-77). Otro problema común es la falta de puntuación y acentos.

Entender la organización y la retórica del segundo idioma representa asimismo un aspecto fundamental para la redacción. Aunque se ha realizado poca in-

investigación sobre las dificultades particulares de estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje en cuanto a la redacción en una lengua extranjera, Ndlovu y Geva (2008) advirtieron que ocurren los mismos problemas en textos escritos en dos idiomas por alumnos identificados con impedimentos en la lectura. Entre otros resultados, estos autores destacan que del mismo modo aparecieron problemas relacionados con la estructura general de sus textos y la construcción de argumentos de cuentos (p. 55).

Hablar en una lengua extranjera tiene mucho que ver con la capacidad de poner atención, ya que hay que concentrarse en el significado de lo que se quiere expresar, seleccionar las palabras apropiadas, expresarse con la gramática correcta y producir claramente los fonemas de una oración. También la memoria es esencial como es necesario retener la materia en la memoria de trabajo, o sea tener la habilidad de retener datos hasta que se combinen y formen un pensamiento o concepto (Kormos y Smith 2012). Kormos y Smith además señalan que el conocimiento procedural es importante porque los hablantes deben ser capaces de recuperar y utilizar su conocimiento durante el transcurso de una conversación; de lo contrario, no se produce comunicación. Esto es lo que puede ocurrir con estudiantes de lenguas extranjeras con un vocabulario y conocimiento limitados (p. 78). Otro reto es entender el verdadero significado del habla; los alumnos con un impedimento de aprendizaje a veces interpretan literalmente lo dicho y no entienden los mensajes culturales subyacentes ni siquiera en su lengua materna.

Si un estudiante manifiesta problemas al procesar información transmitida oralmente, hay varias complicaciones que pueden perjudicarle en la clase de idiomas, entre ellas, dificultades para seguir instrucciones orales, distinguir entre palabras similares y seguir y entender un texto largo. Al igual que con la lectura, Kormos y Smith (2012) subrayan que comprender lenguaje hablado requiere poder retener la información en la memoria de trabajo para poder procesarla. También indican que si la memoria fonológica a corto plazo es reducida, eso podría crear incertidumbres en el momento de recordar correctamente la información oral o entenderla en la secuencia apropiada (p. 78).

## 6. ESTRATEGIAS Y ADAPTACIONES

¿Qué podemos hacer para ayudar al estudiante con una diferencia específica del aprendizaje a tener éxito en una clase de idiomas? En primer lugar, existen algunas ideas generales para mejorar la organización, desarrollar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio y modificar las materias, tareas y evaluaciones. Asimismo, hay ciertas metodologías y prácticas que los profesores pueden em-

plear al enseñar y otras que desarrollan la propia capacidad de los estudiantes para ayudarse a sí mismos.

Algunas de las estrategias generales tienen que ver con la organización: hacer calendarios con las fechas de entrega y las fechas intermedias de los deberes; dividir los trabajos en secciones y analizar cuánto tiempo tiene que dedicarse a cada parte, y usar la función de sonidos recordatorios de los teléfonos celulares para organizarse. Otras tácticas sirven para desarrollar métodos que puedan reducir la presión y la frustración cotidianas. Por ejemplo, es mejor sentarse en frente de la clase para ayudar la concentración.

En cuanto a la adaptación de las tareas, se mantienen los objetivos, pero los docentes pueden plantear cambios según la necesidad del estudiante, tipo de actividad, extensión o fecha de entrega. Por ejemplo, si un estudiante tiene problemas para procesar datos visualmente, una actividad con menos texto resultaría beneficiosa. La flexibilidad y la posibilidad de cumplir sus trabajos al emplear una de múltiples posibilidades son muy importantes. De este modo, un estudiante con problemas en sus habilidades motrices finas podría realizar un examen por vía oral; otra posibilidad sería no contar como parte de la evaluación los errores de ortografía y gramática que el alumno pudiera cometer, o incluso concederle la posibilidad de usar su libro de texto durante un examen escrito.

¿Qué más puede hacer un profesor de idiomas para ayudar a los estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje en el salón de clase? Sin cambiar su metodología actual, hay muchas modificaciones para ayudar al alumno con diferencias del aprendizaje. A partir de la investigación realizada hasta el presente, el profesor puede incorporar algunas las siguientes sugerencias en la clase en función del tipo de problema que exhiben los estudiantes. Cabe señalar que no se trata de una lista exhaustiva, y que la gran mayoría de estas recomendaciones podrían resultar de gran utilidad para todos los alumnos en la clase de lengua extranjera (Arries 1994; Mabbot 1994; Cabal-Krastel 1999, Cabal-Krastel y Lavine 2005; Kormos y Smith 2012; Lavine y Cabal-Krastel 2003; Schneider *et al.* 2010):

- Expectativas: Establecer expectativas y rutinas muy claras para todos los participantes desde el principio de un período de instrucción.
- Presentación de información: Presentar la información de una manera multisensorial, estructurada, explícita y concreta; trabajar con las habilidades analíticas y las globales analizando y separando los componentes de las palabras y componentes de la oración y unirlos para entender explícitamente el significado (Schneider *et al.* 2010); mantener una secuencia de lo más sencillo a lo más complicado; presentar la materia en unidades pequeñas;

activar el conocimiento previo y establecer puntos de contacto con la información nueva.

- Pronunciación: Enseñar explícitamente la pronunciación, modelando la correspondencia sonido-letra y haciendo hincapié en las excepciones una por una durante cada clase durante los dos primeros años del estudio del idioma (Schneider *et al.* 2010).
- Vocabulario: Limitar el número de vocabulario presentado. Kormos y Smith (2012: 132) recomiendan un máximo de ocho palabras en una sesión de clase; no enseñar juntas las palabras cuyos sonidos y/o significados son parecidos.
- Gramática: Limitar el uso de la terminología gramatical; presentar la gramática explícitamente en contexto y relacionada con sus funciones comunicativas (Kormos y Smith 2012: 143).
- Comprensión lectora: Explotar el proceso de lectura; no pedir a los estudiantes con diferencias explícitas del aprendizaje que lean en voz alta y comprendan a la vez; asegurar la comprensión frecuentemente.
- Comprensión auditiva: Entender que es difícil escuchar y leer o escuchar y escribir simultáneamente (tomar apuntes); permitir que el estudiante demuestre su comprensión en su lengua nativa.
- Expresión oral: Evitar situaciones en clase que pueden motivar mucha ansiedad, como hablar en frente de la clase; usar tecnología para apoyar una exposición o presentación oral tanto en la organización como en la presentación (contar historias digitalmente con programas como Voicethread: <http://voicethread.com/>).
- Expresión escrita: Emplear el proceso de la redacción paso a paso; enfocar en producir textos cortos; emplear técnicas de colaboración como *google docs*.
- Instrucciones: Dar instrucciones detalladas y de modo gradual; evitar muchas instrucciones con pasos múltiples; dar instrucciones oralmente y por escrito.
- Práctica: Asegurar oportunidades para la repetición, la práctica y el resumen.
- Retroalimentación: Proveer retroalimentación frecuente y detallada.
- Evaluación en general: Asegurar oportunidades a través de distintos sistemas de evaluación; considerar la evaluación a base de resultados y permitir que el estudiante tome un examen más de una vez; emplear portafolios, autoevaluaciones, técnicas de evaluación en el aula (Angelo y Cross 1993), o dar notas diarias.
- Exámenes: Reducir el número de opciones en la evaluación a base de opciones múltiples; hacer una lista de las respuestas para pruebas de respuestas cortas; eliminar ítems sin respuestas en actividades de emparejamiento.

- Textos: Aumentar el tamaño de las palabras; resaltar información importante con colores; indicar con color o negrita los conceptos claves.
- Desarrollo de estrategias: Enseñar a los estudiantes a usar diferentes técnicas para «pensar en voz alta» que les permitan analizar su producción y corregirse; enseñar estrategias explícitamente y siempre en contexto (Oxford 1990).
- Utilizar la tecnología y la tecnología asistiva: Usar programas como los que convierten textos hablados a escritos (dragon dictation) o los que aportan ayudas para generar ideas (<http://bubbl.us/>)<sup>5</sup>
- Enfatizar las fortalezas: Conocer las debilidades y fortalezas del estudiante y explotar estas últimas; buscar situaciones en las que los estudiantes sientan que pueden alcanzar éxito y lucirse.

Algunas de estas sugerencias, como por ejemplo presentar explícitamente estructuras gramaticales, no forman precisamente parte del método comunicativo y otros enfoques relacionados tales como el aprendizaje de lenguas a base de tareas; sin embargo, todavía pueden aportar apoyo y estructura esenciales para la adquisición de los idiomas.

Aparte de las sugerencias anteriores, existen sistemas muy estructurados a partir de la investigación en el campo de las dificultades del aprendizaje que no son comunes al nivel universitario. De todos modos, resulta posible incluir algunas características de estos sistemas en la clase común y corriente, como ya mencionamos anteriormente. Uno de los sistemas o métodos más exitosos es el Acercamiento Multisensorial Estructurado al Lenguaje (Multisensory Structured Language Approach o MSL), con buenos resultados entre estudiantes con dificultades en la lengua nativa para ayudarles a leer, escribir y deletrear (Sparks *et al.* 1998; Schneider *et al.* 2010; Kormos y Smith 2012). MSL se caracteriza por la enseñanza directa y explícita de la pronunciación, los patrones de la correspondencia sonido-letra, el esquema de las palabras y las oraciones, y los significados de los prefijos, sufijos y raíces del idioma. También enfatiza cierta secuencia del desarrollo de las capacidades lingüísticas y atención deliberada a la estructura de la lengua (Sparks *et al.* 1998; Schneider *et al.* 2010; Kormos y Smith 2012). En concreto, Schneider *et al.* y Sparks *et al.* muestran que la mayoría de estudiantes con diferencias del aprendizaje que aprenden español mediante el método MSL muestran evidente mejoría en la producción del español, son exitosos en la clase de idiomas extranjeros y al cabo de dos años logran niveles comparables a sus compañeros que no presentan dificultades del aprendizaje.

<sup>5</sup> El artículo *50 Best iPad Apps for Users with Reading Disabilities* (disponible en <http://www.teleread.com/education/50-best-ipad-apps-for-users-with-reading-disabilities/>) ofrece muchas ideas para diferentes edades con énfasis en estudiantes jóvenes.

El modelo de Desarrollo Auto-regulado de Estrategias (Self-Regulated Strategy Development o SRSD) constituye una versión elaborada de la enseñanza a través de estrategias, cuyo objetivo principal reside en ayudar a mejorar las habilidades de escritura en la lengua materna por parte de jóvenes (Harris y Graham 1992). Según este modelo, el estudiante sigue un patrón específico que incluye instrucciones y auto-regulación de la producción. Por ejemplo, una de las estructuras de Harris y Graham es TREE (todas se presentan en forma de siglas), diseñada para apoyar al estudiante en la producción de un ensayo estructurado a base de opiniones:

- Pensar en un tema (T)
- Escribir las razones (R)
- Añadir los ejemplos (E)
- Terminar con la conclusión (*ending* en inglés) (E) (citado en Hoover *et al.* 2008)

Se sugieren muchas de estas estructuras para diferentes niveles y propósitos que pueden ser adaptadas para el estudiante universitario con diferencias específicas del aprendizaje; Hoover *et al.* (2008: 327-331) ofrecen una lista de alrededor de 30 muestras y Lavine y Cabal-Krastel (2003) han adaptado actividades para diferentes textos en español.

Finalmente, cabe mencionar el concepto de evaluación dinámica y el método de Respuesta a las Intervenciones (Response to Intervention o RTI), ambos susceptibles de evaluación para su posible utilidad al nivel universitario. RTI es un sistema de apoyo intensivo para estudiantes caracterizado por conceptos como los siguientes: proveer intervenciones de alta calidad según las necesidades individuales del estudiante y usar la medida del progreso del estudiante según su desarrollo progresivo y nivel de dominio para tomar decisiones constantes sobre el nivel y tipo de apoyo adecuado (Klingner, Barletta y Hoover 2008).

## 7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

*Mi impedimento invisible...*

*Al enfrentar y estudiar la naturaleza de mi impedimento invisible, he tenido que hacer muchas adaptaciones. Ha sido un gran alivio enterarme de que no me faltaba la inteligencia, sino que sólo tenía discapacidades. Sin embargo, convencerme a mí mismo de que era cierto que tenía un impedimento, aunque invisible, era muy*

*difícil. Por ejemplo, muchas veces no apreciaba el tiempo y la energía adicionales que necesitaba para cumplir con los deberes o escribir un trabajo, a pesar de que estaba poniendo en práctica estrategias para ser más eficiente* (comentario anónimo citado en Wren y Segal 10).

Los estudiantes con diferencias específicas del aprendizaje forman parte de una población que va a ingresar en las universidades con más y más frecuencia. Si volvemos a reconsiderar algunas de las características de estos alumnos, podríamos decir que a pesar de experimentar dificultades en la clase de idiomas extranjeros, ellos pueden triunfar. Siempre que nos enfoquemos en la multitud de talentos creativos e innovadores que poseen, con la ayuda de la institución y sus profesores, así como el propio esfuerzo del estudiante, será posible alcanzar éxito en la carrera universitaria. Las modificaciones en las tareas de las clases y las evaluaciones, los esfuerzos de trabajar con fortalezas en lugar de debilidades, la apreciación de sus perspectivas diferentes y la paciencia para ayudarles pueden resultar en que ellos logren sus objetivos y contribuyan al desarrollo de la sociedad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Angelo, Thomas A. y K. Patricia Cross. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. New Jersey: Jossey-Bass, 1993.
- Arries, Jonathan F. «An experimental Spanish course for learning disabled students», *Hispania* 77 (1994): 110-117.
- Cabal-Krastel, Maria Teresa. *Accommodating the needs of students with learning difficulties in the foreign language classroom*. (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 1999).
- Cabal-Krastel, Maria Teresa y Roberta Z. Lavine. «¡Sí, puedo! Maximizing textbooks and materials for LD students». American Council on the Teaching of Foreign Languages. Chicago, IL. Nov. 2005. Taller pedagógico.
- DuPaul, George J. «50 best iPad apps for users with reading disabilities». *TeleRead*. TeleRead, 17 Sept. 2012. Web. 12 Oct. 2013. <<http://www.teleread.com/education/50-best-ipad-apps-for-users-with-reading-disabilities/>>.
- DuPaul, George J., Elizabeth A. Schaugency, Lisa L. Weyandt, Gail Tripp, Jeff Kiesner, Kenji Ota y Heidy Stanish. «Self-report of ADHD symptoms in university students: Cross-gender and cross-national prevalence», *Journal of Learning Disabilities* 34 (2001): 370-379.
- Harris, Karen R. y Steve Graham. *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1992.
- Ho, Connie Suk-Han y Kin-Man Fong. «Do Chinese dyslexic children have difficulty have difficulties learning English as a second language?», *Journal of Psycholinguistic Research* 34 (2005): 603-618.
- Hoover, John J., Janette K. Klingner, Leonard M. Baca y James M. Patton. *Methods for teaching culturally and linguistically diverse exceptional learners*. New Jersey: Pearson, 2008.
- Kenyon, Rochelle. *Facts and statistics on learning disabilities and literacies*. Florida: State of Florida, 2003.
- Klingner, Janette K., John J. Hoover y Leonard M. Baca, eds. *Why do English language learners struggle with reading?* California: Corwin Press, 2008.
- Klingner, Janette K., Laura Méndez Barletta y John J. Hoover. «Response to intervention models and English language learners». *Why do English language learners struggle with reading?*, eds. Janette K. Klingner, John J. Hoover y Leonard M. Baca. California: Corwin Press, 2008. 37-73.
- Kormos, Judit y Anne Margaret Smith. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Clevedon: Multilingual Matters, 2012.
- Lavine, Roberta Z. y Maria Teresa Cabal-Krastel. «Beyond accommodations: A deeper look at students with learning disabilities» American Council on the Teaching of Foreign Languages. Philadelphia, PA. Nov. 2003. Taller pedagógico.

- Mabbot, Ann. «An exploration of reading comprehension, oral reading errors, and written errors by subjects labeled learning disabled», *Foreign Language Annals* 27 (1994): 293-324.
- Martin, Deirdre. *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
- National Center For Education Statistics. «Children and youth with disabilities (Indicator 9-2012)». *The Condition of Education*. National Center For Education Statistics, 2012. Web. 8 Feb. 2013. <[http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cwd.asp](http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cwd.asp) 2102>.
- National Center For Learning Disabilities, Editorial Team. «¿Qué es un PEI?» *National Center For Learning Disabilities*. National Center For Learning Disabilities, 2013. Web. 8 Feb. 2013. <<http://www.nclld.org/es/students-disabilities/iep-504-plan/what-is-iep>>.
- National Dissemination Center For Children With Disabilities. «Discapacidades específicas del aprendizaje». *National Dissemination Center For Children With Disabilities*. National Dissemination Center For Children With Disabilities, Apr. 2012. Web. 8 Feb. 2013. <[http://nichcy.org/espanol/discapacidades\\_especificas/aprendizaje](http://nichcy.org/espanol/discapacidades_especificas/aprendizaje)>.
- Ndlovu, Katherine y Esther Geva. «Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities». *Language learners with special needs: An international perspective*, eds. Judith Kormos y Edith Kontra. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 36-62.
- Orosco, Michael J., Almanza de Schonwise, Carmen de Onis, Janette K. Klingner y John J. Hoover. «Distinguishing between language acquisition and learning disabilities among English language learners». *Why do English language learners struggle with reading?*, eds. Janette K. Klingner, John J. Hoover y Leonard M. Baca. California: Corvin Press, 2008, 5-16.
- Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House, 1990.
- Pardes, Joan R. y Rebecca Z. Rich. «Teaching writing to college students with learning disabilities», *Intervention in School & Clinic* 31 (1996): 297-302.
- Schneider, Elke, Leonore Ganschow, Richard Sparks y Karen Miller. *Best practices in differentiating instruction: Identifying and teaching learners with special needs*. Boston: Houghton Mifflin, 2010.
- Scott, Sally S. y Noel Gregg. «Meeting the evolving education of faculty in providing access for college students with learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities* 33 (2000): 158-168.
- Silver, Larry B. «¿Qué son las discapacidades de aprendizaje?» *LD Online*. WETA, 2010. Web. 27 Nov. 2012. <<http://www.ldonline.org/article/5745/>>.
- Sparks, Richard L. «Is there a 'disability' for foreign language learning?», *Journal of Learning Disabilities* 39 (2006): 544-557.
- Sparks, Richard L. y Leonore Ganschow. «The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis», *Modern Language Journal* 77 (1993): 58-74.

- Sparks, Richard L., Marge Artzer, Jon Patton, Lenore Ganschow, Karen Miller, Dottie Hordubay y Geri Walsh. «Benefits of multisensory language instruction in Spanish for at-risk learners: A comparison study of high school Spanish students», *Annals of Dyslexia* 48 (1998): 239-70.
- Stage, Francis K. y Nancy V. Milne. «Invisible scholars: Students with learning disabilities», *Journal of Higher Education* 67 (1996): 426-445.
- Tannock, Rosemary. «Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria», *Journal of Learning Disabilities* 46 (2012): 5-25.
- Vogel, Gila, Barbara Fresko y Cheruta Wertheim. «Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees», *Journal of Learning Disabilities* 40 (2007): 485-493.
- Wren, Carol y Laura Segal. *College students with learning disabilities: A student's perspective*. Chicago: DePaul University, 1998.