

324

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVAS

**Dislexia: un estudio sobre las características
de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe**

Manuela de Benito Peregrina

ENERO - ABRIL 2001



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



DISLEXIA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DISLÉXICOS EN UN ENTORNO BILINGÜE

MANUELA DE BENITO PEREGRINA (*)

RESUMEN. Tras revisar las causas de aparición, características principales y relevancia escolar y familiar de las alteraciones del trastorno de la dislexia, se presenta un informe con los resultados obtenidos, utilizando la metodología correspondiente, de una población escolar bilingüe formada por 157 alumnos con edades comprendidas entre seis y doce años. Se comprobó la repetición de la sintomatología propuesta por otros autores y atribuida a los alumnos disléxicos, en la muestra de alumnos disléxicos bilingües, y la importancia de la variable familiar en la mejora de un grupo de alumnos disléxicos sometidos a un programa de reeducación durante un periodo de seis años.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos primordiales de cualquier proyecto educativo es la adquisición de lenguaje; pero nos damos cuenta que son precisamente los alumnos disléxicos quienes tienen una especial dificultad para obtener esta habilidad.

La dificultad no se queda sólo en los alumnos sino que también los docentes a la hora de tratar con estos alumnos que tienen dificultades de lenguaje no son siempre capaces de diagnosticar, ni de tratar adecuadamente los problemas de dislexia y dar el primer paso para que ésta no se convierta en una barrera continua en el proceso de aprendizaje del niño.

No nos cabe duda de que aunque la dislexia es un problema frecuente en las

aulas, no existen datos sobre su incidencia real. Este hecho, sorprendente por otra parte, puede ser debido a que la dislexia, según nos consta y basándonos en las investigaciones y búsquedas realizadas, no se encuentra catalogada como una necesidad educativa específica.

Por otro lado tenemos que decir que esto puede estar cambiando, la Comunidad de Madrid también ha mostrado interés por este tema y, a través de una empresa de estadística privada, ha enviado en febrero del año 2000, a los distintos centros educativos del territorio MEC un cuestionario solicitando el número de alumnos disléxicos existentes en cada curso.

Por último y como razón a favor de la realización de un trabajo como este, conviene señalar el hecho de que hoy en día nos encontramos con que el aprendizaje

(*) Centro CEPside (Centro Psicopedagógico de Desarrollo). Villaviciosa de Odón. Madrid.

de un nuevo idioma se ha convertido en una necesidad de primer orden. No podemos obviar que la sociedad en que vivimos reclama el conocimiento de otro idioma distinto a la lengua materna y que se hace imprescindible debido a las necesidades culturales y sociales, ya que nos encontramos en una sociedad cada vez más multicultural.

El sistema educativo debe, por tanto, dar respuesta a esta necesidad formando a los alumnos de hoy, que serán los profesionales del mañana, acorde con las exigencias que se demandan, por ello quizá, el mismo Ministerio de Educación lo ha tenido en cuenta al decretar la obligatoriedad del aprendizaje de un segundo idioma a partir de segundo curso de Primaria. De ahí la importancia de intentar abrir un camino de investigación que sirva de base para posteriores estudios sobre este tema y que sea una guía para los profesionales de la educación, en la búsqueda de soluciones a las dificultades que tienen los alumnos en su aprendizaje, y poder así, contribuir a una mejor individualización en la enseñanza favoreciendo la diversidad.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es el de profundizar en el concepto de la dislexia dentro de un entorno educativo bilingüe y poder comprobar si las distintas diferencias detectadas por otros autores en la generalidad de los niños disléxicos, con respecto a los no disléxicos, se siguen manteniendo cuando el grupo de estudio está compuesto por niños y niñas, disléxicos y no disléxicos, bilingües.

Con este trabajo se pretende señalar hasta qué punto el entorno bilingüe mantiene la sintomatología de la dislexia y observar qué posibles variables pueden estar relacionadas con la mejora del alumno inmerso en un proceso reeducativo.

Ha sido necesario un apoyo teórico para lo que hemos tenido que acudir a diferentes autores, entre los que cabe señalar:

Critchley, Rutter y Yule (1975) por las aportaciones a la definición del término de dislexia; Vellutino (1982) debido a su gran labor de síntesis y revisión crítica de los diferentes estudios explicativos de la alteración que nos ocupa y por su visión multifactorial de la misma; Thompson (1998) a partir de sus investigaciones sobre la naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia; Polaino-Lorente (1993) por sus indicaciones en la rehabilitación de este trastorno; Tizone (1980) después de haber realizado varios estudios sobre bilingüismo y su completa recopilación de teorías explicativas de este fenómeno.

Señalamos como nota de actualidad sobre la dislexia a Joan Escat Llobat, (1999) y Goldstein (1999) con sus aportaciones a la rehabilitación educativa de la dislexia, aunque no en ámbitos del bilingüismo.

En términos generales no hemos encontrado muchos estudios que traten de la dislexia en entornos bilingües, aunque se localizan algunas referencias sobre metaanálisis; la dislexia en la base de datos ERIC hemos localizado tres, pero ninguno sobre dislexia y bilingüismo. La tónica es la ausencia de estudios en general.

Se observa que algunos autores tratan el tema del bilingüismo y lo relacionan con problemáticas relativas a Psicolingüismo o bien lo relacionan con el aprendizaje genérico bajo un punto de vista explicativo, buscando el proceso y dificultades del aprendizaje de un idioma, pero existe una laguna en cuanto a la documentación relacionando el trastorno disléxico con el fenómeno del bilingüismo.

Hemos constatado la dificultad de definir el término «dislexia» y diferenciarla de otros trastornos puesto que se trata de un trastorno de índole multicausal. Ya fue estudiado en 1877 por Kussmaul, quien la denominó alexia o ceguera verbal congénita. A través de los años, en la literatura científica sobre el tema, se han empleado, entre otros,

los términos de alexia, incapacidad lectora específica para designar el problema que manifiestan algunos sujetos para aprender a leer, no debiéndose a un inadecuado nivel intelectual o una pobre escolaridad.

En la actualidad el término que más se emplea es el de «dislexia», aunque no hay unanimidad en cuanto a su definición correcta, por lo que la polémica ha quedado saldada evitando así hablar de dislexia, sino más bien de niños disléxicos, ya que el alumno afectado por este trastorno muestra una sintomatología tan particular que, aunque es obvio que siempre permanecen puntos de unión con el cuadro tipo, existen tantas diferencias que exigen de un diagnóstico, evaluación y tratamiento individualizados.

Por lo tanto la multicausalidad encontrada y atribuida a la dislexia, contribuye a la consiguiente multiplicidad de teorías explicativas. Hoy en día las investigaciones sobre la dislexia van encaminadas a la exposición y análisis de métodos y técnicas de evaluación, concibiéndolos como medio no sólo de alcanzar un buen diagnóstico, sino también de identificar de la forma más precisa las dificultades de cada niño para poder, así, ir planificando las formas más adecuadas de intervención, tanto a nivel educativo como familiar.

Podemos también mencionar en este contexto, el nuevo camino que se ha abierto en el ámbito de la genética. Fue noticia el 14 de septiembre de 1999 que un grupo de científicos estadounidenses habían sido capaces de aislar el posible gen causante o por lo menos propiciatorio de dicho trastorno. Todo esto no es nuevo puesto que ya Hallgreen en 1950 apuntaba a la genética como posible base de la explicación de la dislexia.

Una obra significativa en esta línea y que también trata de dislexia y bilingüismo es «Language and the Brain. Cambridge Approaches to Linguistics» de Obler Gjerlow (1999) aunque su especialidad va en el campo neuropsicológico.

Con ello llegamos a afirmar que la sintomatología de los alumnos disléxicos en un entorno monolingüe no tiene por que ser distinta de los alumnos disléxicos bilingües.

ESTUDIO EXPERIMENTAL

El objetivo general de este estudio ha consistido en comprobar si se mantienen las diferencias intelectuales y perceptivas que se dan entre los niños disléxicos y no disléxicos descritas por otros autores, cuando la muestra está obtenida en un entorno bilingüe y bajo una perspectiva escolar y no clínica. Además como objetivos específicos nos propusimos el destacar:

- Cómo lograr una mayor comprensión de las características intelectuales de los niños/as disléxicos bilingües en contraposición a un grupo similar de alumnos bilingües cuyo proceso de aprendizaje lector-escritor fuera normal.
- Precisar y determinar posibles diferencias en función del género y
- determinar la evolución en un seguimiento lineal y aislar las posibles variables facilitadoras de la mejora en el aprendizaje en un grupo de niños disléxicos bilingües.

La investigación experimental se compone de dos partes en las que hemos empleado la siguiente metodología:

- Contrastes de medias en todos los cursos y todos los niños y niñas disléxicos y no disléxicos bilingües. En todos los casos calculamos el tamaño del efecto para apreciar mejor la magnitud y la relevancia de las diferencias sin quedarnos simplemente con la significación estadística.
- Análisis de varianza factoriales combinando el género y la dislexia, con su coeficiente de asociación.
- También hemos realizamos unos análisis de varianza para analizar

tendencias con la muestra que hemos seguido durante seis años para verificar si se da una tendencia clara y progresiva de la mejora.

Como complemento hemos hecho un análisis correlacional para ver qué variables están relacionadas y en qué medida están relacionadas con cambios positivos o negativos, ya que el análisis de varianza, lo mismo que el contraste de medias, nos indica si hay cambios o diferencias grupales debido a que en cada grupo los sujetos pueden ser muy diferentes, unos cambian más y otros menos.

En las dos líneas de estudio experimental paralelas, utilizamos dos muestras diferentes: el estudio comparativo fue una muestra con todos los alumnos disléxicos y no disléxicos bilingües del centro escolar y, en el segundo apartado del estudio, tomamos algunos alumnos de la primera muestra global y les sometimos a un seguimiento de seis años, tomando tres medidas diferentes, cada dos años.

La descripción de la muestra aparece en la tabla I y en los gráficos 1 y 2 tenemos la misma información.

TABLA I
Distribución de los sujetos de la muestra según género, dislexia/no dislexia y ciclos educativos

CICLOS	DISLÉXICOS			NO DISLÉXICOS			TOTAL
	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	
1ª Primaria	6	4	10	20	10	30	40
2ª Primaria	9	11	20	24	29	53	73
3ª Primaria	11	7	18	22	34	56	74
1ª Secundaria	7	2	9	15	16	31	40
TOTAL	33	24	57	81	89	170	227

GRÁFICO I
Muestra de alumnos disléxicos bilingües

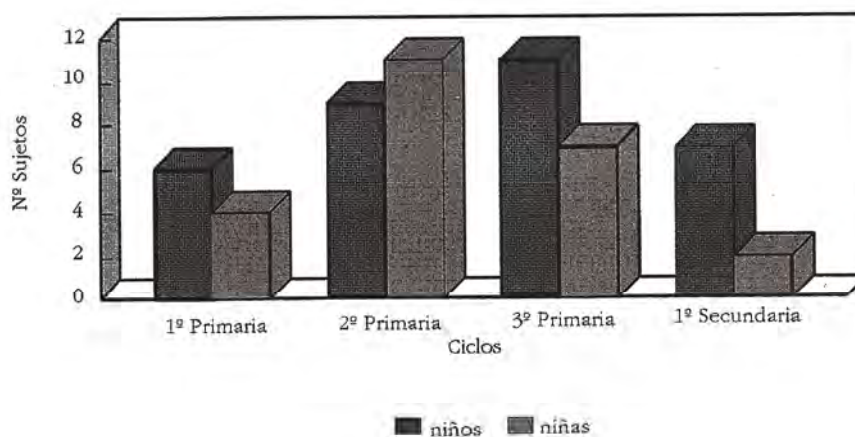
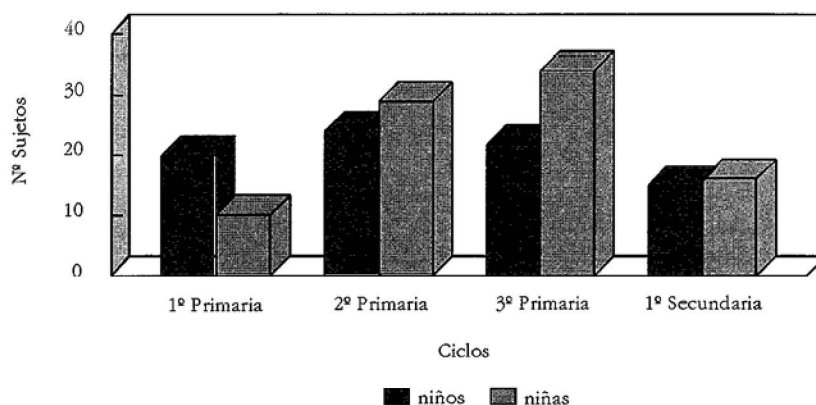


GRÁFICO II
Muestra de alumnos disléxicos no bilingües



Además de las entrevistas e informes personales que hemos utilizado necesitábamos de otros instrumentos que recogiesen puntuaciones analizables. Los instrumentos de medida utilizados fueron:

- Escala de Inteligencia Wechsler para niños revisada (WISC-R).
- Test Gestáltico Visomotor de Bender.
- Pruebas de copia y pruebas de dictado.

Debemos tener en cuenta que el estudio experimental se compone de dos partes, con sus respectivas hipótesis de trabajo.

PARTE I: ESTUDIO COMPARATIVO

En el primer apartado se ha realizado un estudio comparativo de los alumnos disléxicos y alumnos no disléxicos en un entorno bilingüe, planteando las siguiente hipótesis de trabajo.

HIPÓTESIS 1: «Las diferencias entre géneros no son estadísticamente significativas o no son de un importancia mayor».

Una vez realizados los análisis queda confirmada esta hipótesis, puesto que las no diferencias encontradas entre géneros, pesan más que las diferencias. Aunque hay alguna diferencia significativa que no esperábamos, sin embargo el cuadro global expresa que ambos grupos de alumnos no difieren en nada importante.

HIPÓTESIS 2: «Esperamos encontrar diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües en torno al lenguaje, pero no en torno a lo aritmético».

La razón de proponer esta hipótesis se debe a que no es una cuestión suficientemente aclarada según la literatura revisada. Respecto a esta hipótesis, no se confirmó en su totalidad, es decir, encontramos diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos en torno al área de lenguaje, pero también encontramos diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües en torno a lo aritmético y además son diferencias grandes.

En la tabla II figuran únicamente los valores de la «t» de Student y el tamaño del efecto «d» se puede observar que la mayoría de las diferencias no sólo son significativas sino también grandes.

TABLA II
Diferencias entre alumnos disléxicos y alumnos no disléxicos sin distinción de géneros en las variables del WISC-R

	1 ^{er} CICLO PRIMARIA	2 ^a CICLO PRIMARIA	3 ^{er} CICLO PRIMARIA	1 ^{er} CICLO PRIMARIA
INFORMACIÓN	t= -3,586 p < .01 d= -1,280	t= -5,112 p < .001 d= -1,294	t= -4,690 p < .001 d= -0,992	t= -7,219 p < .001 d= -2,132
SEMEJANZA	t= -4,534 p < .001 d= -1,248	t= -6,200 p < .001 d= -1,670	t= -4,133 p < .001 d= -0,792	t= -9,397 p < .001 d= -2,666
ARITMÉTICA	t= -3,673 p < .001 d= -1,321	t= -2,999 p < .01 d= -0,847	t= -1,282 p no sig. d= -0,329	t= -7,512 p < .001 d= -2,227
VOCABULARIO	t= -6,045 p < .001 d= -2,024	t= -8,091 p < .001 d= -1,860	t= -13,663 p < .001 d= -2,784	t= -7,973 p < .001 d= -2,208
COMPRENSIÓN	t= -2,388 p < .05 d= -0,993	t= -7,209 p < .001 d= -1,411	t= -14,124 p < .001 d= -2,568	t= -7,640 p < .001 d= -2,801
DÍGITOS	t= -4,079 p < .001 d= -1,567	t= -5,711 p < .001 d= -1,325	t= -8,213 p < .001 d= -1,591	t= -5,783 p < .001 d= -2,260
% VERBAL	t= -5,084 p < .001 d= -1,719	t= -10,315 p < .001 d= -2,450	t= -13,373 p < .001 d= -2,846	t= -12,063 p < .001 d= -3,271
FIGURAS INCOMPLETAS	t= -4,623 p < .001 d= -1,831	t= -5,557 p < .001 d= -1,628	t= -4,674 p < .001 d= -0,790	t= -3,616 p < .01 d= -1,142
HISTORIETAS	t= -10,056 p < .001 d= -2,892	t= -5,847 p < .001 d= -1,675	t= -4,921 p < .001 d= -1,031	t= -4,809 p < .001 d= -2,195
CUBOS	t= -10,413 p < .001 d= -2,655	t= -7,449 p < .001 d= -2,145	t= -4,122 p < .001 d= -1,060	t= -7,109 p < .001 d= -2,839
ROMPECABEZAS	t= -10,052 p < .001 d= -3,271	t= -7,090 p < .001 d= -1,930	t= -6,075 p < .001 d= -1,289	t= -6,483 p < .001 d= -2,724
CLAVES	t= -5,144 p < .001 d= -2,142	t= -4,645 p < .001 d= -0,301	t= -5,493 p < .001 d= -1,242	t= -5,375 p < .001 d= -2,436
LABERINTOS	t= -5,255 p < .001 d= -1,820	t= -7,559 p < .001 d= -2,250	t= 0,088 p no sig. d= 0,041	t= -5,405 p < .001 d= -2,227
% MANIPUL.	t= -8,323 p < .001 d= -2,727	t= -7,461 p < .001 d= -2,363	t= -4,607 p < .001 d= -1,390	t= -9,394 p < .001 d= -3,688

HIPÓTESIS 3: «La dislexia tiene un peso mayor que el género en las diferencias que podamos encontrar en las variables dependientes».

Esta hipótesis queda confirmada según se aprecia en los datos de la tabla III donde se observa que el factor dislexia/no dislexia es el origen de las diferencias superiores a lo aleatorio (estadísticamente significativas) en la casi totalidad de los casos hay una sola excepción en aritmética en el 3º ciclo de Primaria (no en el 2º ciclo

de Primaria). La razón F correspondiente al género y la correspondiente a la interacción género y dislexia no son estadísticamente significativas con alguna excepción menor, los coeficientes *este cuadrado* nos indican que efectivamente las diferencias debidas a la dislexia son importantes en todos los casos prácticamente la importancia mayor de la dislexia no dislexia la podemos ver en el tanto por ciento verbal, comprensión y vocabulario en ambos ciclos.

TABLA III
Análisis de Varianza combinado género y dislexia; diseño factorial 2x2

		2º CICLO DE PRIMARIA			3º CICLO DE PRIMARIA		
		F		η ²	F		η ²
CUBOS	DIS	28,824	p< .01	0,373	10,590	p< .01	0,171
	G	0,002	N. SIG	0,000	5,034	p< .05	0,081
	DxG	4,414	p< .05	0,057	2,177	N. SIG	0,035
SEMEJANZAS	DIS	23,942	p< .001	0,351	3,975	p< .05	0,078
	G	0,111	N. SIG	0,002	0,099	N. SIG	0,002
	DxG	0,198	N. SIG	0,003	3,182	N. SIG	0,062
% VERBAL	DIS	134,545	p< .01	0,743	82,985	p< .01	0,637
	G	2,530	N. SIG	0,014	2,891	N. SIG	0,022
	DxG	0,058	N. SIG	0,000	0,306	N. SIG	0,002
INFORMACIÓN	DIS	25,766	p< .01	0,365	2,308	p< .05	0,049
	G	0,730	N. SIG	0,010	0,002	N. SIG	0,000
	DxG	0,063	N. SIG	0,001	0,540	N. SIG	0,012
COMPRENSIÓN	DIS	38,989	p< .01	0,452	57,603	p< .01	0,558
	G	0,839	N. SIG	0,010	0,997	N. SIG	0,010
	DxG	2,502	N. SIG	0,029	0,638	N. SIG	0,006
VOCABULARIO	DIS	100,754	p< .01	0,695	83,909	p< .01	0,655
	G	0,234	N. SIG	0,002	0,002	N. SIG	0,000
	DxG	0,000	N. SIG	0,000	0,281	N. SIG	0,002
HISTORIETAS	DIS	21,477	< .01	0,319	8,290	p< .01	0,141
	G	1,457	N. SIG	0,022	6,328	p< .05	0,108
	DxG	0,438	N. SIG	0,007	0,045	N. SIG	0,001
ARITMÉTICA	DIS	3,263	N. SIG	0,067	2,725	p< .05	0,057
	G	0,363	N. SIG	0,007	0,811	N. SIG	0,017
	DxG	1,110	N. SIG	0,023	0,203	N. SIG	0,004

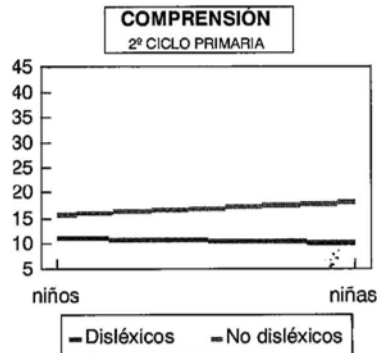
GRÁFICO III



GRÁFICO IV



GRÁFICO V



En los gráficos 3, 4 y 5 tenemos la representación gráfica de los resultados de los análisis de varianza de las variables porcentaje verbal, vocabulario y comprensión.

Las líneas que representan a los alumnos disléxicos y no disléxicos tienden a ser paralelas, lo que nos muestra que la interacción entre género y dislexia-no dislexia carece de importancia y que es la dislexia la que genera diferencias en la variable medida.

PARTE II: ESTUDIO LONGITUDINAL

Hemos seguido la evolución de un grupo de alumnos disléxicos bilingües durante seis años.

HIPÓTESIS 4: «Se da una mejora general en los alumnos disléxicos con el paso del tiempo, excepto en aquellas variables en las que las diferencias con los alumnos no disléxicos no existen o son pequeñas».

Hicimos un análisis de varianza para observar la tendencia de mejora progresiva cuyos resultados podemos ver en la tabla IV.

Los resultados que confirman nuestra hipótesis referida al cambio está claramente demostrada. La razón F corresponde a la tendencia a mejorar progresivamente y vemos en todos los casos que es estadísticamente significativa.

TABLA IV
*Resultados de las variables del WIS-R en la muestra de
 seguimiento de los alumnos disléxicos bilingües*

CUADRO DE RESULTADOS					
VARIABLES	F		t		d
INFORMACIÓN	46,35	P< .01	5,68	P< .001	1,49
SEMEJANZAS	8,35	P< .05	2,41	P< .05	0,68
ARITMETICA	11,98	P< .01	2,79	P< .05	1,88
VOCABULARIO	22,99	P< .01	4,18	P< .01	1,43
COMPRENSIÓN	28,76	P< .01	4,09	P< .01	1,41
DÍGITOS	20,88	P< .01	3,50	P< .01	1,72
FIG. INCOMPLETAS	40,83	P< .01	5,65	P< .001	1,79
HISTORIETAS	30,12	P< .01	4,20	P< .01	1,29
CUBOS	17,28	P< .01	3,17	P< .05	1,38
ROMPECABEZAS	20,68	P< .01	3,53	P< .01	1,31
CLAVES	20,22	P< .01	3,96	P< .01	1,47
LABERINTOS	24,14	P< .01	4,34	P< .01	1,44

TABLA V
*Puntuaciones de relación de cambio. Resultados de las variables del WIS-R
 en la muestra de seguimiento de los alumnos disléxicos bilingües*

RELACIÓN DE CAMBIO EN / CON	UNIDAD FAMILIAR	ASISTENCIA	NIVEL SOC-ECO.	SEGUIM. REEDUC.	SEGUIM. FAMIL.	Nº HERMANOS
INFORMACIÓN	0,778	0,639	0,401	0,281	0,725	0,207
SEMEJANZAS	0,534	0,886	0,215	0,789	0,779	0,243
ARITMÉTICA	-0,107	0,323	0,355	0,597	0,048	-0,027
VOCABULARIO	0,793	0,733	0,670	0,442	0,411	0,187
COMPRENSIÓN	0,771	0,786	0,625	0,626	0,533	0,257
DÍGITOS	0,384	-0,109	0,318	-0,087	0,364	0,336
FIG. INCOMPL.	0,568	0,724	0,359	0,549	0,462	0,000
HISTORIETAS	0,663	0,691	0,333	0,408	0,843	0,060
CUBOS	0,883	0,844	0,529	0,548	0,648	0,221
ROMPECABEZAS	0,709	0,846	0,554	0,695	0,715	0,024
CLAVES	0,620	0,785	0,595	0,586	0,533	0,316
LABERINTOS	0,686	0,715	0,620	0,675	0,549	0,062

En la segunda parte tenemos el valor de la «t de Student» al comparar la primera media con la última. Este análisis puede parecer redundante y de alguna manera lo es, pero seguimos la orientación del autor que nos sirve de referencia (Rosenthal 1987). Es un análisis complementario que además nos permite calcular el tamaño del efecto (d). Aquí podemos apreciar que el cambio no es solamente superior a lo que podemos esperar por azar, sino muy grande, podemos recordar que la valoración

que da Cohen (1988) y que, seguida habitualmente, califica como grande un tamaño del efecto superior a 0,80.

Como ya dijimos, hicimos un análisis correlacional entre la magnitud de cambio individual y las diversas variables conocidas de cada sujeto. Este análisis lo consideramos de especial importancia porque, aun tratándose de una muestra pequeña nos puede poner en la pista para dar una respuesta al por qué unos sujetos mejoran más o menos que otros.

Los resultados los tenemos en la tabla V.

TABLA VI
Variables personales y objetivas para el análisis correlacional

		TABULACIONES Y PUNTUACIÓN		
VARIABLES PERSONALES OBJETIVAS	EXPLICACIÓN VARIABLE	3	2	1
UNIDAD FAMILIAR	Situación de progenitores o figuras paternas	Pareja original estable	Segunda pareja	Pareja separada o divorciada
ASISTENCIA A CLASE	Porcentaje de asistencia a clase según registro formal	Más de 90%	Entre 90% y 50%	Menos del 50%
NIVEL SOCIO-ECONÓMICO	Situación social y económica del grupo familiar	Alto	Medio	Bajo
SEGUIMIENTO REEDUCACIÓN	Grado de asistencia de los padres a las sesiones pertinentes de reeducación y tratamiento	Todas las sesiones	Mitad de las sesiones	Menos de la mitad de las sesiones
SEGUIMIENTO FAMILIAR	Grado de asistencia a las tutorías y reuniones con padres para seguimiento evaluativo del niño	Completo	Inconstante	No asisten
NÚMERO DE HERMANOS	Número de hermanos incluyendo al niño	Más de 3	2 ó 1	Hijo único

En relación con esta última hipótesis, y tras los análisis realizados con el grupo de alumnos observados, podemos deducir que:

- La unidad familiar y la asistencia a clase han resultado tener una gran relevancia en la mejora del alumno disléxico bilingüe. Ello lleva a pensar, coincidiendo con estudios y au-

tores anteriores, que los alumnos disléxicos que pertenecen a familias consolidadas tienen unas mayores posibilidades para hacer frente a dicha problemática, ya que no se encuentran solos y más si la familia le integra como uno más sin hacerle vivir su problema como un posible fracaso. Aunque esto no constituya una garantía en sí para la mejora, si

representa uno de los eslabones principales en la misma. Por otra parte, la asistencia a clase día a día permite al alumno adquirir los hábitos de control y de seguimiento de las distintas áreas e indudablemente todo esto favorece su aprendizaje.

- El nivel socio-económico es una de las variables con más baja correlación con la mejora del alumno, a pesar de que podamos pensar que el tener más medios económicos supone tener más recursos en el área de educación, material (ordenador) cuarto propio, etc. Remitiéndonos a la bibliografía consultada se concluye que el nivel económico nunca será tan importante en la educación de un hijo como el mismo hecho de disponer de tiempo de dedicación.
- El seguimiento de la reeducación por parte de los padres correlaciona alto con la mejora del alumno disléxico. Es una prueba de la importancia de la participación de los padres en las sesiones de reeducación y seguimiento de sus hijos y un motivo

claro para reivindicar su presencia por parte de los profesionales.

- Junto con el seguimiento de las reeducaciones, el seguimiento familiar se encuentra relacionado con la mejora. La suma de las dos variables vuelve a corroborar la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje del niño, y sobre todo la posibilidad de influir en la motivación que este experimente en la búsqueda de su propia superación, sobre todo si los padres son capaces de transformar el problema en un reto personal evitando, de paso, la visión negativa que el niño suele tener de sí mismo en estas situaciones de dificultad.
- Por otro lado vemos que el número de hermanos no tiene prácticamente ninguna relación con la mejora del alumno disléxico.

CONCLUSIONES

Finalmente y con el objeto de resumir presentamos de forma esquemática las hipótesis de trabajo y las conclusiones finales al conjunto del estudio:

HIPÓTESIS DE TRABAJO	RESULTADOS
H. 1: Las diferencias entre géneros no son estadísticamente significativas o no son de una importancia mayor.	Confirmada
H. 2: Esperamos encontrar diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües entorno a lo aritmético.	Confirmada parcialmente
H. 3: La dislexia tiene un peso mayor que el género en las diferencias que podamos encontrar en las variables dependientes.	Confirmada
H. 4: Se da una mejora general en los alumnos disléxicos con el paso del tiempo excepto en aquellas variables en las que las diferencias con los no disléxicos no existen o son pequeñas	Confirmada

- La causalidad del término significa, por una parte, la dificultad en definir el término dislexia y, por otra parte, la aparición de múltiples teorías explicativas sobre el problema. La tendencia actual se orienta hacia la evaluación y reeducación de los

alumnos disléxicos más que en investigar la causa u origen de esta cuestión, precisamente porque se trata de un trastorno multicausal.

- Deseamos hacer notar la carencia de estudios sobre la influencia del bilingüismo en la dislexia o a la in-

versa. No existen prácticamente estudios que relacionen los dos conceptos y nos hacemos eco de la necesidad de abrir una línea de investigación al respecto.

- Los avances en genética pueden haber abierto un nuevo campo y una nueva perspectiva en el estudio de la dislexia, en cuanto a una relación, no tanto causal como de predisposición a ser disléxico. Será interesante seguir de cerca esta línea recién trazada. De todas formas, hasta ahora, y tras profundizar en todas las explicaciones que del trastorno se han dado a lo largo de la historia, conviene ser prudentes y lo que parece más conveniente es que si buscamos una causa, no debemos cerrarnos a una en exclusiva, sino al compendio de explicaciones que nos lleve a entender el fenómeno desde diversos puntos de vista, y seguir pensando que la multicausalidad puede ser en principio y como base la mejor explicación.
- Desde luego es importante conocer el cómo y el porqué de la dislexia, pero dada la incidencia del trastorno en la sociedad educativa, es posible que nos pueda interesar mucho más el cómo diagnosticarla a tiempo y tratarla adecuadamente.
- Este estudio constituye una aportación al estudio del trastorno desde una perspectiva de entorno lingüístico. Los resultados nos muestran que lo descrito por otros autores se viene repitiendo cuando el grupo de sujetos son bilingües, pero ello deja pendiente una posible futura línea de investigación: mostrar si existen diferencias significativas entre disléxicos bilingües y disléxicos monolingües y en qué grado. Con ello obtendríamos una mejor comprensión del fenómeno del bilingüismo y probablemente de su

influencia, positiva o negativa, en la adquisición de la lectura y la escritura.

- Destacamos por último el dato significativo y que aparece como concluyente en la parte experimental del estudio: la importancia de la unidad familiar y de las variables que implican una involucración de los miembros de la familia, principalmente los padres, en todo aquello que tiene que ver con el aprendizaje del niño. Es claro que constituye una base en la que puede apoyarse un buen tratamiento cuando existen dificultades. No es una garantía, pero sugerir que este apoyo de los padres al niño, cuando existe, el seguimiento, cuando se realiza, y la presencia en los programas de tratamiento, cuando es real y continua, difícilmente puede suponer un obstáculo, es decir, lo máximo que posiblemente que se pueda perder con estas actitudes es nada.

BIBLIOGRAFÍA

- ABADIE, M.: *La dislexia en cuestión: dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid, Morata, 1986.
- BANDRÉS, M.P.: *Ejercicios para la reeducación de dislexias*. Madrid, Escuela Española, 1990.
- CUETOS, F.; Valle, F.: «Modelos de lectura y dislexias», en *Infancia y Aprendizaje*, 44 (1988), pp. 3-19.
- DEFIOR, S. y OTROS: *El desarrollo de la lectura de palabras: Prespectiva de la lengua española*. Granada, Universidad de Granada, 1993.
- ESCAT LLOVAR, J.: *La dislexia: un enfoque reabilitador en la lectoescritura*. Barcelona, Gráficas 92, 1999.
- ESTEVE, M. J.; JIMÉNEZ, J. M.: *La disortografía en el aula. Origen, diagnóstico y tratamiento*. Alicante, Disgrafos, 1988.

- FERNÁNDEZ BAROJA, F.: *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1989.
- GARCÍA MEDIAVILLA, L.; MARTÍNEZ, M.C.; QUINTANAL, J.: *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid, UNED, 2000.
- GÓMEZ BOSQUE, P.: *Neurobiología de la lectura, dislexia y otras alteraciones*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1994.
- HYND, G.W.; COHEN, M.: *Dislexia. Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1987.
- JIMÉNEZ, J. M. : *Cómo fabricamos la dislexia*. Alicante, Disgrafos, 1990.
- LINARES, P.: *Educación Psicomotriz y aprendizaje escolar. Motricidad y disgrafía*. Madrid, Polibea, 1993.
- MANGA, D.; RAMOS, F. : «La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva», en *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1986), pp. 43-55 Parte I.
- «Lateralización hemisférica y aplicaciones educativas», en *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1986), pp. 57-75.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M. J.: *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid, Cincel, 1987.
- MORA MÉRIDA, J. A.: *BENHALE. Batería Evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Madrid, TEA, 1993.
- PORTELLANO PÉREZ, J. A.: *La disgrafía. Concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid, CEPE, 1985.
- PORTOLLANO PÉREZ, J. M.: «Prevención primaria del fracaso escolar: el cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (Cumanin). Un estudio experimental», en *Psicología Educativa*, 3, 1 (1997), pp. 89-9.
- QUIRÓS, J. B.: *La dislexia en la niñez*. Madrid, Paidós, 1992.
- RIVAS TORRES, R. M.: *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid, Pirámide, 1998.
- RODRÍGUEZ JORRÍN, D.: *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid, CEPE, 1991.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A.: *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid, Santillana, 1996.
- THOMSON, M. E.: *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid, Alianza, 1998.
- TOMATIS, A.: *Educación y dislexia*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1988.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A.: *Dislexia: recuperación de las dificultades lectoescritoras*. Madrid, Escuela Española, 1995.