

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,
Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

ELE y dislexia a nivel universitario

Algunas consideraciones desde un punto de vista ético

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract A regulatory frame regarding the dyslexia and the teaching of languages produces considerations that allow finding a number of issues which create some ethical doubts in the teaching area. A reflection on these doubts will be given following Balboni 2011 and there will be an attempt to answer the following questions: why these doubts? What legal and ethic obligations the languages teacher has? Are the compensation measures enumerated in the legal texts enough? Who should benefit from these measures? Once an answer is provided for these questions, the specifics of Spanish as FL to Italian speaking people with Special Education Needs (more specifically dyslexia) will be analysed.

Sumario 1 Introducción. – 2 Marco normativo italiano – 3 ¿Por qué plantearse estas dudas? – 4 ¿Cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con dislexia? – 5 ¿Son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?. – 6 ¿Estas medidas se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros? – 7 El caso del español a estudiantes itálofonos con dislexia. – 8 Conclusiones.

Keywords Dyslexia. Spanish as foreign language. Ethics.

1 Introducción

Si por un lado el número de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en Italia ha aumentado en los últimos años, tanto en las escuelas¹ como en las universidades,² por el otro lado la introducción de la ley italiana número 170 del año 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* ha permitido

1 Los datos que se pueden consultar en la página web del Ministerio de Educación italiano (MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) llegan al año 2008.

2 No hay datos oficiales.

regular y facilitar la inserción de los estudiantes con dislexia³ en el sistema educativo italiano.⁴

Estos dos datos nos permiten suponer que:

- el número de estudiantes con dislexia que terminan con éxito la escolarización y entran en la universidad aumentará o está aumentando (gracias a la ley 170/2010);
- que también el número de estudiantes de ELE con dislexia en las escuelas y universidades será cada vez mayor.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre cuáles son los derechos legales de los estudiantes con dislexia que estudian español como LE en las universidades italianas y cómo garantizarlos; además, tocaremos también cuál debería ser la posición ética⁵ del docente o CEL⁶ durante la actividad didáctica. Para ello, empezaremos trazando un rápido marco normativo italiano (en lo que respecta a la universidad).

2 Marco normativo italiano⁷

A la ley 170/2010 a la que se hacía referencia anteriormente, se añade el decreto ministerial del 12 de julio 2011 (decreto n. 5669) y unas *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. En estas tres fuentes, las referencias a la universidad son bastante generales y las referencias al estudio de lenguas extranjeras a nivel universitario, inexistentes.

En el art. 5 de la ley (170) se indica que los estudiantes con dislexia «han diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari» y «Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari» (cursivo nuestro).

3 En este trabajo, y si no se especifica lo contrario, distinguimos entre dislexia, disortografía, disgrafía y discalculía.

4 Recordamos aquí que en Italia existe la plena integración de todos los estudiantes desde el año 1977 (regulada por la ley 517).

5 En este caso, seguiremos el trabajo de Balboni (2011).

6 CEL: *Collaboratore ed Esperto Linguistico*.

7 Entrar en un análisis pormenorizado del marco normativo sería demasiado complejo y nos sacaría del objetivo de nuestro trabajo, por lo que nos limitaremos a delinear un marco normativo general.

En el decreto 5669 se hace mención a la universidad solamente en el artículo 6 *Forme di verifica e valutazione*, donde se indica que «gli Atenei assicurano agli studenti con DSA l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate» además de «La valutazione degli esami universitari di profitto è effettuata anche tenendo conto delle indicazioni presenti nelle allegate Linee guida».

En esas *Linee guida* (anejas al decreto) se le dedica el punto 6.7 a las universidades donde se indica lo siguiente:

- Las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) pueden ser compensadas pero, siendo de origen biológico, estarán siempre presentes;
- con las mejoras en la didáctica, cada vez llegarán más estudiantes con DEA a las universidades;
- las universidades deberán encontrar soluciones en las metodologías didácticas y en la evaluación de los estudiantes con DEA favoreciendo el uso de estrategias y recursos, y en modo especial, los tecnológicos;
- el estudiante con DEA deberá presentar el certificado⁸ médico que acredite su déficit. Este certificado no debe tener más de 3 años; esto da derecho a algunas medidas de compensación: a) en los exámenes de acceso: hasta un 30% más de tiempo y, en casos graves, las medidas que la universidad retenga oportunas; b) durante la licenciatura: el uso de *misure dispansative* y de instrumentos compensatorios. Entre las *misure dispansative* encontramos: predilección por los exámenes orales, reducción de cantidad - no de contenido - en las pruebas escritas, evaluar los contenidos y no la forma. Entre los instrumentos compensatorios se indica que las universidades deberían dejar usar a los estudiantes los instrumentos que han usado durante el periodo escolar (síntesis vocal, textos digitales, grabar las clases, etc.);
- en los exámenes universitarios, los estudiantes pueden usar el ordenador personal, el corrector ortográfico, la síntesis vocal, un tiempo extra de hasta un 30%, reducción de cantidad, evaluación del contenido más que de la forma;
- las universidades deberán crear servicios para los DEA (nuevos o ampliando los existentes para los estudiantes con discapacidad) que se ocuparán de asegurar a los estudiantes con DEA «l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate».

⁸ En Italia, con *certificazione* se refieren al certificado médico expedido por un ente certificado siguiendo los parámetros indicados en la ley; en cambio, con *diagnosi*, se refieren al diagnóstico médico (público o privado) en el que se indica la patología del paciente. En otras palabras, la *certificazione* da acceso a los derechos indicados en una determinada ley, la *diagnosi* no (es solo médica y no legal-burocrática).

Como se podrá observar, las indicaciones para las universidades son de carácter general y no entran en mucho detalle,⁹ por lo que no ha de sorprender que tampoco entren en detalles sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (lo que sí sucede en lo referente a las escuelas, a las que se le dedica el punto 4.4 de las *Linee guida*).

Esto nos lleva a plantearnos algunas dudas sobre distintos aspectos de la didáctica de las lenguas extranjeras (en nuestro caso el español) a nivel universitario a estudiantes disléxicos: ¿cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con DEA?; ¿son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?; si las medidas no fueran suficientes, ¿qué medidas habría que tomar?; estas medidas, ¿se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros? Por ejemplo, los que tienen un certificado con más de 3 años, los que tienen una diagnosis, los que son casos sospechosos pero sin diagnosis o certificado. Y por último, ¿por qué plantearse estas dudas?

Intentaremos dar respuesta a estas dudas en los próximos apartados, empezando precisamente por la última de las preguntas: ¿por qué plantearse las dudas?

3 ¿Por qué plantearse estas dudas?

Son las *Linee guida*, en el punto 6.7, las que nos dan la respuesta a esta pregunta indicando que gracias a dos factores principales cada día son más los estudiantes con DEA (en nuestro caso nos interesan los estudiantes con dislexia evolutiva) que llegan a la universidad. Por un lado indican las mejoras en los soportes didácticos y, por otro, indican que gracias a la compensación natural de muchos sujetos con DEA, con el pasar de los años, consiguen minimizar las consecuencias de la dislexia.

Podríamos añadir otro factor importante, que cuando fueron redactadas las *Linee guida* no podía ser incluido, y nos referimos a la ley 170/2010. Esta ley seguramente ha permitido – y está permitiendo – que, por un lado muchos docentes de las escuelas reconozcan y se formen sobre la dislexia (permitiendo que muchos estudiantes con dislexia no sean ‘etiquetados’ como holgazanes o perezosos y, de esta manera, evitar el fracaso escolar de estos estudiantes). Por otro lado, esta ley también ha permitido que los estudiantes puedan beneficiar de medidas y medios compensatorios sea durante la didáctica, sea durante los exámenes (incluido el examen de selectividad – *maturità* –), lo que seguramente ha permitido y permite que muchos estudiantes puedan ahora acceder a las universidades.

9 Las *Linee guida* tienen 31 páginas y a las universidades se les dedica 1 página y media.

En lo que se refiere al segundo factor indicado en las *Linee guida*, nos permitimos hacer una matización. Es cierto que con el paso del tiempo, algunos estudiantes con dislexia desarrollan estrategias de compensación que les permiten, en mayor o menor medida, enfrentar la vida cotidiana y los estudios con una cierta desenvoltura. Pero también es cierto que, según aumenta el nivel de estudios, aumenta también el nivel de empeño requerido, lo que puede hacer mucho más evidentes algunos problemas de los estudiantes con dislexia que han compensado su déficit. Es decir, la compensación, al aumentar la cantidad y/o la dificultad del estudio, no es suficiente y los problemas vuelven a aparecer.

Otra factor muy a tener en cuenta es que, en nuestro caso, estamos hablando desde una perspectiva glotodidáctica, es decir, nos interesan los estudiantes de lenguas extranjeras con dislexia, esto implica que:

- por una parte, algunos estudiantes que han compensado sus dificultades, cuando tienen que aprender una lengua nueva, han de lidiar de nuevo con las dificultades o con parte de ellas (las que no consiguen compensar con las mismas estrategias que han usado en la lengua materna);
- por otro lado, cuando estudian una lengua extranjera, han de aprender un nuevo código lingüístico, lo que implica una gran dificultad para ellos.¹⁰

Estos dos factores hacen que la compensación, con mucha probabilidad, no sea suficiente y los problemas vuelven a surgir durante los estudios universitarios.

4 ¿Cuáles son las obligaciones legales y éticas del profesor de lenguas extranjeras respecto a los estudiantes con dislexia?¹¹

Las obligaciones legales ya se han visto en los puntos anteriores (*Marco normativo italiano*). A nivel universitario, las obligaciones de los profesores¹² son pocas: permitir el uso de medios compensatorios y *misure dis-*

¹⁰ Para una perspectiva general sobre las lenguas extranjeras y la dislexia evolutiva recomendamos el volumen del colega Daloiro (2012), mientras que para una visión general de las teorías o hipótesis sobre la dislexia evolutiva bajo el prisma de la glotodidáctica, remandamos a un trabajo nuestro: Melero Rodríguez 2013.

¹¹ En este trabajo entendemos por profesor de lenguas extranjeras tanto a la categoría *docente* de la universidad italiana, es decir, *Professori* y *Ricercatori*, sea a la categoría CEL.

¹² Como se indicaba antes, en Italia la distinción entre *Professori*, *Ricercatori* y *CEL* tendría también una consecuencia en la aplicación de la ley, ¿los CEL están obligados a

pensative durante el examen. Y esto mediado por el servicio de atención a los DEA.

Por lo que respecta a las obligaciones éticas, la cuestión es bastante más compleja. Seguimos la reflexión que hace Balboni (2010, 2011), que afirma que el profesor ha de perseguir el 'bien' en la educación lingüística y, este 'bien', consistirá en proyectar y realizar acciones que lleven a la 'verdad'. Por tanto, una acción será éticamente buena si está 'bien' realizada y lleva a 'buenos' resultados (las buenas intenciones que llevan a malos resultados son acciones malas desde el punto de vista ético). Añade Balboni (2011, pp. 95-96): «Il fine dell'educazione linguistica è lo sviluppo e il perfezionamento delle competenze mentali relative ai linguaggi, verbali e non, e all'uso socio-pragmatico-(inter)culturale di tali linguaggi, al fine di attivare la padronanza, cioè il complesso delle abilità, per (inter)agire in eventi comunicativi».

En el caso de los estudiantes con dislexia, o más en general estudiantes con DEA, la obligación ética del profesor sería perseguir el fin declarado por Balboni, interrogándose sobre cómo conseguir ese fin y hasta qué punto el estudiante con DEA puede desarrollar y perfeccionar esas *competenze mentali* y ese *uso*; lo que permitiría establecer qué tipo de medios y medidas activar ya sea durante las clases, ya sea durante el examen (que podrían ir más allá de lo indicado por la ley). Según Balboni (2010): «Si genera virtù aiutando gli studenti ad affrontare il 'vero', la complessità della lingua e dell'acquisizione, si induce il vizio se si propone l'illusione che esistano scorciatoie, che basti l'approssimazione».

Adaptando la afirmación de Balboni podemos decir que se genera virtud compensando y dispensando a los estudiantes en la medida necesaria para que puedan enfrentarse a la 'verdad', la complejidad de la lengua y de la adquisición, se induce al vicio si se compensa o dispensa de manera que se cree la 'ilusión' de estar enfrentándose a la 'verdad'. Según el marco normativo, la compensación y dispensa se limitan al momento del examen con una serie de acciones (más tiempo, menos cantidad con igual contenido, preferencia por las pruebas orales, más atención al contenido que a la forma). En otras palabras, el profesor ha de encontrar las acciones, las medidas y los medios que compensan el déficit del estudiante generando virtud, es decir, los que permiten que el estudiante se acerque a la verdad. Por otro lado, deberá evitar las acciones, medidas y medios que generan vicio, es decir, que superan la compensación y crean una ilusión en el estudiante. Las respuestas a estas preguntas están siendo

seguir esta ley? Las dudas surgen puesto que según el Estado Italiano, los CEL no imparten didáctica. No es este el lugar para encontrar o buscar respuesta a esta pregunta y, por el momento, englobamos a todos bajo el término castellano profesores y, por tanto, damos por hecho que también los CEL han de seguir esta ley.

investigadas por la glotodidáctica especial,¹³ que intenta encontrar ese justo equilibrio entre las acciones del profesor y el déficit del estudiante.

5 ¿Son suficientes las medidas indicadas en los textos legislativos?

En el estado actual de los conocimientos, nos atrevemos a decir que las medidas indicadas en los textos legislativos en lo que se refiere al aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras a nivel universitario por parte de estudiantes con DEA no son suficientes pero sí necesarias.¹⁴ Seguramente permitir a los estudiantes el uso de medios compensativos (si son 'bien' usados) es una medida necesaria pero, a nuestro entender, no suficiente. El déficit de los estudiantes con DEA ha de ser también compensado con una didáctica accesible,¹⁵ sea a nivel macro (elecciones teóricas de fondo como objetivos, marco metodológico general o los criterios de evaluación; y una continuidad horizontal - entre lenguas - y vertical - entre grados de escuela) sea a nivel micro (estrategias y técnicas de cada clase o actividad; y los instrumentos utilizados, como recursos o materiales).

Por otro lado, el recurso a exámenes orales sustituyendo exámenes escritos puede parecer, en un primer momento, una 'buena' medida aunque habría que tener en cuenta que los estudiantes con dislexia tienen también dificultades en la oralidad (sea en comprensión sea en producción)¹⁶ lo que hace que la simple sustitución no sea suficiente si no se tienen en cuenta una serie de medidas compensatorias como, por ejemplo:

- Dar más tiempo al estudiante para segmentar el flujo y comprender (en el caso de que el examen se haga en LE), debido a sus problemas para segmentar y para recuperar la información de la memoria a largo plazo.
- Dar más tiempo al estudiante para responder, debido principalmente al problema de recuperación de la memoria a largo plazo.

13 La glotodidáctica especial es una rama de la glotodidáctica. Para un marco epistemológico remitimos al fascículo 1 (3), 2012, de la revista *EL.LE* editado por Michele Daloiso. Disponible en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3> (2016-03-20).

14 La CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità) ha publicado en el año 2014 unas *Linee Guida* que incluyen a los estudiantes con DEA. Interesante es el anexo titulado *Allegato DSA* donde dan indicaciones más precisas sobre medios y medidas.

15 Seguimos la definición de accesibilidad glotodidáctica que propone Daloiso 2015, pp. 132-133.

16 Para un cuadro general sobre las distintas hipótesis y teorías de la dislexia y sus consecuencias a nivel comportamental, ver Melero Rodríguez 2013.

- Dependiendo del caso, permitir el uso de *prompt*, mapas mentales o tablas debido, por un lado, al problema de memorización de secuencias y, por otro, al problema de recuperación que se indicaba antes;
- Debido a los problemas que se han encontrado en la consciencia fonológica, no solo el reconocimiento de algunos fonemas es complicado por el déficit, también la realización de estos.

Como se ve, la accesibilidad y la 'justa' compensación no pasa por simplemente sustituir la modalidad de examen, se puede deducir que también en la práctica didáctica cotidiana estas dificultades causadas por la dislexia están presentes, por lo que la simple toma de apuntes o el comprender al profesor que habla en LE son actividades que han de ser compensadas.

6 ¿Estas medidas se aplican solo a los estudiantes con certificado médico válido o también a otros?

El primer escollo que habría que superar para responder a esta pregunta es la validez de la *certificazione* que impone la propia ley 170/2010.¹⁷ Las DEA son dificultades de origen neuronal, por lo que no pueden 'curarse', es decir, el estudiante que a los 10 años es disléxico, será disléxico toda la vida y tendrá siempre las mismas dificultades. Siguiendo el esquema propuesto por Frith (1999) en el que se distinguen tres niveles horizontales (comportamental, cognitivo, biológico) y uno vertical (contexto), podemos decir que la compensación hace que las consecuencias de la dislexia no sean perceptibles a nivel comportamental, pero en el resto de niveles sigue estando. Esto significa que en condiciones de mayor dificultad o carga de trabajo, es muy probable que la compensación no sea suficiente y vuelvan a ser evidentes las consecuencias a nivel comportamental.

Por otro lado, la compensación puede funcionar en la LM del estudiante, pero al enfrentarse a una LE, la compensación no funciona (o funciona menos) y las consecuencias a nivel comportamental se hacen evidentes. Este es el caso de la dislexia diferencial (diagnosticada o diagnosticable en LE pero no en LM porque la compensación anula sus efectos en el nivel comportamental).

Por tanto, si tenemos en cuenta que hablamos de profesores de LE y de una dificultad de origen neuronal, para la glotodidáctica el periodo de validez de la *certificazione* pierde importancia, puesto que el estudiante es disléxico (aunque su 'certificado' esté 'caducado') y, por tanto, a nuestro

¹⁷ La validez de 3 años se aplica hasta los 18 años de edad. Un certificado expedido a una persona con más de 18 años no es necesario que sea ratificado a los 3 años según el *Accordo Stato-Regioni* del 24 julio 2012.

juicio, deberían ser aplicadas las medidas que se retengan necesarias o, como se veía antes, éticamente buenas. Lo mismo valdría para los estudiantes que tienen lo que hemos llamado ‘dislexia diferencial’, es decir, nunca han sido diagnosticados en su LM pero tienen síntomas análogos en LS; en este caso, pese a que la ley no lo contempla, creemos que la acción éticamente buena sería aplicar las medidas como si fuesen estudiantes con dislexia (siguiendo un principio de cautela).

En definitiva, sea a los estudiantes con un certificado válido, sea a los estudiantes con un certificado obsoleto y, además, a los estudiantes que presentan los síntomas a nivel comportamental de la dislexia, a nuestro parecer, deberían ser aplicadas las mismas medidas. Si el estudiante tiene una serie de dificultades objetivas que le impiden acceder a las actividades o acciones didácticas, y la causa de esta inaccesibilidad está en un nivel de reconocimiento, de elaboración o de aplicación – seguimos aquí la división en tres niveles de accesibilidad del colega Dalouis (2014) –, la acción éticamente buena es la de realizar los cambios necesarios en uno o varios de esos niveles para que sean accesibles al mayor número de estudiantes posible, ya que esto generará virtud ayudando a los estudiantes a enfrentarse a la ‘verdad’.

7 El caso del español a estudiantes itálofonos con dislexia

La mayoría de los estudios sobre la dislexia se han hecho en lengua inglesa a sujetos de lengua inglesa (como lengua materna o como lengua extranjera), pocos – aunque en aumento – son los estudios en otras lenguas (italiano o español). Son inexistentes (o, por lo menos, no nos constan actualmente) los estudios sobre estudiantes disléxicos itálofonos de español como LE (a nivel universitario o no), por lo que es todavía un campo por explorar y, no solo, el español como LE para itálofonos, sino los estudios sobre dislexia en la enseñanza de lenguas afines (que no sea el inglés).

La peculiaridad del italiano (LM) y el español (LE) cuando se habla de dislexia es que son dos lenguas afines y, las dos, con un alto grado de transparencia lingüística, lo que – a priori – ayuda al estudiante con dislexia. En otro trabajo nuestro (Melero Rodríguez 2014) hemos intentado analizar los principales puntos de dificultad para el estudiante con dislexia, pero en esta ocasión, nos plantearemos una serie de dudas éticas para algunas de las cuales tenemos respuesta y para otras, al momento, no.

La primera es hasta qué punto el profesor a nivel universitario puede compensar o dispensar a un estudiante con dislexia sin, por ello, dejar de asegurar la equidad entre los estudiantes. Es decir, si una de las mayores dificultades para los estudiantes con dislexia es, por ejemplo, la ortografía (la c/z, la h o la tilde, p. ej) y el docente decide eximir al estudiante de la parte ortográfica del español, ¿es una acción éticamente buena?

Por otro lado, la peculiar organización de las universidades hace que sea la oficina para estudiantes con discapacidad la que medie entre el estudiante y el profesor. Esto, que tiene sus ventajas, también tiene una serie de consecuencias negativas que dificultan la labor del profesor. Entre estas consecuencias negativas está la de no tener acceso a la documentación del estudiante (puesto que se consideran documentos privados) a no ser que sea el mismo estudiante quien se lo proporcione al profesor. Sin esta documentación (diagnóstico del estudiante como mínimo) el profesor tendrá grandes dificultades a establecer qué *mezzi compensativi* y qué *misure dispensative* son las correctas para el estudiante, es decir, qué acciones son las que generan virtud y, por tanto, son éticamente buenas.¹⁸ Este problema es más agudo en el caso del español como LE, donde la afinidad de las dos lenguas hace bastante complicada la toma de decisiones pese a tener un diagnóstico médico, por lo que la dificultad crece de manera exponencial cuando no se tiene una herramienta de fundamental importancia como el diagnóstico médico.

8 Conclusiones

El número de estudiantes con DEA en Italia es de entre el 2,5% y el 3,5% según el documento de la *Consensus Conference* del 2010. Según este mismo documento, en Italia todavía no existe un observatorio específico, por lo que las cifras son orientativas y, seguramente, serán cifras más altas porque «I DSA sono attualmente sottodiagnosticati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi» (2011, p. 8). Esto implica que un número no indiferente de estudiantes con DEA, poco a poco, llegarán a las aulas universitarias. Además de tener que buscar soluciones didácticas para estos estudiantes, creemos necesario plantearnos algunas cuestiones éticas a las que, en la medida de lo posible, hemos intentado dar una respuesta. A algunas de estas cuestiones, en el estado actual de los conocimientos, no es posible dar una respuesta clara y basada en investigaciones rigurosas que permitan tener los elementos necesarios para ajustar la didáctica y aplicar las medidas y medios necesarios para hacerla accesible.

¹⁸ Tampoco existe una normativa, o no resulta al autor de este trabajo, sobre cuándo se ha de comunicar al profesor que tiene un estudiante con DEA en el aula. Podría darse la absurda situación en la que es avisado cuando las clases ya han terminado y quedan pocos días para empezar la sesión de exámenes.

Bibliografía

- Balboni, Paolo (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». In: Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. Bergamo.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2012) (coord.). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Daloiso, Michele (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Novara: UTET Università.
- Frith, Uta (1999). «Paradoxes in the Definition of Dyslexia». *Dyslexia*, 5 (4), pp. 192-214.
- Istituto Superiore di Sanità (2011). *Disturbi specifici dell'apprendimento = Consensus conference* (Roma, 6-7 dicembre 2010). Sistema nazionale per le linee guida.
- Melero Rodríguez, Carlos (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica» [en red]. *EL.LE*, 2 (3), pp. 549-597. Disponibile en <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/29/ELLE/6/385>.
- Melero Rodríguez, Carlos (2014). *LiBES guida 1-2-3*. Torino: Loescher.

