

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA**

COMPRENSIÓN LECTORA Y DISLEXIA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO

REALIZADA : XIMENA ALEXANDRA PIEDRA CALDERÓN

DIRECTORA: LCDA. MERCEDES CORDERO

QUITO, 2007

AGRADECIMIENTO

Mi más sincero y profundo agradecimiento a la Lcda. Mercedes Cordero de Prado, quien con su amplia experiencia y sabiduría me ha sabido orientar durante todo este tiempo hasta lograr culminar la disertación, siendo más que maestra, una amiga.

Mi especial reconocimiento para las distinguidas lectoras: Mstr. Elke Vargas y Lcda. Ivonne Andrade, quienes con gran profesionalismo y valioso criterio han evaluado la disertación.

Mi gratitud a la Lcda. Jazmina Estupiñán, coordinadora del área educativa, quien desempeña su cargo con gran valía, ha sido la facilitadora en permitirme desarrollar esta disertación.

Mil gracias a mis mejores e inolvidables amigos: Paola S. y Christian B., quienes estuvieron siempre apoyándome y fortaleciendo durante la realización de la presente disertación.

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi amigo fiel, quien siempre ha estado conmigo en todos los momentos de mi vida.

**“ ¡ Como te quiero, oh Señor, fuerza mía ! .
El Señor es mi roca, mi fortaleza y mi libertador.
¡ Oh mi Dios! ¡Roca en que me refugio,
mi escudo, mi fuerza y mi salvación.”**

(Salmo 18, 2-3)

A mis padres y hermanos, quienes me han sabido demostrar el amor que me tienen. Y agradezco a Dios por tenerlos a mi lado.

INDICE

INTRODUCCION	pg. 3
JUSTIFICACION	pg. 4
OBJETIVO	pg. 7
OBJETIVOS ESPECIFICOS	pg. 7

CAPITULO I

COMPRESION LECTORA

1.1 Evolución histórica del concepto de Comprensión Lectora.....	pg. 8
1.2 Definición de Comprensión lectora desde el enfoque cognitivo.....	pg. 10
1.3 Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura.....	pg. 12
1.4 Periodos del aprendizaje de la lectoescritura	pg. 16
1.5 Procesos cognitivos, metacognitivos y psicolingüísticos implícitos en la lectoescritura que intervienen en el logro de la comprensión lectora.....	pg. 17
1.6 Niveles de Comprensión Lectora.....	pg. 36
1.7 Variables que intervienen en la Comprensión Lectora.....	pg. 37
1.8 Dificultades en la Comprensión Lectora.....	pg. 48

CAPITULO II

DISLEXIA

2.1 Evolución histórica del concepto de Dislexia.....	pg. 58
2.2 Teorías sobre la Dislexia.....	pg. 60
2.3 Definición de Dislexia desde el enfoque Cognitivo.....	pg. 72
2.4 Procesos cognitivos implicados en la Dislexia.....	pg. 73
2.5 Variables que intervienen en el diagnóstico de la Dislexia.....	pg. 76
2.6 Clasificación de la Dislexia.....	pg. 82
2.7 Características de la lectura y escritura en niños disléxicos.....	pg. 87

CAPITULO III

COMPRESION LECTORA Y DISLEXIA

3.1 Relación entre comprensión lectora y dislexia desde el enfoque cognitivo.....	pg. 95
3.2 Métodos e instrumentos de evaluación.....	pg. 108
3.3 Intervención Psicopedagógica.....	pg. 135

CONCLUSIONES	pg. 157
---------------------------	---------

RECOMENDACIONES	pg. 159
------------------------------	---------

BIBLIOGRAFIA	pg. 163
---------------------------	---------

INTRODUCCION

La presente disertación aborda el tema de la comprensión lectora desde el enfoque cognitivo y su relación con la dislexia.

Previo a desarrollar este estudio, argumento los motivos que impulsaron en mí para efectuar esta investigación teórica y planteo los objetivos por alcanzar.

El marco teórico que sustenta esta disertación se divide en tres capítulos:

El primero, sobre comprensión lectora, describe la evolución histórica del concepto y plantea su definición desde el enfoque cognitivo; señala los requisitos previos y periodos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura; explica los procesos cognitivos, metacognitivos y psicolingüísticos implícitos en ella. Posteriormente detalla los niveles, variables y dificultades que intervienen en el logro de la comprensión lectora.

El segundo, aborda el tema de la dislexia, expone la evolución histórica del concepto, teorías explicativas de esta dificultad y su definición desde el enfoque cognitivo. Determina los procesos cognitivos implicados en este trastorno, puntualiza las variables que intervienen en el diagnóstico y clasificación. Finalmente presenta las características de la lectura y escritura en niños disléxicos.

El tercero, analiza el tema “relación entre comprensión lectora y dislexia desde el enfoque cognitivo”; identificar métodos, instrumentos de evaluación e intervención psicopedagógica.

La disertación culmina enumerando conclusiones y recomendaciones que permiten concebir la relevancia del tema y las necesidades psicoeducativas en niños que manifiestan “dislexia de comprensión” para un mejor desempeño en lectura y comprensión de un texto.

JUSTIFICACION

Una razón importante que estimula la investigación en las dificultades de lectoescritura, es la constatación del impacto negativo que dichas dificultades tienen en el proceso de comprensión lectora. No solo se limitan al área de lenguaje, sino que afecta a casi todas las materias impartidas e incluso a la propia permanencia y continuidad del estudiante dentro del sistema educativo.

Algunos estudiantes en el periodo de la escolarización formal pueden presentar dificultad en la comprensión lectora asociada al trastorno específico dislexia y manifestar “dislexia de comprensión” caracterizado por “dificultad para captar el significado de un texto escrito; presentar dificultades en el acceso al;- significado de las palabras escritas –semántico-; -significado de las oraciones y párrafos -sintáctico-semántico-; e inferencias -elaboración del contenido del texto-”.¹

Esta dificultad, provoca a la vez una serie de fracasos continuos en el ámbito escolar y actividades en la vida cotidiana como: desinterés por el estudio, bajas calificaciones, marginación de sus contemporáneos en el aula etc.; traen consigo un sentimiento de frustración que podría perdurar en el tiempo, al no recibir ayuda adecuada en el sistema escolar y familiar.

Con relación al tema existe un estudio realizado por Nancy Buenazo, 1996 en su disertación de grado “Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los sextos grados de las escuelas fiscales de Quito”, una investigación dirigida a una población de 631 niños de 280 escuelas fiscales de Quito. Evaluó los niveles de comprensión lectora y encontró que el 98.97% habían alcanzado un nivel literal de comprensión lectora que corresponde al primer nivel de comprensión.²

Estos niños posteriormente tendrán dificultad para ejecutar algún aprendizaje mediante la utilización de textos en mayor complejidad o lo que es peor no lograrán extraer

¹ Bravo Luis, *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Universitario, Santiago de Chile, 1998, p.111

² Tesis, Buenaño, Nancy, *Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los sextos grados de las escuelas fiscales de Quito*, P.U.C.E., Quito, 1996.

adecuadamente los conocimientos que en sus propios textos se encuentran.

Otro aporte al estudio brinda la Universidad Andina Simón Bolívar que está ejecutando un proyecto de capacitación a docentes de escuelas fiscales urbano- marginal en el mejoramiento de la lectoescritura y comunicación, dirigido a estudiantes desde primero a séptimo de básica, actualmente denominado “Escuelas lectoras”. Propone una metodología de enseñanza en la lectoescritura, de tipo Fonológico, le da importancia a la conciencia fonológica y léxica. Su objetivo es desarrollar la comprensión lectora.

Este proyecto está siendo aplicado a 200 escuelas fiscales en Quito, Cayambe, Otavalo, Cotopaxi, etc., con la cooperación de aproximadamente 1500 maestros.

La aplicación de la metodología de enseñanza en la lectoescritura que proponen, podría prevenir dificultades en la lectura y escritura. Tomando en cuenta, que el procesamiento o dominio fonológico es un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica, visto como la habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura.³

Con respecto a lo anteriormente planteado, varias investigaciones concluyen que la conciencia fonológica es un predictor de los problemas en la lectoescritura. Por ello la necesidad de intervenir desde los primeros años de escolaridad para prevenir problemas de aprendizaje que podrían perjudicar el desempeño pedagógico, psicológico y académico del estudiante.

En Pichincha han recibido apoyo algunos niños con dificultades de aprendizaje en comprensión lectora y lectoescritura como la dislexia; y se expone a continuación:

El Centro Municipal de Recuperación Pedagógica “Emilio Uzcátegui”, atiende a niños/as y adolescentes escolarizados con dificultades de aprendizaje, en situaciones de riesgo educativo o próximo a perder el año por el bajo rendimiento en sus calificaciones, especialmente las que corresponden al área de Lenguaje y Matemática.

En el área de Lenguaje, su programa de recuperación pedagógica tiene cinco componentes: estudio de palabras, lectura comprensiva, velocidad lectora, escritura y

³ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Alfaomega Grupo Editor, México, 1999, p. 95

ortografía. Se basa en talleres para 25 niños por aula, quienes asisten tres veces por semana al centro. Si es detectado un niño con algún problema de aprendizaje específico, realizan una evaluación psicopedagógica para determinar el tratamiento e intervención psicoeducativa individualizado acorde a su dificultad.

Actualmente, asisten al centro aproximadamente 225 niños de diferentes escuelas fiscales del centro de Quito. Según datos estadísticos “cada año se encuentran en riesgo educativo 5 000 niños de los 55 000 estudiantes repartidos en 55 escuelas fiscales”.⁴ Estos datos señalan la necesidad de establecer una intervención psicoeducativa en las instituciones para prevenir deserción y fracaso escolar.

El departamento de educación especial tiene a su cargo 35 escuelas inscritas en el programa de apoyo para trabajar con niños con un coeficiente intelectual normal que presentan dificultades de aprendizaje.

Según estadísticas en el 2002-2003, asistieron a las aulas de apoyo en sus respectivas escuelas a 1349 niños con dificultades en la lectoescritura. Por lo tanto, la incidencia de esta dificultad es significativa.⁵

La presente disertación pretende ser un aporte para maestros, psicólogos, pedagogos y demás personas allegadas al tema, como herramienta teórica en la intervención psicoeducativa de la comprensión lectora y dislexia.

Por todo lo anteriormente detallado, el estudio e investigación sobre la comprensión lectora y dislexia adquiere mayor relevancia.

⁴ www.elcomercio.com

⁵ Tesis, Enderica Ma. Soledad, *Trastornos del aprendizaje y habilidades metalingüísticas*, P.U.C.E., Quito, 2005.

OBJETIVO GENERAL

Profundizar en el conocimiento y analizar la relación entre la comprensión lectora y dislexia.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Explicar los procesos y variables que intervienen en el logro de la comprensión lectora. Así como, las dificultades que se pueden presentar desde el enfoque cognitivo.

- Explicar la dislexia desde el enfoque cognitivo.

- Analizar la relación entre la comprensión lectora y dislexia.

- Identificar métodos, instrumentos de evaluación e intervención más utilizados en la actualidad, frente a las dificultades en comprensión lectora y dislexia.

CAPITULO I

COMPRESION LECTORA

1.1 Evolución histórica del concepto de comprensión lectora

El estudio en comprensión lectora tiene sus indicios en la década de los años 60 y 70, cuando educadores y psicólogos dan importancia al estudio de la lectura e investigar cómo el lector comprende un texto.

En los años 60 conciben a la lectura como un conjunto de habilidades o mera transferencia de información.⁶ Asimismo como un resultado directo de la decodificación cuando “los estudiantes son capaces de denominar las palabras, por ende, la comprensión es automática”.⁷ Se centra su investigación en la metodología de enseñanza en la lectura.

Al terminar los años 70 entienden a la lectura como un proceso de transacción ente el lector y el texto.⁸ Rosenblatt, 1979 argumenta que la lectura es un momento especial en el tiempo; cuando el lector, un texto y en circunstancias particulares dan paso a la creación de lo que ella denomina poema o texto, como una suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

En este periodo, estudiosos en el área de la enseñanza, psicología y lingüística comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector intentando verificar sus postulados a través de investigaciones.⁹

En los años 80 consideran a la lectura como producto de la interacción entre el pensamiento y lenguaje.¹⁰ Frank Smith, 1980 afirma que en la lectura interactúa la

⁶ Cairney, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, Ediciones Morata, Madrid, 1992, pg.28

⁷http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/El%20problema%20de%20la%20comprensi%F3n%20lectora.doc

⁸ Cairney, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, op. cit., p. 29

⁹<http://html.rincondelvago.com/compreesion-lectora.html>

¹⁰ Cairney, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, op. cit., p. 29

información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto, y estos permiten que el lector construya el sentido del texto.¹¹

Rumelhart, 1980 argumentó que la lectura es una actividad compleja, donde participan en forma interactiva tres componentes: el escritor-emisor-; el lector-receptor - ; y el texto-mensaje-.¹²

El autor expresa que el lector es quien asigna el significado al texto mediante la elaboración de los signos impresos y el establecimiento de relaciones con su experiencia y su conocimiento. También sostiene que la información contenida en el texto integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión.¹³

Bransford y Jonson, 1982 sostienen que la lectura comprensiva es intencionada y reside tanto en la persona que lee como en el texto que va a ser leído. Supone que el lector trae al texto sus expectativas y conocimientos que posee sobre la estructura; contenido del lenguaje; y antecedentes culturales, para lograr la construcción e interpretación de la palabra escrita a medida que esta es leída.¹⁴

Anderson y Pearson, 1984 señalan que es un proceso donde el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

De Vega, Manuel, 1990 define a la comprensión de lectura como un proceso constructivo que a partir de ciertos datos actuales-input- e información previa disponible en la memoria; permiten llegar a una interpretación global del significado de un texto.¹⁵

Colomer y Camps, 1990 sostienen que la comprensión lectora es una transacción entre el lector y el texto. Las características y conocimientos previos del lector son importantes, así como las características del texto.¹⁶

¹¹ Ibid, p.30

¹² Puente, Aníbal, *Comprensión de la lectura y acción docente*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1991, p. 87

¹³ Ibid., p.88

¹⁴ <http://www.ucv.edu.pe/portal/publicaciones/psicologia.pdf>

¹⁵ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100011&script=sci_arttext

¹⁶ Idem.

Heimlich y Pittelman, 1991 afirman que la comprensión lectora es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.¹⁷

Vieiro y Gómez, 2004 argumentan que la comprensión lectora es el resultado de un proceso cognitivo de alto nivel; en el que la información que proporciona el texto y el lector, a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto.¹⁸

1.2 Definición de comprensión lectora desde el enfoque cognitivo

La Teoría Cognitiva, entendida como conocimiento o saber, orienta su investigación a las estructuras y procesos implicados en la adquisición; recepción, extracción, almacenamiento, búsqueda, uso del conocimiento y recuperación de información.

Delclaux y Seoane, 1982 entienden a la comprensión lectora como una actividad mental cuyo objetivo es la búsqueda del conocimiento por medio de la inteligencia. Asimismo afirman que la comprensión lectora es un proceso constructivo que a partir de datos actuales-input- e información previa disponible en la memoria intentan llegar a una interpretación.¹⁹

Van Dijk y Kintsch, 1983 establecen que la comprensión lectora en textos escritos se caracteriza a partir de dos estructuras semánticas; la microestructura y macroestructura.

La primera, se relaciona con proposiciones dentro de una secuencia oracional y coherencia; son la base de un texto y se denominan microproposiciones. La segunda, se forma a partir de la relación entre las proposiciones nucleares y son denominadas macroproposiciones; corresponden a las ideas principales del texto; que una vez integradas constituyen el resumen de un texto escrito.²⁰

¹⁷ Idem.

¹⁸ <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?inicio=51>

¹⁹ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100011&script=sci_arttext

²⁰ Idem.

Anderson y Pearson, 1984 conciben que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. También expresan que la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas; que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.²¹

La Metacognición en la comprensión lectora:

El modelo cognitivo da importancia a la metacognición por tener un papel fundamental en la comprensión lectora. Aprender a leer para comprender implica el conocimiento que tiene un lector sobre las estrategias utilizadas; el efecto de éstas en su rendimiento y los propósitos de la lectura.²²

Baker y Brown, 1984 involucran la actividad metacognoscitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión; la cual permite al individuo asegurarse de que el proceso transcurre sin obstáculos y tomar acciones correctivas, de ser necesario.²³

Colomer y Camps, 1990 definen a la comprensión lectora como un proceso en que el lector infiere información en varios niveles de procesamiento de información; a partir de contenidos proposicionales en el texto y conocimientos anteriores al respecto; para ser capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global.²⁴

Alegría y Braibant, 1995 afirman que la comprensión lectora es un proceso de interacción texto-lector y consideran tres variables importantes: el texto, el contexto y el lector. La comprensión se encuentra determinada por el grado de relación entre estos elementos.²⁵

²¹ Idem.

²² <http://fsmorente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/iberpsi9/chaigneau/chaigneau.htm>

²³ <http://www.monografias.com/trabajos21/compreesion-lectora/compreesion-lectora.shtml>

²⁴ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100011&script=sci_arttext

²⁵ Idem.

Definición de comprensión lectora en la actualidad:

La comprensión lectora “es un proceso interactivo, a través del cual el lector interactúa con el texto sin importar la longitud o brevedad del párrafo”.²⁶

“El lector aborda la tarea de la lectura con las estructuras cognitivas y afectivas propias, sus conocimientos y actitudes y desencadena diferentes procesos que le permitirán comprender el texto”.²⁷

1.3 Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura

El desarrollo del lenguaje oral y conciencia alfabética, son condicionantes para el aprendizaje lector; sin ellos los niños no tendrían las bases cognitivas para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental.

De modo que la conciencia fonológica y la conciencia de lo impreso juegan un papel esencial en el aprendizaje lector inicial; activan los procesos cognitivos necesarios para decodificar y para reconocer el significado de las palabras.

1.- La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura:

Bravo, señala que “el aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso cognitivo que se inicia algunos años antes de ingresar al primero de básica”²⁸; cuando el niño reconoce que la escritura tiene un significado y diferente expresión oral. Por tanto es elemental tener el conocimiento del sistema de escritura; tomar conciencia que las unidades de la palabra-fonemas o sílabas- corresponden a un sonido; y que las palabras están formadas por segmentos. Esta capacidad se denomina conciencia fonológica.²⁹

Bravo define a la conciencia fonológica como “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral;-segmentación fonémica-;-aislamiento del

²⁶ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100011&script=sci_arttext

²⁷ <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/metacognitivos.pdf>

²⁸ Bravo, Luis, *Lectura inicial y psicología cognitiva*, Ediciones Universidad de Chile, 2002, p. 49

²⁹ *Ibid.*, p. 49

fonema inicial;- secuencias fonémicas;- y el dominio de diversos procesos que se puedan efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral;- segmentar las palabras en sus sílabas y fonemas articuladas a partir de secuencias fonémicas;- pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros y efectuar inversión de secuencias fonémicas”³⁰

La conciencia fonológica es un prerrequisito para el éxito en el aprendizaje de la lectura; presenta una correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura; el nivel de conciencia léxica y fonológica; que favorecen a la adquisición de la lectoescritura.³¹

Los procesos que conforman la conciencia fonológica poseen distintos grados de complejidad psicolingüística y cognitiva; “desde reconocer los diferentes sonidos que distinguen las palabras, como son las rimas hasta otros de mayor complejidad tales como segmentarlas, pronunciarlas, omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían consecuencia de un aprendizaje formal”³².

Un niño al carecer de una conciencia fonológica presenta la dificultad para manejar y reconocer los fonemas (las unidades más pequeñas del lenguaje) de diferentes maneras: se le dificulta identificar fonemas en posición inicial, media o final de las palabras; combinar fonemas para formar palabras; fragmentar palabras en grupos silábicos; fragmentar palabras en sonidos; percibir un sonido dentro de un conjunto y distinguir el orden con que se presentan los sonidos.³³

Conclusiones de diversas investigaciones que relacionan la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura:

1.- Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen problemas en conciencia fonológica (Rueda, 1988).

2.- El nivel de conocimiento fonológico que presentan los niños preescolares, es un

³⁰Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Alfaomega Grupo Editor, México, 1999, p. 85

³¹<http://www.caece.edu.ar/investigacion/documentos/fonologica.doc>

³²<http://codice.unimayab.edu.mx/lectura.htm>

³³Idem.

buen indicador para predecir el rendimiento en lectura y escritura en los primeros años de educación primaria (Fielding-Barnsley (1993); Domínguez (1996)).³⁴

3.- Las intervenciones en la conciencia fonológica dan cuenta de su eficacia en la adquisición de la lectura y escritura, en función del nivel evolutivo en que se encuentra el niño (Bravo ,1999).³⁵

La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura:

Vygotski define el término zona de desarrollo próximo como “la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto”. Permite explicar la interacción entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura inicial, desde dos ámbitos: implicaciones teóricas y pedagógicas.³⁶

Las implicaciones teóricas señalan que la conciencia fonológica no es el único proceso cognitivo implicado en el aprendizaje lector inicial; otros procesos tales como visual-ortográficos; la identificación de la letras del alfabeto; la velocidad de nominar y el desarrollo del lenguaje oral contribuyen a conformar un “umbral” sobre el cual emerge el aprendizaje de la lectura.³⁷

Las implicaciones pedagógicas exponen que el desarrollo de procesos fonológicos es central para elaborar las estrategias de enseñanza de la lectura inicial. No basta que los niños tengan un buen desarrollo del lenguaje oral y vivan en un ambiente letrado. Necesitan desarrollar los procesos cognitivos indispensables para interactuar con el lenguaje escrito.³⁸

El proceso de interacción pedagógica debe conducir a la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y la enseñanza del maestro; constituyendo una

³⁴ <http://www.caece.edu.ar/investigacion/documentos/fonologica.doc>

³⁵ Idem.

³⁶ http://scielotest.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052002000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

"zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje de la lectura inicial; y mediación en los aprendizajes de mayor complejidad como el lenguaje escrito.³⁹

Esta mediación a cargo del maestro; consiste en ayudar al niño a tomar conciencia de los componentes fonológicos de las palabras; enseñarle a integrar la secuencia de fonemas en las palabras orales y escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociar exitosamente los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

2.- Conciencia de lo impreso

Se refiere a la comprensión que hace el sujeto en relación al lenguaje oral y escrito; representado en signos gráficos.⁴⁰

Desde un comienzo el niño no tiene contacto con la lectura como descifrado de partes; sino como sentido global; a partir de trazos y lo podemos comprobar cuando aun sin conocer el sistema convencional de la lengua escrita; si le pedimos que lea un texto; él improvisará sus propias ideas -con más facilidad si hay gráficos-; usando como soporte las letras impresas en diarios, carteles, anuncios publicitarios, etc.⁴¹

La conciencia de lo impreso como conocimiento inicial del lenguaje escrito incluye:⁴²

- Entender que la palabra impresa cumple una serie de funciones y propósitos.
- Reconocer la palabra impresa en el entorno -letreros, etiquetas-.
- Saber que es la palabra impresa; no los dibujos que llevan al mensaje de un texto.

La conciencia de lo impreso es significativa para la lectura porque permite dar sentido a lo impreso. El lector hábil debe aprender a usar la información no visual en forma eficiente cuando atiende a lo impreso; puesto que proporciona una base efectiva para el aprendizaje de la lectoescritura.

³⁹<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>

⁴⁰ Linuesa, María, *La enseñanza de la lectura*, Madrid, Ediciones Pirámide, Madrid, 2003, p. 45

⁴¹ Ibid, p.44

⁴² http://www.headstartinfo.org/leaders_guide/domain2.htm

1.4 Periodos del aprendizaje de la lectoescritura:

Frith, 1986 propone tres periodos para que un estudiante se convierte en un lector y escritor experto.

1. Logográfico:

Se caracteriza por “el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal en las palabras escritas”.⁴³

Es una etapa en el aprendizaje normal de la lectoescritura donde los niños son capaces de reconocer un número limitado de palabras muy familiares. El reconocimiento de estas palabras se lleva a cabo de forma global; atendiendo fundamentalmente al contexto en el que aparecen; puede ser en libros, revistas, avisos, etc.; para luego determinar el significado de los signos percibidos (Orellana 1994).⁴⁴

En este periodo se empieza a integrar el procesamiento perceptivo visual con el significado verbal; sin llegar a una decodificación propiamente dicha.⁴⁵ Ejemplos: Coca-cola, Cola-caio, etc.

2. Alfabética:

Es un proceso de mayor complejidad; “implica el aprendizaje de los fonemas correspondientes a las letras; de las asociaciones letra a letra y palabra a palabra con sus respectivos fonemas”.⁴⁶

El desarrollo de la conciencia fonológica es una característica de esta etapa e implica tomar conciencia de los fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos. El niño aborda la lectura a través de la interpretación del código; para lo cual utiliza un mecanismo básico de conversión de las letras en sonidos.⁴⁷

⁴³ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1997, p.85

⁴⁴ Ibid., p.85

⁴⁵ Ibid., p.86

⁴⁶ Bravo, Luis, op. cit., p. 86

⁴⁷ <http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura.html>

Esta etapa empieza a manifestarse cuando el niño comienza el aprendizaje formal de la lectura. De forma que con la enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas; letras y sonidos.

Los niños comienzan a darse cuenta de que a cada letra le corresponde un sonido y que estos sonidos siguen un orden determinado en cada palabra; de manera que aunque parezcan dos palabras con los mismos grafemas (cabo-baco) el orden de pronunciar es distinto. Esto hace que el niño segmente las palabras en sus distintos componentes. Por ello, es necesario tomar conciencia de la fonología de las palabras.

3. Ortográfica:

En esta etapa los niños adquieren una “conciencia creciente de la estructura ortográfica e implica una sensibilidad funcional de las combinaciones de letras”.⁴⁸ Toma en cuenta el ordenamiento de las letras y no solo el sonido aislado de ellas. Los niños pueden determinar la pronunciación; de acuerdo con la ortografía de las palabras una vez efectuada su decodificación alfabética.

En este periodo es esencial la conciencia ortográfica; implica reconocer directamente las palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de los segmentos que las conforman en sus sonidos correspondientes. Lo que importa es la identidad y el orden de las letras agrupadas en unidades de sentido.

El niño aprende a integrar “claves informativas que proceden del nivel de palabras-léxico- y de los segmentos que componen la palabra; para integrar esta información con la que procede del nivel del enunciado- información sintáctica y semántica- junto a la información que procede del texto y de su propio conocimiento”.⁴⁹

1.5 Procesos cognitivos, metacognitivos y psicolingüísticos implícitos en la lecto-escritura que intervienen en el logro de la comprensión lectora

En el aprendizaje de la lectoescritura intervienen procesos cognitivos, metacognitivos y

⁴⁸ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1997, p. 88

⁴⁹ <http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura.html>

psicolinguísticos que permiten el logro de una buena comprensión lectora.

-Procesos cognitivos en la lectura:

Cuetos, 1990 admite que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

1.- Procesos perceptivos

Implican el primer momento en el proceso de la lectura. Una vez que los sentidos recogen la información se pone en marcha los mecanismos perceptivos; extraen la información gráfica presente en un texto; agrupan los grafemas y lo asocian con las unidades del sistema lingüístico preexistente –fonemas-. El procesamiento perceptual está integrado por: procesamiento visual y fónico.⁵⁰

A. Procesamiento visual

A través del cual podemos conocer las características perceptivas de las letras; e incluye las siguientes habilidades: discriminación, diferencia entre figura-fondo, capacidad de retener secuencias, análisis y síntesis.⁵¹

B. Procesamiento fónico

Es la capacidad para establecer la correspondencia entre grafema-fonema y utiliza el código fónico. Su éxito depende de las siguientes habilidades: discriminación, diferenciación de sonidos relevantes y no relevantes, recuerdo, secuenciación, análisis y síntesis de sonidos en la formación de palabras. Es el primer paso en la actividad lectora de carácter senso-perceptivo; comprendiendo la realización del análisis del input visual de los signos gráficos.⁵²

⁵⁰ Revista, *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*, Editorial Paraninfo, 1999, p. 313

⁵¹ Ibid., p. 313

⁵² Ibid., p. 313

En el proceso de la lectura se lleva a cabo una primera extracción de información; a través de tareas de reconocimiento; análisis lingüístico mediante movimientos sacádicos y fijaciones oculares. Sobre esta base se lleva a cabo el análisis visual, que podrían funcionar según alguna de estas hipótesis:

a) Se parte del reconocimiento global de palabras:

Reconoce de forma global las palabras partiendo de sus rasgos gráficos sin necesidad de analizar una por una cada letra componente; y depende de la tarea.⁵³

Cuetos, 1994 la determina en tres factores: el contexto en que se encuentra la palabra y desarrolla la tarea- letra dentro de una palabra vs. letra en pseudopalabra;- palabra aislada vs. palabra en una oración;- -reconocimiento de letra vs. Búsqueda;- las características de la palabra-su similitud visual, longitud, regularidad ortográfica, categoría léxica, frecuencia de uso-y la destreza del lector o dominio léxico.⁵⁴

b) Se parte del reconocimiento previo de letras:

Reconoce las letras que componen la palabra de modo serial o simultáneo.

McClelland y Rumelhart, 1981 señalan tres niveles: en la identificación de las palabras, nivel de rasgos, nivel de letras y palabras; tienen una influencia recíproca y reciben influencia de otros niveles en un orden superior.⁵⁵

La información sobre la forma de las letras y palabras se da a través de los procesos perceptivos; permanece durante un breve instante en la memoria a corto plazo; analiza los rasgos visuales; como son las letras que han sido percibidas y a la vez se convierten en material lingüístico. Ejemplo: la forma “d” se identifica con la letra d. Además, es indispensable la memoria a largo plazo en el que se encuentran los sonidos de las letras del alfabeto.

⁵³ Ibid., p. 329

⁵⁴ Ibid., p. 329

⁵⁵ http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/El%20problema%20de%20la%20comprension%20de%20lectura.doc

Según algunas investigaciones sobre el fracaso de lectura; argumentan que no se manifiesta en procesos perceptivos.⁵⁶ Cuando un estudiante confunde la letra “b” con la “d” o la sílaba “pla” con “pal” no es porque no percibe bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque “no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus correspondientes fonemas.”⁵⁷

2.- Procesos léxicos

Permiten reconocer las palabras e implica descifrar el significado que ese grupo de letras representa.⁵⁸ Consiste en la recuperación léxica; mediante dos rutas; - una léxica o directa-; conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna; -otra indirecta o fonológica que permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado-.

En la ruta léxica o directa el lector percibe; reconoce la palabra escrita como una unidad global y conecta directamente la forma de la palabra con su significado. El requisito en esta ruta es ver la palabra las suficientes veces como para formar una representación interna de esa palabra.⁵⁹

En la ruta fonológica o indirecta el principal requisito es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema a fonema.⁶⁰ El lector debe reconocer los grafemas y su correspondencia con los fonemas que constituyen la palabra hablada. De este modo, los signos gráficos son transformados en sonidos, los mismos que permiten acceder al significado de las palabras.

La ruta fonológica exige un triple proceso. En primer lugar, el estudiante debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas -sílabas y fonemas-.

⁵⁶ http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/El%20problema%20de%20la%20comprension%20del%20lector.doc

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Cuetos, Fernando, *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*, Ediciones TEA, Madrid, 1996, p. 8

⁶⁰ Ibid., p. 8

En segundo lugar, debe asociar signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación.

Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

Los estudiantes con dificultades en la ruta directa o léxica tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y tienen que decodificar todo lo que leen; inclusive aquellas palabras de uso común que se utiliza frecuentemente. Presentan la dificultad en la automatización de los procesos de reconocimiento global y su memoria a corto plazo se ocupa únicamente del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, los procesos superiores de comprensión son los que están afectados.

La dificultad en la ruta fonológica o indirecta se manifiesta en errores o sustituciones de unos fonemas por otros; especialmente en aquellos grafemas que comparten muchos rasgos tanto visuales como acústicos -“b” y “d”, “p” y “q”-, etc.

3.- Procesos sintácticos

Permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes; para poder acceder eficazmente al significado. Incluyen estrategias de reconocimiento sintáctico como -la consideración del orden de las palabras-; -de significado-; y signos de puntuación.

“A un lector que no respete los signos de puntuación le será difícil determinar el papel sintáctico de las palabras; y en consecuencia tendrá problema para entender lo que lee.”⁶¹

Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que las palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Ejemplo: “El granjero buscaba a

⁶¹ Cuetos, Fernando, *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*, op. cit., p. 12

la gallina por la cocina”. Por lo tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que averiguar como se organizan en la oración.⁶²

4.- Procesos semánticos

Permiten extraer el significado del texto e integrar ese significado con el resto de conocimientos almacenados en la memoria; para poder hacer uso de esa información. Solo cuando la información se ha integrado en la memoria para su uso posterior, se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Los procesos semánticos se descomponen en tres subprocesos: extracción del significado del texto, integración de la nueva información en la memoria y la fase constructiva o inferencial.⁶³

a) Extracción del significado del texto

Se realiza a partir de las estructuras sintácticas y consiste en asignar los papeles de agente de la acción; objeto de la acción y lugar donde ocurre la acción, etc. Responde a las preguntas básicas;- quien hizo a qué a quién;- dónde y cuándo-.

b) Integración en la memoria

Permite establecer un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. Los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren importancia; mientras el lector posea un número mayor de conocimientos sobre un tema; comprenderá mejor y tendrá facilidad para retenerla.

c) Fase inferencial

⁶² Cuetos, Fernando, *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*, op. cit., p. 12

⁶³ Ibid., p.12

Se manifiesta cuando un buen lector no limita su actividad a una mera recepción de información sino que hace deducciones sobre esa información e incluso añade información que no está explícitamente mencionada en el texto.

A través de la información que el lector va adquiriendo; crea una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma, será capaz de realizar inferencias y podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión global del texto e integración en sus conocimientos.

-Procesos cognitivos en la escritura:

La escritura constituye como la lectura una actividad compleja en la que intervienen diversos factores: cognitivos, lingüísticos y motores; estructurados en diversos procesos;- planificación del mensaje;- - construcción sintáctica;- -recuperación léxica;- procesos motores y de revisión o evaluación;- que desembocan en una producción o texto escrito con el que expresamos nuestras ideas, experiencias, pensamientos, emociones, sentimientos o los acontecimientos del entorno.

a) Planificación del mensaje

Consiste en decidir que vamos a escribir y con que objetivo. Antes de escribir, la persona debe decidir sobre el qué; para qué escribir; seleccionar de la memoria y del contexto lo que se desea transmitir y el modo de hacerlo.⁶⁴

Algunos estudiantes pueden presentar la dificultad al generar o disponer de información con respecto a un tema; otro problema puede ser al organizar la información que poseen; esto afecta en la comprensión global de quien lo lee.⁶⁵

Una serie de acciones cognitivas sirven de guía y control del proceso escritor; supone la implicación de subprocesos como:

⁶⁴Revista, *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*, Editorial Paraninfo, 1999, p. 317

⁶⁵ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

1. Generación de la información

Implica seleccionar de la memoria a largo plazo; ideas, conocimientos, hechos o experiencias que se estimen relevantes para llevar a cabo la tarea propuesta.

2. Organización y estudio de datos

A través del cual el escritor; observa, analiza, estudia y selecciona la información recabada para organizarla de acuerdo a un plan de escritura.

3. Establecimiento de objetivos

Aquí se concentra la formulación de los objetivos e intenciones que orientan el proceso escritor; acorde con la finalidad del mensaje a las características del receptor.

b) Proceso de realización o ejecución:

Una vez planificado el mensaje; es necesario trasladar esas ideas o pensamientos a un texto escrito. Este proceso está sometido a exigencias cognitivo-lingüísticas; sintácticas; léxicas y perceptivo-motrices. El proceso de realización implica los siguientes subprocesos:

1. Construcción sintáctica

Consiste en seleccionar las oraciones con las que se va a expresar el mensaje. Para que el mensaje sea entendido por el interlocutor; deberá respetar reglas, modos y estructuras que faciliten el sentido del mensaje.

En esta fase se pone en funcionamiento los conocimientos morfosintácticos del autor; encaminados a integrar el discurso escrito en una estructura adecuada que permita su comprensión por el interlocutor.

2. Recuperación léxica

Implica un proceso de recuperación de palabras que componen una oración e implica seleccionar el término léxico más adecuado para el significado que queremos expresar y con la forma ortográfica correcta.

Una vez construida la estructura sintáctica; se selecciona las palabras más adecuadas que proporciona la estructura léxica. Una vez elegida la palabra o palabras; tienen una forma lingüística determinada y se hace a través de dos rutas:

a. Ruta léxica o directa

Consiste en la extracción de la palabra;-léxico-; ortográfico desde el almacenaje grafémico situado en la memoria a corto plazo. También puede “interpretar palabras conocidas con ortografía arbitraria”.⁶⁶

Permite escribir correctamente palabras como "cabello". En este caso la palabra “cabello”; -como sonido-; puede tener distintas representaciones gráficas: kaveyo, cabeyo, etc. Entonces, será necesario recurrir a nuestra memoria remota para disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas.

b. Ruta fonológica o indirecta

Produce la extracción de la palabra;-léxico- fonológico-; desde el almacenaje grafémico en la memoria a largo plazo; pasando por la conversión de los fonemas a grafemas; por lo que no requiere la presencia previa de la palabra en la memoria.

Esta ruta permite la interpretación de palabras desconocidas y pseudopalabras que sean regulares. En este trayecto el estudiante tiene que realizar dos tareas. Primero, asigna a cada fonema un grafema y realiza la conversión fonema a grafema. Segundo, coloca cada grafema en su lugar; es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica. Los errores más significativos en esta ruta se dan en inversiones y omisiones.

⁶⁶ Revista, *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*, Editorial Paraninfo, 1999, p. 318

c) Procesos motores

Destinados a convertir las palabras; que hasta un momento eran una representación mental; en signos gráficos visibles.

Una vez que se reconoce los grafemas y la secuencia de los mismos; se elige el alógrafo correspondiente-letra mayúscula;- - escript;- a máquina, etc-. Para ello se debe recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente.

La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja; se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados y suelen automatizarse una vez que el estudiante ha adquirido cierta experiencia en su realización.⁶⁷

La traducción de los grafemas en movimiento se lleva a cabo a través de los siguientes subprocesos:⁶⁸

1.- “Selección de alógrafos o formas diversas que pueden representar los grafemas, acudiendo a la memoria a largo plazo.”

2.- “Traducción de los alógrafos en movimientos musculares que permitan su representación gráfica con la ayuda de la memoria a corto plazo; donde se especifican rasgos, dirección, tamaño proporcional de las letras, etc. En esta compleja actividad intervienen una serie de movimientos coordinados y dependientes de la orientación visual.”

Esta función perceptivo-motriz controlada por el sistema nervioso requiere que el acto motor sea efectuado con movimientos coordinados de brazo, mano y dedos. En su ejecución cabe distinguir los siguientes aspectos: velocidad, precisión, dirección, fuerza y trayectoria del trazo.

⁶⁷ Ibid., p. 319

⁶⁸ Ibid., p. 319

Puede presentarse en este proceso tres tipos de errores:

- a) “La mezcla de distintos clases de alógrafos; por ejemplo: “aRchiVo”.
- b) “Dificultades en los patrones motores propiamente dichos como letras mal dibujadas; letras excesivamente grandes o pequeñas; letras muy inclinadas, etc.”
- c) “Problema en la organización general del escrito; líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc.”⁶⁹

d) Proceso de evaluación o revisión:

El objetivo de este proceso es tratar de mejorar la calidad de composición escrita mediante un análisis crítico del discurso escrito y su valoración. Incluye la evolución de resultados de acuerdo con la finalidad del mensaje y su ajuste a la idea o pensamiento del autor; así como la revisión y corrección si procede del texto de acuerdo a la valoración que se haga del mismo.

Para Englert, 1990 el proceso de revisión; “afecta a todos los aspectos estructurales del discurso y a la calidad de los significados elaborados.”⁷⁰

En este proceso la ruta léxica y fonológica tienen importancia. La ruta léxica o directa en la fase de la lectura parte del análisis visual o identificación de las letras que componen las palabras; activa el léxico visual y la conexión con el sistema semántico. La ruta fonológica o indirecta en la fase de escritura parte del análisis visual y convierte el grafema a fonema-transformando las palabras en sonido-.

-Procesos metacognitivos:

Los procesos metacognitivos son el conjunto de estrategias y conocimientos que un individuo posee sobre sus procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora.⁷¹

⁶⁹<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

⁷⁰ Revista, ***Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje***, Editorial Paraninfo, 1999, p. 319

⁷¹ <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/uribe09-22.pdf>

Giasson, 1990, señala que los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la comprensión del texto; estos facilitan la comprensión y permiten al lector ajustarse al texto y a la situación.⁷²

Para este autor los componentes metacognitivos en la lectura son:⁷³

1. Conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos en la actividad de la lectura o también denominado conocimiento de los procesos

Cuando el lector pone en marcha estos procesos metacognitivos expresa reflexiones que demuestran que está comprometido en un proceso de investigación; de comprensión y autoevaluación. Hace referencia al conocimiento que un lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura; sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la cual se encuentra. Este conocimiento se da en tres vías:

a) Los conocimientos sobre la persona

Se refiere al conocimiento que tiene el lector sobre sus recursos; límites cognitivos; intereses y motivación.

b) Los conocimientos sobre la tarea

Son conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea; conocimientos sobre la mejor manera de aprender un material partiendo de su organización y de su naturaleza.

2. Regulación de los procesos involucrados en la actividad de la lectura o también denominado gestión de los procesos cognitivos

Es la habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación o control; implica el papel de un lector activo y comprometido con la tarea por realizar.

⁷²Revista, "Actualidades Investigativas en educación", **Los procesos metacognitivos**, Costa Rica, 2003, p. 9

⁷³ Ibid., p. 9

Para desempeñarse con éxito el lector no solo debe conocer sus recursos cognitivos y la situación de los aprendizajes en los que se encuentra; él debe poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente. Así ante un problema de comprensión, el lector puede utilizar diferentes estrategias para enfrentar una eventual dificultad de comprensión.

-Proceso de autogestión en la comprensión:

Giasson, 1999 afirma que la autogestión se da en dos aspectos: experiencia cognitiva y utilización de estrategias de lectura⁷⁴

a) En la experiencia metacognitiva

Comprende la toma de conciencia de la manera en la cual se lleva a cabo el proceso.

b) En la utilización de las estrategias de lectura

Se refiere a las acciones concretas del lector.

-Procesos de control en la comprensión:

Mazzoni, 1999 distingue dos modos de control; a distancia y otro que se efectúa mientras la actividad está en curso. El primero, evalúa lo que realiza el sujeto en una situación sobre la base de las informaciones que él ya posee; eligiendo las estrategias antes de la ejecución de la actividad cognitiva. El segundo, define el control que ocurre durante la actividad cognitiva.

Este autor considera cuatro aspectos diferentes en el proceso de gestión: ⁷⁵

a) Saber **cuándo** comprendemos y **cuándo** no comprendemos.

⁷⁴ Revista "Actualidades Investigativas en educación", *Los procesos metacognitivos*, Costa Rica, 2003, p. 10

⁷⁵ Ibid., p.11

- b) Saber **lo que** comprendemos y **lo que** no comprendemos.
- c) Saber **eso de lo cual tenemos necesidad** para comprender.
- d) Saber que nosotros podemos **hacer algo** cuando no comprendemos.

-Procesos psicolinguísticos:

Parten de la identificación de las palabras escritas; acceden al significado de las mismas y asignan un significado a cada palabra en una oración para comprender cada oración dentro de un texto, construir la estructura de ese texto y finalmente integrarlo con los conocimientos que ya posee.⁷⁶ Para ello son necesarios los siguientes procesos:

1. Procesamiento o dominio fonológico

Es la habilidad que adquiere el niño para operar conscientemente los fonemas y poder decodificar el lenguaje escrito. Este procesamiento consiste en discriminar, segmentar e integrar las unidades acústicas del lenguaje o fonemas que tienen relevancia para el significado; constituyen un puente entre los signos gráficos y su pronunciación; especialmente en la etapa de la lectura inicial. Facilita que el sujeto tome conciencia que las letras representan sonidos significativos que le permitirán reconocer las palabras.

Se distinguen tres subprocesos correspondientes a este procesamiento y son:⁷⁷

a) La conciencia fonológica

Es la destreza que tiene el sujeto para operar fonemas; integrarlos o articularlos en una palabra e invertir el ordenamiento secuencial de los sonidos de una palabra. Este proceso requiere tomar conciencia de los fonemas que forman las letras para poder reconocerlas verbalmente y leerlas. Permite comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otros forman unidades sonoras y escritas permiten construir una palabra que tiene un determinado significado.

⁷⁶ Linuesa, María, *La enseñanza de la lectura*, Madrid, 2003, p. 78

⁷⁷ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1997, p. 96

Si el niño no tiene claridad sobre la relación fonema – grafema puede manifestar errores que terminará influyendo en la comprensión. Así mismo, si no enfrenta la palabra como una unidad puede presentar dificultades para comprender una oración; no tendría claridad de donde termina o comienza cada palabra lo que afectará la comprensión global del texto.

También si no logra segmentar las palabras en forma silábica; puede manifestar “una lectura desorganizada que no corresponderá a la forma en que se utiliza la palabra en su lenguaje hablado”. Por ejemplo: “si el niño en su lenguaje utiliza la palabra "fue" y al leerla la segmenta en forma errónea como "fu-e" no reconocerá ese tiempo verbal de inmediato y deberá releer la palabra, lo que en definitiva retardará su lectura y perjudicará la comprensión”.⁷⁸

Los errores que los niños cometen al leer son;- sustituciones de letras;- omisiones;- -inversiones dentro de las palabras que cuando leen se relacionan con errores en el desarrollo del componente fonológico del lenguaje.

La capacidad de analizar la estructura interna de las palabras repercute directamente en el manejo de los símbolos alfabéticos y sus correspondientes sonidos. Si no se ha desarrollado esta capacidad; es posible encontrarnos con una lectura pobre y carente de comprensión. Por lo tanto, las dificultades de comprensión se asocian a errores en la decodificación por una base fonológica insuficiente.

b) La recodificación fonológica

Implica decodificar secuencias fonémicas que sean pronunciables; independientemente que tengan o no significado y para su ejecución implica haber logrado el aprendizaje de la decodificación.⁷⁹

c) La memoria fonológica

⁷⁸ http://ceril.cl/P60_tea.htm

⁷⁹ Bravo, Luis, Lenguaje y dislexia, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1997, p. 97

Consiste en retener la información parcial de la secuencia fonémica mientras se articula la totalidad de la palabra y depende de la memoria verbal de corto término.

Los buenos lectores “tienen mayor facilidad para evocar o reactivar en la memoria los fonemas y utilizan estrategias más eficaces de remodelación fonémica. En cambio, los lectores deficientes tienen demora para la evocación oportuna del código fonológico cuando se encuentran con palabras que no pueden reconocer a simple vista.”⁸⁰

-Procesos implicados en la comprensión lectora:

En la comprensión lectora intervienen una serie de procesos detallados a continuación:⁸¹

a) Movimientos oculares

Incluye movimientos sacádicos como las fijaciones; son los “pequeños saltos en el seguimiento visual que permiten al lector pararse en diferentes áreas de un texto”.

La información obtenida en cada fijación es inmediatamente registrada en la memoria visual de dos formas: icónica y verbal. La memoria icónica almacena gran cantidad de información detallada durante un corto período de tiempo. La memoria verbal permanece varios segundos en la memoria a corto plazo y sus contenidos no se pierden cuando llegan otros nuevos sino que se combinan con los materiales retenidos en las fijaciones previas.

El input visual en este proceso es utilizado para recobrar la información semántica y sintáctica, indispensables para que el lector comprenda el texto.

b) Acceso al léxico

⁸⁰ Ibid., p. 79

⁸¹ González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 17-18

Es el proceso mediante el cual el lector acumula la suficiente información que le permite procesar y abandonar la palabra sobre la que está realizando una fijación. Consiste en encontrar una correspondencia entre los patrones visuales percibidos y un término conocido por el lector.

Entre las fuentes de información para el acceso al léxico están;- el conocimiento de la forma de las letras;- las reglas o procedimientos de pronunciación;- -las normas ortográficas;- y la información visual.

Implica reconocer una palabra como tal con ayuda de la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos- letras o palabras;- puede ocurrir un acceso léxico directo cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos inmediatamente o cuando tenemos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces, se acude a conocimientos sobre segmentación de palabras o se atiende a condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

c) Análisis sintáctico

Toma en consideración las relaciones entre palabras; se basa en diferentes señales como;- el orden de la frase;- tipo de palabras;- significado de palabras- ; - pronunciación-, etc.

Una vez reconocidas las palabras de una frase y recobradas al léxico; sus categorías sintácticas y el sistema de comprensión del lenguaje debe fijarse en las relaciones estructurales entre estas palabras para determinar el mensaje que se pretende transmitir.

El analizador sintáctico se apoya en una serie de señales como: orden de la frase, tipos de palabras, su función, prefijos, sufijos, significado de las palabras y pronunciación.

Su objetivo es identificar los tipos de información utilizada por el sujeto cuando lee frases.

c) Interpretación semántica

Permite la construcción de la información transmitida por la secuencia de frases. Para ello es necesario elaborar el significado de lo que se lee.

El procesamiento semántico de las frases se refiere a tres tipos de información:

1. Papel de los participantes

Son roles asignados con la ayuda de ciertas señales;”- sintaxis y orden de la frase-; -significado-; -forma del verbo-; - preposiciones-; -formas de los pronombres -; y delimitación de referente.”

Es necesario el uso del contexto y del conocimiento sobre el mundo y realizar inferencias sobre los roles asignados a determinados personajes.

2. Acciones y estados

Cuando el lector utiliza el significado del verbo para determinar el tipo de acción que se está describiendo ; en ciertos casos; inferir el número probable de participantes asociados a una determinada acción.

3. Circunstancias

Cuando el lector ha analizado semánticamente una frase o texto y construye una representación de su significado. La representación proporcional está formada por unidades de significado; conceptos y expresa el significado a nivel abstracto.

Las circunstancias más reconocidas son el lugar y el tiempo de la acción o estado.

Kintsch, lo denomina “base del texto” y argumenta que se elabora en dos procesos: construcción e integración. La construcción implica la formación de conceptos y proposiciones a partir del texto para la recuperación de los conocimientos previos relevantes; la realización de ciertas inferencias y el establecimiento de conexiones entre

todos los elementos anteriores. El proceso de integración permite excluir elementos que no concuerdan con el contexto concreto y se realiza de forma cíclica.

d) Realización de inferencias

Las inferencias se definen como un proceso cognitivo por el que el lector adquiere información nueva; se basa en la interpretación del texto o discurso como un todo y teniendo en cuenta el contexto.

Existen dos características esenciales en la realización de inferencias: la coherencia y cohesión. Cohesión es “el conjunto de procedimientos por los que los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas, de forma que puedan mantener la conexión secuencial.” La coherencia tiene dos modalidades: local y global.

La local refiere a elementos de enunciados adyacentes o poco distantes. Lo global se establece cuando las porciones de información local se organizan e interrelacionan en otras de orden superior.

Para García Madruga, 1999 existen tres tipos de inferencias:

1. Las referenciales o correferenciales

Consisten en el establecimiento de las relaciones entre un elemento y una posición. Ejemplo: pronombre.

2. Las integradoras, necesarias, obligatorias o hacia tras:

Se necesitan para la comprensión cuando no aparecen claras conexiones entre la información actualmente procesada y presentada con anterioridad. Tienen como función explicitar las funciones semánticas existentes entre las proposiciones para dotar de coherencia al texto.

3. Las elaboradoras, voluntarias, constructivas, hacia delante

Sus funciones son completar y enriquecer la representación mental del texto, elaborar su esquema general y anticipar su contenido futuro.

e) Representación mental del texto

Consiste en la elaboración de un modelo de situación o mental referido a los objetos o situaciones a las que se refiere el texto. Se va generando a medida que se lee el texto y es el objetivo final del proceso de comprensión.

La representación se va construyendo a medida que se va leyendo el texto, relacionando la información nueva con la ya procesada; confiere coherencia al texto a un nivel superior al de la frase; desempeña un papel fundamental en la adquisición de conceptos; reduce una información; facilita la manipulación del conocimiento y su organización.

De una deficiente representación se deriva la comprensión superficial que tiene su origen en una pobre capacidad para generar representaciones mentales. Asimismo, puede presentar dificultades en relación a la comprensión; en el recuerdo; en la detección de inconsistencias textuales y consecuentemente en el aprendizaje.

1.6 Niveles de comprensión lectora

Leer comprensivamente un texto es un reto permanente para el lector; sobre todo para quien se inicia en esta actividad intelectual tan útil y necesaria. Existen grados o niveles de comprensión.⁸²

1. Captación del sentido literal:

Este nivel consiste en la decodificación o desciframiento de un texto. Este primer nivel sólo consigue un acercamiento al texto o construcción del significado en la que está implicado el reconocimiento y el recuerdo de hechos establecidos como;- ideas

⁸² González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 16

principales;- detalles-; y secuencias.

2. Interpretación o comprensión propiamente dicha:

El propósito de una lectura es lograr reconocer la idea principal del texto y lo que el autor ha querido decir. También denominada reconstrucción del significado; cuanto mayor sea la participación del lector para relacionar el texto con su experiencia y conocimiento personal mejor será la comprensión.

3. Valoración o lectura crítica:

Si se entiende el texto; se hace juicios de valor –bueno-; -malo-; -falso-; verdadero- etc.; nos encontramos ante una lectura crítica. Supone un procesamiento cognitivo más elaborado e incluye la formación de juicios y la expresión de propias opiniones.

4. Comprensión creativa:

Tiene la intención de ir más allá de lo leído; obtener otra conclusión; aplicar lo leído a otros núcleos culturales; experiencias o instancias personales. Se identifica con el grado en el que el lector está afectado; se siente implicado con el contenido del texto o con el pensamiento del autor.

1.7 Variables que intervienen en la comprensión lectora

Existen algunas variables de tipo contextual, subjetiva, de actividad y desde el punto de vista lector.

-Variables contextuales:

Incluyen tanto la estructura textual como en el número de términos nuevos y entre ellas se encuentran:⁸³

⁸³ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 31-32

1. Características del texto:

Incluyen la longitud de frase; utiliza otros índices entre los que se destacan dos:

a) Estructura textual

Se da cuando el lector para comprender el fragmento; determina la estructura de la parte del texto que está leyendo y la forma como se relaciona cada afirmación con las que la preceden (Kintsch 1993).

b) Número de términos nuevos

Al tener un innumerable número de términos nuevos en un texto podría el niño presentar una dificultad en la comprensión por la cantidad de información que debe aprender el sujeto; como de las relaciones presentes entre los conceptos.

2. Contexto escolar:

Dos aspectos en el contexto escolar son relevantes como: relación entre iguales y relación con el profesor.⁸⁴

a) Relación entre iguales

La importancia en el contexto escolar se refiere al tipo de relaciones existentes entre profesor- estudiantes y de estos entre sí. Se resalta el papel de dos formas de relación en el aula;- el aprendizaje autorizado-; y la enseñanza recíproca.

b) El aprendizaje autorizado

Se refiere al seguimiento personal del aprendizaje de cada estudiante por parte del profesor; por un compañero más aventajado o mediante el ordenador. La interacción tutor-estudiante favorece cuando se realiza dentro de las actuaciones habituales del currículum y no como una actividad ajena a él.

⁸⁴ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 33

c) La enseñanza recíproca

Es una forma de aprendizaje en la que el instructor y estudiantes se turnan en la dirección del diálogo sobre una parte de un texto. El papel del estudiante va evolucionando desde la contestación a preguntas hasta asumir él las funciones del instructor.

3. Relación con el profesor:

El papel desempeñado por el profesor en relación al estudiante se fundamenta en acciones instruccionales como; -planificar la actividad a realizar adecuándola al nivel del estudiante;-motivarlo;- plantear metas; -ofrecerle información lo más explícita posible en la que se incluyen los contenidos teóricos y el modelado-; servir de mediador para el aprendizaje del estudiante formulando preguntas y cediéndole progresivamente la responsabilidad en el aprendizaje.

4. Entorno familiar:

Dentro del entorno familiar se toma en cuenta varios aspectos como: actividades, estrategias, actitudes, interacciones.⁸⁵

a) Actividades

Toma en cuenta si el estudiante lee libros en casa; si los leen otras personas; si se los leen a él; si le escuchan leer; si comenta las lecturas a alguien; si disfruta de la lectura o si la considera útil porque todas estas actividades tienen relación con el nivel de comprensión lectora que ha alcanzado el niño.

b) Estrategias

Las estrategias que pueden ser utilizadas para favorecer la comprensión son;- hacer hincapié en el contenido y significado del texto-; -tomar en cuenta el contexto-; -

⁸⁵ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 34

retroceder cuando no se comprende algo;- mantener una lectura fluida;- entender palabras y conceptos difíciles;- fijar la memoria de palabras y conceptos nuevos;- activar conocimientos previos relevantes a la información transmitida por el texto;- crear términos y frases nuevas-etc.

c) Actitudes

Se relaciona con la motivación intrínseca por parte de los padres a sus hijos- asociada al disfrute con las actividades de aprendizaje escolar;- la implicación y persistencia en tareas difíciles o el intento de dominar una técnica o un tema determinado;- se proyectan al éxito académico del niño.

d) Interacciones

Hace referencia a la relación padres-hijos, las que deben ser manejadas en un ambiente amigable y de control; esto favorecerá en el aprendizaje en mayor medida que las de despreocupación, abandono u hostilidad.

5. Ambiente sociocultural:

Los aspectos que influyen en el ambiente sociocultural son: el estatus y la exposición a la lectura.⁸⁶

a) Estatus

“Toma en cuenta los años de escolarización de los padres; su nivel educativo y ocupación. Así los estudiantes cuyos padres tienen un estatus superior poseen un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora; paralelamente obtienen mejores resultados académicos” diferente a estudiantes que tienen padres de un nivel menor.

b) Exposición a la lectura

Esta variable de exposición a la lectura se relaciona con aspectos del procesamiento del

⁸⁶ González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 35-36

lenguaje;- en el nivel de conocimientos del sujeto-; -en la amplitud de vocabulario-; -en el conocimiento general sobre el mundo-; - en destrezas ortográficas-; y en la fluidez verbal o capacidad para pronunciar palabras. “La exposición a la lectura es un predictor del crecimiento cognitivo y del éxito académico de los estudiantes.”

-Variables subjetivas:

Expone que el lector debe poseer un conocimiento variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto se determina por su capacidad de escoger y activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto.⁸⁷

Entre las variables subjetivas se encuentran: el conocimiento previo, estrategias de aprendizaje y motivación.⁸⁸

1. Conocimiento previo:

Para una buena comprensión lectora es necesario la activación y una adecuada aplicación del conocimiento previo relevante.

Una condición indispensable para el conocimiento previo es la activación; para conseguirla es necesaria la contestación a preguntas sobre algún aspecto del contenido textual que ya conoce el lector; al inicio de la lectura y descifrar un conjunto de términos considerados claves.

El conocimiento previo, es un constructo multidimensional que incluye diversas modalidades de conocimiento, existen diferentes tipos de conocimiento:

a) General

Tiene por objeto el mundo físico y social en que vive el lector; y condiciona la comprensión de las narraciones.

⁸⁷ <http://inspeccionmelo.galeon.com/complectora.htm>

⁸⁸ González ,Antonio, op. cit., p. 36-40

b) Específico

Es relativo al área o campo que trata un texto. Afirma que el lector ante una información; activa un determinado concepto utilizándolo para formar un modelo que le conduce a esperar ciertos sucesos en el texto y cuando sus expectativas se cumplen; la comprensión se produce fácilmente y la información nueva se integra con la preexistente.

c) Sobre la estructura textual

Se centra en textos narrativos y expositivos. La forma de organización del texto tiene importancia no solo por el autor; muestra un buen nivel de comprensión y puede compensar los textos mal escritos mediante la activación de sus conocimientos sobre la estructura textual.

d) Metacognitivo

Abarca varias categorías: el lector, las tareas o las estrategias. El conocimiento del lector implica percepciones individuales. El conocimiento sobre las tareas se refiere al análisis de las actividades cognitivas que el lector debe llevar a cabo; a su nivel de dificultad. El conocimiento estratégico está relacionado con la constatación, por parte del estudiante, de que determinadas formas de actuar permiten un mejor o más fácil aprendizaje que otras.

2. Estrategias de aprendizaje:

Cuando se habla de estrategias de aprendizaje se definen de diversas formas;- operaciones y procedimientos que una persona puede utilizar para adquirir, retener -; recordar diferentes tipos de conocimientos y actuación-; una secuencia de procedimientos puestos en marcha cuando se detecta una situación de aprendizaje -; actividades dirigidas a hacer más efectivo el procesamiento del texto.

Estrategias metacognitivas:

Implica reflexión sobre la propia percepción, comprensión, memoria y demás procesos. Existen dos componentes en la metacognición:

a) Evaluación

Se refiere al proceso por el que el sujeto adquiere información sobre su propia actuación; el instrumento básico para generar datos acerca de la autoevaluación cognitiva; y consiste en los autoinformes subjetivos mediante la introspección.

b) Control

Expresa que el sujeto modifica su actuación tomando como base la información obtenida a través de la autoevaluación.

3. La motivación:

Se manifiesta de dos tipos; intrínseca y extrínseca.

Motivación intrínseca y extrínseca

Se considera una conducta intrínsecamente motivada aquella que se ejecuta por sí misma; por la satisfacción que produce; y extrínseca con relación al apoyo externo que recibe el estudiante para posibilitar un mejor aprendizaje.

Con respecto a la comprensión lectora, presenta dos modalidades: el momento en que inicia o se da por concluida la lectura y el tiempo invertido en ella; la cantidad de atención que el sujeto está dispuesto a asignarle; la dedicación de esfuerzo mental en el proceso de aprendizaje; la selección de estrategias de aprendizaje y la propia conceptualización de la tarea como un fin en sí misma o como un medio.

4. Orientación a metas generales:

Diferencia a dos categorías de estudiantes;- sujetos orientados a la tarea- al dominio de

un tema, al aprendizaje o al incremento de conocimientos;- -orientados a la actuación;- - demostrar la capacidad al aprendizaje cuyo objetivo es evidenciar determinadas habilidades ante los demás;- y suscitar en ellos juicios favorables sobre su capacidad comparada con la de los compañeros.

5. Interés:

Se concibe como una preferencia duradera por ciertas actividades, tareas o áreas de conocimiento; actúa de fuerza impulsora en la elección y actuación del sujeto. Esta variable incide en la comprensión de textos.

6. Autoeficacia percibida:

Se refiere a los juicios del sujeto sobre sus capacidades para organizar y poner en práctica las acciones necesarias para alcanzar el rendimiento deseado.

7. Autoconcepto académico

Representa la percepción que tiene el sujeto acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares.

8. Valor del éxito escolar:

Expone que cuanto mayor sea el valor concebido al éxito académico; más fuerte será la motivación para implicarse en las tareas escolares. Este valor se refleja en los siguientes factores;- la importancia que se concede a la perfecta realización de las tareas escolares;- el disfrute obtenido por el sujeto al realizar una determinada actividad;- -la utilidad;- entendida como el modo en que la tarea se relaciona con metas futuras.

9. Memoria de trabajo:

La memoria operativa desempeña un papel central en la comprensión y la producción del lenguaje. (García Madruga 1999).

La capacidad de almacenamiento y memoria de trabajo influyen en la rapidez y precisión de la comprensión del texto; afectando a procesos tan diversos como; -la resolución de la ambigüedad léxica;- el procesamiento sintáctico;-la integración de información procedente de distintas fuentes;-la interpretación de la estructura textual;- el establecimiento de la coherencia global y local;- la capacidad para establecer conexiones entre el texto ya procesado; -el que se está leyendo- y la asignación diferencial de los recursos atencionales disponibles.

-Variables de actividad:

Dentro de las variables de actividad se incluyen; -tipos de texto y comprensión;- diferenciación entre diversas metas;- adecuación de metas y recursos.⁸⁹

1. Tipos de texto y comprensión:

Se dirige a textos narrativos y expositivos. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, cada uno o posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

Existen algunas diferencias entre textos narrativos y expositivos que se relacionan con la comprensión lectora como:

- a) Los textos expositivos son verdaderos; los narrativos pueden ser ficticios.
- b) El objetivo principal de textos narrativos es entretener al lector frente al propósito de informar que suelen tener los textos expositivos.
- c) Los textos expositivos transmiten mayor cantidad de información nueva que los narrativos.
- d) Los textos narrativos suelen estar escritos en primera o tercera persona, mientras que los expositivos carecen de referencia personal determinada.

⁸⁹ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 40- 42

e) La comprensión en textos expositivos está influenciada por los conocimientos previos del lector; que en los textos narrativos.

f) Las inferencias son precisos para generar la comprensión, siendo más numerosa en los expositivos.

2. Diferenciación entre diversas metas:

La comprensión depende en gran medida de los propósitos y circunstancias del lector; señalando diversas metas que éste puede proponerse;- obtener la idea principal;- anotar detalles;- tomar nota;- -recordar instrucciones precisas;-predecir la continuación o conclusión del texto;- evaluar el material;- reproducirlo en forma resumida y compararlo con otro texto.

3. Adecuación entre metas y recursos:

Para alcanzar los niveles óptimos de aprendizaje de textos; no es suficiente la diferenciación entre diversas metas. Cuando el lector asume la meta tiene que ser consciente de que diferentes exigencias están asociadas a las distintas metas posibles y que puede ajustar su conducta a las características del material y a las demandas específicas de la tarea.

El lector debe disponer de información relativa a los siguientes aspectos:

a) La propia capacidad para tratar ese tema y el estado actual de su conocimiento, es decir, ser consciente de lo que sabe y de lo que no.

b) Las características de la tarea que está llevando a cabo, su dificultad relativa y las demandas que requiere.

c) Las habilidades más adecuadas para enfrentarse con éxito a esa tarea.

d) La importancia relativa de los distintos elementos o partes del texto.

-La intención de la lectura desde el punto de vista del lector ⁹⁰

A. La intención de la lectura:

Determina por una parte, la forma en que el lector aborda lo escrito; y por otra el nivel de comprensión necesaria para una buena lectura.

Para acceder a lo escrito es preciso dirigirse al objeto de la lectura para determinar el nivel de comprensión al que el lector podría alcanzar. Según el objetivo de lectura los criterios se dividen en:⁹¹

1) Lectura silenciosa integral

Cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

2) Lectura selectiva

Guiada por un propósito para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

3) Lectura exploratoria

Producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

4) Lectura lenta

Permite disfrutar los aspectos formales del texto.

5) Lectura informativa

⁹⁰ <http://inspeccionmelo.galeon.com/complectora.htm>

⁹¹ <http://html.rincondelvago.com/compreension-lectora.html>

Plantea una búsqueda rápida de una información puntual tal como una palabra en el diccionario, etc.

1.8 Dificultades en la comprensión lectora

La comprensión lectora presenta problemas en: las capacidades del lector, realización de inferencias, memoria de trabajo, conocimientos previos, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, supervisión de la memoria y representación mental del texto.⁹²

-En las capacidades del lector:

Se encuentran dificultades en: las habilidades decodificadoras, en la realización de inferencias y memoria de trabajo.⁹³

Habilidades decodificadores

“Las habilidades decodificadores son uno de los factores que más correlacionan con la capacidad lectora, siendo el principal determinante del nivel lector en etapas iniciales como; -en el conocimiento fonológico;- en variables léxica y subléxicas;-en decodificación del lenguaje oral;- en acceso al léxico;- y construcción de proposiciones.”

a) Conocimiento fonológico

Esta representando por la dificultad en tareas simples como identificar sonidos de letras, asociarlos con sus símbolos escritos o identificar el sonido por el que empieza una palabra.

b) Variables léxicas y subléxicas

⁹² González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p.46-58

⁹³ <http://html.rincondelvago.com/compreesion-lectora.html>

Vega, 1990 afirma que estas variables afectan a la comprensión en; -la frecuencia gráfica;- la longitud de la palabra, su frecuencia y el número de repetición de la palabra-

Cuando la tarea se vuelve más compleja por la manipulación de alguna de las variables. Por ejemplo: presentando palabras poco frecuentes; la lectura se hace más lenta.

c) Decodificación del lenguaje oral

“Correlaciona con la decodificación del lenguaje escrito y con el nivel de comprensión”.⁹⁴

d) Acceso al léxico

En el acceso al léxico “los lectores de menor nivel necesitan más tiempo para realizar distintas tareas relacionadas con el acceso al léxico, tales como;- identificar homónimos o sinónimos -;-decidir si dos símbolos físicamente son distintos (A-a)-;-tienen el mismo nombre o se pronuncian igual-.

e) Construcción de proposiciones

En la construcción de proposiciones los “malos lectores son lentos y menos precisos a partir de la secuencia de palabras y en la combinación de las mismas. Están menos atentos a señales sintácticas y semánticas del texto; en vez de utilizarlas para integrar el significado procesan cada palabra separadamente.

-Realización de inferencias:

Yuill y Oakhill, 1991 afirman que los lectores menos expertos muestran problemas en; - la realización de inferencias de todo tipo-; y en la integración de información procedente de diferentes partes del texto. Presentan problemas en: las conectivas, la anáfora,

⁹⁴González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 46

a) Las conectivas

Son ayudas textuales que sólo los mejores lectores son capaces de hacer un adecuado uso de ellas, tanto en la comprensión como en la reproducción del texto, o de inferirlas cuando no se encuentran presentes explícitamente en el texto.

b) La anáfora

La dificultad se da en los malos lectores porque tienen dificultades para comprender a quién se refiere un pronombre.

c) Las inferencias elaboradas

Los problemas se extienden a otro tipo de inferencias como; -extraer información que está sólo implícita en el texto-; -establecer conexiones entre ideas del texto-; -integrar la información de varias veces separadas-; para obtener el sentido global o inferir el significado de una palabra a partir del contexto.

-Memoria de trabajo:

García Madruga, 1999 argumentan que “existe una correlación entre la memoria operativa y comprensión lectora.” Los malos lectores muestran una mayor dificultad en el acceso y una utilización menos eficiente de los recursos disponibles. Los problemas que presentan los malos lectores se dan cuando:

1. Tienen que recordar y reproducir series de números, letras o sonidos aislados de forma directa o inversa.
2. Leen o escuchan varias frases seguidas; entonces, experimentan dificultad para recordar la última palabra de cada una de ellas y lo mismo ocurre con series de números.
3. Presentan una inferior cantidad de información sintáctica y semántica.

4. Manifiestan problemas al acceder fácilmente a la información recientemente procesada; suprimir aquella que es contextualmente irrelevante; comprender adecuadamente la información subsiguiente; integrar y dar coherencia al texto; detectar posibles errores en el texto; realizar y recordar las inferencias durante la lectura o corregir los errores cometidos en el proceso de comprensión.

5. Contestan preguntas cuya respuesta implica tener en cuenta varios párrafos del texto y sólo son capaces de hacerlo cuando las partes del texto son fácilmente integrables; pero si esa tarea impone una fuerte carga a la memoria de trabajo su actuación deteriora gravemente incrementándose el tiempo necesario para responder.

-Conocimiento previo:

Los buenos y malos lectores difieren en el tipo de conocimiento previo. Seguidamente se revisan las dificultades que muestran en el específico, el relativo a la estructura textual y el metacognitivo.⁹⁵

A) Con respecto al conocimiento específico

Los buenos lectores tienen mayor información de un tema; este conocimiento posee un grado superior de estructuración y funcionalidad. Las dificultades se dan en dos aspectos:

-Cantidad:

Los buenos lectores poseen un vocabulario más amplio;- identifican mayor número de palabras;- tienen mayor información de ellas;- elaboran definiciones;- y analizan mejor el significado de las palabras desconocidas descomponiéndolas. En malos lectores se da lo contrario.

“Existe una alta correlación entre el conocimiento específico, especialmente de vocabulario y comprensión lectora.”⁹⁶

⁹⁵ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004

⁹⁶ Ibid., p. 48

-Organización:

Los malos lectores presentan conocimientos parcializados, organizados por simple asociación y sin una estructura clara y coherente; lo que condiciona el uso y disponibilidad de los mismos.

B) Conocimiento sobre la estructura textual

Se refiere a las distintas formas de organizar el contenido, tanto en textos narrativos como expositivos.

Los malos lectores:

- Poseen conocimientos inferiores con respecto a la estructura textual.
- Se guían poco por ellos, y generan pocas expectativas con respecto al texto.
- Experimentan dificultad para evaluar la importancia relativa de las ideas del texto.

C) Conocimiento metacognitivo

Referido al propio sujeto, a las estrategias o tareas escolares.

Los malos lectores:

- Ponen énfasis en la decodificación que en la comprensión y no saben que estrategia utilizar cuando una frase no se ha entendido bien.
- Disponen de escasa información referida a diversos temas, como la utilidad de las estrategias, la limitación en la capacidad de memoria o el modo en el que funciona el aprendizaje.
- Tienen dificultad para planificar su aprendizaje, ciertas características individuales, como el conocimiento previo, los intereses, las motivaciones, la capacidad o las limitaciones, ni el modo en que afectan al aprendizaje.

-En estrategias cognitivas:

Algunas estrategias de gran importancia para la comprensión lectora son: la toma de notas, resumen, formulación y contestación de preguntas.⁹⁷

Toma de notas

Es una estrategia compleja, crea cierta dificultad para muchos sujetos incluso en los niveles universitarios. La causa del problema puede estar en algunos componentes; - en variables relativas a la propia escritura como: caligrafía, ortografía o velocidad; - en el proceso de comprensión del habla;-en la identificación de información importante;- - en ausencia de señales explícitas;- -en la integración rápida del contenido expuesto oralmente;- y en el dominio de ciertas destrezas como: abreviaturas, organización del contenido y la revisión de los apuntes una vez terminada la clase.

Resumen de textos

La realización de resúmenes implica decidir que ideas son importantes y cuáles son secundarias e identificar el tema principal; aplicar unas reglas para reducir información y producir un texto breve en forma oral o escrita.

Brown, Palincsar y Ambruster exponen que las dificultades pueden provenir de los siguientes aspectos según el efecto de nivel, identificación del tema, reglas para reducir información y nivel de abstracción del resumen.

a) Efecto de nivel

La importancia relativa de las partes de un texto es deficiente en malos lectores.

b) Identificación del tema

El rendimiento de los malos lectores es similar al de los buenos lectores cuando se pide

⁹⁷ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004

un recuerdo literal del lo leído; pero cuando se incluyen preguntas sobre el tema o idea principal no todos son capaces de valorar adecuadamente la importancia de cada idea o párrafo en el conjunto.

c) Reglas para reducir información

Los malos lectores elaboran resúmenes utilizando las estrategias de selección, supresión y copiado casi literal de información; son incapaces de detectar contradicciones en el significado durante la lectura y pasan de un tema a otro sin un plan general que los guíe; dando lugar a recuerdos incompletos que ignoran la organización jerárquica del texto.

d) Nivel de abstracción del resumen

Chan, 1992 diferencia varios niveles en la realización y abstracción de resúmenes. El inferior se caracteriza por asociaciones entre conocimientos no relevantes del lector y palabras del texto; por repeticiones literales; por comentarios personales referidos al texto. En el nivel intermedio el lector realiza paráfrasis del texto y algunas inferencias; elabora frases que explican de que se trata el texto, y sistematiza algunos detalles. En el nivel superior el lector ya selecciona sólo la información importante.

La dificultad se presenta cuando la formulación de los temas sobre los que trata el texto se vuelve cada vez más abstracta a medida que se incrementa el nivel lector.

Formulación de preguntas

Chan, 1992 afirma que existen diferentes niveles en la formulación de preguntas por los lectores: hacer preguntas sobre palabras aisladas del texto, añadir un signo de interrogación a alguna de sus afirmaciones, generar preguntas relevantes utilizando los conocimientos previos, plantear cuestiones y formular problemas basadas en la situación y que van más allá del texto.

La formulación de preguntas afecta tanto a la cantidad como a la calidad de las preguntas, de forma que los malos lectores generan menos preguntas y estas son de menor calidad que la de los buenos lectores.

“Sobre la cantidad se asegura que los malos lectores no las generan porque no son conscientes de su importancia. De acuerdo a la calidad, se afirma que los buenos lectores adquieren conocimientos más fácilmente y con mayor profundidad; como consecuencia, sus preguntas se refieren a temas o aspectos más importantes y están centradas en los propios déficits del conocimiento. En cambio los malos lectores plantean preguntas basadas en el texto y con un menor grado de elaboración.”⁹⁸

Contestación de preguntas

La dificultad en los malos lectores está en aplicar la misma estrategia de contestación con independencia de las exigencias de la pregunta y de la información disponible. En general confían demasiado en el contenido del texto, incluso cuando las respuestas no se encuentran en él.

-En estrategias metacognitivas:

Con respecto a la supervisión de la comprensión las dificultades en malos lectores se dan en los siguientes aspectos:

- a. El criterio léxico mediante el cual se evalúa la comprensión de las palabras aisladas sin tener en cuenta el contexto, es el único utilizado por los malos lectores.
- b. Respecto al sintáctico, que conlleva juicios sobre la gramaticalidad de una serie de palabras. Los buenos lectores detectan anomalías sintácticas mientras que los malos lectores no lo hacen.
- c. En los criterios semánticos como: en la evaluación de la consistencia externa que analiza el grado de acuerdo entre el texto y los conocimientos previos del lector, y en la consistencia interna que valora el grado de acuerdo entre las distintas afirmaciones o partes de un texto.

Con respecto al control de la comprensión las dificultades se da en: relectura y la

⁹⁸ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 52

búsqueda de ayuda externa:

a) Relectura

Los buenos lectores seleccionan mejor las partes en las que se encuentran problemas de comprensión; retroceden en su lectura mayor número de veces; dedican mayor tiempo a la lectura de los fragmentos que presentan problemas; y si tienen oportunidad realizan reinspecciones del texto; en los malos lectores se da lo contrario.

b) Petición de ayuda externa

Los malos lectores presentan la dificultad en supervisar adecuadamente lo que saben y lo que ignoran; piden ayuda en casos en que no lo necesitan y cuando realmente requieren ayuda y sería de gran utilidad no lo hacen.

-Supervisión de la memoria:

Con respecto a la supervisión de la memoria las dificultades se presentan en dos aspectos: autoevaluación y control de la memoria.

a) Autoevaluación de la memoria

Los malos presentan problemas en el conocimiento sobre estrategias particulares, como las de almacenamiento, organización o recuperación de información. Les es difícil poner en práctica alguna estrategia.

b) Control de la memoria

El sujeto que está estudiando debe decidir constantemente que actividades realiza y establecer durante cuanto tiempo continúa con ellas.

Con respecto al tiempo de estudio se puede decir que los malos lectores suelen fallar en los juicios sobre el momento en que una información ha sido suficientemente aprendida y abandonan el estudio.

“Las dificultades que se pueden encontrar proviene de varios factores: falta de conocimiento sobre posibles formas de supervisar el aprendizaje; desconocimiento de que tal supervisión sea útil y necesario; y valoración inexacta de la meta a alcanzar o de su grado de consecución.”⁹⁹

-Autorregulación del aprendizaje:

Zimmerman, 2000 parte del papel que desempeñan los modelos en el aprendizaje de estrategias diferencia varios niveles evolutivos en la adquisición de autorregulación. Las dificultades se dan en las siguientes fases:¹⁰⁰

a) Observación

“Cuando un estudiante es capaz de inferir los rasgos principales de una estrategia a partir de la observación de un modelo; de él toma los criterios de actuación, las orientaciones motivacionales y los valores que se desarrollarán en fases siguientes.”¹⁰¹

b) Emulación

“Se alcanza cuando la actuación del aprendiz se aproxima a la forma general de actuar del modelo, imitando su estilo y no tanto sus palabras o actuación. El sujeto puede superar esta etapa mediante el feedback y el refuerzo del modelo.”

c) Autocontrol

“Se produce cuando el estudiante pone en práctica las estrategias de autorregulación en contextos estructurados, fuera de la presencia del modelo. En esta fase hay una práctica individual. El estudiante deberá concentrarse más en el proceso que en los posibles resultados.”

d) Autorregulación

⁹⁹ González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 54

¹⁰⁰ Ibid., p. 55

¹⁰¹ Ibid., p. 56

“Se consigue cuando el sujeto puede adaptar su actuación a las cambiantes condiciones personales y contextuales. El estudiante puede utilizar varias estrategias y realizar ajustes dependiendo de los resultados.”

-Representación mental del texto:

Chan, 1992 diferencia tres tipos de representación mental del texto: lectores cuya representación incluye sólo rasgos superficiales del texto, aquellos que se quedan en la presentación textual y los que construyen una representación situacional. La representación mental del texto se relaciona con la forma de organizar una información.

Los malos lectores:¹⁰²

- a. Aprovechan las señales del texto para recordar más información.
- b. Cambian frecuentemente de perspectiva en la elaboración de la estructura textual.
- c. Encuentran problemas para diferenciar la importancia de los distintos conceptos, su representación tiende más a organizarse en torno a la información periférica que presenta en la parte el texto y no alrededor de las ideas principales.
- d. En la representación mental mezclan temas.
- e. Le es más difícil representar varios sentidos o interpretaciones.

CAPITULO II

¹⁰² González Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004, p. 57

LA DISLEXIA

2.1 Evolución histórica del concepto de dislexia

La concepción de este problema ha sido objeto de debate y, por ello, a lo largo de las últimas décadas, han ido surgiendo diversas definiciones.

La primera descripción corresponde a Kussmaul, 1877 publicó un caso aislado de un paciente que perdió la facultad de leer; a pesar de conservar la inteligencia, la visión y el lenguaje. La denominación del trastorno fue ceguera verbal.¹⁰³

Broadbent, 1872 la define como: “ceguera para las palabras”. Pringle- Morgan, 1896 fue el primero que estudio el trastorno en niños; le dio el nombre de “ceguera verbal congénita”.¹⁰⁴

Hinshelwood, 1900 se interesó por los niños que no aprendían a leer; distingue dos grupos de pacientes con dificultad para la lectura. En un grupo el defecto era muy grave; para ellos utilizó el nombre de ceguera congénita para las palabras. Cuando la dificultad para la lectura estaba relacionada con retardo mental propuso el nombre de alexia congénita. Por último, utilizó el término de dislexia congénita para los pacientes con una inteligencia normal y baja capacidad lectora; pero de carácter más leve que la ceguera congénita de las palabras.¹⁰⁵

Posteriormente Hinshelwood, 1917 la denominó “ceguera verbal escolar”; argumenta que se debe a un defecto congénito; en niños con desarrollo cerebral normal; se caracteriza por una dificultad grave para aprender a leer y los intentos por enseñarles mediante métodos ordinarios fracasan completamente.¹⁰⁶

Orton, 1925 planteó una hipótesis neuropsicológica sobre el origen del trastorno; lo denominó “estrefosimbolia”; por la característica que encontró en algunos disléxicos de

¹⁰³ Artigas, J. *Disfunción cognitiva de la dislexia*, España, 2000, p. 115

¹⁰⁴ Ibid., p. 115

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ Idem.

“torcer la orientación espacial de los símbolos gráficos”.¹⁰⁷ El mismo autor en 1937 la denominó “alexia del desarrollo”.¹⁰⁸

Un primer intento por llegar a definir dislexia fue hecho por la Federación Mundial de Neurología en 1968, la definida como “una alteración que se manifiesta en dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural.”¹⁰⁹

El neurólogo Chritchley, 1970 la denominó “dislexia de evolución”, y considera que se caracteriza porque el sujeto comete errores muy específicos en lectura y ortografía que persisten hasta la edad adulta.¹¹⁰

Condemarín y Blomquist, 1970 definieron dislexia como “un conjunto de síntomas reveladores de una disfunción cerebral generalmente hereditaria; que afecta el aprendizaje de la lectura desde grados leves a severos.”¹¹¹

Catts, 1989 la define como “un desorden de desarrollo del lenguaje que comprende déficit específico en el procesamiento de la información fonológica, congénito y persistente en la vida adulta”¹¹²

Vellutino ,1991 considera a la dislexia como: “déficit para el procesamiento fonológico”.¹¹³

Según el DSM-IV ,1995 en el manual de diagnóstico de trastornos del aprendizaje describe a la dislexia como “trastorno de la lectura”, lo sitúa por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, del coeficiente intelectual y del año de escolaridad que cursa el individuo. Expone que la lectura presenta “distorsiones, sustituciones u

¹⁰⁷ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 39

¹⁰⁸ Artigas, J. *Disfunción cognitiva de la dislexia*, España, 2000, p. 116

¹⁰⁹ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 42

¹¹⁰ Ibid., p. 42

¹¹¹ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 42

¹¹² Ibid., p. 53

¹¹³ Ibid., p. 55

omisiones; tanto en la lectura oral como en la silenciosa; y se caracteriza por manifestar la lentitud y errores en la comprensión”.¹¹⁴

2.2 Teorías sobre la dislexia

Un sinnúmero de teorías han contribuido a la explicación e identificación de las dificultades que presenta este desorden. Sin embargo, tras más de un siglo de estudio sobre el origen de la dislexia sigue abierto el debate con respecto a esta dificultad lectoescritora.

A continuación se describe algunas teorías sobre la dislexia desde dos perspectivas: biológica y psicológica.

1. Perspectiva Biológica:

Da importancia a factores ambientales y biológicos en el desarrollo de las funciones cognitivas, otorgando a la herencia un papel sustancial. Hace referencia a los de tipo: genético y neurológico en la dislexia.

a) Factores genéticos

Considera que la dislexia está genéticamente determinada. Se han llevado a cabo estudios de genealogía, de historias familiares, estudios con gemelos y recientemente sobre la heredabilidad de subhabilidades lectoras.¹¹⁵

Plantea que la dislexia tiene una alta incidencia entre hermanos, padres y otros familiares. En una amplia muestra de familias, Hallgreen ,1950 encontró un riesgo de 41% en familiares de primer grado.

Vogler, De Fries y Decaer ,1985 aportan datos que señalan diferencias en el riesgo familiar en función del sexo. Así, el riesgo para el hijo de un padre disléxico es de 40 % y de una madre disléxico, del 35 %, mientras que el riesgo para una hija era del 17 y

¹¹⁴ Artigas, J. *Disfunción cognitiva de la dislexia*, España, 2000, p. 116

¹¹⁵ Miranda, Ana, *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002, p. 71

18% respectivamente. De esta manera, los porcentajes de riesgo familiar de la dislexia oscilan entre el 18 % para las mujeres y el 40 % para los varones.¹¹⁶

Olson, 1991 ha analizado la heredabilidad de algunas subhabilidades de la lectura en gemelos, encontrando una heredabilidad significativa para la competencia fonológica-lectura de no palabras- , pero no para la habilidad ortográfica-reconocimiento del deletreo correcto de una palabra presentada visualmente-.

La dislexia es más frecuente en varones que en mujeres. En el DSM-IV ,1995 reconoce que del 60 al 80 % de los individuos diagnosticados de dislexia son varones. Esto podría deberse a varias razones:

- Una mayor propensión de los profesores a remitir a aulas de apoyo a los varones suelen presentar más problemas de comportamiento disruptivo y agresivo, mientras que las mujeres sólo serían remitidas cuando presentan una capacidad intelectual más baja y problemas académicos más pronunciados (Vogel ,1990).
- La posibilidad de que los varones sean identificados en mayor número debido a la mayor severidad de sus dificultades (Fieldman, 1995).
- El cerebro de la mujer tiende a tener una distribución funcional más bilateral para las habilidades verbales como el procesamiento fonológico, mientras que los hombres presentan una fuerte lateralización izquierda de estas habilidades, entonces, se podría explicar por qué las mujeres tienden con mayor frecuencia que los hombres a compensar la dislexia (Shaywitz, 1995).

b) Factores neurológicos

Estudia las diferencias en ejecución entre los niños con dislexia y lectores normales, si se deben a un déficit neurológico, cognitivo o a un retraso madurativo. Los investigadores han adoptado dos modelos: el del retraso y el del déficit.

Los defensores del retraso madurativo como Satz y colaboradores, 1973, postulan que la dislexia se debe a un retraso evolutivo en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y se debe a una maduración insuficiente del córtex cerebral, particularmente del hemisferio izquierdo.

¹¹⁶ Ibid., p. 71

Por otra parte, los que consideran a la dislexia desde la perspectiva del déficit, como Bakker, 1979, piensa que existe alguna clase de disfunción cerebral subyacente, por lo que sus deficiencias no desaparecerían con el tiempo, mostrando una ejecución muy lenta e inferior a la de los niños de su edad.

“La mayoría de los estudios neurológicos parecen apoyar un modelo de déficit.”¹¹⁷

En seguida, se describen las bases neuroanatómicas, neurofuncionales y neurofisiológicas que se encuentra dentro de los factores neurológicos de la dislexia.

-Bases neuroanatómicas

La evidencia más directa de diferencias estructurales en el cerebro de los disléxicos ha sido proporcionada por los hallazgos neuropatológicos de los exámenes postmortem realizados por Galaburda y colaboradores (1990), afirma que el hemisferio izquierdo, forma parte del área de Wernicke, que está implicada en el procesamiento fonológico. Por tanto, este hallazgo es consistente con las investigaciones que han aportado a evidenciar los problemas de procesamiento fonológico en disléxicos.¹¹⁸

Los estudios de neuroimagen han detectado anomalías estructurales focales en los cerebros de los individuos con dislexia, por lo cual los esfuerzos se han centrado en obtener medidas cuantitativas de aquellas zonas cerebrales involucradas en las destrezas lectoras o en otras funciones cognitivas y conductuales (Yitzchak y Pavlakis, 2001). Por ejemplo, el análisis morfológico mediante Resonancia Magnética del *planum temporale* (*PT*), localizado en la zona posterior del piso de la cisura silviana e implicada en la comprensión auditiva y el procesamiento fonológico, ha revelado que sólo el 10% de los niños disléxicos presenta su habitual asimetría interhemisférica, consistente en un *PT* mayor en el hemisferio izquierdo frente al derecho y obtenido en el 70% de la población general (Hynd y Semrud-Clikeman, 1989; Odegaard, 1990).¹¹⁹

¹¹⁷ Miranda, Ana, *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002, p. 73

¹¹⁸ Miranda, Ana, op. cit., p.73

¹¹⁹ <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

Datos recientes sugieren que la presencia de anomalías estructurales en otras regiones del cerebro puede estar incluso más estrechamente relacionadas con la habilidad lectora que la región *PT*. Es el caso del opérculo parietal (techo de la cisura silviana) más reducido en disléxicos (Habib y Robinchon, 1996). Otras estructuras cerebrales implicadas han sido el cerebelo y las comisuras cerebrales, en especial el cuerpo calloso.¹²⁰

-Bases neurofuncionales y neurofisiológicas

Para estudiar el funcionamiento cerebral de los sujetos disléxicos también se ha utilizado la tomografía por emisión de positrones (TEP) y resonancia magnética funcional en adultos con dislexia.

Shaywitz, 1998, mediante unas sofisticadas tareas que requieren un incremento progresivo de la fonología, encontró una subactividad de las regiones occipitales y persilviana posterior izquierda – área de Wernicke, giro angular y córtex estriado-; una sobreactivación en las regiones anterior izquierda-giro frontal inferior- y perisilviana posterior derecha.¹²¹

Entre las técnicas que investigan los correlatos neurofisiológicos de la dislexia nos encontramos, en primer lugar, con las técnicas del Electroencefalograma (EEG), los Potenciales Evocados Cerebrales (PEC) y el mapeo cerebral o cartografía de la actividad eléctrica cerebral (BEAM).¹²²

En general, cuando los disléxicos realizan tareas léxicas se obtienen patrones de actividad eléctrica en las distintas bandas de frecuencia clásicas del EEG (delta, theta, alfa, beta, etc.) que son diferentes a las de los niños controles. Estos patrones se relacionan, principalmente, con una falta de respuesta de las regiones perisilvianas izquierdas a las demandas fonológicas de las tareas, y con una sobreactivación (quizá compensatoria) en otras regiones que no parecen estar implicadas en los controles con el procesamiento lingüístico (Duffy y McAnulty, 1985; Schwaiger y Hutzler, 2001).¹²³

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Miranda, Ana, op. cit. , p. 75

¹²² Ibid, p. 75

¹²³ <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

2. Perspectiva Psicológica:

A partir del enfoque del procesamiento de la información, surgió una línea de investigación que ha comparado la ejecución de grupos de sujetos normales y disléxicos en una gran cantidad de tareas cognitivas, ligadas generalmente al procesamiento visual y al auditivo. “Estos estudios comparativos permiten constatar diferencias entre sujetos disléxicos y los normales en las distintas tareas utilizadas pero no permiten asegurar si las diferencias (o déficits) encontradas son la causa o la consecuencia de las dificultades lectoras.”¹²⁴

Actualmente las investigaciones se derivan a estudios longitudinales en comparación con sujetos normales, retrasados lectores y sujetos normales de menor edad equilibrada a la edad lectora.

Dentro de esta perspectiva se encuentran algunas hipótesis en: déficits visoperceptivos, déficit verbal, déficit en memoria a corto plazo y déficit en el procesamiento automático.

a) Hipótesis de déficits visoperceptivos:

La hipótesis de que el déficit en un proceso visual básico es una causa del fallo lector ha recibido gran atención en la investigación sobre las dificultades de aprendizaje.

“Hinshelwood y Orton relacionaron las dificultades lectoras con problemas en los procesos visuales, sin embargo, en las últimas décadas esta hipótesis ha sido puesta en tela de juicio por la ineficacia de los entrenamientos dirigidos a perfeccionar la percepción visual en la lectura y por las dificultades metodológicas de los estudios tradicionales.”¹²⁵

¹²⁴ Miranda, Ana, *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002, p. 77

¹²⁵ Ibid., p. 79

Por otro lado, con respecto a los movimientos oculares erráticos, la mayoría de investigadores en el campo de las dificultades de aprendizaje afirman que los patrones erráticos de los movimientos de los ojos son el resultado y no la causa de la lectura pobre.¹²⁶

b) Hipótesis del déficit verbal:

Inicialmente esta hipótesis fue propuesta por Vellutino en 1979, consideraba que las dificultades lectoras se deberían a la falta de información del sujeto sobre las claves fonológicas, semánticas y sintácticas que facilitan la identificación de las palabras.

El principal déficit consistente que ha sido encontrado en los disléxicos es la deficiencia en el procesamiento fonológico, de la información (Vellutino, 1996; Nunes y Bindman, 1998), siendo el déficit en la lectura de pseudopalabras uno de los indicadores más distintivos de los disléxicos (Stanovich y Siegel, 1994).

Algunas investigaciones concluyeron que las deficiencias en procesamiento semántico y sintáctico aumentan a lo largo de la escolaridad como consecuencia de un fracaso prolongado con la lectura. Asimismo los disléxicos que inicialmente presentan dificultades con las correspondencias grafema-fonema, les privan de una experiencia lectora, satisfactoria y a su vez, les dificulta el desarrollo de su consistencia gramatical.¹²⁷

c) Hipótesis del déficit en memoria a largo plazo:

Distintos investigadores han señalado deficiencias tanto en el recuerdo serial de la información visual y auditiva – déficit de secuenciación- ; como en el recuerdo de la información no serial en los disléxicos (Miranda, 1986).

O' Shaughness y Swanson (1998) tras revisar algunos estudios publicados en los últimos 20 años, concluyen que los disléxicos presentan déficit en memoria que no parecen mejorar con la edad. “Estas deficiencias son más acusadas cuando la tarea

¹²⁶ Ibid., p. 79

¹²⁷ Ibid., p. 81

implica información verbal, especialmente secuencial- letras, dígitos, palabras-, que cuando es de tipo visoespacial -dibujos-.”¹²⁸

d) Hipótesis del déficit en el procesamiento temporal:¹²⁹

Recientes estudios señalan que los disléxicos presentan un déficit en el procesamiento temporal, es decir, que los disléxicos precisan de intervalos mayores a la hora de reconocer dos estímulos presentados de forma secuencial.

Concretamente se ha encontrado que los disléxicos tienen deficiencias en la percepción de patrones temporales con modalidad auditiva, visual y en ambas, junto con la lentitud de respuesta (Rose, 1999).

e) Hipótesis del déficit en el procesamiento automático:

Fawcett y Nicolson, 1994 concluyen que los “disléxicos podrían tener dificultades en la velocidad de acceso a su léxico para todo tipo de estímulos. Dado que tienen dificultades con estímulos alfabéticos, argumentan que los disléxicos tienen dificultades en recuperar el conocimiento lexical, es decir, tienen dificultades en recuperar la representación de las palabras que conocen.

“Los disléxicos acceden a las palabras más lentamente que los lectores jóvenes, e incluso los adultos disléxicos que aparentemente han compensado sus problemas manifiestan sutiles deficiencias que se ponen de relieve en la velocidad con la que operan con el material escrito (Lefly y Pennington, 1991).”¹³⁰

Wolf y Bowers , 1999 abogan por la hipótesis del doble déficit en la dislexia: un déficit en la velocidad de nombramiento de letras, dígitos, colores, dibujos, etc.; y otro en el procesamiento fonológico; “afirman que los disléxicos que presentan deficiencias en ambos poseen una severidad superior a los que tienen en uno solo de ellos.”¹³¹

¹²⁸ Miranda, Ana, op. cit., p. 81

¹²⁹ Ibid., p. 81

¹³⁰ Ibid., p.83

¹³¹ Ibid., p.83

2.2.1 Teorías sobre la dislexia en la actualidad

La discusión sobre el origen de este trastorno no se ha cerrado hasta la fecha. Por ello, aportaremos con las teorías que se encuentran en vigencia hasta la actualidad. Tres teorías pretenden explicar este trastorno: teoría fonológica, del cerebelo y magnocelular.

1. Teoría fonológica:¹³²

“Postula que los disléxicos tienen un daño específico en la representación, almacenamiento y/o recuperación de los sonidos del habla. El déficit de lectura en los disléxicos se explica cuando el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético implica el dominio de las reglas de correspondencia grafema/fonema, esto es, la correspondencia entre las letras y los sonidos constituyentes del habla.

Si estos sonidos están pobremente representados, almacenados, o recuperados, el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema, es decir, el fundamento de los sistemas de lectura alfabéticos, estarían igualmente afectados (Vellutino, 1979; Brady y Shankweiler, 1991).”¹³³

“Hace referencia a las ejecuciones especialmente pobres que los individuos disléxicos obtienen en tareas que requieren conciencia fonológica, es decir, segmentación consciente y manipulación de los sonidos del habla. Sin embargo, los disléxicos muestran también una pobre memoria verbal a corto plazo y son lentos en los procesos de denominación automática, manifiestan un déficit fonológico más básico, relacionado con la calidad de la representación fonológica, su acceso y recuperación (Snowling, 2000).”¹³⁴

El déficit fonológico como base de la dislexia ha adquirido gran relevancia en los últimos años. Este déficit se basa en el hecho de que los individuos disléxicos muestran particulares dificultades con aquellas tareas que requieren para su ejecución el lograr una representación exacta de y/o manipular la estructura sonora de los estímulos del

¹³² <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

¹³³ <http://www.cesdonbosco.com/profes/goyi/Teor%C3%ADas%20sobre%20la%20dislexia.doc>

¹³⁴ Idem.

habla, como rimar, segmentar palabras en sus fonemas componentes, contar sílabas, leer pseudopalabras, etc. (Temple, 2001; Ramus, 2002).

En este sentido se ha propuesto que para leer en sistemas alfabéticos sería necesario adquirir previamente al menos un cierto conocimiento (o conciencia) de la estructura fonológica del lenguaje oral. Según Escoriza, 1991 esta conciencia toma distintas formas o niveles, como el conocimiento analógico (rimas), silábico, intrasilábico, fonético y fonémico. Estos niveles se adquieren aproximadamente en este orden, siendo cada vez más abstractos y de más difícil accesibilidad para el niño.

La adquisición del nivel fonémico permite la toma de conciencia de que el lenguaje oral es representado a nivel fonológico mediante la ortografía alfabética, siendo necesario para alcanzar la literidad en un sistema alfabético. Adquirido el conocimiento fonológico a nivel fonémico, el niño podrá concebir las palabras como secuencias de segmentos fonémicos e identificar y localizar estos segmentos dentro de palabras y sílabas.

En definitiva, el conocimiento fonológico a nivel fonémico implica la toma de conciencia de los fonemas y el desarrollo de la habilidad para operar con ellos (Etchepareborda y Habib (2001).

La conciencia fonológica empezaría a aparecer alrededor de los tres años y no más tarde de los siete años. Moráis, Alegría y Content, 1987 consideran que la adquisición del conocimiento fonológico al nivel de fonos y fonemas no se adquiere espontáneamente sino en situaciones de aprendizaje de la lectura y escritura en el sistema alfabético.

“Pese a que la evidencia apunta principalmente hacia el déficit fonológico como la causa principal de la dislexia, otros procesos cognitivos que operan a niveles más periféricos o centrales pueden explicar parte de la variabilidad de la dislexia y, sobre todo, la causa de otros tipos de trastornos lectores. Entre ellos están la percepción visual y auditiva, el movimiento ocular, la asociación viso-auditiva, el reconocimiento auditivo, el reconocimiento morfológico de las palabras, la memoria operativa, la

expresión oral, los procesos verbales superiores, etc. (Artigas, 2000; Etchepareborda y Habib, 2001).”¹³⁵

Independientemente de su relación causal con la dislexia, todos estos procesos sí se consideran importantes para la lectura normal, y una alteración en alguno de ellos puede afectar la habilidad del lector para recibir, reconocer, retener, transformar y comprender la información. Por ello, estos procesos se han tomado en cuenta a la hora de desarrollar modelos cognitivos de lectura normal.¹³⁶

Se ha llevado a cabo un gran número de estudios para evaluar el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y su potencia para predecir la capacidad lectora posterior, examinando niños preescolares.¹³⁷

2. La teoría del cerebelo:

Thompson, 1993 argumenta que al estudio del cerebelo se le atribuye la implicación en la automatización de habilidad motriz y en el control del aprendizaje adaptado a través de estructuras cerebrales.¹³⁸

Leiner y Dow, 1993 argumentan que el cerebelo se enlaza no sólo con zonas motoras, incluye la zona de lenguaje de Broca. Concluyen diciendo que el cerebelo es fundamental para la adquisición de destreza del lenguaje e implica la automatización de cualquier habilidad sea motriz o cognitiva.¹³⁹

“El postulado biológico plantea que el cerebelo de los disléxicos sería ligeramente disfuncional, lo que provocaría un número de dificultades cognitivas. Primero, el cerebelo juega un papel en el control motor, y por tanto, en la articulación del habla. En este sentido, se postularía que una articulación retrasada o disfuncional llevaría a representaciones fonológicas deficientes. En segundo lugar, el cerebelo tiene también un papel fundamental en la automatización de tareas que necesitan sobreaprendizaje, como

¹³⁵ <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ <http://www.cesdonbosco.com/profes/goyi/Teor%C3%ADas%20sobre%20la%20dislexia.doc>

¹³⁸ http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espanol/Art_4_45.pdf

¹³⁹ Idem.

conducir, escribir a máquina o leer, etc. Una capacidad debilitada para automatizar afectaría, entre otras cosas, el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema.”¹⁴⁰

“El apoyo de esta teoría del cerebelo proviene de las pobres ejecuciones de los disléxicos en un gran número de tareas motoras (Fawcett, 1996), en tareas que demuestran el fallo en la automatización del balance entre tareas (Nicolson y Fawcett, 1990), y en el tiempo de estimación en tareas no motoras que implican al cerebelo (Nicolson, 1995).”¹⁴¹

3. La teoría magnocelular:

“La teoría fue acuñada por Stein en 1997, se basa en la idea que allí existe una división del sistema visual en dos senderos de los nervios: el magnocelular y los senderos parvocelular. Afirma que los disléxicos sufren anormalidades en el sendero magnocelular que causan dificultades visuales y binoculares. Los daños de estos senderos causan déficits auditivos y visuales.”¹⁴²

Es una teoría unificada, que intenta integrar todos los hallazgos mencionados anteriormente.

Stein y Walsh, 1997 generalizando a partir de la teoría visual, la teoría magnocelular postula que la disfunción magnocelular no está restringida a las vías visuales, sino que se generaliza a todas las modalidades -visual, auditiva, y táctil-. Más aún, como el cerebelo recibe cantidades masivas de entradas desde los distintos sistemas magnocelulares del cerebro, también se predice que será afectado el cerebelo por el defecto magnocelular general (Stein, 2001).¹⁴³

A partir de una única causa biológica, esta teoría, da cuenta de todas las manifestaciones conocidas de la dislexia: visual, auditiva, táctil, motora, y, consecuentemente, fonológica.

¹⁴⁰ <http://www.cesdonbosco.com/profes/goyi/Teor%C3%ADas%20sobre%20la%20dislexia.doc>

¹⁴¹ Idem.

¹⁴² <http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro03/web1/mcoleman.html>

¹⁴³ <http://www.cesdonbosco.com/profes/goyi/Teor%C3%ADas%20sobre%20la%20dislexia.doc>

Existen evidencias específicamente relevantes que apoyan la teoría magnocelular que incluyen: anormalidades magnocelulares en los núcleos geniculados lateral como también en el medial de los disléxicos, ejecuciones pobres de los disléxicos en el dominio de lo táctil (Grant, 1999; Stoodley, 2000), y la concurrencia de problemas auditivos y visuales en algunos disléxicos (Van Ingelghem, 2001).¹⁴⁴

“Los desórdenes visuales y auditivos en la dislexia son parte un una disfunción magnocelular general.”¹⁴⁵

2.3 Definición de dislexia desde el enfoque cognitivo

La dislexia puede describirse como un trastorno severo y persistente del aprendizaje de la lectura. “Es un trastorno cuyas manifestaciones tempranas pueden aparecer a nivel del desarrollo del lenguaje, en la etapa preescolar y prolongarse en la vida adulta, a pesar de los tratamientos.”¹⁴⁶ Las investigaciones han buscado explicaciones cognitivas, a nivel de módulos de procesamiento que se consideran claves en la lectura.

El término “dislexia” ha tenido algunas denominaciones:¹⁴⁷

Rutter y Yule ,1975 la define como “retardo lector específico”.

Miles y Haslum ,1987 señala que es un “trastorno del aprendizaje escolar”.

Shaywitz, 1992 precisa que es “el extremo inferior de un continuo en el aprendizaje de la lectura y se caracteriza por presentar alteraciones más específicas, en especial en el procesamiento fonológico de la información”.

Badian, 1994 argumenta que la dislexia es “una debilidad significativa en el reconocimiento de las palabras y en la lectura de pseudopalabras; acompañadas con déficits tanto en el procesamiento ortográfico como en el fonológico; se manifiesta en

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ Idem.

¹⁴⁶ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 57

¹⁴⁷ Ibid., p. 46-55

un fracaso en el reconocimiento visual automático y en la remodificación fonológica de los estímulos gráficos”.

Según Jiménez y Gonzáles ,1995 afirman que los primeros estudios sobre la dislexia la definen como “deterioro en los mecanismos visuales”. Tiempo más tarde como “un déficit en el mecanismo lingüístico”. Estos dos podrían combinarse en los subtipos de dislexia según los mecanismos afectados sean: visuales, lingüísticos o ambos.”¹⁴⁸

Bravo, 1995 define dislexia como “déficit específico en la recepción, en la comprensión y/ o en la expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer.”¹⁴⁹ Se caracteriza por un rendimiento inferior al esperado para la edad mental, el nivel socioeconómico y el grado escolar, sea en los procesos de decodificación, de comprensión lectora o en la expresión escrita.¹⁵⁰

La dislexia no es un trastorno unitario; puede presentar diferentes modalidades según sean las áreas alteradas y la edad de los niños. El núcleo de ellas es la dificultad para transformar la información gráfica en significado, a través del procesamiento fonológico de la información.

Respecto a la edad mental, toma como límite inferior el C. I. 75 y en los grupos de nivel socioeconómico bajo el promedio del C. I. alrededor de 90.

2.4 Procesos cognitivos implicados en la dislexia

La psicología cognitiva determina las principales deficiencias que presentan los niños disléxicos en el desarrollo de algunos procesos cognitivos para el aprendizaje de la lectura. Estas deficiencias ayudan a explicar por qué no aprenden a leer, a pesar de tener la capacidad; la escolaridad adecuada para lograrlo y las metodologías de enseñanza de la lectura que han sido correctamente usadas por los docentes.

¹⁴⁸ http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_7/Lorenzo.htm

¹⁴⁹ Bravo Luis, *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Universitario, Santiago de Chile, 1998, p. 37

¹⁵⁰ Ibid., p.38

Bravo, 1999 describe los procesos cognitivos de la lectura que se afectan en la dislexia.¹⁵¹

1. Procesos de nivel periférico o receptivo:

Son los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje normal de la lectura; permiten la recepción de la información y el grado de eficacia atencional con que lo realiza. Entre los procesos se encuentra;-el reconocimiento visual de signos gráficos-;-percepción secuencial-y memoria visual a corto término.

a) Reconocimiento visual de signos gráficos

Permiten la recepción de la información- percepción y discriminación visual-. Por ejemplo: “Si un niño no discrimina visualmente las pequeñas diferencias que hay entre l y t o entre n y m, es difícil que logre su asociación correcta con los fonemas correspondientes.”

b) Percepción secuencial

Es el proceso de organización e interpretación de los datos sensoriales para desarrollar la conciencia del entorno y de uno mismo. “El déficit se da cuando las secuencias tienen contenidos verbalizables”.¹⁵²

c) Memoria visual a corto término

Es la fase de la memoria en la que se puede conservar una cantidad limitada de información visual durante varios segundos o minutos. “El déficit se da cuando los estímulos son verbalizables y al tener que integrar los fonemas cuando tienen que enfrentar el aprendizaje de palabras nuevas”.¹⁵³

2. Procesos centrales o de significación:

¹⁵¹ Ibid., p. 108-116

¹⁵² Bravo Luis, *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Universitario, Santiago de Chile, 1998, p. 109

¹⁵³ Ibid., p. 109

Son aquellos cuya complejidad, amplitud y nivel de abstracción requieren de la integración de gran cantidad de componentes cognitivos y verbales como; -el del pensamiento verbal abstracto vinculado al potencial intelectual de cada individuo-; -los conocimientos y experiencias previas-.

3. Procesos intermediarios:

Son procesos cognitivos y verbales que transforman la información visual gráfica en verbal; la transfieren a los niveles superiores del pensamiento donde adquiere significado y son los siguientes: memoria verbal, procesamiento fonológico; procesamiento visual-ortográfico

a) Memoria verbal

Es un proceso cognitivo que implica recordar información acumulada para en su momento poder verbalizar lo almacenado en su memoria. “Algunas investigaciones dan cuenta que algunos niños pueden presentar una velocidad insuficiente para evocar los fonemas retenidos en la memoria a largo término y asociarlos con los estímulos gráficos; denominada - memoria fonológica-.

b) Procesamiento fonológico

Es un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica que cumple el papel “motor de partida” para la decodificación.¹⁵⁴

Vellutino y Denckla ,1991 plantean que los déficits fonológicos y la dificultad para identificar las palabras serían la principal causa por la cual los disléxicos no logran asociar correcta y rápidamente las letras con sus respectivos fonemas. “Varios estudios muestran que las deficiencias que presentan los malos lectores en la identificación de las palabras se relacionan con su menor habilidad para hacer uso operacional de sus características fonológicas para retenerlas y evocarlas.”

¹⁵⁴ Bravo, Luis, op. cit., p. 112

c) Procesamiento visual-ortográfico

Se caracteriza por un reconocimiento adecuado de las claves ortográficas como facilitadoras de la pronunciación y del significado. Es el procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal. Está relacionado directamente con la destreza en la percepción y memoria visual; implica adquirir conciencia del significado lingüístico que tienen los signos ortográficos. Por ejemplo: con respecto al desconocimiento de los acentos, este no es un déficit en la percepción visual, sino en el uso del significado.

Algunos estudios expresan que los disléxicos no usan adecuadamente la información ortográfica cuando hacen el procesamiento fonológico, por lo tanto persisten los errores.¹⁵⁵

2.5 Variables que intervienen en el diagnóstico de dislexia

La identificación y exploración del niño disléxico requiere seguir una serie de procedimientos que permitan lograr un diagnóstico adecuado para determinar las dificultades específicas que se presentan en la lectoescritura.

Bravo, 1995 describe las variables a considerar para el diagnóstico de la dislexia es:¹⁵⁶

1.- Edad cronológica y años de escolaridad:

La dislexia al ser un trastorno del desarrollo tiene su origen en dificultades fonológicas que pueden manifestarse al inicio de la lectura, en la etapa preescolar. Por ello, es de gran importancia la detección temprana. Los niños podrían presentar dificultades en la conciencia y procesamiento fonológico que perjudican al aprendizaje lectoescritor.

El diagnóstico debe ser realizado cuando el niño esté cursando el segundo año de educación básica. Los niños disléxicos empiezan a tener problemas en la enseñanza

¹⁵⁵ http://ceril.cl/P70_Dislexia.htm

¹⁵⁶ http://ceril.cl/P3_DDA.htm

sistemática de la lectura y su aprendizaje representa para ellos es una barrera en el desarrollo académico y personal.

2.- Edad mental o C.I. :

Interesa determinar el C.I.-coeficiente intelectual- del niño para descartar deficiencia mental. Bravo toma como límite inferior el C.I. 75; considerando en grupos de nivel socioeconómico bajo, el promedio del C.I. alrededor de 90.¹⁵⁷

3.- Integridad perceptiva y psicomotriz:

Los aspectos a estudiar dentro de la exploración perceptivo-motriz son:¹⁵⁸

- **Esquema corporal:** explora los siguientes aspectos;-nominación;-indicación de funcionalidad-; y nombrar algunas partes del cuerpo.

Ejemplo: Tocar la parte o partes del cuerpo que se le solicita y preguntar para que sirve, etc.

-**Lateralidad:** implica la dominancia de ojo, mano, pie, oído. Para explorarla hay que tener en cuenta las actividades motrices, especialmente las manuales. Ejemplo: Lanzar una pelota y observar con que mano la coge u observar que ojo utiliza al mirar a través de un tubo, etc.

-**Direccionalidad:** determinar derecha o izquierda. Ejemplo: Pedir que el niño indique su ojo derecho, su mano izquierda, etc.

-**Exploración espacio-temporal:** se refiere al hecho a que el niño debe llegar a situarse en el espacio, asimismo en el tiempo. La conciencia del tiempo y la duración de éste tienen que ser estables. El niño debe adquirir la capacidad de reproducir la secuencia cronológica de los hechos, uno tras otro, teniendo conciencia de su duración. Esta noción está vinculada a la del espacio. La adquisición de una se realiza en función de la

¹⁵⁷ Bravo, Luis, Lenguaje y dislexia, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 38

¹⁵⁸ Fernández, Fernanda, La dislexia, Editorial CEPE, España, 2002, p.116-120

otra. Ejemplo: organizar en secuencia una historieta, ordenar y armar palabras que suenen de forma familiar, etc.

4. Niveles de lenguaje:

Explorar el lenguaje expresivo y comprensivo; como el lenguaje elaborativo y receptivo.¹⁵⁹

- **Lenguaje expresivo y comprensivo:** implica organizar secuencialmente los movimientos necesarios para producir y comprender el lenguaje oral; organizar secuencias de fonemas; comprender las palabras; percibir las cualidades auditivas de los fonemas; denominar los objetos, etc.

-**Lenguaje elaborativo y receptivo:** implica conocer los objetos; la relación entre objetos y acontecimientos; ejecución manipulativa de las órdenes verbales; comprensión de las relaciones de orden de los enunciados, etc.

Del mismo modo es esencial investigar; - el nivel de evolución del lenguaje-vocabulario activo, estructuración de frases, uso de verbos, etc.;- la comparación entre el lenguaje espontáneo y repetitivo-; y alteraciones del lenguaje.

5. Niveles de pensamiento:

Implica que el sujeto tome conciencia del conjunto de estrategias y conocimientos que tiene sobre el funcionamiento de sus procesos cognitivos frente a un determinado aprendizaje y de su capacidad metacognitiva; que le permitirá aprender cuando utiliza una estrategia; de que manera combinarla con otras para adaptarlas a una situación específica; y alcanzar el objetivo deseado; mejorar su desempeño y lograr enfrentarse a cualquier tarea a ser ejecutada.

6. Nivel sociocultural y familiar:

¹⁵⁹http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=672

Conviene investigar el nivel sociocultural en que se desarrolla el niño. La influencia del nivel socioeconómico y cultural marcan la diferencia en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales necesarios para aprender a leer y escribir.

Bravo afirma que “los individuos de nivel socioeconómico bajo no logran éxito en programas escolares en los primeros años aunque tengan una buena capacidad intelectual; debido a que ingresan a la escuela básica con un nivel de desarrollo cognitivo y verbal que no les permite enfrentar con éxito el aprendizaje.” También podrían presentar insuficiencia en el desarrollo del lenguaje como: uso de vocabulario, configuración sintáctica de las oraciones, pronunciación, etc., perjudicial para el aprendizaje lectoescritor.¹⁶⁰

Adicionalmente, es de gran importancia conocer el ambiente familiar y afectivo entre padres, hermanos, etc., ya que, lograríamos establecer si el medio en el que convive el niño disléxico es positivo o dañino para su desenvolvimiento escolar, académico y emocional.

7. Motivación e interés por la lectura:

Tiene relación con la motivación y exigencias académicas que la escuela impone al estudiante disléxico con respecto a la lectura. Determinar si la escuela apoya al niño en su camino personal hacia la lectura; ha facilitado las situaciones que le permitan vivir, disfrutar la lectura y ha mantenido el interés del estudiante hacia actividades que le sean agradables.

8. Calidad de la enseñanza recibida:

La escuela representa uno de los espacios en donde el sujeto construye su propio conocimiento y se apropia del conocimiento de los demás; es el maestro el encargado de mediar las capacidades para aprender. La metodología y la calidad de enseñanza es clave en el rendimiento escolar de estudiantes disléxicos.

¹⁶⁰Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Alfaomega Grupo Editor, México, 1999, p. 21

Existen dos tipos de metodologías y las más utilizadas son: ¹⁶¹

-Método fonético: involucra el aprendizaje de las correspondencias entre las letras y sus sonidos. Se basa en la idea de que en el proceso de aprendizaje existen una serie de procedimientos que llevan a la comprensión.

-Método global: involucra el asociar las palabras directamente con su significado.

“Existen investigaciones citadas por Morais, 1999 que en las clases en las que se seguían el método fonético se observaron correlaciones positivas entre la comprensión lectoras y diversas medidas de las capacidades lingüísticas del niño- desarrollo sintáctico, longitud media de las frases, etc.-; en las clases con método global estas correlaciones eran negativas.” ¹⁶²

El método fonético podría ser una vía hacia la decodificación fonológica y apoyo en el aprendizaje de la lectura para niños disléxicos. Sin embargo, es necesario un seguimiento individual para verificar los progresos del niño y detectar sus posibles dificultades.

2.5.1 Puntos principales para la exploración diagnóstica previa a la evaluación de la dislexia

Describe algunos detalles esenciales que se ejecutan a través de una entrevista con el padre o la madre del niño que presenta síntomas disléxicos. ¹⁶³

1) Exploración psicológica: ¹⁶⁴

Debe contarse con una serie de datos proporcionados por la familia y el colegio.

a. Datos físicos o anamnesis

¹⁶¹ <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm>

¹⁶² Idem.

¹⁶³ http://html.rincondelvago.com/dislexia_2.html

¹⁶⁴ Fernández, Fernanda, *La dislexia*, Editorial CEPE, España, 2002, p. 106-108

Interesan los relativos al embarazo, el parto, el crecimiento, las enfermedades que han padecido el niño y su estado de salud general.

b. Datos psíquicos

Los relacionados con los procesos madurativos, psicomotrices y lingüísticos. Ejemplo: cuando empezó a caminar; aparición y desarrollo del lenguaje; rasgos principales de su carácter; sus juegos, etc.

c. Datos ambientales

Conviene señalar el nivel socio-cultural en que se desarrolla el niño; el nivel afectivo; la relación entre padres, hermanos; la existencia de alguna alteración física o psíquica en otro hermano; la convivencia de otros familiares en el hogar. Además explorar si algún familiar cercano presenta alguna dificultad de aprendizaje.

2) Historial educativo: ¹⁶⁵

Con relación al historial educativo se debe valorar en niños disléxicos:

- Integración en el grupo o sociabilidad.
- Forma de reacción frente al medio escolar. Si existe rechazo o buena adaptación, rendimiento y capacidad en clase.
- Existencia de alguna anomalía específica observada por los profesores. Falta de atención, desinterés en el estudio, etc.
- La escolaridad abarca los cambios de escuela y la edad en la que se escolarizó.
- Enseñanza bilingüe, puede constituir un obstáculo para los niños disléxicos.
- Posibles cambios de escuela.
- Inasistencias continuas.
- Procedimientos de enseñanza.
- Dificultades lectoescritoras.
- Dificultades en otros aprendizajes.

¹⁶⁵ http://html.rincondelvago.com/dislexia_2.tml

3) Exploración a nivel pedagógico:¹⁶⁶

Interesa conocer el logro alcanzado en la lectoescritura, hacer una comparación con su edad cronológica y coeficiente intelectual o C. I. Para finalmente enumerar las anomalías que presenta en la lectura y escritura.

En la lectura:

- Nivel -silábica, vacilante, etc.
- Rapidez y ritmo.
- Errores: Inversión, omisiones, etc.

En la escritura:

- Nivel de grafía: grado de coordinación, dirección de los movimientos.
- Escritura: copia, dictado, expresión escrita.
- Errores: escritura en espejo, disgrafías y disortografías.

2.6 Clasificación de la dislexia

El enfoque cognitivo clasifica a la dislexia en base a los procesos que se encuentran alterados y la clasifica en:¹⁶⁷

1) Dislexia diseidética o visual:

Los sujetos tienen dificultad para reconocer visualmente las palabras. “Cuando leen tienden a descomponerlas y a deletrearlas, lo cual afecta la velocidad en decodificación y disminuye la comprensión”.¹⁶⁸ Además, tienen mala memoria visual para la palabra global, pero no hay una dificultad para desarrollar análisis-síntesis fonético o decodificación.

Características:¹⁶⁹

¹⁶⁶ Fernández, Fernanda, *La dislexia*, Editorial CEPE, España, 2002, p. 115-117

¹⁶⁷ <http://www.conceptmaps.it/KM-Dyslexia-plus-esp.htm>

¹⁶⁸ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 152

¹⁶⁹ http://www.centro-ide.com/dislexia/dislexia_imprimir.asp

- Existe deterioro en la ruta visual o directa.
- La lectura se da por el procedimiento fonológico, ya que la ruta léxica o visual es la que está afectada.
- Los niños tienden a deletrear las palabras con gran lentitud y las descomponen siempre en fonemas.
- Leen mejor las palabras regulares, sean familiares o no, que las irregulares con las que tiene mayor dificultad.
- Pueden leer pseudopalabras.
- Cometan errores de regularización de las palabras irregulares debido a que aplican las reglas de conversión grafema - fonema que implica darle a cada letra un sonido.
- Presentan errores de omisión, adición o sustitución de letras.
- La lectura es silabeante, poco fluida, leen lentamente tanto palabras nuevas como frecuentes.
- Les cuesta aprender las reglas de ortografía y comprender el significado de palabras homófonas -“hola”, “ola”-.

2) Dislexia disfonética o auditiva:

Los sujetos manifiestan su déficit en la asociación grafema-fonema junto con la incapacidad para desarrollar análisis-síntesis fonético. Es decir, cuando los niños pueden reconocer visualmente las palabras en forma global; pero no pueden identificar los fonemas que las componen. “Este déficit les impide leer palabras poco conocidas o de ortografía compleja”.¹⁷⁰

Características:¹⁷¹

- Existe deterioro en el funcionamiento de la vía fonológica o indirecta.
- La lectura se da por la ruta léxica o visual debido a una alteración en el procesamiento de la información por la ruta fonológica.
- Leen bien palabras regulares familiares e irregulares.

¹⁷⁰ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 152

¹⁷¹ http://www.centro-ide.com/dislexia/dislexia_imprimir.asp

- Leen mejor palabras conocidas que desconocidas; palabras de contenido que funcionales y leen mejor un texto que una palabra aislada.
- Leen prácticamente el 100% de las palabras familiares, pero no de la longitud, ni de la regularidad de las palabras.
- No pueden leer las pseudopalabras; ni las palabras desconocidas debido a que no realizan la conversión grafema - fonema. Ejemplo: pueden leer "casa" pero no "casu".
- Presentan errores en la lectura de palabras parecidas. Ejemplo: "firme" por "forma".
- Suelen fracasar en la lectura de nuevas palabras y pseudopalabras al utilizar la vía fonológica.
- Sustituyen una palabra por otra que se parece a nivel ortográfico. Ejemplo: lee mesa en vez de "misa".
- Cometan errores derivacionales; leen comemos en lugar de comeremos.
- Se inventan una palabra que comienza con la misma sílaba leen "escribir" en vez de "esquimal".

3) Dislexia mixta:

Como su nombre lo indica se caracteriza porque se encuentran dañadas ambas rutas de reconocimiento de palabras. Combina los dos tipos de dificultades.

Características: ¹⁷²

- Existe deterioro tanto en la ruta fonológica o indirecta, como la visual o directa.
- La lectura se hace más difícil porque la lectura no puede apoyarse en ninguna de las dos vías.
- No pueden leer pseudopalabras.
- Tienen dificultad para acceder al significado.
- Tienen errores visuales y derivativos.
- Presentan dificultad en las palabras abstractas, verbos y palabras función - palabras sin contenido, sin significado-.

¹⁷² http://www.centro-ide.com/dislexia/dislexia_imprimir.asp

- Presentan errores semánticos o paralexias. Ejemplo: "asno" por "burro", "feliz" por "Navidad".
- Los errores más frecuentes son de orden semántico.

2.6.1 Clasificación de dislexia según Bravo

Bravo, 1995 clasifica a la dislexia como: dislexia de decodificación, dislexia pura, dislexia combinada a otras alteraciones y dislexia de comprensión.¹⁷³

1.- Dislexia de decodificación:

Puede manifestarse en dos déficits: visual o auditivo; afectan los modos de transmitir la información escrita. Estos déficits alteran su transmisión y transformación; e impiden lograr una comprensión adecuada del significado; interfieren en la evocación oportuna de la pronunciación de las palabras en la lectura en voz alta. Pueden estar alterados independientes el uno del otro. Entonces, se da una dislexia de tipo visual y otra auditiva.¹⁷⁴

a) Déficit visual: manifiesta la dificultad para discriminar los rasgos gráficos de las palabras, lo cual se debe a la deficiencia en la asociación visual-verbal.

b) Déficit auditivo: se caracteriza por la dificultad para transformar la información gráfica en información fonológica. Esta dificultad aumenta cuando hay que leer palabras cuya pronunciación es semejante o contienen letras con fonemas cercanos; lo que provoca una confusión auditiva en los fonemas.

Variables a considerar en la lectura: velocidad, precisión y errores específicos persistentes.

-Velocidad

¹⁷³ http://ceril.cl/P3_DDA.htm

¹⁷⁴ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 152

Los disléxicos presentan mayor lentitud para leer, pero la misma exactitud que los lectores normales para reconocer las palabras aisladas. Sin embargo, fracasan al leerlas en un contexto, lo cual pudiera ser efecto de la falta de velocidad en la decodificación.

Su deficiencia está en el proceso de asociación verbal-visual.

-Precisión

Los disléxicos manifiestan la dificultad para establecer adecuadamente las relaciones entre las letras y sus fonemas; para leer pseudopalabras o tratar de segmentarlas.

-Errores específicos persistentes

Los errores que se presentan son;-omisiones-;-sustituciones-;-inversiones-;-rotaciones-;-asociaciones entre el inicio de la palabra-;-separaciones en medio de la palabra-;-confusiones de predominio visual o auditivo-. etc.

2.- Dislexia pura:

La dislexia es un desorden específico y severo; manifiesta dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer.¹⁷⁵ Se caracteriza por un rendimiento inferior al esperado para la edad mental, el nivel socioeconómico y el grado escolar; sea en los procesos de decodificación, de comprensión lectora o en la expresión escrita.¹⁷⁶

3.- Dislexia combinada con otras alteraciones:

La dislexia puede estar unida a otros problemas como: disgrafía, disortografía, dificultades de pronunciación, etc.¹⁷⁷

a) Disgrafía

¹⁷⁵ Bravo, Luis, op. cit., p. 37

¹⁷⁶ Ibid., p. 38

¹⁷⁷ http://ceril.cl/P70_Dislexia.htm

Manifiesta la dificultad en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras y en la presión de la escritura. Puede darse una disgrafía motriz o caligráfica donde el componente motriz se encuentra alterado y hace que la forma de las letras sea difícilmente reconocible. También una disgrafía disléxica; lo que implica una proyección de la dislexia en la escritura.

b) Disortografía

Manifiesta la dificultad para el uso correcto de las reglas de ortografía; desde las que se llaman de ortografía natural a las del nivel más complejo. Implica la presencia de trastornos gramaticales en la escritura -pobreza verbal, problemas de concordancia y de sintaxis-.

c) Dificultades de pronunciación

Presenta mayor incidencia en la dificultad de pronunciación de palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras.

4.- Dislexia de comprensión:

Es un déficit en la decodificación del significado del lenguaje escrito.¹⁷⁸ Presenta la dificultad en el acceso al: significado de las palabras escritas –semántico-, significado de las oraciones y párrafo -sintáctico-semántico- e inferencial.¹⁷⁹

2.7 Características de la lectura y escritura en niños disléxicos

En 1980, se realizó un estudio para determinar los errores más frecuentes que cometen los niños en la decodificación. Efectuada en un grupo de 110 niños de escolaridad básica que estaban en tratamiento por trastornos severos para aprender a leer y los resultados fueron los siguientes de acuerdo a los errores que presentan:¹⁸⁰

¹⁷⁸ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 107

¹⁷⁹ http://ceril.cl/P3_DDA.htm

¹⁸⁰ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 34-35

En la lectura:

- Adiciones de letras y/o sílabas.
- Omisiones de letras y/o sílabas.
- Sustituciones.
- Rotaciones de letras.
- Inversiones de sílabas.
- Asociaciones equivocadas entre palabras.

Las dificultades en la lectura aparecen en tres niveles:

- En el reconocimiento de las letras y palabras.
- En el ordenamiento secuencial de las oraciones.
- En la lectura comprensiva.

En la escritura:

- Sustituciones de palabras, sílabas o letras, por otras no dictadas.
- Omisión de palabras, sílabas y letras.
- Distorsiones o cambios de una parte de la palabra a partir del segmento inicial, raíz o prefijo de éste.
- Agregados de elementos no dictados.
- Asociaciones del final de una palabra con el inicio de la siguiente.
- Disociaciones o cortes incorrectos.

“La abundancia de sustituciones de palabras y de omisiones puede explicarse por la dificultad que tienen para escribirlas correctamente, lo cual induce a cambiarlas u omitirlas. Asimismo las asociaciones incorrectas, dependen de insuficiencias para efectuar el análisis fonémico de las palabras, lo cual impide cortar adecuadamente las sílabas.¹⁸¹”

2.7.1 Características de niños disléxicos según la edad

¹⁸¹ Ibid., p. 35

La dislexia se manifiesta en el aprendizaje de la lectoescritura. En general, el niño disléxico al superar las dificultades de un nivel, se encuentra con las dificultades propias del siguiente. Algunos estudios agrupan a los niños en tres etapas evolutivas.¹⁸²

1. Niños en edades comprendidas entre los 4 y los 6 años:

“Este período coincide con la etapa preescolar. Los niños se inician en la adquisición de la lectura y la escritura, mediante ejercicios preparatorios, pero todavía no se puede hablar de lectura y escritura como tales. En este nivel se puede hablar de los requisitos psicolinguísticos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura como: la conciencia fonológica, el procedimiento fonológico, etc.”¹⁸³

Las alteraciones tienden a aparecer más en la esfera del lenguaje:¹⁸⁴

- ✓ Dislalias.
- ✓ Omisiones de fonemas, principalmente en las sílabas compuestas e inversas. Ocurre a veces también la omisión del último fonema. Así el niño dice "bazo" por "brazo", cuando no hay rotacismo o dislalia de la "r". O dice "e perro" omitiendo la "l" en vez de decir "el perro".
- ✓ Confusiones de fonemas que a veces van acompañadas de lenguaje borroso. Puede hablar claro si se le invita a hablar despacio, pero su lenguaje espontáneo es confuso.
- ✓ Inversiones, que pueden ser de fonemas dentro de una sílaba o de sílabas dentro de una palabra. Por ejemplo: "pardo" por "prado" y "cacheta" por "chaqueta"

En general, pobreza de vocabulario y de expresión, junto a comprensión verbal baja. Además de las alteraciones de lenguaje, se observa también frecuentemente:

- ✓ Retraso en la estructuración y reconocimiento del esquema corporal

¹⁸² <http://www.monografias.com/trabajos/dislexia/dislexia.shtml>

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Idem.

- ✓ Dificultad para los ejercicios sensorio-perceptivos: distinción de colores, formas, tamaños, posiciones, etc.
- ✓ Torpeza motriz, con poca habilidad para los ejercicios manuales y de grafía. Si se observa con detenimiento, se suele dar falta de independencia segmentaria, dificultad de mover independientemente las distintas articulaciones.
- ✓ Movimientos gráficos de base invertidos. Nuestra grafía requiere el giro en sentido contrario a las agujas del reloj, pero hay niños que los hacen en el mismo sentido de las agujas.
- ✓ Al final del período, si consigue aprender letras y números, memorizarlos y distinguirlos, parece la escritura en espejo de letras y números, las inversiones, las confusiones, la falta de alineación de la escritura el tamaño inconstante de las grafías
- ✓ Cuando se ha aprendido la técnica lectora se notan vacilaciones, omisiones, adiciones, confusiones de letras con simetrías, dificultades de las descritas arriba a nivel oral a la hora de escribir.

2. Niños de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años:

“Este período abarca los años iniciales de la enseñanza primaria, aproximadamente hasta el quinto año de educación básica. En estos años se presta especial atención a la adquisición de las denominadas técnicas instrumentales -lectura, escritura, cálculo- que deben ser manejadas con cierto dominio y agilidad al final; como instrumentos de base de futuros aprendizajes. En estas edades se detecta el problema y se solicita la ayuda del especialista o psicólogo educativo siempre que los padres o profesores remitan el caso adecuadamente.”¹⁸⁵

En el lenguaje:

Las dislalias y omisiones del período anterior se suelen haber superado o están en fase de superación, más fácilmente si se han abordado a tiempo y no responden a una dislalia verdadera. Sin embargo, las inversiones y confusiones de fonemas aumentan. Se

¹⁸⁵ <http://www.monografias.com/trabajos/dislexia/dislexia.shtml>

observa expresión verbal pobre y dificultad de aprender palabras nuevas o las fonéticamente complicadas.

En general el rendimiento en las áreas lingüísticas son bajas. Pese a ello, si se le explican las cosas verbalmente es más capaz de aprender que si se le exige que adquiriera los conocimientos mediante la lectura o la escritura repetida.

En la lectura:

Las confusiones se producen en las letras que tienen cierta similitud morfológica o fonética. Por ejemplo: a y o, a y e, en las vocales impresas, u abierta y o a nivel fonético. A nivel fonético se produce también la confusión entre p, b y m, y; en ocasiones confusión con la n. También presentan la confusión entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría o pequeños detalles, en especial en letra de imprenta. Así: d/b; p/q; b/g; u/n; g/p; d/p.

Se produce la omisión de letras, adiciones, principalmente a final de palabra y en sílabas compuestas. Por ejemplo carte por cartel, pelo por pelos ten por tren, etc. En las sílabas se producen sobre todo inversiones, reiteraciones y omisiones.

Las inversiones pueden ser por cambio de orden de las letras dentro de una sílaba directa: lapa por pala, o en una sílaba inversa, como por ejemplo rapa por arpa.

Es más frecuente la inversión de letras que forman parte de una sílaba compuesta. Así, por ejemplo, pader por padre o barzo por brazo. En otras ocasiones se cambia el orden de las sílabas dentro de la palabra, en especial cuando son sílabas compuestas, así por ejemplo, drala por ladra.

Se producen también reiteraciones de sílabas: cocicina por cocina.

En las palabras se producen: omisiones, reiteraciones y sustituciones de una sílaba por otra que empieza por la misma sílaba o tiene un sonido parecido. Por ejemplo, lagarto por letargo. A veces la palabra sólo tiene en común la primera letra. Lo que ocurre es

que el disléxico no tiene la capacidad de "prever" lo que viene a continuación; capacidad que los buenos lectores sí tienen.

3. Niños mayores de 9 años:

“La variabilidad que el trastorno presenta en las características individuales que acompañan al problema fundamental de dificultad lecto-escritora; se hace mayor a medida que el niño crece; ya que la manera de interactuar los distintos elementos personales y del entorno aumenta en amplitud y complejidad.”¹⁸⁶

Los trastornos típicos de esta edad son:

- ✓ Dificultades para elaborar y estructurar correctamente las frases, para estructuras relatos y por lo tanto para exponer conocimientos de una forma autónoma.
- ✓ Dificultad para expresarse con términos precisos.
- ✓ Dificultad en el uso adecuado de los tiempos del verbo.
- ✓ En general, continúa la pobreza de expresión oral y comprensión verbal.

Hay dos factores que influyen en este periodo:

a) El nivel mental

Los niños con una capacidad intelectual alta, encuentran a veces la forma de superar los problemas, en especial si han recibido atención especializada, y/o apoyo familiar podrían compensar su dificultad de comprensión lectora.

b) La gravedad de la dislexia

Las alteraciones profundas son más difíciles de superar que las leves. Hay disléxicos que mantienen su dificultad de adultos pese al tratamiento. El diagnóstico precoz y la reeducación adecuada aumentan las posibilidades de que el trastorno se supere.

¹⁸⁶ Idem.

La eficaz colaboración de la familia y el profesorado en el tratamiento. Tomando en cuenta la motivación y el aumento de la autoestima como factores de vital importancia en el mantenimiento y éxito del tratamiento.

En la lectura:

Es frecuente que se queden en un nivel de lectura vacilante-mecánica, con lo que no encuentran gusto alguno en la lectura y no se motivan en los aprendizajes escolares ni en la lectura como distracción o complemento.

El esfuerzo del niño cuando lee se pierde en gran parte en descifrar las palabras, se cansa, y tiene gran dificultad para abstraer el significado de lo que lee. En ocasiones se detecta que la lectura silenciosa, para sí, le resulta más eficaz que la lectura en voz alta, donde las dificultades se manifiestan de forma más evidente.

Permanece la dificultad en las seriaciones y les cuesta aprender la ordenación alfabética de las letras. Además les es difícil recordar la ordenación de las letras dentro de la palabra, lo que unido a las dificultades ortográficas que suelen tener, da como resultado esa gran dificultad en el uso del diccionario.

En la escritura:

Siguen presentando cierta torpeza en el aspecto motriz. Es frecuente el cansancio motriz, dado el sobreesfuerzo que le requiere la escritura a nivel gráfico, comprensivo, ortográfico y de ordenación en el papel.

La ortografía es una gran dificultad para estos niños y se puede hablar en muchas ocasiones de disortografía. Muchos niños acaban leyendo aceptablemente, pero la ortografía es deficiente, debido a una percepción y memorización visual deficientes, de la "gestalt " de las palabras. Les cuesta recordarlas como un todo.

Al redactar de forma espontánea pone de manifiesto su mala ortografía en mayor medida que en otros usos de la escritura. A ello se une la dificultad para ordenar las

frases, para puntuar con corrección y expresarse con los términos precisos. Es una versión aumentada de su dificultad de expresión oral.

En otras materias:

Además de la lectura, la escritura y el cálculo, se observan dificultades que tienen que ver con las características descritas, como la desorientación espacio-temporal. Así, en historia les cuesta captar la sucesión temporal y la duración de los períodos. En geografía tienen gran dificultad para localizar ; en especial para establecer las coordenadas geográficas y los puntos cardinales, etc.

Otras características que se asocian al trastorno son:¹⁸⁷

a. Falta de atención

Presentan una falta de atención debido al esfuerzo que tienen que realizar para superar las dificultades, suelen manifestar alto grado de fatigabilidad, lo cual produce una atención de menor nivel.

b. Desinterés por el estudio

Se da un desinterés en el estudio cuando un medio familiar y/o escolar son poco estimulantes; por presentar calificaciones escolares bajas; por ser marginados de sus compañeros; llegan a ser considerados y considerarse así mismos como niños con “deficiencia mental”, “vago”, etc.

c. Inadaptación personal

Por todos los inconvenientes que sufre el niño disléxico en su ámbito familiar, escolar, etc.; es frecuente encontrar en ellos una serie de rasgos emocionales característicos: sentimiento de inseguridad, terquedad para iniciar una tarea específica y falta de motivación.

¹⁸⁷ Fernández, Fernanda, *La dislexia*, Editorial CEPE, España, 2002.

CAPITULO III

COMPRESIÓN LECTORA Y DISLEXIA

3.1 Relación entre comprensión lectora y dislexia desde el enfoque cognitivo

Uno de los aportes de la psicología cognitiva al estudio de la dislexia ha sido determinar las principales deficiencias que presentan los niños disléxicos en algunos procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de la lectura. Estos son: la percepción visual, el movimiento ocular, la asociación viso-auditiva, el reconocimiento auditivo, el procesamiento fonológico, la memoria visual, la memoria auditiva, la expresión oral y los procesos verbales superiores.¹⁸⁸

Un análisis de los procesos cognitivos ya nombrados, indica que no todos ellos se encuentran en el mismo nivel cognitivo. En algunos casos se trata de procesos periféricos -reconocimiento visual de signos gráficos, percepción secuencial, memoria visual a corto término-; en otros, de procesos centrales -inteligencia, procesos verbales superiores-; y también de procesos intermediarios -memoria verbal, procesamiento fonológico y procesamiento visual ortográfico-.

Esta diferencia en los niveles cognitivos tiene importancia porque el aprendizaje de la decodificación lectora depende de procesos a nivel periférico, que permiten efectuar la recepción de la información; de otros que están en un nivel central de comprensión del significado y, finalmente, de un tercer tipo de proceso que se encuentra en un nivel intermediario, cuya función es reconocer verbalmente, retener y transformar los signos gráficos.

El aprendizaje de la decodificación lectora y comprensión dependen de procesos a nivel periférico, central e intermediario.

¹⁸⁸http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=351

La decodificación y comprensión lectora no son variables independientes, requieren de otros factores psicolingüísticos, tales como: conocimiento de vocabulario, la memoria verbal y la atención para el lenguaje, que faciliten la comprensión del texto escrito. Por ello, la decodificación en una lectura superficial. El sujeto debe establecer la relación entre las palabras y su pronunciación, sin embargo, los disléxicos presentan dificultades en este tipo de decodificación, lo cual obstaculiza que logren los niveles superiores, siendo necesario intervenir con algunas estrategias psicolingüísticas que podrían compensar dichas deficiencias.

Para lograr una decodificación lectora precisa de dos estrategias; -la decodificación fonográfica-; y -decodificación lectora-. “La primera consiste en aprender a reconocer los signos de la escritura, deletrear, articular sílabas y palabras en voz alta. Su objetivo es la pronunciación de las letras, sílabas y palabras. La segunda consiste en entender el significado, tanto de las palabras como del texto.”¹⁸⁹

La primera manifestación de las dificultades disléxicas con respecto a la comprensión lectora se da en la decodificación fonográfica; “cuando el niño trata de asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para articular las palabras y en la decodificación comprensiva.”¹⁹⁰

“En la medida en que el niño aprende a dominar los mecanismos de la decodificación fonográfica, comienza a efectuar la búsqueda de su significado. Para lograrlo debe transformar la secuencia oral articulada como “gestalt fonológica”, en significado. En los niños de aprendizaje normal, a medida que dominan la decodificación, aumenta su velocidad, lo cual produce un efecto facilitador de la comprensión.”¹⁹¹

“El progreso en la comprensión facilita, a su vez, la aplicación de estrategias sintácticas y ortográficas para lograr un mejor aprovechamiento del texto. En cambio, cuando los niños tienen dificultades para aprender a efectuar la decodificación fonográfica y comprensiva, deben dedicar mayor esfuerzo de atención y de memoria, tanto visual

¹⁸⁹ Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997, p. 103

¹⁹⁰ Ibid., p. 105

¹⁹¹ Bravo, Luis, op. cit., p. 105

como fonológica, para mantener el control y el dominio de cada uno de sus componentes, lo que hace que con facilidad “pierdan de vista” el significado.”

Características que manifiestan los niños disléxicos con relación a la comprensión lectora:

Los niños disléxicos al presentar déficit en algunos procesos cognitivos inciden en los problemas de lectura, escritura y comprensión lectora. Por ello, Spear-Swerling y Stemberg, 1994 plantean una serie de características que estos niños manifiestan con relación a la comprensión lectora en: el reconocimiento de palabras claves visuales, el reconocimiento de claves fonológicas, el reconocimiento controlado y en el reconocimiento automático.

a) En el reconocimiento de palabras por claves visuales

“Es la primera estrategia de lectura que utiliza el niño para establecer asociaciones entre ciertos elementos de la grafía y el significado de las palabras. En muchos casos esta estrategia se desarrolla y es aprovechada durante el período preescolar. La persistencia de este tipo de lectura define a los “lectores no alfabéticos”, quienes se caracterizan por notables deficiencias en el reconocimiento de palabras y más aún en la comprensión”¹⁹²

b) En el reconocimiento por claves fonológicas

“Se produce cuando el niño aprende a utilizar el alfabeto como un instrumento que define la manera en que se codifican los sonidos discretos del lenguaje. La lectura se apoya en el acoplamiento letra–sonido, y luego de extensa práctica en ese procedimiento se produce lo que Spear, Swerling y Stemberg (1994), han denominado “insight alfabético”, o la comprensión de que los símbolos que forman las palabras escritas, pueden deletrearse como sonidos aislados, que debidamente acoplados dan como resultado la pronunciación del vocablo.

Los escolares que alcanzan este nivel de lectura, pero no pueden superarlo, los han denominado “lectores compensadores”, dado que entienden la relación entre la

¹⁹² http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_7/Lorenzo.htm

ortografía y la fonología del lenguaje, aunque carecen de recursos para la automatización del proceso de decodificación, en consecuencia su comprensión de textos está deteriorada.”¹⁹³

c) En el reconocimiento controlado

“Se produce cuando el niño puede presentar un equilibrio entre los procesos de reconocimiento visual de palabras con la recodificación fonológica. Es decir, se da apertura a la estrategia ortográfica de lectura. Como todo proceso, implica una redistribución de recursos cognitivos, que cuando es exitosa, permite pasar a un estadio más avanzado en la habilidad para leer textos.

Los escolares que alcanzan esta fase pero no logran superarla son clasificados como “lectores no automáticos”, siendo exacta su capacidad de decodificación, pero carente de fluidez y velocidad. Su principal dificultad radica en el tiempo que le lleva activar en el léxico el significado de un vocablo, con lo cual se deteriora su capacidad comprensiva.”¹⁹⁴

d) En el reconocimiento automático

“Los lectores normales pasan en poco tiempo del reconocimiento controlado de palabras al reconocimiento ortográfico, haciendo pleno uso de una estrategia ortográfica de lectura. Durante esta fase, el niño es capaz de articular los recursos cognitivos para crear un módulo especializado para la tarea de reconocimiento, que combina de manera organizada esos recursos, haciendo de dicha tarea una operación relativamente libre de errores. Asimismo, es capaz de hacer un uso completo de la información ortográfica para reconocer palabras, lo cual facilita la relocalización de recursos cognitivos para el proceso de comprensión.”

A partir de la automatización del proceso de decodificación de palabras, el escolar está apto para procesar cadenas más amplias de sentido; de allí en más, la comprensión pasa a ser el eje cognitivo dominante. Teniendo en cuenta la habilidad para comprender lo

¹⁹³ Idem.

¹⁹⁴ http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_7/Lorenzo.htm

que se lee, el tipo de lectura puede ser clasificado como a) lectura estratégica, y b) lectura muy habilidosa.

La principal diferencia entre ambas radica en las aptitudes de comprensión. Los lectores muy habilidosos son quienes tienen capacidades más desarrolladas para el procesamiento de claves discursivas y contextuales; además, desarrollan y aplican más fácilmente sus conocimientos metacognitivos durante la lectura y son capaces de disponer más eficazmente de la información tanto del texto, como la que tienen almacenada en la memoria a largo plazo.

“El estudio de los mecanismos que afectan el reconocimiento automático de palabras y detiene el avance hacia un estadio más avanzado de lectura, es un pilar muy importante para el estudio de las causas del déficit específico de lectura.”¹⁹⁵

Investigaciones relevantes que evidencia una relación recíproca entre comprensión lectora y dislexia:

Las siguientes investigaciones dan cuenta de la relación de algunos procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora y dislexia.

a) Estudios sobre decodificación y reconocimiento de palabras

“La mayoría de los expertos están de acuerdo en que la identificación de palabras implica dos tipos de conocimientos y habilidades: fonológicos y ortográficos. El niño que comienza a leer debe haber desarrollado la conciencia fonológica para poder aprender el “principio alfabético”, es decir la correspondencia fonema-grafema.

La conciencia fonológica, es la habilidad para segmentar la lengua hablada en palabras, sílabas y sonidos. Éste es un paso decisivo para entender el principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer.

Los procesos ortográficos están unidos a la apariencia de las palabras. El conocimiento ortográfico implica memoria de patrones visuales específicos que identifican palabras o

¹⁹⁵ Idem.

partes de palabras. Este conocimiento se adquiere a través de la exposición repetida a las palabras escritas hasta que la representación visual de una palabra determinada.

El aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema- fonema es la habilidad básica para analizar los sonidos de las palabras; una carencia o defecto en el procesamiento fonológico perturba la decodificación e impide, por tanto, la identificación de las palabras. Este déficit básico de las funciones lingüísticas de orden inferior bloquea el acceso a los procesos lingüísticos de orden superior y a la obtención del significado del texto.

Algunas investigaciones mencionan que los niños con dificultades de lectura presentan problemas principalmente en el procesamiento fonológico. En uno de sus primeros experimentos, Liberman demostró que los niños adquieren conciencia de la estructura fonológica de las palabras habladas entre los cuatro y los seis años de edad. El preguntaba a los niños cuántos sonidos oían en una secuencia de palabras.

Ninguno de los de cuatro años pudo identificar correctamente el número de fonemas, pero el 17% de los de cinco años sí lo hicieron, y entre los de más de seis años un 70% mostraron tener ya conciencia fonológica.

El desarrollo de la conciencia fonológica va, pues, paralelo a la adquisición de la técnica de la lectura. Hoy está ampliamente aceptado que uno de los problemas más comunes en los niños con dificultades de lectura se da porque no existe un desarrollo adecuado de la conciencia fonológica.

El niño que comienza a leer debe haber desarrollado la conciencia fonológica para poder aprender el “principio alfabético”, es decir, la correspondencia fonema-grafema; de acuerdo con este principio los programas que se centren en reforzar esta capacidad conseguirán los mejores resultados.

En la actualidad, además de la hipótesis de la conciencia fonológica, existe una segunda hipótesis para explicar los problemas de lectura: el déficit en la rapidez de procesamiento de información.”¹⁹⁶

Se sabe que los niños con dificultades de lectura procesan la información tanto por vía visual como auditiva más lentamente que los lectores sin problemas. Esto haría que a los lectores con dificultades les cueste automatizar las palabras y, por tanto, tengan problemas de fluidez y comprensión lectora.

b) Estudios sobre el procesamiento fonológico, memoria operacional y comprensión lectora

Liberman, 1989 en su análisis sobre la relación entre el procesamiento fonológico, la memoria operacional y la comprensión lectora, estima que las limitaciones que tienen en el procesamiento fonológico, produce como un " cuello de botella “, que disminuye el paso de la información y afecta la asimilación de las percepciones de nivel inferior – fonemas-, por el nivel cognitivo superior –comprensión-, además de producir una sobrecarga en la memoria operacional. Como consecuencia la persona no puede leer con mayor velocidad, lo que afecta su comprensión.¹⁹⁷

Bravo, 1994 en un estudio con niños que presentan retardo lector severo confirmó la relación entre el déficit en los procesos fonológicos y la comprensión lectora silenciosa. Encontró que el procesamiento fonológico de los disléxicos era bastante más débil que en los lectores normales y que este déficit que se mantuvo hasta el final de la educación básica.¹⁹⁸

c) Estudios sobre el déficit en el reconocimiento fonológico¹⁹⁹

“El déficit en el reconocimiento fonológico de las palabras es considerado como nuclear en el trastorno disléxico y la gran mayoría de los investigadores aporta evidencias en este sentido (Stanovich, Vellutino y Scanlon 2002).

¹⁹⁶ <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/647/64740102.pdf>

¹⁹⁷ <http://www.reduc.cl/reduc/bravo2.pdf>

¹⁹⁸ Idem.

¹⁹⁹ <http://www.anped.org.br/23/textos/1024T.PDF>

Los procesos cognitivos superiores no pueden corregir las deficiencias fonológicas específicas. Como este déficit aparece en edad temprana, puede provocar deficiencias en otros procesos que interactúan con él, como la memoria verbal o la comprensión lectora. La deficiencia de este módulo afecta el aprendizaje de la lectura y a través de él al desarrollo verbal y escolar”.²⁰⁰

Donawa, W. ,1995 sostiene que los déficits fonológicos de los disléxicos estarían relacionados también con un desarrollo académico lento y que los programas debieran elaborarse de tal manera de tener efectos de transferencia al ámbito académico. Un programa adecuado en lo medular debiera trabajar las alteraciones fonológicas que se refieren a la conciencia fonológica, relaciones sonido símbolos, almacenamiento y evocación de la información.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Sterling ,1998 el déficit fonológico puede manifestarse de formas diversas: confusiones en la memoria fonológica, elaborar representaciones fonológicas insuficientes o incorrectas en la memoria y deterioro de la base fonológica empelada para producir el output -sustitución de consonantes, omisión de fonemas, sustituciones lexicales y estructura fonémica no respetada-.

Frith ,1999 afirma que hay una fuerte evidencia de que las dificultades, en la adquisición de la lectura, están relacionadas con dificultades en la aptitud para segmentar la secuencia sonora en unidades fonémicas.

Este tipo de dificultades son las que impiden lograr la competencia en el empleo de la estrategia alfabética y ello, a su vez, constituye un obstáculo para lograr el dominio de la estrategia ortográfica entendida como el acceso automático al significado de las palabras.

Para Howes, 2003 las dificultades de lectura son causadas por discapacidades específicas en las funciones del lenguaje implicadas en el procesamiento de los sonidos de las palabras. Según esta hipótesis, la dislexia supone de las deficiencias básicas en la

²⁰⁰ <http://www.reduc.cl/reduc/bravo2.pdf>

capacidad para generar y mantener representaciones fonológicas y para manipular estas representaciones en la memoria de trabajo.

d) Reconocimiento de letras y reconocimiento visual ortográfico²⁰¹

Adams y Bruck (1993) afirman que el reconocimiento visual-ortográfico del lenguaje escrito, es un proceso más complejo que la percepción visual de los signos gráficos, pues requiere que los niños reconozcan la secuencia de signos gráficos pronunciables, dentro de un contexto ortográfico. Así, por ejemplo, en castellano la pronunciabilidad de las sílabas la aportan las vocales al unirse a una o más consonantes, dentro de un ordenamiento que sigue ciertas reglas gramaticales.

El reconocimiento de una palabra, entre muchas otras, pasa porque los niños recuerden su pronunciación y su significado. Esta etapa tiene por objetivo establecer un léxico mental visual-ortográfico que empieza a formarse con la retención de las palabras más frecuentes y da comienzo a la comprensión lectora.

En los niños de aprendizaje lector normal el reconocimiento visual-ortográfico se desarrollaría a partir de la identificación fonológica de los componentes de las palabras escritas, lo que les permite cotejar los componentes fonémicos con los ortográficos. La habilidad para reconocer palabras de alta frecuencia emerge gradualmente, después del reconocimiento de las letras, y se inicia primero con un procesamiento fonológico, para luego intentar el reconocimiento léxico (Aaron, Henderson y Lindsey 1999).

Para Rouibah, 2001 afirma que la velocidad en el reconocimiento de las palabras sería resultante de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Los niños que progresan en la lectura serían los que aprenden a integrar con mayor rapidez ambos componentes al enfrentar el lenguaje escrito.

e) Estudios sobre procesamiento verbal y conciencia fonológica²⁰²

²⁰¹ http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052004000100001&lng=es&nr_m=iso&tlng=es

²⁰² Idem.

Mann y Brady ,1988 estiman que el déficit para aprender a leer pueden enfocarse en dos áreas críticas: en deficiencias en las habilidades de procesamiento verbal y déficit de desarrollo de la conciencia fonológica.

Además de los procesos mencionados, interviene en el aprendizaje de la lectura inicial la inducción de analogías visuales, que los niños deben efectuar entre letras y sílabas para complementar la identificación fonológica de las palabras. En este proceso los niños deben establecer analogías entre los componentes gráfico-fonémicos y silábicos para integrarlos en palabras que sean reconocidas por ellos al escuchar su pronunciación. Este proceso tiene un componente de análisis visual, además del fonológico y del semántico.

Vellutino, Scanlon y Tarrzman ,1991 expresan que en los lectores iniciales "los lenguajes oral y escrito no son sistemas paralelos, sino, más bien, sistemas crecientemente interactivos y convergentes". Los niños que aprenden a leer deben "recodificar" el lenguaje oral en un código escrito. Esta recodificación depende del desarrollo previo de algunos procesos psicolingüísticos básicos. Entre ellos se pueden mencionar la conciencia fonológica, la memoria verbal inmediata, la abstracción verbal de semejanzas y la categorización verbal.

f) Estudios sobre las dificultades de comprensión²⁰³

El aprendizaje del lenguaje escrito, en un sistema alfabético, requiere tanto la comprensión del principio alfabético como su aplicación efectiva para la identificación de palabras.

Greany, Tunmer, 1997 comprobaron que los niños/as, con dificultades en lectura demostraron un adecuado conocimiento de los ataques y rimas de las palabras y tenían buenas habilidades de segmentación pero que presentaban dificultades para aplicar este conocimiento en el proceso de identificación de palabras.

²⁰³ <http://www.anped.org.br/23/textos/1024T.PDF>

La debilidad en la aptitud para procesar la información fonológica, se manifiesta según Torgesen ,1999 en las dificultades que experimentan los niños/as, en la comprensión y aplicación del principio alfabético a la hora de proceder a la decodificación de las palabras escritas.

Mc Cutchen, 2002 sostiene que existe una importante evidencia empírica al considerar que la comprensión del principio alfabético hace referencia al conocimiento explícito que los elementos gráficos representan a los correspondientes elementos del lenguaje oral o en otros términos a la comprensión de que las letras- identidad grafémica- representan las unidades más abstractas del lenguaje oral y que las palabras tienen una estructura fonológica particular constituida por segmentos fonéticos individuales - identidad fonémica-

En general, comprender que la palabra oral se puede segmentar en unidades cada vez más pequeñas y que existe una relación de cierta correspondencia entre estas unidades y los grafemas componentes de la palabra escrita que los representa. Cada palabra tiene su propia identidad fonémica, grafémica y semántica. La alteración de la forma - fonológica y/o grafémica- implica alteraciones en el significado.

Investigaciones concluyentes:²⁰⁴

Perfetti, 1977 expresa que la decodificación y la comprensión no son variables independientes, pero agrega que la “decodificación no es suficiente para la comprensión”.²⁰⁵ Entonces, una habilidad para decodificar no conduce necesariamente a una habilidad para comprender. La diferencia podría atribuirse a factores psicolingüísticos, tales como: conocimiento de vocabulario, la memoria verbal y la atención para el lenguaje.

Además, analizó la relación entre la decodificación y los diferentes niveles de comprensión lectora. Estima que a primera vista, la decodificación es lo que ocurre estrictamente en una lectura superficial. En este nivel el sujeto establece la relación

²⁰⁴ Idem.

²⁰⁵ Bravo, Luis, *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Universitario, Santiago de Chile, 1998, p. 112-114

entre las palabras y su pronunciación, acompañado de un nivel mínimo de comprensión en él; el conocimiento del vocabulario es fundamental para entender el significado. Puede darse en las etapas iniciales del aprendizaje o también en sujetos sin una capacidad suficiente para entender un texto.

En los niveles superiores de comprensión, en cambio, el sujeto requiere, además de los procesos involucrados en la lectura superficial, otras habilidades psicolingüísticas más elaboradas, especialmente las ortográficas y las sintácticas, que le permitan penetrar y retener el significado del texto.

Los disléxicos que presentan dificultades en la decodificación tendrían “problemas en el nivel superficial, lo cual obstaculiza que logren los niveles superiores, salvo que puedan poner en actividad algunas estrategias psicolingüísticas que compensen esas deficiencias”.²⁰⁶

Hogaboam y Perfetti ,1977 compararon a niños con buena y mala comprensión lectora, hallaron que la principal diferencia esta en la velocidad. No encontraron diferencias entre ambos grupos en la decodificación cuando los niños conocían antes el significado de las palabras. Consideran que la velocidad para efectuar la decodificación fonológica es el elemento de mayor importancia para una mejor comprensión.²⁰⁷

Perfetti y Hogaboam, 1978 argumentan que los niños con dificultades en la comprensión lectora tienen menor habilidad para desarrollar un proceso de decodificación automática. Consideran que la decodificación de palabras sería una “habilidad básica de la cual dependen otros aspectos de la lectura”.²⁰⁸ Todos los procesos envueltos en la comprensión como: el vocabulario, la memoria, la integración semántica,etc., dependerían en última instancia de los mecanismos decodificadores que permiten convertir el código impreso en código verbal.

“La diferencia entre niños hábiles para decodificar reside en la velocidad que tienen los primeros para automatizar este proceso, lo cual, facilita la comprensión, pues permite

²⁰⁶ Ibid., p. 112

²⁰⁷ Ibid., p. 112

²⁰⁸ Bravo, Luis, op. cit., p. 113

almacenar mayor cantidad de información en la memoria a corto plazo.²⁰⁹

Vellutino, 1979 arguye que los problemas en comprensión lectora parecen ser “una consecuencia predecible de deficiencias más básicas en la codificación de las palabras, pero es posible que los problemas de decodificación mismos se deban, en parte a un procesamiento imperfecto e ineficiente de los significados de las palabras aisladas”.²¹⁰

Considera que los lectores deficientes procesan la información semántica con menor velocidad y menor precisión que los lectores normales, lo cual podría no afectar a la comprensión del significado global del texto, sin embargo, disminuye la precisión para captar las palabras claves y recordar los tiempos o modos verbales utilizados.

Downing y Leong ,1982 estiman que hay una interdependencia entre las alteraciones de la decodificación lectora y el déficit en comprensión. Consideran que la lectura es una habilidad compleja e integrada, en la cual aparecen involucradas un gran número de destrezas que deben funcionar de manera armónica.

Ehri y Wilce, 1983 confirmaron que el desconocimiento del vocabulario no es un elemento causal del retardo en la comprensión lectora y que su conocimiento previo no mejora la comprensión. La sola identificación de las palabras no mejora esencialmente la comprensión lectora en los lectores deficientes, debido a que probablemente no son capaces de entender la organización sintáctica del texto.

En la actualidad, la evidencia empírica indica que una de las características más destacables de la dislexia es el problema de reconocimiento de palabras (Lovett, 1994); esta dificultad tiene consecuencias negativas para la comprensión de lectura.²¹¹

Aunque algunos investigadores apuntan al déficit fonológico como la primera causa de los problemas de reconocimiento de palabras en la dislexia, otros estudios sugieren que probablemente las dificultades ortográficas también estén implicadas (Zecker, 1991).²¹²

²⁰⁹ Ibid., p.113

²¹⁰ Ibid., p. 111

²¹¹ <http://www.anped.org.br/23/textos/1024T.PDF>

²¹² Idem.

“Estudios recientes apuntan al hecho de que los disléxicos muestran un ritmo lento en la lectura de palabras cuando son comparados con lectores de su misma edad y nivel lector.”²¹³

3.2 Métodos e instrumentos de evaluación en la Dislexia

Las dificultades en la comprensión lectora y dislexia requieren de una evaluación psicopedagógica para determinar la intervención a estas dificultades.

Evaluación Psicopedagógica:²¹⁴

Colomer, Teresa ,2001 entiende a la evaluación psicopedagógica como “un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada”.²¹⁵

Su finalidad es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el estudiante para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula. Es un proceso compartido entre el Psicólogo educativo - profesor; se debe tomar en cuenta qué evaluar- contenido; cómo evaluarlos -métodos e instrumentos- y cuándo evaluar -toma de decisiones-.

El objeto central de la evaluación son las necesidades educativas ;entendidas como el resultado de la interacción entre las variables individuales -competencia curricular;- estilo de aprendizaje;- -historia previa del desarrollo;- -aprendizaje y evaluación del desarrollo;- y las de tipo escolar, etc.

²¹³ Idem.

²¹⁴ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=183>

²¹⁵ Idem

El segundo ámbito de la evaluación se centra en procedimientos y técnicas de evaluación, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y empleando diversos procedimientos capaces de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer ámbito lo constituye el cuándo evaluar. Dentro de la evaluación psicopedagógica el enfoque que va dirigido a los niños con dificultades del aprendizaje es el de diagnóstico pedagógico.

-Diagnóstico Pedagógico²¹⁶

Considera a la evaluación como elemento esencial del diseño curricular, viene a ser el puente entre la evaluación y la orientación. La finalidad del diagnóstico es determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que subyacen. Los objetivos del diagnóstico son: apreciar el proceso de los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo, motor; identificar los factores que intervienen en el desarrollo; adaptar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos:

- ✓ Planificación.
- ✓ Recogida de datos y elaboración de hipótesis.
- ✓ Comprobación de las realizaciones de los estudiantes: tests y pruebas, etc.
- ✓ Corrección e interpretación.
- ✓ Devolución de resultados y orientaciones.

Instrumentos:

Los instrumentos más usuales en el enfoque del diagnóstico pedagógico son: tests psicológicos, pruebas objetivas, escalas de observación, etc.

²¹⁶ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=183>

Los datos a investigar se relacionan con variables relativas al estudiante: la competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa de desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo. También con variables relativas al contexto como: evaluación del contexto social, del contexto familiar, entrevista en el contexto familiar y escolar.

1.- Variables relativas al estudiante:²¹⁷

Con relación al estudiante existen algunas variables de importancia como: competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo-aprendizaje y evaluación del desarrollo.

a) La competencia curricular

Se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo escolar y que el estudiante ya posee en el momento de la evaluación, es decir, la constatación de qué capacidades posee ya el estudiante respecto a lo que socialmente se espera de él por su edad -traducido en términos de programaciones de objetivos y contenidos escolares-.

La evaluación de la competencia curricular la hace el propio profesor que enseña la materia en donde el estudiante tiene problemas, aunque también puede recibir asesoramiento para hacerlo e incluso colaboración del profesor de apoyo o del orientador.

b) El estilo de aprendizaje

La segunda variable del estudiante que se debe examinar se refiere al "cómo aprende", a cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, etc.

La evaluación de los estilos cognitivos debe tomar en cuenta lo siguiente:

²¹⁷ Idem.

- En qué momento el estudiante se siente más cómodo y alcanza un mejor aprendizaje, en función del tipo de contenido que está aprendiendo -una rutina o destreza, conceptos, información táctil, hábitos, valores, etc.-.
- Estilos de enseñanza y enfoques didácticos con los que mejor interactúa y que, en consecuencia, le resultan más provechosos desde el punto de vista de su aprendizaje.
- Modalidades de presentación de las tareas (visual, oral, escrita), y modalidades de respuesta (oral, escrita, motriz), con las que mejor se maneja.
- Tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje profundas o superficiales.
- Dependencia y autonomía en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Tipo de motivación dominante -social, de logro, etc.-, e intereses y preferencias del estudiante que actúan como condicionantes de su aprendizaje.
- Estilos cognitivos o patrones característicos de comportamiento a la hora de realizar una actividad: impulsivo/independiente de campo, etc.

c) Historia previa del desarrollo y aprendizaje

Las variables anteriores nos presentan al estudiante tal y como es en el momento, actualmente, sin embargo, no nos dicen nada de cómo llegó hasta ahí. Por lo tanto es preciso obtener la máxima información posible sobre su historial evolutivo previo.

En definitiva, evaluar el historial previo del estudiante es llegar a conocer tanto cómo ha sido el proceso en cuanto a hitos conseguidos, como las circunstancias y condiciones contextuales que han condicionado -para bien y para mal-, dichos hitos, ya que se parte de considerar que el desarrollo y el aprendizaje no son del individuo, sino del individuo en unos contextos sociales, familiares y escolares determinados.

d) Evaluación del desarrollo

En ocasiones los datos anteriores no resultan suficientes para entender que está pasando y, en consecuencia, poder adoptar decisiones para la solución del problema detectado.

Es entonces, la evaluación que resulta responsabilidad directa de otros profesionales distintos al profesor -neurólogo, logopeda, psicólogo, pedagogo, etc.-; y pueden colaborar con la evaluación de la competencia curricular del estudiante. Se debe tomar en cuenta:

-Evaluación del desarrollo intelectual:

En la evaluación de la inteligencia es posible adoptar, dos ópticas: aquella que persigue establecer el nivel de desarrollo determinado; y la que persigue analizar el funcionamiento intelectual. La exploración de la inteligencia se realiza mediante el uso de tests estandarizados.

-Evaluación del desarrollo motor:

Aunque todos los aspectos del desarrollo pueden ser esenciales en cualquier edad, el desarrollo motor tiene una especial importancia en las primeras edades, especialmente en la educación infantil.

Los aspectos centrales, en la evaluación psicopedagógica que es necesario abordar son:

-Evaluación de las habilidades motrices generales:

- Motricidad estática: equilibrio, relajación.
- Motricidad dinámica: marchas, carreras, equilibrio, coordinación.

-Evaluación de las habilidades motrices específicas:

- Coordinación perceptivo-motriz.
- Precisión y rapidez de movimientos.
- Habilidades grafo motrices.

2.- Variables relativas al contexto:

Se refiere al medio social o comunitario, familiar y escolar en que se desenvuelve el estudiante.

a) Evaluación del contexto social o comunitario

El contexto social actúa tanto sobre el estudiante y sobre la institución escolar en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b) Evaluación del contexto familiar

La finalidad de la evaluación del contexto familiar dentro de la evaluación psicopedagógica, es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la información que las familias aportan pueden distinguirse tres grandes campos, estrechamente relacionados:

- Datos sobre el estudiante/a en su contexto familiar.
- Datos sobre el propio medio familiar.
- Datos sobre el entorno familiar.

c) Entrevista en el contexto familiar

La entrevista constituye el instrumento fundamental y privilegiado, que permite recoger la información más adecuada y una participación más real de la familia en el proceso evaluador. De cara a un correcto desarrollo de la misma se proponen algunas

sugerencias en torno a su preparación, su estructura, y la intervención del profesional implicado.

d) Evaluación del contexto escolar

Se entiende a la evaluación del contexto, como una evaluación en todas sus facetas - curricular, organizativa, social, etc.-; en sus diferentes niveles o subsistemas y de la evaluación del aula.

Es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje compensan o, por el contrario, acentúan las dificultades derivadas de su propia problemática, para poder tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas que es preciso proporcionar al estudiante para compensar y minimizar muchas dificultades.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta educativa que debe dar la escuela a las necesidades educativas del estudiante. Si tenemos una hipótesis sobre qué aspectos son favorables y desfavorables para su desarrollo y aprendizaje ; se analiza cuáles de ellos son posibles a modificar efectivamente y cuáles deben ser las estrategias a seguir.

Evaluación de procesos cognitivos implicados en las dificultades de comprensión lectora y dislexia:

En las dificultades de comprensión lectora y dislexia es necesario evaluar los procesos cognitivos que intervienen en ella, como son: los procesos perceptivos, semánticos, sintácticos y ortográficos.²¹⁸

a) Evaluación de los procesos perceptivos

²¹⁸<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

Permite especificar si el trastorno es perceptivo o lingüístico, para más tarde poder intervenir y trabajar sobre este déficit.

Se sugieren las siguientes actividades para la evaluación:

Pruebas con signos gráficos:

- Tareas de emparejamiento de signos. Se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos.
- Tareas de igual-diferente. Indicar si dos signos, con bastantes rasgos, comunes son iguales o diferentes.

Pruebas con signos lingüísticos:

- Buscar el elemento igual a uno dado. Por ejemplo: p/ p b d d q
- Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: e e e a e e e
- Rodear el grupo silábico igual a uno dado. bar/ bra bor dra dar

b) Evaluación del proceso léxico

Para poder leer es imprescindible conocer las letras. Por tanto, lo primero que tenemos que saber es si el estudiante conoce el sonido de todas las letras. Lo importante es que conozca el sonido, por tanto el estudiante ante la letra “f” puede decir “efe”, “fffff” o “fe”. En los tres casos se demuestra conocimiento de la regla de conversión grafema-fonema.

También es especialmente relevante, sobre todo para las dificultades detectadas en el primer ciclo de educación primaria, comprobar si las dificultades de adquirir las reglas de conversión grafema-fonema se deben a la especial capacidad del estudiante para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Para evaluar el conocimiento fonético se pueden proponer actividades de deletreo de los fonemas de las palabras, contar el fonemas, tareas de rimas, omisión, adición, etc.

Se evalúan las dos rutas de acceso léxico (visual y fonológico) y se ve que tipo de déficit se presenta mediante los errores que presente el sujeto (omisión, adición, repetición, etc.)

La mejor forma de evaluar el uso de ambas rutas es mediante la lectura de palabras y pseudopalabras de forma aislada.

Así, para evaluar la ruta léxica se pueden utilizar palabras de distinta frecuencia, ya que a mayor frecuencia, mayor probabilidad de que tenga una representación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída.

Por el contrario, para evaluar la ruta fonológica la mejor tarea será la lectura de pseudopalabras, puesto que al no tener una representación interna de la misma, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema. En este caso, serán importantes tanto la longitud de las palabras como la complejidad de las estructuras silábicas. Cuanto más largas sean las pseudopalabras mayores posibilidades tendrán para equivocarse. Del mismo modo, cuanto más complejas sean las estructuras, mayor dificultad en el desciframiento. Por ejemplo, nos encontramos mayores dificultades ante las estructuras complejas CCVC y CCV de las palabras “granse” y “claje” que ante las estructuras menos complejas CVVC y VC de las palabras “vienfo” y “esbe” (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

c) Evaluación del proceso sintáctico

Para esta evaluación es necesaria una serie de frases, el sujeto presenta dificultades en la combinación de las palabras para formar la estructura sintáctica.

Son básicamente dos los procesos sintácticos a evaluar:

- La comprensión de distintas estructuras gramaticales
- El respeto de los signos de puntuación.

Para evaluar la comprensión de distintas estructuras gramaticales debemos utilizar distintas clases de oraciones: pasivas, de relativo, etc. Sabemos que una de las

dificultades de algunos estudiantes es que utilizan, en su expresión oral habitual, estructuras sintácticas sencillas y le cuesta trabajo entender y utilizar otro tipo de estructuras más elaboradas.

Por ejemplo la oración “el perro atacó al gato” suele resultar sencilla para la mayoría de los estudiantes, puesto que mantiene una estructura sencilla y muy habitual. Sin embargo, cuando mantenemos el significado de la oración pero cambiamos su estructura (“a quien atacó el perro fue al gato”), producimos cambios que han aumentado la complejidad de la oración. En este ejemplo comprobamos que hemos aumentado el número de palabras funcionales y el número de verbos.

Algunos estudiantes son sensibles a estos cambios en la estructura y tienen dificultades en la comprensión de la oración. (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

En cuanto a la evaluación del respeto de los signos de puntuación, entendemos que mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican los límites. Cuando un texto no está puntuado resulta difícil de comprender porque no sabemos dónde segmentar los diversos constituyentes de las oraciones. Hay estudiantes que conocen el significado de los signos de puntuación pero no lo aplican automáticamente cuando están leyendo. Para evaluar si un estudiante respeta o no los signos de puntuación no tenemos más que presentarle un texto bien puntuado y pedirle que lo lea en voz alta. Nos daremos cuenta qué signos respeta y cuáles no.

d) Evaluación del procesador semántico

En esta evaluación también son importantes los procesos cognitivos o los conocimientos previos del lector, para evaluar estos se pueden utilizar tareas de comprensión lectora por ejemplo:

- Extracción del significado (ideas principales de un texto, elegir finales incompletos, ejecución de órdenes escritas, detección de elementos distorsionantes, etc.

- Integración del significado en sus conocimientos (por ejemplo elegir dibujos que estén relacionados con el texto, responder a preguntas acerca de información no explicitada en un texto u otro material escrito y que es necesaria para su completa comprensión.
- Conocimiento del lector (preguntas sobre la estructura de los cuentos, detección de información contradictoria, localizar una palabra que no concuerda con el texto, diferenciar palabras de no palabras, etc.)
- Analizar los errores de lectura, sustituciones semánticas al leer palabras aisladas, error común en dislexias adquiridas pero no evolutivas.

La mejor forma de evaluar la comprensión de los textos y su integración en la memoria es a través de cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante la oración: “Pedro y María compraron caramelos en el kiosco”. Cuestión literal: ¿qué compraron Pedro y María? (caramelos). Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran una total comprensión de la situación. En nuestro caso una cuestión inferencial podría ser: ¿qué deberían llevar Pedro y María para comprar? (dinero).

Evaluación de los procesos en la escritura:

La mayoría de los investigadores coinciden en señalar que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos (Cuetos, 1991).²¹⁹

a) Evaluación de los procesos de planificación del mensaje

²¹⁹ <http://www.lectura-curza.com.ar/articulos1.htm>

La mejor forma de evaluar los procesos de planificación es pedirle que escriba una redacción sobre un tema conocido, o que escriba un cuento conocido, o una historia. Otra forma, que requiere menor esfuerzo, es pedirle que escriba una sencilla historia que se forma dándole tres o cuatro viñetas que le ayuden a estructurar la información que tiene que escribir. También se le puede dar un dibujo para que escriba lo que está ocurriendo.

b) Evaluación de los procesos sintácticos

Para evaluar los procesos de construcción de oraciones podemos realizar las siguientes actividades:

- Ordenar las palabras para formar una oración.
- Construir oraciones, dada una o más palabras.
- Presentar un dibujo y pedirle que complete oraciones referentes a ese dibujo.
- Identificar la oración verdadera de las propuestas utilizando distintos tipos de oraciones (pasivas, de relativo, etc.)
- Por otro lado, para evaluar la utilización adecuada de los signos de puntuación se pueden utilizar diversos procedimientos. Se destacan dos: colocar los signos correspondientes en un texto sin puntuar y escribir un texto al dictado en el que el profesor marca muy bien las pausas y la entonación.

c) Evaluación de procesos léxicos o de recuperación de palabras

En el caso de la ruta fonológica, la mejor forma de evaluarla es pedir al estudiante que escriba pseudopalabras con distintos tipos de estructuras silábicas, puesto que la única forma de escribir pseudopalabras es utilizando esta vía, al no tener una representación ortográfica de la misma. Por ejemplo, pedir que escriba: gralo (CCV), trondo (CCVC), etc.

Para evaluar la ruta léxica u ortográfica proponemos algunas de las siguientes actividades:

- Pedir que nos digan el significado de palabras homófonas. Ejemplo: “ola/hola”, “tuvo/tubo”, etc.
- Seleccionar una palabra para completar una frase. Ejemplo: El reloj sirve para saber la _____. (hora/ora).
- Escribir al dictado palabras de ortografía arbitraria o que su escritura responda a una regla ortográfica.

d) Evaluación de procesos motores

Para la evaluación de los procesos motores, además de las tareas de escritura ya realizadas para los procesos sintácticos o léxicos, podemos proponer otras actividades.

En primer lugar, se debe estar seguro de que el estudiante puede recuperar de la memoria a largo plazo los alógrafos correspondientes, para ello podemos pedir que copie pasando de mayúsculas a minúsculas, de cursiva a script (y viceversa).

Para comprobar si el trastorno se produce exclusivamente en los patrones motores se le puede pedir que escriba a máquina o con letras de plástico y comparemos su ejecución con la escritura a mano. Si no tiene errores en la escritura a máquina, pero comete numerosos errores en la representación gráfica, las dificultades serán propiamente motoras. Como complemento de estudio a los patrones motores más periféricos se puede evaluar a través de dibujos o pruebas clásicas de coordinación visomotora que incluyen dibujo de formas, punteado, picado, etc.

Evaluación de las habilidades de Conciencia Fonológica:²²⁰

Numerosas investigaciones se abocan al estudio de las dificultades en el aprendizaje, tomando en cuenta la evaluación de la conciencia fonológica. Por ello, su estudio tiene relevancia.

En la evaluación de la conciencia fonológica se debe tomar en cuenta:

²²⁰ <http://www.caece.edu.ar/investigacion/documentos/fonologica.doc>

a) Juzgar la duración acústica de las palabras

Se presentan dos palabras de forma oral, una corta y una larga, a la vez que se presentan dos tarjetas donde están escritas. El objetivo es que los niños diferencien que la pronunciación de una palabra es más larga que la otra. Luego se le pide al niño que elija de las tarjetas la que corresponde a la palabra pronunciada. Si logra comprender que una pronunciación es más larga (presenta mayor cantidad de segmentos fonéticos), elegirá la tarjeta correcta aunque no sepa leer.

b) Identificar las palabras de una frase

Dada una frase que se presenta oralmente, se pide al sujeto que reconozca las palabras. Lo puede realizar a través de palmadas, contándolas, etc.

c) Reconocer una unidad de habla (sílabas o fonemas) en palabras

La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad de habla en una palabra. La posición de la unidad puede ser inicial, media o final. En caso del reconocimiento de un fonema, éste puede ser una consonante o una vocal. Una de las variantes utilizadas es el uso de tarjetas para que el sujeto señale en ella la posición de la unidad.

d) Reconocer o producir rimas

Se caracteriza por detectar la sensibilidad de los niños a la rima. Se buscan aquellas palabras familiares a los niños y también se suelen utilizar partes de la palabra.

e) Clasificar palabras por sus unidades -sílabas o fonemas-

La tarea intenta detectar si los niños reconocen que dos o más palabras comparten una unidad inicial, final o media. La dificultad en la tarea se acrecienta si, a su vez, se pide al sujeto que explicita el segmento común. Las unidades pueden abarcar tanto sílabas como fonemas, ubicados ya sea en una posición inicial, media o final. Es necesario

controlar la frecuencia léxica, la longitud de la palabra y la categoría fonética, ya que la dificultad es distinta en cada caso.

f) Sintetizar o mezclar unidades para formar palabras

La tarea consiste en combinar una serie de unidades que se le proporcionan al niño oralmente, de una en una, con una encadenación de un segundo, para que encuentre las palabras resultantes. Por ejemplo, si se unen los sonidos: /g/ /a/ /t/ /o/, se obtiene la palabra “gato”.

g) Aislar una unidad de una palabra

Dada una palabra, el niño tiene que pronunciar una unidad aislada, cuya posición puede ser inicial, media o final.

h) Contar las unidades de una palabra

Mediante palmadas, cruces, golpes con un lápiz, se le pide al niño que señale cada una de las unidades de una palabra que se presenta oralmente. Se utilizan, en general, palabras que contienen de una a cinco unidades.

i) Descomponer una palabra en sus unidades

Consiste en pronunciar en orden todas y cada una de las unidades de una palabra. La complejidad de la tarea depende de la longitud de la palabra, de la familiaridad y de la estructura de las sílabas que las componen.

j) Añadir una unidad a una palabra

Consiste en añadir una unidad determinada a una palabra. Dicha unión puede ser en cualquier posición de la palabra: inicial, media o final.

k) Sustituir una unidad de una palabra por otra

Consiste en pronunciar una palabra, sustituyendo una unidad, cuya ubicación puede ser inicial, media o final.

l) Suprimir una unidad de una palabra

Se presenta al niño de manera oral una palabra y se pide que la pronuncie eliminando una unidad dada, cuya posición puede variar.

m) Especificar qué unidad ha sido suprimido en una palabra

Se presenta una palabra de forma oral y se pide al niño que determine qué segmento se ha suprimido al pronunciarla de un modo incompleto; por ejemplo, ano en vez de mano.

n) Invertir el orden de las unidades de una palabra

Una vez que se dice al sujeto una palabra de manera oral, se le pide que él lo haga pero invirtiendo el orden de sus unidades. Dicha tarea presenta serias dificultades para los niños, debido a que implica una carga importante de memoria.

ñ) Escritura inventada

Se trata de una actividad escrita, que consiste en pedir a niños de la etapa de educación inicial, que todavía no empezaron el aprendizaje escolar de la escritura y la lectura, que escriban una serie de palabras.

En 1997 Defior incorporó cuatro nuevas tareas:

1.-Familiaridad de las palabras -frecuencia léxica-

Se le presenta al niño un número de palabras que difieren en cuanto a su familiaridad y conocimiento. Se apoya en la existencia de la ruta léxica, por lo cual las palabras de frecuencia alta se leerían más deprisa y con menos número de error que las de baja frecuencia.

2.- Categoría léxica:

Se le pide al niño la lectura de palabras y pseudopalabras. Las palabras se leen más de prisa y con menos errores que las pseudopalabras, atribuidas a una lectura por la ruta léxica.

3.- Longitud de las palabras:

Se le pide al niño un número de palabras que difieren en cuanto a su extensión: cortas y largas. Las palabras más largas se leerían más lentamente y con mayor número de errores, lo que puede interpretarse como una evidencia del uso de la ruta fonológica.

4.- Categoría gramatical:

Se presentan al niño palabras contenidos y palabras funcionales.

- Reconocimiento de letras:

Sobre la base de diez letras, se le pide al niño que identifique cada una de ellas. Se suministra a los niños dicha tarea para evaluar el conocimiento de las correspondencias letra-sonido. El puntaje se determina por el número de letras identificadas. Para considerar que una letra era identificada, no era necesario que el niño pronunciara su nombre; si conocía el sonido correspondiente a ella, la respuesta se consideraba correcta.

- Lectura de pseudopalabras:

Es una tarea de recodificación fonológica, que mide el conocimiento productivo de las correspondencias letra-sonido. Las pseudopalabras son cadenas de segmentos fonética y ortográficamente posibles en la lengua.

Instrumentos de evaluación:

A continuación se citan algunos instrumentos útiles para la evaluación de las dificultades lectoescritoras, en este caso, en relación a la comprensión lectora y dislexia. Para ello se requiere una batería de test estandarizados necesarios para una intervención psicopedagógica adecuada.

A) Evaluación de los procesos cognitivos implicados en la Lectura:²²¹

- ✓ **Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC), Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000:** esta prueba de aplicación individual, evalúa la capacidad lectora y los procesos que intervienen en la lectura en niños de 6 a 9 años y en niños mayores con problemas de lectura. Está formada por 10 pruebas que se agrupan en cuatro bloques: identificación de letras (nombre o sonido de las letras e igual-diferente en palabras y pseudopalabras), procesos léxicos (decisión léxica, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y lectura de palabras y pseudopalabras), procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de oraciones y textos).

- ✓ **Evaluación de los Procesos Lectores en Estudiantes de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria (PROLEC-SE), Ramos y Cuetos, 1999:** es una prueba que evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos. La finalidad es determinar las causas por las que algunos escolares de 10 a 16 años (5º y 6º de Educación Primaria, y 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.) no consiguen convertirse en buenos lectores.

La batería consta de 6 tareas que se agrupan en tres bloques, correspondientes a los principales procesos que componen la lectura: procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), procesos sintácticos (emparejamiento dibujo-oración y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de textos y estructura de un texto).

²²¹ <http://www.unex.es/gial/docencia/asignaturas/psicopatologia/documentos%20de%20apoyo/Estudios.%20monograf%EDas%20y%20art%EDculos/Valoraci%F3n%20de%20las%20dificultades%20en%20lectoescritura.htm>

Estas pruebas nos permiten valorar de forma detallada cada uno de los cuatro procesos de la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos; obteniéndose información sobre los recursos y estrategias que el estudiante/a emplea para leer, así como en los aspectos que presentan dificultades.

- ✓ **Batería de Evaluación de la Lectura Nivel I y II (BEL) (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002):** esta prueba de lectura ha sido desarrollada para el segundo y tercer ciclo de educación Primaria. Permite realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los distintos componentes o procesos implicados en la habilidad lectora.

Los subtest que comprende la batería son: memoria por corto plazo, recepción de diferencias, deletreo, lectura, decisión léxica, reglas ortográficas, emparejamiento palabra dibujo, verificación de atributos, morfología de las palabras, relaciones semánticas, concordancias, comprensión de oraciones, comprensión de un texto.

La prueba evalúa las siguientes áreas: evaluación de los procesos perceptivos, evaluación del nivel léxico, evaluación del procesador sintáctico, evaluación del procesador semántico. Permite: la detección primaria de los niños con alteraciones o retrasos en la lectura a partir de una edad crítica a partir de los siete años, la identificación del componente o componentes que no funcionan adecuadamente lo que permite, a su vez, diseñar estrategias de intervención individualizada y determinar el nivel lector de un niño por referencia a su ciclo.

b) Evaluación de las dificultades y habilidades necesarias para la lectoescritura:²²²

- ✓ **Batería de exploración verbal para trastornos de aprendizaje (B.E.V.T.A), Luis Bravo Valdivieso, 1997:** Ideadas para niños de 8 a 10 años. El objetivo es contribuir a determinar el funcionamiento de algunos procesos psicolingüísticos que son importantes para el aprendizaje escolar básico. Está compuesta por cuatro test que permiten al investigador evaluar algunas áreas del rendimiento verbal y han sido elaborados principalmente para analizar el rendimiento de los

²²² Idem.

niños con dificultades del aprendizaje de la lectura y contribuir así a mejorar y ampliar el diagnóstico psicopedagógico.

Los cuatro test son:

- a) TAVI: evalúa la destreza del niño para registrar y retener la información verbal.
- b) S-V: evalúa la retención de una información más compleja establecida en series.
- c) CAT-V: tiene por objetivo determinar la capacidad para clasificar un elemento dentro de una categoría determinada y luego poder evocar otros elementos pertenecientes a la misma categoría.
- d) 3-S: tiene por objeto evaluar la capacidad de abstracción verbal de elementos comunes.

✓ **Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE)**, Mora Mérida, 1999: Permite llevar a cabo una estimación del nivel alcanzado en las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, a través de las siguientes pruebas: lateralidad, coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, vocabulario, articulación, percepción y discriminación auditiva, estructuración espacio-temporal, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata. Va dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Niños que cursan el primer año de educación básica.²²³

✓ **Escalas Magallanes de Lecto-Escritura TALE-2000, Grupo Albor-Cohs, Toro y Cervera:** Es una prueba de aplicación individual destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Va dirigido a niños de 6 a 10 años y niños de lectoescritura insuficiente o anómala. El TALE consta de dos subtest: lectura (lectura de letras, sílabas, palabras y textos, y comprensión lectora) y escritura (copia, dictado y

²²³ <http://www.unex.es/gial/docencia/asignaturas/psicopatologia/documentos%20de%20apoyo/Estudios.%20monograf%EDas%20y%20art%EDculos/Valoraci%F3n%20de%20las%20dificultades%20en%20lecto%20escritura.htm>

escritura espontánea). Permite: identificar el nivel de adquisición de las habilidades de conversión grafema-fonema, determinar la calidad lectora en voz alta, valorando la fluidez y la entonación, identificar los tipos de error cometidos tanto en lectura como en Escritura, identificar estudiantes-as con déficits en habilidades de comprensión lectora y valorar las habilidades caligráficas de los estudiantes/as.

- ✓ **BECOLE (Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura)**, Coltheart y Rastle, 1994: permite evaluar los principales procesos implicados en la lectura a nivel: léxico y sintáctico-semántico oracional y textual, así como la detección de errores, la aplicación puede ser individual o colectiva. Está dirigida a niños que cursan el tercer año hasta el séptimo de educación básica.

- ✓ **Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL-1) González Portal, 1992:** esta prueba de uso escolar, evalúa tres aspectos de la lectura: la exactitud, la comprensión y la velocidad lectora. También valora el nivel global de la lectura.

Va dirigida a niños de 6 – 7 años y a niños con dificultad en la lectura. Su aplicación es individual, aunque contiene algunas partes que pueden ser administradas colectivamente. Se compone de tres partes: la parte A, mide la exactitud lectora (la fidelidad en la reproducción fonética de grafemas, es decir, la traducción de estímulos visuales a sus equivalentes fonéticos); la parte B, mide la comprensión lectora (asociación imagen – palabra, comprensión de órdenes escritas sin imagen de referencia, comprensión de frases y comprensión de un texto); la parte C, mide la velocidad lectora (tasa de palabras que el sujeto lee en un tiempo determinado).

- ✓ **Método Informatizado de Lectura (MIL), Cuetos, 2000:**

Esta prueba es de aplicación individual mide la solución de problemas que dificultan el aprendizaje, la conciencia del fonema y la arbitraria relación grafema-fonema. Cada letra deriva de un dibujo cuyo nombre comienza por el sonido que corresponde a la letra (p. ej.: la “d” del dibujo de un dedo). Permite

conocer con qué letras específicas tiene dificultades un niño determinado (aparecen todas las letras juntas y cada vez que se pulsa el icono Escuchar Letra, se oye un fonema para que el niño señale con el ratón el grafema que le corresponde).

✓ **Prueba de segmentación lingüística, de Jiménez y Ortiz Glez:** Esta prueba está diseñada para niños de 5 años de edad. Parte de la idea de que la conciencia fonológica contiene distintas habilidades que tienen que ver con aislar, igualar u omitir segmentos fonémicos. Permite evaluar: la capacidad para retener y representar las estructuras silábico – fonémicas; conocer o predecir los niños que van a ser capaces de realizar correctamente la correspondencia grafema - fonema en pseudopalabras y permite predecir un buen nivel de comprensión lectora al finalizar el segundo año de educación básica.

Consta de una serie de subpruebas:

-**Segmentación léxica:** consiste en reconocer el número de palabras que hay en una oración.

-**Aislar sílabas y fonemas:** consiste en buscar los dibujos que contienen un determinado fonema o sílaba en posición inicial.

-**Omisión de sílabas y fonemas en palabras:** El niño nombra los dibujos omitiendo el fonema vocálico inicial, la sílaba inicial o la final.

-Reconocer la sílaba inicial y/ o final de dos palabras coincidentes.

-Contar las sílabas de una palabra.

-Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas. Por ejemplo: Lo – co.

c) Evaluación de los procesos cognitivos implicados en la escritura:²²⁴

✓ **Batería de evaluación de los procesos de escritura (PROESC); Cuetos,Ramos y Ruano, 2003;** para el estudiante de cuarto y quinto año de educación básica.

224

http://scielo-test.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Esta prueba estandarizada permite detectar dificultades mediante la evaluación de los procesos que intervienen en la escritura, desde los más complejos como puede ser la planificación de las ideas, a los más simples, como la escritura de sílabas y letras.

✓ **Prueba de reconocimiento sobre el lenguaje escrito, Ortiz Glez, Jimenez Glez,1993:** Esta prueba está dirigida a estudiantes que cursan el séptimo año de educación básica. Pretende medir el metaconocimiento general sobre las funciones y características específicas del lenguaje escrito. Pretende evaluar tres aspectos en concreto :

- El reconocimiento de las actividades de leer y escribir.
- La comprensión que el niño tiene de las funciones de lectoescritura.
- Conocimiento que tiene el niño de las características específicas del lenguaje escrito.

e) Evaluación de la inteligencia:²²⁵

✓ **MSCA (Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños) , D. McCarthy:** permite la evaluación del desarrollo cognitivo y psicomotor, la aplicación es individual, está dirigida a niños de 2 años y medio hasta 8 años y medio de edad.

A través de una amplia serie de tareas de carácter lúdico se evalúan aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del niño. La batería está integrada por 18 tests que dan lugar a 6 subescalas, cuya significación es la siguiente:

- Verbal:** madurez de conceptos verbales y aptitud expresiva.
- Perceptivo-Manipulativa:** capacidad de razonamiento a través de tareas lúdico-manipulativas.

²²⁵

http://scielo-test.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es

-Cuantitativa: facilidad en el manejo y comprensión de conceptos cuantitativos y símbolos numéricos.

-Memoria: visual, acústica, verbal y numérica.

-Motricidad: aptitud motora (coordinaciones de grandes movimientos y motricidad fina).

-General Cognitiva: incluye las subescalas verbal, cuantitativa, perceptivo-manipulativa y ofrece un índice de nivel intelectual general.

- ✓ **K-ABC (Batería de Evaluación de Kaufman para Niños)**, Alan S. Kaufman y Nadeen L. Kaufman, 1982 : Esta prueba de uso individual proporciona una medida de la inteligencia y del conocimiento (el estilo individual de resolver problemas y de procesar información). Es una batería de 16 tests, que están agrupados en cuatro áreas globales de funcionamiento: escala de procesamiento secuencial, escala de procesamiento simultáneo, escala de procesamiento mental compuesto (secuencial + simultáneo) y escala de conocimientos. La edad de aplicación es de 2 años y medio a 12 años y medio. Permite la exploración de aspectos tales como: denominación, reconocimiento, lectura, comprensión lectora, vocabulario, expresión, ritmo, repetición, memoria visual y espacial, memoria secuencial visual, aritmética, nociones abstractas, percepción y atención.

- ✓ **WPPSI (Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria)**, D. Wechsler: permite evaluar la inteligencia, su aplicación es individual, está dirigida a niños de 4 a 6 años y medio. Está constituido por seis pruebas verbales (Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión y Memoria de frases) y otras cinco manipulativas (Casa de los animales, Figuras incompletas, Laberintos, Dibujo geométrico y Cubos).

- ✓ **WISC - R. (Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños- Revisada)**, D. Wechsler: permite evaluar la inteligencia, su aplicación es individual, está dirigida a niños de 6 a 16 años de edad. Versión revisada, modificada y actualizada del WISC. El WISC-R mantiene un gran número de elementos del WISC tradicional, sustituyendo o eliminando los que resultaban obsoletos y añadiendo otros, en ciertas pruebas, para aumentar su fiabilidad; se ha

modificado el orden de aplicación a fin de que sea más ameno para el niño. Algunas pruebas amplían sus instrucciones con nuevos ejemplos, evitando así posibles ambigüedades y garantizando que el niño comprenda la naturaleza de la tarea que ha de realizar.

f) Evaluación de aptitudes psicolingüísticas: ²²⁶

- ✓ **ITPA(Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas)**, S. A. Kirk, J. J. McCarthy y W. D. Kira: Según los autores “es una prueba de diagnóstico individual comparativo de funciones psicológicas y lingüísticas”, la aplicación es individual, está dirigida a niños de 2 a 10 años de edad. El principal objetivo de esta prueba es detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas de aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, intenta poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación.

- ✓ **Test PPL (Pruebas predictivas de lectura), Luis Bravo, 1991:** tiene por objetivo determinar el desarrollo psicolingüístico de los niños en tres áreas: fonológica, semántica y sintáctica. Tiene 4 subtest: ²²⁷

PPL-1: consiste en separar el primer fonema de 8 palabras escuchadas. El examinador dice a los niños cada palabra, y ellos deben verbalizar el fonema de la primera letra, separándola del resto de la palabra.

PPL-2: consiste en segmentar 8 pseudopalabras en los fonemas que las componen (Ellas son: sil, mer, ado, nalu, tigo, pafi, bujo, resi). El niño debe pronunciar cada fonema, no las letras. Evalúa la Conciencia fonológica en un nivel más avanzado que la identificación del fonema inicial.

PPL-3: consiste en completar 12 analogías verbales, tales como: "El pan se come, el agua..."; "El algodón es blando, el fierro... ";etc. Evalúa aspectos semánticos y de razonamiento analógico.

²²⁶ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100001&script=sci_arttext

²²⁷ Ibid.

PPL-4: consiste en ordenar oralmente 8 oraciones simples de 3, 4 y 5 palabras. (Por ejemplo: "alto" "Juan" "es"). Evalúa aspectos del desarrollo semántico en el significado de las palabras, y del sintáctico, por el ordenamiento correcto de las oraciones.

- ✓ **Pruebas ELEA (Orellana, 1995):** evalúan el conocimiento del lenguaje escrito antes del inicio formal de la lectura.

-ELEA 1: evalúa el reconocimiento de su nombre escrito, y el de sus compañeros, en una lista con todos los nombres del curso.

-ELEA 2: evalúa el reconocimiento del nombre de los días de la semana en una lista con orden arbitrario y manuscrita con letra "script".

-ELEA 3: evalúa la comprensión de números escritos en relación con su cantidad expresada en puntos.

-ELEA 4: evalúa la capacidad para reconocer y comprender estructuras textuales a partir de textos reales. Se presentan diversos textos sobre los cuales debe reconocer las partes que lo componen.

-ELEA 5: evalúa la capacidad para comprender los mensajes escritos de un periódico de actualidad aunque no pueda leerlos formalmente.

-ELEA 6: evalúa la habilidad para crear y organizar un texto escrito.

- ✓ **Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) (Villalón & Rolla, 2000):**

Es un instrumento que evalúa la conciencia de lo impreso, pre-lectura y pre-escritura. Todas las pruebas se responden frente a estímulos con apoyo visual. Las subpruebas son: ²²⁸

228

http://scielo-test.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- **Conciencia de lo impreso:** Esta tarea mide la capacidad de los niños de identificar la simbología gráfica relacionada directamente con la lectoescritura dentro de un texto (reconocimiento de letras, palabras, punto final de un texto, letras mayúsculas, etc.).

- **Conocimiento de las letras del alfabeto:** Esta prueba consiste en presentar gráficamente 27 letras del alfabeto español para su reconocimiento. El orden de presentación es aleatorio y el objetivo es evaluar el reconocimiento del nombre o del sonido de la letra.

- **Lectura de palabras e imágenes:** Se pide al niño que intente leer un grupo de cuatro palabras y dos frases.

h) Evaluación de la comprensión lectora:

- ✓ **Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), Alliende, Condemarin y Milicic, 1991:** Es una prueba de aplicación individual o colectiva, diseñada para la evaluación de la comprensión lectora.

La prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura, estos niveles corresponden a los ocho cursos de educación básica. Cada nivel está construido sobre la base de un conjunto de habilidades de lectura referidas a áreas y operaciones distribuidas progresivamente.

- ✓ **Pruebas ACL(Evaluación de la comprensión lectora), Catalá, Gloria, 2001:** estas pruebas van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica. Están dirigidas a estudiantes que cursan desde el segundo año hasta séptimo de educación básica. Para ello elaboraron 6 pruebas diferentes para cada año.²²⁹

i) Evaluación de la dislexia:

²²⁹ Catala, Gloria, *Evaluación de la comprensión lectora*, Editorial GRAO, Barcelona, 2001

✓ **TEDE (Test Exploratorio de Dislexia Específica)**, Mabel Condemarín y Marlyns Blomquist (1970): permite ubicar el nivel de lectura de un niño, explorar errores específicos en la lectura oral que caracterizan la modalidad lectora de los niños disléxicos, para utilizar los resultados como guía del tratamiento correctivo individual. Está dirigido a niños entre 6 años y 10 años 11 meses. Consta de 2 partes: 1º nivel de lectura con 100 ítems y el 2º nivel de errores específicos con 71 ítems. Los niños deben leer letras, sílabas y palabras sin significado en complejidad creciente. La aplicación es individual.

✓ **Dislexias y Disgrafías (teoría, formas clínicas y exploración)**, Roch Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide, 1998 :

Esta prueba es de uso individual, permite evaluar de manera cuantitativa y cualitativa los errores en lectoescritura (paralexias y paragrafías) y caracterizar ese déficit gracias a la interpretación de las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas. Contiene dos apartados de lectura y uno de escritura:²³⁰

-Lectura I (lectura en voz alta, denominación de letras y comprensión lectora).

-Lectura II (registro alfabético de entrada, proceso de segmentación y de registro grafosilábico de entrada, proceso de conversión, léxico logográfico de entrada, etc.).

-Escritura (escritura al dictado, dictado de letras, comprensión oral, registro alfabético de salida, proceso de conversión fonografosilábico, etc.).

3.3 Intervención Psicopedagógica en comprensión lectora y dislexia

Las dificultades en la comprensión lectora asociada con la dislexia, denominada “dislexia de comprensión” mediante la intervención psicopedagógica, que permite su recuperación.

Intervención Psicopedagógica:

²³⁰ Ibid.

El término “intervención”, es el conjunto de procedimientos psicológicos destinados a alterar y mejorar aquellos procesos que así lo requieren.²³¹

Se basa en programas específicos dirigidos a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. En este caso, nos referimos a la comprensión lectora y dislexia

El tipo de programa a ser aplicado depende del tipo de dificultad que presente el estudiante.

El Psicólogo Educativo debe establecer las estrategias de diagnóstico y de rehabilitación individual de acuerdo a las deficiencias cognitivas o verbales predominante en cada caso, según la edad, el año de escolaridad; gravedad en la comprensión lectora y dislexia.

Adaptaciones de acceso:²³²

Son la forma más indicada para los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Las adaptaciones de acceso se refieren a las medidas de adaptación cognitiva, efectiva y materiales o recursos.

Se trata de ayudar a que el estudiante llegue en las mejores condiciones posibles a los objetivos de aprendizaje de las programaciones de aula establecidas.

Se puede concretar a través del entrenamiento de las habilidades y de las estrategias cognitivas necesarias para abordar aquellos objetivos de aprendizaje donde se presenta la dificultad. También mediante la mejora de las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales y del estilo de aprendizaje, cuando el estudiante presenta además un problema de motivación, autoconcepto, etc.

Por tanto, la adaptación de acceso se refiere a que el estudiante debe acceder a los objetivos de aprendizaje de las programaciones en el aula.

²³¹ http://html.rincondelvago.com/dislexia_2.html

²³² Álvarez, Luis, *Intervención Psicoeducativa*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1999, p. 24-26

Los objetivos de aprendizaje deben tener un diseño de capacidades sobre contenidos, en el que las capacidades pueden ser modificables mediante el aprendizaje y el entrenamiento. Sin embargo, las capacidades no se pueden modificar hasta que se ponen en práctica; es decir, hasta que se abordan contenidos concretos, convirtiéndose así en habilidades. Por tanto, el entrenamiento en habilidades y estrategias son claves para la adaptación de acceso.

Por último, el acceso al currículo está condicionado por los conocimientos previos. Esto se refleja directamente con el proyecto curricular donde la selección y secuencia de los contenidos constituyen un elemento clave.

En la práctica, cuando un estudiante tiene un problema de conocimientos previos para acceder a determinados objetivos, corresponde al profesor detectar el problema. Una vez detectado, el entrenamiento específico corresponderá al profesor de apoyo, psicólogo, etc.

Intervención en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora y dislexia:

Al igual que se evalúa los procesos que intervienen en la lectoescritura se debe intervenir en ellos, para el logro de su aprendizaje.²³³

1.- Procesos perceptivos

Se requiere que los niños realicen actividades de discriminación de figuras y letras. Se utilizarán en primer lugar materiales no verbales y más tarde verbales. Se pueden encontrar los siguientes materiales para recuperar déficits perceptivos:

- Emparejar estímulos (misma forma y distinto tamaño)
- Discriminar estímulos
- Igual - diferente
- Igualar según la muestra

²³³ <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

- Buscar el elemento diferente
- Completar según la muestra
- Copia de elementos según una muestra
- Ejercicios de distinción figura fondo

Cuando los estudiantes tienen dificultades en estas tareas, se deben proporcionar actividades que obliguen a analizar los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente de aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos (visuales y auditivos) como b/d, m/n, pla/pal, bar/bra, etc. Algunas actividades podrían ser:

- Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras o grupos silábicos: b-d, p-q, u-n...
- Buscar una letra o grupo silábico en un fondo dado: p/ ppbbpbbpdd, pra/ par pra par pra qra
- Buscar una letra o un grupo silábico en palabras o pseudopalabras: bra/ cobra, brazo, borde

2.- Procesador léxico

Se agrupan en función de que se pretenda mejorar la ruta visual o la fonológica.

Ruta visual: consiste en que el sujeto obtenga la representación léxica de la palabra, conexión con el sistema semántico para recuperar su significado. Las actividades tienen como objetivo la asociación del signo gráfico con el significado.

- Presentar palabras relativas a un tema, para que las pronuncie.
- Asociar la imagen con la palabra
- Juegos con barajas, la mitad serán imágenes y la otra mitad sus correspondientes palabras.
- Bingos, se presenta una ficha con todos los dibujos y sus correspondientes palabras.

Ruta fonológica: la mayoría de los problemas se refieren a la dificultad de para utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Realizar estas actividades:

- Segmentación de oraciones en palabras, las palabras en sílabas y éstas en fonemas.
- Al trabajar con fonemas se partirá de las vocales y se continuará con las consonantes
- En cuanto a los fonemas, tener en cuenta su posición (inicial o final) y el tipo, los oclusivos son más difíciles, por su dificultad de pronunciación.
- Actividades orales y después escritas.
- Palabras concretas, más familiares y que se pueden representar acompañadas de sus dibujos.
- Ejercicios de aislamiento y reconocimiento de sonidos, emitir y reconocer sonidos, prolongar fonemas iniciales, medios y finales de las palabras para distinguirlos.
- Segmentar en sílabas y fonemas, señalar, encadenado, juego de disparates, formar palabras con elementos sueltos, etc.
- Tareas de identificar fonemas y sílabas, identificar los sonidos comunes que tienen dos palabras, presentar dibujos y decir los nombres, separar las palabras en sílabas.
- Tareas de añadir o suprimir fonemas, si suprimimos o añadimos un sonido a una palabra la convertimos en otra.
- Inversión de segmentos, decir palabras rápidamente, elegir una palabra y dividirla en sílabas.

Algunas actividades para la intervención en caso de que nos encontremos estudiantes con dificultades en la ruta léxica son las siguientes:

- Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan:

Se presentan a los estudiantes las palabras asociadas con los dibujos, el objetivo es que memoricen las palabras y la asocien a sus dibujos. Después de varias sesiones de entrenamiento, el profesor presenta la palabra (sin el dibujo) y el estudiante tiene que

decir la palabra. Debemos comenzar por palabras frecuentes para el estudiante. Hay en el mercado juegos educativos compuestos de tarjetas en la que aparece el dibujo acompañado de su nombre.

- Diferenciar el significado de las palabras homófonas:

Se debe presentar el par de palabras (por ejemplo “hola” y “ola”) con sus significados (y si es posible con dibujos) para que el estudiante descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.

- Método de lecturas repetidas:

Este método es especialmente útil cuando los estudiantes no tienen automatizado los procesos de decodificación grafema-fonema. Para llevar a cabo una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica, y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el estudiante lea repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora.

Este método puede también emplearse usando listas de frases y palabras seleccionadas de un texto que deben leer después que leerán repetidamente. El orden es aleatorio en cada ensayo y el entrenamiento termina cuando el estudiante ha conseguido una aceptable velocidad lectora. Después, se le presenta el texto que contiene esas mismas palabras que ya le resultan familiares y, por tanto, el reconocimiento de palabras será más fluido.

- Supresión paulatina de palabras en párrafos:

Una vez que ha leído varias veces el texto, el estudiante debe completar, de memoria, los espacios en blanco con las palabras que faltan.

- Lectura modelada por el profesor:

Esta actividad consiste en que el profesor lea una o varias veces el texto mientras el estudiante sigue la lectura en silencio. De esta forma, el profesor aporta una visión global del mismo, proporciona conocimientos previos, destaca las palabras más difíciles y facilita que el estudiante lo imite.

- Actividad conjunta de lectura y escritura:

A través de esta actividad se relaciona la lectura y la escritura para el desarrollo de la ruta léxica. La actividad consiste en que el profesor escribe una de las palabras con las que el estudiante tiene dificultades (mejor si es de ortografía arbitraria).

El estudiante lee la palabra (si es necesario con ayuda del profesor). A continuación, el estudiante la escribe pronunciando al mismo tiempo las letras. Una vez escrita, la compara con la que ha escrito el profesor y si tiene algún error lo corrige. Después, la escribe de memoria y vuelve a comprobar si lo ha hecho de forma correcta.

En cuanto a la ruta fonológica, la recuperación es más compleja ya que los procesos implicados son tres:

- Segmentación de la palabra en fonemas.
- Conversión de los grafemas en fonemas.
- Ensamblaje de los fonemas para formar las palabras.

Uno de los procedimientos más reconocidos para la enseñanza de la asociación grafema-fonema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o más modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se procura que los estudiantes utilicen la vista, el oído, el movimiento y el tacto para asegurar la asociación grafema-fonema. Según estos métodos para reforzar la asociación entre el grafema “m” y el sonido /m/, el procedimiento podría ser el siguiente:

a) Presentamos el grafema y lo asociamos con una forma real a la que el grafema pueda semejarse. En nuestro caso la “m” tiene forma de montaña. (Ayuda visual)

b) Decimos el sonido /m/ y lo alargamos para identificarlo mejor. Este sonido coincide con el sonido inicial de /mmmmmontaña/ y buscamos otras palabras que comiencen o contengan el sonido /m/. (Ayuda auditiva)

c) Recorremos caminos en el suelo imitando la forma de “m” y dibujamos en el aire, en la pizarra, en un papel,... la letra “m” nombrando su sonido. (Ayuda kinestésica o de movimiento).

d) Identificamos o diferenciamos sólo por el tacto la forma de “m” de otras formas recortadas en cartón, madera, moldeada en plastilina, etc. (Ayuda táctil)

Otra actividad relacionada con el aprendizaje de la asociación grafema-fonema podría consistir en escribir dos palabras (con letras de plástico, madera, cartón,...) que compartan alguna letra. El maestro las lee en voz alta para que el estudiante se dé cuenta de que dos palabras que tienen letras comunes también tienen sonidos comunes. El maestro hace ver el sonido de esas letras y después el estudiante copia la palabra en su cuaderno nombrando cada letra a medida que las va escribiendo.

3.- Procesador sintáctico

Los ejercicios consistirán en conseguir asignar papeles gramaticales a las palabras que componen una oración, se acompañarán los ejercicios con claves externas que irán desapareciendo a medida que van progresando los sujetos.

-Ejercicios de emparejamiento dibujo-oración

-Ejercicios para separar los elementos de las oraciones (lectura de frases en donde los grupos sintácticos se encuentran marcados, formar oraciones que tengan relación con dibujos presentados,...)

-Automatización de los signos de puntuación (lectura de frases, realizar teatro leído, puntuar frases y textos,...)

Cuando el estudiante tiene dificultades a la hora de identificar los componentes sintácticos de la oración se le puede ayudar mediante la realización de las siguientes actividades:

- Coloreando (por ejemplo de rojo) el sujeto de cada oración y de otro color el predicado y utilizando distintas estructuras de oración para que el estudiante se de cuenta de que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en primera posición.

- Practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas, insistiendo sobre todo en los tipos de oraciones que se han identificado como de especial dificultad.

A través de ejercicios de completar los componentes de la oración que faltan: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc.:

El elefante persigue al mono.

El _____ es perseguido por el _____.

A quien persigue el _____ es al _____.

El que persigue al _____ es el _____.

El _____ es ____ que persigue ____ _____.

El mono es ____ que persigue ____ _____.

En el caso de que los estudiantes tengan dificultades en automatizar el respeto de los signos de puntuación se hace necesario que el maestro proporcione la ayuda necesaria a través de las siguientes actividades:

- Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El estudiante lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto.

- Leer conjuntamente (maestro-estudiante) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el estudiante realice una ejecución aceptable.

- Presentarle sencillos textos bien puntuados para que los lea en voz alta y grabarle la lectura para que luego escuche y observe sus errores.

4.- Procesador semántico

Es necesario superar los problemas que tiene el sujeto para extraer el significado global y ordenar la información que presenta un texto o el que no saben integrar la información desprendida de la lectura con sus propios conocimientos. Trabajar en las siguientes actividades:

- Ejercicios para aumentar la comprensión, identificar ideas importantes, con subrayados por ejemplo, acompañar los textos con dibujos alusivos, realizar resúmenes, etc.

- Ejercicios para relacionar la información con sus conocimientos, lectura de textos, textos sencillos y familiares al niño/a como cuentos, etc.

Cuando los estudiantes tienen dificultades en extraer el significado del texto, porque no son capaces de distinguir las ideas principales de las secundarias, la recuperación debe centrarse en enseñarles a identificar la importancia relativa que adquieren las distintas partes del texto y/o párrafo. El papel de mediación que debe realizar el profesor es fundamental, puesto que será él quien proporcione ayudas verbales a través de la formulación de preguntas básicas que le ayuden a estructurar el texto: ¿Qué personajes intervienen?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Qué sucedió inicialmente?, ¿Dónde transcurrió?.

Esta actividad puede realizarse con un estudiante o en grupo reducido, pero sin duda adquiere un especial valor didáctico cuando se lleva a cabo con el grupo-clase, en el que el profesor se convierte en animador y conductor de la discusión, con el objetivo de llegar al consenso sobre la opción que se considere más adecuada. Esta actividad debe realizarse con todos los tipos de textos: narrativos, expositivos, periodísticos, etc.

En otras ocasiones, los estudiantes tienen dificultades en integrar en su memoria lo que va leyendo. Las razones fundamentales son dos. Una depende del propio texto, que no aporta mucha información sobre el contenido. Y otra depende del sujeto, porque no dispone de los conocimientos previos necesarios para una buena comprensión.

Estos conocimientos del sujeto pueden ser básicamente de dos tipos. Por un lado, un conocimiento general del mundo o del tema que trate el texto. Por otro, de cómo está organizado el texto o, en otras palabras, de su estructura esquemática. Para compensar estas dificultades, vamos a sugerir algunas actividades:

Cuando la información previa del estudiante es escasa, es necesario activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información. La intervención del profesor debe cumplir un doble objetivo. Por un lado, permitirá conocer la situación del estudiante en cuanto a la información que poseen sobre el tema. Y, por otro, contribuirá a regular la aportación de información, mayor o menor, que tiene que ofrecer en función de lo que los estudiantes ya saben.

Las actividades pueden ser variadas. Por ejemplo, explicar globalmente de qué trata el texto para que puedan relacionarlo con su experiencia previa, leer el título y comentar lo que los estudiantes saben sobre el tema, explicar palabras o frases clave, observar los dibujos o gráficos y comentar lo que representan, buscar información previa en textos o libros más sencillos.

Hay estudiantes con dificultades de comprensión que se enfrentan a la lectura como si se tratase de una tarea en la que tienen que retener de una forma lineal la mayor cantidad posible de datos. De tal forma que, mientras leen, buscan hechos y datos frecuentemente triviales. El resultado final es un conglomerado de información sin coherencia lógica y donde abundan los detalles poco relevantes.

El proceso más complejo que los estudiantes tienen que realizar para una completa comprensión del texto, es hacer deducciones y comprender lo que está implícito en el mismo. Muchos estudiantes consiguen realizar estas inferencias puesto que van a depender, básicamente, de los conocimientos previos que tienen sobre el tema.

Por el contrario, otros estudiantes necesitarán estrategias concretas que le ayuden a obtener una información que, en principio, no aparece en el texto pero que, implícitamente, forma parte del mismo y facilita su comprensión. Algunas de las actividades que se pueden realizar son las siguientes (Cuetos, 1996):

- Hacer consciente al estudiante de que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya sabe para comprenderlo.
- Formular preguntas sobre el texto que no estén explícitas en el mismo y hacer que él formule también otras.
- Localizar en el texto las acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar la información que no está en el texto y que deben deducir. La lectura de poesías es una buena suele ser una buena actividad para realizar inferencias. Se puede comenzar la actividad leyendo un párrafo en voz alta para que el estudiante escuche atento la información que falta.
- Hacer predicciones sobre el texto, es decir, ser capaces de anticipar lo que va a suceder mientras que están leyendo. Se les puede pedir que cuenten lo que piensan que va a suceder y el porqué de sus respuestas.
- Buscar preguntas posibles, que no aparezcan en el texto, y que pudieran formar parte de las cuestiones de un examen.

Aporte de Luis Bravo en la intervención de la comprensión lectora y su relación con la dislexia:

Bravo, 1995 afirma que “la estimulación en comprensión lectora supone un trabajo paralelo de desarrollo de habilidades verbales o psicolingüísticas”.²³⁴

1.- En el componente Fonológico

Las dificultades de comprensión se asocian a errores en la decodificación por una base fonológica insuficiente. Por lo tanto el desarrollo de esta habilidad es una de las prioridades en la estimulación de la comprensión lectora y debe procurarse a través de

²³⁴ http://ceril.cl/P79_lectura.htm

una ejercitación intencionada y sistemática. Algunas estrategias de estimulación paralelas a la lectura oral y comprensiva son:

- Diferenciar sonido inicial.
- Diferenciar fonológicamente palabras acústicamente similares (mido-nido)
- Realizar análisis fónico comenzando con palabras usuales (paloma: p-a-l- o - m-a; sala: s-a-l-a)
- Ejercitar síntesis fónica comenzando por palabras usuales (dados los fonemas en forma oral, que el niño intente integrarlos en una palabra. Ejemplo: m-a-l-e-t-a : maleta)
- Hacer desaparecer palabras (ver como queda una palabra cuando se extraen algunos fonemas).
- Deformar palabras agregando un sonido.
- Deformar palabras omitiendo un sonido.
- Jugar con Dominó de nombres, asociar las fichas por sonidos iniciales similares.
- Formar palabras con las sílabas extraídas de los propios nombres de los compañeros o familia.

2.- En el Componente semántico

Se refiere al proceso de simbolización (dar significado) de objetos y eventos significativos a través del uso de palabras y oraciones.

Bravo plantea que para el aprendizaje escolar es fundamental que junto con entender el significado de términos utilizados por el profesor, los niños sean capaces de precisar a qué categoría pertenece el término escuchado.

Por otra parte, la retención de series verbales es un requisito para la comprensión de un texto. El desarrollo de esta habilidad tiene por objeto, entonces, el entender que los elementos se expresan en un continuo informativo y que dentro de un contexto hay elementos nucleares de información que permiten su reconstrucción posterior.

También, el desarrollo de analogías verbales, permite al niño encontrar relaciones de semejanza entre conceptos o palabras posibilitando una mejor integración de la información, al dar la oportunidad al estudiante de traducir la situación nueva de aprendizaje a una situación previamente conocida por el estudiante.

Un niño que sabe clasificar de lo general a lo particular ciertos términos que se relacionan, podrá comprender mejor la realidad y en específico, el contenido de lo que

lee, porque sabrá asociar lo escrito a un significado que es capaz de representarse mentalmente.

Estrategias a desarrollar:

- ❖ Categorización y abstracción verbal, clasificando imágenes y luego palabras. Nombrar elementos de categorías dadas. Pedir la categoría de elementos comunes.
- ❖ Memoria verbal inmediata: Trabajar formulando preguntas por párrafos, de manera de integrar la información secuenciadamente.
- ❖ Analogías a partir del conocimiento previo de relaciones entre conceptos: reconocer opuestos, oficios y funciones, causa - efecto, cosas y propiedades, clase - elemento.

Ejemplo: día es a noche como sol es a.....

3. - En el componente sintáctico

Implica la habilidad para comprender y manejar las relaciones gramaticales entre las palabras y sus diversas construcciones.

Estrategias a desarrollar:

- Elaborar oraciones (oral o por escrito) frente a imágenes presentadas que relaten una historia. Introducir paulatinamente los conectores.
- Limpiar oraciones (eliminar redundancias o información no relevante).
- Agrandar oraciones (enriquecer con adjetivos, verbos, etc.).
- Ordenar palabras para formar oraciones en forma oral y más adelante, escrita.
- Reemplazar sujetos por pronombres en oraciones correlativas).
- Realizar preguntas frente a publicidad, láminas de lenguaje, textos conocidos etc. y observar la elaboración de oraciones.

Además se debe desarrollar la conciencia metacognitiva. Ésta se refiere al "conocimiento que la persona tiene sobre sus propios recursos cognitivos y sobre la compatibilidad entre ellos y las demandas de las situaciones de aprendizaje que enfrenta. En este sentido se intenta que los niños tomen conciencia sobre cómo fue su lectura, qué aprendió, como se llegó a ese conocimiento, que aportes hizo al tema, etc.

Intervención en la escritura: ²³⁵

La intervención de la escritura debe enfocarse en los cuatro procesos cognitivos implicados en ella como: **planificación** del mensaje, **construcción** de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores (Cuetos, 1991).²³⁶

a) En la planificación del mensaje

La intervención educativa dependerá de la dificultad. Si lo que falla en el estudiante es que no posee información sobre el tema, es necesario proporcionársela. Por ejemplo, antes de pedirle que realice una redacción sobre un determinado tema, es necesario activar sus conocimientos previos y aportarle nueva información que le permita ampliar la que posee.

Si el problema se produce en la organización de los conocimientos, debemos ayudarle verbalmente a estructurar la información utilizando expresiones como: "¿qué podemos poner primero?", "entonces", "a partir de ese momento...", "¿qué quieres destacar?". Con la práctica irá interiorizando esta ayuda y produciendo mensajes autónomamente. Otra actividad que ayuda a organizar la información, es pedirle que escriba oraciones en trozos de papel y, después, pedirle que ordene las oraciones. Al final, debe formar una historia coherente uniendo los trozos. Si las dificultades en la estructuración u organización de la información son muy acusadas, se puede partir de dos o tres viñetas, contar lo que ocurre en cada una de ellas y ensamblar las mismas formando una sencilla historia.

b) Construcción de las estructuras sintácticas:

²³⁵ <http://www.lectura-curza.com.ar/articulos1.htm>

²³⁶ Idem.

Las actividades de recuperación con estudiantes que tienen dificultades en estos procesos deben ser similares a las utilizadas en la evaluación. La diferencia estriba en que, en este caso, el profesor proporciona la ayuda que se necesite. Cuando un estudiante tiene dificultades en la escritura de oraciones con una estructura gramaticalmente correcta, se puede partir de formar oralmente oraciones simples (Sujeto+Verbo+Complemento) y pedirle que la escriba separando adecuadamente las palabras, para lo cual es bastante eficaz que tome conciencia del número de palabras que compone la oración. También es recomendable completar oraciones con palabras funcionales (al, a, quien, el, etc.), puesto que una alteración en estas palabras pueden cambiar el significado del mensaje.

c) Selección de palabras

La intervención ante las dificultades en los procesos de recuperación de palabras dependerá del proceso o subproceso en el que se encuentren dificultades.

En el caso de la ruta fonológica, si lo que falla son los mecanismos de conversión fonema-grafema, el sistema de recuperación es similar al expuesto en el caso de la lectura. Es decir, enseñar el sonido de las letras. Por otro lado, si lo que falla es la secuencia fonética es conveniente realizar entrenamiento con actividades de conciencia fonológica, tanto en tareas de análisis (deletreo, omisión, identificación, etc.), como de síntesis (unión y adición o recodificación). Ya se recomendaron algunos trabajos para el caso de la lectura.

Para iniciar la intervención de prevención o recuperación, conviene utilizar carteles donde aparezcan palabras que cumplan una regla determinada o que, aunque no cumplan regla, tenga dificultad ortográfica. El cartel o carteles deben permanecer a la vista de los estudiantes hasta que el profesor considere que no es necesaria la ayuda. El proceso puede ser el siguiente:

1. Determinar qué regla, reglas o palabras van a trabajarse
2. En carteles, anotar un repertorio de palabras que cumplan la regla. Hacerle ver este hecho a los estudiantes. No se trata de aprenderla de memoria, sino que se debe deducir del conjunto de las palabras.

3. Una vez leídas las palabras, pedir a los estudiantes que memoricen el mayor número de palabras posibles. (Procurar "verlas mentalmente" para reforzar su memoria ortográfica).
4. Aclaremos el significado de las palabras que no entiendan.
5. Se forman oralmente frases con dichas palabras.
6. Se dictan las palabras. (El cartel está presente y sirve de ayuda al estudiante)
7. Se escriben algunas frases de las inventadas por los estudiantes en la que se incluyan dichas palabras.
8. Se dicen y se escriben otras palabras que no aparecen en el repertorio inicial (el objetivo es generalizar el aprendizaje). El maestro hace ver cómo se cumple la regla estudiada.
9. El maestro u otro estudiante escribe en la pizarra palabras o frases mientras los demás estudiantes comprueban y/o corrigen lo escrito.
10. El maestro dicta palabras y frases con la regla, sin ayuda de carteles:
 - Palabras del repertorio que ya han escrito antes.
 - Palabras nuevas
 - Frases con palabras del repertorio.
 - Frases con palabras nuevas y pseudopalabras
11. Repasar la regla y las palabras en la siguiente sesión de aprendizaje ortográfico.
12. Aprovechar algunas de las actividades habituales del aula (Lecturas, composiciones, etc.) para recordar la regla, identificar o buscar palabras que la cumplen, subrayar palabras que se hayan trabajado ortográficamente, etc.

d) Procesos motores

Las actividades de recuperación de los procesos motores estarán determinadas por las dificultades encontradas. Así, para enseñar inicialmente o recuperar los alógrafos correctos, es conveniente introducir de un solo tipo, habitualmente las minúsculas, para ir, poco a poco, añadiendo las mayúsculas en determinados momentos y en palabras que el estudiante domine.

Para la reeducación de los patrones puramente motores en la escritura de las letras y palabras, debemos hacer ver al estudiante la direccionalidad que deben seguir tanto de las letras como de los enlaces para formar las palabras. Una vez más, será inicialmente

el profesor quien explique por dónde deben empezar o continuar las letras. La automatización podrá conseguirse a través de la repetición de los movimientos adecuados. El uso de caligrafías no suele ser muy eficaz si no va acompañada de instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, enlaces, etc. En todo caso, la tradicional práctica de la caligrafía puede provocar automatizaciones erróneas en la forma de realizar la grafía y los enlaces, difícilmente de corregir cuando el estudiante ha escrito una y otra vez con esos patrones motores.

Intervención Psicopedagógica en la Conciencia Fonológica:²³⁷

Numerosas investigaciones han señalado que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces (Speece y Cooper, 2002).²³⁸ Por ello, si se interviene en la conciencia fonológica, entonces se favorecerá la adquisición de la lectura y escritura.

La intervención va dirigida a adquirir las destrezas básicas de decodificación, entrenar al alumnado para que sea capaz de segmentar los elementos de la cadena hablada (palabras, sílabas, fonemas, etc.) en sus elementos componentes.

Para la adquisición de estas habilidades de segmentación es necesario que los estudiantes y las alumnas identifiquen los diferentes sonidos de la lengua, perciban cuáles son sus movimientos articulatorios, discriminen auditivamente y cinestésicamente todos los fonemas, tomen conciencia de cómo se articulan y pongan en práctica destrezas de análisis y síntesis en los diferentes segmentos del lenguaje.

Entre las habilidades que van dirigidas a lograr la conciencia fonológica están:

- ✓ Identificar objetos que contienen determinados fonemas y sílabas.
- ✓ Discriminar gráfica y auditivamente palabras similares por sus grafías o fonética: bolo- polo, pala- bala, etc.
- ✓ Eliminar segmentos fónicos a las palabras para formar otras.

²³⁷ <http://www.educa.rcanaria.es/usr/lujose/fonologica.htm>

²³⁸ http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext

- ✓ Identificar la posición que ocupan los fonemas en la palabra.
- ✓ Identificar sílabas como integrantes de la palabra.
- ✓ Segmentar palabras en sílabas y éstas en fonemas.
- ✓ Invertir el orden de las sílabas y formar nuevas palabras.
- ✓ Discriminar el número de veces que aparece un fonema en determinadas palabras.
- ✓ Formar palabras a partir de sílabas desordenadas.
- ✓ Rimas, trabalenguas y onomatopeyas.

Resumen de tareas fonológicas a ejecutar:

TAREA TIPO	EJEMPLO
Duración acústica.	¿Qué palabra es más larga?
Identificación de Palabras.	¿Cuántas palabras hay en ..?
Reconocimiento de unidades.	¿Se oye una efe en “café”?
Rimas.	¿Riman con y gol?
Clasificación de palabras.	¿Empieza foca igual que forro?
Combinar unidades.	¿Qué palabra es /s/ , /o/ , /l/?
Aislar unidades.	¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro?
Contar unidades.	¿Cuántos sonidos oyes en sol?
Descomponer en unidades.	¿Qué sonidos oyes en la palabra baño?
Añadir unidades.	¿Qué palabra será si le añadimos /s/ a alto?

Sustituir unidades.	¿Qué palabra será si cambiamos la /k/ de <i>col</i> por /g/?
Suprimir unidades.	¿Qué palabra queda si quitamos /r/ a <i>rosa</i> ?
Especificar unidad suprimida.	¿Qué sonido oyes en <i>caro</i> que no está en <i>aro</i> ?
Invertir unidades.	¿Qué palabra saldrá si digo <i>sol</i> al revés?
Escritura inventada	Dictado de palabras.

Programas de intervención más utilizados:

- Newby, 1989 aplicó un programa de tratamiento para mejorar la comprensión lectora de los disléxicos, para ello dividió los disléxicos en dos subgrupos, los disfonéticos y los diseidéticos. Lo básico del programa fue el control riguroso en la estructuración gramatical de las lecturas o historias en el trabajo comprensivo lector. Los resultados finales indican beneficios estadística y clínicamente significativos, para ambos grupos disléxicos.
- Lundberg, I., 1995 estudiando la efectividad del computador en la reeducación de los disléxicos, señala que el uso de programas que estimulan y desarrollan las habilidades fonológicas y el reconocimiento de palabras favorecen de manera importante a los niños con dificultades en la lectura.
- Otro aporte interesante lo constituye el trabajo del NCET ,1998 National Council for Educational Technology organismo gubernamental centrado en desarrollo experto de tecnología en aprendizaje. Esta compañía ha elaborado una guía con el software para trastornos específicos del aprendizaje y lo ofrece a educadores y especialistas que utilizan ordenadores para la ayuda que dan a los niños. Este software contiene más de ochenta programas que desarrollan diferentes estrategias lectoras, a modo de ejemplo su impresión, evaluación,

procesador de palabras, procesadores de textos, rectificación gramática y habla entre otros.

Las diferentes propuestas computacionales se pueden sumar a los medios de mayor relevancia y éxito en cuanto a resultados. Además de destacar que sus propuestas en lo esencial y básico responden a tareas de tipo fonémico, a una graduación y progresión del significado y contribuyen a generar niveles de estrategias que se mantienen y transfieren a otros niveles escolares.

➤ **El Programa de base fonémico-verbal de Pinto y Bermeosolo:** ²³⁹

Este programa tiene el carácter de intervención instruccional y está dirigido a los disléxicos y a los educadores diferenciales o especialistas dedicados a la reeducación de los trastornos lectores. Este programa se manifiesta en dos actividades básicas:

a) La primera actividad básica consiste en una capacitación general destinada a los especialistas, tendiente a tomar conciencia de los algoritmos del desarrollo de los procesos cognitivos del lenguaje, lectura y escritura. Esta capacitación se efectúa en un período de ocho horas.

b) La segunda una capacitación en un programa específico tendiente a que los educadores incorporen a sus actividades reeducativas una serie de actividades centradas en aspectos fonémicos y verbales tales como: procesamiento fonético, estimulación del lenguaje comprensivo, estimulación del lenguaje expresivo, desarrollo de analogías verbales, desarrollo de la memoria verbal, abstracción verbal, estimulación de la categorización verbal, secuenciación de información y estructuración léxica.

➤ **Enfoque Cognitivo de DAS:**

Se basa en un programa que va dirigido a la integración de la información (planificación, atención, procesamiento sucesivo y simultáneo), considera que estos procesos son esenciales en la ejecución de todas las tareas cognitivas, han analizado las

²³⁹ <http://www.reduc.cl/reduc/bravo2.pdf>

dificultades que tienen los disléxicos en la decodificación de palabras y fonemas. Según los autores, los disléxicos requieren un método de instrucción que esté basado en los elementos específicos de integración de la información que son fundamentales para la lectura y que constituyen la causa básica de sus dificultades.

El programa está dirigido a mejorar ciertos aspectos de las destrezas de procesamiento de la información de los niños y aumentar sus capacidades para leer y decodificar palabras. El programa incluye diez tipos de actividades, cada una de las cuales con dos partes: tareas globales y tareas puente. Las tareas globales no incluyen contenido en lectura e incluyen una serie de ejercicios que requieren la aplicación de estrategias relacionadas con el procesamiento sucesivo, así como la puesta en práctica de recursos de planificación y atención. Las tareas puente exigen los mismos procesos cognitivos que las globales, aunque en estas tareas se utilizan letras, combinaciones de estas, palabras o pequeños párrafos.

El programa se imparte individualmente o en pequeño grupo de hasta seis niños. La instrucción requiere entre 15 y 18 horas repartidas en aproximadamente en 12 semanas. Teniendo en cuenta la trayectoria de trabajo de los autores y, dado que no lo indican en los artículos, la metodología de trabajo debe ser a través de la mediación. Diversas publicaciones avalan la eficacia de este enfoque de intervención para incrementar las habilidades de reconocimiento de palabras de los disléxicos y de niños con dificultades lectoras no específicas.

CONCLUSIONES

1.- Al identificar los procesos cognitivos, metacognitivos y psicolingüísticos implicados en la lectoescritura y sus dificultades, nos encamina a ser una diferencia entre los buenos y malos lectores. Se reconoce que los primeros poseen las habilidades cognitivas necesarias para leer, interpretar y comprender un texto, tienen la capacidad de planificar la lectura, reconocer los errores y autocorregirlos, lo que les permite lograr una buena comprensión lectora.

Los malos lectores, por el contrario, no han desarrollado algunas habilidades cognitivas, tienen la dificultad de planificar la lectura, reconocer errores y autocorregirlos, lo que les impide lograr una buena comprensión lectora.

2.- La dislexia es un trastorno específico de la lectura que se da de acuerdo a los déficits que presenta el lector en los mecanismos de tipo visual, lingüístico o en ambos. Existen algunas clasificaciones de dislexia, pero nuestra investigación está enfocada a la “dislexia de comprensión”, manifiesta dificultades en el acceso al significado de las palabras escritas -proceso semántico-; al significado de las oraciones y párrafos -proceso sintáctico- semántico-; e inferencias- proceso de elaboración del contenido del texto-.

3.- En varias investigaciones se asevera que las dificultades que se producen en el proceso psicolingüístico denominado “conciencia fonológica” son predictores de dificultades lectoescritoras como la dislexia. De allí la importancia de la intervención mediadora por el maestro para facilitar al estudiante que encuentre el significado de las palabras a medida que las decodifica. Mientras mayor sea la comprensión que tenga en rimas, ritmos y diferencias silábicas, con mayor éxito se puede esperar que más tarde domine los fonemas que configuren el lenguaje escrito.

4.- Se puede prevenir la dislexia si se interviene en el desarrollo de la conciencia fonológica, en destrezas cognitivas y metacognitivas porque integran todas las dificultades que tiene la dislexia en su relación con la comprensión lectora.

5.- El diagnóstico e intervención psicopedagógica debe ser individualizada con respecto a los déficits que manifiesta un estudiante en la comprensión lectora y dislexia. Esto permite desarrollar un currículo específico para cada individuo donde se requiere puntualizar de las necesidades educativas en la relación personal y pedagógica maestro-estudiante y la presencia del Psicólogo Educativo o Psicopedagogo para su reeducación, dentro o fuera del aula.

RECOMENDACIONES

A pesar de que existe una disposición ministerial para apoyar a los niños con problemas de comprensión lectora asociada a la dislexia, no existe una predisposición de los maestros para abordar esta problemática individualmente, por el contrario la reducen a problemas al área de lenguaje y matemática, dejando el tratamiento o abordaje de estas dificultades a los padres de familia, los que muchas veces relacionan el problema con “inquietud del niño”, “vagancia” o “distracción”, situación que incluso lleva a que los pequeños enfrenten episodios de maltrato y consecuente baja autoestima que les marca para toda su vida. Ante esta realidad mis recomendaciones son:

A) Frente al niño/a:

1. Capacitar a los maestros en la prevención de dificultades lectoescritoras en la etapa preescolar:

- Diseñar una capacitación para maestros preescolares que les permita conocer los avances que la teoría cognitiva ofrece en relación a los procesos psicolinguísticos que son importantes para la adquisición de la lectura y escritura: lenguaje oral, conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, etc.

2. Diagnóstico específico para determinar las dificultades en la lectoescritura que presenta el estudiante:

- Determinar el diagnóstico adecuado y acciones futuras a intervenir.

3. Referencia a especialistas:

- Remitir el caso a Psicólogo Educativo o Psicopedagogo para su recuperación.

4. Proceso de evaluación y continuo seguimiento a los niños con este problema:

- Mantener un seguimiento y evaluación de resultados.

B) Frente a los maestros:

1. Capacitación a los maestros para que detecten y refieran a las áreas especializadas en cada unidad educativa, a los niños que tienen esta dificultad:

- Sensibilización sobre la problemática y la necesidad de atención inmediata.

2. Desarrollo de currículo específico y estrategias metodológicas para cada niño/a:

- Dirigir el currículo a las áreas deficitarias que requiera mejorar.
- En lo posible, evitar utilizar el método "global", para el aprendizaje de la lectura.
- Establecer criterios para su trabajo en términos concretos que él/ella pueda entender.
- Dividir las lecciones en partes y comprobar, paso a paso, que las comprende.
- Repetirle la información nueva, más de una vez, debido a su problema de distracción, memoria a corto plazo y a veces escasa capacidad de atención.
- Brindarle material para leer apropiado para su nivel lector.
- Procurar evitar que lea en público.
- Comprobar siempre que ha entendido el material escrito recibido.
- Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura.

- Darle tiempo para organizar sus pensamientos y terminar su trabajo, en especial, para copiar de la pizarra y tomar apuntes.
- Ofrecerle ayuda leyendo el material de estudio y en especial los exámenes.
- Enseñar a tomar apuntes mediante notas breves, que sintetizen el contenido de una explicación.
- Permitirle aprender de la manera que le sea posible, con los instrumentos alternativos a la lectura y escritura que estén a nuestro alcance como: calculadora, computadora, grabadora y tablas de datos, entre otros.
- Enviar menor cantidad de deberes que impliquen lectura y escritura.
- Permitir que se distraiga con mayor facilidad que los demás, puesto que la lectura para él/ ella implica un sobreesfuerzo.

3. Relación empática maestro- estudiante:

- Desarrollar su autoestima mediante: elogios, estímulos, permitiendo su participación y aportación en el aula, etc.
- Brindar observaciones positivas sobre su trabajo, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar y está más a su alcance.
- Intervenir en forma positiva dentro del aula, evitando que algún compañero quiera ridiculizar al estudiante con dificultades de aprendizaje.

4. Evaluación:

- ✓ Evaluar sus progresos en comparación con él mismo, con respecto a sus propios esfuerzos y logros, en lugar de evaluarle respecto de los otros estudiantes de la clase.
- ✓ En una prueba escrita, evitar corregir todos los errores de escritura.

- ✓ Si es posible, hacerle exámenes orales, evitando las dificultades que le suponen su mala lectura, escritura y capacidad organizativa.
- ✓ Valorar los trabajos por su contenido, no por los errores de escritura.

C) Frente a los padres de familia:

1. Capacitación a los padres para que entiendan la problemática desde una perspectiva científica y asuman su rol de motivadores y canalizadores de las ayudas que el niño requiere, las que incluyen la intervención del psicopedagogo y de las instrucciones y/o tareas que el niño/a requiere para enfrentar la dificultad de manera óptima.

D) Frente a la sociedad:

1. Difusión de la problemática entre los maestros y padres de familia, a través de charlas, materiales didácticos y tratamiento del tema, en los medios de comunicación. Esta estrategia de comunicación apoyará para que no se estigmatice a los niños y niñas que tienen esta dificultad y también para que los maestros y los padres de familia entiendan que no se trata de conductas inapropiadas sino de problemas psicopedagógicos.

BIBLIOGRAFIA:

- Agencia de Educación de Texas, *Manual sobre la dislexia*, Texas, 2001.
- Álvarez, Luis, *Intervención Psicoeducativa*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1999
- Artigas, J. *Disfunción cognitiva de la dislexia*, España, 2000.
- Bilbao M. Cruz y Ollalla Gemma, *Curso de dislexia, disgrafía y disortografía*, Universidad de Burgos, 2000.
- Bravo Luis, *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Editorial Universitario, Santiago de Chile, 1998.
- Bravo, Luis, *Lectura inicial y psicología cognitiva*, Ediciones Universidad de Chile, 2002.
- Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 1997,
- Bravo, Luis, *Lenguaje y dislexia*, Alfaomega Grupo Editor, México, 1999.
- Cairney, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, Ediciones Morata, Madrid, 1992.
- Catala, Gloria, *Evaluación de la comprensión lectora*, Editorial GRAO, Barcelona, 2001
- Cuetos, Fernando, *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*, Ediciones TEA, Madrid, 1996.
- Estévez, Ety, Enseñar a aprender estrategias cognitivas, Editorial Paidós, México, 2002.
- Fernández, Fernanda, *La dislexia*, Editorial CEPE, España, 2002
- Godoy, Paulina, *Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora*, Chile, 2001.

- González, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Editorial Síntesis, Madrid, 2004.
- Linuesa, María, *La enseñanza de la lectura*, Madrid, Ediciones Pirámide, Madrid, 2003.
- Miranda, Ana, *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002.
- Pineda, Gonzalo, *Dificultades del aprendizaje escolar*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002.

- Puente, Aníbal, *Comprensión de la lectura y acción docente*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1991.
- Revista, *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*, Editorial Paraninfo, 1999, p. 313
- Revista “Actualidades Investigativas en educación”, *Los procesos metacognitivos*, Costa Rica, 2003.
- Tesis, Buenaño, Nancy, *Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los sextos grados de las escuelas fiscales de Quito*, P.U.C.E., Quito, 1996.
- Tesis, Enderica Ma. Soledad, *Trastornos del aprendizaje y habilidades metalingüísticas*, P.U.C.E., Quito, 2005.
- Woolfolk, Anita, *Psicología Educativa*, Prentice Hall, México, 1998.

Fuentes electrónicas:

- http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/El%20problema%20de%20la%20comprensi%F3n%20lectora.doc
- www.elcomercio.com
- <http://html.rincondelvago.com/compreesion-lectora.html>
- <http://www.ucv.edu.pe/portal/publicaciones/psicologia.pdf>
- http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100011&script=sci_arttext
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?inicio=51>

- <http://fsmorente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/iberpsi9/chaigneau/chaigneau.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos21/compreesion-lectora/compreesion-lectora.shtml>
- <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/metacognitivos.pdf>
- <http://www.caece.edu.ar/investigacion/documentos/fonologica.doc>
- <http://codice.unimayab.edu.mx/lectura.htm>
- http://scielo-test.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=442>
- http://www.headstartinfo.org/leaders_guide/domain2.htm
- <http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura.html>
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>
- <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/uribe09-22.pdf>
- http://ceril.cl/P60_tea.htm
- <http://inspeccionmelo.galeon.com/complectora.htm>
- http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_7/Lorenzo.htm
- http://ceril.cl/P70_Dislexia.htm
- http://ceril.cl/P3_DDA.htm
- http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=672
- <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm>
- http://html.rincondelvago.com/dislexia_2.html
- <http://www.conceptmaps.it/KM-Dyslexia-plus-esp.htm>
- http://www.centro-ide.com/dislexia/dislexia_imprimir.asp
- <http://www.monografias.com/trabajos/dislexia/dislexia.shtml>
- http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=351
- <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/647/64740102.pdf>
- <http://www.anped.org.br/23/textos/1024T.PDF>
- <http://www.reduc.cl/reduc/bravo2.pdf>
- http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=183>

- <http://www.lectura-curza.com.ar/articulos1.htm>"
- <http://www.unex.es/gial/docencia/asignaturas/psicopatologia/documentos%20de%20apoyo/Estudios,%20monograf%EDas%20y%20art%EDculos/Valoraci%F3n%20de%20las%20dificultades%20en%20lectoescritura.htm>
- http://scielo-test.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- http://html.rincondelvago.com/dislexia_2.html
- http://ceril.cl/P79_lectura.htm
- <http://www.educa.rcanaria.es/usr/lujose/fonologica.htm>
- <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>
- <http://www.cesdonbosco.com/profes/goyi/Teor%C3%ADas%20sobre%20la%20dislexia.doc>
- http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espanol/Art_4_45.pdf
- <http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro03/web1/mcoleman.html>

