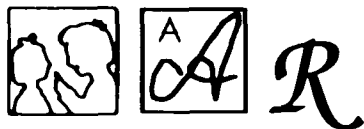


# Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje

Sylvia Defior



*La autora parte de una grave divergencia entre lo que se hace y lo que se debería hacer en la enseñanza de la lectura. Mientras la mayoría de los programas educativos trabajan hoy en actividades de papel y lápiz de aspectos perceptivos, la investigación actual atribuye a estos aspectos una importancia relativa y en cambio una influencia predominante a los aspectos psicolingüísticos, apenas trabajados por los maestros. El artículo fundamenta este análisis y propone un cambio didáctico en la introducción a la lectura hacia un trabajo sistemático de las habilidades fonológicas.*

En la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general, que se podrían cuantificar alrededor de un 4 a 10%. La lectura es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en esta área obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. De hecho, en la escuela, la fase inicial de «aprender a leer» debe transformarse rápidamente en «leer para aprender», pasando la lectura a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí misma. Algo semejante ocurre con el aprendizaje de la escritura. El retraso lector o escritor entorpece el progreso escolar y tiene efectos a largo plazo en el desarrollo cognitivo, en general; además, el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en la autoestima y autoconcepto de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones en cuanto al futuro académico-profesional.

Los últimos descubrimientos en este campo indican un cambio en las concepciones sobre el origen de las dificultades lectoras. De las explicaciones anteriores que lo situaban principalmente en aspectos neuro-perceptivo-motores se ha pasado a enfocarlos fundamentalmente como problemas de naturaleza lingüística.

El propósito de este artículo es presentar algunas pruebas teóricas y experimentales que avalan esta última posición para, finalmente, abordar cuáles se-

rían las nuevas tendencias en la prevención y el tratamiento de esta frecuente y extendida forma de dificultad de aprendizaje.

## UN POCO DE HISTORIA

Los primeros planteamientos explicativos acerca del retraso lector se centraron en la búsqueda de posibles déficit visuales, basándose en que la lectura es primariamente una habilidad visual. Pioneros en este campo fueron Hinshelwood (1895, 1917) y Morgan (1986), que hablaron de la existencia de una «ceguera congénita para las palabras». A un nivel de mayor especificidad, Orton (1937) buscó las bases neurológicas de los comportamientos lectores anómalos, lo que denominó estrefosimbolia o inversión de los símbolos. Lo explicó en términos de madurez cerebral y de dominio de un hemisferio cerebral sobre otro. Más tarde, Herman (1959) sugirió que este tipo de errores podían ser debidos no a un retraso madurativo que afectara al dominio hemisférico cerebral sino a una disposición innata hacia la confusión espacial y direccional. De ahí la importancia que se dio a la lateralidad, esquema corporal, organización y orientación espacial, discriminación visual, etcétera.

Sin embargo, la investigación científica posterior ha demostrado que niños con deficiencias en los dominios visomotores o visoperceptivos tienen el mismo nivel lector que otros niños sin ellas y que, por otra parte, son semejantes en el resto de los aspectos (Robinson y Schwartz, 1973). En realidad, las inversiones en espejo (p. ej., b por d; sol por los) no son específicas de los lectores retrasados, sino que las realizan casi todos los niños que se encuentran en la misma fase de desarrollo; es algo que saben por experiencia los maestros que inician en estas habilidades y, también, se ha comprobado experimentalmente (Gibson, Gibson, Pick y Ossler, 1962). Por otra parte, estas habilidades tampoco son predictoras del éxito o fracaso posterior en la lectura (González, 1984; Mann, Tobin y Wilson, 1987), ni explican la mayoría de errores de lectura que cometen los niños pequeños (Fischer, Liberman y Shankweiler, 1977).

Una variante de este tipo de teorías es la noción de un déficit modal cruzado o intermodal como candidato explicativo de las dificultades lectoras. La idea básica sería que existe una conexión entre los diferentes sentidos, siendo la más común la de vista-oído; los problemas radicarían en la integración o conexión de la información representada por las diferentes modalidades sensoriales. Vellutino (1979) revisó las investigaciones que se habían realizado con este enfoque y concluyó que en realidad los problemas de integración eran un síntoma de las dificultades de los lectores retrasados en la codificación lingüística.

Aunque la teoría de Orton no era correcta, su influencia fue muy benéfica en los métodos de enseñanza, ya que de ella surgió la idea de implicar el mayor número de sentidos en el reconocimiento y escritura de las palabras. El mismo Orton, junto con Ann Gillingham, ideó un eficaz sistema de enseñanza correctiva en caso de dificultades de aprendizaje (ver Ansara, 1982, para una exposición del sistema Orton-Gillingham y Bryant y Bradley, 1985, para una descripción de métodos semejantes desarrollados posteriormente).

Otros autores han pretendido ligar las dificultades lectoras con un déficit intelectual general. Pero, en ese caso, ¿cómo se explicarían las dificultades de los niños disléxicos, una de cuyas características es un desarrollo intelectual normal? Por otra parte, Stanovich, Cunningham y Cramer (1984) han mostrado cómo

mo algunas habilidades metalingüísticas correlacionan mucho más con la habilidad lectora que el C.I., en los niveles iniciales del aprendizaje de la lectura. La relación entre C.I. y lectura aumenta con la edad, probablemente como producto de una mutua facilitación; no obstante, el mayor porcentaje de la varianza entre buenos y malos lectores es explicado por algunas habilidades verbales y no por el nivel intelectual general (Siegel, 1988).

Frente a las teorías anteriores, más centradas en los aspectos neuro-perceptivo-motores, otras defienden que la raíz de los problemas de lectura estarían en un déficit lingüístico, basándose en varios tipos de observaciones. La primera es que los niños que presentan un retraso en la adquisición del habla y del lenguaje experimentan dificultades en la lectura con una frecuencia que es seis veces mayor que la de los niños con un desarrollo normal, utilizados como control (Ingram, Mason y Blackburn, 1970). Otra es la existencia de un conjunto numeroso de investigaciones que, comparando lectores retrasados y lectores normales, muestran que los primeros ejecutan peor una serie de habilidades verbales que implican la producción, percepción, memoria, decodificación, segmentación, etc., del lenguaje, mientras que apenas existen diferencias entre ellos cuando se utilizan tareas que no implican el uso del lenguaje. El tercer grupo de observaciones se refiere a que el entrenamiento en habilidades de análisis del lenguaje oral tiene un efecto positivo en el rendimiento lector. Por último, también se ha comprobado que los niños que son eficientes en el análisis del lenguaje oral a una edad temprana tienen una gran probabilidad de ser mejores lectores más tarde. Estas diferencias entre la ejecución de tareas lingüísticas y no lingüísticas, la crítica de las explicaciones tradicionales, más la convergencia de los resultados de diversas investigaciones, apuntan todas ellas a la influencia de las habilidades verbales en la lectura y han originado los nuevos enfoques que asocian las dificultades lectoras con aspectos lingüísticos fundamentalmente.

Antes de revisar algunos de los trabajos relativos a esta nueva línea de investigación, vamos a ver brevemente cuáles son los requerimientos lingüísticos de los sistemas de escritura alfabéticos, que son los utilizados en nuestro entorno cultural.

## **RELACIONES ENTRE LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO**

El lenguaje escrito y el hablado no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que comparten una serie de características. Al mismo tiempo, existen también diferencias entre ellos (ver en Perfetti, 1985, un análisis de estas diferencias). Fijándonos en la parte que les es común, en ambos casos es necesario el reconocimiento de las palabras, analizar las frases y párrafos y comprender el mensaje; de lo contrario, la comunicación sería imposible.

Un componente central del sistema de procesamiento que se usa con el lenguaje es la llamada «working memory», memoria operativa o memoria de trabajo. Existen numerosos estudios sobre esta estructura de la memoria, que es la que mantendría almacenado momentáneamente el material lingüístico mientras se realiza el análisis de la información que va llegando a través del sistema sensorial. Se ha demostrado que en esta memoria temporal la información se codifica en forma de representaciones fonológicas (Baddeley, 1981, 1982, 1986).

Por otra parte, en función del tipo de unidades que representan los sistemas escritos, las exigencias respecto al lenguaje son diferentes. Lo que se representa

con los signos escritos pueden ser, hablando en términos generales, unidades de significación en los sistemas logográficos, sílabas en los sistemas silábicos o fonemas en los alfabéticos. Así, según Mattingly (1984), la relación entre el sistema de escritura y la lectura estribaría precisamente en el grado de consciencia lingüística requerida, siendo los alfabéticos los más exigentes en este sentido. En efecto, en los sistemas alfabéticos, como es el caso del español, las unidades que se representan no son los sonidos concretos que se producen al hablar sino los fonemas, que son las unidades más pequeñas en que puede dividirse un conjunto fónico. Ello hace que sea un sistema de representación muy económico y versátil, que permite que con un número pequeño de símbolos se puedan representar infinitos mensajes. Pero, a su vez, es extremadamente abstracto como veremos luego. Si se aprenden esos símbolos y las reglas de conversión entre los grafemas (letras) y los fonemas (sonidos), cualquier palabra escrita que se encuentre, sea familiar o no, puede procesarse, sobre todo en lenguas fonológicamente transparentes como, por ejemplo, el español; en lenguas más opacas, como el inglés, que tienen numerosas palabras irregulares y homófonas, no ocurre siempre así. Si el lector aprendiz y, con mayor razón, el aprendiz escribano no llegaran a captar que las palabras están compuestas por series ordenadas de fonemas, el alfabeto no tendría ningún sentido para ellos y no podrían adquirir el dominio de estas habilidades. De modo que los niños que inician estos aprendizajes deben comprender dos cosas básicas: que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y que las unidades que se representan son los fonemas (Crowder, 1985).

Sin embargo la captación de la estructura fonológica del sistema hablado no es fácil. Ya hemos aludido el alto grado de abstracción de los fonemas. Ello es debido a que el lenguaje oral consiste en ondas de energía acústica continuas; en los análisis espectrográficos del discurso hablado no aparecen las separaciones correspondientes a la segmentación en frases, palabras y menos aún en sílabas o sonidos (Gleitman y Rozin, 1977). Además, los fonemas no pueden ser pronunciados separadamente, ya que existe una relación de superposición, de coarticulación, entre ellos (Liberman, Cooper, Shankweiler y Studdert-Kennedy, 1967). Los hablantes y los oyentes producen y perciben sonidos, aunque creen que son fonemas, y no necesitan ser conscientes de cada uno de ellos de un modo explícito. Por el contrario, en el caso de la lectura y de la escritura se debe llegar a una consciencia explícita, que es la llamada consciencia fonológica (uno de los aspectos de la consciencia metalingüística), para poder dominar el principio alfabético en que se basan estos sistemas de representación escrita. En la actualidad, dentro de la fuerte corriente que liga los problemas lectores con problemas de procesamiento del lenguaje, existen numerosas pruebas de que las habilidades fonológicas representan una gran dificultad para muchos niños, como veremos en lo que sigue.

## **DIFICULTADES LECTORAS Y DIFICULTADES EN EL PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE**

Desde los años setenta se ha dado una eclosión de investigaciones que han puesto de manifiesto la relación entre las dificultades tempranas en el aprendizaje de la lectura y deficiencias en uno o varios aspectos del procesamiento del lenguaje oral. La mayor parte se han llevado a cabo con niños de edades comprendidas en la etapa de educación primaria y un diseño muy utilizado ha con-

sistido en comparar diversas habilidades de lectores retrasados con las de lectores normales. Se han comprobado las posibles diferencias en aspectos como la percepción fonémica, la producción de palabras, la memoria de trabajo lingüística, la comprensión de frases, el acceso al léxico, etcétera.

Como resultado de estos trabajos se observa que los lectores retrasados recuerdan peor los ítems verbales, sean éstos letras, números, sílabas sin sentido, palabras, frases o dibujos de objetos que deben denominar (Brady, 1986; Denckla y Rudel, 1976; Torgesen, 1985). Por el contrario, no se dan diferencias en las tareas de recuerdo que no implican verbalizar los ítems; por ejemplo cuando deben reproducir los estímulos sin necesidad de nombrarlos (Bravo, Bermeasolo, Céspedes y Pinto, 1986; Katz, Shankweiler y Liberman, 1981; Liberman, 1982). Por tanto, el déficit de memoria sería específico y relativo a los procesos de memoria verbal. Algunos autores han propuesto que, puesto que la información lingüística se almacena en la memoria de trabajo mediante representaciones fonémicas, las dificultades de memoria podrían reflejar, en realidad, problemas con el uso de este tipo de representaciones (Liberman y Shankweiler, 1985). Los trabajos de Brady, Mann y Schmidt, 1987; Bravo et al., 1986; Jorm, 1983; Mann y Liberman, 1984, han puesto en evidencia esta hipótesis, en el sentido de que los lectores retrasados tienen menor habilidad que los normales en el uso de la codificación fonológica en las tareas de memoria.

Otro grupo de investigaciones se han centrado en comprobar si la pobreza de la memoria de trabajo de los lectores retrasados estaba ligada a una percepción pobre. Igualmente se ha demostrado que las dificultades de percepción se dan con estímulos lingüísticos, no entendida en el sentido de discriminación auditiva (p. ej., distinguir pino-vino) sino de aprehensión de la estructura fonológica de las palabras (por ej., indicar el sonido /c/ en capa). Sin embargo, no ocurría lo mismo con otro tipo de estímulos, ambientales, visuales o musicales (Brady, Shankweiler y Mann, 1983; Morais, Bertelson, Cary y Alegria, 1984, 1986).

También se ha estudiado la producción oral de los lectores retrasados con tareas de denominación verbal (Catts, 1987; Denckla y Rudel, 1976; Katz, 1986) y de repetición o comprensión de frases (Catts, 1987; Mann, Liberman y Shankweiler, 1980; Smith, Mann y Shankweiler, 1987). Se ha comprobado la dificultad que tienen igualmente en estos aspectos, que se ha interpretado en términos de una falta de adecuación de los procesos fonológicos subyacentes al acceso léxico.

En resumen, los lectores retrasados muestran un amplio inventario de déficits de lenguaje, que frecuentemente son interdependientes. En general, todos estos síntomas apuntan hacia un problema común a nivel fonológico, que estaría en la base de muchas de las dificultades lectoras (ver Wagner y Torgesen, 1987; Shankweiler y Crain, 1986, para una revisión de este tema). Esto no implica que los problemas lectores nunca sean originados por déficit visuales, que es otra línea de investigación que no abordamos en este trabajo, pero son más raros e infrecuentes y generalmente localizados en funciones visuales de alto nivel.

## **RELACION ENTRE RETRASO LECTOR Y HABILIDADES FONOLÓGICAS**

Como ya hemos visto, el dominio de un sistema de escritura alfabético requiere una consciencia explícita de los fonemas que componen las palabras, al-

go que no es necesario para aprender a hablar y a comprender el lenguaje oral. De hecho, excepto en casos excepcionales, todos los niños alcanzan estas últimas habilidades de un modo natural, algo que no ocurre con la lectoescritura, que requiere una enseñanza sistemática y aun así plantea dificultades a un alto porcentaje de niños y de adultos, tal como observábamos al principio del artículo.

La relación entre las habilidades fonológicas (la capacidad para segmentar el lenguaje en las unidades que lo componen) y el aprendizaje de la lectoescritura, ha sido ampliamente demostrada con trabajos correlacionales y experimentales (ver Defior, 1993, para una revisión). Muchos de ellos muestran cómo estas habilidades son predictoras y facilitadoras del éxito posterior en lectura, por lo que algunos autores interpretan sus resultados en términos de una influencia causal de las habilidades fonológicas en la lectoescritura.

Otro grupo de investigadores, tras estudiar las habilidades fonológicas en poblaciones no alfabetizadas o en culturas que utilizan un sistema de escritura diferente al alfabético, han puesto de manifiesto la existencia de una influencia en sentido contrario. Plantearon, por tanto, que la consciencia fonológica era una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura (Alegría, Pignot y Morais, 1982; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Morais et al., 1986; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986). Ello implicó una cierta polémica entre ambas posiciones, lo que Torneus (1984) expresó como un «problema del huevo o la gallina». Actualmente se ha llegado a posiciones interactivas, más matizadas, y se cree que la influencia entre las habilidades fonológicas y la lectoescritura es recíproca, de mutua facilitación. Parece que existen diferentes niveles de consciencia; los más elementales, tal como la habilidad para segmentar en sílabas, para la producción y detección de rimas o de los sonidos iniciales y finales de las palabras, serían previos a la lectura y facilitarían su aprendizaje. Otros, por el contrario, serían posteriores y consecuencia de este aprendizaje, sobre todo la consciencia de todos y cada uno de los sonidos de una palabra. Aunque la consciencia fonológica sea a la vez un prerequisite y una consecuencia del aprendizaje de la lectura, la ausencia de un cierto nivel de habilidad fonológica entorpecería su adquisición. Así, ya hemos visto en el apartado anterior como, en general, los déficits de lenguaje que se observan en los lectores retrasados apuntan a un origen fonológico.

Por otra parte, se ha comprobado que los métodos de instrucción centrados en el desarrollo de estas habilidades y en la automatización de los procesos de decodificación mejoran el rendimiento de los lectores retrasados (Bradley, 1980; Wallach y Wallach, 1976; Williams, 1979, 1980).

Como conclusión, creemos que la convergencia de las investigaciones en señalar una base lingüística en las dificultades de lectura y de escritura proporciona una guía para su aplicación tanto a los procesos de adquisición de estas habilidades como para la prevención, la evaluación y el tratamiento de los fracasos de aprendizaje.

### **¿CUAL ES LA SITUACION QUE NOS ENCONTRAMOS EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS RESPECTO A ESTOS ASPECTOS?**

Ya hemos visto que la investigación de estos últimos años señala la importancia de los factores psicolingüísticos en la adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, a pesar de ello, observamos que el enfoque predominante tanto en las aulas de preescolar, en la preparación de las subhabilidades que subyacen a los

procesos lectores, como en los métodos de enseñanza inicial —aunque algo menos acentuado—, en los métodos de tratamiento en caso de dificultades de aprendizaje, y en los procedimientos de evaluación, siguen anclados en los aspectos perceptivos, en la estructuración y orientación espacial, en la lateralización, etcétera.

Así, examinando la situación con algo más de detalle, vemos que, según los datos de una investigación en curso, el 25% de las actividades en las aulas de preescolar son de lenguaje oral, frente al triple, un 75%, dedicadas a actividades de papel y lápiz, en las que predominan tareas que responden a las viejas concepciones señaladas anteriormente. En cuanto a la enseñanza formal de la lectura, por ejemplo, algunos de los actuales asesores de la Reforma del Área de Lengua preconizan el uso del método global como el más adecuado para la enseñanza inicial de la lectura, aunque en las aulas los métodos comerciales más utilizados tienen una fuerte componente fonética. Si nos vamos a analizar la profusión de cuadernos de recuperación de la dislexia que existen en el mercado, se observa igualmente un predominio del enfoque viso-perceptivo-motor. Respecto a la evaluación, tanto de las subhabilidades necesarias para comenzar con éxito el aprendizaje de la lectura como del rendimiento lector, no existen disponibles pruebas, con una fundamentación clara y que contemplen las actuales concepciones acerca de los procesos implicados en la lectura.

Existe un consenso entre los investigadores en el sentido de que el método de enseñanza de la lengua escrita tiene que estar de acuerdo con las características de su sistema ortográfico. Siendo el nuestro un sistema alfabético, sería inadecuada, aunque no imposible, la pretensión de que los niños descubran por sí mismos el principio alfabético (a cada sonido le corresponde un símbolo gráfico), que tantos miles de años le costó descubrir a la humanidad. En vista a facilitar el acercamiento de los niños a la lengua escrita, abogamos claramente por la necesidad de estimular las habilidades lingüísticas orales de los niños al máximo, tanto en su aspecto productivo como comprensivo, insistiendo en aquellas que van llevando progresivamente al descubrimiento de la estructura fonológica del lenguaje. La consciencia fonológica ayudará a los niños a romper más fácilmente el código alfabético. Esto no implica que propugnemos la realización de actividades formales de lenguaje sino que, desde la educación infantil, a través de actividades lúdicas, se preste la atención adecuada y se mejoren las habilidades de segmentación del lenguaje oral y mucho más claramente en caso de dificultades de aprendizaje. El desarrollo de las habilidades fonológicas debe ser parte integrante del currículum de Educación Infantil.

Junto a ese desarrollo, una vez iniciada la enseñanza formal de la lectoescritura, independientemente del modo de aproximación que se utilice, ésta siempre debe incluir la enseñanza de las reglas de correspondencia fonema-grafema además de las actividades necesarias para su automatización. Esta automatización de las habilidades de decodificación permitirá que los recursos cognitivos y atencionales se dediquen a procesos comprensivos de más alto nivel que, por supuesto, también son necesarios. El alumno debe aprender a decodificar la letra impresa en contextos significativos. El divorcio que se ha dado entre decodificación y comprensión es injustificado e innecesario. Tal como expone Perfetti (1987), el alumno debe adquirir algo totalmente necesario, el código alfabético, en el contexto en que debe ser utilizado.

## **¿QUE «RECETAS» SE PUEDEN DAR A LOS PROFESORES PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS?**

El objetivo de este epígrafe no es proponer un análisis detallado de las tareas fonológicas, cuya clasificación y descripción posponemos a un trabajo posterior. Apuntaremos brevemente algunas de ellas tales como la clasificación de palabras por sus sonidos, las actividades de aislar, mezclar, sustituir, añadir sonidos, las de segmentación de palabras en sus sonidos, etcétera.

¿Qué medios tenemos para llevar a cabo estas tareas? Los juegos de lenguaje, las canciones, adivinanzas, rimas, ritmos, nanas, poesías, trabalenguas, los lenguajes secretos, etc., son excelentes instrumentos para llevar la atención de los niños hacia las unidades más pequeñas de su lenguaje oral, de un modo acorde con sus intereses y motivaciones. Por otra parte, queremos señalar que el uso de señales visuales (fichas de colores, letras, bloques) en algunas de estas actividades aumenta la eficacia de este entrenamiento.

Estas actividades son complementarias a las ya habituales en las clases; simplemente queremos resaltar su intencionalidad en el sentido de llevar a que los niños presten atención a un aspecto crítico de su lenguaje, su base fonológica. En los últimos años, han empezado a surgir voces en nuestro país que apuntan hacia la importancia de estas habilidades lingüísticas y proponen programas para su desarrollo (ver Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991; Cuetos, 1989; Cuetos y Valle-Arroyo, 1988; Rodríguez, 1987; Rueda, Sánchez y González, 1990; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989).

## **¿CUALES SON LAS PERSPECTIVAS ACTUALES EN ESTE CAMPO, TANTO DESDE LA DIMENSION TEORICA COMO LA APLICADA?**

En referencia al aspecto preventivo y de diagnóstico, ya hemos señalado que carecemos de pruebas válidas de evaluación, basadas en las habilidades lingüísticas, en particular las fonológicas, y/o en la memoria a corto plazo, como un medio para identificar los niños con riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura. El valor predictivo de este tipo de medidas está fuera de duda y también podrían ser utilizadas en la evaluación de los niños que fracasan, para determinar con mayor precisión dónde se encuentran sus problemas. Igualmente ocurre con las pruebas de rendimiento lector.

En segundo lugar, en cuanto a los métodos de enseñanza, tanto la ordinaria como la especial, es necesario ir hacia un análisis más detallado de los procesos que se dan en el aula y de los parámetros influyentes en el desarrollo de las habilidades de segmentación del lenguaje en sus unidades constitutivas, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la Primaria. Por otra parte, el enfoque fonético parece el más recomendable como método de enseñanza inicial, sin desligarlo del significado, tal como hemos visto anteriormente. El dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema permite llegar de manera más rápida y fácil al reconocimiento de las palabras (ver Chall, 1983, para una revisión sobre el tema). Lo que se hace necesario es seguir buscando los procedimientos de instrucción más eficaces que incluyan, a la vez, el dominio progresivo del código alfabético y la lectura como comprensión de un significado. A este respecto, queremos señalar que se ha comprobado que la decodificación automática de las palabras facilita el acceso a su significado y el uso del contexto (Perfetti, 1985; Stanovich et al., 1984; Tunmer y Nesdale, 1985). Esta búsqueda-



da de procedimientos que contribuyan a fomentar la automatización del acceso léxico, ha llevado al desarrollo de programas de ordenador como apoyo a los procesos ordinarios de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, en el tratamiento de las dificultades lectoras, programas de los que somos deficitarios en nuestra lengua.

Finalmente, aunque se han dado avances importantes en el conocimiento de los procesos implicados en la lectura, en el campo del procesamiento fonológico es necesario seguir profundizando en el origen de las diferencias individuales en el desarrollo de la conciencia fonológica, cuyos importantes efectos acabamos de explicitar. Igualmente es importante estudiar las variables que influyen en su desarrollo, yendo a un análisis más detallado de los microprocesos que se producen. Por último, queremos insistir en que una vía de investigación importante consiste en la búsqueda de los procedimientos y los materiales más adecuados tanto en la enseñanza de la lectura como en el tratamiento de las dificultades lectoras, de modo que favorezcan la adquisición y comprensión del principio alfabético en contextos significativos.

## Referencias

- ALEGRIA, J. (1985): Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E. y MORAIS, J. (1982): Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10(5), 451-456.
- ANSARA, A. (1982): The Orton-Gillingham Approach to Remediation in Developmental Dyslexia. En Malathesa, R. N. y Aaron, P. G.: *Reading Disorders Varieties and Treatments*. Nueva York: Academic Press.
- BADDELEY, A. (1981): The concept of working memory: A view of its current state and probable future development. *Cognition*, 10, 17-23.
- BADDELEY, A. (1982): Reading and working memory. *Bulletin of the British Psychological Society*, 35, 414-417.
- BADDELEY, A. (1986): Working Memory, Reading and Dyslexia. En Hjelmquist, E. y Nilsson, L. J. (Eds.): *Communication and Handicap: Aspects of Psychological Compensation and Technical Aids*. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- BADLEY, L. (1980): *Assessing Reading Difficulties. A Diagnostic and Remedial Approach*. London: MacMillan Education Limited.
- BRADY, S. (1986): Short-term memory, phonological processing and reading ability. *Annals of Dyslexia*, 36, 38-153.
- BRADY, S.; SHANKWEILER, D. y MANN, V. (1983): Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 345-367.
- BRADY, S.; MANN, V. y SCHMIDT, R. (1987): Errors in short-term memory for good and poor readers. *Memory & Cognition*, 15, 444-453.
- BRAVO, L.; BERMEASOLO, J.; CÉSPEDAS, A. y PINTO, A. (1986): Retardo lector inicial: Características diferenciales en el proceso de decodificación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 73-86.
- BRYANT P. y BRADLEY, L. (1985): *Children's Reading Problems*. Oxford: Basil Blackwell.
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A. y SERASTIÁN, M.E. (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CATTS, H. W. (1987): Speech production/phonological deficits in reading disorders children. *Journal of Learning Disabilities*, 19(8), 504-508.
- CROWDER, R. G. (1985): *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUETOS, F. (1989): Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- CUETOS, F. y VALLE-ARROYO, F. (1988): Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- DEFIOR CITOLER, S. (1993): La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje* (en prensa).
- DENCKLA, M. B. y RUDEL, R. G. (1976): Naming of object drawings by dyslexic and other learning-disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15.
- FISCHER, F. W.; LIBERMAN, I. Y. y SHANKWEILER, D. (1977): Reading reversals and developmental dyslexia: A further study. *Cortex*, 14, 496-510.

- GIBSON, E. J.; GIBSON, J. J.; PICK, A. D. y OSSLER, R. A. (1962): Development study of the discrimination of letter-like forms. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55, 897-906.
- GLEITMAN, L. R., y ROZIN, P. (1977): The Structure and Acquisition of Reading I: Relations between Orthographies and the Structure of Language. En Reber, A. y Scarborough, D. (Eds.): *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: LEA.
- GONZÁLEZ, M. D. (1984): El diagnóstico precoz como medida de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 139, 59-73.
- HERMANN, K. (1959): *Reading disability*. Copenhagen: Munksgaard.
- HINSHELWOOD, J. (1895): Word-blindness and visual memory. *Lancet*, 2, 1.564-1.570.
- HINSHELWOOD, J. (1917): *Congenital word-blindness*. Londres: Lewis.
- INGRAM, T. S.; MASON, A. W.; y BLACKBURN, I. (1970): A retrospective study of 82 children with reading disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 12, 271-281.
- JORM, A. F. (1983): Specific reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- KATZ, R. B. (1986): Phonological deficiencies in children with learning disability: Evidence from an object naming task. *Cognition*, 22, 225-257.
- KATZ, R. B.; SHANKWEILER, D., y LIBERMAN, Y. I. (1981): Memory for item order and phonetic recoding in beginning reader. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 474-484.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, R. D. (1985): Phonology and the Problems of Learning to Read and Write. *Remedial en Special Education*, 6(6), 8-17.
- LIBERMAN, I. Y. (1982): A language-oriented view of reading and its disabilities. En Myklebust, H. (Ed.): *Progress in learning disabilities*. Vol. 5. Nueva York: Grune & Stratton.
- LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P., y STUDDERT-KENNEDY, M. (1967): Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- MANN, V.; LIBERMAN, I. Y., y SHANKWEILER, D. (1980): Children's memory for sentences and word strings in relation to reading ability. *Memory & Cognition*, 8, 329-335.
- MANN, V., y LIBERMAN, I. Y. (1984): Phonological Awareness and Verbal Short-Term Memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
- MANN, V.; TOBIN, P., y WILSON, R. (1987): Measuring phonological awareness through the invented spelling of kindergarten children. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 365-392.
- MATTINGLY, I. G. (1984): Reading, linguistic awareness, and language acquisition. En Downing, J. y Valtin, R. (Eds.): *Language Awareness and Learning to Read*. Nueva York: Springer-Verlag.
- MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J., y BERTELSON, P. (1979): Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- MORAIS, J.; CLUYTENS, M., y ALEGRIA, J. (1984): Segmentation abilities of dyslexic and normal readers. *Perceptual & Motor Skills*, 58, 221-222.
- MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L., y ALEGRIA, J. (1986): Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- MORGAN, W. P. (1896): A case of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- ORTON, S. T. (1937): *Reading, writing, and speech problems in children*. Nueva York: Norton.
- PERFETTI, C. A. (1985): *Reading Ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- PERFETTI, C. A. (1987): There are Generalized Abilities and One of Them is Reading. En Resnick, L. B. (Ed.): *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: LEA.
- READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H., y DING, B. (1986): The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, 24, 31-44.
- ROBINSON, M. E., y SCHWARTZ, L. B. (1973): Visuo-motor skills and reading ability: A longitudinal study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 280-286.
- RODRÍGUEZ JORRIN, D. (1987): *Entrenamiento auditivo y lectura*. Madrid: CEPE.
- RUEDA, M.; SÁNCHEZ, E., y GONZÁLEZ, L. (1990): El análisis de la palabra como un instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- SÁNCHEZ, E.; RUEDA, M. I., y ORRANTIA, J. (1989): Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 101-111.
- SHANKWEILER, D., y CRAIN, S. (1986): Language mechanisms and reading disorder: A modular approach. *Cognition*, 24, 139-168.
- SIEGEL, L. S. (1988): Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478.
- SMITH, S.; MANN, V. A., y SHANKWEILER, D. (1987): Token test performance by good and poor readers. *Cortex*, 22, 627-632.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E., y CRAMER, B. B. (1984): Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- TORGESEN, J. (1985): Memory processes in reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 350-357.
- TORNEUS, M. (1984): Phonological Awareness and Reading: A Chicken and Egg Problem? *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346-1358.
- TUNMER, W. E., y NESDALE, A. R. (1985): Phonic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-527.

- VELLUTINO, F. R. (1979): *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WAGNER, R. G., y TORGESEN, K. (1987): The Nature of Phonological Processing and Its Casual Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- WALLACH, M. A., y WALLACH, L. (1976): *Teaching all children to read*. Chicago: University of Chicago Press.
- WILLIAMS, J. P. (1979): The ABD's of reading: A program for the learning-disabled. En Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (Eds.): *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, NJ: LEA.
- WILLIAMS, J. P. (1980): Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1-15.

## Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje

*Sylvia Defior Citoler*

*CL&E*, 1993, 17, pp. 3-13

**Resumen:** Este artículo intenta presentar las concepciones existentes sobre el origen de las dificultades lectoras. Se revisan las primeras explicaciones, que se centraban principalmente en los aspectos neuro-perceptivo-motores. A continuación, se presentan los enfoques actuales, que las asocian fundamentalmente con problemas de naturaleza lingüística. En esta perspectiva, se exponen las principales investigaciones en dos áreas que parecen ser esencialmente críticas para la adquisición de la habilidad lectora, que contraponen las características de los lectores hábiles y los lectores retrasados: las habilidades para procesar el lenguaje y la consciencia de su estructura fonológica. Finalmente, se extraen las principales implicaciones prácticas en el campo de la enseñanza de la lectura y en la evaluación, prevención y tratamiento de las dificultades lectoras.

**Datos sobre la autora:** La autora es profesora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada.

**Dirección:** Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Edificio B. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja, 18071 Granada.

---

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.