

# Prevención y A.C.I.s<sup>1</sup> en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo

Manuel Funes



*Se critica, una vez más, con nuevos matices, el enfoque neuro-perceptivo-motriz en la madurez previa a la lectura y se propone el psicolingüístico-cognitivo como alternativa. En la enseñanza de la lectura, en coherencia con el modelo, se opta por los métodos mixtos de base sintética.*

*Por otro lado, se plantean la detección precoz y la formación del profesorado en esta línea, como factores de prevención. Por último, se dan orientaciones para la elaboración de adaptaciones curriculares, en el caso de lectores retrasados.*

---

## CRITICA DE LA SITUACION ACTUAL

Desde nuestra práctica orientadora en los Equipos de Apoyo Externo las dificultades en la lectura siguen ocupando el primer lugar en las demandas de los profesores. Pero esta necesidad de asesoramiento y apoyo no viene siendo correspondida de una forma eficaz debido, en parte, a estrategias de intervención inadecuadas (modelo clínico o de servicios) y a planteamientos teóricos y prácticos que vienen siendo cuestionados en los últimos años.

No nos extenderemos en las objeciones al modelo de servicios; tan sólo decir que ha sido y es todavía, en gran medida, el modelo predominante en la práctica orientadora, caracterizado por la actuación como consecuencia de la demanda, su carácter terapéutico, la actuación sobre el problema y no sobre el contexto en el que se produce. Frente a él, hoy se propugna como alternativa, el modelo de intervención por programas y el trabajo en equipo como el modelo más adecuado para el trabajo de los Equipos de Apoyo (Junta de Andalucía, 1993).

En este trabajo nos centraremos en el análisis de la teoría y la práctica orientadora en un procedimiento o habilidad fundamental, dentro del área de Lenguaje, como es la lectura.

Las explicaciones sobre las dificultades en la lectura que pensamos hay que superar, tienen bastante arraigo porque se remontan a hace un siglo. Así, Hinshelwood (1895) y Morgan (1896) dieron a entender que las dificultades que presentan los lectores retrasados tienen un origen neurológico. Desde entonces se ha seguido investigando en esa línea y actualmente los datos electroencefalográficos

parece que permiten cierta asociación entre dislexia y un funcionamiento neurológico «diferente». Otra posibilidad que no se excluye es la de un retraso en la maduración del funcionamiento del hemisferio izquierdo para el lenguaje. Pero estos resultados no tienen, al menos por ahora, la suficiente consistencia, pues hay niños que presentan desviaciones neurológicas y no presentan ningún tipo de dificultad en lectura. Y al contrario, hay niños con dificultades de lectura que no presentan dichas desviaciones.

Tampoco tiene consistencia la hipótesis de Orton (1937), quién sugirió que la gran cantidad de inversiones, imágenes en espejo y trastornos de orientación que había en las dislexias se debían a la inexistencia de dominancia cerebral, cuya prueba ulterior era la falta de lateralización. Esta idea ha sido desbancada por conocimientos más precisos sobre la organización cerebral (Thompson, 1992).

Tampoco parece que la hipótesis de los movimientos oculares como causa del retraso en lectura se sostenga con la necesaria estabilidad, pues pensar que existen movimientos erráticos independientes del control central y del significado del texto en el caso de los lectores retrasados, equivale a suponer que este componente vendría a ser autónomo en estos sujetos, lo que parece muy poco probable dada la inexistencia de dificultades en el dibujo o en la copia de figuras (Maldonado, Sebastián y Soto, 1992).

Otra de las hipótesis, la relativa a la existencia de algún tipo de deficiencia perceptivo-visual, está expuesta a serias críticas. Los datos experimentales no han demostrado que existan diferencias significativas en habilidades perceptivas entre lectores normales y retrasados.

Numerosos estudios en nuestro país cuestionan este planteamiento clásico de madurez previa a la lectura (Vellutino, 1981; Benvenuty, 1982; ; Alegría, 1985; Huerta y Matamala, 1989; Jiménez y Artiles, 1990 y 1991; Jiménez, 1992; etc.). Encontramos también revisiones bibliográficas y aportaciones desde la práctica en Orientación Escolar (Calero y Pérez, 1989; Defior, 1993, etc). Del conjunto de estos trabajos extraemos las siguientes conclusiones:

- El entrenamiento perceptivo-visual y motor no transfiere positivamente en crecimiento lector.
- Los niños con deficiencias en los dominios visomotores o visoperceptivos tienen el mismo nivel lector que otros niños sin ellas. Por ejemplo, las inversiones en espejo (b por d; sol por los, etc.) no son específicas de los lectores retrasados, sino que las realizan casi todos los niños que se encuentran en la misma fase de desarrollo.
- Las alteraciones en lateralidad, esquema corporal, motricidad, etc., se dan tanto en los buenos como en los malos lectores. El que antes algunas investigaciones mostraran correlación entre estas alteraciones y el rendimiento en lectura, no prueba que lo primero sea causa de lo segundo, pues una correlación no significa una relación causa-efecto. Es más, ahora algunos estudios niegan esa correlación.
- Los malos lectores no tienen problemas de percepción visual o de organización de la información viso-espacial sino en operaciones que hacen intervenir la atribución de un nombre a una configuración visual.

Estos trabajos aportan, además, evidencias empíricas y de investigación en el sentido de que para preparar al niño para leer, es necesario desarrollar en él la *conciencia silábica y fonémica*, esto es, la habilidad de manipular segmentos del habla. Es decir que el alumno sea capaz de manipular sílabas y fonos de una palabra, a través de contar, omitir, hacer juegos de rimas, etc, utilizando exclusivamente para ello el lenguaje hablado, en actividades de reflexión sobre el habla.

También el Diseño Curricular Base (M.E.C., 1990) critica la intervención sesgada que tradicionalmente se ha llevado a cabo en nuestras aulas de Educación Infantil, poniendo un énfasis con escaso fundamento en el desarrollo de habilidades neuro-perceptivo-motrices tales como lateralidad, esquema corporal, coordinación visomotora, discriminación visual, etc. En dicho documento se plantea que el acceso a la

lectura se fundamente en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Dicho documento resalta además la importancia de trabajar el lenguaje oral a nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas tales como actividades de discriminación fonética, retahílas, trabalenguas, aliteraciones, rimas, juegos fónicos, etc., que además de favorecer la articulación adecuada, producen un efecto de atención sobre los componentes del lenguaje oral (fonemas y sílabas), que posteriormente tendrá el niño que reencontrar en forma gráfica (grafemas) cuando se inicie en el aprendizaje específico de la lectura.

Pero a pesar de todas estas críticas, la práctica docente, en su gran mayoría, sigue ajena a ellas, y así nos encontramos con que aproximadamente el 25% de las actividades en las aulas de Educación Infantil son de lenguaje oral, frente al 75%, dedicadas a actividades de papel y lápiz, en las que predominan tareas que responden a las viejas concepciones del enfoque neuro-perceptivo-motriz (Defior, 1993). Por otro lado en el mercado editorial proliferan las fichas y materiales de recuperación de la dislexia con un predominio de dicho enfoque. Y ya sabemos la importancia de este material en el desarrollo del currículo por parte de los profesores.

Pero no sólo los profesores de aula, también los pedagogos y psicólogos escolares, en muchos casos, plantean como labor preventiva del fracaso escolar el evaluar los llamados niveles madurativos con la finalidad de diagnosticar el estado inicial del alumno en estos aspectos de orden neuro-perceptivo-motriz, y orientar al profesor y/o a los padres en la recuperación de estos aspectos deficitarios. De esta forma, hasta hace poco, se han venido usando las llamadas pruebas de madurez lecto-escritora tales como el Test ABC de Filho, la Batería Predictiva de Inizan o el Reversal-Test de Edfelt. Estas pruebas no presentan validez predictiva en el aprendizaje de la lectura según algunos estudios (Gonzalez, 1984).

En una batería más reciente como el BADIMALE de S. Molina (1984), aunque se evalúan algunas habilidades de percepción auditiva y lenguaje, la mayor parte de sus ítems siguen perteneciendo a las clásicas habilidades neuro-perceptivo-motrices. La Ficha de Observación Escolar (FOE-1) de J. Vidal (1990), que pretende facilitar la detección precoz de las dificultades en las técnicas básicas de lecto-escritura y cálculo, contiene un gran número de ítems de índole neuro-perceptivo-motriz que poco o nada tienen que ver con los problemas en la lectura y el cálculo, o con los aspectos no motores de la escritura.

Por último, el BADICBALE de S. Molina (1992) incorpora ítems psicolingüísticos, pero sigue sin descartar los neuro-perceptivos. La batería consta de trece ítems, de los cuales cinco (coordinación viso-espacial, reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, lateralización y orientación derecha-izquierda) no constituyen factores madurativos para la lectura. Y es que Molina, a pesar de reconsiderar sus concepciones sobre la madurez para la lectura, admitiendo la importancia de las competencias psicolingüísticas y reconociendo que la posesión de la madurez lectora no se alcanza a través de un proceso evolutivo estrictamente madurativo, sigue insistiendo en la necesidad de estimular los factores neuro-perceptivos problemáticos, previa evaluación diagnóstica de los mismos.

El cambio de estas concepciones tan arraigadas en la práctica docente y orientadora se producirá lentamente. La difusión de publicaciones (si se leyera más) y la formación de los maestros, pedagogos y psicólogos, siempre y cuando provengan de Facultades Universitarias que trabajen en esta línea (algunas aún permanecen ajenas a ella), abrirán el camino para dicho cambio.

La Administración también puede impulsar la renovación en este campo. Porque así como, con buen criterio, consideró fundamental que en los nuevos currícula de las enseñanzas no universitarias se explicitasen las aportaciones de la Sociología, Epistemología, Psicología y Pedagogía no tuvo ni está teniendo en cuenta, sin embargo, que la Orientación y el Apoyo también requieren la fundamentación —específica— de su práctica. La multiplicidad de tareas y funciones propias de la intervención

psicopedagógica requieren el acceso a una diversidad de fuentes psicológicas y pedagógicas, y no sólo la presencia del núcleo constructivista como vertebrador y configurador de significado de todas esas intervenciones.

En este sentido, tanto el Documento «La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica» del M.E.C. (1990) como el «Plan de Orientación Educativa de Andalucía» (1993), carecen de fundamentación teórico-práctica en lo que respecta a las teorías cognitivas aplicadas a la lectura, la escritura, el lenguaje, las matemáticas, las habilidades sociales, las habilidades para el estudio, los estilos de aprendizaje, la autorregulación, etc. Estos documentos, tal como están redactados, poco contribuyen a la renovación en la práctica orientadora y a evitar que podamos decir: «cada psicopedagogo tiene su librito».

## ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO-COGNITIVO

No se trata ahora de dar el «pendulazo,» sino de tener en cuenta las aportaciones de la investigación actual en el terreno de la Psicología Cognitiva, en su versión Procesamiento de la Información, que en los últimos años se está interesando por la lectura como proceso cognitivo complejo. Igualmente la Psicolingüística, como uno de los pilares fundamentales de esta Psicología Cognitiva, nos puede aportar modelos explicativos sobre los procesos del lenguaje oral y escrito. En castellano tenemos una excelente compilación dedicada al estudio psicológico del lenguaje (Valle, Cuetos, Igoa y del Viso, 1990).

Según este nuevo modelo, que podemos denominar *psicolingüístico-cognitivo*, «la lectura es un proceso lingüístico-cognoscitivo complejo que engloba una serie de habilidades componentes y su adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo» (Jiménez y Artilles, 1990, p. 34).

Las dificultades en la lectura se deben a la complejidad cognitiva del sistema, formado por varios módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica. Según algunos autores como Cuetos (1990); De Vega y otros (1990), etc., estos módulos o procesos son:

*Procesos perceptivos:* Los ojos, mediante movimientos saccádicos y fijaciones, perciben las letras en las palabras y almacenan esta información durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. Acto seguido, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera llamada memoria a corto plazo, donde se analiza y reconoce como determinada unidad lingüística. El modelo de activación interactiva (McClelland y Rumelhart, 1981) demuestra como operan simultáneamente el reconocimiento de letras, rasgos y palabras.

*Procesamiento léxico:* Una vez identificadas las letras, el proceso siguiente es encontrarle el concepto correspondiente. Para ello existen dos vías diferentes: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado (ruta visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado (ruta fonológica). El modelo Logogen de Morton (Morton, 1977) explica cómo se reconocen las palabras aunque su relación, como él mismo reconoce, con la actividad neurológica y química del cerebro es incierta, al menos por ahora.

*Procesamiento sintáctico:* Puesto que normalmente las palabras no van aisladas sino formando oraciones, es necesario descubrir las correspondientes relaciones estructurales que existen entre ellas para descubrir el verdadero sentido de las frases. Para llevar a cabo este proceso es preciso que el lector disponga de unas claves sintácticas.

*Procesamiento semántico:* Una vez que las palabras han sido reconocidas y conexas entre sí, el siguiente y último de los procesos es el de análisis semántico, consistente en extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector.

El que presentemos estos módulos en este orden no quiere decir que apostemos por un funcionamiento lineal e independiente del sistema, pues no podemos descartar las evidencias empíricas que nos muestran como los componentes del sistema interactúan unos con otros. No podemos olvidar la influencia de la información previa, la comprensión y el contexto en los procesos de bajo nivel o descifrado.

Opere el sistema de una forma u otra, para conseguir una lectura normal es necesario que todos estos módulos funcionen de manera correcta y los trastornos de lectura serán diferentes según cuál sea el componente que no está funcionando. La mayoría de estos trastornos, al menos en las fases iniciales de la lectura, ocurren en el procesador léxico, sobre todo en la ruta fonológica.

Esta dificultad en la ruta fonológica parece ser inherente, según algunos autores (Alegría, 1985; Clemente, 1987) a las características propias de los sistemas alfabéticos, no apareciendo, por el contrario, en otros sistemas de lectura. En efecto, los sistemas logográficos, como el chino, al facilitar el acceso al léxico interno por la vía directa, es decir, al permitir asociar la palabra globalmente como un todo perceptivo, directamente con su significado, no entrañan la dificultad decodificadora de los sistemas alfabéticos europeos. Pero su inconveniente es que hay que conocer más de cincuenta mil logogramas.

Los sistemas fonográficos, en los que cada signo ortográfico corresponde a un segmento de palabra, introducen la vía fonológica para el acceso al léxico interno, es decir, la decodificación fonética. Se dividen en silábicos (el japonés actual, con 46 signos gráficos) y en alfabéticos (español, francés, inglés, indio, árabe, etc, de 20 a 30 signos gráficos). Parece ser que «la reducción progresiva del número de signos cuando se pasa del chino logográfico al japonés silábico y de éste al alfabeto castellano va emparejada con un aumento de la complejidad de la relación existente entre los signos ortográficos y los segmentos de la lengua correspondiente» (Alegría, 1985, p. 85).

Para superar esta dificultad intrínseca del proceso lector en los sistemas alfabéticos, no son recomendables los métodos globales puros, puesto que no contemplan actividades que faciliten la decodificación fonética. La mayoría de los niños y más aún los que tienen dificultades, son incapaces por sí solos de aprender las reglas de conversión grafema-fonema.

Creemos que se puede emplear una metodología que trabaje sistemáticamente el aprendizaje de estas reglas y que tampoco olvide la necesidad de presentar, desde el primer momento, palabras o textos que tengan significado para el alumno. Exponemos a continuación unas orientaciones metodológicas en este sentido.

### Estrategias metodológicas y fases en la iniciación a la lectura

El modelo psicolingüístico-cognitivo es más congruente con los llamados métodos mixtos o combinados (con base sintética creemos nosotros), de gran aceptación en la actualidad en los países europeos, como vía diferente a la exclusivamente sintética o la analítica (Jiménez y Artiles, 1991; Lebrero y Lebrero, 1991). En ellos se parte de frases o palabras e inmediatamente se combinan palabras, sílabas y letras para construir nuevas frases y palabras. Se presta así igual atención al gusto y motivación por la lectura, la información previa, la comprensión, el contexto (procesos de arriba-abajo predominantes en los métodos analíticos) y el descifrado (procesos de bajo nivel o de abajo-arriba predominantes en los métodos sintéticos). Aunque en los periodos iniciales de aprendizaje los procesos ascendentes requieren la mayor parte del esfuerzo, ya que el alumno debe adquirir el principio alfabético, aspecto clave de los sistemas de escritura como el castellano.

Para aquellos alumnos que se van a iniciar sistemáticamente en la lectura, es decir, para la clase de 1º de Primaria, proponemos a continuación una serie de estrategias metodológicas y fases, siguiendo a Cuetos (1990) y al Equipo Blanca de los Ríos (1992). Esta metodología se encuadra, como hemos señalado anteriormente, en la

tendencia ecléctica de métodos mixtos o mitigados recomendada por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (Lebrero y Lebrero, 1991).

Estos pasos no tienen por que seguirse de forma lineal, pues en algunos casos pueden trabajarse paralelamente. Insistimos en la necesidad de hacer hincapié, durante los primeros momentos del aprendizaje, en la lectura logográfica de palabras de uso muy común (ruta visual) y en las reglas de conversión grafema-fonema (ruta fonológica) sobre todo en los niños que van empezando a tener dificultades.

1ª) *Fase logográfica*: Dirigida al reconocimiento de palabras de forma global, como si fueran dibujos o fotos (logogramas). El número de palabras dependerá de las posibilidades de cada niño, si bien se debe procurar que sean de uso muy común y que no sean muy similares entre sí. La asociación dibujo/palabra es la actividad tipo en esta fase.

2ª) *Fase de frases sencillas*: Se reconocen y construyen frases de estructuras sintácticas sencillas y que tengan significado para el alumno. Se trabaja con palabras nuevas y las aprendidas en la fase anterior.

3ª) *Fase de análisis-síntesis*: Descomposición de palabras en sílabas y en letras y viceversa. Enseñanza de las reglas grafema-fonema, siguiendo el siguiente orden:

1º) Vocales.

2º) Consonantes invariantes frecuentes (p, t, m, n, b, d, v, s).

3º) Consonantes invariantes poco frecuentes (j, ñ, z, k, ch, x, y, qu).

4º) Dependientes del contexto frecuentes (c, r).

5º) Dependientes del contexto poco frecuentes (g, gu).

6º) Grafemas compuestos (br, cl, fr, etc.).

Para que se pueda seguir este orden las palabras y las frases de las fases anteriores deben contener, en la medida de lo posible, todos estos grafemas y en esta secuencia.

4ª) *Fase de incremento de lectura de palabras*: Aunque la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema permiten la lectura de cualquier palabra, aun siendo desconocida, es una vía lenta, por lo que para facilitar la lectura rápida y por tanto los procesos de comprensión es conveniente que los niños aprendan de forma global, automática, las cien o doscientas palabras más frecuentes del vocabulario básico. Escribirlas y asociarlas con el dibujo que representan, pronunciándolas y escuchándolas es la forma más efectiva.

5ª) *Fase de las claves de procesamiento sintáctico*: Sobre todo los signos de puntuación (puntos, comas, interrogación, exclamación y entonación). Se recomienda comenzar con ayudas externas (colores, gestos, golpes, sobre la mesa, etc) hasta conseguir su automatización, que es la que presenta mayores dificultades.

6ª) *Fase de comprensión*: Cuando las fases anteriores se realicen de forma automática, el lector podrá dedicar su atención a la extracción de información y a la comprensión. Para ello se abordará la lectura de párrafos y textos sencillos con significado para el niño.

## PREVENCION

En el E.P.O.E. de Lora del Río hemos elaborado una ficha de observación para detectar *indicadores de riesgo* para alumnos de 4-5 años. Consta de 34 ítems sobre el contexto escolar, familiar y sobre aspectos psicopedagógicos, más 22 ítems constituyentes del examen de salud. Se trata de una ficha de observación en la que se ha optado por no cuantificar sus resultados dado que se estima más interesante lo cualitativo y/o descriptivo de cada ítem. Los ítems psicopedagógicos abarcan todas las áreas de desarrollo evolutivo con especial incidencia en los factores psicolingüísticos y cognitivos directamente relacionados con los prerrequisitos en la lectura, escritura y numeración.

El objeto de esta ficha es partir de la observación del profesor en la detección de anomalías para intervenir, en ese mismo momento, mediante la oportuna *evaluación psicopedagógica y/o el examen de salud*. De esta forma no se espera al final de Preescolar de 5 años, como ocurría con la F.O.E. (Vidal, 1990), en el anterior Programa de Prevención.

Por otra parte, no nos queremos quedar solamente en este nivel de prevención secundaria. Consideramos que se han de tener actuaciones englobables en un concepto de prevención primaria que permitan anticiparse a la aparición de los problemas. De ahí que en el curso 93-94, iniciáramos un programa de didáctica, prevención y tratamiento de las dificultades en lectura y escritura, cuyo objetivo era que los profesores adquiriesen la formación suficiente para que puedan llevar a la práctica los planteamientos de este enfoque y, además, los incorporen en los Proyectos Curriculares y las Programaciones.

En el segundo ciclo de la Educación Infantil, y de cara a la prevención de las dificultades en la lectura, consideramos conveniente integrar en el trabajo globalizado, principalmente desde el área de Comunicación y Representación, actividades de:

- Segmentación en palabras, sílabas y fonemas.
- Escucha de narraciones y cuentos leídos.
- Juegos de lenguaje oral.
- Discriminación fonética.
- Desarrollo del léxico auditivo o vocabulario oral.
- Desarrollo del léxico visual.
- Potenciación de la memoria auditiva.
- Articulación de los sonidos del habla
- Ejercicios para el desarrollo morfosintáctico
- Animación a la lectura
- Reconocimiento global de palabras de uso común.
- Conceptos básicos.

— Discriminación perceptiva-visual con materiales no verbales y sobre todo verbales

Por lo que respecta a los profesores de Primaria, consideramos necesario que adquieran una formación en lo que respecta a los procesos psicológicos que intervienen en la lectura y la escritura y su relación con los métodos, así como en el tratamiento de los diferentes trastornos. Sus Proyectos Curriculares y Programaciones deberían contener una secuencia de contenidos de adquisición de la lectura válidos para diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, con diferentes metodologías y criterios de evaluación personalizados.

## ORIENTACIONES PARA LA ELABORACION DE A.C.I.s

Si el profesorado está formado en esta línea y, tanto en E. Infantil como en Primaria, se plasman estos planteamientos en el Proyecto Curricular de Etapa y de Ciclo y en el trabajo del aula, no cabe duda de que habrá menos necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares individualizadas, pues el profesor dispondrá de recursos didácticos para anticiparse a los problemas o para que una vez que aparezcan, atajarlos mediante el refuerzo educativo o ajustes de la programación.

No obstante, a pesar de todo, encontraremos casos en que no basten estas medidas y tendremos que dar un paso más, acudiendo a estrategias de adaptación curricular.

## EVALUACION INICIAL

La demanda de valoración inicial o diagnóstica la debe realizar el maestro cuando observa que el alumno no progresa respecto a su nivel inicial, y sus dificulta-

des son mayores que las del resto de compañeros, pese a haber intentado, como hemos señalado anteriormente, ajustes en su programación.

A partir de aquí procedemos de la siguiente forma:

### Evaluación de las variables condicionantes

En primer lugar recogemos información, mediante entrevistas y fichas de observación, sobre las variables familiares, escolares y personales que influyen en el aprendizaje en general y en la lectura en particular. Tenemos en cuenta los siguientes factores:

- Salud física y psíquica (visión, audición, enfermedades, problemas emocionales).
- Motivación y expectativas ante la lectura.
- Aspectos relacionados con las circunstancias socio-económicas y culturales de la familia y el entorno: estrategias educativas, nutrición, código lingüístico, etc.
- Escolaridad anterior, asistencia a clase, metodología de enseñanza, características del profesor.
- Estilo de aprendizaje del alumno: agrupamientos que prefiere, tiempo de concentración en la tarea, autoconcepto, refuerzos que le sirven, actividades que le interesan más. Particularmente interesante, en relación con la lectura, es el estilo cognitivo dependencia/independencia de campo. Según algunas investigaciones (Kirchner, 1988) en las niñas no influye esta variable de forma significativa por lo que respecta a la lectura. En los niños habría de tenerse en cuenta para entrenar a los Dependiente de Campo en las habilidades y actitudes de los niños Independiente de Campo. No existen en español todavía pruebas standarizadas.

### Evaluación de la competencia curricular general en lectura

En esta fase averiguamos la competencia curricular del alumno, esto es, el desempeño o nivel lector junto al tipo de errores y las habilidades que posee. Aunque el profesor nos de una primera información, tenemos que comprobarla y ampliarla.

Con alguna de las pruebas generales de lectoescritura existentes en el mercado (ver revisión en Defior-Ortúzar, 1993), obtenemos el nivel lector y detectamos el tipo de errores que comete (sustituciones, omisiones, inversiones, rectificaciones, adiciones, silabeo, acentuación, etc.) y las habilidades que posee. Tan interesante como la cuantificación de los resultados es la interpretación cualitativa, de cara a la recuperación. Recomendamos el Test de análisis de la lectoescritura (T.A.L.E.) de Cervera y Toro (1985), el EDIL-1 de González Portal (1987) y la Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (P.E.R.E.L.) de Maldonado, Sebastián y Soto (1992). Esta última está centrada en los procesos de decodificación (reglas de conversión grafema-fonema), el silabeo y la acentuación de palabras.

Si con alguna de estas pruebas constatamos un retraso significativo en la lectura, tenemos que seguir aplicando pruebas más específicas que nos permitan averiguar en qué proceso o procesos del actor lector está el déficit o los déficits. Pero previamente hemos de descartar posibles problemas intelectuales.

### Evaluación de la capacidad intelectual

Si obtenemos una puntuación inferior a la media, ésta podrá ser una de las causas que explique el retraso en lectura, aunque no necesariamente la única. Si el C.I. es normal o superior y el retraso en lectura es de 15 o más meses, no habiendo ninguna causa que lo explique, estaremos ante uno de los poco frecuentes casos de retraso específico en lectura o dislexia evolutiva.



Según algunas investigaciones (Huerta y Matamala, 1989), algunos subtests del WISC correlacionan con el rendimiento en lectura. Puntuaciones bajas en las pruebas de Información, Vocabulario y Dígitos implicarían escasa amplitud de memoria verbal, dificultad para retener patrones simbólicos y escasa información verbal. Esto ha sido confirmado en casi todos los casos que hemos estudiado, al igual que la mejor puntuación de los disléxicos en la parte Manipulativa del WISC frente a la Verbal.

## Evaluación de los procesos psicológicos de la lectura

### *Procesos perceptivos*

El que sigamos un enfoque psicolingüístico-cognitivo no significa que no tengamos en cuenta la posible, aunque poco frecuente, existencia de una dificultad a nivel perceptivo-visual. Para ello evaluaremos, en caso de sospecha de algún problema a este nivel, los movimientos oculares y el análisis visual. Para éste último se puede usar algunas de las pruebas standarizadas (Frostig, Reversal) o bien construir pruebas con signos gráficos y con letras (ver Cuetos, 1990).

Habrà que explorar también la percepción auditiva y sobre todo la discriminación fonética, determinantes de muchas de las dificultades lectoras.

### *Procesador léxico*

Exploramos su funcionamiento con una prueba (aún en período de elaboración) de Cuetos, Rodríguez y Ruano. Consta de las siguientes subpruebas:

- Decision léxica: Señalar las palabras reales en una lista de palabras reales e inventadas. Mide la capacidad de acceso al léxico ortográfico.
- Lectura de una lista de palabras reales, con seis tipos diferentes de sílabas.
- Lectura de una lista de pseudopalabras, con los mismos seis tipos de sílabas de la prueba anterior.

Con estas dos últimas subpruebas averiguamos en que tipos de sílabas tiene mayores dificultades, lo cual nos sirve de cara a la recuperación.

Por otra parte, comparando sus resultados, podemos saber en que ruta basa su lectura. Si tiene una mejor ejecución en las palabras reales que en las pseudopalabras es que basa su lectura en la ruta léxica y no tiene adquiridas las reglas de conversión grafema-fonema. Por el contrario, si comete los mismos o similares errores en ambas pruebas es porque su lectura es básicamente fonológica.

— Lectura de una lista de palabras frecuentes, poco frecuentes y pseudopalabras (en los tres casos divididas en largas y cortas). Cuanto mayor sea la diferencia entre los resultados de las palabras frecuentes y las infrecuentes y entre éstas y las pseudopalabras, mayor es el uso de la ruta léxica. Si las diferencias entre palabras largas y cortas son muy acusadas es porque el sujeto no está utilizando la ruta visual, sino la fonológica, puesto que el aumentar la longitud de las palabras aumenta el número de transformaciones grafema a fonema.

### *Procesador sintáctico*

- Capacidad de la memoria a corto plazo: Prueba de repetición de dígitos del WISC o del WAIS y prueba de repetición de palabras.
- Funcionamiento de las claves sintácticas: tareas de emparejamiento dibujo-oración (Ver Cuetos, 1990).
- Capacidad de segmentar las oraciones en constituyentes: Lectura en voz alta de un texto para comprobar las pausas y entonaciones.

### *Procesador semántico*

- Extracción del significado:
  - Preguntas sobre el texto.
  - Extraer las ideas principales de un texto.

- Predecir el final de un texto mutilado.
- Ordenación de frases para formar una narración.
- Secuenciar viñetas relacionadas con un texto leído previamente.
- Integración del significado en sus conocimientos:
  - Elegir dibujos u oraciones que estén relacionados con un texto leído.
  - Realización de inferencias. Responder a preguntas acerca de información no explícita en el texto y que es necesaria para su completa comprensión.
  - Conocimientos del lector:
    - Preguntas acerca del contenido de estructuras referentes a textos que el niño lea (por ejemplo que describa un día de campo, un cuento, una noticia, etc).
    - Prueba de conocimientos generales: Prueba de Información del WISC o WAIS.
    - Prueba de vocabulario. Por ejemplo la prueba de Vocabulario del WISC o WAIS.

### Evaluación de factores directamente relacionados con la madurez lectora

*Conciencia fonémica:* no existen aún en el mercado pruebas standarizadas. Nosotros mientras tanto empleamos las siguientes tareas, ordenadas de menor a mayor dificultad, siguiendo a Yoop (1988), citado por Calero y Pérez (1993):

TAREA	EJEMPLO
Reconocimiento de rimas	¿Riman /sal/ y /cal/?
Producción de rimas	Dime algo que rime con /malol/
Comparación de segmentos en palabras (principio, medio y final)	¿Empiezan /sol/ y /sapo/ igual?
Aislar un fonema (principio, medio y final)	¿Cuál es el primer sonido en /mío/?
Contar fonemas	¿Cuántos sonidos oyes tú en /sí/?
Segmentación de fonemas en una palabra	Dime qué sonidos oyes tú en /leo/
Supresión de un fonema (principio, medio y final)	Si en /faro/ no decimos /f/ que nos queda

*Lenguaje oral receptivo y expresivo:* Aplicamos el Inventario de Desarrollo Battelle, en este área. Esta prueba nos da el nivel general del alumno y sus items nos orientan sobre sus puntos fuertes y débiles. Contiene algunos items psicolingüísticos en la parte de lenguaje receptivo.

*Articulación:* Según algunos estudios (Romero, Marmolejo y López, 1991) la relación entre articulación de sonidos del habla y lectura es importante y significativa en exactitud, velocidad y comprensión lectoras, sobre todo con la primera. Aunque existen varias pruebas en el mercado, empleamos una prueba screening para la detección de trastornos fonológicos con imitación (sílabas directas, sínfonos y palabras) y lenguaje dirigido.

*Conceptos básicos:* Según algunas investigaciones (Jiménez y Artiles, 1.990) la Organización Conceptual es un factor cognitivo muy relacionado con la lectura y escritura. Aplicamos el test Boehm.

### PROPUESTA CURRICULAR

Realizando un análisis cruzado de la información que nos suministran estas pruebas, junto a toda la información sobre las demás variables obtenida con la infor-

mación suministrada por el maestro y la familia, además de la propia observación, podemos aventurar una primera hipótesis explicativa que nos oriente en la elaboración de la propuesta curricular para cada niño en particular.

Para la recuperación del lenguaje receptivo y expresivo, los errores de articulación, los conceptos básicos y los procesos perceptivos, existe bastante material publicado, conocido por los Maestros de Apoyo y los profesionales de los Equipos de Apoyo Externo. Aquí vamos a reseñar lo más característico de este enfoque.

### Actividades para desarrollar la conciencia fonémica

— Programa de cien ejercicios de reflexión sobre unidades del habla de Calero y otros (1991). Programa preventivo para E. Infantil. También la parte de segmentación de fonemas y palabras es aplicable con lectores retrasados.

— Programas de identificación y de adición de fonos de E. Sánchez y otros, (1989). Para la reeducación de lectores retrasados.

— Juegos con los sonidos del lenguaje: «Veo, veo», rimas, trabalenguas, poesías, etc. De carácter preventivo.

— Programa de habilidades metafonológicas de Carrillo y Carrera (1993). Programa preventivo, de preparación para la lectura, para aplicar en E. Infantil.

### Recuperación de los déficits en las rutas visual y/o fonológica

En el mal funcionamiento de estas dos vías para la lectura de palabras suele estar la causa de la mayoría de los retrasos, sobre todo en la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema (ruta fonológica), por lo que estimamos fundamental el uso de las procedimientos metodológicos y materiales didácticos siguientes:

- Tareas y materiales didácticos propuestos por Cuetos, pág. 87-90. Muy importante la utilización de letras de material sólido (madera, plástico, etc.) para construir y transformar palabras.

- Programas para escribir y para generalizar la capacidad de escribir una palabra de Sánchez, Rueda y Orrantía (1989).

- Intervención específica y diferencial para cada subtipo de dislexia evolutiva (simultánea, secuencial y mixta) de Ramos (1991).

- Actividades para el módulo de Correspondencias Grafema a Fonema y para el módulo de Reconocimiento de Palabras (Lozano, 1994).

### Recuperación de los déficits en el procesamiento sintáctico y semántico

Remitimos para ello a las tareas propuestas por Cuetos (ant. cit. p. 90-93 y Defior-Ortúzar (ant. cit. p. 153-158). Para el desarrollo de la comprensión lectora el excelente trabajo de J. David Cooper (1986).

### Provisión de medios de acceso al currículum

Reclamamos desde aquí la necesidad de proveer apoyo específico — transitorio— para los casos más graves de retraso en lectura. Nos referimos a los alumnos con dislexia evolutiva. Este apoyo podría ser dentro o fuera del aula ordinaria y hasta que supere su dificultad.

En el Acta Educativa promulgada en el Reino Unido en 1981, resultado directo del Informe Warnock, se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos que tengan unas dificultades para el aprendizaje significativamente

mayores que las de la mayoría de los niños de la misma edad; o una incapacidad que dificulte o impida a los niños hacer uso de los medios educativos con los que habitualmente se cuenta en las escuelas. La dislexia satisface claramente estos criterios (Thompson, 1992).

En nuestro país este concepto de necesidades educativas especiales se ha asumido oficialmente en teoría pero no en la práctica, pues la realidad nos dice que difícilmente un niño con dislexia recibe la atención del maestro especialista de apoyo, ya que se considera la dislexia dentro del campo de las dificultades de aprendizaje y, por tanto, es responsabilidad del maestro o profesor tutor, que atenderá a estos niños con el refuerzo educativo y las medidas generales de atención a la diversidad que todo profesor debe adoptar en su aula.

Creemos que esta situación debe cambiar, pues es sabido lo penoso que resulta la vida escolar para estos niños, al quedarse retrasados en otras áreas porque fallan en esta importante materia instrumental y con un autoconcepto muy negativo de sí mismos. Por otra parte no basta con proporcionarles más lectura, sino que se les debe ofrecer programas de tratamiento específicos con materiales también diferentes, y ello requiere un apoyo específico a la labor del maestro.

## Notas

1 Adaptación Curricular Individualizada

## Referencias

- ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- BENVENUTY, J. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. I.C.E. Universidad de Cádiz.
- CALERO, A.; PÉREZ, R.; MALDONADO, A., y SEBASTIÁN, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CALERO, A., y PÉREZ, R. (1989). La madurez para la lectura. Enfoque cognitivo /versus enfoque neuro-perceptivo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 9, 25-33. Universidad de Sevilla.
- CALERO, A., y PÉREZ, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- CARRILLO, A., y CARRERA, C. (1993). *Programa de habilidades metafonológicas*. Madrid, CEPE.
- CLEMENTE, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- DEFIOR, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- DEFIOR, S., y ORTUZAR, R. (1993). La lectura: evaluación e intervención educativa. En *Necesidades educativas especiales (comp.)*, pp. 139-158. Ed. Aljibe.
- DE VEGA, M., y otros (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Psicología.
- EQUIPO BLANCA DE LOS RÍOS (1992): *Caminos para leer y escribir. Propuesta didáctica*. Sevilla: Algaída-Grupo Anaya.
- GONZÁLEZ, M. D. (1984). El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades del aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 139, 59-73.
- HINSHELWOOD, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *Lancet*, 2, 1.564-1.570.
- HUERTA, E., y MATAMALA, A. (1989). Diagnóstico y tratamiento de los retrasados en lectoescritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 113-128.
- JIMÉNEZ, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 49-63.
- JIMÉNEZ, J., y ARTILES, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.

- JIMÉNEZ, J., y ARTILES, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*.
- KIRCHNER, T. (1988). *Lectura: estilos y estrategias*. Barcelona: PPU.
- LEBRERO, M. P., y LEBRERO, M. T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- LOZANO, L. (1994). la reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 97-109.
- MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E., y SOTO, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MCCLELLAND, L., y RUMELHART, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception (Un modelo de activación interactivo de los efectos del contexto en la percepción de letras: explicación de los descubrimientos básicos). En *Lecturas de Psicolingüística I* (comp.), pp. 29-72. Alianza Psicología.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*.
- MOLINA, S. (1984). *Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora*. Madrid: TEA.
- MOLINA, S. (1992). *Batería de Diagnóstico de la Competencia Básica para la Lectura*. Madrid: CEPE.
- MORGAN, W. P. (1.896). A case of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- MORTON, J. (1977). Word Recognition (Reconocimiento de palabras). En *Lecturas de psicolingüística I* (comp.), pp.99-137. Alianza Psicología.
- ORTON, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. Nueva York: Norton.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RAMOS, F. (1991). *Intervención psicoeducativa en diferentes subtipos neuropsicológicos de dislexia*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad Complutense. Madrid, noviembre.
- ROMERO, J. F.; MARMOLEJO, A., y LÓPEZ, D. (1991). *Desarrollo fonológico y aprendizaje de la lectura*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad Complutense. Madrid, noviembre.
- SÁNCHEZ, E.; RUEDA, M., 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.
- THOMPSON, M. E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- VALLE, F.; CUETOS, F.; IGOA, J. M., y DEL VISO, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística I,II*. Madrid: Alianza Psicología.
- VELLUTINO, F. (1981). *Dislexia. Investigación y Ciencia*, 128.
- VIDAL, J. G. (1990). *Ficha de Observación del Preescolar*. Madrid: EOS.

Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura.  
Un enfoque psicolingüístico-cognitivo

*Manuel Funes*

*CL&E*, 1995, 28, pp. 49-62

**Resumen:** Se critican tanto las clásicas explicaciones sobre las dificultades en la lectura como la práctica docente y orientadora coherente con dicho modelo. Como alternativa se defiende el enfoque psicolingüístico-cognitivo que ve en la complejidad cognitiva del sistema de lectura, formado por módulos o procesos, la explicación a sus dificultades. En los sistemas alfabéticos como el nuestro la mayoría de los trastornos, al menos en las fases iniciales de la lectura, ocurren en el procesador léxico, sobre todo en la ruta fonológica.

De acuerdo con este modelo de lectura se propugnan los métodos mixtos con base sintética, proponiéndose una serie de fases en su aprendizaje. Se señalan asimismo actuaciones de prevención primaria y secundaria cuyo objetivo es procurar que sean los menos niños posibles los que requieran atención individualizada.

Cuando a pesar de estas medidas persisten las dificultades, se procede a la valoración psicopedagógica, como primer paso de la A.C.I., con fases e instrumentos acordes con este enfoque. Con esta información tenemos una primera hipótesis explicativa que orientará la propuesta curricular de cada niño, para cuyo desarrollo se proponen programas y actividades de recuperación de los déficits. Por último, se justifica la necesidad de proveer apoyo específico para los casos de dislexia evolutiva.

**Datos sobre el autor:** Pedagogo de un Equipo de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.). Actualmente mis intereses giran en torno a la prevención y tratamiento de las dificultades en la lectura, escritura, numeración y cálculo.

**Dirección:** E.P.O.E. de Lora del Río. C/Blas Infante, 14. 41440-Lora del Río (Sevilla).

---

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67