

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Trabajo académico.

Para optar el Título de Segunda especialidad profesional en Investigación y
Gestión Educativa

Autor:

Jaime Julio Loarte Ita

Piura- Perú

2020


UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva (presidente) 

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro) 

Mg. Ana María Javier Alva (miembro) 

Piura- Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido y
forma.

Jaime Julio Loarte Ita. (Autor)

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

Piura- Perú

2020



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD**

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Piura, a los quince días del mes de febrero del año dos mil veinte, se reunieron en el colegio Pontificio, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, al Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas (Secretario) y Mg. Ana María Javier Aya (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: *“Dificultades del aprendizaje de la lectum y la escritura”*, para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Investigación y Gestión Educativa al señor al señor (a) **LOARTE ITA, JAIME JULIO**

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de 18.

Por tanto, **LOARTE ITA, JAIME JULIO**, queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el Título de Segunda Especialidad Profesional en Investigación y Gestión Educativa al señor.

Siendo las trece con treinta minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.


Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva
Presidente del Jurado


Dr. Andy Kid Figueroa Cárdena
Secretario del Jurado


Mg. Ana María Javier Aya
Vocal del Jurado

Dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%	6%	1%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	repositorio.upse.edu.ec Fuente de Internet	<1%
3	Submitted to Universidad de Huanuco Trabajo del estudiante	<1%
4	ilustrados.com Fuente de Internet	<1%
5	Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO Trabajo del estudiante	<1%
6	1library.co Fuente de Internet	<1%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Asesor.

DEDICATORIA

En primer lugar, a mi padre que está en el cielo porque sé que desde allí cuida de mí.

En segundo lugar, a mi madre, esposa y mis dos hijos que son el pilar fundamental de mi familia, a las instituciones que me alojaron y CIEP. Por darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

En tercer lugar, a los compañeros de trabajo que me apoyan para seguir adelante y lograr las metas trazadas.

INDICE

DEDICATORIA.....	4
INDICE.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I.....	10
ANTECEDENTES.....	10
1.1. Antecedentes Nacionales.....	10
1.2. Antecedentes Internacionales.....	12
CAPITULO II.....	14
MARCO TEORICO.....	14
2.1. Diferentes perspectivas del concepto de dislexia: estado de cuestión.	14
2.2. Teoría de la lectura	17
2.3. Dificultades de la lectoescritura	24
• Enfoque clínico acerca de la dislexia.	25
• Tipos De Dislexia.....	26
Evaluación e intervención.	29
2.4. Primer Nivel: Conciencia fonológica.....	34
2.5. Segundo nivel: Asimilación de las reglas de conversión grafema fonema	36
2.6. Tercer nivel: automatización de las reglas de conversión grafema – fonema.....	36
CAPÍTULO III.....	37
PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA INTERVENIR LA DISLEXIA FISIOLÓGICA	37
3.1. Primer Nivel: Conciencia Fonológica.....	37
3.2. Las prácticas del deporte dentro de un contexto histórico.....	39
3.3. Segundo Nivel: Conversión de grafema a fonema.....	40
3.4. Tercer Nivel: Automatización de las reglas de conversión Grafema-Fonema y seguimiento de oraciones.	41
CONCLUSIONES.....	45
RECOMENDACIONES.....	46
REFERENCIAS CITADAS	47

RESUMEN

El presente trabajo académico tiene por objetivo dar a conocer el trastorno específico de la lectoescritura como problema de aprendizaje más frecuente y conocido, de esta manera podríamos definir a la Dislexia como una dificultad significativa y persistente en la adquisición del lenguaje y, por tanto, en repercusiones en la escritura, simplemente es una particular manera de percibir el mundo, es decir son personas con una habilidad distinta para el aprendizaje. La metodología empleada para el desarrollo de este trabajo fue descriptivo simple en donde se ha recopilado diferentes fuentes de información de varios autores así como trabajos publicados en internet, se ha hecho una selección de los mismos adaptando ellos más relevante de acuerdo a la propuesta planteada.

Palabras claves: dificultad, aprendizaje, estrategias

ABSTRACT.

The objective of this academic work is to publicize the specific literacy disorder as the most frequent and well-known learning problem, in this way we could define Dyslexia as a significant and persistent difficulty in language acquisition and, therefore, in repercussions on writing, it is simply a particular way of perceiving the world, that is, they are people with a different ability for learning. The methodology used for the development of this work was simple descriptive where different sources of information from various authors have been compiled as well as works published on the Internet, a selection of them has been made, adapting them more relevant according to the proposed proposal.

Keywords: difficulty, learning, strategies

INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar el tema como es las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura, hemos de considerar antes cuál es la importancia de estas habilidades para los individuos.

La lectura es la base de cualquier aprendizaje, tomemos como ejemplo el campo de la enseñanza; Siempre que necesitamos información acerca de algo, ésta está presente de forma escrita, desde la etapa Primaria hasta la universidad; alumnos y profesores están siempre rodeados de información escrita: libros de texto, manuales, artículos de revistas científicas, ensayos, murales e incluso apuntes tomados a mano. Por ello la lectoescritura es importante en todos los ámbitos de nuestra vida.

Pero podemos ir todavía más allá y preguntarnos cómo sería nuestra vida si la lectura y la escritura nunca se hubieran desarrollado en nuestra especie. Desde luego, nada tendría que ver con la forma de vivir que conocemos hoy.

Bien, habiendo reflexionado esto, parece que es cierta la importancia de la lectoescritura; así pues, por extensión lo serán todos sus aspectos de aprendizaje, especialmente aquellos que pudieran dificultar su desarrollo. En este trabajo queremos hacer una parada en la dislexia, que, como la disortografía o la discalculia, se considera dificultad específica de aprendizaje con necesidad de apoyo educativo, según la Consejería de Educación de Castilla y León (Boletín Oficial de Castilla y León, 2009).

Para tener el desarrollo del presente trabajo se han considerado los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Identificar las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura

Objetivos específicos

- Comprender el funcionamiento de los mecanismos implicados en las tareas de lectura y escritura que se ven afectados por la dislexia.
- Describir las características de los sujetos con dislexia distinguiendo diferentes formas del trastorno.
- Analizar actividades de libros de texto reales que pueden trabajarse con alumnos disléxicos en diferentes niveles de intervención.

En el capítulo II, algunos antecedentes que se puede encontrar sobre esta problemática.

En el capítulo III se puede encontrar el marco teórico. En el primero parte los conceptos fundamentales de los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura, luego los problemas.

En el capítulo III abordamos como ejecutar el tratamiento a las dificultades

Al final hacemos conocer las conclusiones y las sugerencias y se deja las referencias bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

Con respecto al tema de conflictos se puede encontrar estudios desde el tiempo de la antigüedad. Sin embargo, estudios propiamente en el campo de la educación es muy limitado o casi nulo, ya que por lo general este tipo de problemática suelen ser estudiados por la psicología social y la sociología. Sin embargo, hemos podido encontrar trabajos de investigación que nos sirve de base para nuestra investigación.

A continuación, se ha tomado algunos estudios relacionados a esta problemática, en la cual se va resaltar sus objetivos

1.1. Antecedentes Nacionales

Bazán (2019) en su trabajo “Dificultades en lecto escritura de estudiantes del ciclo IV de dos instituciones educativas de la UGEL 05, Lima, El tipo de investigación fue aplicada, con un nivel descriptivo comparativo y diseño no experimental; en la recolección de la información se utilizó el test de Magallanes de lectura y escritura: EMLE, TALE – 2000, aplicado a una población de 50 estudiantes de dos instituciones educativas con igual número de participantes del ciclo IV de estudios. La prueba de lectoescritura de confiabilidad como los resultados son nominales, se utilizó $KR20 = 0.800$. En los resultados más sustanciales se evidenció que la escuela privada tuvo un 52% lo cual indica un nivel bajo de lectoescritura y en el grupo de la escuela pública, el 80% muestra un nivel bajo de lectoescritura. En la prueba de hipótesis se encontró una diferencia de rangos de 7,04 entre ambas instituciones y el valor de significancia es 0.042. Se empleó la prueba de U de Mann-Whitney para contrastar la

hipótesis, por tanto, existen diferencias significativas en las dificultades de lectoescritura de los estudiantes del ciclo IV de dos instituciones educativas de la UGEL 05, Lima.

Calderón (2019) en su trabajo de investigación *Dificultades en la competencia lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria EBR, Chorrillos 2018*, Para ello se utilizó la metodología de tipo, básica con un diseño no experimental de alcance descriptivo comparativo. La muestra está constituida por 56 estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria divididos en dos aulas de 28 estudiantes cada una. El instrumento utilizado fue el test de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 4 Forma B (CLP 4-B) con una confiabilidad α -20 de 0,800. Entre los principales resultados tenemos que del 100% de los evaluados en el grupo del cuarto grado A, el 7,1% muestra un nivel bajo y de los evaluados en el grupo del cuarto grado B, el 3,6% muestra un nivel bajo de la competencia lectora. Es decir ambos grupos presentan dificultades. En la prueba de hipótesis se muestra una diferencia de medias de 2,857 y un p valor 0,000 en la prueba de t de student para muestras independientes, concluyendo que existe diferencias significativas de las dificultades en la competencia lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria EBR, Chorrillos.

Valladolid (2019) en su trabajo de investigación; “Dificultades psicomotoras y adquisición de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial cinco años, San Juan de Lurigancho” en la Universidad Cesar Vallejo. Es un estudio de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo correlacional y transversal. La muestra fue de 70 estudiantes de educación inicial 5 años de dos instituciones educativas de San Juan de Lurigancho. Se administró dos instrumentos: La Ficha de observación de dificultades psicomotoras, y el Test de lectoescritura. Asimismo, se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes, y se aplicó la prueba de correlación Rho de Spearman para contrastación de hipótesis. Los resultados indican que la correlación del Rho de Spearman calculada entre las variables de estudio *Dificultades psicomotoras y Adquisición de la lectoescritura* ($\rho = 0,461$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Además, siendo la correlación

entre la Capacidad Comprende su cuerpo y Adquisición de la lectoescritura ($\rho = 0,418$); y entre la Capacidad Se expresa corporalmente y Adquisición de la lectoescritura ($\rho = 0,371$), es significativa al nivel de $p < 0,01$. Se concluye que existe relación significativa entre las variables de estudio en los estudiantes de educación inicial cinco años de la muestra investigada.

1.2. Antecedentes Internacionales

Entre los diversos antecedentes internacionales, se puede encontrar trabajos de investigación, que aportan para nuestro sistema educativo nacional y tenemos las siguientes:

Alcívar (2018) en su tesis titulada “la lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha”, Esta investigación se ha llevado a cabo con la finalidad de determinar los problemas de la lectoescritura. Este estudio posibilita superar los problemas de aprendizaje que se dan con los estudiantes de bajo rendimiento escolar, permitiendo que éstos se sientan motivados y seguros en el desarrollo de proceso educativo, llega a la conclusión que los docentes están conscientes que para el desarrollo de una buena lectura-escritura se necesita varias técnicas para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje.

Verdezoto (2019) en su trabajo de investigación “dificultades del aprendizaje en la lecto-escritura en los niños de tercer año de EGB de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pérez Guerrero Guano – Chimborazo, periodo abril – julio 2019” con objetivo de estudiar las dificultades del aprendizaje en la lectoescritura en los niños de tercer año de educación general básica en edades comprendidas entre los 7 y 8 años de la etapa escolar. Teóricamente se evidenció que las dificultades de aprendizaje se presentan desde etapas iniciales con más frecuencia como la infancia, las mismas se encuentran asociadas a diversos factores ambientales, sociales y psicológicos, los cuales llegan a desarrollar problemas específicos al grado de estimulación que los niños van adquiriendo durante la construcción del conocimiento

(Rocío & Castellar, 2011). La metodología con la que se trabajó la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, con un tipo experimental, de campo, bibliográfica y transversal, con un método Analítico – Sintético e Inductivo – Deductivo, la población la conformaron los estudiantes tercer año de educación general básica, la muestra fue no probabilística e intencional de 46 niños que oscilan entre los 7 y 8 años, la técnica fue la prueba psicométrica y el instrumento la Pruebas de Lectura y Escritura R. Olea G, por medio de la cual se realizó la recolección, análisis e interpretación de los datos, los mismo que permitieron llegar a la conclusión que se identificó que los estudiantes poseen diferentes dificultades de aprendizaje en torno a la lectura y escritura, donde se identificó que omiten, repiten, errores de lectura y escritura, poseen un lectura lenta y poco fluida, lo cual ha generado problemas en el aprendizaje de los niños.

Chavarría (2019) en su tesis “Determinar las dificultades de lectoescritura en niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en centros escolares públicos del turno vespertino de la ciudad de San Miguel, departamento de san miguel, de febrero-julio 2020”, El objetivo de esta investigación es determinar las dificultades en lectoescritura en los/as niños/as de Primer Ciclo de Educación Básica del turno vespertino de Centros Escolares de la Ciudad de San Miguel, con una metodología cualitativa, que permita la recolección de información precisa y confiable a través de un instrumento, el cual debido a la situación actual que ha generado la Pandemia del COVID-19, la propuesta de investigar distintas escuelas de la Ciudad de San Miguel, no se pudo cumplir por la suspensión de clases a nivel nacional. Fue entonces la población, centros escolares de: San Miguel, Morazán, Usulután y La Unión, y la aplicación del instrumento solo a docentes, llega a la conclusión Las dificultades de lectoescritura que más coinciden en los niños y niñas de primer ciclo de educación básica son: Repeticiones, Contaminaciones, Fragmentaciones, Adiciones o Añadidos, Sustituciones, Adición, Adivinación, Inversiones, Omisión y Silabeo.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Diferentes perspectivas del concepto de dislexia: estado de cuestión.

A la hora de hablar de la dislexia como dificultad del aprendizaje de la lectoescritura, parece ser que no existe una idea clara de lo que ello significa si no se ha profundizado en el estudio de este problema. En líneas generales, solemos cometer el error de identificarla como un trastorno asociado a alguna carencia visual, que impide a quien la padece asimilar, en las tareas de lectura, el orden correcto de las letras dentro de las palabras, así como reproducirlo en las tareas de escritura. Pero lo que es aún más erróneo, entendemos que llega un momento en la vida de estas personas, alcanzada la adultez, en el que el problema desaparece y los individuos son ya capaces de leer y escribir con normalidad. En otras palabras, entendemos que el problema afecta a los escolares como si del virus de la varicela se tratase.

La raíz de la dislexia no se basa en disfunciones visuales (aunque éstas pueden afectar), así como tampoco existe una cura para erradicarla. Quien nace disléxico, lamentablemente arrastrará ese trastorno durante toda su vida. Ahora bien, no significa esto que la vida de los sujetos afectados esté condenada al fracaso intelectual, ya que recibiendo una intervención adecuada, estas personas pueden experimentar mejorías muy significativas en su capacidad lectoescritora, permitiéndoles una inserción social y laboral similar a la de cualquier otro individuo.

Pero entonces, ¿qué es la dislexia? Para contestar a esta pregunta debemos remontarnos a la época en la que se empieza a investigar el trastorno. Este origen es relativamente reciente en comparación al análisis de otras patologías, lo cual puede entenderse si pensamos que antiguamente el manejo de la lectura y la escritura era facultad restringida a unos pocos que tenían el saber y las letras como herramienta de trabajo: literatos, profesores, médicos, abogados, etc.

En el siglo XVII es cuando se empieza a tomar conciencia de la ausencia de la

capacidad de entender los símbolos escritos, aunque en gran parte de los casos, estudiados predominantemente por médicos alemanes, los individuos observados presentaban retrasos mentales o lesiones encefálicas debidas a traumatismos craneales, de forma que el problema lingüístico formaba parte de una afectación cerebral global del sujeto, según Critchley, (citado por Gayán, 2001). Sin embargo, no es este tipo de dificultad en la lectoescritura, que llamaremos *dislexia adquirida*, la que nos preocupa esencialmente en el terreno de la educación, sino aquella que se denominará *dislexia de desarrollo o evolutiva*, cuyo estudio tiene un nacimiento más reciente, en la Gran Bretaña del siglo XIX gracias a que el ambiente científico británico se veía estimulado por la gran curiosidad intelectual y cultura académica que proliferaba en un marco de auge económico en general (Gayán, 2001)..

Aguilar (1994) entiende que el comportamiento disléxico corresponde a sujetos con actitudes y aptitudes suficientes para una educación satisfactoria y, aun siendo expuestos a la enseñanza durante un tiempo similar al de otros individuos que en las mismas circunstancias hayan tenido éxito, no han aprendido a leer y escribir, o no lo han hecho de forma correcta. A la vez, añade unos criterios de exclusión, no considerando verdaderamente disléxicos a:

- Los sujetos no expuestos al aprendizaje (analfabetos) o insuficientemente expuestos, por razones variadas tales como trabajo prematuro infantil o exigencia de actividades domésticas durante las horas de clase y abandono educativo propiciado por la lejanía del centro escolar son algunas formas de aprendizaje insuficiente.
- Los expuestos a métodos de enseñanza inadecuados, refiriéndose con esto al tipo de método, su calidad, la cantidad de tiempo invertida, una estimulación sensorial inapropiada y refuerzos contraproducentes.
- Aquellos con unos orígenes lingüísticos defectuosos, pobres o correspondientes a una determinada jerga, según establece Vellutino en 1979 (citado por Aguilar, 1994).
- Sujetos con trastornos constitucionales: carencias cognoscitivas tales como oligofrenia, lesiones del sistema nervioso, formas de agnosia como el síndrome Gerstmann u otras deficiencias diagnosticadas.

- Parálíticos cerebrales, cuyo proceso lector está constituido, pero perjudicado por causas motoras.
- Aquellos individuos con malformaciones en los aparatos de articulación, fonación y/o resonancia, así como aquellos privados de manera total o parcial de agudeza auditiva o visual, exceptuando los casos en los que haya existido un proceso de educación especial con sistemas de representación adecuados, como el Braille.
- Los sujetos forzados a realizar el aprendizaje de la lectura y escritura en circunstancias de problemas perinatales varios: partos prematuros, talla y/o peso bajo, etc.
- Individuos bajo presión continua del medio social, así como la persistencia de dificultades verbales generales sin la intervención especializada y el efecto del propio fracaso sobre la personalidad y motivación del individuo.
- Casos en los que el aprendizaje de la lectura y escritura se ve perturbado por problemas de personalidad de origen psicótico o neurótico que evidencien la capacidad de deterioro del rendimiento lingüístico.
- Casos de fracaso escolar, incluyendo en él el fracaso del aprendizaje de la lectura y la escritura, achacables a trastornos conductuales varios, tales como inadaptación social, delincuencia juvenil, vagabundismo o pandillismo, perturbaciones que dan lugar a la pérdida de motivación o rechazo por el aprendizaje.

Los casos descritos nos colocan frente a problemas de analfabetismo o retraso lector general o específico de la lectura, siendo éste el caso de sujetos con signos de desarrollo cognitivo y psicomotriz normal, sin incidencias negativas de su entorno socioeconómico, pero que muestran un pobre desarrollo de la lectoescritura, como asientan Yule & Rutter (1976), citados por Aguilar (1994). Estos casos pueden ser considerados como casos de dislexia cuando tienen lugar, según dice Aguilar (1994) “en circunstancias especiales, cuando se prolonga el proceso de aprendizaje y el fracaso acaba afectando a la estructura de la personalidad” (pp. 750-751).

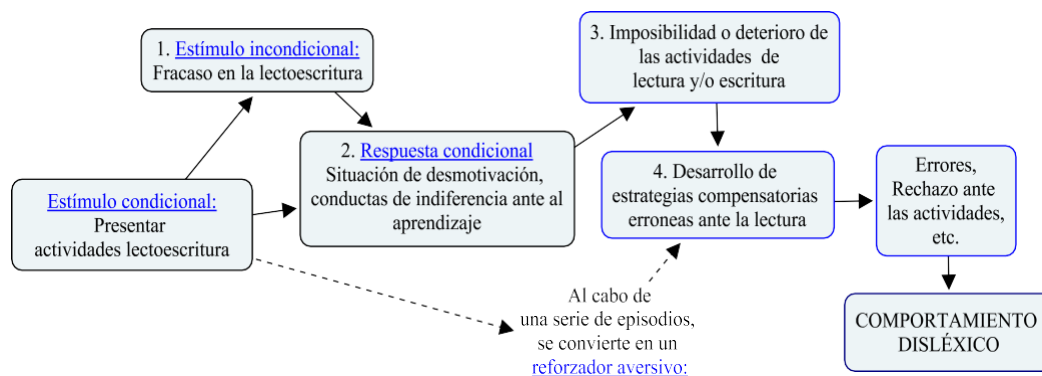


Figura 1. Modelo del aprendizaje del comportamiento disléxico a través del condicionamiento clásico y operante.

El fracaso en aprendizaje de la lectura y la escritura parece ser, como estamos viendo, síntoma inequívoco de los sujetos disléxicos, si bien es cierto que no es único de este trastorno, de forma que no constituye de por sí el denominado síndrome de la dislexia, según expone Aguilar (1994), añadiendo que el comportamiento disléxico tiene comienzo cuando el niño es consciente de su problema y de las consecuencias que éste acarrea. La personalidad, todavía en formación, del escolar se ve dañada, a la vez que su proceso de identificación y su sistema motivacional, lo cual desemboca en la creación de estrategias de conducta compensatorias erróneas, que no harán sino dificultar el aprendizaje posterior así como fomentar la aparición de trastornos afectivos y de relación que, en definitiva, afectaran al comportamiento general, comunicativo, lingüístico y social.

2.2. Teoría de la lectura

Para poder comprender la forma en que la dislexia ocasiona problemas en la lectoescritura, se hace preciso entender primero cuál es el proceso que sigue esta excepcional capacidad cognitiva.

A lo largo de la historia el ser humano se ha encontrado con la necesidad imperante de comunicarse de forma gráfica, ya sea para dejar testimonio de su historia, para transmitir información a través del tiempo y la distancia de una forma más perenne que mediante el boca en boca o simplemente para crear belleza artística en forma de poesía y prosa. De esta manera, hemos necesitado elaborar un sistema mental (enormemente más complejo de lo que puede parecer a priori) para poder codificar

información verbal de manera gráfica y que funcione bidireccionalmente, esto es, conversión de lenguaje oral a lenguaje escrito y conversión de lenguaje escrito a lenguaje oral.

La lectura es un proceso psicológico que nos permite reconocer el texto escrito y asociarlo a unos determinados conceptos. Este proceso tiene una velocidad de acción equivalente a ver imágenes reales de esos mismos conceptos y reconocerlos como lo que son. Algo similar sucede con la escritura, pero en esta ocasión, los conceptos, que se albergan en ciertas parcelas de nuestro cerebro, son rápidamente recuperados y transformados en signos gráficos que la capacidad psicomotriz fina de nuestras manos reproducirá en papel o en cualquier otro tipo de soporte, como el teclado de un ordenador, un teléfono móvil, etc. Tal eficacia es posible gracias a una cadena de subprocesos internos que tienen lugar en nuestro cerebro y cuyo funcionamiento integrado ha sido estudiado por un sinnúmero de autores de la talla de Cuetos (1990); Sánchez (1998); Vellutino (1982); McClelland y Rumelhart (1981).

Operaciones Cognitivas De La Lectura.

Sánchez (1998), distingue dos operaciones cognitivas involucradas en el transcurso de lectura: operaciones de reconocimiento de palabras y las operaciones de comprensión. La primera de estas operaciones se refiere al proceso mediante el cual, nuestro cerebro es capaz de decodificar los signos gráficos, palabras, para convertirlos en conceptos dotados de significado, mientras que la segunda operación, que entra en funcionamiento al término de la primera, se encarga de integrar las palabras extraídas de la lectura entre sí para formar una unidad textual dotada de significado a diferentes niveles –que analizaremos posteriormente– y a la vez crear una interconexión cognitiva entre el texto que se está leyendo y nuestra realidad del mundo.

Operaciones de reconocimiento:

Procesos de percepción y análisis visual.

Como se ha mencionado antes, la primera de las operaciones cognitivas de acceso a la información escrita consiste en el reconocimiento previo de las palabras. Se darán, como analizaremos seguidamente, una serie de pasos que permitirán la decodificación necesaria para el acceso al significado de las palabras leídas.

El primero de los pasos, como es evidente consistirá en analizar visualmente las unidades textuales: letras, sílabas, palabras, etc. En este aspecto encontramos dos grandes hipótesis que explican cómo funciona este análisis: hipótesis del reconocimiento global de las palabras, desarrollada por autores como Cattell, 1886; Pillsbury, 1897; Reicher, 1969; Smith, 1971; Johnston & McClelland, 1974; Johnson, 1975 (citados por Cuetos, 1990) y la hipótesis del reconocimiento previo de las letras, la cual encontramos dividida en autores que defienden el procesamiento serial de las letras de izquierda a derecha (Gough, 1972, Just & Carpenter, 1980) y aquellos que piensan que el reconocimiento de todas las letras se produce de forma simultánea en cada palabra (Massaro, 1975; McClelland, 1976; Kolers, 1970; citados por Cuetos, 1990).

Ambas hipótesis presentan argumentos a favor y en contra, resultado de las diferentes pruebas realizadas, basadas la mayor parte de ellas en contabilizar el tiempo invertido por lectores sin problemas en lectoescritura en reconocer letras y palabras que se les presenta en series.

Operaciones de reconocimiento:

Procesos cognitivo-lingüísticos, la doble vía.

Habiendo esbozado ya un mapa de cómo funciona el primero de los procesos implicados en la lectura, el proceso de la percepción y análisis visual, pasemos a analizar cómo se llega a recuperar el significado de las palabras tras su detección.

La lectura de algunas palabras como “libro” o “lápiz” tiene lugar en nuestra mente de forma prácticamente inmediata: al tiempo que las apreciamos escritas somos capaces de percibir los objetos a los que nombran; sin embargo, otras palabras, como “giündou” parece costarnos más trabajo llegar a su pronunciación y ya no digamos a dotarla de algún significado –sea en español o algún otro idioma– dando la sensación de que es necesario leerla de más de una vez (Sánchez, 1998).

Esta diferenciación parece poner de manifiesto que existen diferentes formas de acceso al significado de las palabras escritas. Actualmente, la teoría más

ampliamente aceptada por la mayor parte de los autores es la teoría de la doble vía, según la cual, existirían dos vías o rutas de acceso a la lectura: la ruta fonológica y la ruta léxica o visual (Cuetos, 1990; Sánchez, 1998; Ferreras, A., Jacobovich, S., López, C., Martínez Cutiño, M. & Olmedo, A., 2003).

Ruta léxica o visual.

La lectura a través de esta vía implica un reconocimiento inmediato de las palabras, como sucedía con los citados ejemplos de “libro” o “mesa”. Los lectores con experiencia son capaces de utilizar esta vía de acceso porque las representaciones ortográficas de las palabras están almacenadas en una parcela de su memoria a largo plazo (MLP) que podemos denominar de diferentes formas como léxico visual o diccionario mental (Cuetos, 1990; Ferreras et al., 2003 & Sánchez, 1998).

En este léxico visual, existe una representación para cada una de las palabras que somos capaces de reconocer a través del análisis visual previo. La forma en la que este reconocimiento actúa es explicado por el modelo Logogen de Morton (1969, 1979) (citado por Cuetos, 1990), cuyo funcionamiento es exactamente igual al modelo PDP de activación interactiva de McClelland, expuesto en el apartado anterior para explicar el proceso de análisis visual de las palabras: la representación de cada palabra, llamada logogen, es capaz de activarse cuando recibe la cantidad de información necesaria, la cual procede del análisis visual; los logogenes que comparten algunas características (letras) comienzan a activarse a medida que se recibe estímulos visuales perteneciente a éstas, pero solamente uno de ellos alcanzará el “umbral crítico”, dando como resultado que se reconozca la palabra correcta y se inhiban todas las demás. Sin embargo, aunque hayamos reconocido la palabra, ello no quiere decir que ya estemos en posesión de su significado. Es necesario dar un paso más y enviar la representación reconocida (visual en este caso) al sistema semántico, donde ésta se comparará con las diferentes entradas de un banco de significados organizados por categorías, para dar con el significado buscado (Cuetos, 1990).

La vía que hemos descrito se emplea principalmente para la lectura de palabras conocidas, que ya están almacenadas en nuestro léxico interno gracias a la experiencia

lectora y es totalmente necesaria para la lectura de aquellas palabras que no pertenecen a nuestra lengua y que en principio, se escapan de las reglas de pronunciación que entendemos como propias, como por ejemplo la palabra “whisky”, la cual no seríamos capaces de articular correctamente si no fuera gracias a haberla utilizado en una determinada cantidad de ocasiones (Sánchez, 1998).

Ruta fonológica.

En la lectura de palabras por medio de esta ruta, no existe ya un reconocimiento inmediato, sino que entra en juego una decodificación de los grafemas detectados para transformarlos en sus sonidos correspondientes, operación requerida cuando nos enfrentamos a palabras desconocidas o pseudopalabras, es decir, aquellas palabras que no existen en el léxico de un idioma, pero que cumplen sus reglas ortográficas, por ejemplo: endulgamiento, megastro o esternideras. En español, podemos decir que cada grafema, representados por letras, se corresponderá con un determinado sonido, dando lugar a que la lectura de cualquier palabra se pueda llevar a cabo aplicando la regla de conversión grafema-fonema. Los idiomas que cumplen esta regularidad se llaman “sistemas transparentes” (Sánchez, 1998).

El objetivo de la ruta fonológica es, como hemos visto, llegar al entendimiento de la palabra, a su significado, aunque para ello sea preciso recurrir a una serie de procesos y sistemas intermediarios. En este caso, hemos necesitado reconstruir la forma auditiva de la palabra, esto es, cómo sonaría esta si la pronunciásemos, no obstante, dar este pequeño rodeo es el que permite, a fin de cuenta llegar a recuperar al significado.

Por lo que estamos comprobando, los significados de las palabras no son fragmentos de información que se almacenen en nuestra memoria a largo plazo de manera restringida a una forma de acceso, ni tampoco, al contrario, son recuperables utilizando una sola de ellas. Los diferentes sistemas implicados que hemos visto hasta ahora, trabajan interactivamente, de manera que se pueda acceder a un mismo concepto independientemente de la vía utilizada.

Fonema	Letras	Fonema	Letras
/a/	a	/l/	l
/b/	b: baca	/ll/	ll
	v: vaca	/m/	m
/tʃ/	ch: pistacho	/n/	n
/d/	d	/ɲ/	ñ: piña
/e/	e	/o/	o
/f/	f	/p/	p
/g/	g: gato	/r/	r
	gu: guetto	/r/	r: raso
/i/	i: pito		rr: arraso
/j/	y: hoy	/s/	s, c
	j: cojo	/t/	t
/x/	g: coge	/u/	u
	c: cosa	/y/	y: cuyo
/k/	qu: quiso	/θ/	z: zote
	k: kilo		

Figura 3: Tabla de conversión de letras a fonema en español.

Fuente: Lenguaje y gramática. (n.d). Monografías.com.

Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos95/lenguaje-y-gramatica/lenguaje-y-gramatica.shtml>



Figura 4: Las diferentes vías de acceso conducen a un mismo concepto.

Ahora bien, si la lectura que estamos realizando se produce en voz alta, es necesario también recuperar la forma de pronunciación y articulación de las palabras, alojada en el llamado “almacén de pronunciación”.

Operaciones de comprensión.

Todo lo explicado hasta ahora forma parte de la primera de las operaciones implicadas en la lectura, relacionada con la tarea de reconocer los signos escritos.

Justificado esto, procedamos con la explicación de la operación cognitiva que ahora nos ocupa. Como se acaba de mencionar, ya sabemos dar una explicación a cómo se llega a identificar palabras aisladas, así como a recuperar su significado, sin embargo, no parece que sirva de mucho ser capaces de comprender palabras sueltas, siendo éstas incapaces de transmitir idea alguna. Entran en juego una serie de procesamientos cognitivos a diferentes niveles (Sánchez, 1998; García, n.d.):

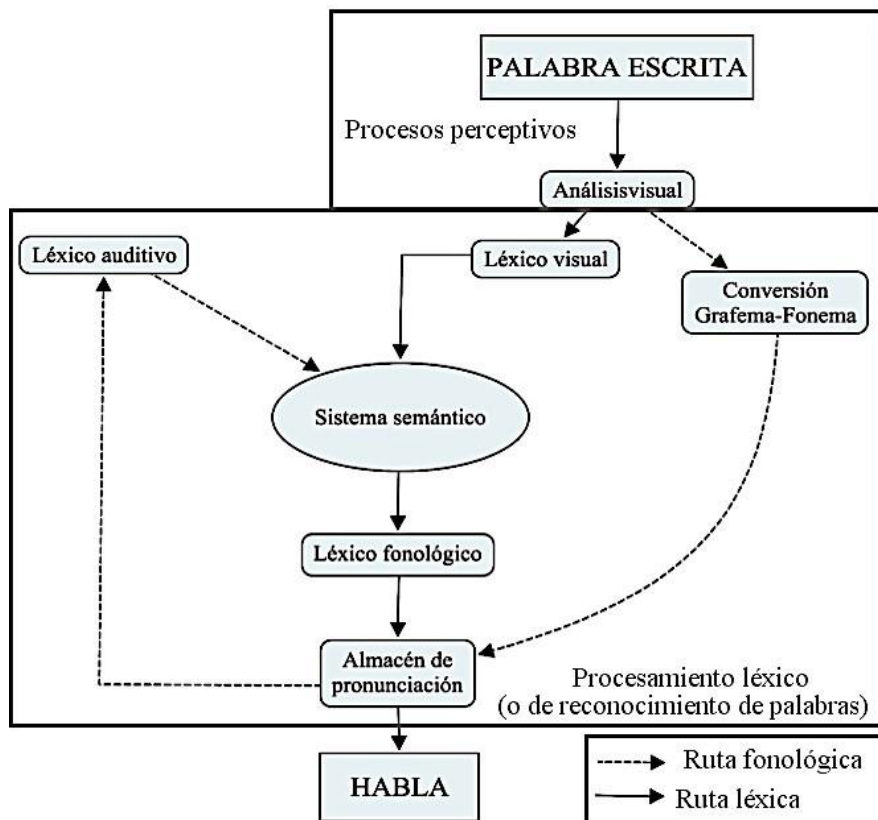


Figura 5: Mapa de la doble ruta de acceso a la lectura (se contempla la posterior

pronunciación oral).

Fuente: Cuetos Vega, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

Procesamiento sintáctico: Los textos, si bien es cierto que están compuestos por secuencias de palabras, éstas no pueden ser independientes unas de otras, sino que han de estar estrechamente relacionadas entre sí, cumpliendo una serie de normas o reglas, llamadas reglas sintácticas, para dar lugar a oraciones. Dentro de cada una de estas oraciones, las palabras se agruparán para desempeñar diferentes papeles sintácticos: sujeto, verbo, complementos, nexos, etc. (García, n.d.)

Procesamiento semántico: Según expone García (n.d.), a partir de este procesamiento, un lector sería capaz de agrupar las unidades lingüísticas en núcleos dotados de significado que transmiten una determinada idea o lo que se conoce como proposición, unidad básica de información en el análisis semántico. Extraer el significado de una oración consiste en construir una representación mental de su contenido, es decir de sus conceptos y sus proposiciones.

Integración situacional: García (n.d.) establece los siguientes niveles de integración: Conocimiento del mundo por parte del lector: la capacidad lectora ha de poner en relación los contenidos extraídos del texto con la información previamente poseída por el individuo. De esta manera, el conocer mucho acerca de un determinado tema facilita enormemente la capacidad de comprensión de textos relacionados.

2.3. Dificultades de la lectoescritura

La teoría de la lectura que hemos explicado en los apartados anteriores es la base necesaria para comprender por qué los individuos disléxicos encuentran una serie de dificultades en las tareas de lectoescritura, ya que, como iremos viendo, existirán problemas en determinados momentos del proceso de reconocimiento de palabras, ocasionando que éstas no puedan ser recuperadas correctamente y, por ende, se den errores en la lectura y/o en la escritura. Es importante señalar que, pese a que principalmente hemos explicado el funcionamiento del proceso de lectura, el proceso

de escritura sigue el mismo camino, pero en sentido opuesto; es decir, mientras que en la lectura se parte de la percepción de grafías para su decodificación léxica y su interpretación semántica, en la escritura partiremos de conceptos semánticos que serán codificados gracias a los mismos sistemas léxicos vistos anteriormente, para alcanzar una reproducción ortográfica visual. Como decimos, se trata del mismo modelo de la doble ruta, pero tomado en sentido opuesto. Conociendo esto, es fácil inferir que los problemas que ocasione la dislexia en el proceso de lectura, también afectará de algún modo en las tareas de escritura.

- **Enfoque clínico acerca de la dislexia.**

Si bien es cierto que la Medicina no es nuestro campo de investigación, si lo es la Psicología y no debemos pasar por alto que la Psicología se considera como una Ciencia Social y Jurídica, pero al mismo tiempo, comprende la Salud Mental –objeto de estudio de la Psicología– como uno más de los temas de salud (OMS, 2014), por lo que es considerada como una Ciencia de la Salud. Por este motivo, vamos a hacer un pequeño análisis a las causas neurológicas que dan lugar al comportamiento disléxico.

Pérez-Fontán & Sánchez realizaron en 2011 para Documentos TV de Televisión Española un interesante documental donde se recogen varias observaciones en este aspecto elaboradas por importantes expertos en el tema, como Fernando Cuetos, Hanibal Puente, Carlos Gallego y Fernando Maestu. Dichas observaciones son una colección de factores que intentan explicar el por qué de la dislexia desde una perspectiva psico-neurológico y de explicar sus características:

Factor genético: La herencia genética juega un papel importante, dando lugar a que padres disléxicos tengan grandes probabilidades de tener al menos un hijo disléxico.

Baja capacidad de creación de nuevas conexiones neuronales: Según vimos en apartados anteriores, el aprendizaje se basa en la creación de nuevos enlaces y entre neuronas, lo cual da lugar a la expansión de nuestros esquemas cognitivos. Pues bien, de acuerdo con Cuetos, los sujetos disléxicos parecen tener ciertos problemas para generar estas conexiones, al menos en el ámbito del aprendizaje de la lectoescritura, si bien es cierto que pueden aplicarse diferentes programas de intervención para favorecer la creación de estas conexiones. En la misma línea, Puente explica que, a diferencia de

los lectores normales, las áreas cerebrales encargadas del lenguaje en pacientes disléxicos no trabajan de forma organizada, sino dispersamente, dificultándose la interconexión neuronal de la que habla Cuetos.

Memoria a corto plazo menos desarrollada: Este déficit puede demostrarse en forma de síntomas de desorden general, por ejemplo: carácter despistado y poca capacidad para recordar.

Cambios neuronales: Ya que de forma innata nuestro cerebro no está preparado para leer y escribir, el aprendizaje de esta capacidad da lugar a una serie de cambios neuronales, sin embargo, estos cambios parecen no realizarse de la misma forma en sujetos con dislexia, según Gallego. Según Maestu, mientras que las personas con un desarrollo normal de la lectoescritura tendemos a utilizar el hemisferio izquierdo al leer y escribir, los disléxicos muestran una mayor actividad en el hemisferio derecho en la realización de las mismas tareas. Esta irregularidad puede ser el fruto de un déficit de rendimiento en el hemisferio izquierdo, como explica Maestu, comparando este hecho con tomar un tren cuya vía no pasa por nuestra estación de destino debido a que el tren apropiado está estropeado.

Inestabilidad ocular: Los movimientos oculares que realiza un lector normal a la hora de reconocer se denominan movimientos sacádicos, que son pequeños deslizamientos en forma de saltos de una a otra palabra de un renglón, seguidos de la correspondiente fijación o focalización de la mirada en esa palabra con el fin de identificarla (Valles, 2005). Sin embargo, según se ha comprobado mediante pruebas, el análisis ocular de los disléxicos no se realiza de esta misma forma, aunque no debemos olvidar que la dislexia es un problema fonológico, no ocular, como expone Gallego. Podemos entender de esta aclaración que la anomalía ocular no es causa de la dislexia, sino más bien una posible consecuencia que tiende a darse en los pacientes.

- **Tipos De Dislexia.**

En apartados anteriores se ofrecieron algunas perspectivas sobre el concepto de dislexia según algunos autores (Aceña, 1995; Gayán 2001) habiendo llegado a la conclusión de que el comportamiento disléxico corresponde a sujetos con actitudes y aptitudes suficientes para una educación satisfactoria y, aun siendo expuestos a la

enseñanza durante un tiempo similar al de otros individuos que en las mismas circunstancias hayan tenido éxito, no han aprendido a leer y escribir, o no lo han hecho de forma correcta (Aguilar, 1994).

Existen diferentes tipos de dislexias, pudiendo clasificarse atendiendo dos diferentes criterios. Hasta el momento ya hemos mencionado dos tipos: dislexia adquirida (sujetos principalmente adultos que pierden la capacidad lectoescritura debido a alguna lesión cerebral) y dislexia de desarrollo o evolutiva (sujetos con dificultades en lectoescritura surgidas en su adquisición) (Sánchez, 1998 & Gayán, 2001), sin embargo el criterio que clasifica a estos dos tipos de dislexia –criterio de adquisición, podríamos denominarlo– no tiene interés para nosotros, puesto que no es nuestro interés ahondar en cuestiones de la rama científico-sanitaria. El enfoque verdadero que queremos dar a este trabajo es principalmente psicolingüístico y por ese motivo, nos interesa más un criterio de clasificación de la dislexia de esta índole, en otras palabras, ¿cuáles son las dificultades que existen en el desarrollo de la capacidad lectoescritora de los individuos disléxicos?

Como respuesta a esa pregunta encontraremos que existen dos tipos de dislexia (Sánchez, 1998; Cuetos & Valle, 1988; Valles, 2005). Cada una de ellas implica que existen dificultades en una de las dos rutas de acceso a la lectura que vimos en el apartado dedicado a las operaciones de reconocimiento de palabras, cuando hablábamos de la teoría de la lectura.

Dificultades en la ruta fonológica: dislexia fonológica.

En este primer tipo, se encontrarían aquellos individuos cuya vía léxica está intacta y pueden hacer buen uso de ella, pudiendo realizar una correcta lectura de las palabras conocidas. El problema aparece ante la lectura de palabras desconocidas y pseudopalabras, de las que no existe una representación ortográfica en el léxico interno y es precisa una conversión de grafemas a fonemas para dar con la reconstrucción fonética de las mismas y recuperar posteriormente su significado (si es que ya se tiene almacenado). Las dificultades en la ruta fonológica afectan pues, a la capacidad de conversión de grafema-fonema de estos individuos (Cuetos & Fernández, 1988; Pérez-Fontán & Sánchez, 2011). Se establece un patrón de lectura y escritura caracterizado por

los siguientes rasgos:

En la lectura:

Errores de lexicalización: intento de lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras por medio de la vía léxica, dando lugar a errores de lectura por analogía, como puede ser leer “lobo” en vez de “lopo” o “camión” en vez de “cadmio” (Sánchez, 1998).

Errores derivativos: se respeta la raíz léxica de las palabras, errando en los sufijos o desinencias verbales, por ejemplo: leer “comía” en lugar de “comerían”. Este tipo de errores debe su explicación, según Cuetos & Fernández (1988), a que las raíces de las palabras se leen por la vía léxica –como recordaremos, intacta–, y los afijos por la vía fonológica –la cual está dañada.

Sustituciones de palabras funcionales: estos elementos son de carácter meramente sintáctico, carentes de representación semántica, por lo que se leen de forma fonológica: leer “en” en lugar de “de” (Cuetos & Fernández, 1988).

Lectura apoyada en el contexto: utilizar la información contextual para complementar el reconocimiento de palabras potencialmente desconocidas (Sánchez, 1988)

En la escritura los errores se deben a la operación defectuosa de las reglas de conversión grafema-fonema (Sánchez, 1998; Mele, 2011):

Omisiones: letras, como “libertá” en vez de “libertad” y de sílabas, “anális” en vez de “análisis”

Adiciones: de letras, como “respecto” en vez de “respeto” y de sílabas “chupepete” en vez de “chupete”.

Sustituciones de letras: pueden ser vocales, como “medecina” por “medicina” o consonantes que suelen darse entre letras con sonidos parecidos y especialmente entre letras que guardan simetría (rotaciones): q, p, d, b, como por ejemplo cambiar “opstáculo” por “obstáculo”

Inversiones: suelen tener lugar en grupos consonánticos como “bl” y “br”, causando errores como “bibiloteca” o “barzo” y también confusiones de sílabas directas e indirectas: “le” en lugar de “el”.

Uniones: unir una palabra con un fragmento de la siguiente, como “casase” por “casa se” o “peray” por “pera y”.

Fragmentaciones o disociaciones: “ca sa” en lugar de “casa”.

Palabras incompletas: “pa qué” en lugar de “para qué”

Dificultades en la vía léxica: dislexia de la superficie

En caso de que sea la ruta léxica la que falla en el acceso a la lectura, también encontraremos ciertos errores lingüísticos, sin embargo, según Sánchez (1998), esta vez apenas se mostrarán en la lectura, ya que si lo pensamos bien, si la vía fonológica está intacta y es la que se utiliza para acceder a la lectura, cualquier palabra podrá ser correctamente leída, debido a que en castellano, al ser ésta una lengua transparente, la correcta conversión grafema-fonema permitirá una satisfactoria decodificación de las palabras escritas. Ahora bien, el reconocimiento de palabras llevado a cabo de esta manera goza de menor agilidad, dando pie a una lectura especialmente lenta, silabeada y cargada de vacilaciones y alguna repetición. Cuetos & Fernández (1988) a su vez afirma que los errores en lectura que mostrarán estos individuos tendrá que ver con la oscilante comprensión de palabras homófonas: si la única discriminación que pueden realizar es meramente fonológica, entre dos palabras acústicamente similares, como “vaca” y “baca”, no habrá diferenciación posible, pudiéndonos encontrar con niños que no sabrían decir cuál de las dos es el animal que da leche y cuál la herramienta para cargar bultos en el techo de un automóvil. En cualquier caso, este tipo de confusiones no tendrá manifestación en la lectura oral, solamente en el sistema semántico del niño.

Evaluación e intervención.

La dislexia es un trastorno real que perjudica al desarrollo global de un veinte por ciento de niños en todo el mundo (Macías, 2013), razón por la cual, desde los centros educativos es necesario tener la capacidad de detectarla e intervenirla.

En una entrevista realizada a MMA, psicopedagoga de un colegio concertado de Zamora, ésta ha explicado que es el tutor/a quien en primer lugar detecta las dificultades en los alumnos, informando de ello al psicopedagogo/a del colegio para que éste haga las pruebas necesarias, informe a la familia y tome medidas al respecto (Ver anexo I). En cualquier caso, aunque suele ser el maestro tutor quien inicia el proceso de evaluación, advirtiendo una serie de comportamientos característicos, no está en su potestad hacer ningún tipo de diagnóstico, siendo un logopeda u otro profesional autorizado quien debe emitirlo –la dislexia no es una enfermedad por lo que los médicos

también se descartan. Además de las evidencias mostradas en las actividades de lectoescritura, pueden servir como pista que existan otras dificultades, ya que a menudo, suele formar parte de un cúmulo de trastornos, como pueden ser disortografías, discalculias y en menor medida, lateralidad cruzada (Cuadrado, 2010).

En un segundo ámbito de estudio, que tendría lugar a continuación del recién descrito, sería preciso determinar cuáles son las necesidades del alumno como disléxico que es (Sánchez, 1998). La forma de hacerlo es observar el comportamiento lector y escritor (bien sea en pruebas como el TALE o en actividades normales de aula) y comparar los errores cometidos con los explicados en el apartado de los tipos de dislexia para determinar una tendencia hacia la dislexia de superficie o la dislexia fonológica o incluso la dislexia mixta o profunda si encontramos que se cometen errores que implican dificultades en las dos vías de acceso a la lectura.

Modelos de intervención

La reeducación, indica Aguilar (1994), debe ser un proceso global que abarque todos los ámbitos de una persona sumida en una plena evolución. Propone cinco pautas para proceder:

- Buscar la estimulación verbal y motivacional óptimas por parte del entorno, lo cual supone la eliminación de los factores que puedan contribuir al trastorno: castigos, jergas, códigos ambientales insuficientes, bilingüismo mal llevado, etc.
- Corrección de las posibles deficiencias orgánicas por el especialista correspondiente: implantación de prótesis auditivas o visuales, extirpación de glándulas, toma de fármacos, etc.
- Si se muestran conductas impulsivas por parte de los niños, realizar ejercicios encaminados a ejercitar el autocontrol.
- Poner en práctica técnicas de relajación para beneficiar al control muscular general y local.
- Realizar juegos de nivel elemental apropiados para sujeto a modo de herramientas de motivación para niños inhibidos, inestables, introvertidos, tímidos, etc. El éxito de estos juegos tiene un papel fundamental, puesto que

aumenta las expectativas ante metas mayores, así como el deseo de emprender tareas más difíciles, convirtiéndose en un instrumento de preparación para actividades posteriores.

A partir de lo explicado en el apartado de la evaluación del trastorno, se puede concluir que la intervención se centrará en la recuperación de la lectura de forma principal. Ahora bien, no se deben descuidar otros aspectos tales como la motivación y la actitud que también juegan un papel importante en el tratamiento de la dislexia (Macías, 2013). Es importante pues, eliminar el factor frustración que el reiterado fracaso de aprendizaje está propiciando y hacer que el alumno redescubra la lectura, aprenda a disfrutar de ella y a hacer uso del lenguaje escrito como medio de comunicación que es. Al mismo tiempo que atendemos este enfoque comunicativo, debemos preocuparnos también de la intervención en las habilidades específicas, es decir, los diferentes déficits que existen en el reconocimiento de palabras que vamos a presentar a continuación (Aguilar, 1994; Sánchez, 1998).

Intervención en las habilidades específicas.

Según la entrevista concedida por la psicopedagoga zamorana MMA, el equipo de evaluación –que puede llegar a estar conformado por diferentes especialistas y facultativos– determina si el alumno diagnosticado como disléxico puede seguir con el currículum ordinario o si necesita medidas específicas, en cuyo caso se procederá a la elaboración y recopilación del material apropiado para sus necesidades (Ver anexo I).

Las tareas de intervención que se van a mostrar en este apartado han de llevarse a cabo de manera individualizada. De este modo, podemos dividir las lecciones en partes según las necesidades del alumno, dedicar el tiempo preciso para explicar las tareas y facilitar que éste haga las preguntas pertinentes sobre aquellos aspectos que no comprenda (Cuadrado, 2010)

En este trabajo hemos diferenciado dos principales formas de dislexia, la de superficie y la fonológica. Al tratarse de dificultades presentadas en mecanismos diferentes de acceso a la lectura (rutas), es evidente que el tratamiento específico para una u otra también será diferente.

Intervención en la dislexia de superficie,

Recordemos que la dificultad presentada en este caso es la mera ausencia de léxico interno, es decir, un almacén de representación mental de palabras que los lectores normales generamos a base de la experiencia de leer. Cuando los alumnos con esta dislexia se enfrenan a un texto pierden el control de la lectura rápidamente y con éste, el interés por la tarea. Según Sánchez (n.d.), los lectores con esta dificultad únicamente pueden experimentar mejoras a base de insistir en la lectura mediante diferentes modelos especiales de intervención como el denominado Lectura Conjunta. Este planteamiento persigue un reencuentro del alumno que experimenta problemas con la lectura en colaboración con el tutor para que así, entre ambos se logre una interpretación satisfactoria del texto (Sánchez, 1998).

El relato seleccionado será especialmente atractivo para el alumno y será presentado de forma que nos aseguremos de que éste va a disfrutar de él. La lectura es repartida entre el tutor y el alumno de forma proporcional a las dificultades del alumno disléxico. El nivel de compromiso con la lectura será menor por parte del tutor cuanto menor sean las dificultades del alumno. El papel del alumno se resumirá a leer las oraciones que se crean apropiadas, al ritmo que sea cómodo para él y decir con sus propias palabras lo que ha entendido en cada una. El tutor, a su vez, se encargará de leer el resto de las oraciones y crear un hilo conductor entre los fragmentos leídos por ambos utilizando diferentes comentarios de recapitulación, explicación, anticipación, etc. En caso de error por parte del alumno, el tutor no intervendrá, salvo que debido a ellos sea imposible proseguir con la tarea, en cuyo caso entre ambos tratarán de identificar en qué momento surgió el problema. El buen funcionamiento de este procedimiento deberá permitir transferir paulatinamente el peso de la tarea en el alumno, a medida que éste se muestre más competente (Sánchez, n.d.; Sánchez, 1998).

Intervención en la dislexia fonológica.

La intervención en este tipo de dislexia es el que ha inspirado el análisis bibliográfico didáctico que presentaremos más adelante, sugiriendo diferentes actividades para trabajar la reeducación de alumnos con este tipo de dislexia.

ACTIVIDADES DEL PROFESOR	INTERCAMBIOS
Recuerda el compromiso y confirma que se da el acuerdo sobre el tipo de texto	P. ¿Qué te parece la historia? Recuerda que es importante que acertemos con historias que te gusten
Anticipa el objetivo Inmediato	A. Bien P. Perfecto. Pues ahora vamos a ver qué es lo que puede hacer el pajarito.
Inician el reparto	Vamos a marcar lo que debe leer cada cual. Empiezo yo con la primera oración que termina..... A. Aquí. P. Aquí. Eso es. Ahora vamos a ver la segunda. A. Aquí. P. Muy bien. Marca tú las otras.
...	
Resume las últimas ideas Explica la estructura de lo que sigue.	P. Perfecto. Te toca a ti ahora. Recuerda que el pajarito presumido despreció al rey y éste como venganza se lo ha zampado.
Respuesta Interna Ejecución	¿cómo se sentirá el pajarito? ¿qué podrá hacer? Lee ahora tú. Te toca.
	A. Bien: "el paja ..el pajarito se vi-o, se vio, de de punta, no de prron, de pronto en la barriga del dey.
Solicita el comentario	P. ¿Ya? Bien. Qué más sabemos.
Suscita la evaluación (5) repitiendo literalmente el comentario del alumno	A. Que el pajarito estaba en la barriga del rey. P. Estaba en la barriga del rey. ¿ Tiene eso sentido?
Apela al compromiso inicial para justificar la supervisión	Recuerda que lo importante es que tú veas que comprendes. ¿Tiene sentido para ti? ¿Lo podrías decir con otras palabras?
Conecta las dos ideas leídas	A. Siii. Que el rey se lo zampó y estaba dentro de la barriga.
P. Ahora me toca a mí. (El profesor lee la parte que le corresponde)	

Tabla 4. Ejemplo de lectura conjunta.

Figura 6: Ejemplo de intervención de Lectura Conjunta.

Fuente: Sancez, E. & Martínez, J. (n.d.). Metafonología y lectura. *Revista psicopedagogia da ABPp*.

Recuperado de: <http://www.abpp.com.br/artigos/16.htm>

La intervención que aquí vamos a explicar tiene que ver principalmente con la toma de conciencia de las diferentes unidades fonológicas del lenguaje, así como con asimilar y automatizar las reglas del código alfabético del castellano, dificultades ambas que presentan los alumnos con dislexia fonológica (Sánchez, 1998). Podemos desgarnar la intervención en tres niveles que se corresponden a los tres objetivos de trabajo que perseguimos: Conseguir un nivel adecuado de conciencia fonológica por parte del niño, asimilar la correspondencia entre un sonido y su grafema correspondiente y automatizar

estas reglas de correspondencia.

2.4. Primer Nivel: Conciencia fonológica.

Los planteamientos de trabajo para este nivel suelen consistir en la presentación de palabras con cuyos sonidos los alumnos han de hacer diferentes operaciones de reconocimiento. Sánchez, Rueda y Orrantía (1989) presentan una serie de estrategias de intervención ante las dificultades fonológicas cuyo uso puede ser muy apropiado para comenzar a reconstruir el sistema de conversión grafema-fonema. La primera de las tareas se denomina “Identificar Fonos” y se pondría en práctica en aquellos niños con muy poca conciencia del lenguaje escrito. En la misma, dos imágenes representan a sendos objetos, cuyos nombres comparten un sonido especialmente difícil para el niño disléxico. Ambos profesor y alumno deberán dividir una y otra palabra en sílabas, en búsqueda de ese sonido en común, de manera que, para el niño, sea muy explícita la ubicación de ese sonido, así como su pronunciación. En la figura 7 se expone paso a paso el procedimiento a seguir.

El sonido sobre el que queremos trabajar dependerá del grado de conciencia fonética que presente el alumno, pudiendo comenzar por sílabas (*culebra/cabra*), pasando por sonidos vocálicos con función silábica (*avión/asa*), sonidos consonánticos (*lápiz/taza*) y sonidos integrados en grupos consonánticos (*pobre/cría*) para terminar (Sánchez et al, 1989).

Dentro de este nivel, existiría una segunda tarea para trabajar la conciencia fonológica, “Añadir fonos”. En este caso, lo que se pretende es ampliar la conciencia segmental del lenguaje y enseñar las operaciones implicadas para construir una palabra mediante la adición de un único sonido a otra palabra dada, como se muestra en el modelo de la Figura 8:

COMPONENTES DEL PROGRAMA «IDENTIFICACION DE FONOS»

Situación: El profesor ofrece dos imágenes al niño: sea en este caso las imágenes de un lápiz y una taza, e indica al niño que en ambas palabras hay un sonido común.

<p>INSTRUCTOR</p> <ol style="list-style-type: none"> Ofrece las dos imágenes. Selecciona una de las palabras Divide su palabra en golpes de voz. El instructor representa la estructura sónica mediante un apoyo visual. 	<p>NIÑO</p> <ol style="list-style-type: none"> Nombra los objetos. Se encarga de la otra palabra (o viceversa) El niño hace lo propio con la suya. El niño hace lo mismo.
---	--

(El instructor, antes de continuar, se asegura de que el niño reconoce el vínculo entre el soporte material y la sílaba correspondiente).

<ol style="list-style-type: none"> El instructor elige una de las sílabas de su palabra. El instructor pronuncia lentamente la sílaba por él elegida. 	<ol style="list-style-type: none"> El niño elige una sílaba de la palabra que le corresponde. El niño pronuncia con lentitud su sílaba.
---	---

7. Instructor y niño comparan sus pronunciaciones. El instructor solicita al niño un juicio sobre si las dos sílabas son iguales o, si es el caso, si poseen algún sonido común.

Si la respuesta es negativa, el instructor pide al niño que considere su otra sílaba y se repite el proceso indicado por los pasos 5, 6 y 7. Si por el contrario, es afirmativa, la tarea se da por finalizada.

Figura 7: Tarea “Identificación de fonos”.

Fuente: Sánchez, E., Rueda, M. I. & Orrantía, 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.

COMPONENTES DEL PROGRAMA «ADICION DE FONOS»

SITUACION
El instructor propone al niño convertir una palabra (ALA) en otra (GALA).

ACTIVIDADES

1) Escucha las palabras GALA	ALA
1) El instructor elige ALA	El niño GALA
2) Rompe la palabra en golpes de voz. Instructor /A/ /LA/	Niño /GA/ /LA/
3) Cuenta el número de golpes de voz Instructor dos	Niño dos
4) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz Instructor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> A LA	Niño <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> GA LA
5) Instructor y niño comparan las primeras y segundas sílabas (apoyándose en la estructura gráfica) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> /A/ /GA/	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> /LA/ /LA/
6) El niño indica dónde no son iguales. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> /A/ /GA/	
7) El niño articula con claridad cada sílaba. /aaaaaaa/ /gggggaaaa/	
8) El niño indica que sonido se añade en el primer <input type="checkbox"/>	

Figura 8: Tarea “Adición de fonos”.

Fuente: Sánchez, E., Rueda, M. I. & Orrantía, 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.

2.5. Segundo nivel: Asimilación de las reglas de conversión grafema fonema

En este nivel, recordamos, el objetivo no se limita a identificar determinados sonidos conflictivos para el alumno, sino que también se respetará la correlación entre tal sonido y su fonema respectivo. En la secuencia de estrategias de Sánchez et al. (1989) que empezamos a ver en el nivel anterior, existe una tarea que puede servirnos para desarrollar este nivel, el cual se llama “Escribir una palabra”. En el programa, como se ve en la Figura 9, se vuelve a trabajar con el conteo de sílabas y el análisis de los sonidos que las integran, con el añadido que, en esta ocasión, el alumno deberá, además de pronunciar correctamente la palabra, escribir sus grafías correspondientes, de lo cual puede concebirse este ejercicio como una continuación lógica del anterior. Las palabras elegidas para trabajar poseerán estructuras silábicas con las que el alumno tenga dificultades y se presentarán en orden creciente (Sánchez 1998).

2.6. Tercer nivel: automatización de las reglas de conversión grafema – fonema.

Este último nivel propone la generalización de las reglas de conversión grafema- fonema en la escritura de textos por parte de los alumnos. Sánchez et al. (1989) incluyen en su secuencia de estrategias de intervención una tarea llamada “Escribir una oración” que, además de cumplir el objetivo que se propone para este tercer nivel, puede resultar ser útil para aquellos niños (con un cuadro de dislexia diagnosticado o no) que encuentran dificultades a la hora de segmentar las palabras que componen una oración. Las operaciones implicadas en la tarea serían las que aparecen en la Figura 10.

Aparte de las tareas de intervención recién presentadas, Sánchez et al. (1989) señalan que el mismo objetivo de enseñar a los niños a operar con las unidades fonológicas del lenguaje, puede ser satisfecho mediante otras actividades y juegos de palabras cuya intención inicial no es la reeducación de la dislexia fonológica y, sin embargo, pueden llegar a ser altamente eficaces, un hecho que ocupará nuestro siguiente apartado.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA INTERVENIR LA DISLEXIA FISIOLÓGICA

En este apartado queremos ofrecer una pequeña colección de ejercicios adaptados de diferentes libros de texto, que pueden ser de utilidad para trabajar los tres diferentes niveles de intervención con disléxicos fonológicos que vimos en el apartado anterior (los ejercicios originales se incluyen en el Anexo II). Por motivos de espacio, no podemos extendernos a placer proponiendo ejemplos, por lo que nos ceñiremos a mostrar modelos que pueden adaptarse según sean nuestras necesidades. A diferencia de los ejemplos antes mostrados, diseñados por Sánchez et al. (1989), las tareas que se presentarán a continuación no están inicialmente pensadas para intervenir la dislexia, pero, sin embargo, guiadas de manera apropiada, serán tan eficaces como los ejemplos mencionados.

Para seguir la misma estructura que en el apartado anterior, dividiremos la sugerencia en función de los objetivos perseguidos por cada ejercicio, lo cual nos deja de nuevo en los tres niveles de trabajo del apartado anterior:

3.1. Primer Nivel: Conciencia Fonológica

En este primer nivel queremos trabajar la capacidad de reconocimiento de los sonidos que conforman las palabras, capacidad que pondremos a prueba mediante el primer ejercicio: partiendo de una determinada palabra, en ocho pasos ha de cambiarse un único sonido hasta llegar a otra palabra totalmente diferente. Para orientar al alumno, el profesor ofrece pistas acerca de la palabra que ha de formarse en cada caso (Figura 11). El ejercicio puede trabajarse escribiendo las palabras o sin hacerlo. Lo importante es la discriminación de los sonidos presentes en cada caso, sin embargo, puede ayudar al niño contar con el soporte visual que proporciona el texto escrito.

Conciencia fonológica. Tarea 1

Cambia una letra cada vez y transforma la palabra "cima" en la palabra "vena"

	C	I	M	A
1. Signo que usamos al escribir para hacer una pausa.	_____	_____	_____	_____
2. Mueble para dormir.	_____	_____	_____	_____
3. Cabello blanco.	_____	_____	_____	_____
4. Comida que se toma por la noche.	_____	_____	_____	_____
5. Fruto del peral.	_____	_____	_____	_____
6. Producto que fabrican las abejas.	_____	_____	_____	_____
7. Tristeza.	_____	_____	_____	_____
8. Conducto que lleva la sangre al corazón.	_____	_____	_____	_____

Figura 11: Ejercicio de conciencia fonológica número 1.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

- i. La siguiente tarea se puede asemejar considerablemente a la que Sánchez et al. (1989) denominaron “Adición de fonos”, ya que se trata añadir sonidos a una palabra inicial para dar lugar a otra. Pues bien, en nuestra tarea lo que se hará en realidad, será suprimir sonidos para llegar a otra palabra más sencilla, que en este caso, corresponderá con un nombre de persona (Figura 12).
- ii. La tercera tarea que proponemos para este primer nivel, consiste en la discriminación de sonidos vocales y consonantes. Es interesante utilizar el tópico de los animales como material de trabajo, ya que es un tema que todos los niños disfrutan, así pues, se mostrarán motivados desde el inicio de la tarea.

En cuanto a la clasificación de los sonidos, una vez más podemos elegir si queremos limitarnos a clasificar los fonemas como tal, o dar el salto a las grafías. En el primer caso no sería preciso recurrir al soporte sobre papel del ejercicio, sino que podría realizarse oralmente. En cualquiera de las dos opciones, para un enriquecimiento de la tarea, es recomendable contar con tarjetas con imágenes de animales (o del tópico que decidamos utilizar finalmente) y con letras imantadas que colocaremos en la pizarra magnética, permitiéndonos esto manipular y clasificar las grafías de forma física.

Conciencia fonológica. Tarea 2.
 Descubrir los nombres de persona ocultos en las siguientes palabras.

capaz	sanatorio	opaco	calamar	diván
-------	-----------	-------	---------	-------

Recuerda que los nombres de persona se escriben con mayúscula inicial.

Figura 12: Ejercicio de conciencia fonológica número 2.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Conciencia fonológica. Tarea 3.
 Escribe los nombres de tres animales que te gusten. Luego, separa y clasifica los sonidos de cada palabra.

1er animal:	▶ VOCALES: _____	CONSONANTES: _____
2do animal	▶ VOCALES: _____	CONSONANTES: _____
3er animal:	▶ VOCALES: _____	CONSONANTES: _____

Figura 12: Ejercicio de conciencia fonológica número 3.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

3.2. Las prácticas del deporte dentro de un contexto histórico

Acosta y León (2016) dentro de un contexto de valor con respecto a la educación física, no solo deben ver la evolución dentro de un contexto social y persona, también es necesario hacer notar dentro de un contexto de los valores acontecidos, y como estos valores ha ido formando parte de la práctica de la sociedad.

De acuerdo a lo que señala Acosta y León (2016) a través de los restos grabados parece ser que ya había competiciones en la China antigua hace más de 6000 años y también en otras civilizaciones. Aunque lo más resalta o se sabe es sobre las olimpiadas antiguas griegas. Por tanto, se puede señalar que el primero deporte que se practico fue competitivo. Asimismo, en la edad media, siguió esa línea, y a principios del siglo XVIII, se inicia la socialización del deporte, la que va entrando la clase pudiente a través del deporte como el

criket o frontón, los antiguos deporte de guerra, se convierte en deporte de lucha como el boxeo o la lucha.

3.3. Segundo Nivel: Conversión de grafema a fonema

Pasamos al siguiente objetivo, establecer las reglas de conversión grafema-fonema. A diferencia de lo que sucedía en el anterior nivel, la presencia de letras en las tareas que presentaremos a continuación es necesaria. De nuevo trabajaremos de forma individual con el alumno que estamos interviniendo, de forma que éste cuente enteramente con nuestra ayuda cuando lo necesite.

- i. La primera actividad de este nivel está directamente vinculada con el anterior, puesto que también se pretende ejercitar la conciencia fonológica pidiendo al alumno que detecte el sonido común a dos palabras. Pero ahora, además, será necesario escribir las palabras mediante la colocación apropiada de las sílabas de ambas, relacionando cada una de ellas con su representación gráfica y por ende, con las reglas de conversión grafema-fonema que rigen su correcta escritura (Figura 13).
- ii. En la segunda tarea de este nivel, el alumno se encuentra con un grupo de letras desordenadas asociadas a un dibujo. El objetivo es que el alumno haga uso de la conciencia fonológica desarrollada en el nivel anterior para alcanzar la secuencia de sonidos que conforma cada imagen y representarla con los grafemas facilitados (Figura 14).
- iii. Para finalizar con la intervención es este segundo nivel, prestaremos atención a la representación ortográfica de las sílabas directas e indirectas, que suelen causar dificultades de lectura y especialmente escritura a disléxicos fonológicos. El modelo de ejercicio que se presenta seguidamente, donde el niño deberá elegir la sílaba que necesita para completar cada palabra, es un ejemplo de cómo se pueden trabajar ambos tipos de sílaba, contrastando las dos formas en cada caso (Figura 15).

3.4. Tercer Nivel: Automatización de las reglas de conversión Grafema-Fonema y seguimiento de oraciones.

Las tareas que se presentarán en este último nivel de intervención están relacionadas con la capacidad de automatización de las habilidades desarrolladas en los dos niveles anteriores, donde los alumnos han adquirido una mayor conciencia fonológica y han trabajado las reglas de conversión grafema-fonema de la lectura. Además, se pondrá especial interés en la identificación de las palabras como unidades que integran la oración, siendo por tanto objetivo de este nivel, la correcta segmentación de la oración.

Conversión grafema-fonema. Tarea 1.
Encuentra el sonido común a ambas palabras y escribelas.

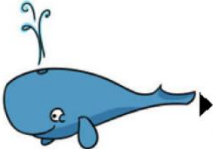

NA	BA	LLE		_____
DI	LLA	AR		_____

Figura 13: ejercicio conversión grafema-fonema. Tarea 1.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Conversión grafema - fonema. Tarea 2.
Ordena las letras y forma dos palabras de las imagenes.



L	A	P	E	O	T		A	L	O	B	E	L
												
_____							_____					

Figura 14: Ejercicio de conversión grafema-fonema número 2

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.



Figura 15: Ejercicio de conversión grafema-fonema número 3.

Fuente: Romo Fernández, L. (2011). *Lengua Castellana 1º Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

- i. El primer ejercicio para este nivel consiste en segmentar una sencilla frase como la que se ve en la Figura 16. De nuevo es preciso hacer uso de la conciencia fonológica para distinguir, en un primer momento las diferentes palabras que componen la frase y posteriormente los sonidos correspondientes a cada letra. Podemos comenzar leyendo la frase nosotros, separando bien las palabras y acompañando cada una con una palmada para ayudar al alumno a distinguirlas. A partir de aquí, el alumno aplicará las reglas de conversión grafema-fonema para escribir cada letra en su casilla correspondiente.
- ii. La segunda actividad que se plantea para este último nivel es similar a la anterior, sin embargo, en esta ocasión no presentaremos la frase que el alumno deberá segmentar de forma escrita, sino que vamos a leerla oralmente, asegurándonos así que es su conciencia fonológica y los mecanismos de conversión grafema-fonema los que le permiten resolver la tarea. El profesor a su vez, brindará los mismos apoyos que en el ejercicio anterior, es decir, leer la frase lentamente y marcando cada palabra con una palmada, asegurándose de que el alumno asimila la separación entre ellas (Figura 17).
- iii. La última tarea que planteamos para el nivel y, por tanto, la última de la sugerencia de intervención, supone una síntesis de las habilidades adquiridas en esta reeducación de la lectoescritura en un ejercicio comparable al que cualquier otro niño puede realizar en clase: un dictado. En éste, el alumno deberá distinguir los sonidos que conforman las palabras y oraciones que está escuchando y reproducirlas con exactitud de forma escrita en su cuaderno. De esta actividad, el profesor obtendrá un *feedback* significativo acerca

la evolución del alumno tras la intervención, en el formato de una actividad global que pone a prueba las capacidades que se están tratando de reconstruir. El texto elegido para el dictado incluirá elementos que hayan supuesto dificultad para el alumno y sobre los cuales se ha trabajado (Figura 18).

Automatización de reglas de conversión G-F y segmentación. Tarea 1.
Separa y escribe las palabras de esta oración:

AsíleeElisa

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Figura 16: Ejercicio para la automatización de reglas de conversión grafema-fonema número 1.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Automatización de reglas de conversión G-F y segmentación. Tarea 2.
Escucha y resuelve.

"Mañana haremos una fiesta en el cole"

1. Divide la oración que has escuchado en palabras
2. Divide cada palabra en golpes de voz
3. ¿Hay alguna letra que no represente a ningún sonido?

Figura 17: Ejercicio para la automatización de reglas de conversión grafema-fonema número 2.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Automatización de reglas de conversión G-F y segmentación. Tarea 3.
Dictado

¡Está en peligro!

Hoy en clase nos han hablado de la toruga carey. Ha sido muy interesante.
Nos han dicho que hay que proteger a estas toritugas porque están en peligro de extinción

Figura 18: Ejercicio para la automatización de reglas de conversión grafema-fonema número 3.

Fuente: Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Por razones de espacio, con esta tarea damos por concluida la sugerencia de intervención para la dislexia a partir de ejercicios extraídos de libros de texto, cuya intención, como ya dijimos, no es la de reeducar la lectoescritura de niños disléxicos, sino

que están dirigidos a grupos de alumnos estándar, sin prestar atención a ésta ni a ninguna otra necesidad educativa específica en concreto.

CONCLUSIONES

- PRIMERA,** se concluye la dislexia es un trastorno complejo que afecta a la consecución del aprendizaje de la lectoescritura y que precisa de un estudio en profundidad de los mecanismos implicados en una habilidad que, como tantas otras, hace de la mente humana un fenómeno admirable, con infinitos ámbitos de estudio aún sin abordar
- SEGUNDO,** se concluye que será una prioridad docente cubrir, no solamente las necesidades lingüísticas perjudicadas por esta perturbación, sino también el sistema de motivación del alumno, idea largamente reiterada en este trabajo, que debe entenderse como el asentamiento de los cimientos sobre los cuales ha de basarse cualquier plan de reeducación que vayamos a desarrollar. Las estrategias de intervención, pues, tendrán un carácter global en el cual, el alumno pueda sentirse cobijado, garantizando la que la confianza y la motivación del mismo van a verse en todo momento salvaguardadas.
- TERCERO,** se concluye que dislexia aplicable a todos los casos, también lo es que hemos aprendido a identificar las múltiples necesidades que debemos cubrir y, a raíz de ellas, optar por unas u otras estrategias de recuperación que, llegados a este punto ya conocemos ampliamente y podemos pues aplicar e incluso adaptar en función de los estas necesidades.
- CUARTO,** se concluye que la dislexia que siempre está a nuestro alcance, sin embargo, como hemos visto en los últimos apartados de este trabajo, podemos complementar este material con tareas didácticas extraídas de libros de texto de aula que, sin ser ésta su finalidad inicial, proporcionan soporte funcional válido a nuestras intervenciones reeducativas, siendo necesario en algunos casos, una adaptación previa para una implementación significativa y satisfactoria.

RECOMENDACIONES

Se recomienda lo siguiente:

- Los padres de familia deben colaborar un poco más en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura de los niños y niñas, generando motivación y demostrar interés por las actividades a realizar.
- Los maestros y maestras deben utilizar más estrategias, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, para que los niños y niñas no se aburran y sientan esmero por aprender.
- Los maestros y maestras deben tener comunicación mutua como grupo de estudiantes para reconocer a los niños y niñas con dificultades de Lecto escritura, para tratarlas con más tiempo y lograr actualizar las metodologías usadas anteriormente y realizar actividades extracurriculares en donde pueden involucrar a los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura y hagan conciencia de la importancia en el presente y futuro de sus hijos e hijas.
- Al Ministerio de Educación como gestor principal y ente responsable, realizar diversas adecuaciones para un mejor y exitoso proceso inicial de la lectoescritura en los niños y niña

REFERENCIAS CITADAS

- Aceña Palomar, J. M. (1995). *La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110017> A/20019
- Aguilar Alonso, A. (1994). *Psicopatología del lenguaje: Actividades perturbadoras, producto anormal y disfunciones. Vol II*. Barcelona: PPU.
- Alcívar, D. (2018). "La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica Pedro Bouguer" de la parroquia yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha". Universidad de Ambato. Ambato Ecuador.
- Basic studies on Reading*. Nueva York, Basic Books.
- Bazán, D. (2019). *Dificultades en lecto escritura de estudiantes del ciclo IV de dos instituciones educativas de la UGEL 05, Lima*. Universidad Cesar Vallejo. Lima Perú.
- Calderón, M. (2019). *Dificultades en la competencia lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria EBR, Chorrillos*. Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú.
- Cattell, J. (1886). The time it takes to see and name objects. *Mind*, 11, 63-65.
- Chavarría, V. (2019). "Determinar las dificultades de lectoescritura en niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en centros escolares públicos del turno vespertino de la ciudad de San Miguel, departamento de San Miguel, de febrero-julio 2020". Universidad de El Salvador. El salvador.
- Condemarín, M. (n.d). Recuperación Lectora. Un programa de intervención temprana. *Lectura y vida*. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Condemari_n.pdf.

- Consejería de Educación de Castilla y León. (2009). *Boletín Oficial de Castilla y León*
- Critchley, M. (1964). *Developmental dyslexia*. London, UK: William Heinemann Medical Books Limited.
- Cuadrado Morales, J. F. (2010). La dislexia en la etapa de educación Primaria. *Revista digital "Innovación y Experiencias"*, 37.
Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/JOSE%20FELI_X_CUADRADO_2.pdf
- Cuetos Vega, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*.
Cuetos, F & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, 44, 3-19.
- Ferreras, A., Jacobovich, S., López, C., Martínez Cutiño, M. & Olmedo, A. (2003). Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1, 37-52.
- García García, E. (n.d.) *La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora*. Recuperado de:
- Gayán Guardiola, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11013/evoluci%C3%B3n_dislexia.pdf
- Gómez Martínez, M & Yela Bernabé, J. R. (2006). *Principios y aplicaciones del condicionamiento y aprendizaje*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Gough, P. B. (1972). One second of Reading. En J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds): *Language by ear and by eye*. Cambridge, MIT Press.4.

- Henao, J. T. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana Educación, S.L.
- Honrado, A.; Luna, S.; Romo, L. & Romero, C. (2008). *Lengua Castellana 3º de Primaria*. Madrid: Santillana.
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9393110087A/20216>
- Johnson, N. F. (1975). On the function of letter in word identification: Some data and a preliminary model. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, 17-29.
- Johnston, J. & McClelland, J. (1974). Perception of letters in words: seek not and ye shall find. *Science*, 184, 1192-1194.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of Reading: From eye fixation to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Karaminis, T. N. & Thomas, M. S. C. (n.d). *Connectionism*. Department of Psychological Sciences, Birkbeck College, University of London, London, UK. Recuperado de:
http://www.psyc.bbk.ac.uk/research/DNL/personalpages/ESL_Entry_Connect_ionism.pdf
- Kolers, P. A. (1970). Three stages of Reading. En H. Levin & J. Williams (Eds): *Lenguaje y gramática*. (n.d). *Monografías.com*. Recuperado de
<http://www.monografias.com/trabajos95/lenguaje-y-gramatica/lenguaje-y-gramatica.shtml>.
- M. Coltheart (Ed) *The Psychology of Reading*. Hove, LEA.
- Macias, L. (2013). *Embracing Dyslexia*. [Video]. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=cBIK0XVPbXo>
- Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- Massaro, D. (1975). *Understanding language: An information processing analysis of speech, perception, Reading and psycholinguistic*. Nueva York. Academic Press.

McClelland, J. (1976). Preliminary letter interactionism in language processing. En Mele, M. C. (2001). *Algo sobre geografía*. Recuperado de:

<http://www.slideshare.net/Cecilymel/algo-sobre-ortografia>.

Morton, J. (1969). Interaction of information in Word recognition.

Psychological Review, 76, 165-178.

Morton, J. (1979). Word recognition, En J. Morton and J. Marshall

(Eds): *Psycholinguistics: Structures and processes*. Cambridge,

Paul Elek.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Temas de salud: Salud Mental*.

Pérez-Fontán, L. (productor) & Manuel Sánchez, P. (director). (2011).

Documentos TV – Palabras al viento [Video]. España: TVE.

Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-palabras-viento/1458092/>

Pillsbury, K. (1887). A study in apperception. *American Journal of*

Psychology, 8, 315-398.

Recuperado de: http://www.who.int/topics/mental_health/es/.

Reicher, G. M. (1969). Perceptual recognition as a functional of

meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental*

Psychology, 81, 275-280.

Romo Fernández, L. (2011). *Lengua Castellana 1º Primaria*. Madrid:

Santillana Educación, S.L.

Sancez, E. & Martínez, J. (n.d.). Metafonología y lectura. *Revista*

psicopedagogia da ABPp. Recuperado de:

<http://www.abpp.com.br/artigos/16.htm>.

Sánchez, E. (1998). *Dificultats d'aprenentatge*. Universitat Oberta de

Catalunya.

Sánchez, E., Rueda, M. I. & 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.

- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistics analysis of Reading and learning to read*, Nueva York, Holt Rinehart and Winston.
- Taringa!. (2011). *Apuntes y monografías: Letras desordenadas!*. Recuperado de: <http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/13546129/Letras-desordenadas.html>.
- Valladolid, H. (2019). *Dificultades psicomotoras y adquisición de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial cinco años, San Juan de Lurigancho*. Universidad Cesar Vallejo. Lima Perú.
- Valles Arandiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 41-48. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272005000100007&script=sci_arttext&tlng=es
- Vellutino, F. R., (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge (Mas): The MIT Press.
- Vellutino, F., (1982). Theoretical issues in the study of Word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En S. Rosenberg (Ed): *Handbook of applied Psycholinguistics*. Nueva Jersey. LEA Hillslade.
- Verdezoto, A. (2019). “*Dificultades del aprendizaje en la lecto-escritura en los niños de tercer año de EGB de la unidad educativa “Dr. Alfredo Perez Guerrero” Guano – Chimborazo, periodo abril – julio 2019*” Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba Ecuador.
- Yule, W. & Rutter, M., (1976). Epidemiology and social implications of specific reading retardation. En R. M.Knights & D. J.Bakker, (Eds), *The neuropsychology of learning disorders*. Baltimore: University Park Pres