

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



La dislexia en la educación inicial

Trabajo académico presentado para optar el Título Profesional de
Segunda Especialidad de Psicopedagogía

Autora.

Rosillo López, Lorraine Monnie

TUMBES – PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



La dislexia en la educación inicial

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido
y forma.

Rosillo López, Lorraine Monnie. (Autora)

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo. (Asesor)

TUMBES – PERÚ

2018



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

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO.

En Tumbes, a los diez días del mes de agosto del dos mil dieciocho, se reunieron en un ambiente de la I.E. José Antonio Encinas, 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 Albuquerque Silva, coordinador del programa, representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas, representante del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana (Secretario) y Mg. Wendy Córdillo Lozada (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: "*La dislexia en la educación inicial*", para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Psicopedagoga a la señora, **ROSILLO LÓPEZ, LORRAINE MONNIE**.

A las ocho horas cuarenta minutos y de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento respectivo, el Presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación de jurado lo declararon aprobado por unanimidad con el calificativo Distinción.

Por tanto, **ROSILLO LÓPEZ, LORRAINE MONNIE**, queda APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el Título Profesional de Segunda Especialidad Psicopedagoga.

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


Dr. Segundo Albuquerque Silva
Presidente del Jurado


Dr. Andy Kild Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado


Mg. Wendy Córdillo Lozada
Vocal del jurado

A Dios todopoderoso porque siempre está conmigo en cada paso que doy, cuidándome y dándome fortaleza para continuar.

A mi madre por su apoyo incondicional y ser un ejemplo a seguir.

A mi querido esposo Enrique, por su cariño, comprensión y confianza que me brinda para salir adelante en este proceso de mi formación académica.

A mis hijos Luis y Nikoll, por ser mi orgullo y mi gran motivación de superación.

ÍNDICE

ÍNDICE	5
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	9
DISLEXIA	9
1.1. Concepto	9
1.2. Definición.....	9
1.3. Manifestaciones de la Dislexia.-	11
1.3.1. De las dislexias fonológicas.-	11
1.3.2. De las dislexias superficiales.-.....	12
1.3.3. De las dislexias mixtas.-	12
1.4. Tipos de dislexia.-	13
1.4.1. Dislexia Adquirida.-.....	13
1.4.2. Dislexias evolutivas	13
CAPÍTULO II	18
DIFICULTADES DE LA DISLEXIA	18
2.1. En la lectura.-	19
2.1.1.Lentitud en ocasiones exasperante.-.....	19
2.2. En la escritura.-	21
2.3. .El nivel mental.-	22
CAPÍTULO III.....	24
ETIOLOGÍA DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA	24
3.1. El procesamiento del lenguaje hablado.-	24
3.2. Conciencia Fonológica.-	25
3.2.1. Tipos.-	26
3.3. Definiciones.-	26
3.4. Importancia.-	27
3.5. Niveles.-	29
3.6. Modelos.-.....	32
3.7. Velocidad de Denominación.-.....	34
3.8. Importancia.-	36

CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS CITADAS	38

RESUMEN

El presente trabajo se desarrolla dentro del campo de la educación y trata el tema de la salud de los educandos, específicamente el tema patológico de la dislexia. Este tema es un asunto de la psicopedagogía y afecta los procesos de aprendizaje y el desempeño educativo en general. Estos puntos tratados en el presente trabajo académico ayudarán a los profesionales de la educación a tener herramientas actualizadas para cumplir sus objetivos educativos.

Palabras clave: Lectura, escritura, pronunciación.

INTRODUCCIÓN

Según Contreras, Cárdenas y Cubeto (2015) “Dada la generalización de la enseñanza a toda la población de forma obligatoria y el uso prioritario de la lectura y la escritura como mediadores de la enseñanza, la cantidad de niños que tienen dificultades escolares por esta causa es un factor relevante a tener en cuenta por el docente”.

Contreras y otros (2015) indican que “la dislexia es un problema en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Afecta a determinados niños con un nivel de inteligencia normal y que no presentan otro tipo de problema, físico o psicológico, que pudiera ser reconocido como la causa de dicha dificultad. Son niños que han crecido en un medio adecuado y propicio respecto a la estimulación lingüística, y que se les ha enseñado a leer igual que a los demás pero que, sin embargo, no alcanzan el mismo nivel lectoescritor”.

El presente trabajo académico persigue objetivos que lo guían en su desarrollo y entre ellos tenemos al **OBJETIVO GENERAL**: Comprender los efectos de la dislexia en educación inicial; asimismo, tenemos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**: 1. Entender el papel de los efectos y la evolución de la dislexia, también 2. Conocer el marco conceptual de la dislexia.

CAPÍTULO I

DISLEXIA

1.1. Concepto

“Cuando se habla de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura (DAL), existen definiciones amplias y restringidas que varían en cuanto a los procesos de la lectura que se consideran afectados”. En las definiciones amplias se consideran niños con DAL, a aquellos niños con un rendimiento bajo en uno o más procesos implicados en la lectura, como son los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos; en las definiciones restringidas se centra en los procesos léxicos, razón por la cual, se puede utilizar el término “dislexia” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Thomson (2001) indica que “es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación”.

1.2. Definición

La dificultad de aprendizaje de la lectura sería “entendida en el sentido estricto de dificultad en el dominio de los mecanismos específicos de reconocimiento de palabras”. Por su parte, para Lion – Shaywitz y Shaywitz, 2003 (citados por Benítez – Burraco, 2009:38-39) “La dislexia puede definirse (...) como un trastorno del

aprendizaje que dificulta el reconocimiento preciso y / o fluido de las palabras escritas, y que se traduce en una merma relevante de la capacidad de decodificación y deletreo de las mismas” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que dichas dificultades no sean consecuencia de problemas intelectuales, así, para Carrillo y Alegría (2009:115) “La dislexia es un problema que encuentran ciertos niños para aprender a leer y escribir y que no se explica por razones intelectuales, escolares o socioculturales. Para efectos de esta investigación, se ha considerado para nuestra muestra a niños con DAL cuyas características corresponden a una definición restringida, es decir, niños que presentan dificultades específicamente en los procesos léxicos de la lectura, es por ello que son llamados niños disléxicos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“La dislexia se presenta en muchos grados, desde pequeños problemas superables en breve plazo, hasta una dificultad que se arrastra de por vida y que se aproxima como en un continuo hacia la disfasia, que es un problema más grave y profundo de todas las áreas de lenguaje. De cualquier modo, con la iniciación del tratamiento con suficiente precocidad se suelen derivar resultados positivos y una clara mejora en el rendimiento escolar. La mayor o menor efectividad va a depender de factores tales como la profundidad del trastorno, el nivel de motivación, inicial o que se le consiga inculcar, grado de implicación de la familia y el profesorado, adecuado diagnóstico y tratamiento, duración y seguimiento del trabajo”.

En cuanto a la incidencia de este trastorno, Shaywitz, Morris y Shaywitz, 2008 (citados por Benítez –Burraco, 2009) hacen referencia a un grupo de sujetos que no llegan a adquirir la competencia lectora a un nivel normal (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Este grupo llega a alcanzar un 20% de la población, ya que se considera dentro del mismo grupo a todos los niños que presentan dislexia, incluyendo a aquellos niños que presentan un retraso a nivel lector, sin tener en cuenta la causa que lo ocasiona. Sin embargo, si se considera criterios de inclusión más estrictos, este porcentaje desciende

de forma significativa, y se ubica entre el 2 y el 4% (Cuetos, 2008 citado por Cuetos, 2009). Por otro lado, el DSM IV (2003) calcula la prevalencia de este trastorno alrededor de un 4% en la edad escolar” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Por su parte, Alegría (2005) “hace referencia a la existencia de un problema específico a nivel lector, de naturaleza fonológica y origen neurológico que presenta una parte de la población, posiblemente inferior al 5 %” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Finalmente, en relación al género, se ha encontrado que los niños presentan mayor prevalencia que las niñas en relación a las dificultades lectoras”. (De Los Reyes, Lewis y Peña, 2008) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

1.3. Manifestaciones de la Dislexia.-

Según Defior (2000) las manifestaciones de las dislexias evolutivas son:

1.3.1. De las dislexias fonológicas.-

- La lectura se da por la ruta léxica debido a que la ruta fonológica está dañada.
- Incapacidad para usar el mecanismo de conversión grafema – fonema por lo que no pueden leer pseudopalabras.
- Muchos errores visuales en pseudopalabras que se asemejan a las palabras y bastantes lexicalizaciones (ejemplo: playa por baya).
- Leen correctamente las palabras regulares familiares y las irregulares.
- Cometan errores al momento de leer palabras parecidas (ejemplo: firme por forma)
- Se da el efecto de frecuencia pero no de la longitud ni de la regularidad de las palabras (leen casi el 100 % de las palabras familiares)
- Algunos errores en palabras funcionales con mayor frecuencia que las de contenido.
- Errores morfológicos en los que se mantiene la raíz pero cambia el sufijo (“andaba” por “andar”) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

1.3.2. De las dislexias superficiales.-

Según Defior (2000)

- “Leen por la ruta fonológica pero no por la léxica”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Leen mejor las palabras regulares (familiares o no) que las irregulares” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Logran leer pseudopalabras” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Regularizan por error las palabras irregulares aplicando las RCGF” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Confunden homófonos” (“hola”/ ola”) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Errores de omisión, adición o sustitución de letras” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

1.3.3. De las dislexias mixtas.-

- “Ambas rutas de la lectura están dañadas”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “No logran acceder al significado” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Incapacidad para leer pseudopalabras” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Errores visuales y derivativos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- “Dificultades en verbos, palabras abstractas y palabras función” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)
- Presencia de errores semánticos o paralexias (ejemplo: “asno” por “burro” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

1.4. Tipos de dislexia.-

Según Silva (2014) “La dislexia puede dividirse en dos grandes grupos: dislexias adquiridas y dislexias evolutivas. El primer grupo se refiere a aquellas personas que habiendo sido lectores competentes, perdieron esta habilidad como consecuencia de una lesión cerebral. En cambio, el segundo grupo se refiere a las personas, en especial niños, que experimentan dificultades en la adquisición inicial de la lectura” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

1.4.1. Dislexia Adquirida.-

La dislexia adquirida, de acuerdo con Silva (2014), “podría clasificarse en 3 sub grupos: la dislexia fonológica, la dislexia superficial y la dislexia profunda. La dislexia fonológica refleja la incapacidad de leer a través de la ruta indirecta es decir para hacer uso de las reglas de conversión grafema – fonema. La dislexia superficial hace referencia a las dificultades para leer a través de la ruta visual, es decir para reconocer y leer con un solo golpe visual las palabras conocidas. Finalmente la dislexia profunda, es aquella en la que se presentan problemas para leer por ambas rutas. Estos tres tipos de dificultades son ocasionados por un daño cerebral” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

1.4.2. Dislexias evolutivas

Silva (2014) indica que “siendo la lectura un proceso cognitivo que requiere de una instrucción específica para su adquisición, es esperable que cada niño durante este proceso de aprendizaje evolucione de manera diferente. Sin embargo, llama la atención que exista un grupo de niños que presentan severas dificultades durante este aprendizaje provocando un estancamiento en dicho proceso, a pesar de ser niños con una inteligencia normal; que no han sufrido de daño cerebral; y que tampoco presentan otros problemas como alteraciones emocionales severas, un contexto sociocultural desfavorecido y cuyas oportunidades educativas han sido adecuadas. En este sentido, la dificultad específica se define como “un desorden que se manifiesta por dificultades para aprender a leer a pesar de que exista una enseñanza convencional, una adecuada

inteligencia y suficientes oportunidades socioculturales” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Depende de dificultades cognitivas fundamentales que son con frecuencia de origen constitucional” (Critchley, 1970, citado por Defior, 2000:76). Algunos estudios hacen referencia a que el porcentaje de niños ubicados en este grupo con dificultades alcanza un 20% (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003, Shaywitz, Morris y Shaywitz, 2008 citados por Cuetos, 2009). “Sin embargo cabe aclarar que este alto porcentaje puede deberse a que muchos consideran como disléxicos a todos los niños que presenta retraso lector, sin tomar en cuenta la causa que lo provoca” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Al utilizar criterios más estrictos el porcentaje se reduce, pudiendo ubicarse entre el 2 y el 4 %. (Cuetos, 2008 citados por Cuetos, 2009).

La Dislexia evolutiva puede definirse, como un trastorno del aprendizaje que dificulta el reconocimiento preciso y /o fluido de las palabras escritas, y que se traduce en una merma relevante de la capacidad de decodificación y deletreo de las mismas”. (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003, citados por Benítez – Burraco, 2009) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Es importante mencionar, que el concepto de Dislexia evolutiva ha ido modificándose con el transcurso de los años. En un inicio se consideraba un trastorno de tipo visual, luego paso a ser visto como un déficit de tipo auditivo, algunas veces como un déficit de tipo motor, e incluso se consideró como una alteración en la psicomotricidad” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En los últimos años se ha puesto de relieve la importancia de los aspectos psicolingüísticos en las dificultades de la adquisición de la habilidad lectora. Actualmente la dislexia se considera como “un trastorno de tipo fonológico, esto es, una dificultad para procesar y manejar los fonemas, lo que impide a los niños que lo padecen asociar las letras con sus sonidos correspondientes y automatizar ese aprendizaje”. (Cuetos, 2009: 79) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Según Defior (2000) “Los niños que presentan una dislexia evolutiva se caracterizan por: sus problemas para decodificar las palabras, debido a sus dificultades para aprender las reglas de conversión grafema- fonemas y más aún para automatizarlas. Producto de esta dificultad presentan una lectura no solo imprecisa sino también muy lenta, especialmente al leer palabras de baja frecuencia, desconocidas o pseudopalabras”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

También se consideran síntomas asociados a la dislexia “las dificultades en la segmentación fonológica, lentitud en el procesamiento lingüístico, escaso vocabulario, baja fluidez verbal y reducida memoria operativa o memoria verbal a corto plazo. (Cuetos, 2009:79) Siguiendo el modelo de clasificación de las dislexias adquiridas, la dislexia evolutiva podría clasificarse en 3 sub tipos: la dislexia fonológica, la dislexia superficial y la dislexia mixta” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Cada uno de estos sub tipos refleja el mismo tipo de dificultad que las descritas en las dislexias adquiridas. Es decir problemas en el uso de la ruta indirecta o fonológica; dificultades en la ruta visual o léxica y por último, en la dislexia mixta, limitaciones en el uso de ambas rutas. La gran diferencia entre estos tres sub tipos de dislexia en relación a los tres sub tipos de dislexia adquirida radica en que las dislexias evolutivas son causadas por problemas fonológicos, perceptivos –visuales o neurobiológicos, sin lesión cerebral” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Castles y Coltheart, 1993 (citados por Defior, 2000) “apoyan la existencia de estos subgrupos dentro de la dislexia evolutiva, al examinar 112 niños disléxicos. Sin embargo, existe una controversia en el hecho de aplicar el mismo modelo de las dislexias adquiridas a las evolutivas ya que son problemas distintos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En la dislexia adquirida, los mecanismos de identificación de palabras habían llegado a la madurez y se perdió uno de ellos a causa de un daño cerebral, mientras que en la dislexia evolutiva se presentan dificultades durante el proceso de adquisición de alguno de estos dos mecanismos. Siendo así, habría que cuestionarnos si es posible que un niño con dificultades fonológicas, que no logra automatizar el mecanismo de

decodificación podría llegar a formar un léxico ortográfico” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“La descripción de este comportamiento lector, correspondería al caso de un disléxico evolutivo fonológico, quien sería capaz de leer palabras haciendo uso del reconocimiento visual más no de pseudopalabras o palabras desconocidas, al tener que aplicar para ello el mecanismo de decodificación. De acuerdo con el modelo de autoaprendizaje, el léxico – ortográfico se forma gracias a la decodificación. “... la decodificación fonológica (la traducción grafema-fonema) funciona como un mecanismo de autoaprendizaje que permite al aprendiz adquirir las representaciones ortográficas detalladas necesarias para reconocer visualmente las palabras de manera rápida y eficiente, así como para escribirlas correctamente” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Cada identificación (codificación) acertada de una nueva palabra en el curso de la lectura autónoma de un texto da la ocasión al niño de adquirir la información ortográfica específica de esta...” (Share y Shalev, 2004 citado por Alegría, 2005:7). “Según este planteamiento, la decodificación fonológica sería el motor del aprendizaje de la lectura, es decir, que sin decodificación no hay léxico ortográfico. Por consiguiente, no podrían existir disléxicos fonológicos evolutivos, es decir, niños que sean incapaces de decodificar y sin embargo, hayan logrado formar un léxico ortográfico adecuadamente. Para dar respuesta a esta controversia, bastaría con encontrar un caso de dislexia evolutiva fonológica, razón por la cual se han realizado diversas investigaciones” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

Campbell y Butterworth, 1985. (citados por Alegría, 2005) “describen un caso interesante, acerca de RE, una estudiante universitaria que había logrado alcanzar un alto nivel de lectura a pesar de sus severas limitaciones fonológicas, ella era capaz de leer palabras raras e irregulares ya conocidas, sin embargo, no podía leer pseudopalabras”. Share, 1995(citados por Defior, 2000) “revisa este caso y señala que RE si disponía de algunas capacidades fonológicas, lo que le permitía leer algunas

pseudopalabras siempre y cuando fueran mono y bisilábicas” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Se concluye entonces que, a pesar de que sus limitadas capacidades fonológicas no permitieran prever el amplio léxico ortográfico con el que contaba y por lo tanto, su buen nivel de lectura, este no sería un caso típico de dislexia fonológica. Se han realizado también estudios en inglés en los que si se encontraron los dos tipos de disléxicos evolutivos: fonológicos y superficiales” (Castles y Coltheart, 1993; Manis, Seidenberg, Doi, Mc Bride –Chang y Petersen; 1996; Stanovich, Siegel, Gottardo, Chiappe y Sidhu, 1997 citados por Alegría 2005) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Ellos encontraron disléxicos fonológicos cuyas habilidades ortográficas superaban el nivel que sus habilidades de decodificación podían prever. Una investigación en francés” (Genard, Mousty, Content, Alegría, Leybaert y Morais, 1998; Genard, Mousty y Alegría, en prensa. citados por Alegría, 2005) “encontró en un grupo de 75 niños disléxicos, 42 disléxicos superficiales y sólo 3 fonológicos. La baja proporción de disléxicos fonológicos podría ser consecuencia del tipo de ortografía que tiene dicha lengua” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

En conclusión, según Defior (2000) “se puede desarrollar un léxico ortográfico sin que haya capacidades fonológicas suficientes, cuando la lengua es opaca. En contraste, a partir de esta conclusión se puede deducir que en lenguas transparentes como el español, no podrían existir disléxicos evolutivos fonológicos. Sin embargo aún hacen falta evidencias para afirmar de manera contundente si existen o no disléxicos evolutivos fonológicos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Más allá de esta discusión lo que se admite actualmente es que las características de los disléxicos evolutivos corresponden a los de una población heterogénea y que sus dificultades con la lectura son consecuencia de la imposibilidad de desarrollar uno de los mecanismos de lectura o ambos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

CAPÍTULO II

DIFICULTADES DE LA DISLEXIA

Para Defior (2000) “En ocasiones la dislexia va unida a dificultades de pronunciación, con mayor incidencia en la dificultad de pronunciación de palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras del tipo de las que le producen dificultades en la lectura. Lentitud en ocasiones exasperante. Muchas veces, como precaución, leen en voz baja antes de leer en voz alta para asegurarse la corrección, lo que no suelen conseguir y añade lentitud a la lectura”.

Falta de sincronía de la respiración con la lectura, que tiene que ver con:

Los signos de puntuación no se usan para las pautas que están previstos, con lo que se amontonan las frases o se cortan sin sentido.

Cuetos (2009) indica que “hay una dificultad en seguir la lectura, que se manifiesta en saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto”.

Esto hace que en muchas ocasiones vuelva a comenzar a leer la misma línea.

En ocasiones se detecta que la lectura silenciosa, para sí, le resulta más eficaz que la lectura en voz alta, donde las dificultades se manifiestan de forma más patente.

Cuando se consigue la lectura correcta es mecánica, no se produce apenas comprensión de lo leído.

2.1.En la lectura.-

Para Cuetos (2009) “La dislexia va unida a dificultades de pronunciación, con mayor incidencia en la dificultad de pronunciación de palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras del tipo de las que le producen dificultades en la lectura, también se producen sobre todo en las letras que tienen cierta similitud morfológica o fonética”.

Por ejemplo a y o en las vocales manuscritas, a y e en las vocales impresas, u abierta y o a nivel fonético.

A nivel fonético se produce también la confusión entre p, b y m y en ocasiones confusión también con la n.

Existe también con frecuencia la confusión entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría o pequeños detalle, en especial en letra de imprenta.

Así: d/b; p/q; b/g; u/n; g/p; d/p. A esta confusión la llaman algunos autores, confusión estática.

2.1.1.Lentitud en ocasiones exasperante.-

El mismo Cuetos (2009). indica que “muchas veces, como precaución, leen en voz baja antes de leer en voz alta para asegurarse la corrección, lo que no suelen conseguir y añade lentitud a la lectura”.

Falta de sincronía de la respiración con la lectura, que tiene que ver con:

- “Los signos de puntuación no se usan para las pautas que están previstos, con lo que se amontonan las frases o se cortan sin sentido”. (Cuetos, 2009).
- “Hay una dificultad en seguir la lectura, que se manifiesta en saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto. Esto hace que en muchas ocasiones vuelva a comenzar a leer la misma línea”. (Cuetos, 2009).
- “En la lectura es frecuente que se queden en un nivel de lectura vacilantemecánica, con lo que no encuentran gusto alguno en la lectura y no se

motivan en los aprendizajes escolares ni en la lectura como distracción o complemento”. (Cuetos, 2009).

- “El esfuerzo del niño, cuando lo hace, se pierde en gran parte en descifrar las palabras, se cansa, y tiene gran dificultad para abstraer el significado de lo que lee”. (Cuetos, 2009).
- “Cuando se consigue la lectura correcta es mecánica, no se produce apenas comprensión de lo leído. Se producen de otro lado omisiones de letras, adiciones, principalmente a final de palabra y en sílabas compuestas. Por ejemplo carte por cartel, pelo por pelos ten por tren”. (Cuetos, 2009).
- “En las sílabas se producen sobre todo inversiones, reiteraciones y omisiones. Las inversiones pueden ser por cambio de orden de las letras dentro de una sílaba directa: lapa por pala, o en una sílaba inversa, como por ejemplo rapa por arpa”. (Cuetos, 2009).
- “Es más frecuente la inversión de letras que forman parte de una sílaba compuesta, trabada o sinfón, que de las tres maneras se denomina. Así, por ejemplo, pader por padre o barzo por brazo”. (Cuetos, 2009).
- “En otras ocasiones se cambia el orden de las sílabas dentro de la palabra, en especial cuando son sílabas compuestas, así por ejemplo, drala por ladra. Esto es lo que recibe el nombre de inversiones dinámicas”. (Cuetos, 2009).
- “Se producen también reiteraciones de sílabas: cocicina por cocina”. (Cuetos, 2009).
- “Otro de los errores frecuentes es la omisión de sílabas, si bien se produce en menor grado que las omisiones de letras y afecta sobre todo a palabras largas con sílabas compuestas, que se "apocopan" por parte del niño con dificultades de lectura”. (Cuetos, 2009).
- “En las palabras se producen: omisiones, reiteraciones y sustituciones de una sílaba por otra que empieza por la misma sílaba o tiene un sonido parecido, por ejemplo, lagarto por letargo. A veces la palabra sólo tiene en común la primera letra”. (Cuetos, 2009).

Lo que ocurre, indica Cuetos (2009) es que “el disléxico no tiene la capacidad de "prever" lo que viene a continuación, capacidad que los buenos lectores sí tienen y que tiene que ver con los movimientos de los ojos al leer”. En aspectos generales dentro de la lectura, además de los problemas concretos citados se observan unas características bastante típicas que deben guiar enseguida las sospechas hacia una posible dislexia:

2.2. En la escritura.-

- En ocasiones se producen inversiones de letras en espejo.
- En algunos casos, se llega a producir una escritura total en espejo.
- “La alteración de la dirección de los óvalos tiende a dar una escritura vacilante e irregular, a veces las letras están hechas de trazos sueltos y en ocasiones, pese a una letra de apariencia correcta se observa lentitud y algunos fallos debido a la inversión de los giros, que el niño ha sobre compensado con dobles giros, trazados peculiares, etc... Presenta muchas ocasiones confusiones de letras que se parecen por la grafía o por el sonido”. (Cuetos, 2009).
- “Se suelen presentar omisiones similares a las que se dan en su lectura, de letras, sílabas o palabras”. (Cuetos, 2009).
- “Mezcla de letras mayúsculas con minúsculas Inversiones de letras, sílabas o palabras, pero lo más frecuente son las inversiones en las sílabas compuestas o inversas”. (Cuetos, 2009).
- “Se producen agrupaciones y separaciones incorrectas, partiendo palabras o uniendo varias palabras en una sola:" ynlacoruñaaviaunas olas muigrandes y mecudrian" (Cuetos, 2009).
- “Mala elaboración de las frases y escritura confusa por las alteraciones de tamaño descritas y la unión en ocasiones de varios de los problemas a los que se han aludido en los párrafos anteriores”. (Cuetos, 2009).
- “En general en la escritura se encuentran además una serie de características: Torpeza y coordinación manual baja”. (Cuetos, 2009).
- Postura inadecuada, tanto del niño como de la hoja de papel.

- “Tonicidad muscular inadecuada, que puede ser por falta de presión o por exceso de la misma”. (Cuetos, 2009).

2.3..El nivel mental.-

Para Cuetos (2009) “Los niños con una capacidad intelectual alta, encuentran a veces la forma de superar los problemas, en especial si han recibido atención especializada, y/o apoyo familiar, a veces en forma de repaso insistente a nivel oral cuando se dan cuenta intuitivamente que pueden compensar su dificultad de comprensión lectora de ese modo”.

Hay disléxicos que mantienen su dificultad de adultos pese al tratamiento.

El diagnóstico precoz y la reeducación adecuada aumenta las posibilidades de que el trastorno se supere.

Los trastornos típicos de esta edad y que a veces permanecen son:

- “Dificultades para elaborar y estructurar correctamente las frases, para estructuras relatos y por lo tanto para exponer conocimientos de una forma autónoma”. (Cuetos, 2009).
- “Dificultad para expresarse con términos precisos”. (Cuetos, 2009).
- “Dificultad en el uso adecuado de los tiempos del verbo. Permanece la dificultad en las seriaciones. Esto se manifiesta en la dificultad de uso del diccionario”. (Cuetos, 2009).
- “Les cuesta aprender la ordenación alfabética de las letras”. (Cuetos, 2009).
- “Además les cuesta recordar la ordenación de las letras dentro de la palabra, lo que unido a las dificultades ortográficas que suelen tener, da como resultado esa gran dificultad en el uso del diccionario”. (Cuetos, 2009).
- En la escritura, siguen presentando cierta torpeza en el aspecto motriz.

- Es frecuente el agarrotamiento y el cansancio motriz, dado el sobreesfuerzo que le requiere la escritura a nivel gráfico, comprensivo, ortográfico y de ordenación en el papel. "Para aprender hay que estar motivado, sabiendo que el esfuerzo dará sus frutos.
- Si se parte de la frustración, es poco probable el desarrollo de hábitos de estudio con autonomía."(Doctora Isabel Galli de Pampliega)

La dislexia si no es atendida a edades tempranas compromete el futuro académico y la auto-estima del niño.

Si un niño o niña no aprende a leer a edades tempranas (6 años) y no reconoce las letras del abecedario en 1er grado, es poco probable que logre la comprensión lectora en 3er grado.

Si un estudiante no aprende por el camino que el docente enseña, el docente deberá buscar el camino por el que cada estudiante aprenda.

CAPÍTULO III

ETIOLOGÍA DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA

Para Defior (2000) “determinar las causas de las dificultades de lectura ha sido objeto de investigación durante años. Es así que las explicaciones que se han dado, han ido evolucionando y se pueden agrupar en tres grandes categorías: se encuentran las concepciones tradicionales, en la cual se puede incluir el enfoque visoperceptivomotor; por otro lado, el enfoque neurobiológico, que ha sido muy aceptado en las últimas décadas; y, por último, las concepciones centradas en la psicolingüística. En esta investigación se centrará en la Dislexia como una alteración de la codificación fonológica, la cual se detalla a continuación: Hay estudios que demuestran que un atraso en la adquisición del lenguaje puede provocar a futuro dificultades en la lectura” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

Por su parte, Ingram, Mason y Blackburn, 1970, citados por Defior, 2000) indican “que los niños que son buenos en el análisis del lenguaje oral desde pequeños, tienen gran probabilidad de ser mejores lectores. Por otro lado se ha demostrado que malos lectores presentan dificultades en tareas que implican la producción, percepción, comprensión, segmentación del lenguaje o memoria lingüística. Así mismo se ha demostrado que la intervención en habilidades de análisis del lenguaje oral tiene un efecto positivo con el desempeño lector” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

Desde este enfoque, los niños con dificultades de la lectura pueden agruparse en dos categorías

3.1.El procesamiento del lenguaje hablado.-

(Mann, 1991 citado en Defior, 2000), “distingue cuatro niveles dentro de esta categoría.

- “En primer lugar, se requieren habilidades finas de percepción del habla, para que el niño pueda diferenciar las palabras que se parecen”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).
- “En segundo lugar, se necesitan habilidades de vocabulario, en especial la de denominación rápida que permita acceder al significado de las palabras”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).
- “En tercer lugar, se debe tener una adecuada memoria verbal a corto plazo, que les permite mantener la información mientras se procesa la nueva información”. (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).
- “Por último, se necesita ser capaz de detectar estructuras sintácticas y semántica de frases y oraciones. Los sujetos considerados malos lectores, muestran dificultades en estos cuatro niveles. La segunda categoría, hace referencia al conocimiento fonémico” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

En resumen, los malos lectores presentan dificultades a nivel fonológico que influyen en el proceso lector.

3.2. Conciencia Fonológica.-

“Para comprender el término de Conciencia Fonológica es importante partir del concepto de fonología, que “es una noción multidimensional que encierra todas las competencias en relación con el procesamiento de los sonidos del lenguaje” (Alegría y Mousty, 2004 citado por Carrillo y Alegría, 2009:50). “Cuando se habla de procesamiento fonológico, se hace referencia a “un término más amplio que conciencia fonológica. Se refiere a las operaciones mentales que hacen uso de información fonológica o sonora cuando se procesa el lenguaje oral y escrito” (Passenger, Stuart y Terrel, 2003 citados por Herrera y Defior, 2005: sn) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“La conciencia fonológica es indispensable para la adquisición y desarrollo de la lectoescritura. Investigaciones de los últimos años señalan que el déficit fonológico es

el elemento clave en las dificultades en el reconocimiento de palabras. Una dificultad a este nivel, puede hacer que la adquisición de la lectura sea un proceso difícil para todos los niños” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Existen tres tipos de destrezas de procesamiento fonológico que se relacionan con la lectura, éstas son:

3.2.1. Tipos.-

- La conciencia fonológica
- La memoria fonológica
- Grado de acceso a la recuperación de la información fonológica de la memoria a largo plazo” (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994 citados por Herrera y Defior, 2005: sn)” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

3.3. Definiciones.-

Una definición breve pero bastante clara sobre este constructo la describe como “la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente” (Gombert, 1992: sn citado por Herrera y Defior, 2005) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Para Alegría (2005:4) “se da el nombre de conciencia fonológica o metafonológica a la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

Gonzáles et al. (2009: 2891- 2892) explican la conciencia fonológica como “parte de un proceso conocido como conocimiento metalingüístico en el cual los individuos son capaces de reconocer, discriminar y manipular diferentes unidades del lenguaje oral (palabras, sílabas, fonemas)” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

3.4. Importancia.-

“Su importancia radica en su relación con la lectura que se detallará a continuación. Durante años, la conciencia fonológica ha sido considerada el predictor más importante del aprendizaje de la lectura. En español, existen varios estudios que establecen una relación entre la conciencia fonológica y el desarrollo lector” (Jiménez y Artiles, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000; Márquez y de la Osa; 2003; Matute et al; 2007a. citados por Gómez – Velásquez et. al, 2010)

Existen numerosas investigaciones desde 1980 que sugieren que los alumnos con dificultades en la lectura, presentan problemas en el procesamiento fonológico (Shankweiler y Crain, 1986; Share, 1995; Snowling, 1995, 1998, 2000; Brady, 1991; Share, 1995; Stanovich, 1991; Wagner, Torgesen y Rashote, 1994 citados por González, López, Cuetos y Rodríguez López, 2009) “señalando que la conciencia fonológica es un factor de gran importancia para que los niños pre lectores lleguen a ser lectores eficaces” (Bradley y Bryant, 1985; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999; Lundberg, Frost y Peterson, 1998; Roth, Speece y Cooper, 2002; Sprugevica y Hoiem, 2003; Storch, Mink y Bocina, 1999; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994 citados por Herrera y Defior, 2005) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Existen investigaciones que han comprobado la asociación entre conocimiento lector y conocimiento fonológico, encontrándose que a mayor nivel lector mejora el desempeño en ciertas tareas de conciencia fonológica” (Defior y Herrera, 2005) “lo que confirma la relación directa entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura, mencionada por otros autores” (Bertelson, 1986; Bradley y Bryant, 1985; Perfetti, 1985 citados por Defior y Herrera, 2005) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“En la actualidad, también existen evidencias que apoyan la importancia del conocimiento fonológico para un buen desempeño lector. Las investigaciones que muestran correlaciones altas entre la decodificación de palabras y pseudopalabras con la ejecución lectora se han convertido en la principal evidencia de la importancia de

las habilidades fonológicas” (Liberman et al., 1974; Müller y Brady, 2001:757 citados por Gómez- Velásquez, Gonzales- Garrido, Zarabozo y Amano, 2010). Rosselli, Matute y Ardila (2005) “en su investigación sobre los predictores neuropsicológicos de la lectura en español, concluyen que el conocimiento fonológico es el mejor predictor de la lectura en niños de primer a tercer grado y que el rendimiento en esta variable es el que mejor permite diferenciar a los buenos de los malos lectores” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Ellos encontraron que las variables metalingüísticas de deletreo y síntesis fonémica fueron capaces de predecir la velocidad y comprensión lectora. Así mismo, Berniger y Abbot encontraron que el conocimiento de los códigos ortográficos para palabras y sílabas eran los mejores predictores de la lectura de palabras y pseudopalabras en 300 niños de primer grado” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Del mismo modo, Savage et al encontraron que las pruebas del procesamiento fonológico permitían predecir la lectura y deletreo de palabras tanto en buenos como en malos lectores de 3er grado (Berniger y Abbot y Savage et al citados por Rosselli et al, 2005). De hecho, algunos autores ha afirmado que el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica son los mejores predictores de la lectura en primer grado” (Bravo, Villalón y Orellana, 2006 citados por Gómez – Velásquez et al, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En consecuencia, para muchos investigadores, las dificultades en las habilidades fonológicas constituyen el déficit central de la dislexia, valorando estas habilidades como un componente clave en el desarrollo lector” (Stanovich y Siegel, 1994; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess y Hecht, 1997; Snowling, 1998; Savage, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon, 2004; Shaywitz y Shaywitz, 2005 citados por González et al, 2009) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Para identificar y leer palabras es necesaria la actividad metafonológica, es decir, manipular las representaciones fonológicas de las palabras almacenadas en la memoria. Si éstas representaciones son de baja calidad o hay dificultad para acceder a

ellas, entonces se presentarán problemas a nivel de conciencia fonológica, con lo cual habrá dificultad en la lectura de palabras” (Carrillo y Alegría, 2009) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Existen investigaciones que comprueban la teoría del déficit fonológico para la dislexia. En un estudio, los disléxicos mostraron puntajes más bajos que los niños sin dificultades lectoras en todas las tareas que involucraban habilidades fonológicas o metafonológicas (Carrillo y Alegría, 2009) lo que sugeriría la existencia de un trastorno de tipo fonológico como base de las dificultades lectoras de los disléxicos” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

3.5. Niveles.-

“Es importante conocer que existen tres niveles de conciencia fonológica:

- El nivel silábico,
- El de unidades intrasilábicas
- El fonémico (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

Cada uno de diferente complejidad cognitiva, siendo el nivel fonémico el más complejo.

Es importante señalar que el desarrollo de la conciencia fonológica se da de manera progresiva”.

“Lo primero que los niños son capaces de identificar y manipular son las sílabas, después el on set y la rima, y finalmente, los fonemas dentro de las unidades intrasilábicas de las palabras. Es decir que, a mayor edad de los niños, es mayor la capacidad de manipular unidades más pequeñas de la palabra” (Anthony y Francis 2005 citado por González et al, 2009). “Los resultados encontrados por González et al (2009) en su investigación corroboran esta visión teórica” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Estos hallazgos evidenciarían que la conciencia silábica está desarrollada en la mayoría de los niños desde los cinco años, aun siendo pre lectores. Este hecho podría deberse a la estructura evidentemente silábica del español y el hecho de que las sílabas están marcadas acústicamente y se pueden articular de manera independiente. Se ha demostrado también, que el conocimiento metafonológico de las sílabas en castellano ya se encuentra afianzado en la mayoría de niños pre lectores desde los 5 años, ya que en diferentes investigaciones estos pre lectores han realizado tareas de segmentación silábica de manera adecuada” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“En ortografías transparentes la correspondencia entre grafemas y fonemas es más consistente, esto permite que su enseñanza pueda darse desde etapas muy tempranas y ayuda a que la decodificación sea más sencilla. No obstante, esto no significa que por tratarse de ortografías transparentes no existan ciertas inconsistencias que puedan afectar la adquisición del código alfabético” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Aun así, dada la regularidad en las reglas de correspondencia grafema - fonema de este tipo de lenguas, es importante que la enseñanza de la lectura se dé a través de un método fonológico, ya que éste enfatizará en la construcción de palabras a partir de sus fonemas constituyentes. A pesar de lo mucho que se ha resalado la importancia de la conciencia fonológica y su influencia en la lectura, existen evidencias en la actualidad de otras variables que podrían ser tan importantes y predictoras como ésta en el desarrollo lector” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“El hecho de que durante mucho tiempo se haya considerado solo a la conciencia fonológica como el predictor más importante, puede deberse a que la mayoría de estudios sobre las dificultades fonológicas de los disléxicos se han realizado en niños de habla inglesa y sus hallazgos se pueden haber generalizado en otros idiomas, subestimando la importancia de otras variables inherentes a la ortografía de cada lengua” (Miles, 2000 citado por Gómez Velásquez, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Tomando en cuenta que el inglés presenta una compleja correspondencia fonema – grafema, se podría deducir que algunas de las manifestaciones que se han asociado con la dislexia, como la decodificación ineficiente de palabras, podrían deberse a esta característica” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En lenguas de estructura irregular, como el inglés, la decodificación requiere niveles más altos de habilidades fonológicas, en comparación con los requeridos para decodificar las lenguas transparentes, como el español, razón por la cual surgen otros predictores que pueden estar más relacionados con la ejecución lectora en español” (Wimmer, 1993 citado por Gómez Velásquez, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Todo esto ha llevado a cuestionar el rol de la conciencia fonológica como causa única de la dislexia” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Una de las razones por la cuales se debate acerca de su protagonismo en es el hecho de que en la etapa pre escolar se suelen aplicar pruebas fonológicas y luego, en la etapa escolar, se aplican las de lectura, haciendo énfasis en los aspectos fonológicos, es por ello que los resultados muestran altas correlaciones entre estas dos variables, a partir de lo cual se asume un alto valor predictor de la conciencia fonológica” (Uppstad y Tonnessen, 2007 citado por Gómez Velásquez, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Otro argumento utilizado se refiere a que en muchos estudios se ha enfocado en la conciencia fonológica y la eficiencia de la lectura de palabras, sin tomar en cuenta la velocidad en la ejecución de las tareas de lectura, como consecuencia, los niños generalmente identificados como disléxicos son aquellos cuyo rendimiento a nivel de precisión en la lectura de palabras es bajo, sin considerar a aquellos que llegan a ser eficientes pero lentos” (Katzir et al. 2006; Lovett, 1987; Wolf et al., 2002 citados por Gómez Velásquez, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

3.6. Modelos.-

“Bajo el primer modelo propuesto por Baddeley y Hitch (1974) sobre la memoria de trabajo, se considera a ésta como un sistema complejo compuesto por otros subsistemas, a saber: el ejecutivo central, encargado del control atencional y que cumple funciones de dirección; la agenda visoespacial, encargada de mantener transitoriamente la información de tipo visoespacial y del procesamiento de las imágenes mentales; y el bucle fonológico” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

Más adelante, Baddeley (2000) “propone un modelo más completo de la memoria de trabajo multicomponente, agregando un cuarto componente a este sistema, llamado buffer episódico, el cual es un almacén de capacidad limitada controlado atencionalmente por el ejecutivo central y accesible a la conciencia. Este almacén puede mantener hasta cuatro agrupaciones de información en un código multidimensional” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Al tener un carácter de codificación multidimensional permite integrar toda la información de distintos sistemas formando episodios congruentes. Es este componente el que hoy nos permite comprender la relación que existe entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo” (Baddeley, 2012). , “encargado de mantener transitoriamente la información auditiva y relacionado con el tratamiento de la información proveniente del lenguaje oral” (Baddeley, 2012) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“El bucle fonológico es susceptible a interferencias y su capacidad de almacenamiento de información es limitada. La memoria fonológica está compuesta por el almacén fonológico o memoria de secuencias y el sistema de control articulatorio o sistema de repetición verbal. El almacén fonológico sería “un dispositivo de ordenamiento serial que establece asociaciones con una secuencia de activaciones en el sistema léxico” (Gupta, 2003 citado por Aguado, 2006), es decir, que se encarga de almacenar la información verbal y de mantenerla durante unos dos segundos” (Ballesteros, 1999).

“Por otro lado, el sistema de control articulatorio sería un dispositivo que mantiene activa la secuencia fonemática” (Aguado, 2006)” y estaría encargado de la actualización de los estímulos del almacén fonológico a través de la repetición subvocal” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“La actividad dentro del bucle fonológico parece ser la responsable de la habilidad para formar representaciones fonológicas de las palabras” (Gathercole y Baddeley, 1990 citados por Aguado, 2006), “así como de la habilidad para segmentar, ordenar y reproducir secuencias de sonidos percibidos a la velocidad del habla” (Baddeley, Gathercole y Papagno, 1998 citados por Aguado, 2006) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Esta actividad influye directamente en la conciencia fonológica, ya que la realización de tareas de conciencia fonológica implican habilidades propias del bucle fonológico, tales como discriminar la señal acústica recibida, transformar dicha secuencia acústico-fonética en sus fonemas correspondientes, codificar esta información acústica en una representación fonológica, mantener ordenada esta representación en la memoria de trabajo, y finalmente, planificar y ejecutar una respuesta” (Aguado, 2006) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013)

“Como consecuencia, el bucle fonológico estaría directamente relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura, con lo cual sería responsable de los errores ortográficos de carácter fonológico. Es así que, el bucle articulatorio se puede considerar como el componente de la memoria de trabajo directamente involucrado en el aprendizaje de la lectura, así como en la adquisición y comprensión del lenguaje oral” (Ballesteros, 1999) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“La mejor forma de medir la capacidad y la actividad dentro del almacén fonológico es la repetición de pseudopalabras “(Bishop, North y Donlan, 1996; Dollaghan y Campbell, 1998; Bishop, Bishop, Bright, James, Delaney, y Tallal, 1999; Ellis Weismer, Tomblin, Zhang, Buckwalter, Chynoweth y Jones, 2000; Gray, 2003; Conti-Ramsden, 2003 citados por Aguado, 2006). “Esto se debe a que al repetir

pseudopalabras, en lugar de palabras, no se activará ninguna representación almacenada en la memoria a largo plazo, lo que facilitaría la tarea de transformar la secuencia acústico fonética en sus fonemas constituyentes, mantener ordenada esta representación en la memoria de trabajo, y por último, planificar y ejecutar la respuesta” (Aguado, 2006) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Se considera de gran importancia medir la capacidad y actividad dentro del bucle fonológico de la memoria de trabajo. El hecho de conocer si existe un déficit en la memoria fonológica de trabajo, así como de conocer la intensidad de la influencia de dicho déficit, permitirá determinar si en la intervención sería pertinente incluir actividades relacionadas con la memoria fonológica de trabajo” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

3.7.Velocidad de Denominación.-

“La velocidad de denominación puede ser definida como la habilidad para acceder rápidamente a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo. Para medir esta habilidad se realizan tareas de denominación en las que el evaluado debe nombrar una serie de estímulos, presentados gráficamente, en el menor tiempo posible. El tiempo registrado será el indicador de la velocidad de denominación. Fueron Denckla y Rudel, quienes al crear el Rapid Automated Naming test (RAN), permitieron medir esta variable y llevar a cabo diversas investigaciones que la posicionaron como uno de los predictores de la lectura” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Así mismo, ellos afirmaron que la gran diferencia entre disléxicos y lectores normales radica en la rapidez con la que se recupera la información, más que en la exactitud de la denominación (Denckla y Rudel, 1976 citados por Gómez – Velásquez et al, 2010). Otros investigadores también han señalado que el síntoma principal de la dislexia sería la lentitud, más no la inexactitud, en la lectura de palabras” (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Es por ello que sugiere considerar la evaluación de la velocidad de denominación, incluso para la ortografía y la velocidad lectora (López-Escribano, 2007 citado por Gómez-Velázquez et al, 2010). Existe evidencia de que los disléxicos tienen dificultades para realizar tareas en las que deben acceder a las representaciones fonológicas de las palabras que tienen almacenadas en su memoria” (Swan y Goswami, 1997b citados por Carrillo y Alegría, 2009) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Se afirma entonces que existe una correlación positiva y negativa entre la velocidad de denominación y la lectura, al encontrar que los niños que demuestran mayor rapidez para recuperar las etiquetas almacenadas en su memoria, tienen mejor nivel lector que aquellos que son más lentos en las tareas de denominación” (Comptom, 2000 citado por Herrera y Defior, 2005) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En conclusión, la lentitud en tareas de denominación rápida de imágenes sería una característica de los disléxicos” (Bowers y Wolf, 1993; Wolf y Bowers, 2000 citados por Carrillo y Alegría, 2009). “La velocidad de denominación no sólo cobra importancia como una manifestación de las dificultades en lectura, sino que además, la velocidad para nombrar ítems verbales de los niños pre-lectores se constituye como un predictor del rendimiento en lectura de palabras” (Jong & van der Leij, 2003; Wolf, 1991 citados por Herrera y Defior, 2005). “El carácter predictivo de la velocidad de denominación respecto de la aparición posterior de dificultades en la lectura ha sido reportado consistentemente por otros autores” (Ackerman y Dykman, 1993; Badian, 1993; Manis, Doi y Bhadha, 2000 citados por Gómez – Velásquez et al., 2010: 826).

“Así mismo, se ha encontrado que durante la etapa de aprendizaje de la lectura en español, la lentitud al leer se presenta como la dificultad más frecuente y relevante (Gómez-Velázquez et al., 2010). Por lo tanto, en la lectura en español, las medidas de tiempo son más sensibles que las medidas de eficiencia. Sin embargo, muchas veces, es la exactitud lectora la característica más valorada por educadores y evaluadores en el proceso lector, razón por la cual no se considera la medición del tiempo en las evaluaciones de lectura, y en consecuencia, aquellos disléxicos cuya principal

manifestación sea la lentitud al leer, pueden no ser detectados” (Serrano y Defior, 2008 citados por Gómez – Velásquez et al., 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

3.8. Importancia.-

“La importancia que cobra la velocidad de denominación como predictor de la ejecución lectora, en un escenario en el que la variable más estudiada y relacionada con la destreza lectora ha sido la conciencia fonológica, se relaciona con las características de la lengua en estudio. Las habilidades fonológicas siguen siendo predictoras de un buen desempeño lector, sin embargo, se ha señalado que, en lenguas transparentes como el español, es la velocidad para la decodificación un aspecto más relevante. En contraste, en lenguas opacas como el inglés, las dificultades fonológicas se hacen más evidentes ya que, por su estructura irregular, la decodificación requiere niveles más altos de habilidades fonológicas” (Wimmer, 1993 citado por Gómez-Velásquez et al., 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“En cuanto a los aspectos de la lectura más relacionados con la velocidad de denominación, existe evidencia empírica de que esta variable correlaciona significativamente con la fluidez lectora” (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000 citados por González et al, 2009). “Es decir que, mientras la conciencia fonológica se relaciona más con la exactitud lectora, la velocidad de denominación influye en la velocidad lectora” (Gomez- Velasquez et al, 2010) (Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, 2013).

“Algunos autores señalan también su relación con la eficiencia ortográfica” (Bowers y Wolf, 1993; Cutting y Denkla, 2001; Manis, Seidenberg y Doi, 1999 citados por Gómez-Velásquez et al., 2010). “En conclusión, “el déficit en la denominación automatizada rápida se ha relacionado con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía” (Rosselli et al, 2006: 203).

CONCLUSIONES

PRIMERA.- Los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura presentan dificultad en memoria fonológica, específicamente en la repetición de pseudopalabras.

SEGUNDA.- Los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura presentan lentitud en la denominación de estímulos (números, colores y dibujos) generando dificultades en la decodificación lectora puesto que son más lentos en el reconocimiento de letras y conversión de grafemas.

TERCERA.- El nivel de conciencia fonológica de los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura, no se relaciona con los procesos léxicos de la lectura, ya que la conciencia fonológica sería un predictor importante al inicio del aprendizaje lector, y no en edades posteriores, en las que se espera haya sido consolidada.

CUARTA.- El nivel de memoria fonológica de los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura, se relaciona con los procesos léxicos de la lectura, específicamente con la precisión de lectura de pseudopalabras, es decir niños con una mayor capacidad de memoria fonológica, evocan de forma ordenada los estímulos que se les presentan, razón por la cual son más precisos.

REFERENCIAS CITADAS

- Aguayo, N., Pastor, L., & Thijs, A, (2013) CONCIENCIA FONOLÓGICA, MEMORIA FONOLÓGICA Y VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN, EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Tesis de maestría, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, Lima, Perú, recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5156/AGUAYO_PASTOR_THIJS_CONCIENCIA_LECTURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Locke, E. (1984). *Social Psychology and Organizational Behaviour*. En M. Gruneberg y T. Wall (Eds.). 93-117. New York: John Wiley and Sons.
- Marín. (2006) *satisfacción productividad*; recuperado el 26 de Noviembre del 2009, de <http://www.Revistassatisfacciónlaboral.com>
- Marín, J. (2002). *Curso de Teoría y Técnicas de Desarrollo Organizacional*. Unidad VI. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation*. New York: Merchant Books.

La dislexia en la educación inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD

23%

INDICE DE SIMILITUD

21%

FUENTES DE
INTERNET

1%

PUBLICACIONES

21%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	15%
2	docplayer.es Fuente de Internet	6%
3	Submitted to Colegio Champagnat Trabajo del estudiante	1%
4	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	1%
5	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	<1%
6	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo