

La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases

Luis Lozano



El tratamiento de las dificultades lectoras exige al profesional que se ocupa de ellas un conocimiento de las diversas opciones teóricas y metodológicas que subyacen en las diversas propuestas presentes en el mercado. En este artículo se propone un modelo de intervención en las dificultades lectoras, basado en las aportaciones de la Neuropsicología Cognitiva, que ofrece elementos de especial utilidad para tipificar y reeducar determinados casos de dislexias evolutivas.

INTRODUCCION

La investigación sobre la dislexia evolutiva avanza por dos caminos fundamentalmente diferentes. Uno es aquél que considera la dislexia evolutiva como un retraso en la adquisición de determinadas habilidades propias del momento evolutivo. Este retraso lector, según diferentes autores, es de origen perceptivo visual (Gross y Rothemberg, 1979; Kephart, 1971), debido a un movimiento inadecuado de los ojos (Pavlidis, 1978, 1979; Nodine y Simmons, 1974), fallos en la memoria a corto plazo (Rugel, 1974; Naido, 1972; Nelson y Warrington, 1980), disfunción en la integración modal cruzada (Birch y Belmont, 1964, 1965) o por una disfunción en el lenguaje (Vellutino, 1979). En todas estas teorías subyace la opinión de que la causa de los problemas lectores es más una lentificación del proceso que una pérdida o déficit de alguna habilidad. La consecuencia terapéutica inmediata de adjudicar el origen de la dislexia evolutiva a «esa única causa» es centrar los esfuerzos en estimular y favorecer el desarrollo de esa concreta habilidad lentificada. En definitiva, los sujetos disléxicos podrían alcanzar, muy probablemente, a sus compañeros buenos lectores en esa habilidad crucial para la lectura, en el supuesto de un adecuado programa de estimulación.

Estas explicaciones unitarias han recibido numerosas críticas metodológicas al estar sustentadas sobre un discutible enfoque correlacional. El hecho de encontrar «perfiles cognitivos» distintos en grupos de lectores normales y grupos de sujetos disléxicos no nos permite concluir que las deficiencias que acompañan al grupo disléxico son una condición suficiente ni necesaria para que aparezcan las dificultades de lectura, ya que puede deberse más a un factor concomitante correlacionado con las dislexias que a un proceso causal entre ellas (Marshall, 1985; Doctor y Coltheart, 1980; Fletcher y Satz, 1979). Además, difícilmente se puede encontrar una explicación unitaria a la dislexia desde el momento que se defiende por distintos autores que el origen de las dificultades lectoras son varios y no uno.

La segunda línea de investigación comenzó a partir de 1963 con Kinsbourne y Warrington al clasificar a los lectores retrasados en dos grupos (auditivo-verbales y

viso-espaciales) a partir de las puntuaciones discrepantes en la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC) continuando con la clasificación en disléxicos auditivos y visuales de Johnson y Myklebust (1967) y los disléxicos disidéticos y disfonéticos de Boder (1970, 1973), así como otras muchas clasificaciones (Marthis, French y Rapin, 1975; Petrauskas y Rourke, 1979; etc.). Aquí el objetivo es obtener conjuntos de niños con dificultades específicas en la lectura, agrupándolos por los síntomas asociados que posean. Con estas taxonomías es difícil comprender lo que ocurre en las dislexias, pues no explican la causa de las mismas ni tampoco dicen si las deficiencias asociadas son suficientes y/o necesarias para que aparezca el retraso lector. La terapia adecuada a esta concepción no está muy definida, ya que habría que trabajar en todos los síntomas sean o no pertinentes para la lectura.

Al objeto de dar una respuesta alternativa a estas líneas de investigación considerado necesario efectuar, en un primer momento, un breve recorrido por el marco teórico general donde este trabajo se mueve. Posteriormente analizaremos las fases que ha de consumir la evaluación de las dificultades lectoras como paso previo a la elaboración de un plan específico de tratamiento.

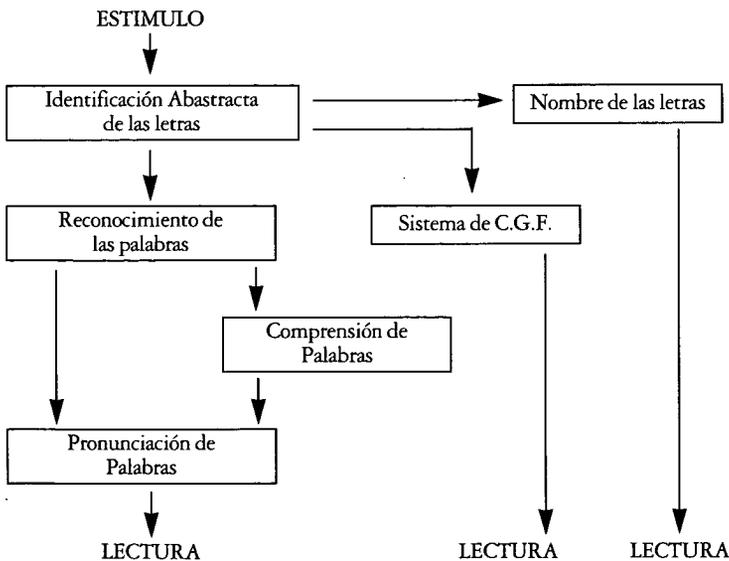
¿QUE ES LEER?

Este trabajo asume el método de la Neuropsicología Cognitiva que ha ejercido en los últimos años una influencia cada vez mayor en la Psicología Cognitiva.

Desde esta perspectiva, leer es pasar de una forma visual (la palabra escrita) a una forma acústica (la pronunciación correspondiente) para comprender su significado. A esta forma acústica o reconocimiento de la palabra escrita, se puede llegar, al menos en un sistema alfabético como el español, a través fundamentalmente de dos rutas (Fig.1; Coltheart, 1981, 1984).

Este modelo hace hincapié en el hecho, suficientemente apoyado experimentalmente, de que un buen lector ha de ser capaz de utilizar los procedimientos (o módulos) implicados en ambas rutas, aún cuando en castellano se piensa que la ruta fonológica cumple un papel primordial en el aprendizaje lector.

FIGURA 1
Modelo de lectura de Coltheart (1981)



Como se puede observar en esta figura, ante un estímulo escrito el modelo comienza con el necesario Análisis Visual individual de las letras y global de la palabra para, posteriormente, en el módulo de Identificación Abstracta de las Letras reconocer que la «A» y «a» no son dos letras con el mismo nombre, sino una sola (Coltheart, 1981, 1984). A partir de aquí y según de qué ruta se trate deben alcanzarse los siguientes módulos:

Reconocimiento de las Palabras o Léxico Visual: donde se reconocen, como pertenecientes a su idioma, únicamente las palabras que pertenecen al vocabulario del lector. No así las pseudopalabras (p.ej. «vute») ni las palabras que el sujeto desconoce. Es perfectamente capaz de distinguir entre palabras homófonas (hola/ola, ablando/hablando).

Sistema Semántico: aquí se encuentran los conceptos, es decir, los significados de las palabras. Este módulo es común para cualquier modalidad por la que acceda la palabra (auditiva, visual, pictórica, gestual).

Pronunciación de las Palabras: está formado únicamente por las pronunciaciones de las palabras que el sujeto conoce por su sonido.

Almacén de Pronunciación: es un tipo de memoria operativa donde se almacenan las pronunciaciones que han de emitirse.

Correspondencias Grafema a Fonema: este módulo está formado por tres tipos de habilidades. Así, la palabra «llorar», después de realizado el análisis visual y la identificación abstracta de las letras, se ha de realizar el análisis grafémico correspondiente (ll-o-r-a-r). En castellano cada grafema coincide con la letra excepto en la «ch», «rr» y «ll» que, aunque formadas por dos letras, se consideran una letra diferente. A cada grafema, en un segundo momento, se le ha de asignar un fonema, para, al final, unir los fonemas formando la pronunciación de la palabra que llegará al Almacén de Pronunciación.

CARACTERÍSTICAS LECTORAS DE LAS RUTAS

La ruta léxica

Las palabras que se lean por esta ruta han de recorrer los módulos de Identificación Abstracta de las Letras —> Reconocimiento de las Palabras —> Sistema Semántico —> Pronunciación de Palabras —> Almacén de Pronunciación y se caracterizará por:

1. *Gran sensibilidad a la frecuencia de las palabras.* Si leer es asociar una pronunciación a una forma visual concreta, cuantas más veces se haya visto esa forma, mejor se reconocerá y, en consecuencia, habrá menor probabilidad de que se cometa un error. Al contrario, a menor frecuencia de la palabra se cometerán mayor número de errores.

2. *Insensibilidad a la longitud de la palabra.* La longitud de la palabra ha de ser una variable que no afecte al rendimiento lector por esta ruta, ya que se trata de leer la palabra como una globalidad, sin realizar el análisis de las unidades que la integren. El número de errores que se cometan en las palabras de longitud larga y corta han de ser parecidos y sus diferencias estadísticamente no significativas.

3. *Diferencias significativas en la lectura de palabras y pseudopalabras.* Si esta ruta es muda ante las pseudopalabras, en estricta lógica, las respuestas serán más exactas en las palabras que en las pseudopalabras. En éstas pueden darse más omisiones y lexicalizaciones.

4. *Lectura con lexicalizaciones.* Ante pseudopalabras (p. ej. TOBO) con gran parecido visual con alguna palabra (p. ej. TORO) los sujetos las leerán como si fuesen una palabra, pues el sujeto asocia la pronunciación a una unidad visual, que solo puede ser una palabra perteneciente a su léxico ortográfico (TORO).

5. *Ausencia de errores fonológicos.* Debe haber una ausencia de errores en las reglas dependientes del contexto (c, g, r, además del acento), pues la lectura se realiza asociando la forma global de la palabra a su pronunciación.

Experimentalmente también se ha encontrado que cometen más errores en las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres, etc.) que en las de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos), y en las abstractas (con cierta dificultad para imaginarlas: libertad, suerte, amor) que en las concretas (mesa, silla, bombilla). Ante palabras homófonas (baca/vaca, hola/ola, echo/hecho, etc.) y pseudo-homófonos, pseudopalabras con sonido idéntico a una palabra (lovo, harvol, kueba, etc.) la ruta visual es capaz de diferenciar el animal «vaca» de la «baca» del coche y también que «lovo» no es un animal salvaje.

Un funcionamiento deficiente de estos módulos producirá una lectura propia de la dislexia superficial (Tabla I).

TABLA I
Síntomas de la dislexia superficial

LA DISLEXIA SUPERFICIAL

1. Lectura de palabras regulares significativamente mejor (más correcta) que la de las irregulares (en un idioma opaco como el inglés).
2. Regularizaciones de palabras irregulares.
3. Comprensión basada en la pronunciación y no en la forma escrita.
4. Frecuente confusión de homófonos.
5. No existe influencia de las dimensiones concreto/abstracto ni contenido/función.

La ruta fonológica

Los módulos a recorrer en esta ruta serán: Identificación Abstracta de las Letras —> Correspondencias Grafema a Fonema —> Almacén de Pronunciación y se caracterizará por:

1. *Insensibilidad a la frecuencia de uso de la palabra.* Si esta ruta ha de realizar un análisis de la palabra en sus grafemas correspondientes y asociarle el fonema adecuado, la variable frecuencia de uso no es significativa, ya que han de sufrir el mismo proceso tanto la palabra muy frecuente, la poco frecuente como las pseudopalabras. Todo depende de que el sujeto conozca estas equivalencias y domine el mecanismo de traducción.

2. *La longitud es importante.* Cuanta más larga sea la palabra hay una mayor probabilidad de que se cometan errores, pues se han de realizar más traducciones grafema-a-fonema.

3. *Los errores en las palabras y en las pseudopalabras han de ser parecidos* ya que han de sufrir idénticos procesos de traducción.

4. *Conversión de palabras en pseudopalabras:* un error en la traducción grafema-a-fonema trae como consecuencia que aumente el número de palabras leídas como pseudopalabras, al contrario que una lectura por la ruta léxica. La probabilidad de que un error en la lectura por esta ruta genere una pseudopalabra y no una palabra es mucho mayor ya que el número de éstas es mucho menor.

5. *Aumento de los errores fonológicos.* los grafemas c, g, y r (además del acento), cuya pronunciación depende del contexto en que se encuentren (casa/cena, gato/geranio, caro/roto, etc.) se leerán con más errores en la ruta fonológica que en la léxica, pues ésta es inmune a variables dependientes del contexto.

Además de lo dicho, también se encontrarán errores derivativos (comer por comiendo) y visuales (palo por pelo), pero no semánticos (p. ej. leer «jardinero» ante la palabra «flor»).

Un funcionamiento deficiente de esta ruta producirá una lectura propia de las dislexias fonológicas (Tabla II).

La lectura que se realice por esta ruta es la que sirve para alcanzar el significado en el Sistema Semántico. Es decir, la pronunciación de la palabra leída se utiliza como entrada en el léxico auditivo (donde se reconoce las palabras del lenguaje oral como pertenecientes al idioma) como paso previo a la obtención del significado. Esto produce errores de adjudicación de significado como:

Ante cabalmente lee «calvamente» y le da el significado de que «tiene calva» y ante por tanto lee «protando» que significa «que va rápido» lo que podemos intuir que el sujeto piensa en «trotando» (Lozano, 1993).

Además, esta ruta no es capaz de diferenciar el pseudohomófono «harvol» de la palabra «árbol» o «keso» de «queso».

TABLA II
Resumen de los síntomas de la dislexia fonológica

LA DISLEXIA FONOLÓGICA

SINTOMAS CRITICOS (encontrados en todos los pacientes)

- La lectura de las pseudopalabras está deteriorada en comparación con la de palabras.
- Errores visuales (u ortográficos) en la lectura de palabras, pero no semánticos ni efecto de concreción.
- Disgrafía.

SINTOMAS ASOCIADOS (encontrados en la mayoría de los pacientes)

- Lectura de pseudopalabras:
 - pocas omisiones.
 - muchas palabras de parecido visual.
 - algunas pseudopalabras incorrectas.
- Lectura de palabras:
 - errores derivativos.
 - nombres > verbos (en francés e italiano).
- Afasia.

Cuando un sujeto está aprendiendo a leer, o tiene problemas de lectura, ha de adquirir un dominio correcto del procedimiento fonológico que lo capacita para leer tanto las pseudopalabras como las palabras conocidas y desconocidas. Pero, si desea ser un lector eficaz, al menos hasta que no se encuentren datos experimentales que lo contradigan, se piensa que también ha de dominar el procedimiento léxico, el cual permite establecer una correspondencia no analizada entre la palabra global, conocida previamente por el sujeto, y su representación oral, lo que hace una lectura más fluida y rápida. [Para una lectura más detallada en castellano de este modelo se puede consultar a Cuetos y Valle, 1988; Valle y Cuetos, 1989; Cuetos, 1990; Valle, 1991; Lozano, 1990, 1991].

FASES EN EL DIAGNOSTICO DE LAS DISLEXIAS

Dificultades lectoras junto con dificultades en otras áreas (p. e. el cálculo) las encontramos en un número muy importante de alumnos de los primeros años de Primaria. Ahora bien, si del total de alumnos con dificultades únicamente lectoras (los disléxicos pueden ser superiores a la media en cálculo, por ejemplo) descartamos los que muestran un C.I. bajo, una asistencia irregular a clase, una atención pedagó-

gica poco adecuada, dificultades auditivas o visuales, problemas emocionales y pocas oportunidades socioculturales, permanece un grupo al que sí se les puede etiquetar de disléxicos evolutivos y que serán bastantes menos de lo que se suele admitir en los ambientes docentes. La necesidad de estos descartes está justificada debido a que las dificultades lectoras podrían deberse o, al menos, explicarse por otros motivos alternativos que nada tienen que ver con la lectura (Alegría, 1985).

Cuando a un psicólogo o logopeda le llega una demanda sobre un niño con dificultades en la lectura ha de ponerse en funcionamiento un proceso psicodiagnóstico cuyo objetivo final es que el alumno mejore su lectura. De este modo, la verificación de las hipótesis que se realicen en su momento han de utilizar, evidentemente, técnicas experimentales más que correlacionales. Los apartados que se explicitan a continuación están ejemplificados en el caso de Iván (Lozano, 1993), incluyendo y matizando algunos aspectos.

FASE 1.—A través de la inicial entrevista familiar podemos conocer todos los antecedentes biográficos que consideremos pertinentes así como la actualidad del problema. Con ello logramos obtener determinadas hipótesis iniciales de por qué ocurren estas dificultades lectoras o, en último extremo, descartar posibles explicaciones alternativas (deprivación ambiental, correcta escolarización, falta sistemática a clase por posibles hospitalizaciones, etc.).

Es interesante tener datos sobre otros posibles diagnósticos e intentos reeducativos así como sus resultados ya que pueden mediatizar lo que se planifique por nosotros.

FASE 2.—A continuación hemos de descartar posibles problemas intelectuales utilizando, por ejemplo, la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC). Con el análisis de sus subpruebas obtendremos información pertinente (comprensión y fluidez verbal, el conocimiento general, aspectos de percepción visual y relaciones espaciales) además de la amplitud de su memoria a corto plazo. Este aspecto se puede evaluar también a través de la subprueba de Memoria Secuencial Auditiva del I.T.P.A. Esta prueba, al igual que otras, nos puede servir también para ver el funcionamiento en los canales viso-motor y auditivo-vocal.

Además hemos de saber cómo responde en el resto de las áreas del currículo ordinario, ya que sólo diagnosticaremos la dislexia si las dificultades lectoras no va acompañadas de dificultades en otras materias. En este caso los problemas escolares son de otra índole.

Con toda la información obtenida tenemos que estar en condiciones de discernir si el problema que presenta es específico de lectura o un retraso más general. Suponiendo que las dificultades lectoras se produzcan de forma específica, los datos que conocemos aún no permiten plantear ninguna línea reeducativa. Para ello, es necesario centrar los esfuerzos exclusivamente en la lectura que muestra el sujeto y analizar qué módulos están funcionando correctamente y cuáles no.

FASE 3.—Se han de descartar dificultades perceptivas a través de algunas pruebas estandarizadas, de las muchas que hay en el mercado, como el test de Frostig que se centra en la coordinación viso-motriz, percepción de figura-fondo, consistencia perceptual, percepción en el espacio y de relaciones espaciales. No obstante los resultados, hay que realizar otro tipo de pruebas con letras individuales como empañar letras de dos en dos, discriminación de una letra entre varias dadas o formando parte de palabras y pseudopalabras, redondear las letras que son iguales a las que sirven de modelo, etc., es decir, pruebas meramente perceptivas, pero con estímulos lingüísticos. También es importante que el niño deletree la palabra que lee mal. Si ante «dedo» lee «bebo» o «debo» y ante «la» lee «al» generalmente se piensa que es debido a un problema de orientación espacial. No obstante, si al nombrar las letras que forman las palabras dice «de, e, de, o» y «ele, a», se ha de descartar esta explicación tan extendida en ámbitos educativos y se puede contraargumentar que las dificultades son de origen lingüístico más que perceptivo.

Se le ha de pedir que decida si los pares de letras como AA, Aa, BB, Bb representan las mismas letras que Aa, aA, Bb, bb. Si contesta afirmativamente es evidente que las considera iguales aunque con forma diferente lo que nos indica que el módulo de Identificación Abstracta de las Letras está intacto. (Cuetos, 1990).

Los datos que se suelen obtener de estos análisis perceptivos nos hacen pensar, generalmente, que las dificultades no están en estos niveles, sino que son más propias de procesos posteriores.

FASE 4.—Es el momento de comprobar qué ruta del modelo de lectura es la deficitaria. Para ello hay que poner a leer al sujeto palabras y pseudopalabras que han de cumplir las condiciones a las que es sensible el modelo de lectura y que se han indicado anteriormente. Así han de ser tantas palabras como pseudopalabras. De cada clase el mismo número de estímulos largos y cortos, muy frecuentes y poco frecuentes (es evidente que la frecuencia, en sentido estricto, en las pseudopalabras no se puede controlar, pues por definición son las de menor frecuencia de todas). Para ello se pueden elegir del diccionario de frecuencias del castellano de Juilland y Chang-Rodríguez (1964) o el más actual de Vocabulario Básico en la E.G.B. de Espasa (1989), donde además se podría diferenciar entre las palabras propias de los Ciclos Inicial, Medio y Superior. Se ha de tener la precaución de que haya palabras contenido (sustantivos, adjetivos y verbos) y palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.), así como palabras concretas (mesa, lámpara, silla) y abstractas (difíciles de imaginar como libertad, amor, suerte). También estarán presentes todos los fonemas y en las distintas posiciones que pueden ocupar, además de pseudohomófonos y palabras homófonas.

Una vez grabada la lectura del sujeto se hará su transcripción escrita y se analizarán sus respuestas. Desde el punto de vista cuantitativo cada palabra mal leída se cuenta como un error; la suma de errores y el análisis de en qué variables de las señaladas se producen, junto con el análisis cualitativo de los errores (lexicalizaciones, omisiones, leer palabras como pseudopalabras y viceversa, errores en palabras contenido o función, etc.) nos permite, en función del comportamiento esperado para cada ruta, hipotetizar cuál es la que funciona deficientemente. Ahora bien, en el supuesto de que sea la ruta fonológica la que no funciona adecuadamente es necesario matizar cuál de las tres habilidades propias del módulo de Conversión del Grafema a Fonema es la responsable de los resultados. Una posible estrategia es pedir al alumno que vaya leyendo en voz alta las palabras (p. ej. «inagotable») al objeto de comprobar si las divide de forma correcta (i-na-go-ta-ble) o incorrecta (in-na-go-ta-ble) y asocia a cada uno el sonido adecuado, para finalizar uniéndolos todos en una palabra única. Igualmente se le ha de pedir el significado de lo que va leyendo. La importancia del análisis de estas tres habilidades es muy importante ya que, como se muestra en el caso de Iván (Lozano, 1993), son independientes y, por lo tanto, la incidencia terapéutica ha de ser distinta en uno u otro caso.

En la ruta léxica también se ha de realizar un estudio detallado del funcionamiento de sus módulos, pues cada alumno puede tener un patrón de dificultades específico. Así, quizás no reconozca la palabra como perteneciente a su idioma (dificultades en el módulo de Reconocimiento de las Palabras), o reconociéndola no logra su significado (dificultades en el Sistema Semántico) o sabiendo lo que significa no es capaz de pronunciar la palabra (dificultades en el módulo de Pronunciación de las Palabras).

Como se observa es necesario ir paso a paso al objeto de ir delimitando dónde está la dificultad específica, responsable del patrón lector que presenta el sujeto. No obstante, nos podemos encontrar con situaciones donde es difícil decidir si es un módulo en cuestión el causante de las dificultades o cualquier otro. Si un sujeto reconoce la palabra como perteneciente al idioma y sabe qué significa (es capaz de señalar el dibujo que representa), pero no la pronuncia, es posible que la dificultad esté relacionada con el funcionamiento de los órganos buco-fonatorios. Ahora bien, si el sujeto es capaz de repetir perfectamente esa misma palabra si la oye pronunciar a otra

persona hemos de desechar esa posibilidad y pensar que la dificultad está realmente en el módulo de Pronunciación de las Palabras o en la comunicación que le llega desde el Sistema Semántico.

FASE 5.—Vamos a profundizar más en la evaluación de la ruta fonológica. Hay dos motivos para esta decisión. En primer lugar los profesionales que estamos en contacto directo con la escuela encontramos que las mayores dificultades lectoras son propias de esta ruta. En segundo lugar, existen otros aspectos pertinentes para el aprendizaje lector. Se trata del metaconocimiento fonológico o habilidad que posee el sujeto para analizar la estructura del habla. La razón fundamental está en que difícilmente puede un niño aprender las correspondencias grafemas a fonemas sin ser conscientes de los sonidos que existen en el habla [Para una discusión sobre este tema se puede consultar, entre otros, a Stuart y Coltheart (1988), Rayner y Pollatsek (1989, cap. 3), Beech y Colley (1987, cap.7), Jiménez (1989), Maldonado (1990)]. Bradley y Bryant (1983), al igual que Treiman y Baron (1983), encontraron que existía una relación causal entre el conocimiento metafonológico y la adquisición de la lectura. Stuart y Coltheart (1988) añadieron como un buen indicador del éxito lector de los alumnos de preescolar el conocimiento de la asociación letra a sonido. Por tanto, es necesario identificar aquellos alumnos que su fracaso lector se pueda pensar causado por un deficiente metaconocimiento fonológico. Para ello podemos realizar las siguientes actividades presentadas, evidentemente, de forma oral:

1. *Segmentación léxica y silábica:* El alumno que oye una cadena hablada sin discontinuidades («Elperrocomechuletas») ha de reconocer que está formada por 4 palabras («El perro come chuletas») utilizando bien palmadas, pitos o de cualquier otra forma y segmentar cada palabra en sílabas («El-pe-rro-co-me-chu-le-tas»)

2. *Unión de sílabas y fonemas:* en sonidos como «pe-rro» o «chu-le-tas» ha de saber unirlos en un todo único («perro», «chuletas») y ante «m-e-s-a» decir «mesa».

3. *Segmentación fonémica:* ante series de dibujos y palabras orales (anillo, televisión) ha de decir el sonido inicial (anillo, televisión).

4. *Omisión de fonemas y sílabas:* se le pide que diga qué queda si a la palabra «mesa» se le quita «m-», o si a «sopera» le quitamos «so-». Esto ha de hacerse con los elementos del principio, medio y final, procurando que el fragmento resultante de la omisión sea una palabra.

5. *Comparación de fonemas o sílabas:* se le pregunta si los sonidos iniciales, medios y finales de las palabras son iguales («sábana/silla», «palco/selva», «caracol/dedal», «cabeza/caracol», etc.).

6. *Inversión de fonemas en sílabas:* que ante «sol» diga «los» o ante «él» diga «le».

7. *Producción y detección de rimas:* comprobar si el alumno es capaz de producir una palabra que rime con «canción» o que sea capaz de elegir una entre varias (perro, lección, coche). En relación a este aspecto concreto hay opiniones diferentes sobre su pertinencia para la lectura. Existen trabajos que no encontraron correlaciones significativas con el posterior rendimiento lector (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984) y otros que defienden que la tarea de rima es un buen predictor (Bradley y Bryant, 1983; Ellis y Lorge, 1986).

TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES LECTORAS

Actualmente las terapias generales que se utilizan en los ámbitos escolares, sean cuales sean los errores lectores que muestren los sujetos, son las series de «Fichas de Tratamiento de las Dislexias» publicadas por múltiples editoriales -basadas en una concepción de la dislexia como trastorno perceptivo- que o cumplen ningún papel reeducador a no ser que los problemas sean, efectivamente, perceptivos, lo que no suele ser general, como se ha dicho anteriormente. Igualmente están las terapias psicomotrices o de organización espacial (fundamentalmente en derecha-izquierda),

esquema corporal, coordinación viso-motora, etc., al pensar en causas motrices más que en dificultades psicolingüísticas.

Otro variable muy utilizada en las recuperaciones es el empleo de ejercicios escritos. Sin embargo, como señala Cuetos (1989), un alumno puede ser un buen lector y al mismo tiempo tener importantes dificultades en la escritura y viceversa, lo cual nos indica que son actividades separadas y por lo tanto el trabajo en una de ellas no tiene necesariamente por qué influir en la otra.

No obstante, desde el punto de vista teórico que manejamos en este trabajo se considera que el tratamiento de los problemas lectores han de centrarse específicamente en la recuperación del mecanismo que funciona deficientemente planteando las actividades correspondientes. Al igual que se hizo anteriormente, y por idénticas razones, nos vamos a centrar ahora en el tratamiento de las dificultades de la ruta fonológica.

Dificultades en el conocimiento metafonológico

Si las dificultades las observamos en este aspecto deberemos plantearnos actividades del tipo:

Repetir oralmente frases como «Juan compra caramelos» para ir proponiendo otras progresivamente más complicadas con complementos y aditamentos. Dividir la frase en sus palabras constituyentes apoyándose con palmadas, pitos o similares y contar su número. Unir las palabras «Juan (tres segundos) compra (tres segundos) caramelos» para formar la frase. Dividir palabras en sus sílabas mediante palmadas, pitos, etc. y sintetizar palabras («Juan») a partir de sus sílabas «Ju (tres segundos) an» para ir complicando la tarea progresivamente. Escuchar y repetir sílabas con un determinado fonema y decidir si son iguales o diferentes dos sílabas (ta/ta, ta/pa). Reconocer palabras que tienen la misma sílaba inicial, media o final del grupo que pronuncie el profesor y que diga libremente palabras que cumplan esa condición.

Además el sujeto ha de percibir los fonemas diferentes entre sí y discriminar los fonemas, las sílabas, las palabras y las frases en una cadena oral normal.

Para que tome conciencia del fonema aislado se puede hacer que escuche varias veces el fonema en cuestión; que observe la posición relativa de los órganos de articulación; que observe el efecto del aire en el dorso de la mano; que busque una onomatopeya y palabras que contengan el fonema.

Para que diferencie y discrimine los fonemas de la lengua se pueden emitir dos fonemas distintos que ha de reproducir adecuadamente e indicar si son iguales o diferentes; levantar la mano cuando oiga un fonema concreto a lo largo de una cadena de fonemas aislados que va diciendo el profesor, complicando la tarea progresivamente de forma que levante la mano ante uno concreto y dar una palmada ante otro diferente.

Para identificar fonemas vocálicos y consonánticos al comienzo y final de la palabra se le pide que identifique el sonido inicial o final de las palabras que va diciendo el profesor; que señale o nombre un dibujo de entre varios que se presenten y que comiencen o terminen por el fonema indicado; que diga el fonema inicial y final de cada uno de los dibujos familiares que se le presenten.

Para reconocer palabras que empiezan por un determinado fonema se le pide que averigüe cuál es el fonema por el que empiezan dos, tres o cuatro palabras (/m/ ante mamá, mesa, misa, muchacho, etc.); ante una serie de palabras los niños han de repetir exclusivamente las que empiezan o terminan por un determinado fonema.

Para identificar palabras que se diferencian por un solo fonema se le pide, en un primer momento, que levante la mano cuando se le nombra una palabra diferente dentro de una serie de palabras iguales (pata, pata, pata, lata, pata,...); posteriormente que repita las palabras que se diferencian por el fonema inicial, medio y final, de entre las que dice el profesor.

Para buscar palabras que rimen con una dada pueden comenzar buscando palabras que finalicen con una sílaba determinada («ma» para «cama», así mamá, loma, sima, etc.).

Dificultades en el módulo de Correspondencias Grafema a Fonema

Hemos de diferenciar actividades para cada una de las tres habilidades que forman este módulo y que se consideran independientes entre sí:

- Las dificultades pueden centrarse en el análisis grafémico. Si es así consideramos adecuado realizar los ejercicios anteriores de división y formación de frases, palabras y sílabas destinados a favorecer un desarrollo de las habilidades metafonológicas pero utilizando como material de soporte no únicamente el lenguaje oral, sino las letras, sílabas, palabras y frases escritas. Existe en el mercado letras individuales escritas sobre cartulina o madera que son muy manejables para la realización de este tipo de actividades (también hay letras de lija, de plástico con un canal central por donde pasar el dedo o el lápiz, etc.). Así se le puede pedir al sujeto que diga una palabra para que, después de formar la dividida el profesor, la divida el alumno en sílabas y éstas en letras. Posteriormente ha de formar sílabas a partir de los sonidos de las letras y palabras que formen parte de los intereses del niño a partir de las sílabas, utilizando el material escrito. Es muy interesante que el sujeto tome conciencia de la importancia que tiene el añadido o cambio de un simple letra a una determinada palabra en el significado que adquiere. Se le puede pedir que en «toma» cambie la «t» por las letras «l, r, g, c, d» para formar las palabras «loma, roma, goma, coma, doma» o a «-oma» que le ponga una «as-» para formar «asoma» o una «br-» para «broma», etc. También es importante que el sujeto deletree la palabra de izquierda a derecha pronunciando el sonido de la palabra y no su nombre. Así ante «ropa» dirá «/rt/, /of/, /pl/, /a/» y no «erre, o pe, a».

- Las dificultades pueden estar en la asignación del fonema al grafema correspondiente. El niño puede tener dificultades para recordar el sonido que corresponde a cada una de las letras. Para solucionarlo se le puede enseñar ciertas estrategias como que repasen rápidamente lo que ha visto anteriormente: «Mira la letra, repásala con la vista (o el dedo), cierra los ojos, repásala mentalmente de nuevo (o con el dedo en el aire) y piensa en su sonido, mírala de nuevo, recórrela con la vista (o el dedo) y pronuncia su sonido». Hacer que la letra tenga significado usando procesos a nivel representativo: enseñe al niño a repetir material significativo como «eeeeelefante» ante la letra «e». También se puede favorecer el recuerdo si al sonido correspondiente a cada letra trabajada se le acompaña con claves motoras diferentes para cada una, realiza el dibujo correspondiente, la modela con plastilina, utiliza colores diferentes para las vocales del resto de las consonantes. Todas las actividades que se relacionan en el apartado anterior también favorecen aquí.

- Las dificultades pueden estar en la unión (blending) de los sonidos en un todo único y coherente. En el caso de que la dificultad no esté en una falta de memoria secuencial auditiva se puede comenzar pidiéndole que alargue la pronunciación de las letras de la sílaba «mi» como «mmmmiiii...», uniendo ambos sonidos sin interrumpir la salida del aire, luego «m (medio segundo) i» que los una en «mi» y posteriormente ir alargando el tiempo intermedio. Lo mismo con sílabas que formen las palabras y complicando conjuntamente la distancia temporal (uno, dos, tres... segundos) y el número de ellas (tres, cuatro...sílabas).

Dificultades en el módulo de Reconocimiento de las Palabras

Ante estas dificultades se considera que si a las actividades propias del módulo de Correspondencia Grafema a Fonema se va uniendo el dibujo que corresponde a

cada palabra trabajada (en una cara de la tarjeta está el dibujo y la palabra escrita), se le pide que puntee con un punzón y colorea la palabra para favorecer el recuerdo de su forma, se irá formando un léxico visual de palabras y su asociación al significado. Posteriormente puede ir eligiendo la palabra escrita que corresponda al nombre que pronuncia el profesor junto con el dibujo que se le está enseñando. Si se pide al sujeto que pronuncie también el nombre del dibujo puede favorecerse el desarrollo del módulo de Pronunciación de las Palabras. Posteriormente se puede complicar la tarea realizando un «dictado de palabras», es decir, se pronuncia la palabra y el sujeto ha de elegir la ficha correcta de entre varias donde están escritas las palabras trabajadas.

Es evidente que la variedad de ejercicios que se pueden pensar en relación a las dificultades lectoras específicas que un sujeto concreto manifieste es mucho más amplia de lo que aquí se expone como una simple muestra. No obstante pensamos que ésta es una forma de abordar los problemas lectores que suministra algo de optimismo ante los pobres resultados que otros tipos de terapias obtienen en la escuela y que sólo sirven para desesperar a terapéutas y sobre todo a los sujetos pacientes. También pensamos que el aprendizaje de la lectura, de forma coherente con todo lo dicho, ha de comenzar en la Educación Infantil. Naturalmente no con la típica cartilla más o menos moderna, sino con todas aquellas actividades específicas que van a favorecer el desarrollo posterior de una habilidad lectora normal.

El camino por andar todavía es largo, pero en él se ha de estar.

Referencias

- ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E., y MORAIS, J. (1982): Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- BRYANT, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- BEECH, J., y COLLEY, A. (Eds.) (1987). *Cognitive approaches to reading*. John Wiley & Sons.
- BIRCH, H. G., y BELMONT, L. (1964). Auditory-visual integration in normal and retarded readers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 852-861.
- BIRCH, H. G., y BELMONT, L. (1965). Auditory-visual integration, intelligence, and reading ability in school children. *Perceptual and Motor Skills*, 20, 295-305.
- BODER, E. (1970). Developmental dyslexia: a new diagnostic approach based on the identification of tree subtypes. *Journal of School Health*, 40, 289-290.
- BODER, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on tree atypical reading patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- BRADLEY, L., y BRYANT, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- COLTHEART, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV, 245-286.
- COLTHEART, M. (1984). Acquired dyslexias and normal reading. En R.N. Malatesha y H.A. Whitaker (eds). *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nihoff Publishers.
- * CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid. Escuela Española.
- * CUETOS, F., y VALLE, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- CUETOS, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- DOMINGUEZ, A., y CUETOS, F. (1992): Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de las palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva* 4 (2), 193-208.
- DOCTOR, E. A., y COLTHEART, M. (1980). Children's use of phonological encoding when reading for meaning. *Memory and Cognition*, 8, 195-209.
- ELLIS, N., y LARGE, B. (1986). A longitudinal study of reading. *Paper to BPS Cognitive Psychology Section's International Conference on Cognitive Approaches to Reading*. University of Leicester, Abril
- FLETCHER, J. M., y SATZ, P. (1979). Unitary deficit hypotheses of reading disabilities: Has Vellutino led us astray? *Journal of Learning Disabilities*, 12.
- GROSS, K., y ROTHENBERG, S. (1979). An examination of methods used to test the visual perceptual deficit hypothesis of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 36-43.

- JIMENEZ, J. (1989). *Evaluación de habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora*. En La Lectura. IV Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Universidad Pontificia.
- JOHNSON, D. J., y MYKLEBUST, H.R. (1967). *Learning disabilities: Educational Principles and Practices*. Nueva York: Grune & Straton, Inc.
- JULLAND, A., y CHANG-RODRIGUEZ, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish words*. La Haya: Mouton.
- KEPHART, N. C. (1971). *The slow learner in the classroom*. (2ª Edición) Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- KINSBOURNE, M., y WARRINGTON, E. K. (1963). Developmental factors in reading and writing backwardness. *British Journal of Psychiatry*, 54, 145-156.
- LOZANO, L. (1990). Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 5, 105-116.
- LOZANO, L. (1991). Análisis de las diferentes estrategias lectoras en los alumnos de E.G.B.: el modelo evolutivo de doble ruta ante el diagnóstico de las dislexias. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Oviedo.
- LOZANO, L. (1993). El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 11-126.
- MALDONADO, A. (1990). El desarrollo de la lectura durante los primeros años de la escolaridad. *Tesis doctoral no publicada*. U. Autónoma de Madrid.
- MARSHALL, J. C. (1985). A propósito de algunas relaciones entre las dislexias adquiridas y las de desarrollo. En F. H. Duffy y N. Geschwind (eds). *Dislexia: aspectos psicológicos y neurológicos*. Barcelona, Labor.
- MATTIS, S.; FRENCH, J. H., y RAPIN, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Med. and Child. Neurol.* 17, 150-163.
- M. E. C. (1989). *Vocabulario Básico en la E. G. B.* Madrid, Espasa.
- NAIDOO, S. (1972). *Specific Dyslexia*. Londres: Pitman Publishing.
- NELSON, H., y WARRINGTON, E. K. (1980). An investigation of memory functions in dyslexic children. *British Journal of Psychology*, 71, 487-503.
- NODINE, C. F., y SIMMONS, F. G. (1974). Processing distinctive features in the differentiation of letter-like symbols. *Journal of Experimental Psychology*, 103, 21-28.
- PAVLIDIS, G. (1978). The dyslexics' erratic eye movements: Case studies. *Dyslexia review*, 1, 22-28.
- PAVLIDIS, G. (1979). How can dyslexia be objectively diagnosed? *Reading*, 13, 3-15.
- PETRAUSKAS, R., y ROURKE, B. (1979). Identification of subgroups of retarded readers: a neuropsychological multivariate approach. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 1, 17-37.
- RAYNER, K., y POLLATSEK, S. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- RUGEL, R. P. (1974). WISC subtest scores of disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 57-64.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E., y CRAMER, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 517-533.
- STUART, M., y COLTHEART, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- TREISMAN, R., y BARON, J. (1983). Phonemic analysis training helps children benefit from spelling-sound rules. *Memory & Cognition*, 11, 382-389.
- VALLE ARROYO, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, 35-63.
- * VALLE ARROYO, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid, Morata.
- * VALLE ARROYO, F., y CUETOS VEGA, F. (1989). Las dislexias desde el enfoque neurocognitivo. *San Pau*, 10, 9-19.
- VALLE ARROYO, F.; CUETOS, F.; IGOA, J. M., y VISO, S. DEL (Eds) (1990). *Lecturas de Psicolingüística. Vol. W. Neuropsicología cognitiva del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- VELLUTINO, F. R. (1979). *Dyslexia, theory research*. Cambridge. The MIT Press.

* Las citas señaladas con un asterisco corresponden a la bibliografía básica.

La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases

Luis Lozano González

CL&E, 1994, 21, pp. 97-109

Resumen: Se trata de especificar los pasos necesarios que ha de dar cualquier profesional (psicólogo, pedagogo, logopeda) implicado en los trastornos de lectura.

Aquí exponemos brevemente y defendemos el modelo de lectura de doble ruta pro-puesto desde la Neuropsicología Cognitiva, como el marco conceptual imprescindible que nos indique lo que hay que evaluar (proponemos centrarnos en aspectos que son pertinentes a la lectura) y cómo hacerlo (se muestran las fases que se consideran necesarias y qué aspectos las componen), para finalizar elaborando un plan reeducador acorde a las dificultades que se han detectado (aquí se muestran diferentes ti-pos de ejercicios simplemente como muestra de cómo se ha de enfocar las reeducaciones específicas).

Dirección: C/ Dr. Marañoñ 2B, 3º F, Avilés, 33400-ASTURIAS.

Datos del autor: El autor trabaja en el equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) de Avilés. Asturias.

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

