RAMO: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA

IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I

FUNDAMENTOS DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA LECTO - ESCRITURA

CLASE 01

1. CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA

Cuando los niños asisten a la escuela, lo esencial que tendrán que aprender es leer y escribir. Entendiéndose por leer a aquella habilidad que les permite saber enunciar las palabras escritas; y por escribir, la habilidad mediante la cual se representa una idea o la palabra hablada a través de signos convencionales, y particularmente, letras.

De manera más formal, se pueden definir los términos lectura y escritura del siguiente modo:

- *Lectura:* proceso mediante el cual el lector interactúa con un texto, y a través del cual se satisfacen los objetivos que guían la lectura. Es decir, la lectura comprende el acto de leer, el cual consiste en interpretar y comprender el conjunto de letras o cualquier otro tipo de representación gráfica.

- *Escritura:* metafóricamente se dice que la escritura es la pintura de la voz; de lo cual se puede indicar que la escritura es un medio que permite facilitar y mejorar la comunicación, y mediante el cual se expresan y representan las palabras o ideas con letras u otro signo o código trazado en un papel u otra superficie.

Ambos conceptos son la base del proceso de aprendizaje de los niños, pues si no saben leer o escribir su asistencia a la escuela será prácticamente una pérdida de tiempo, ya que si no cuentan con el desarrollo de estas habilidades, es probable que no logren entender una lección ni puedan terminar un trabajo encomendado por el profesor.

Pese a lo anterior, la lecto-escritura no sólo influirá en el rendimiento de los alumnos en la escuela, sino que también estas habilidades tendrán un impacto en el modo de pensar de los niños y en el conocimiento de su propia lengua, permitiéndoles estructurar su pensamiento de manera más lógica y coherente. Esto porque, aún cuando los niños puedan desarrollar su pensamiento por medio de las conversaciones que escuchan, éstas difícilmente darán paso a un razonamiento coherente; por ello, la experiencia de leer les permitirá a los alumnos interactuar con un libro cuyas líneas presentan un razonamiento lógico y congruente, que les ayudará a construir sus propios argumentos de manera más eficaz.

Por medio de la lectura, también es posible que los niños aprendan sobre aquellos aspectos relacionados con su lengua, y que anteriormente no habían advertido.

Por Ejemplo

Los niños pequeños, por medio de una conversación, no podrán adquirir la noción de frase, palabra, fonema, estrofa, puntuación, etc. Sin embargo, con el uso de la lectura, el aprendizaje de las unidades lingüísticas y de las reglas gramaticales se facilitará. Así, si el profesor les encomienda leer una poesía, podrán conocer las partes de las cuales se compone; el poema, el verso, la estrofa, el acento, la rima, etc.

Por lo tanto, por medio de la lectura, el uso de espacios y puntuación, las palabras y las frases impresas devienen muy explícitas, permitiéndoles a los niños identificar con mayor claridad las formas lingüísticas.

Asimismo, la lectura fomenta la creatividad en el niño y le permite comprender su mundo. Esto porque la lectura impulsa la imaginación, situándolo en situaciones para él desconocidas; y que al mismo tiempo, pueden formar parte de su entorno, brindándole la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos relacionados con el medio en el cual se encuentra inserto.

Por Ejemplo

Los niños que viven en zonas urbanas difícilmente podrán conocer lo que es una cebra o una jirafa, a menos de que la vean por televisión, vallan al circo o al zoológico. Sin embargo, por medio de la lectura, los niños podrán conocer su hábitat, sus formas, y todo lo que se relaciona con estos animales.

Asimismo, si se piensa en los niños más pequeños, se podría decir que éstos sólo tienen nociones de su entorno inmediato, encontrándose ajenos a otras realidades. Por lo tanto, por medio de la lectura el niño podrá explorar y conocer otras culturas, costumbres, idiosincrasias, etc.; estableciendo una relación con el medio natural y cultural que le rodea.

Como se ha podido observar, la lectura produce efectos positivos sobre el desarrollo infantil, sin embargo, la incapacidad para realizar tal acto también genera resultados, pero negativos sobre el mismo, y principalmente, sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

En este aspecto, aún cuando en las escuelas hay niños que no tienen problemas para leer y escribir, hay otros que sí los tienen, a quienes el proceso de aprendizaje de estas habilidades se transforma en una tarea temible. Incluso es más, aún cuando algunos niños

logran leer y escribir con grandes dificultades, otros fracasan en su intento, retrasándose en casi todas las áreas de su aprendizaje, pues “los niños tienen que leer para aprender”.

Generalmente, los niños con problemas de aprendizaje generales en la lectura, presentan las siguientes características:

a) Aprenden a hablar tardíamente.
b) Poseen un conocimiento incompleto del mundo.
c) Obtienen bajas puntuaciones en pruebas de inteligencia.

Considerando las características anteriores, no es de sorprender que estos niños —con discapacidades tan generales—, se atrasen en adquirir la capacidad de leer respecto a otros de su misma edad.

Asimismo, existen otros tipos de niños que, aún cuando son inteligentes, listos y despiertos, presentan serias dificultades para aprender a leer y escribir, quedando cada vez más retrasados respecto al resto de sus compañeros de curso. Presentando problemas persistentes, que no se solucionan ni con toda la ayuda y apoyo otorgada por sus padres y profesores. En este caso, sus dificultades se hacen notorias cuando se les presentan instrucciones, preguntas o textos de cualquier tipo, haciéndose aún más graves y difíciles de ocultar cuando tienen que escribir.

A este último tipo de niños, comúnmente se les denomina como “lectores retrasados”, cuyo nivel de lectura está muy por debajo de lo que se advierte en relación a otros aspectos, como su inteligencia.

- Dificultades de Aprendizaje en la Lecto - Escritura

El término dificultades de aprendizaje presenta diversas expresiones sinónimas, entre ellas se encuentra discapacidad para el aprendizaje, déficit de aprendizaje, inhabilidades para el aprendizaje, problemas de aprendizaje, etc. Términos que han sido utilizados para ocultar lo que se denomina como disfunción cerebral mínima; esto significa que generalmente estos términos se confunden, tomándose por sinónimos (aún cuando no lo son), lo cual se debe a lo siguiente:

a) Las investigaciones realizadas en torno al tema, han sido conducidas por profesionales de la salud y de la educación (médicos y educadores), de manera independiente, lo cual ha provocado que ambos términos —dificultades de aprendizaje y disfunción cerebral mínima— se utilicen para explicar el mismo fenómeno, tomándose como sinónimos.

b) En sus inicios, los niños que presentaban dificultades de aprendizaje eran derivados a escuelas especiales de educación para niños con lesiones cerebrales, pues esta era la única forma de obtener ayuda estatal.

c) Se pensaba que la incapacidad para el procesamiento de los datos aferentes sensoriales era provocado por el cerebro, el cual tenía no tenía un funcionamiento correcto; y por ende, existía la presencia de una disfunción cerebral, que podía ser producto de una lesión cerebral.

d) Aún cuando muchos de los niños no presentaban lesiones cerebrales, mostraban las mismas conductas y problemas que los niños que sí las padecían.

Considerando lo anterior, la principal característica que denota el término "dificultades de aprendizaje", es la multiplicidad terminológica y variedad conceptual. Sin embargo, en la presente unidad se entenderá por dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura a *"la incapacidad de un niño de alcanzar un nivel de rendimiento en la lectura y escritura mínimo, en un plazo determinado y mediante un tratamiento pedagógico concreto utilizado"*. En otras palabras, las dificultades de aprendizaje reflejan un resultado esperado, o la constatación de un hecho: si el niño aprendió a leer y escribir dentro del período concedido para ello.

Por Ejemplo

Suponga que durante primer año básico se establecen los siguientes objetivos fundamentales:

a) Leer oraciones y textos literarios y no literarios, breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.
b) Reproducir por escrito oraciones, frases o textos breves significativos, respetando los aspectos formales básicos, de manera que sean comprensibles.

Si durante dicho período, el niño no es capaz de comprender lo que está leyendo, o tiene problemas para leer de corrido, se dirá que no alcanzó el resultado esperado para dicho nivel, lo que llevará a inferir que presenta dificultades de aprendizaje en la lectura.

Ahora, si durante el mismo período, el niño tampoco ha sido capaz de reproducir de manera escrita, legible y coherente oraciones o frases, no alcanzando el objetivo establecido; se dirá que no sólo presenta dificultades de aprendizaje en la lectura, sino que también en la escritura.

Realice ejercicios nº 1 al 4

CLASE 02

1.1 Planteamientos Teóricos Referentes a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

Existen diversas perspectivas teóricas que buscan darle una explicación a las dificultades de aprendizaje, entre las principales se encuentran:

- Teorías centradas en el sujeto (niño)

Este planteamiento sugiere que los niños presentan diferencias a nivel psicológico, lo cual explicaría que no todos los niños puedan progresar de manera exitosa en la lectura. Bajo esta perspectiva, existen tres líneas de estudio, a saber:

a) *Teorías madurativas del desarrollo cognitivo.* Éstas se relacionan con el desarrollo de la capacidad para pensar y razonar del ser humano, teniendo como base los estadios evolutivos planteados por Piaget.

En este sentido, cada niño posee su propio ritmo de desarrollo, de ahí que algunos niños presentan una mayor madurez cognitiva a una determinada edad que otros, lo cual tendrá un efecto sobre los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, una madurez mental tardía, generará dificultades de aprendizaje en el niño. Sin embargo, esto no significa que los niños presenten diferencias reales en sus capacidades, sino que temporalmente existirá un desfase, logrando los niños sin retraso madurativo los aprendizajes antes que el resto.

Así, las dificultades de aprendizaje surgen porque a los niños con retraso madurativo se les impone que logren determinados aprendizajes durante una etapa dada del desarrollo, aún cuando por el retraso madurativo, no están preparados para ellos.

Bajo esta perspectiva, existen tres estudios clásicos que se basan en las teorías madurativas del desarrollo cognitivo, y que toman como muestra a niños con dificultades de aprendizaje, ellos son:

- La investigación realizada por Silver y Hagin (1966). Estos investigadores hicieron un seguimiento a niños que presentaban problemas de aprendizaje cuando pequeños, quienes a la edad de dieciséis o veinticuatro años se volvieron a someter a una evaluación, en donde se detectó que ya no padecían de las dificultades de orientación espacial o simbología, discriminación auditiva o discriminación derecha-izquierda que tenían cuando niños. De lo cual se concluyó que estos fueron superados al madurar cognitivamente.

- La investigación realizada por Kirk (1967). Este investigador planteó que los niños con dificultades de aprendizaje, durante las etapas de crecimiento, tienden a evitar realizar

aquellas actividades que les complican y ejecutan aquellas que les resultan fáciles, lo cual dependería del nivel de madurez mental del niño.

- La investigación realizada por Koppitz (1973). Esta investigadora realizó un seguimiento que duró cinco años, a niños que presentaban problemas de aprendizaje y que asistían a clases especiales. Tras el diagnóstico realizado a cada uno de ellos, se detectó que éstos tenían inmadurez cognitiva. Sin embargo, esta investigadora también afirmó que cuando se les prestaba el apoyo adecuado, los niños pueden tener un buen rendimiento en la escuela.

b) *Teorías funcionales cognitivas.* Éstas se relacionan con los procesos mentales que debe realizar el niño para aprender a desarrollar las tareas escolares. Es decir, esta postura hace hincapié en las funciones mentales que participan en el proceso de aprendizaje del niño, y que influyen por ende, en las dificultades que presente en dicho proceso. Así, si el niño no padece disfunciones en uno o varios de los procesos psicológicos que se requieren para realizar correctamente la tarea, no presentará dificultades de aprendizaje.

Por lo tanto, este planteamiento establece que el desarrollo desigual de aquellas habilidades que intervienen en el proceso de aprendizaje, tiene una relación directa y positiva con los problemas que se presenten en dicho proceso.

Una de las principales investigaciones basada en las teorías funcionales cognitivas es la desarrollada por Gallager (1966), quien tomó como muestra a dos grupos de niños, uno con problemas de aprendizaje y otro sin problemas de aprendizaje, a partir de lo cual detectó que el primer grupo, a diferencia de la uniformidad presentada por los niños normales, mostraba incoherencia frente a los perfiles de aptitudes que son importantes para el éxito escolar.

c) *Teorías del procesamiento de la información.* Éstas se relacionan con aquellas alteraciones que presentan los niños en una o más áreas cognitivas básicas requeridas en el proceso de aprendizaje escolar.

Bajo esta perspectiva, existen diversos planteamientos que apuntan a que los niños que presenten disfunciones en un proceso psicológico dado, tendrán dificultades de aprendizaje en el área que se le relaciona.

Por Ejemplo

Si los niños tienen disfunciones visuales, presentarán dificultades de aprendizaje en aquellos métodos de enseñanza que requieran principalmente de dicho proceso psicológico. Tal es el caso de la lectura y la escritura.

Las áreas de procesamiento psicológico detectadas por los investigadores fueron las visuales, auditivas, kinestésicas y táctiles, aptitudes de memoria, de lenguaje, etc. Asimismo, realizaron una subdivisión de cada una de ellas; por ejemplo, a nivel de procesamiento visual identificaron las sub-áreas: percepción visual, discriminación visual, memoria visual y exactitud visual.

- Teorías centradas en la tarea

Este planteamiento se enfoca hacia el análisis de la conducta lectora en función de las destrezas que se requieren para su aprendizaje. En este sentido, el enfoque se orienta hacia la tarea de aprender, en donde se contempla que las dificultades que presente el niño durante el proceso de aprendizaje es consecuencia de la falta de práctica en la ejecución de la tarea, lo cual evita que adquiera las destrezas necesarias que permitirán llevarla a cabo de manera correcta.

De acuerdo a lo anterior, se piensa que la lectura está sujeta a un conjunto de reglas de aprendizaje, y por ende, los procesos psicológicos —percepción, inteligencia, coordinación visomotora, etc.—, no influirían determinantemente sobre el manejo de la habilidad lectora.

Por lo tanto, la lectura al constituirse en un conjunto de respuestas discriminatorias, el niño podría aprender a leer una vez que tenga la capacidad de responder discriminatoriamente a ellos, siendo el propio aprendizaje el que hace al niño maduro.

Por Ejemplo

El niño podrá aprender a leer una vez que pueda discriminar visualmente entre dos objetos, pues esta habilidad le permitirá identificarlos y nombrarlos al estar expuesto a ellos.

En resumen, bajo este enfoque teórico, lo que se busca es que el niño con dificultades de aprendizaje adquiera las destrezas que permiten desarrollar la conducta lectora, teniendo que identificar cuál de ellas posee el niño y cuáles no. Así, al determinar cuáles de ellas no posee el niño se podrá brindar un tratamiento que le permita adquirir tales destrezas, con el fin de que pueda llevar a cabo la tarea de aprender a leer, pues las dificultades de aprendizaje sólo dependen de su experiencia y práctica con la tarea.

- Teorías integradoras

Se deriva de los dos planteamientos estudiados previamente; es decir, de la teoría centrada en el niño y la teoría centrada en la tarea. Los partidarios de este enfoque establecen que ambos planteamientos permiten explicar las dificultades de aprendizaje de

los niños, y por ende, tanto los procesos psicológicos como el análisis de las tareas juegan un papel central en la solución del problema.

Así, de acuerdo a lo señalado por Lerner (1981), *"los conceptos del procesamiento psicológico pueden ser ampliados para incluir otras áreas cognitivas, tales como déficits atencionales; las perspectivas de destrezas académicas pueden también ser ampliadas para incluir la interacción entre variables instruccionales y variables centrales en el niño"*[1].

Realice ejercicios nº 5 y 6

CLASE 03

1.2 Existencia o No de un Déficit en los Lectores Retrasados

Como se dijo anteriormente, los lectores retrasados son aquéllos que presentan problemas serios para aprender a leer y escribir; inicialmente se pensaba que tal situación era provocada por deficiencias que le impedían al sujeto ver u oír correctamente, las cuales se constituían en déficits de carácter perceptivo. Sin embargo, en la actualidad, las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura hacen hincapié en los problemas de lenguaje y de aprendizaje de reglas, los cuales apuntan a déficits de carácter verbal y conceptual.

Inicialmente, se esperaba que los lectores retrasados tuviesen problemas originados en el área periférica, que fuesen fáciles de detectar y corregir. Esto porque se asociaban los problemas en la lecto-escritura a la forma en que los niños procesaban los datos, desde que estos eran registrados por medio de los patrones visuales o auditivos (ver y escuchar las palabras, respectivamente).

En dicha época sólo se contaba con la medicina, no existiendo ningún medio alternativo para ayudar a solucionar el problema, como psicólogos o educación compensatoria; por lo que se consideró que los médicos eran los profesionales adecuados para tratar los problemas de aprendizaje en los niños, y particularmente, aquéllos que se orientaban hacia el sistema visual, pues la idea básica que surgió fue que estos alumnos que no sabían leer ni escribir, aún cuando eran inteligentes y listos, era porque tenían problemas para ver bien.

De acuerdo a lo señalado, en dicha época surgieron dos expresiones que intentaron describir al problema: "la ceguera frente a las palabras" y la "ceguera mental", lo cual se relacionaba directamente con el funcionamiento del sistema visual. Sin embargo, esta

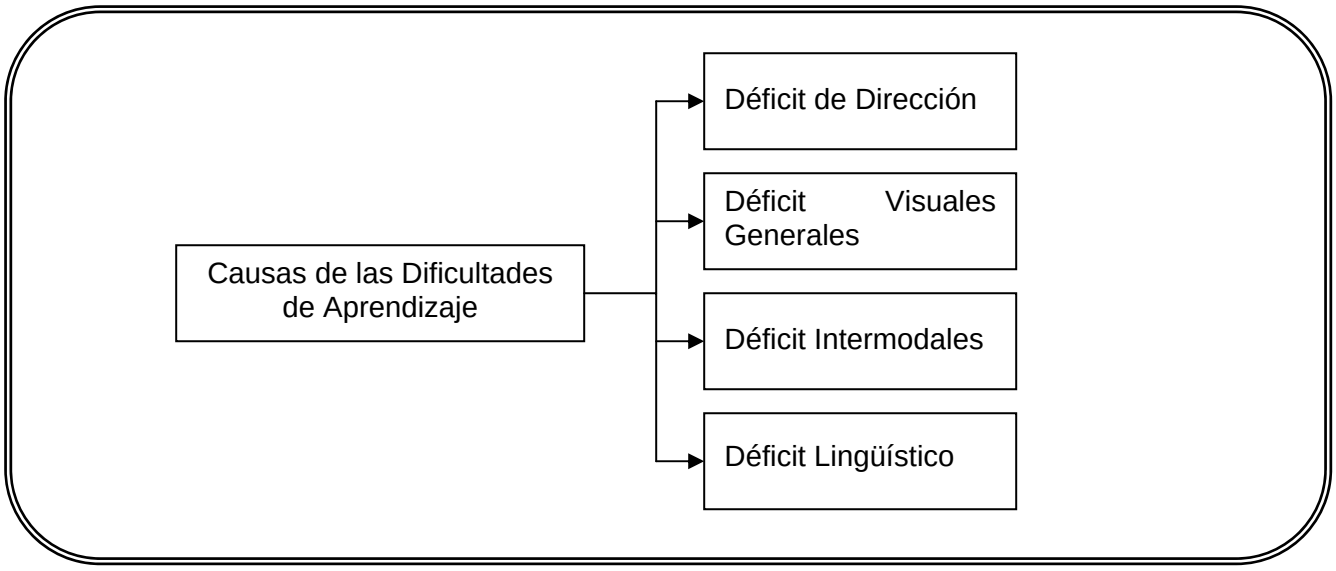
[1] González Portal, M.D.; "Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura: nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento", Ediciones Morata, Madrid, 2000, sexta edición, p.24.

explicación no fue suficiente, pues los problemas que presentaban los sujetos en la lectura debía ser demostrada al margen de la forma en que veían, lo cual no ha podido ser realizado hasta la fecha.

Como se puede observar, inicialmente se pensó que los niños con dificultades de aprendizaje se enfrentaban a otros problemas de carácter periférico que influía en su capacidad de leer y escribir. No obstante, en el transcurso de los años, han surgido nuevas hipótesis que intentan demostrar que además de la dificultad, el lector retrasado presenta un déficit o un conjunto de déficits que son la fuente del problema.

En la siguiente figura se muestran los diversos postulados que intentan sostener esta idea, los cuales se estudiarán a continuación.

Figura Nº 1: Tipos de Déficit que Pueden Ser la Causa de las Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-Escritura



1.2.1 Déficit de Dirección

Samuel Orton[2], a través de investigaciones realizadas en un grupo numeroso de niños con problemas en la lectura, escritura y lenguaje, durante 1925 – 1940, propuso que la existencia de problemas visuales podría ser la causa de las dificultades de aprendizaje en la lectura, lo que no tendría efectos sobre otros ámbitos del comportamiento del niño.

Este estudioso señalaba que los lectores retrasados tendían a confundir la dirección de las letras y las palabras; por ejemplo, la p por la q; la d con la b; la z con la s, etc.; a lo que

[2] Neurólogo estadounidense, experto en el campo de la visión.

llamó “estrefosimbolia”; nombre que surgió de la creencia de Orton de que en ciertas ocasiones, los niños veían los signos o letras en la dirección correcta, pero en otras, las visualizaban de forma inversa.

Definición Estrefosimbolia

Son problemas que consisten esencialmente en la transposición de letras y palabras cuando se leen o escriben, debido a que aquéllas son vistas de manera invertida, o al revés.

La explicación que daba Orton para la inversión de símbolos que detectaba en los lectores retrasados, se relacionaba con el funcionamiento del hemisferio derecho e izquierdo del cerebro, debido a su composición anatómica simétrica, lo cual provoca que el niño a partir de una misma letra (mensaje o dato que recibe) reciba dos imágenes, siendo una de ellas una imagen especular que recibe del otro lado del cerebro sobre la misma letra.

En otras palabras, una parte del cerebro recibe la información (letra o frase) la cual es reflectada hacia la otra parte del cerebro, formándose dos imágenes a partir de la misma información; esto provocaría la confusión al tener el niño que distinguir entre dos imágenes especulares reales, por ejemplo, la d y la b.

Ahora, la interrogante que surge es ¿por qué existen personas, quienes tienen una lectura normal, que no presentan el problema de inversión de palabras?

De acuerdo a Orton, esta diferencia surge por razones de “madurez cerebral”; él señala que los hemisferios del cerebro realizan funciones distintas, por tal razón, una vez que el niño crece puede superar las confusiones que se derivan de la proyección especular de imágenes. Asimismo, establece que los lectores retrasados presentan un desarrollo madurativo del cerebro más lento, respecto de los lectores normales, razón por la cual dichos niños padecerán de la dificultad en la lecto-escritura derivada de la inversión de letras o palabras.

A pesar de que este planteamiento predominó por mucho tiempo, en la actualidad no tiene validez, debido a lo siguiente:

- En primer lugar, la inversión de símbolos sólo explicaba una pequeña cantidad de errores que cometen los niños.

- En segundo lugar, la teoría resulta paradójica, pues el niño para que pueda confundirse respecto a la elección de la letra o palabra a pronunciar o escribir, requiere enfrentarse a ambas imágenes (letras) a la vez, lo cual sólo sería posible si un individuo en

miniatura habitase en el cerebro y mirase confundido ambas imágenes dispuestas en cada mitad de él.

- En tercer lugar, todos los niños invierten los símbolos; es decir, tanto los lectores normales como aquellos con retraso –de la misma edad cronológica y mental– tienen la misma proporción de errores de inversión; constituyéndose éste en el principal argumento que generó el rechazo del planteamiento de Orton para señalar que las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura eran consecuencia del déficit de dirección.

Pese a que este planteamiento no era acertado, la principal consecuencia que tuvo fue que, a partir de él, se incitó al empleo de métodos de enseñanza multi-sensoriales para ser aplicados en lectores retrasados, lo cual implica que el niño durante el proceso de aprendizaje haga uso de la mayor cantidad de sentidos posibles, lo que le permitirá reconocer y escribir las palabras.

Realice ejercicios nº 7 y 8

1.2.2 Déficit Visuales Generales

Como se estudió anteriormente, la direccionalidad de las letras no representa un problema serio para los lectores retrasados. De acuerdo a ello, surge la siguiente interrogante: ¿existe otro tipo de deficiencia visual que genere dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura?

Sólo existe una posibilidad, la incapacidad general para distinguir y recordar patrones visuales. Este problema tendrá graves consecuencias, pues el niño que confunde los patrones visuales, difícilmente podrá recordar las vocales o las consonantes que componen el abecedario. No obstante, existe otra consecuencia aún más grave provocada por los déficits visuales: los niños no pueden recordar las palabras como patrones.

Las personas no leen las palabras letra por letra, sino que leen el conjunto de letras; por ejemplo, la palabra “papá” se lee en conjunto y no cada letra en forma individual p-a-p-á; lo que es captado por los niños desde muy pequeños.

La lectura de frases completas resulta un mecanismo más rápido y eficiente que leer letra por letra. Así, hay palabras que pueden ser leídas sólo atendiendo al sonido que se genera al pronunciar las letras de manera conjunta; tal es el caso de la palabra PAZ (cuya combinación de sonidos resulta ser muy similar a la palabra en sí). Sin embargo, hay palabras cuyos sonidos conjuntos de sus letras no permiten identificar la palabra escrita de manera fácil, como sucedería con la palabra inglesa Night (noche, que se lee como nait). Por

lo tanto, resulta mucho más fiable leer series de palabras, que letras individuales, pues estas últimas en el habla inglesa tienen diferentes sonidos en distintas palabras; por ejemplo, la g se lee como yi; mientras que en la palabra gentle (gente) se lee ye (yentl).

Pero usted se preguntará, qué tiene que ver la forma de pronunciación de las palabras por medio de los sonidos con el déficit visual. La respuesta es que un modo probable de identificar una secuencia al verla es a través de su forma global. Idea que subyace al desarrollo del método didáctico de la palabra completa, y que se basa en lo siguiente:

"El componente más efectivo para aprender a leer es la palabra, pues éstas se reconocen por medio de su forma global. De acuerdo a ello, los niños tienen la capacidad innata para identificar formas, por ello, mientras antes se les enseñe a utilizar esa capacidad para la lectura, será mucho mejor".

Pese a lo señalado, aún cuando éste fue uno de los planteamientos que intentó darle respuesta a la presencia de problemas de aprendizaje en la lecto-escritura producto de déficit visuales generales, fue rechazado, debido a que las pruebas que indican que los lectores retrasados perciben y recuerdan formas de manera deficiente provienen de experimentos mal diseñados. Lo cual significa que los lectores retrasados no padecían déficits visuales que les impedían identificar y recordar las palabras como patrones.

Realice ejercicio nº 9

CLASE 04

1.2.3 Déficit Intermodales

Los niños al leer y escribir deben establecer relaciones entre las palabras que visualizan y las letras escritas, y los sonidos y palabras habladas que escuchan. Es decir, deben ser capaces de comprender lo que escuchan y ven, por medio de palabras escritas o habladas; lo cual se relaciona estrechamente con lo que se denomina "percepción intermodal".

Se entiende por percepción intermodal a todas aquellas relaciones o asociaciones cognitivas que se establecen a través de, y entre, los órganos de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto).

Por Ejemplo

Suponga que Bárbara escucha por primera vez una canción, esta información (letra, melodía, etc.) será almacenada en su memoria de manera inconsciente, junto a otros datos que no se relacionan directamente con la canción; como estado de ánimo actual, olores, nivel de cansancio, etc.

Cuando Bárbara vuelva a escuchar la canción que ha almacenado en su memoria, revivirá las emociones que sintió en el momento en que escuchó por primera vez la canción, lo que se constituye en la percepción intermodal.

Lo señalado en el ejemplo anterior, también se origina cuando se ve alguna cosa, se huele o toca algo. Así, cuando las personas sienten un determinado aroma, puede denotar la presencia de alguien en particular.

Considerando lo anterior, es preciso indicar que las habilidades perceptivas influyen sobre la lectura, pues las frases, palabras, letras, etc., que ven los niños se constituyen en estímulos que deben relacionar con la palabra escrita. Dicho de otro modo, la lectura depende de la relación entre las palabras escritas y las palabras que se ven.

Por Ejemplo

Cuando los niños van por la calle y ven la marca coca cola, sabrán que se trata de una bebida, pudiendo distinguir –y leer– la palabra global en cualquier parte donde la avisten.

Lo mismo sucederá con los sonidos y las palabras habladas que escuchan, pues los niños al oír determinados sonidos los asociarán a algún evento u objeto determinado, así lograrán desarrollar sus habilidades mentales perceptivas que les servirán para prepararlos para la lecto-escritura. En términos particulares, el reconocimiento fonológico que establezcan respecto a sonidos y palabras, les ayudará a comprender que las palabras se componen por diversas letras, base para aprender a leer.

Por Ejemplo

Cuando los niños escuchan un ladrido, un maullido, o un cacareo, sabrán que se trata de un perro, un gato y de una gallina, respectivamente. Esto les permitirá decir los sonidos y palabras en voz alta al empezar a leer.

De lo anterior se deduce que el progreso de la lectura infantil no se producirá cuando el niño tenga problemas para establecer las asociaciones perceptivas intermodales, lo que se conoció con el nombre de déficit intermodal, concepto que fue introducido por Herb Birch, psicólogo estadounidense infantil.

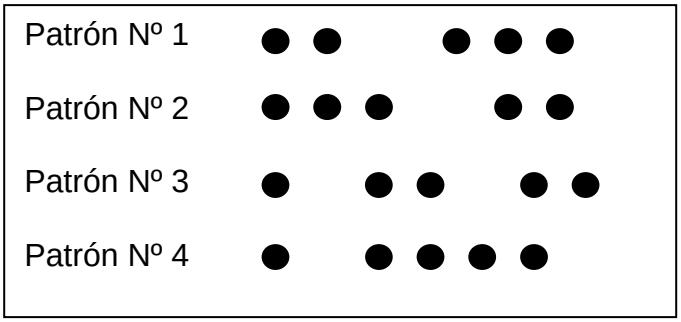
Este personaje pensaba que los lectores retrasados, no tenían la capacidad de distinguir la relación entre los estímulos percibidos del entorno a través de distintos tipos de órganos de los sentidos, por ello cuando veían u oían algo a la vez, no comprendían la asociación entre ambos tipos de estímulos perceptivos.

De acuerdo a Birch, esta dificultad intermodal se constituía en un obstáculo esencial al momento de aprender a leer. Lo anterior, lo demostró por medio de una prueba que fue aplicada a niños de 11 años, siendo algunos de ellos lectores retrasados. A estos niños se les presentaba primero un patrón auditivo, en forma de golpecitos separados por intervalos de tiempo, cortos y largos (similar al código morse); y luego se les mostraba varios patrones visuales, a partir de los cuales los niños tenían que identificar aquél que correspondiera al patrón escuchado.

Por Ejemplo

Si a los niños se les presentaba un patrón auditivo en el cual se daban tres golpecitos, estando los dos primeros seguidos de un intervalo de tiempo corto y el tercero de uno largo, y para finalizar, se daban dos golpecitos seguidos de un intervalo corto.

Posteriormente, a los niños se les presentaban varios patrones visuales, como los siguientes:



Los niños debían seleccionar aquél patrón visual que equivalía al auditivo; que en este caso sería el patrón Nº 2.

Del estudio anterior, Birch determinó que los niños que presentaban retraso en la lectura tenían graves dificultades para identificar el patrón visual correcto, concluyendo que la dificultad en el aprendizaje de la lectura era consecuencia del déficit intermodal.

Este planteamiento posteriormente también fue invalidado por diversas razones:

a) Los niños que se tomaron como muestra para el estudio tenían la misma edad cronológica, pero una parte de ellos presentaba un nivel lector inferior. Por tal razón, no se puede establecer una relación de causalidad en este caso.

b) Birch planteó que el retraso lector era consecuencia de una falta de unión entre la vista y el oído; sin embargo, también podría darse el caso contrario, relación deficiente entre el oído y la vista.

c) El patrón auditivo inicial podrían no haberlo captado los niños; así como no haber comprendido la direccionalidad del patrón visual; es decir, si se debían situar desde izquierda a derecha, o a la inversa.

d) Los niños podrían no haber comprendido la equivalencia entre los intervalos de tiempo y los intervalos espaciales; lo cual no estaría asociado con un problema intermodal (entre vista y oído).

En conclusión, pruebas posteriores realizadas por Martyn Bryden, en donde se consideraron todas las deficiencias presentadas por el estudio de Birch (y citadas anteriormente), determinaron que los niños con problemas de aprendizaje en la lectura no presentan déficit intermodales.

Realice ejercicio nº 10

1.2.4 Déficit Lingüístico

El déficit lingüístico contempla un deterioro progresivo del sistema léxico-semántico, en donde se conservan los aspectos más básicos del lenguaje (sistema fonológico y sintáctico). Desde la perspectiva de la pragmática (uso del lenguaje en contextos sociales), representa la incapacidad del sujeto para relacionarse con su entorno.

De acuerdo a lo anterior, la lingüística es un medio que permite establecer relaciones sociales. De ahí su importancia.

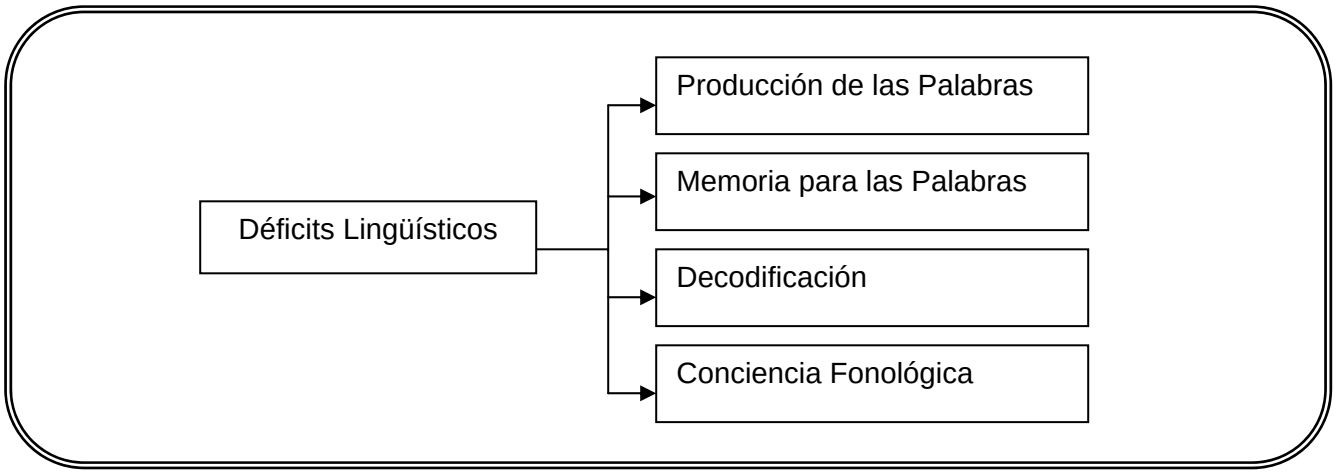
En este aspecto, diversos planteamientos han tratado de demostrar que el déficit lingüístico se relaciona con las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura. La

explicación básica se basa en que los niños aprenden a escribir cuatro años más tarde desde que han comenzado a hablar. De esta premisa se sugiere que el conocimiento que tenga de la lengua el sujeto influirá en su escritura, pues esta última se constituye en la versión escrita de la palabra hablada.

Sin embargo, tales estudios, aún cuando en la actualidad se constituyen en el consenso dominante, se caracterizan por basarse en fundamentos débiles, en donde se confunden causas y efectos.

En la siguiente figura, se visualizan los cuatro planteamientos que se relacionan con el déficit lingüístico como causa principal del progreso de la lecto-escritura; los cuales serán estudiados a continuación.

Figura Nº 2: Tipos de Déficit Lingüísticos



Realice ejercicio nº 11

CLASE 05

- Producción de las Palabras

Este planteamiento es el más básico y en él se establece que la lengua involucra mucho más que el conocimiento de las palabras correctas, ya que también debe contemplar la capacidad de reproducirlas al hablar y hacerlo a una velocidad adecuada, utilizando espacios de tiempo precisos.

Lo anterior significa que los sujetos no sólo tendrán que reconocer o descifrar letras o palabras, sino que tendrán que pensar en la frase global. Cualquier dificultad que se presente en este aspecto provocará problemas al leer.

Este planteamiento ha sido apoyado por varios psicólogos, entre ellos: Martha Denckla y Rita Rudel; quienes para demostrar que los problemas de producción en las palabras eran la causa del progreso en la lectura hicieron un estudio al que llamaron “Denominación Rápida Automática”.

Este estudio se realizó sobre una muestra de niños de inteligencia normal, cuya edad cronológica fluctuaba entre los siete y doce años. Estos se dividieron en tres grupos de acuerdo a las siguientes categorías:

Grupo 1. Lectores retrasados.
Grupo 2. Niños con problemas de aprendizaje, pero competentes en la lecto-escritura.
Grupo 3. Niños sin problemas, y que se constituyó en el grupo de control.

Una vez que fueron agrupados los niños, a cada uno de ellos se les presentó una serie de “listas de objetos conocidos” como colores, números, letras, etc. Luego de que se les mostraba el objeto, éstos sólo tenían que decir lo más rápido posible su nombre o denominación.

Del estudio realizado, se produjeron dos situaciones. La primera, fue que los niños del primer grupo (lectores retrasados), y de la misma edad cronológica, demoraban más tiempo que el resto de los grupos en denominar el objeto que se les presentaba. La segunda, los niños de mayor edad cronológica eran más rápidos para denominar a los objetos.

Respecto a ello, Martha Denckla y Rita Rudel sostuvieron que es fundamental que los niños supiesen relacionar las palabras en su globalidad, y mientras más lentos fuesen en producirlas, mayores problemas tendrían para establecer dicha asociación. De ahí surgió la idea que la lenta producción de las palabras provocaba problemas en el aprendizaje de la lectura.

Aún cuando las ideas son coherentes, el problema que invalida este planteamiento es la forma inadecuada a la que se sometió a prueba; pues las comparaciones que se establecieron sólo consideraron a niños de la misma edad cronológica e inteligencia, cuya única diferencia se basó en el nivel de lectura.

Así, la diferencia en el nivel de lectura presentado entre los niños podría haber sido el resultado en vez de la causa de las dificultades en la lectura; esto porque la mayor experiencia lectora favorece y estimula la rapidez mental, lo que podría haber provocado el pensar más rápido las palabras correctas.

Este problema se hubiese eliminado si se hubiese establecido una comparación entre los lectores retrasados, y niños menores con el mismo nivel de lectura.

- Memoria para las Palabras

Este planteamiento hace referencia a la capacidad del sujeto para recordar las palabras que acaba de oír. El principal defensor de esta idea fue A. F. Jorm (destacado psicólogo australiano).

En el año 1979, este psicólogo escribió un artículo en el cual señalaba que se debían relacionar los problemas de los lectores retrasados y los de aquellas personas que sufren un daño cerebral y pierden la capacidad de leer; pues ambos problemas están vinculados con el lenguaje. Así, las personas que sufren daño cerebral tienen problemas para recordar las palabras que acaban de oír. Mientras que los lectores retrasados también tenían dificultades para recordar las palabras.

Al igual que los planteamientos anteriores, el error que se cometió al realizar este estudio fue que sólo se establecieron comparaciones entre niños de la misma edad, pero de diferente nivel lector (lectores retrasados v/s niños sin problemas de lectura). Aún cuando los niños con problemas de aprendizaje en la lectura tengan mayores dificultades para recordar las palabras que aquéllos que no los presentan, esto bien puede atribuirse a la práctica que tienen en la lectura; pues es posible que los lectores normales tengan mayor experiencia en esta actividad, lo que estimula la memoria.

Lo señalado precedentemente fue demostrado a través de un estudio realizado en Holanda, por Bakker, quien intentó demostrar la capacidad de recordación de palabras de un conjunto de patrones con sentido.

Para ello, Bakker dividió, en dos grupos, a niños de trece años con inteligencia media. El primer grupo estaba compuesto por niños que leían mal; y el segundo estaba integrado por niños que leían mejor que el primer grupo. A ambos grupos se les mostró una serie de patrones con y sin sentido, pues pensaba que los niños sólo recordarían aquellos que tenían significado, buscando las palabras adecuadas para describirlos.

La conclusión que se extrajo fue que existía una diferencia notoria en la capacidad para recordar los “patrones con sentido” entre ambos grupos. Los niños que leían mal las recordaban peor que los otros. De esto, Bakker estableció *que “la capacidad para recordar el orden temporal de las palabras influye en el proceso de aprendizaje de la lectura”*; además, afirmó que era fundamental para el aprendizaje de la lectura, el recuerdo material verbal. En otras palabras, la retención de las palabras y frases tendría un efecto directo en la lectura: la mala memoria provoca un retraso en la lectura.

No obstante, aún cuando esta conclusión parezca aceptable, es probable que exista otra explicación que la refute. A medida que los niños se desarrollan, las cosas que recuerdan se amplía. Por ejemplo, a medida que los niños crecen tienen la capacidad de recordar un número mayor de dígitos. Así, la memoria estaría asociada a la experiencia lectora, por lo que a medida que ésta más se practica, el niño tendrá mayor capacidad de retención.

Esta misma explicación se podría utilizar para describir el pobre rendimiento de los lectores retrasados en pruebas de memoria auditiva. Al ser malos lectores, su experiencia con la lectura es menor, lo que hace que tengan un menor conocimiento respecto al significado de las palabras de una frase. Esto genera que no recuerden las palabras, pues como se dijo anteriormente, éstos sólo retendrían aquellas que tienen un sentido o significado para ellos. De esto se desprende que el bajo resultado en memoria obtenido por los lectores retrasados, podría ser no tan sólo la causa, sino que también el resultado de su fracaso en aprender a leer.

Bajo esta misma línea de estudio, y más recientemente, David Holmes y William McKeever (investigadores y psicólogos norteamericanos) llevaron a cabo una investigación que intentó demostrar que “algo” no funciona en la memoria de los lectores retrasados.

En esta investigación se tomó como muestra a dos grupos de niños de trece años de edad; uno de ellos tenía problemas de dislexia y el otro no presentaba problemas de aprendizaje en la lectura; a ambos grupos se les mostraron dos tipos de pruebas de memoria, a saber:

Prueba 1. Los niños debían recordar palabras escritas
Prueba 2. Los niños debían recordar rostros de personas.

La idea de esto, era determinar si los lectores retrasados sólo tenían dificultad para recordar palabras, o si tenían problemas para retener todo tipo de cosas. A partir de este estudio, David Holmes y William McKeever determinaron que los niños con problemas lectores sólo tenían dificultad para recodar las palabras, y sobre todo el orden en el cual se hallaban.

En 1982, Isabelle Liberman (psicóloga norteamericana, 1921-1990), en conjunto con el Laboratorio Haskins de Estados Unidos, llevó a cabo un estudio similar, pero contemplando palabras sin sentido; llegando al mismo resultado. Los lectores retrasados tenían dificultades para recordar palabras, pero no rostros.

Con esto, ambos grupos de investigadores pensaron en que había algo que no funcionaba en la memoria de los lectores retrasados. Así, la incapacidad para recordar palabras y letras, vistas o escuchadas, provocaba que no pudiesen progresar en el aprendizaje de la lectura.

Pero estos estudios tienen los mismos problemas de causalidad que los anteriores. El problema que tienen los lectores retrasados para recordar palabras, podría ser el resultado de su lento aprendizaje de la lengua escrita.

Para resolver el problema de causa-efecto, Peter Bryant[3] y Lynette Bradley[4] realizaron un estudio longitudinal a través del cual se intentó medir la capacidad de los niños para recordar las palabras. Para ello, estos investigadores tomaron una muestra de 368 niños, a quienes les aplicaron pruebas durante cuatro años; desde que éstos tenían cuatro a cinco años de edad y no sabían leer, hasta que tenían ocho o nueve años, momento en que ya deberían haber aprendido a leer.

Durante el período total que abarcó el estudio, se destacaron tres instantes:

- *Primer instante:* al inicio del estudio, cuando se estuvo por primera vez en contacto con los niños. En este momento se evaluó la capacidad para recordar palabras.
- *Segundo instante:* transcurrido un año y medio, cuando los niños tenían alrededor de siete años de edad. En este momento, se evaluó por primera vez el nivel lecto-escrito.
- *Tercer instante:* al final del período de estudio, cuando tenían alrededor de ocho o nueve años. Se evaluó por segunda vez la capacidad para recordar palabras, aplicando para ello una prueba de mayor complejidad, pero utilizando el mismo formato que en el primer instante. Asimismo, se midió la capacidad de retener los números de una cifra, con el fin de someter la memoria a prueba.

A partir de lo anterior se debería distinguir una diferencia entre los siguientes postulados: la memoria determina lo bien que leen los niños v/s la experiencia en la lectura determina lo bien que recuerdan los niños.

Si el primer postulado fuese válido (tal como lo sostuvo Jorm), es decir, si la capacidad para recordar influyera en el aprendizaje de la lectura, el puntaje obtenido por los niños en el instante 1 tendría que predecir lo bien que leerían en el instante 2. Lo cual no fue así.

[3] Peter Bryant; profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oxford. Sus temas de investigación abarcan el desarrollo cognitivo, lingüístico y perceptivo; siendo uno de los más destacados expertos en los procesos de aprendizaje de la lectura y matemática.
[4] Lynette Bradley; investigadora en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oxford. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre dificultades de lectura.

Si el segundo postulado fuese válido, es decir, si la práctica lectora determina la buena memoria de los niños, el nivel lector de los niños en el instante 2 debería predecir lo bien que recordarían las palabras en el instante 3. Lo cual sucedió así.

Por lo tanto, de este estudio se desprendió que es más probable que la experiencia en la lectura influya sobre la memoria; y no lo contrario. Refutándose entonces el planteamiento inicial expuesto, el cual señalaba que la causa del fracaso en la lectura provenía de una dificultad para retener las palabras.

Realice ejercicios nº 12 al 14

CLASE 06

- Decodificación

La decodificación es el proceso mediante el cual el sujeto transforma los símbolos, en información comprensible.

Considerando la definición anterior, cuando el niño se enfrenta a algo nuevo, por ejemplo, a la realización de una nueva actividad, debe prestar atención a cada movimiento para entender y aprender cómo se debe desarrollar correctamente. Sin embargo, cuando esta actividad se vuelve rutinaria, el niño ya no tendrá que prestar tanta atención, realizando de manera automática su acción para ejecutar la tarea. Este mismo patrón se ha identificado con la lecto-escritura.

Inicialmente, las palabras se leen con mucha dificultad, pero al cabo de un tiempo, éstas se lograr leer rápidamente y de manera automática, que el niño no alcanza a saber cómo logra entender su significado.

Según este planteamiento, lo que se intenta demostrar es si el paso de la lectura consciente a la lectura automática resulta igual de sencilla para los lectores retrasados que para los niños sin problemas de lectura.

Uno de los principales defensores de esta idea es Charles Perfetti y Thomas Hogaboam, quienes sostienen que para los lectores retrasados les resulta complejo leer las palabras de manera automática, siendo una de las principales causas de sus dificultades en la lectura.

Para demostrar lo anterior, mostraron a niños de ocho a diez años (algunos de ellos con presencia de retraso lector, quienes tenían un nivel mucho menor de inteligencia que

aquéllos sin problemas en la lectura.) una serie de palabras que debían ser leídas por ellos, durante un tiempo limitado.

Las palabras que se incluyeron en la prueba eran de tres tipos: comunes, poco habituales, y sin sentido (palabras inventadas). Una vez que se les mostraban las palabras, se medía el tiempo que demoraban en leerlas.

Del estudio se concluyó que los niños con retraso lector requerían de una mayor cantidad de tiempo para leer las palabras. Lentitud que se hacía más pronunciada cuando estaban expuestos a palabras menos habituales y sin sentido. La explicación que se dio a este resultado fue que, a diferencia de los lectores normales, los niños con retraso lector no podían decodificar las palabras de manera automática.

En Holanda, dos psicólogos —H. Bruma y C.P. Legein— realizaron una investigación similar con niños de entre once y quince años, llegando a la misma conclusión.

Pese a lo anterior, no es de extrañar que se haya llegado a tal conclusión, pues a los lectores retrasados les cuesta leer, y por lo mismo, tardarán más en descifrar una palabra que aquellos lectores normales. Por lo tanto, estos estudios, por medio de los cuales se comparan a lectores normales con lectores retrasados con el fin de demostrar que tienen un menor rendimiento lector, no tienen sentido.

Realice ejercicio nº 15

- Conciencia Fonológica

Los estudios que se han llevado a cabo bajo esta perspectiva, han arrojado resultados mucho más concluyentes que los anteriores respecto a las causas que provocan las dificultades en la lectura.

Sin embargo, antes de analizar este tema es esencial conocer lo que se entiende por fonología y conciencia fonológica.

a) Fonología

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, la fonología es una rama de la lingüística que se ocupa del estudio de los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional.

En otras palabras, la fonología busca identificar cuáles son las diferencias fónicas que en una lengua dada están relacionadas a distintos significados, cómo se vinculan los elementos de diferenciación, y cuáles son las reglas que pueden combinarse para formar palabras u oraciones.

b) Conciencia Fonológica

Consiste en el razonamiento mental que permite entender que un sonido o fonema, se encuentra representado por un símbolo gráfico (grafema); el que si es combinado con otros signos escritos o sonoros dará paso a la palabra, cuyo significado es otorgado de manera arbitraria por el hombre.

Teniendo claro el significado de conciencia fonológica, se puede determinar la importancia que presenta el abecedario, pues a partir de la combinación de letras —cada una de las cuales representa un sonido—, se pueden derivar miles de palabras.

Por Ejemplo

Si se considera la palabra monosílaba “LUZ”, se puede observar que ésta se encuentra formada por tres sonidos y letras: L – U – Z. Por lo tanto, bajo este nivel de análisis, la cantidad de sonidos utilizados es muy reducida, lo que significa que el número de letras que se necesitarán para reproducirlos también es muy pequeño.

Sin embargo, en el mundo no sólo se utiliza la escritura alfabética (abecedario) para representar las letras, sino que también se encuentra la escritura ideográfica y la silábica. Esto es importante conocer, pues estudios han demostrado que el tipo de escritura utilizada por una cultura dada, influye sobre los problemas de aprendizaje en la lectura que presenten los niños de esa cultura. Esto porque cada una de ellas impone diferentes exigencias.

- *Escritura Ideográfica*

Se caracteriza por estar representada a través de símbolos, en donde cada uno de ellos posee un significado determinado. Por tal razón, existe una gran cantidad de símbolos, requiriendo para su aprendizaje de un largo período de tiempo, pues la memoria juega un rol esencial.

Un ejemplo de este tipo de escritura es la que se emplea en la cultura china y japonesa (entre los tipos de escritura japonés uno de ellos es ideográfico; el Kanji).

日 木 = 杳 杲 東

SOL ÁRBOL OSCURO LUMINOSO EL ORIENTE

Como se puede observar, la escritura China contempla símbolos, cada uno de los cuales tiene un significado determinado. Por lo que para aprender esta escritura se requiere de tiempo y memoria.

- *Escritura Silábica*

También se conoce como silabario; su principal característica es que, al igual que el abecedario, se compone de sonidos, pero en este caso no están formados por letras, sino que por sílabas. Lo anterior implica que cada letra se expresa a través de una sílaba.

Un ejemplo de este tipo de escritura es el que se utiliza en la cultura japonesa, en donde se combinan tres tipos de escritura; el haragana, el katakana y los kanji. Los dos primeros se basan en la escritura silábica (son silabarios), mientras que el tercero es un tipo de escritura ideográfica (símbolos pictográficos de origen chino).

ESCRITURA HARAGANA

ha は ra ら ga が na な

はらがな haragana

ESCRITURA KATAKANA

ka カ ta タ ka カ na ナ

カタカナ katakana

Considerando lo señalado precedentemente, tanto en Japón como en China, es muy similar el porcentaje de lectores retrasados. Lo que puede explicarse por el nivel de dificultad que presenta la escritura utilizada en tales culturas.

CLASE 07

Anteriormente se han descrito dos tipos de escritura, dejando afuera del análisis a la alfabética; por ello, a continuación, para comprender a cabalidad este planteamiento (conciencia fonológica), se darán a conocer las principales exigencias que la caracterizan relacionándola posteriormente con las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura.

- *Escritura Alfabética*

Requiere que el niño tenga conciencia de los sonidos, pues como se puede recordar, esta escritura se encuentra formada por letras que representan sonidos particulares.

Respecto a una palabra sencilla, como por ejemplo MAR, el niño debe ser capaz de identificar cuántos fonemas la componen. Así como también el orden en el que se encuentran dispuestos, pues al invertirlo, se formará otra palabra distinta (RAM).

Lo anterior parece ser una labor sencilla para un niño de tres o cuatro años, ya que comúnmente distinguen entre palabras similares que varían en un solo fonema; por ejemplo: pato y gato.

Sin embargo, ¿esto significa que los niños son conscientes de los fonemas? La respuesta es “No Necesariamente”, debido a que las personas muchas veces realizan acciones o desarrollan determinadas destrezas, sin saber realmente cómo las realizan; como por ejemplo, evitar caerse cuando la bicicleta se inclina hacia un lado determinado. Seguramente ante esta situación se darán una serie de respuestas equivocadas, pero al momento de enfrentarse a ello, se hará otra.

Por lo tanto, posiblemente los niños pequeños no tengan conciencia de la existencia de los fonemas que forman las palabras, pues para ellos lo más importante es el significado, lo cual se encuentra dispuesto en las palabras o frases, de lo cual sí estarían conscientes. Así, aún cuando los niños puedan distinguir entre sonidos para determinar el significado de las palabras, por muy similares que sean (como la palabra pato y gato), ellos no tienen discernimiento sobre la forma en que lo hacen. En otras palabras, los niños no saben que las palabras se forman por varios sonidos o fonemas, pero independiente de ello tienen la

capacidad para determinar diferencias mínimas de sonidos, lo cual les permite identificar su significado.

De lo anterior se desprende que, antes de que los niños aprendan a leer, es necesario que conozcan los fonemas (sonidos) que conforman las palabras.

Bajo esta premisa, los lectores retrasados tienen dificultades para obtener esta conciencia fonológica, lo cual explicaría los problemas en el progreso de la lectura, y por ende, en la escritura correcta. Estos niños siguen considerando las palabras como tales, cuyo conjunto de sonidos que las componen tienen el carácter de indivisible e impermeable.

En la actualidad, existen una serie de investigaciones que intentan demostrar este planteamiento, uno de ellos fue elaborado por D.J. Bruce, quien leyó una serie de palabras a un grupo de niños, cuyas edades fluctuaban entre los cinco y nueve años de edad. Los niños tenían que imaginar cómo sonarían las palabras sin un determinado fonema, por ejemplo, zapato, sin la t; a lo que denominó “tarea de resta”.

De ello, se identificó que sólo los niños más grandes podían realizar dicha tarea, siendo incapaces los niños más pequeños de eliminarle un sonido a la palabra escuchada.

De este estudio, Bruce concluyó que la conciencia fonológica aparece de manera tardía; por tal razón, los niños pequeños no son capaces de quitar un sonido a palabras completas.

Bajo esta misma línea, el Laboratorio Haskins llegó a la misma conclusión. En este caso, el estudio consistió en presentar una serie de palabras a un grupo de niños, quienes debían identificar con una cierta cantidad de golpecitos, el número de fonemas y sílabas que contenía cada una de ellas.

Por Ejemplo

Si a los niños se les presentaba la palabra “ratón”, ellos debían dar cinco golpecitos para representar la cantidad de fonemas de dicha palabra.

Asimismo, si se les presentaba la palabra “casa”, para representar la cantidad de sílabas, debían dar dos golpecitos.

Por lo tanto, los niños tenían que realizar dos tareas, una relacionada con los fonemas y otra con las sílabas, debiendo representar cada palabra presentada con una determinada cantidad de golpecitos. Siendo la tarea de identificación de las sílabas de cada palabra más fácil que la de los fonemas.

El resultado que surgió de este estudio fue que los niños más pequeños no pudieron identificar la cantidad de fonemas de cada palabra; concluyéndose así que los niños no tienen conciencia fonológica sino hasta que aprenden a leer.

Pese a los interesantes resultados extraídos de estos estudios, se debe considerar que las pruebas realizadas, resta de fonemas y golpecitos para representar los fonemas, además de la conciencia fonológica, demandan otras exigencias a los niños.

Por Ejemplo

En el caso de la sustracción de fonemas, requiere que el niño realice restas, actividad que generalmente es una tarea complicada para los pequeños.

En el caso de la representación de fonemas por medio de golpecitos, puede provocar la confusión en el niño al momento de dar los golpecitos que representan los sonidos, pues las palabras tienen ritmos que generalmente se detectan a nivel de sílabas, no de letras.

Otro estudio realizado en Portugal por José Morais y colaboradores, utilizó pruebas similares a las realizadas por Bruce, pero contemplando a dos grupos de niños; uno alfabeto y otro analfabeto. Con ello, pensaba demostrar que los niños que no sabían leer no deberían tener conciencia fonológica, y por ende, no podrían realizar las pruebas que se les encomendaba, encontrándose en una situación de desventaja frente a aquellos niños que sí sabían leer. Así, la conciencia fonológica se transformaría en el resultado (y no en la causa) del aprendizaje de la lectura. Es decir, sólo se lograría una vez que el niño aprendiera a leer.

Las pruebas que aplicó Morais fueron de dos tipos; la primera consistía en restar los fonemas a las palabras, por ejemplo a la palabra gato, quitarle la g, de manera tal de determinar cómo sonaría la nueva palabra. La segunda consistió en adicionar un fonema a las palabras de manera que los niños identificaran cómo sonaría la nueva palabra, por ejemplo, a la palabra esa, agregarle al inicio el fonema m (mesa).

Los resultados que arrojó este estudio fue que los niños analfabetos, a diferencia de los alfabetos, tenían mayores dificultades para realizar estas pruebas. Concluyéndose así que la conciencia fonológica tiene una relación directa con la lectura: a medida que el niño aprende a leer va adquiriendo conciencia de los fonemas. Por lo tanto, la conciencia de los fonemas no sería la causa de las dificultades del progreso en la lectura, pues esta habilidad es el resultado de aprender a leer.

Pese a lo anterior, es preciso señalar que aún cuando los niños analfabetos hayan presentado problemas para realizar estas pruebas, generalmente ellos sabrán, al igual que el

resto de los niños, descomponer las palabras en fonemas más pequeños, pues muchas actividades diarias requieren identificar palabras similares que varían en un único fonema, tales como: pala - bala; pino – vino; pasa – casa; etc. Lo cual se hace más evidente en las rimas. Por lo tanto, se debe tener cuidado con la conclusión a la que llegó Morais.

Considerando lo anterior, los niños cuando se enfrentan ante un poema, se darán cuenta que sus rimas son palabras cuyas terminaciones son similares, y harán una descomposición básica de las palabras en unidades más pequeñas. O usted puede afirmar que los niños analfabetos son incapaces de identificar las palabras (y sus diferencias) similares que aparecen en la canción "Yo tenía diez perritos", si se sabe que las rimas son parte esencial de la infancia:

Yo tenía diez perritos (bis),
uno se perdió en la nieve,
no me quedan más que nueve.

De los nueve que quedaban (bis)
uno se comió un bizcocho,
no me quedan más que ocho.

De los ocho que quedaban (bis)
uno se metió en un brete,
no me quedan más que siete.

Teniendo en cuenta que los niños entienden la rima, aún aquellos que todavía no aprenden a leer, se podría decir que los niños tienen conciencia fonológica (distinguen los sonidos de las palabras) mucho antes de que empiecen a leer.

No existen investigaciones formales que intenten demostrar que los niños pequeños comprenden la rima; sino que los estudios más importantes respecto al tema se han basado en la observación directa realizados por psicolingüistas y pedagogos.

El psicolingüista Dan Slovin identificó que su hija de tres años decía frases en forma de rima, de lo cual desprendía que los niños pequeños sí tenían una conciencia de los sonidos. Asimismo, el pedagogo Cornei Chukovski, autor del libro "Desde los dos a los cinco" (From Two to Five), escribió una serie de rimas que fueron creadas por niños de tres y cuatro años; uno de ellos fue el siguiente[5].

[5] Bryant, Peter & Bradley, Lynette; "Problemas Infantiles de Lectura", Alianza Editorial, Madrid, 1998, p.52.

Give me, give me, before I die Lost ant lots of potato pie I`m a whale This is my tail  I`m a big, big rider You`re smaller than a spider  I`m a flamingo Look at my wingo The red house Made of strouss The duckilng and the big goose Sat on the broken sail-oose.	⇨	Traducción: Dame, dame, antes de que estire la pata Montones y montones de pastel de patata Soy una ballenita Esta es mi colita Soy un gran, gran ciclista Tú eres más pequeño que una avispa Soy un flamenco Mira mi plumero La casa roja Hecha de retoja El patito y el gran ganso Se sentaron en el fango.

Como se puede observar del poema anterior, los niños muy pequeños reconocen la rima y en su elaboración, son capaces de detectar los fonemas similares de palabras distintas.

Estos descubrimientos no han sido considerados por los psicólogos infantiles, sin embargo, al parecer los niños mucho antes de asistir a la escuela tienen conciencia de la rima, la cual les permite adquirir conocimiento sobre la estructura lingüística fonológica. Así, este conocimiento tendría un efecto positivo sobre el aprendizaje de la lectura.

Relacionando lo señalado anteriormente con las dificultades en el progreso de la lectura, se puede establecer que los niños antes de que aprendan a leer ya se interesan por los sonidos de las palabras. Por lo tanto, será cierto que ¿aquellos niños que no atienden la rima antes de comenzar a leer, tendrán mayor probabilidad de presentar problemas de aprendizaje en la lectura?

La interrogante anterior se trató de resolver por medio de un estudio llevado a cabo por Bryant & Bradley, quienes emplearon a dos grupos de niños: uno formado por lectores retrasados con inteligencia normal o superior al promedio; y otro constituido por lectores normales de una edad cronológica menor a los lectores retrasados, pero que tenían un nivel de lectura equivalente a éstos.

A ambos grupos de niños se les aplicaron dos tipos de pruebas:

a) Detección de rimas y aliteraciones. En esta prueba se dieron a conocer conjuntos de cuatro palabras, tres de las cuales tenían fonemas o letras iguales, teniendo el niño que identificar aquella palabra que no era semejante.

   Por ejemplo, si se decían las siguientes palabras: cantaba, jugaba, saltaba, brillante. La palabra que debían seleccionar los niños era brillante, pues es la única que no comparte la terminación “aba”.

b) Creación de rimas. En esta prueba se daban a conocer palabras, y el niño tenía que decir otra que rimase con ellas.

Los resultados que se obtuvieron de este estudio dieron a conocer que el grupo de lectores retrasados con mayor nivel intelectual tenía dificultades para realizar estas pruebas, a diferencia de los niños que tenían menor edad pero el mismo nivel lector.

Por lo tanto, se concluyó que los lectores retrasados no eran sensibles a la detección de rimas, esto implicaba que tampoco fuesen sensibles a los sonidos, pues no eran capaces de identificar semejanzas y diferencias entre palabras. Así, la sensibilidad fonológica pareció ser una de las principales causas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Realice ejercicios nº 16 al 19

CLASE 08

2. CONOCIMIENTO DE SONIDOS Y LECTURA

Como se indicó anteriormente, los niños con problemas de aprendizaje en la lectura tienen dificultades para percibir la rima. De lo cual se desprendería que el éxito en la lectura dependerá de la sensibilidad fonológica que tengan los niños; por ello, esta habilidad debería desarrollarse antes de comenzar a leer, pues es la causa de las dificultades en su aprendizaje.

Lo anterior plantea dos interrogantes:

a) ¿La habilidad descrita es importante para todos los niños? Si fuera cierto, de esto se desprendería que los niños que identifican muy bien la rima serían excelentes lectores.

b) ¿Los lectores retrasados sólo tienen problemas para percibir la rima o tienen un menor desempeño en todas las pruebas de conciencia fonológica?

Para responder las preguntas anteriores, es preciso evaluar a niños preescolares, quienes aún no saben leer, de manera tal de saber qué tan sensibles a los sonidos son, lo cual determinaría lo bien (o mal) que leerán en años posteriores. En este sentido, los estudios que se deben realizar tienen el carácter de longitudinal, mediante los cuales se realizará un seguimiento a los niños desde antes que asistan a la escuela hasta que ya aprenden a leer y escribir. De este modo, se podrá identificar la relación existente entre: cómo son antes de aprender a leer y escribir, y cómo son después (tienen éxito o fracasan en la tarea).

Definición Estudio Longitudinal

Es un diseño de investigación que consiste en recopilar datos en dos o más momentos diferentes del tiempo. Es decir, las variables de un mismo grupo se deberán someter a medición durante un período extendido de tiempo o en diferentes momentos.

Los estudios longitudinales son recomendables cuando se busca dar solución a problemas que involucran tendencias, cambios o desarrollos que ocurren a través del tiempo, o bien, en los casos en que se busque demostrar la secuencia temporal de los fenómenos a medir.

Asimismo, otra poderosa razón para estudiar a niños pequeños es la prevención, ya que los lectores retrasados generalmente tienen problemas para identificar y construir rimas durante la primera infancia (etapa comprendida entre los 0 – 6 años de edad), lo cual significa que el niño no sienta las bases esenciales que le permitirán aprender a leer, antes de ir a la escuela. Por lo tanto, durante los dos a cuatro años —período en que los niños se interesan por los juegos de palabras, letras y canciones infantiles—, los padres deberían tomar las medidas preventivas para impedir que se conviertan en lectores retrasados, brindándoles la oportunidad de practicar y adquirir la experiencia suficiente para tener éxito en el aprendizaje de esta tarea.

Volviendo al estudio longitudinal, para determinar qué tan cierta es la afirmación *"la conciencia fonológica de los niños preescolares, determina su éxito en el progreso de la lecto-escritura durante la escuela"*, es preciso considerar a niños que tienen un nivel de inteligencia equitativo y constante, pues no sería de extrañar que niños inteligentes que realizan muy bien las rimas durante el período preescolar, sepan leer y escribir muy bien durante su infancia (etapa escolar), pues lo harán bien simplemente porque son inteligentes.

Aún cuando existen diversos estudios longitudinales que intentaron demostrar la relación anterior, a continuación se darán a conocer sólo tres de ellos, los cuales cumplieron con los criterios señalados, llegando a la misma conclusión.

- Estudio Longitudinal Realizado por Ingvar Lundverg y Colaboradores

Este estudio fue desarrollado en Suecia; y comprendió una muestra de doscientos niños entre seis y siete años de edad, quienes se sometieron a prueba antes de ingresar a la escuela. En este instante, se midieron una serie de habilidades, algunas de las cuales se relacionaron con su capacidad para dividir los sonidos del habla.

Entre dichas pruebas se consideró la rima. Al niño se le nombraban un número determinado de palabras, y él tenía que decir otra que le rimara. También se hicieron pruebas de conciencia fonológica que contemplaban la inversión de palabras, la división de las palabras en sílabas o fonemas, la identificación de un sonido particular en las palabras leídas, etc.

Año y medio más tarde, momento en que finalizó el estudio, se volvió a evaluar al mismo grupo de niños, quienes ya asistían a la escuela, y habían aprendido a leer y escribir. De la muestra inicial de niños, sólo permanecieron en el estudio 143 niños, a los cuales se les aplicaron pruebas de lecto-escritura, así como de habilidades lingüísticas.

La conclusión que se desprendió de este estudio fue que los niños que inicialmente tuvieron buena conciencia fonológica, fueron quienes tuvieron un mayor aprendizaje en la lectura en la escuela. Relación que se mantuvo al considerar el nivel de inteligencia de los niños.

Pese a lo anterior, la deficiencia de este estudio fue que en el segundo momento, sólo se evaluó el aprendizaje de la lectura y escritura, quedando otras habilidades excluidas de él; tal es el caso de las matemáticas. Por ende, no se pudo identificar otras relaciones como si la conciencia de los sonidos influía sólo en la lecto-escritura, o también ejercía un impacto positivo sobre el progreso de las matemáticas.

- Estudio Longitudinal Realizado por Barbara Fox y Donald Routh

Esta investigación, desarrollada en Estados Unidos en 1983, no solo intentó identificar la relación que existía entre conciencia de sonidos antes de aprender a leer y progreso posterior en la lectura. Sino que también buscó determinar si los niños que presentan problemas para identificar los sonidos, tendrían dificultades en la lecto-escritura aún cuando hubiesen superado el problema de sonidos tiempo atrás.

En este estudio se tomó como muestra a veinte niños, a quienes se les aplicó una prueba a los seis años (quienes ya habían permanecido en la escuela durante un año), y a los nueve años. Diez de ellos habían sido catalogados como lectores retrasados al inicio del estudio, quienes tuvieron una mala evaluación en las pruebas de división de sílabas en unidades menores (fonemas). El resto de los niños no cometió ningún error.

A la edad de nueve años, los problemas de conciencia de sonidos ya habían desaparecido en los lectores retrasados; sin embargo, aún seguían manteniendo serios problemas en la lectura y escritura.

Así, de este estudio se concluyó que, a pesar que los niños hubieran superado los problemas de identificación de sonidos, éstos ejercían un impacto duradero sobre la ortografía de los niños.

Este estudio presentó tres desventajas esenciales:

La primera de ellas se vincula con las habilidades que se evaluaron, pues —al igual que el estudio anterior—, sólo se sometió a prueba el progreso en la lecto-escritura, dejando otras habilidades afuera. Por lo tanto, no sería correcto concluir que los problemas fonológicos que presentaban los niños al inicio del estudio se relacionan particularmente con la lectura y escritura.

La segunda de ellas se relaciona con el tamaño de muestra, el cual es demasiado pequeño (sólo veinte niños), lo que no permite generalizar los resultados al resto de los niños.

La tercera de ellas se refiere al momento en que se sometieron los niños a la primera prueba, quienes ya habían comenzado a aprender a leer, pues una parte de los niños ya habían sido catalogados como lectores retrasados. Por lo tanto, no se podrá determinar la influencia que ejerce la conciencia fonológica (habilidad que fue adquirida antes de ingresar a la escuela) sobre el progreso de la lecto-escritura.

- Estudio Longitudinal Realizado por Peter Bryant y Lynette Bradley

Este estudio fue desarrollado en Inglaterra, y tuvo como objetivo determinar si las habilidades iniciales de los niños guardaban relación con el progreso específico en la lectura. Su duración fue de cuatro años.

Para ello, se sometió a prueba a un total de 400 niños cuya edad fluctuaba entre los cuatro y cinco años de edad, quienes aún no sabían leer. Los niños de cuatro años asistían al jardín infantil, mientras que los de cinco años se encontraban en primer año básico (trimestre 1).

Durante la primera prueba se presentó a los niños de cuatro años conjuntos compuestos de tres palabras, dos de las cuales eran rimas o aliteraciones. Su tarea era escuchar e identificar aquella palabra que era distinta. Mientras que a los niños de cinco años, se les presentaron conjuntos integrados por cuatro palabras, quienes debían desarrollar la misma tarea (elegir aquella que no se asemejaba a las tres palabras restantes).

Asimismo, se midió la inteligencia verbal y memoria de los niños, con el fin de identificar si éstas se relacionaban con el progreso en la lectura, durante el período escolar.

Aún cuando durante el transcurso del estudio se realizaron diversas pruebas que evaluaban otro tipo de habilidades en los niños, al finalizar éste, las pruebas medían: cómo eran los niños inteligentes, cómo leían y escribían, y si resolvían problemas matemáticos.

Los resultados que arrojó el estudio fueron positivos, y de él se concluyó que los niños que tenían un buen desempeño en las pruebas de identificación de rimas (conciencia fonológica), tendrían éxito en el aprendizaje de la lectura. Resultado que se mantuvo al considerar a niños con nivel de inteligencia similar.

Asimismo, la habilidad para identificar sonidos determinada por medio de las pruebas de rima, no lograron establecer una relación con el éxito en las matemáticas. Por lo tanto, esta habilidad sólo permite predecir el progreso que tendrán los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Finalmente, otro descubrimiento que se hizo a partir de este estudio es que los niños tienen mayores dificultades para identificar las aliteraciones (igualdad en el primer sonido de las palabras) que las rimas. Lo cual estaría relacionado con la experiencia temprana que tienen con esta última, pues desde muy pequeños los niños se encuentran expuestos a canciones infantiles y juegos de palabras que contemplan la rima, a diferencia de lo que sucede con la aliteración. Por lo tanto, su identificación sería una habilidad que surge de la experiencia.

Así, no sólo las habilidades tempranas relacionadas con la conciencia fonológica influyen posteriormente sobre la forma de leer de los niños, sino que también la experiencia temprana con los sonidos del habla.

En conclusión, los lectores retrasados carecen de la habilidad denominada conciencia fonológica, lo cual genera que a posterior, tengan dificultades de aprendizaje en la lectura. Por lo tanto, los niños mientras más desarrollada tengan esta habilidad, menor probabilidad de que fracasen en el progreso de la lectura.

Realice ejercicios nº 20 y 21

CLASE 09

2.1 Mecanismos para Mejorar la Habilidad de Conciencia Fonológica

Como se ha podido identificar, la conciencia fonológica o sensibilidad a los sonidos del habla es una habilidad esencial para el progreso de la lectura. Por tal razón, es importante que ésta sea desarrollada en todos los niños, no tan sólo en aquellos que se consideran lectores retrasados. A partir de lo cual surge la siguiente interrogante: ¿existen mecanismos para mejorar la conciencia fonológica en los niños?

Diversos estudios han demostrado que mediante diversas formas de instrucción los niños pueden mejorar su conciencia de los sonidos. Por tal razón, a continuación se darán a conocer las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de las habilidades fonológicas y a la enseñanza de la lectura.

- Estudio Realizado por Barbara Fox y Donald Routh

Estos investigadores intentaron demostrar que los niños pequeños (de alrededor cuatro años), que aún no saben leer, pueden aprender a combinar fonemas al someterse a un proceso de enseñanza.

Por Ejemplo

Se presentaron a los niños los siguientes “sonidos” de letras; a – u – t – o (palabra de cuatro sonidos). Debiendo los niños formar la palabra que se derivaba de su unión.

Para lo anterior, el estudio constó de dos partes. En la primera de ellas, el experimentador sólo mencionaba por una única vez la forma de combinar palabras de dos sonidos (por ejemplo, tú, fe, sí, etc.), lo que servía de ejemplo para los niños. Posterior a ello, los niños debían forman las palabras de los fonemas escuchados, de la misma forma demostrada. A medida que iba desarrollando la tarea, el experimentador le indicaba si estaba en lo correcto o no.

De este estudio, se comprobó que al cabo de dos sesiones, a los niños se les podía enseñar a componer palabras mediante la combinación de sonidos, mejorando así su habilidad fonológica.

En la segunda parte del estudio, los niños tenían que asociar símbolos gráficos a sonidos determinados. Por ejemplo, el signo ψ correspondía al fonema “t”. El símbolo $*$ a la

sonido “e”, y así sucesivamente. Luego, el niño tenía que identificar cuál era la palabra que se formaba de la combinación de símbolos; ψ∗ = TE.

La prueba anterior se realizó con la finalidad de determinar si los niños a quienes se les había enseñado a combinar sonidos, realizarían mejor esta lectura de símbolos que al grupo de niños que no se había sometido al proceso de instrucción para aprender a combinar fonemas. El resultado fue que efectivamente realizaban mejor la tarea, pero los beneficios de la enseñanza sólo parecían adquirirlos, cuando al principio del estudio, habían demostrado tener ciertos conocimientos sobre la forma de descomponer las palabras en sonidos.

Aún cuando los resultados de este estudio son interesantes, la lectura de una combinación de sonidos no necesariamente determinará la forma en que leerán los niños. Sin embargo, el enseñar a los niños a manejar los fonemas puede serles de utilidad al momento de aprender a leer.

- Estudio Realizado por Joanna Williams

Este estudio fue realizado en niños que ya asistían a la escuela y habían comenzado a aprender a leer, sus edades fluctuaban entre los siete y doce años, y tenían un nivel intelectual bajo.

Los niños se dividieron en dos grupos iguales; el primero de ellos no recibió ninguna instrucción (el cual se constituyó en el grupo de control), mientras que el segundo fue sometido a un proceso de enseñanza intensivo durante un período de 4 ½ meses, para que aprendieran a discriminar los fonemas que forman las palabras.

La instrucción, realizada por medio de juegos y ejercicios, comprendió la identificación de fonemas iniciales, intermedios y finales en palabras monosílabas, así como la combinación de sonidos.

Una vez que recibieron la enseñanza, ambos grupos se sometieron a dos tipos de prueba: la primera consistía en leer palabras sin significado (palabras inventadas, sin sentido), lo cual exige que los niños conozcan bien la relación entre letras y sonidos, pues su lectura puede ser diferente a la forma en que se escriben. Siendo ésta una de las principales debilidades del estudio, pues no comprendió palabras con significado, lo que no permite determinar el efecto que tiene en los niños, la lectura de palabras con sentido. No obstante, a todos los niños se les enseñó a leer e identificar ciertas palabras sin sentido.

La segunda prueba comprendió otras palabras formadas por la lista original (presentada en la primera prueba), pero cuyas letras y sonidos se encontraban combinados de manera distinta, a lo que se denominó “lista de transferencia”.

El resultado en ambas pruebas fue que los niños que habían estado sometidos al proceso de enseñanza, desempeñaron mejor la tarea de leer las palabras sin significado, así como las de la lista de transferencia.

Además de la debilidad citada anteriormente, este estudio tenía otro problema: las comparaciones se basaron en dos grupos de niños cuyas condiciones no eran equitativas. El grupo de control no había estado sometido al proceso de instrucción, lo cual implicaba que no recibiese la atención y dedicación que puede influir sobre el ánimo de los niños y que los impulsa a leer mejor. Por lo tanto, no sería correcto afirmar que los niños que recibieron instrucción sobre la discriminación de los fonemas de las palabras leen mejor que el resto, pues este resultado puede ser consecuencia del valor añadido que recibió este grupo (atención, trato especial, etc.), y que no tuvo el grupo de control.

El siguiente experimento fue que el único que resolvió las dificultades presentadas en el estudio de Williams. Es decir, todos los niños recibieron la misma cantidad de atención y el mismo tipo de experiencias de enseñanza, siendo la única diferencia el manejo de sonidos del habla. De ahí su importancia.

Realice ejercicios nº 22 y 23

- Experimento Realizado por David Goldstein

El total de niños que participó en este estudio fueron veintitrés, quienes tenían cuatro años de edad y se caracterizaban por ser inteligentes, con una edad mental superior a su edad cronológica en un año y medio.

El experimento de Goldstein se orientó hacia dos conceptos: la síntesis de los sonidos y el análisis de las palabras. El primero de ellos se abocaba hacia la unión de los fonemas para formar palabras; y el segundo de ellos, consistía en separar las palabras en los fonemas que las componen. Así, las pruebas aplicadas a los niños midieron ambos conceptos.

Los niños se dividieron en dos grupos; uno de control y otro experimental. Ambos fueron sometidos a un proceso de instrucción equitativo en términos de tiempo (trece semanas), acceso a material de apoyo, libros, etc.; sin embargo, al grupo de control se le enseñó el nombre de las letras y su orden en las palabras; mientras que al grupo experimental se le enseñó los fonemas y su correspondencia con las letras de las mismas palabras.

Una vez transcurrido el período de enseñanza, Goldstein aplicó una prueba de lectura a ambos grupos de niños, en la cual se contemplaban palabras extraídas del libro que había utilizado en su enseñanza, como nuevas palabras.

El resultado obtenido de esta prueba, fue que existió una notable diferencia entre ambos grupos durante el desarrollo de la lectura. El grupo de control tuvo un peor desempeño que el grupo experimental, el cual había recibido instrucción respecto a los sonidos.

Por lo tanto, se pudo concluir que los niños leen mejor después de someterse a un proceso de enseñanza de los sonidos.

Asimismo, del estudio también se detectó que mientras mejor fue el desempeño de los niños en las pruebas de síntesis y análisis, mayor fue su progreso en la lectura al final del estudio.

Aún cuando este estudio aisló las dificultades presentadas por el estudio anterior, no estuvo exento de problemas, siendo los principales la poca cantidad de niños utilizados en el estudio, lo que no permite generalizar los resultados, y la poca instrucción recibida (sólo trece semanas, lo que no es comparable con el tiempo que demoran en aprender a leer).

Asimismo, el estudio sólo evaluó la influencia que ejerce la enseñanza en la lectura, dejando de lado otros tipos de habilidades, como las matemáticas. Por lo tanto, no se puede afirmar que la instrucción recibida por los niños sólo tiene efectos en la lectura, ya que también podría haber mejorado la capacidad para restar o sumar. Así, este estudio no permite determinar que efectivamente, la mejora en la lectura es superior a la mejora que experimenta el niño en las matemáticas, como consecuencia de la instrucción en los sonidos.

Realice ejercicio nº 24

CLASE 10

- Estudio Realizado por Peter Bryant y Lynette Bradley

Se basó en un diseño de investigación longitudinal, mediante el cual se intentaron aislar los problemas que presentó el experimento de Goldstein. Su principal objetivo era determinar si la enseñanza recibida por los niños respecto a clasificar las palabras por medio de sonidos, influía positivamente sobre la lecto-escritura.

El estudio tuvo una duración de dos años, con un total de cuarenta sesiones, iniciándose cuando el grupo de 65 niños tenían una edad cronológica de seis años. Momento en que se dio comienzo al período de enseñanza.

El total de niños se dividió en cuatro grupos, cada uno de los cuales recibió instrucción diferenciada y exclusiva, tal como se indica a continuación.

Grupo I. Rima y aliteración

Para enseñar la rima y aliteración, se mostró a los niños una serie de dibujos que compartían un fonema igual, a excepción de uno, el que debían identificar.

Durante los dos años, los niños estuvieron sometidos a ejercicios y tareas, las que fueron tornándose más complejas a medida que avanzaba el tiempo de instrucción; sin embargo, todas ellas apuntaban a reconocer los sonidos comunes de las palabras, en base a la designación de nombres a los dibujos que se les presentaban.

Al finalizar el período de dos años de enseñanza, los niños habían aprendido sólo la rima y aliteración; sin tener que intervenir en ello las letras y palabras escritas.

Grupo II. Rima, aliteración y conciencia de los sonidos

Los niños que participaron en este grupo estuvieron sometidos a un período de instrucción que constó de dos fases:

a) Durante el primer año, se les enseñó la rima y aliteración, siguiendo el mismo procedimiento utilizado para el grupo I. Se les mostró una serie de dibujos que tenían un sonido en común, debiendo el niño identificar aquellos que no compartían ese fonema.

b) Durante el segundo año, se les enseñaron los fonemas que componían cada uno de los nombres de los dibujos, los que se asociaron con letras de plástico que se les mostraban. Por ejemplo, se le mostraba la P para la palabra pato y peca. Por lo tanto, en este período los niños aprendieron a relacionar las letras con sus sonidos, siendo capaces de formar palabras de manera sucesiva; lo cual se realizó de la siguiente manera:

   Se les presentaba una serie de palabras que compartían uno o varios fonemas; por ejemplo, Lunar, Lumbar; Puma, Tuerca, etc. Luego, el niño debía deshacer la palabra, pero manteniendo la letra de la palabra que tenía un sonido en común con la siguiente; es decir:

   Lunar v/s Lumbar = el niño debía mantener las letras LU (sonidos comunes). A lo cual se volvían a añadir nuevas letras, y se repetía el proceso.

   Por medio del procedimiento anterior, se esperaba que la rima y aliteración se volvieran evidentes, pues el niño podía relacionar los sonidos comunes y las letras que los representaban.

Grupo III. Asignación de dibujos a categorías conceptuales

Se constituyó en el grupo de control, y como tal, se les enseñó a clasificar los dibujos de una forma diferente a la utilizada con los dos grupos anteriores (clasificación basada en los fonemas).

En este caso, los niños debían clasificar los mismos dibujos en función de determinadas categorías; por ejemplo, animales, oficina, baño, escuela, etc. No enseñándoseles por ende, los sonidos de las palabras.

Grupo IV. No recibió ningún tipo de instrucción

El último grupo no se sometió a ningún proceso de enseñanza, lo cual significaba que no sabía sobre los sonidos del habla, ni tampoco clasificar dibujos en categorías conceptuales.

Al término del período de enseñanza, y fin del estudio, se aplicaron las mismas pruebas de lectura, escritura y matemáticas a todos los niños, con el fin de determinar si efectivamente la instrucción recibida sobre la clasificación de las palabras en base a fonemas comunes provocaba una mejoría, en términos específicos, sobre la lectura y escritura.

Los resultados que arrojó este estudio fueron muy interesantes; en primer lugar, los niños del grupo III tuvieron peores resultados en la prueba de lectura y escritura que el grupo I y II. Esto significa que los niños que aprendieron a clasificar las palabras por medio de sonidos, leían y escribían mejor que aquéllos que aprendieron a clasificar las palabras en base a categorías conceptuales.

En segundo lugar, la instrucción sólo permitía progresar en la lecto-escritura, pues en las pruebas de matemáticas, los niños del grupo I y II tuvieron un desempeño insignificantemente mayor al del resto de los grupos.

Por lo tanto, de lo anterior se desprende que existe una relación causal entre la conciencia fonológica de los niños y el aprendizaje de la lecto-escritura. Así, la sensibilidad de los niños a los sonidos comunes de las palabras predecirá su progreso en la lectura y escritura, y su enseñanza mejorará tales habilidades.

En términos prácticos, la enseñanza impartida a los niños también generó consecuencias. Una de ellas se relacionó con el segundo grupo, aquellos que habían aprendido a clasificar los sonidos de las palabras y a representarlos en letras, quienes presentaron un mayor nivel de lectura que el resto de los grupos. En relación al primer grupo (sólo aprendieron a clasificar sonidos), existió una diferencia de seis meses. En relación al tercer grupo (sólo aprendieron a clasificar dibujos en categorías conceptuales), existió una

diferencia de diez meses. Y finalmente, en relación al cuarto grupo (que no recibió ningún tipo de instrucción), existió una diferencia de catorce meses.

De esto, surge la siguiente interrogante ¿por qué los niños que aprenden a clasificar sonidos y a representar las letras tienen un mejor desempeño?

La respuesta no ha sido validada, pero se piensa que al enseñarles a los niños a relacionar las palabras que tienen fonemas comunes con patrones ortográficos compartidos podrán comprender que los sonidos semejantes que comparten las palabras, al representarlos gráficamente, también tendrán grupos de letras comunes.

Realice ejercicios nº 25 y 26

CLASE 11

2.2 Relevancia de las Palabras con Sonidos Comunes: la rima y aliteración

Como se ha podido observar en los estudios y experimentos estudiados, la sensibilidad de los niños a la rima y la aliteración adquieren una real importancia en el progreso de la lecto-escritura.

También se dijo que la sensibilidad a los sonidos comunes es un mecanismo para medir la habilidad para manejar los sonidos del habla. Sin embargo, aún cuando esta afirmación es cierta, se cree que en ello participan dos tipos de habilidades: la primera, tener conciencia de los fonemas que componen las palabras, y la segunda, clasificar las palabras en grupos de palabras que comparten uno o varios fonemas —por ejemplo, freza, pieza, cabeza; ratón, león, bribón; presión, fusión, ilusión—.

Durante el transcurso de la unidad ya se ha abordado la primera habilidad, en donde se ha dado a conocer que, efectivamente, el niño al reconocer el sonido de una letra sabrá identificarlo en distintas palabras escuchadas, lo cual influye sobre el aprendizaje y éxito que tendrá el niño con la lecto-escritura; pero el niño, ¿podrá asociar que un mismo sonido se representa con las mismas letras, o que las palabras que se escriben igual, se leen igual? Lo que nos lleva a tener que identificar si la segunda habilidad tendrá la misma importancia sobre el progreso de la lectura y escritura.

Como se demostró anteriormente, existen palabras que comparten sonidos; algunas sólo tienen letras individuales comunes, mientras que otras contemplan secuencias de letras.

Por Ejemplo

Letras Individuales (A):	Secuencias de Letras (URRO):
Pato – Casera – Taxi – Familia	Burro – Baturro – Susurro – Aburro

Esta distinción es fundamental, puesto que los sonidos comunes tienden a ser más confiables al presentarse en secuencias de letras; más que en forma individual. Esto se hace latente principalmente en el habla inglesa, en donde por ejemplo, la letra i se pronuncia como iu, pero al estar incorporada en distintas palabras presenta distintos sonidos. Así, en la palabra night, se lee nait (la i como ai); en la palabra in, se lee in (la i como i); la palabra hi, se lee hai (ai); etc. Por lo tanto, las secuencias de letras tienden a presentar en las distintas palabras el mismo sonido, siendo por ello más confiables; por ejemplo, la terminación ight se pronuncia como ait en las palabras inglesas como night, light, right, fight, etc.

Considerando lo anterior, diversos estudios han intentado demostrar lo señalado anteriormente: los niños son capaces de deducir que dos palabras que se escriben igual, suenan igual; o que dos palabras que suenan igual, se escriben igual. Es decir, han buscado establecer si existe relación entre la asignación de palabras a categorías ortográficas y de sonido.

Uno de estos estudios fue llevado a cabo en California, por el psicólogo George Marsh; en donde intentó demostrar que los niños pequeños, a partir de una palabra determinada, tienen complicaciones para identificar la forma en que se escribe o lee otra nueva sin sentido, que posee rima o aliteración con la primera.

Por Ejemplo

A los niños les mostró la palabra “reconciliación”, y luego les pidió que leyeran chicotoción.

A través de esta prueba, Marsh determinó que los niños al principio no establecen semejanzas en las palabras, tanto en términos de su lectura como escritura. Es decir, no saben relacionar que dos palabras al escribirse igual, sonarán igual, o bien, que dos palabras al sonar igual, se escriben igual.

No obstante, palabras sin sentido y tan rebuscadas como chicotoción, bien podrían confundir al pequeño. Por lo tanto, en este estudio deberían haberse contemplado palabras reales para responder la pregunta inicial.

Esta deficiencia fue aislada por estudios recientes llevados a cabo por Usha Goswami, quien utilizó palabras con sentido para determinar si los niños pequeños eran capaces de establecer semejanzas entre palabras compartidas y sonidos comunes.

En una de las pruebas experimentales realizadas, Ursula les presentó a niños de seis años, una palabra que no sabían leer; luego les señaló lo que significaba y les solicitó que leyeran otras palabras, algunas de las cuales tenían sonidos comunes con la palabra inicial.

El resultado que arrojó esta prueba fue que los niños, aún cuando casi no leían, utilizaban las palabras compartidas (escritas) para descifrar otras. Por lo tanto, los niños sí lograban establecer que dos palabras que se leen igual, suenan igual; y viceversa.

Este descubrimiento plantea nuevas interrogantes; una de ellas es si los lectores retrasados son o no capaces de establecer esta relación. Lo cual significaría que esta habilidad sería una de las causas de las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura.

En este sentido, si se sabe que dos palabras que se leen o suenan igual forman una rima (lo que requiere de conciencia fonológica), se puede deducir que los lectores retrasados no podrán establecer la relación mencionada, pues ellos tienen dificultades para identificar la rima y aliteración.

Por lo tanto, es probable que los lectores retrasados carezcan de la habilidad para establecer analogías entre palabras que se escriben y suenan igual, dejándoles en una situación de desventaja frente a niños normales, quienes podrán determinar el significado de las palabras que no conocen por medio de otras que sí conocen. Asimismo, será menos probable que los lectores retrasados puedan saber que palabras como canción y estación comparten patrones ortográficos (series de letras compartidas).

Considerando lo anterior, y sabiendo que el carecer de esta habilidad pone en desventaja a los lectores retrasados, sería interesante conocer la forma en que podrían adquirir la capacidad de relacionar y crear categorías de palabras. La respuesta, al parecer, se relaciona con métodos de instrucción, siendo el adecuado aquél utilizado en el estudio de Peter Bryant y Lynette Bradley, en el grupo II, en donde se les enseñó sobre los sonidos comunes que componen las palabras, y las letras que componen palabras comunes.

Realice ejercicio nº 27

CLASE 12

2.3 Problemas que Presentan los Lectores Retrasados con los Sonidos al Leer

Como se ha podido observar, los niños con dificultades en la lectura, tienen problemas para discriminar los sonidos de las palabras, siendo ésta la causa de tales dificultades. Por lo tanto, se puede decir que existe una relación entre ambas habilidades; sin embargo, no se ha demostrado aún que los "errores de lectura" que cometen los lectores retrasados se debe principalmente a su incapacidad para separar las palabras de los fonemas. Así, no se puede establecer la relación directa entre error de lectura y problemas con los sonidos.

Por ende, es primordial conocer cuáles son los errores típicos que cometen los niños al aprender a leer, los que deberán ser relacionados con la falta de sensibilidad fonológica. Lo que deriva a la siguiente interrogante: *¿cómo se determina si un error de lectura es producto de un problema fonológico?*

Como se ha estudiado anteriormente, los niños pueden utilizar diversos mecanismos para leer una palabra. Uno de ellos es leer cada fonema en forma secuencial, uniéndolos; lo que da como resultado la suma de fonemas que compone la palabra (por ejemplo, d + a + r = dar). Tarea que los lectores retrasados hacen de manera deficiente.

Los lectores retrasados también pueden leer las palabras como secuencias familiares de letras o como formas familiares. Caso en el cual los fonemas que componen la palabra apenas influyen en la lectura. Por ende, a través de esta metodología los niños podrían confundirse con la forma o la secuencia de las palabras, incurriendo así en errores de lectura.

Uno de los postulados más difundidos establece que los niños pequeños al leer, hacen uso de la relación entre los fonemas (sonidos) y las letras. Sin embargo, este postulado se basa principalmente en los estudios que demuestran que a mayor conciencia de los sonidos, mejor leerá el niño. Lo cual no permite determinar fehacientemente y de manera directa, que los niños construyen las palabras mediante la suma de sonidos.

Considerando lo anterior, Estelle Doctor y Max Coltheart llevaron a cabo, en Londres, un estudio cuyo objetivo era demostrar que los niños leen de manera fonológica, es decir, sumando los sonidos que componen las palabras.

Las pruebas se aplicaron a niños cuyas edades fluctuaban desde los cuatro a diez años, a quienes se les mostraron dos tipos de frases:

a) Frases que ortográficamente tenían errores, pero que sonaban bien. Por ejemplo, The car is grin (el auto es verde = frase correcta es the car is green) o He will go jom (el irá a casa = frase correcta es he will go home).

b) Frases que ortográficamente tenían errores (contemplaban palabras inexistentes, sin sentido) y que sonaban mal. Por ejemplo, The dress is beatifull (el vestido es hermoso; se escribe: the dress is beautiful) o she will trii a dress (ella se probará un vestido; se escribe she will try a dress).

Si los niños leían por medio de la suma de sonidos, se esperaba que tuviesen mayor dificultad para detectar los errores en las frases que sonaban bien que en aquellas que suenan mal; lo que fue correcto, sobre todo en los niños más pequeños (de cuatro y cinco años).

Los niños de seis a ocho años de edad tuvieron serios problemas para detectar el error que había en las frases que sonaban bien, a diferencia de aquellas que sonaban mal. De lo cual se concluyó que efectivamente, los niños leían por medio de los sonidos que componían las palabras.

Pese a lo anterior, se debe considerar que el presentar palabras inexistentes o sin sentido, puede inducir al niño a leerlas por medio de la suma de sus sonidos, siendo esto poco habitual, lo cual llevaría a señalar que los niños leen fonológicamente sólo cuando se ven enfrentados a nuevas palabras.

Pero, si se sabe que los lectores normales hacen uso de las relaciones que existen entre los fonemas y las letras al leer, qué se podría esperar de los lectores retrasados, quienes no establecen dicha relación al leer. Es lógico que cometan errores de lectura, pero ¿éstos serán el resultado de una dificultad, a la hora de aislar los fonemas de las palabras?

Uta Frith y Maggie Snowling, por medio de un estudio, intentaron contestar la interrogante anterior. Para ello utilizaron a lectores normales y lectores retrasados, pero con el mismo nivel de lectura. Lo cual significó que los lectores normales fuesen menores en términos de edad cronológica (8 – 10 años v/s 10 – 12 años).

La comparación que se estableció entre ambos grupos de niños contempló los errores de lectura que cometían cada uno de ellos, para lo cual se les proporcionaron dos tipos de palabras para leer: sin significado y con significado.

Considerando que los lectores normales y los lectores retrasados tenían el mismo nivel de lectura, ambos grupos tenían que tener el mismo desempeño al leer. No obstante, si las formas de obtener el nivel de lectura difirieron entre los lectores normales y retrasados es posible que cometan distintos errores.

Los lectores retrasados deberían tener dificultades para leer aquellas palabras que carecen de significado, y que exigen que cada fonema asociado a las letras se sume para formar la palabra completa (por ejemplo, c + o + t + u = cotu). Esto porque los lectores retrasados requieren atender a los sonidos de las palabras para leerlas correctamente, tarea

que les resulta compleja, ya que no tienen la habilidad para establecer la analogía entre los sonidos y las palabras.

El listado de palabras con significado que se les proporcionó eran de dos tipos: regulares e irregulares.

Las primeras contemplaban palabras que podían leerse sumando los fonemas que la componían, de manera natural. Por ejemplo, al leer la palabra inglesa car (auto), letra por letra (c + a + r), se llega a su forma real de pronunciación.

Las segundas comprendían palabras que no podían ser leídas letra por letra, pues la pronunciación cambia al ser leídas de manera integra. Por ejemplo, la palabra inglesa please es irregular, pues se lee plis. Por lo tanto, al leerse sumando cada uno de los fonemas que la componen llevará a algo completamente distinto.

La lectura de palabras regulares e irregulares tenía como finalidad distinguir cuáles palabras les resultaban más fáciles de leer. En este sentido, y como se dijo anteriormente, las palabras regulares podrían ser descifradas por medio de la lectura de sus fonemas; sin embargo, para los niños las palabras irregulares deberían presentar particulares dificultades en su lectura, pues a diferencia de las regulares, no podrían ser leídas por medio de la interpretación de sus sonidos. Por lo tanto, si al leer los niños asociaban los sonidos y las letras, debería ser más fácil para ellos leer las palabras regulares. No obstante, en términos de dificultad relativa, debería esperarse que los lectores retrasados tuviesen mayores desventajas que el resto de los niños al leer las palabras irregulares sobre las regulares.

El resultado que arrojó el estudio de Frith y Snowling fue exactamente lo pronosticado: en relación a las palabras con y sin significado; los lectores retrasados al leer las palabras con significado tuvieron el mismo desempeño que los lectores normales; sin embargo, en la lectura de las palabras sin significado incurrieron en muchos más errores, teniendo mayor dificultad para descifrarlas en comparación a los lectores normales.

En relación a las palabras regulares e irregulares se llegó a un resultado similar; es decir, tanto a los lectores normales como a los lectores retrasados se les tornó más fácil la lectura de las palabras regulares; sin embargo, al leer las palabras irregulares, los lectores retrasados presentaron mayores dificultades para descifrarlas. De acuerdo a ello, y en términos de dificultad entre ambos tipos de palabras, la desventaja de los lectores retrasados en la lectura de las palabras irregulares sobre las regulares fue mucho más pronunciada que para los lectores normales; es decir, los niños que tienen problemas para asociar los sonidos a las letras tienen menos capacidad que los lectores normales para leer las palabras irregulares.

Por lo tanto, la carencia de habilidad para distinguir los sonidos y asociarlos a las letras, provoca que los lectores retrasados tengan dificultades en la lectura de palabras sin sentido e irregulares.

El resultado obtenido por medio de las pruebas con palabras regulares e irregulares fue corroborado en otro estudio, realizado en Canadá por Rod Barron, quien demostró que los lectores normales tienen una desventaja menor que los lectores retrasados al leer las palabras irregulares sobre las regulares. Es decir, los lectores normales tienen menos dificultad para leer palabras regulares e irregulares que los lectores retrasados, resultándoles mucho más fácil descifrar las palabras irregulares que a estos niños (los lectores tienen mayor dificultad para leer las palabras irregulares).

Maggie Snowling realizó otra investigación que confirma los resultados de estos estudios. Se compararon a dos grupos de niños, uno formado por lectores normales y otro por lectores retrasados, teniendo ambos el mismo nivel lector (lo cual significó que los lectores normales eran mucho más pequeños en términos de edad cronológica).

Las pruebas que se aplicaron a los niños contemplaban palabras sin significado, pero la metodología utilizada varió en relación a los estudios anteriores. Se mostraban pares de palabras, las que podían ser iguales o distintas. El niño tenía que hacer dos tareas, una de ellas era leer y otra en las que no había que leer (sino que escuchar las palabras), por lo que Snowling para presentarlas debía mostrar o decir las palabras.

Bajo esta metodología, Snowling mostraba una palabra y decía otra, y posteriormente le preguntaba al niño si éstas eran iguales. También decía los pares de palabras a la vez, caso en el cual el niño no tenía que leer, o bien, mostraba ambas palabras.

El resultado de este estudio fue que los lectores retrasados tenían un peor desempeño cuando al presentárseles los pares de palabras, una de ellas se decía y otra se les mostraba (o viceversa), pues no distinguían si las palabras presentadas eran iguales o distintas. Lo que no sucedió al decir o mostrar ambas palabras, ya que en este caso, los lectores retrasados tuvieron un buen desempeño.

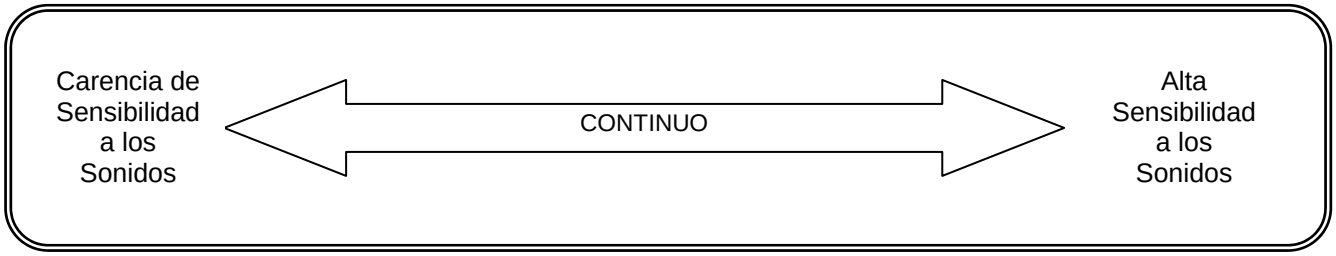
Por lo tanto, de ello se desprende que los lectores retrasados tuvieron mayor dificultad en la lectura de las palabras sin significado, lo cual exige asociar los sonidos de las palabras a las letras escritas.

Asimismo, otra conclusión a la que llegó este estudio es que los lectores retrasados no tienen problemas con las palabras sin significado por su característica intrínseca (de no tener sentido), ya que cuando se les mostraban o decían ambas palabras a la vez, no tuvieron dificultades para identificar que eran iguales o diferentes.

En conclusión, y considerando los aportes realizados por los estudios anteriormente analizados, se puede señalar que la sensibilidad a los sonidos de las palabras es una habilidad que influye directamente en la lectura; y como tal, los niños que carecen de ella (o la tienen menos desarrollada) tendrán dificultades para aprender a leer y escribir.

Así, gráficamente se tiene el siguiente continuo:

Figura Nº 3: Continuo de Sensibilidad a los Sonidos



Esto significa que los niños pueden ubicarse en cualquier punto de la recta continua, pero mientras menos capacidad tengan para detectar los sonidos del habla, peor será su desempeño en la lecto-escritura. Por lo tanto, aún cuando pueden existir muchas razones por las cuales los niños no aprendan a leer, ésta se constituye en una de ellas.

Realice ejercicios nº 28 al 30

RAMO: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA Y ESCRITURA

UNIDAD II

DIFICULTADES EN LA LECTURA

CLASE 01

1. CONSIDERACIONES BÁSICAS DE LA LECTURA

Una de las grandes preocupaciones de los educadores es el desarrollo de la lectura en los alumnos(as), que no siempre se da mediante un proceso natural, sino que muchas veces representa grandes dificultades que no sólo afectan al proceso lector, sino también a todo el proceso de aprendizaje, produciendo un bajo desempeño escolar y una autoestima que puede ser seriamente dañada.

Por ello, antes de abordar el estudio de las diversas dificultades en la lectura, las cuales permitirán realizar un diagnóstico y tratamiento adecuado a los niños y niñas que las presentan, es necesario analizar y comprender la forma en que se desarrolla el proceso de aprendizaje lector, y sus principales componentes.

- Lectura y Procesamiento Lingüístico

La lectura es expresión de lenguaje, y sus dificultades presentan alguna relación con las alteraciones en el desarrollo de ciertos procesos lingüísticos. Sin embargo, entre ambos procesos se dan diferencias que es necesario destacar: difieren en cuanto a su recepción y transmisión.

La estructura verbal oral no requiere la forma de un esquema completo en sí, en donde cada término mantenga una relación constante (por ejemplo, las claves de intención y entonación; los rasgos emocionales y los gestos que son relevantes en la verbalización). La lectura, sin embargo, es de una interpretación más selectiva, determinada por ciertas categorías *"gráficas, ortográficas, semánticas, sintácticas y fonológicas"*.

En el elemento primario del lenguaje oral está determinado lo fonológico (los aspectos semánticos y sintácticos se manifiestan a través de él), apoyado generalmente por otro tipo de signos, gestos, prosodia, etc. En la lectura, el elemento básico está formado por los signos gráficos, los que son relacionados con el nivel fonético correspondiente. Luria (1979), indica que "los aspectos fonéticos constituirían el nexo entre la percepción visual de la letra y su significado verbal".

El desarrollo de las destrezas psicolingüísticas es lo que posibilita la diferencia de concepto o de palabra en su relación contextual y hace que la lectura sea un proceso esencialmente activo, donde se sucede una gran cantidad de relaciones y asociaciones que permiten conceptuar el mundo gráfico. Este proceso activo de elaborar significados "aparecería estrechamente ligado al lenguaje interno de cada individuo" (Luria). El lenguaje interior sería el eslabón que incidiría en la comprensión y expresión verbal oral, y constituiría la base para el aprendizaje lecto-escritor.

- Lectura y Procesamiento Cerebral

La lectura comienza por la percepción de los grafemas, pasa por su descifrado en sonido y concluye con la identificación de su significado. Comprende un análisis sónico-fonético y la síntesis de los elementos del discurso. En su primer nivel de desarrollo se manifiesta claramente como un proceso analítico, pues el niño analiza las letras, las traduce fonéticamente, las une en sílabas y con ellas sintetiza palabras significativas. En etapas más tardías el proceso se hace más complejo, el lector con experiencia no somete al análisis y síntesis todos los elementos de las palabras; sino que capta parte del conjunto que le provee la información esencial, y a través de éste, restablece el significado. Para el logro de una adecuada comprensión, retorna a la estructura grafémica y verifica la hipótesis surgida con el vocablo real.

Cuando las estructuras significativas son lo suficientemente conocidas, el proceso de confrontación se hace superfluo y el lector lo identifica rápidamente; en el caso de situaciones más complicadas, compara la hipótesis elaborada con la grafía del término y sólo entonces llega al significado. Este proceso (acceso al significado) se efectúa a expensas del lenguaje interior.

El desarrollo del lenguaje interior depende del funcionamiento cerebral y es el enfoque neuro-psicológico el que más luces aporta al respecto. Este enfoque no constituye un modelo de asociaciones, sino más bien, alude a las diferentes estrategias que emplearía el cerebro para procesar e integrar la información dada por los fonografemas. Este procesamiento dependería de ciertas áreas corticales. Siguiendo a Luria, una de ellas estaría conformada por el bloque de funciones destinadas a controlar la energía no específica, la vigilia y la homeostasis. Las alteraciones de este bloque de alguna manera incidirían en la atención, concentración, memoria y selectividad. Otro bloque tendría como función recibir, analizar y almacenar la información relacionada con la lecto-escritura. Un tercer bloque sería el responsable de la programación, regulación y verificación de la conducta, vale decir, su control consciente.

Por lo tanto, lo anterior indicaría que para efectos del aprendizaje, el funcionamiento cortical debe alcanzar un cierto grado de maduración, especialización e integración.

- Componentes Lingüísticos de la Habilidad Lectora

Tal vez la razón básica para sugerir que las dificultades lectoras en la mayoría de los niños son causadas por déficit verbales, es que la esencia del proceso lector es la codificación del lenguaje natural, por lo tanto, el requisito primordial para un logro exitoso en la lectura, teniendo un funcionamiento sensorial normal, inteligencia adecuada y condiciones ambientales y emocionales favorables, es tener intacta la habilidad lingüística. Esto último implica el desarrollo normal de los componentes *semánticos, sintácticos y fonológicos* del

lenguaje. Cada uno de ellos representa un aspecto cualitativamente diferente del funcionamiento lingüístico.

a) *El componente semántico del lenguaje:* se refiere al proceso de simbolización de objetos y eventos significativos, a través del uso de palabras y oraciones. Dos subproductos importantes de este proceso, y que son de particular relevancia para la adquisición de la destreza lectora, son el conocimiento de palabras y la habilidad para emplear esas palabras en contextos apropiados. Una persona que posee un vocabulario funcional abundante, obviamente es aquella que posee la habilidad para asociar conceptos específicos con representación verbal, una destreza básica involucrada en la adquisición del lenguaje.

   El componente semántico del lenguaje también se refiere a la habilidad para la rápida recuperación de palabras, denotando significados o conceptos específicos. Aquí se hace referencia a la función de nominación, la cual está relacionada con la pregunta más general de cómo las personas recuerdan los nombres de las cosas.

b) *Adecuado dominio de la sintaxis:* se refiere específicamente a la habilidad para comprender las relaciones gramaticales y a la edad para lograr el entendimiento adecuado de las diversas construcciones sintácticas. Las características semánticas y sintácticas de las oraciones escritas, obviamente constituyen información contextual que ayuda a la identificación de las palabras encontradas dentro de las oraciones y la retroalimentación suministrada al lector bajo estas circunstancias, ayuda a estabilizar el aprendizaje de las palabras dadas.

   Hay investigaciones que indican que los lectores deficientes emplean un lenguaje menos abstracto que el de los lectores normales, y son menos sofisticados en el conocimiento y uso de gramática.

c) *Adecuado dominio fonológico:* casi no existe duda que la destreza lectora también necesita de una habilidad intacta para asociar los aspectos fonológicos y visuales de las palabras impresas. Algunos niños(as) con problemas de lenguaje sufren sutiles deficiencias en la codificación fonética, lo cual lo retarda en varias funciones, incluyendo la lectura. El problema central que adversamente afecta la lectura, parece ser la incapacidad para analizar implícitamente la estructura interna de las palabras habladas o impresas, lo cual a su vez conduce a dificultades en el manejo de los símbolos alfabéticos y sonidos.

En resumen, hasta ahora existe evidencia sugerente que apoya la noción que la incapacidad lectora puede atribuirse a una deficiencia o perturbación en uno o más aspectos del funcionamiento lingüístico. Estudios dirigidos a esta posibilidad implican un deterioro en los componentes semánticos, sintácticos y fonológicos del lenguaje, cada uno de los cuales

representan procesos cualitativamente diferentes, los que pueden modificar significativamente todos los aspectos de la lectura, incluyendo la destreza básica de la identificación de palabras, dado el hecho que la lectura es en primer lugar una destreza lingüística.

Realice ejercicios nº 1 y 2

CLASE 02

1.1 Panorama General sobre las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

Las personas, para poder leer, deben someterse a un proceso de aprendizaje, el cual es adquirido de manera paulatina durante los primeros años de la etapa escolar. En este sentido, la lectura representa un aprendizaje, y por ende, la dificultad en su adquisición surge una vez que el niño o niña se expone a tal situación (proceso de enseñanza-aprendizaje).

Por lo tanto, la dificultad de aprendizaje en la lectura aparecerá, al margen de otros problemas de índole hereditario o congénito. Esto significa que, independiente de los trastornos hereditarios que padezca el alumno(a), las dificultades en la adquisición de la habilidad lectora surgirán sólo cuando éste comience su proceso de aprendizaje. Por tal razón, las dificultades de aprendizaje en la lectura se pueden definir como *"los problemas para adquirir la habilidad lectora durante la edad promedio usual, al margen de las deficiencias sensoriales que pueda padecer el individuo"*.

Bajo esta premisa, las personas que presentan problemas de aprendizaje en la lectura se conocen como "lectores retrasados o deficientes", quienes se caracterizan por presentar un nivel de lectura muy inferior a lo que se habría predicho en función de otros aspectos, como su inteligencia, edad, funcionamiento sensorial normal, etc. Comúnmente, el niño con dificultades en la lectura presenta titubeos, falta de conocimiento de las palabras, repeticiones, etc.; o bien, evidencia que no ha comprendido lo leído, lee de memoria o inventa el texto.

En las fases tempranas del aprendizaje pueden presentarse dificultades para:

- Recitar el alfabeto
- Hacer rimas simples
- Denominar correctamente letras
- Analizar o categorizar los sonidos

Posteriormente, pueden presentarse errores en la lectura oral, tales como:

- Alteraciones en el ritmo y velocidad de la lectura, ya sea lentitud o rapidez para leer.
- Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.
- Falsos arranques, largas vacilaciones o pérdida del sitio del texto que está leyendo.
- Inversiones de letras dentro de palabras o palabras en frases (sol por los, el por le, etc.).

También pueden presentarse déficits en la comprensión de la lectura, incapacidad para recordar lo leído o extraer conclusiones de lo leído. En un grado extremo puede llegar incluso a existir lectura en espejo; lo cual consiste en que el niño(a), al leer, invierta las palabras (por ejemplo, confunde las letras q y p; d y b; etc.) o leen de derecha a izquierda; por ejemplo, en vez de decir sol leen los.

Ante todas estas dificultades, los errores de lectura se pueden clasificar en cuatro grupos, a saber:

a) *Lectura disléxico.* Se caracteriza por la presencia de diversos errores en la lectura de las letras y palabras; tales como: omisión de letras o palabras, confusión de letras, de sonidos o formas semejantes, alteración del orden de las letras, etc.

Por Ejemplo

En vez de decir ratón, leer datón; en vez de decir la pequeña casa en la pradera, leer la casa pequeña de la pradera, etc.

b) *Lectura con fallas de ritmo.* Estos problemas se vinculan con la velocidad que se imprime en la lectura, en donde no existe un ritmo pausado y fluido; sino más bien se torna muy lento o muy rápido, o ambas a la vez. Distinguiéndose lo siguiente:

Cuadro Nº 1: Alteraciones en el Ritmo de la Lectura

Tipo de Lectura	Características
Lectura bradiléxica	Aún cuando el niño y/o niña no cometen errores en la lectura, ésta se torna muy lenta, caracterizada por la presencia de muchas pausas.

Tipo de Lectura	Características
Lectura taquiléxica	Se caracteriza por la gran velocidad en que el niño y/o niña realiza la lectura, por lo tanto, la tarea de leer se vuelve acelerada y presurosa.
Lectura desordenada o disrítmica	Se caracteriza por la presencia de un gran desorden al leer; en donde existe una simultaneidad en el ritmo de la lectura; es decir, en un momento el niño y/o niña lee rápido, y luego pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y signos de puntuación.

c) *Lectura con fallas del conocimiento.* En este caso, el niño o niña con problemas de aprendizaje lector, no sabe leer, por lo tanto, para realizar dicha tarea hace uso de su memoria, o bien, describe el texto en base a dibujos o láminas que lo acompañan. De acuerdo a ello, este tipo de problema se conoce como:

- Lectura amnésica: en esta situación, el niño o niña ha sido muchas veces expuesto al texto, lo cual provoca que lea sin errores aparentes, debido a la memorización que ha hecho de él. Por lo tanto, sus problemas de lectura se vuelven explícitos cuando se le indica que lea una parte específica del texto, sea una sílaba, palabra o letra, siendo incapaz de hacerlo, debido a que no sabe leer.

- Lectura imaginaria: esta situación se presenta principalmente en los dos primeros años escolares (primero y segundo básico), cuya característica esencial es que el niño o niña no sabe leer, por lo que para realizar esta tarea utiliza la imaginación, describiendo el texto por medio de las ilustraciones que se exhiben en él, o bien, simplemente inventa un texto, con el objeto de describirlo.

d) *Lectura con trastornos en la globalización.* La principal característica de este tipo de error, es la repetición y arrastre de palabras, letras o sonidos, en voz alta o baja; lo cual surge por la incapacidad del niño o niña de leer la palabra o frase global, por ello, los errores tienden a aparecer al inicio de la lectura. De lo anterior se desprende la siguiente clasificación.

Cuadro Nº 2: Clasificación de la Lectura con Errores de Globalización

Tipo de Lectura	Característica
Lectura arrastrada	Este tipo de error se asocia a aquellas personas que padecen déficit visuales o de la motricidad ocular, quienes no tienen la capacidad para captar en forma íntegra las palabras que leen. Por tal razón, tienden a prolongar la pronunciación de la sílaba, de manera tal de poder abarcar el resto de las palabras con la vista, que son leídas finalmente.
Lectura repetida	Los niños y niñas que cometen este tipo de error tienden a repetir las primeras sílabas de las palabras, ya sea en voz alta o en voz baja, para luego leer la parte restante de la palabra o frase correctamente.
Lectura de tipo mixta	La lectura de los niños y niñas que cometen este tipo de error se caracterizará por la presencia de palabras o sílabas cuya pronunciación se repite o prolonga. Es decir, cometen los dos tipos de errores explicados anteriormente.

Como se puede observar, las clasificaciones generales de errores en la lectura permiten orientar las líneas de intervención, pues aportan información sobre las dificultades que pueden padecer los niños y niñas en edad escolar.

Realice ejercicios nº 3 y 4

CLASE 03

1.1.1 Dificultades Específicas de la Lectura

El aprendizaje de la lectura está vinculado a un proceso cognitivo cuya característica esencial es la habilidad para relacionar y entender; que en este caso, corresponde a la asociación entre símbolos gráficos (grafemas) y sonidos (fonemas), así como a la comprensión del significado de la frase o palabra leída. Si se asocia este proceso (cognitivo), agrupado en base al nivel en el cual se desarrolla (de bajo nivel y de nivel superior), con la lectura, se obtiene una matriz mediante la cual se distinguen de manera específica, los tipos de dificultades que pueden surgir en el aprendizaje de la habilidad lectora.

Cuadro Nº 3: Dificultades en la Lectura

Proceso Cognitivo	Lectura
De bajo nivel (subléxico y léxico)	Dificultades en los procesos de acceso al léxico
De nivel superior (Sintáctico, textual y metacognitivo)	Dificultades en la comprensión de oraciones complejas, párrafos y textos.

Las dificultades en los procesos de acceso al léxico estarían asociadas a todos aquellos problemas de decodificación de palabras escritas, utilizando para ello la vía léxica —también conocida como vía directa o visual, mediante la cual se logran reconocer y recuperar el significado de una palabra— o la vía fonológica (proceso subléxico conocido también como vía indirecta, y que se refiere a los sonidos de una lengua, pudiendo a través de ellos distinguir el significado de una palabra); o bien, se darían ambas simultáneamente.

En este sentido, cuando los niños(as) tienen problemas con el proceso léxico, no tendrían la capacidad de leer, realizarían decodificaciones erróneas (pudiendo omitir o sustituir letras), no reconocen las palabras, etc.; mientras tanto los problemas asociados al proceso subléxico (fonológico) provocarán que los niños(as) no puedan reconocer un fonema, lo confundan por otro, etc., lo cual no permitirá que identifiquen el significado de la palabra, e incluso, provocará incapacidad para leer correctamente. Por lo tanto, bajo este tipo de dificultad, los problemas que surjan en la lectura dependerán del tipo de proceso que ha sido afectado.

Las dificultades en la comprensión de textos podrían ser causadas por problemas para decodificar las palabras. No obstante, la dificultad a la cual se está haciendo referencia es mucho más compleja, ya que se orienta a aquellos lectores que aún cuando no tienen problemas para decodificar las palabras, o lo hacen con relativa eficacia, no tienen la capacidad para comprender el significado de las oraciones o textos que leen, cuya situación más interesante sería la "hiperlexia[1]". Incluso es más, aún cuando la comprensión oral es correcta, sus problemas se vincularían con el procesamiento sintáctico y textual (es decir, con la forma en que se producen y estructuran las oraciones en la lengua materna), cuando el lenguaje se encuentra descontextualizado y presenta un alto grado de formalización.

Las dificultades lectoras señaladas pueden surgir de manera independiente o combinada; asimismo, pueden aparecer en presencia o ausencia de otros tipos de trastorno diferentes a los lectores.

A continuación, para su mayor comprensión, se profundizará en el estudio de los dos tipos de dificultades en la lectura, mencionados anteriormente.

Realice ejercicio nº 5

2. DIFICULTADES EN LA LECTURA DE PALABRAS

Los niños con necesidades educativas especiales, en el ámbito de la lectura, generalmente se caracterizan por su dificultad para aprender a leer. Mayoritariamente su proceso de decodificación de las palabras es bastante más lento y fatigoso que el de sus pares etáreos, por lo cual carecen de la necesaria automatización para aprender directamente el significado.

Los lectores retrasados presentan dificultades para establecer referencias cruzadas entre los rasgos gráficos, ortográficos, semánticos, sintácticos y fonológicos de las palabras. Estas dificultades alterarían el normal aprendizaje de los componentes de la lectura, tales como destrezas de análisis de palabras, decodificación de palabras completas, destrezas de comprensión, entre otros.

La habilidad del niño para segmentar el habla, es decir, para darse cuenta cómo una palabra comienza o termina, para diferenciar vocales de consonantes, se correlaciona positivamente con el éxito del aprendizaje de la lectura. La inhabilidad para segmentar aparece correlacionada con un deficiente rendimiento en lectura.

[1] La hiperlexia es la habilidad espontánea y fascinación de leer palabras a edad temprana, antes de recibir una enseñanza formal; sin embargo, estos niños(as) carecen simultáneamente de la habilidad para comprender el significado de lo que leen.

Las dificultades que afectan la lectura de palabras constituyen un problema del que se cuenta con descripciones clínicas desde hace más de un siglo, cuando diversos estudiosos las pudieron constatar en el marco de los síntomas derivados de lesiones cerebrales traumáticas, es decir, en la forma que actualmente se denomina "dislexia adquirida"[2], aunque algunos especialistas prefieren no usar esta expresión por considerar las dislexias adquiridas como un síntoma secundario a ciertas formas de afasia.

Definición Afasia

Es un trastorno que se caracteriza por la pérdida total o parcial de la capacidad para establecer comunicación por medio del lenguaje oral; es decir, se pierde la facultad de la palabra, aún cuando no existe un compromiso sobre el nivel de inteligencia y los órganos de la fonación.

Sin embargo, independiente de que la dislexia adquirida se trate de un trastorno específico o de un síntoma afásico, los numerosos estudios clínicos realizados en este ámbito, han permitido identificar la existencia de diversas formas de dislexia adquirida, cada una de las cuales se caracteriza en cuanto a su sintomatología, siendo clasificadas en dos grupos; a saber:

a) Dislexias periféricas, suponen dificultades en la identificación de los signos lingüísticos; siendo agrupadas en atencional, visual y de lectura letra a letra.

b) Dislexias centrales, se caracterizan por la presencia de dificultades en las rutas que conectan los signos gráficos con el significado; y cuya clasificación contempla la dislexia fonológica, superficial, semántica y profunda.

No obstante, antes de analizar este tipo particular de dislexia, el estudio se abocará hacia el trastorno disléxico en sí, con el fin de poder identificar sus características básicas y causas que la generan.

Realice ejercicio nº 6

[2] La dislexia adquirida contempla a todos aquellos sujetos que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden en mayor o menor grado, como consecuencia de una lesión cerebral del tipo que sea, alguna de las habilidades que poseían. Cuetos (1991) en García Vidal, Jesús & González Manjón, Daniel; "Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Vol. 2º: Lectura y Escritura". Editorial EOS, España, 2000, p.151.

CLASE 04

2.1 Dislexia

De acuerdo al CIE-10, la dislexia es *"un déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada"*. Por lo tanto, representa un trastorno específico de la lectura que no se encuentra asociado a otras dificultades de índole intelectual, visual o a deficiencias educativas. De ello se desprende que:

> Los niños(as) disléxicos son todos aquellos que presentan problemas específicos de lectura, siempre que no se reúnan otras causas posibles, como es un bajo nivel intelectual, dificultades sensoriales, bajo nivel de escolaridad, ambiente sociocultural pobre, problemas emocionales, daños neurológicos, etc.

Las capacidades que pueden verse deterioradas se relacionan con la comprensión lectora, el reconocimiento de palabras leídas, y la lectura en voz alta; lo cual influirá negativamente sobre el rendimiento de todas aquellas actividades que requieran de la lectura. Por ejemplo, los niños(as) que presenten dislexia tendrán un rendimiento escolar pobre, originado por la incapacidad de realizar las actividades que contemplan la lectura; lo que muchas veces provocará deserción escolar y problemas de adaptación social, sobre todo en los cursos superiores de nivel básico y medio.

Asimismo, la dislexia generalmente se presenta en conjunto con otros trastornos específicos de la ortografía, que perduran durante la adolescencia, a pesar de que existan progresos significativos. Así, las principales dificultades específicas de la ortografía que se producen contemplan a la disgrafía en sus distintos tipos (motriz y léxica), en donde se presenta una escritura defectuosa, tales como trazado incorrecto de las letras, paralelismo de líneas, tamaño irregular de letras, presión de la escritura, etc.

La esencia de esta dificultad se deriva del nivel de lectura esperado, así como del lenguaje y escritura; por lo tanto, si un alumno(a) no cumple con los patrones esperados de lectura durante un año escolar determinado, se dirá que presenta problemas de lectura. Sin embargo, durante en el transcurso de la etapa escolar, los problemas de lectura podrán ir empeorando, debido a que el nivel académico le impondrá al alumno(a) más exigencias.

De acuerdo a lo anterior, y tal como se indicó anteriormente, las dificultades de lectura que se pueden presentar, en base a las diversas fases del aprendizaje del niño(a), son los siguientes:

En las fases tempranas del aprendizaje de la escritura alfabética, puede presentar dificultades para recitar el alfabeto, para hacer rimas simples, para denominar correctamente las letras y para analizar o categorizar los sonidos.

Más tarde pueden presentarse errores en la lectura oral; tales como omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras; alteraciones en el ritmo de la lectura (bradilexia o taquilexia –lo que necesariamente afectará la comprensión del texto–); falsos arranques, largas vacilaciones, o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo; inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras.

Junto con lo anterior, el niño(a) también puede presentar dificultades para comprender el significado de lo leído (debido a la falta de ritmo y ausencia de reglas de puntuación), lo cual involucraría la incapacidad para recordar lo que leyó y/o para extraer conclusiones del texto leído; además de recurrir a conocimientos generales para responder preguntas sobre el texto leído, en vez de utilizar la información obtenida de él.

En el cuadro que se presenta a continuación, se pueden identificar los principales errores asociados a las dificultades específicas de la lectura (dislexia).

Cuadro Nº 3: Errores Específicos de Lectura

Tipo de Error	Descripción	Ejemplo
Adiciones	Consiste en agregar a la estructura de la palabra, uno o más fonemas o sílabas, o palabras dentro de una oración.	- Jarrro por jarro - Cantababa por cantaba - Impereso por impreso - Miel por mil
Omisiones	Consiste en olvidar o excluir de la lectura algunos fonemas, sílabas o palabras.	- Fente por frente - Cilo por cielo - Ataya por atalaya
Sustituciones	Consiste en cambiar uno o más fonemas por otro, sin corresponder al vocablo.	- Dosa por rosa - Diempo por tiempo - Nano por mano
Inversiones	Movimiento, ya sea, de giro de un fonema en sí mismo (estática) o al cambio de un lugar a otro (dinámica).	- Pardo por dardo (p por d; estática) - casa por saca (dinámica)

Tipo de Error	Descripción	Ejemplo
Repetición silábica	Consiste en repetir las primeras sílabas, debido a la incapacidad para captar globalmente la palabra.	- Ca-ca-canasta - Per-per-perfecto - Fa-fa-fanfarrón
Contaminación	Consiste en omitir una sílaba, error que al tratarlo de corregir se traslada la misma a otra parte de la misma palabra o de otra.	- El avión vue por los lacielos
Transformaciones	Se refiere a una leve transformación de una palabra, a veces por influencias del lenguaje ambiental utilizado por el niño.	- Cuete por cohete - Pasiar por pasear - Deo por dedo - Cardo por caldo
Simplificaciones	Consiste en omitir los fonemas en algunas palabras que tienen vocales o consonantes gemidas.	- ler por leer - conotado por connotado - pero por perro
Cambios	Son cambios motivados por una impresión global de la palabra, sin una fijación precisa.	- Castillo por castellano - Elaboraron por labraron
Invenciones y fabulaciones	Consiste en sustituir palabras por otras de estructura similar, pero de diferente significado. Cuando se usa indistintamente un fonografema que conoce el niño, en cualquier palabra, a veces la invención se lleva a todo un contexto, especialmente cuando hay láminas.	- La cama rosada de la princesa por la casa rosada de la princesa.
Adivinaciones o lectura imaginaria	Consiste en adivinar las palabras, basándose en rasgos, láminas, ilustraciones, etc., que se presentan junto al texto a leer.	

Tipo de Error	Descripción	Ejemplo
Lectura especular o en espejo	Consiste en leer palabras o textos en forma invertida, en el sentido de derecha e izquierda. Pareciera que se reflejara el texto en un espejo; el alumno lee el resultado de ese reflejo; es decir; lee lo que está viendo en el espejo y no en el texto. Este error, si bien se presenta ocasionalmente en la lectura, es bastante más frecuente en la escritura.	- ram por mar - ase por esa - ema por ame - res por ser
Dificultad en líquidas liquidantes	Dificultad presentadas por algunos lectores deficientes para los grafemas. Se aplica el calificativo de grafemas líquidos a L y R por la propiedad que tienen de fundirse o liquidarse en otros, formando una especie de diptongo. Tienen ese carácter cuando se interponen entre las consonantes B-C-F-G-P y una vocal.	- Tes por tres - Dole por doble - Tureque por trueque - Impereso por impreso - Loria por gloria

Realice ejercicios nº 7 al 9

CLASE 05

2.1.1 Orígenes y Evolución del Concepto Dislexia

Este trastorno fue descubierto en 1895, por el oculista escocés James Hinshelwood. En ese año, publicó un artículo llamado “ceguera verbal congénita”, problema que se vinculaba con la incapacidad para interpretar símbolos gráficos; y en donde describió diversos casos clínicos en los que las dificultades para el reconocimiento de palabras aparecían tras un lesión cerebral y en ausencia de ésta, concluyendo que existía un síndrome de origen neurológico caracterizado por la incapacidad para ver las palabras escritas, especialmente, por lo que acuñó la expresión de ceguera verbal para referirse a él.

A partir de esta publicación, otros médicos escoceses se interesaron en esta problemática; uno de ellos fue Pringle Morgan, quien dio a conocer el caso de un joven que, aún cuando presentaba un nivel de inteligencia extraordinario, no era capaz de leer. De lo cual Morgan dijo lo siguiente: “si este joven hubiese recibido su educación de manera oral, hubiera obtenido el mejor rendimiento de su clase. Su problema podría tratarse de ceguera verbal congénita”.

En la misma época, el doctor Kerr –también de Escocia–, elaboró un informe oficial en donde expuso una serie de casos, que se caracterizaban por presentar el mismo problema de ceguera verbal congénita.

Posterior a ello, las investigaciones de carácter médico en torno al tema se multiplicaron, es así como a principios de los años 1900, médicos como Lechner, Wernicke, Forester, etc., de manera independiente expusieron casos de niños que carecían de la capacidad de leer, aunque no presentaban problemas en áreas intelectuales, sensoriales y sociales. Pese a ello, fue en el año 1897, en otra de las investigaciones realizadas por James Hinshelwood, en donde se dio origen al término “dislexia”, que fue vinculado a las dificultades específicas en la lectura.

Su aceptación por parte del cuerpo médico fue inmediata, debido a que era el mismo cuerpo quien estaba comprometido en las investigaciones, cuyo principal aporte fue la identificación de las características neurológicas específicas del síndrome. A medida que se profundizó en su conocimiento, se adicionaron nuevas características a la dificultad; en donde se asoció a un origen hereditario y la de afectar preferentemente a hombres.

Posterior a ello, la dislexia también fue analizada por la afasiología, ciencia que demostraba tener mayor solidez. De acuerdo a la afasiología, los problemas de lectura se generaban por la incapacidad de establecer la relación entre el aspecto visual de las palabras y fonológico del habla, quedando perturbada su integración modal.

A partir del año 1950, los estudios sobre la dislexia se masificaron alrededor del mundo, y se adquirió una nueva perspectiva, complementaria a la médica; la psicológica.

En la actualidad, la parte de la población que presenta problemas de lecto-escritura fluctúa entre el 10 y 20%[3]; sin embargo, no todos ellos son disléxicos, pues la dislexia evolutiva[4] parece ser un fenómeno escaso.

---

[3] Frith, Uta (1985) en Aceña Palomar, José María; “La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas”, Publicaciones UCM, Madrid, 1995, p.19.

[4] La dislexia evolutiva o del desarrollo es un tipo de dislexia que se caracteriza por la presencia de signos o errores en la lectura en niños(as) que recién comienzan su aprendizaje, los que desaparecen en el transcurso de él. Es decir, en esta situación el niño(a) sólo presentará problemas al aprender a leer por primera vez; problemas que se superan al pasar el tiempo.

Pese a lo señalado por Frith, no existe un consenso sobre la porción de la población que padece de este trastorno, pues mientras que algunos autores señalan que un alto porcentaje de la población es disléxico, otros señalan que esta dificultad es un fenómeno poco habitual. Respecto a ello, Frith (1989) señala lo siguiente: “algunos niños(as) aprenden a leer de manera natural, rápida y espontánea; en cambio en otros, este proceso puede tardar mucho tiempo, incluso en ciertos períodos no aparecer. Y luego, están los niños(as) que tienen dificultades que van más haya de la lentitud en el aprendizaje de la lectura, y que afortunadamente son muy pocos, y que corresponden a aquellos niños(as) que adquieren esta capacidad por otra vía, distinta a la normal”. En otras palabras, existirían niños rápidos, lentos y disléxicos.

Según lo anterior, las dificultades de la lectura se dividirían en dos grupos; aquellos de origen orgánico o neuronal, que sería equivalente al trastorno que inicialmente se conoció como ceguera verbal congénita, para luego denominarse dislexia; y aquellos de origen psicopedagógico y social, a los que se han llamado niños disléxicos, pero que hoy en día se les denomina como niños con dificultades de aprendizaje.

Por lo tanto, una parte de los niños lentos a los que hace referencia Uta Frith, serían a quienes situaciones externas de índole social, les provocarían las dificultades en el aprendizaje de la lectura, pero cuya causa al ser tratada, permitiría solucionar el problema.

Considerando el origen y evolución del concepto dislexia, se puede identificar que durante el transcurso de los años, han existido tres corrientes principales:

a) *Primera corriente: período 1895 – 1930.* Su principal característica fue constituirse en un modelo descriptivo, que se apoyo en una serie de observaciones clínicas. Esta corriente asociaba la dislexia a causas neuro-genéticas que afectaban sólo a unos pocos, pero cuyas consecuencias eran brutales.

b) *Segunda corriente: período 1930 – 1980.* Esta corriente atribuyó las causas de la dislexia a problemas psico-génicas de carácter familiar, social y pedagógico, desplazándose el pensamiento anterior. En este período, se masifica el acceso al aprendizaje de la lectura, actividad que antiguamente era exclusiva para algunos, de ahí que surgieran porcentajes altísimos de escolares con dislexia.

c) *Tercera corriente: período 1980 hasta nuestros días.* Este movimiento considera a la dislexia como un fenómeno de carácter neurolingüístico, cuya causa se asocia con disfunciones cerebrales; atribuidas a inmadurez, trastornos de neurotransmisión o alteraciones estructurales del cerebro.

Aún cuando estas corrientes teóricas fueron las principales que intentaron determinar las causas de la dislexia, existen otros enfoques que tratan de brindar una explicación sobre

la presencia de este trastorno en los niños(as). En el siguiente cuadro, se pueden distinguir las principales causas a las que se ha atribuido dicho trastorno.

Cuadro Nº 4: Principales Causas de la Dislexia

Tipos de Causas	Descripción
Causas Asociativas	La dislexia es una consecuencia o incapacidad para asociar el estímulo visual (grafía) con un sonido correspondiente (fonema) y con su equivalente semántico. De esta dificultad, nacen las confusiones de las letras, omisiones, agregados, inversiones, etc. Teoría sustentada por Birch y Belmont.
Causas Emotivas	La dislexia tiene sus antecedentes en trastornos de carácter emotivo. Según algunos psicólogos, la inadaptación familiar, escolar y social de un alumno, puede ser la causante de sus dificultades escolares, en este caso específico, dificultades en lectura.
Causas Metodológicas	La dislexia es una consecuencia de la utilización de métodos inadecuados para enseñar a leer y a escribir. Según esta teoría, si un alumno presenta dificultades a la hora de percibir y discriminar símbolos gráficos, no debe utilizarse en él un método alfabético. De igual modo, cuando un alumno tenga dificultad de globalización, no se le enseñará a leer con métodos analíticos (globales).
Causas Socioculturales.	Según M. Lobrot, cuando una lengua escrita se enseña de un modo mecánico y repetitivo, no dándosele el valor que realmente tiene, pueden surgir conflictos que desembocarían, en algunos casos, en la dislexia. Así, cuando las actividades del aula aburren a los alumnos(as), no generándose el aprendizaje, la dislexia surgirá producto de la falta de refuerzo adecuado.
Causas Auditivas.	La dislexia constituye un trastorno de la escucha. El oído juega un papel fundamental en la dislexia. Esta teoría, definida en un principio por el médico francés A. Tomás, viene a decir que; una mala o deficiente discriminación auditiva (de fonemas) podría ser la causa de postrastornos disléxicos.

Tipos de Causas	Descripción
Causas Cognitivas.	Los desórdenes en la lectura son causados por problemas cognitivos. Según esta teoría, un alumno disléxico presenta dificultades para comprender y discriminar los conceptos básicos imprescindibles en el proceso lector, como lo son los fonemas, grafías, palabras, etc. En estas circunstancias, es difícil que pueda explicarse la relación que hay entre ellos. Esta teoría resulta ser muy interesante para profesores con alumnos de zonas o regiones bilingües.
Causas Neurológicas.	La dislexia es producida por una disfunción cerebral mínima. Esto es un daño o alteración de alguna zona del tejido nervioso cerebral que impedirá el posterior desarrollo de un funcionamiento normal de la zona afectada.

Cabe destacar que también existen otras teorías en donde se establece que las dislexias surgen por causas hereditarias, ambientales (por ejemplo, en donde influye la televisión, las revistas de comics), estrés familiar, prisas, perturbaciones visuales, entre otras.

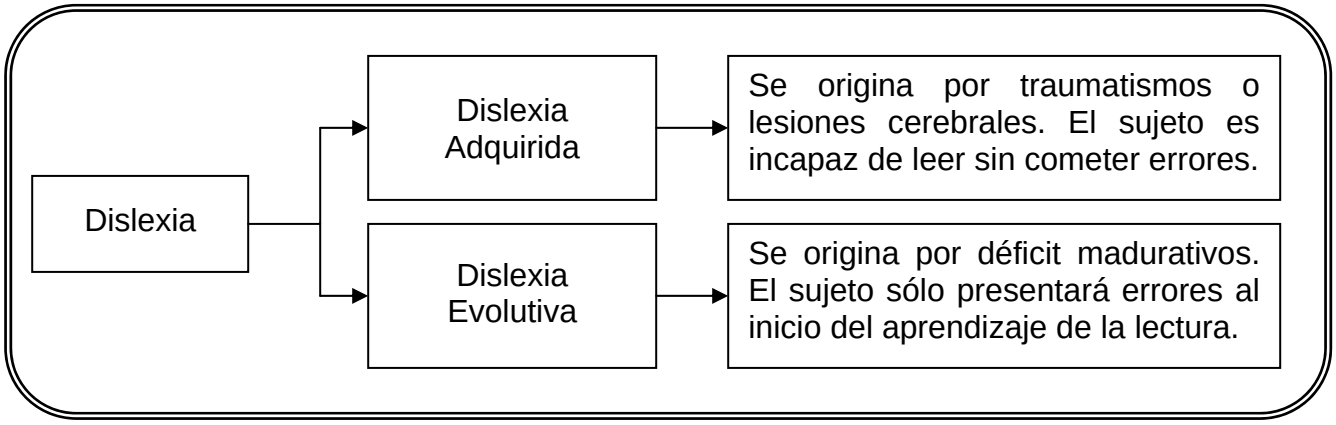
Realice ejercicios nº 10 al 13

2.1.2 Tipos de Dislexia

Como se indicó anteriormente, la dislexia representa un trastorno que genera incapacidad para aprender a leer; y por ende, existe una diferencia entre el aprendizaje esperado y el rendimiento real del niño(a) en dicha actividad, lo cual no está vinculado con otros problemas sensoriales, físicos, motores o deficiencias educativas.

Si se recuerda, la dislexia forma parte de las dificultades específicas de la lectura de palabras, pudiendo clasificarse en dos grupos principales; la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva; cuyas características básicas se muestran a continuación.

Figura Nº 1: Clases de Dislexia



A continuación, se abordarán los diversos tipos de dislexia, en donde podrán distinguirse de manera detallada, las diversas clasificaciones que se presentan en cada una de ellas.

CLASE 06

- Dislexias Adquiridas

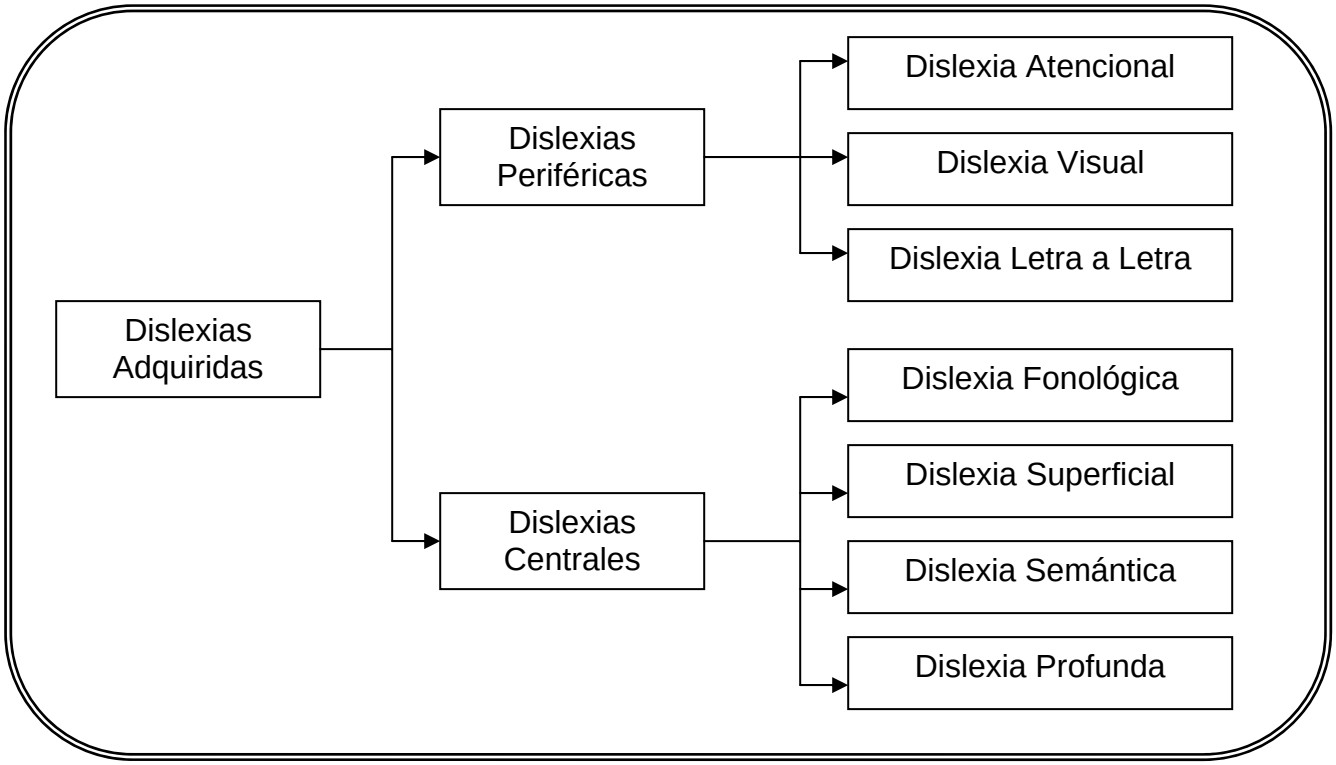
La dislexia adquirida se puede denominar como una dificultad en la lectura derivada de una lesión cerebral, producida después de haber adquirido las habilidades lectoras.

En todos los casos de dislexia adquirida, los especialistas cuentan con "*signos directos o indirectos"* que apoyan su opinión de que tales dificultades son causadas en parte por daño cerebral.

Los signos directos son, por ejemplo, el daño físico o lesión al cerebro, y las evidencias reveladas por una operación o autopsia, o cualesquiera que muestren que pudo haber presencia de lesiones cerebrales o hemorragia, como una embolia. Los signos indirectos consisten en la presencia de patrones irregulares en el electroencefalograma, reflejos anormales, o dificultades en la coordinación y orientación mano-ojo, por ejemplo.

Como se indicó anteriormente, la dislexia adquirida se puede organizar en dos grandes grupos; las dislexias periféricas y las dislexias centrales; cada una de las cuales presenta una sub-clasificación. Mientras que las primeras se asocian a la incapacidad de identificar los signos lingüísticos, las segundas se vinculan con la incapacidad para relacionar los signos gráficos con su significado.

Figura Nº 2: Tipos de Dislexias Adquiridas



a) Dislexias Periféricas

Este tipo de dislexias fueron propuestas principalmente por Shallice y Warrington (1980). El problema básico presentado por los niños y niñas, y que se asoció a esta dificultad se refiere a la incapacidad para controlar los movimientos oculares y/o al análisis visual de los signos lingüísticos[5]. Asimismo, existió un pequeño grupo de alumnos(as) que presentó deficiencias en el procesamiento perceptivo-visual.

Por lo tanto, la dislexia periférica surge cuando se está en presencia de déficits en los procesos de análisis visual que dificultan la identificación o reconocimiento de palabras, sílabas o letras, generando errores en la lectura.

– *Dislexia atencional.* Patterson, en el año 1981, estableció que la característica central de los disléxicos atencionales es su incapacidad para reconocer letras aisladas y palabras globalmente, lo cual no permite la lectura de las letras cuando se está componiendo las

[5] El signo lingüístico está constituido por las palabras, pues éstas pueden ser percibidas por medio de los sentidos (por la vista al leerlas, o por el oído al escucharlas); las cuales en la mente nos generan la idea de "algo". El signo lingüístico se compone del significado, que es la idea que representa cada palabra, y el significante, que contempla al conjunto de sonidos o letras que componen las palabras.

palabras. En otras palabras, la persona al no poder identificar el signo lingüístico, aislado o globalmente, no podrá leer, pues no será capaz de formar las palabras a partir de las unidades menores (letras).

- *Dislexia visual.* Marshall planteó, en 1984, que los múltiples errores que se cometen en la lectura, se producen por la semejanza que son vistas las palabras escritas, consideradas en su aspecto global (por ejemplo, sal/sol; pez/paz; casa/cosa; etc.), es decir, la palabra en vez de verse en sus elementos constitutivos, se visualiza de manera íntegra. Comúnmente, la palabra sustituta es utilizada con más frecuencia que la palabra sustituida.

- *Dislexia letra a letra*. De acuerdo a Patterson y Kay, 1982, el niño(a) que presenta este tipo de dificultad requiere leer cada una de las letras que componen las palabras escritas, generalmente en voz alta, antes de poder acceder a la palabra completa (por ejemplo, leer eme-a-ene-o…mano). Es decir, antes de leer la palabra global, el niño(a) debe deletrearla, lo que le permitirá luego su lectura fluida.

b) Dislexias Centrales

Como se dijo anteriormente, la presencia de graves dificultades de lectura se origina por un trastorno en el normal funcionamiento de las rutas que hacen posible el acceso al léxico interno, y por tal razón su clasificación se realiza en base al aspecto (o aspectos) concreto que se encuentre alterado o dañado.

- *Dislexia Fonológica.* Como su nombre lo indica, este tipo de dislexia central se caracteriza por la presencia de un daño de carácter grave en la ruta fonológica de acceso al léxico, lo que impide la lectura de aquellas palabras que nunca se han visto antes, por carecer éstas de una representación en el léxico visual del sujeto. No obstante, el niño(a) tiene la capacidad de leer aquellas palabras que integraban su léxico desde antes de sufrir la lesión cerebral, aunque presenta numerosas dificultades con las palabras funcionales y con los derivados.

  La presencia de esta dificultad se hace en ausencia de problemas articulatorios y de problemas perceptivos subyacentes o asociados; tales como dificultades práxicas (los movimientos articulatorios de los órganos del habla son deficientes), dislalias, hipoacusias (pérdidas auditivas), etc.

  Cabe destacar que no todos los disléxicos fonológicos presentarán los mismos signos, lo cual dependerá del componente de la ruta indirecta de lectura que se encuentre dañado.

Por Ejemplo

Cuando el componente que se deteriora es el análisis grafémico, se producirán errores al agrupar las letras que componen un solo grafema (leer elelama por llama); mientras que si existen fallas en el proceso de asignación de fonemas a los grafemas, el niño(a) disléxico no tendrá la capacidad para leer letras, incluso si se mantienen intactas las habilidades para escribirlas al dictado y nombrarlas (se puede decir que una letra es la zeta, pero no se puede leer /z/). Finalmente, si están dañados los procesos que permiten unir fonemas, la lectura de palabras se realizará letra a letra (ele-o-ele-a), pero a diferencia de la dislexia letra a letra, las letras no serán combinadas para formar la palabra global.

- *Dislexia Superficial.* Se caracteriza por la presencia de un deterioro en la ruta visual o directa de acceso al léxico, lo cual no impide que el disléxico superficial lea correctamente cualquier tipo de combinación que emplee las reglas de conversión grafema-fonema[6]; sílabas, palabras o pseudopalabras; sin embargo, dicha lectura se efectuará siempre por medio de la vía indirecta.

  En lengua española, el disléxico superficial no tendrá problemas para leer las palabras, pues todas ellas son regulares, y por ende, cumplen con las reglas de conversión grafema-fonema. No obstante, las dificultades tienden a aparecer con palabras homófonas, como “hola” y “ola”, ya que para el lector ambas son la misma (/óla/), al no poder procesar adecuadamente la forma ortográfica.

  Sin embargo, el problema se acentúa más ante palabras extranjeras, sobre todo de procedencia inglesa, cuyo vocabulario se compone de muchas palabras irregulares; caso en el cual se ve afectado el ritmo de la lectura, la cual tiende a ser lenta y poco fluida.

- *Dislexia Semántica.* En este caso, el daño se encuentra localizado en la ruta que conecta el léxico visual y el sistema semántico, aunque también está deteriorada la ruta fonológica.

  El daño en la conexión léxico visual y sistema semántico provoca que el disléxico semántico no tenga la capacidad de comprender el significado de lo leído, aún cuando no

[6] Recuerde que los grafemas están compuestos por las letras del abecedario; mientras que los fonemas representan los sonidos de cada letra; en este caso, los disléxicos tendrán problemas para identificar las palabras escribir / eskribir; enlace /enlase; etc. puesto que para ellos se leerán igual.

tenga problemas para leer; esto debido a que el léxico visual no presenta daño[7], y ambos léxicos —léxico visual y léxico fonológico— se conectan por una ruta directa.

Por lo tanto, la incapacidad para comprender el significado de la lectura, es consecuencia de la falla en la conexión entre el léxico visual y el sistema semántico, pasando directamente desde el léxico visual al fonológico (no se produce el siguiente enlace: léxico visual→sistema semántico→léxico fonológico; sino que se ejecuta de manera directa la conexión entre el primero y el último).

Como consecuencia de los problemas de la ruta fonológica, el sujeto no puede leer palabras que no hubiera visto con anterioridad y almacenado en el léxico visual.

– *Dislexia Profunda.* Fue propuesta formalmente por Marshall y Newcombe, en 1973; como su nombre lo indica, esta dificultad es mucho más intensa que las anteriores, producto de un daño en la ruta visual y fonológica de acceso al léxico.

Los principales problemas surgen con palabras abstractas, funcionales y verbos, sin embargo, el principal error que cometen los disléxicos profundos es la sustitución por asociación semántica, aún cuando la palabra sustituta y la sustituida no presenten la menor similitud visual y fonológica; lo cual se explica por la presencia de un daño simultáneo en la ruta que conecta el léxico visual y el léxico fonológico, y la ruta fonológica.

Por Ejemplo

Bajo esta situación, el niño(a) con dislexia profunda leerá mar en vez de océano; sustituirá la palabra rico por dinero; al leer cambiará casa por hogar; etc.

Además de los errores anteriores, también se presentan usualmente los errores de tipo morfológico y derivativo, así como la sustitución de palabras visualmente similares; aunque más que la frecuencia de los vocablos, una de las variables clave para entender los errores que cometen estas personas es el grado de imaginación respecto al significado de las palabras; por lo tanto, independiente de otros factores, mientras más abstracto sea el significado, más le costará al niño(a) disléxico leer la palabra.

Realice ejercicios nº 14 al 16

[7] Recuerde que no es el léxico visual y el fonológico el que se encuentra dañado, sino que es la ruta que los une.

CLASE 07

- Dislexias Evolutivas

Las dislexias evolutivas constituyen un trastorno derivado de un retraso en el aprendizaje la lectura, sin que existan claras evidencias sobre su causa (constitucional, hereditaria, intelectual, ambiental). Su cuadro sintomático es muy variado y usualmente los errores que se cometen son los comunes en el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, como establece Monfort (1994): "Sería pues el carácter duradero y selectivo de las dificultades en la lecto-escritura lo que definiría el grupo de niños disléxicos".

Además de lo anterior, se debe recordar que existen multiplicidad de factores que interactúan en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura (perceptivos, memoria, léxicos, sintácticos, semánticos, etc.); por lo tanto, "Es muy difícil que existan sujetos con el mismo tipo de alteraciones, de la misma forma que no existen programas de recuperación que sean válidos para varios sujetos". (Gallardo y Gallego, 1995).

Las dislexias evolutivas se presentan de manera inesperada y sorpresiva en el proceso normal de aprendizaje de niños(as) aparentemente indemnes, siendo definidas desde hace unos cuarenta años como: *"un trastorno de base neurológica, ya sea estructural o funcional, que resultaría responsable de un conjunto más o menos amplio de disfunciones en el plano neuro-psicológico".*

Aún cuando existen perspectivas tan determinantes, se ha generado un abuso respecto a la etiquetación de los niños(as) con problemas de lectura, a quienes se han catalogado de manera general como disléxicos. Así, de la frase "todos los disléxicos tienen problemas de lectura" se pasó a "todos los sujetos con problemas de lectura son disléxicos".

Además de los problemas conceptuales presentados por las dificultades en el aprendizaje, la falta de efectividad de las estrategias terapéuticas, generó en la década de los sesenta y setenta, un fuerte movimiento de contestación al concepto de dislexia evolutiva, debido a diversas razones, a saber:

- El modelo neuro-psicológico en la cual se sustentó la dificultad (dislexia evolutiva) se basó en hipótesis difícilmente verificables.

- Las altas tasas de fracaso escolar que se presentó al masificarse la escolarización, se atribuían a los problemas de aprendizaje que presentaban los niños y niñas; aún cuando esto no fuese cierto; pues estos alumnos tendían a pertenecer a los grupos socio-económico-culturales menos favorecidos.

Los efectos de aquellas críticas, además de haber producido la reticencia de muchos profesionales al uso del término, se han centrado sobretodo en dos aspectos; por un lado, se

ha profundizado bastante en la distinción entre diferentes circunstancias que generan problemas en la lecto-escritura, enfatizando la discriminación entre sujetos con trastornos específicos y sujetos con retraso escolar, problemas académicos asociados a deprivación sociocultural, de origen adaptativo, etc.; y por otro lado, se ha tratado de definir con mayor precisión la noción de dislexia evolutiva, en donde se han descrito con mayor precisión sus características particulares.

Pese a lo señalado, investigaciones empíricas realizadas durante los últimos veinte años, han permitido mantener la concepción inicial propuesta para la dislexia evolutiva; en donde se ha establecido, en el plano neuropsicológico, que su origen es de carácter neurológico, como consecuencia de las diferencias detectadas entre niños(as) disléxicos y no disléxicos que presentan problemas para aprender a leer y escribir, aún cuando éstos muestran similitudes conductuales en torno a habilidades académicas.

En el siguiente cuadro, se pueden identificar las principales diferencias que han sido documentadas en la literatura especializada (sobre todo de orientación neuropsicológica y, más recientemente, neuropsicológico-cognitiva); las cuales se han categorizado en cuatro grandes grupos.

Cuadro Nº 5: Diferencias entre Niños(as) Disléxicos Evolutivos y No Disléxicos

Diferencias	Tipos de Problemas Neuropsicológicos
En el curso general del desarrollo neuropsicológico	- Ritmo evolutivo menor de los niños disléxicos y lentitud en la realización de las tareas habituales previstas para el curso escolar que le corresponde de acuerdo a su edad. - Dificultades para centrar la atención y para seguir instrucciones, así como menor nivel de adquisición que sus compañeros de clase en las clásicamente denominadas habilidades para el aprendizaje. - Incapacidad de atención selectiva a asociaciones relevantes, acompañada de déficits del control atencional por falta de mediación verbal, supuestamente asociadas a ausencia de la excitabilidad cortical necesaria para mantener el funcionamiento de la MCP. - Inconsistencia en los procesos de lateralización, que reflejaría falta de integración neurológica. - Falta de control de las partes y funciones del cuerpo, asociada al menor ritmo de desarrollo neurológico general. - Déficits de producción en tareas que requieren de los procesos perceptivos y la integración sensorial.

Diferencias	Tipos de Problemas Neuropsicológicos
En la elaboración auditiva	- Rendimiento inferior en el aprendizaje auditivo y, especialmente, en las funciones auditivas de análisis de sonidos trabados y deletreo oral. - Disfunciones en la elaboración auditiva temporal, que impide o dificulta la organización e integración de estímulos auditivos tras una presentación rápida de los mismos. - Menor ritmo de desarrollo de las funciones cerebrales de síntesis de la información auditiva, asociadas a un predominio del oído derecho en el procesamiento de la información verbal y del oído izquierdo en el procesamiento de pautas temporales no verbales, como ritmos.
En la elaboración visual	- Falta de coordinación muscular en el movimiento de los ojos, con interferencia de la percepción visual, tanto en las tareas de búsqueda visual como en las de coordinación visual. - Problemas en la dominancia de un ojo sobre el otro al percibir visualmente, asociada a problemas en la lateralización manual. - Dificultades en la fijación ocular y limitaciones en la amplitud del campo visual o amplitud de reconocimiento. - Desorganización de la transmisión e integración nerviosa de las unidades perceptivas.
En la integración auditivo-visual	- Problemas de reconocimiento auditivo-visual. - Dificultades para reconocer y ordenar secuencias rítmico-temporales. - Disminución de la capacidad para recordar la posición de un estímulo integrado dentro de una serie temporal.

Realice ejercicios nº 17 y 18

CLASE 08

A partir del problema neuropsicológico predominante que presenta cada alumno(a), se han establecido diversas clasificaciones de dislexia evolutiva; sin embargo, aún no existe consenso sobre si es posible entregar tipificaciones tal como la presentada en la dislexia adquirida. Así, mientras que algunos autores señalan que es posible su sub-clasificación, otros señalan lo contrario, e incluso, hay algunos que sólo son partidarios de agrupar las dislexias en adquiridas y evolutivas. Pese a lo anterior, todos están de acuerdo en lo siguiente, si se parte de la base que el sistema de lectura es el mismo en todas las personas, los errores conductuales que se presentarán cuando los componentes afectados por una deficiencia estructural o funcional son los mismos, independiente de las causas que la generan, serán similares.

Independiente de lo señalado, aún así existe una tradición de estudios que consideran que es posible realizar clasificaciones de dislexia evolutiva, atendiendo tanto a síntomas conductuales en lectura y escritura, como a la predominancia de cierto tipo particular de dificultades en pruebas de funcionamiento perceptivo-visual, auditivo, espacial, temporal y otras de este mismo tipo.

Los intentos iniciales de clasificación fueron posibles por la gran cantidad de datos recopilados en torno a la dislexia evolutiva, a partir de estudios clínicos; los cuales fueron contradictorios entre sí, y mediante los cuales se determinó que la complejidad de la dislexia era tal que, aún cuando presentaban características comunes, debían existir diferentes tipos de ellas. En esta época se destacó la categorización realizada por Kinsbourne y Warrington, en 1963, quienes identificaron dos tipos de dislexia, una caracterizada por la presencia de un desorden en las habilidades lingüístico-verbales y rítmico-temporales, y otra determinada por la presencia de desordenes en las habilidades viso-espaciales y de lateralización.

Durante este período, las diversas clasificaciones que se propusieron siguieron la misma línea, incorporándose a los dos tipos anteriores un tercero, que estaba constituido por una combinación de ambos, y que por ende, se constituía en un tipo de dislexia más profunda. Esta fue denominada de distinta forma de acuerdo a los autores, así Jonson y Myklebust la llamaron dislexia severa, cuya principal característica era la incapacidad para utilizar el lenguaje interior como mediador; mientras que Boder completó la clasificación propuesta por Kinsbourne y Warrington, al denominarla como dislexia mixta; la cual hoy en día Warrington la llama dislexia disfonética y dislexia diseidética, respectivamente.

A partir de 1975, los estudios realizados con niños(as) disléxicos para clasificarlos en una de estas tres categorías básicas, permitió identificar que siempre existen personas que no caen en ninguna de ellas, debido a que presentan otras sintomatologías; esto permitió perfeccionarlas aún más, identificándose en cada uno de ellas, subclasificaciones. En este sentido, Petraskas y Rourke en el año 1979 proponen cinco tipos de personas con

dificultades importantes en el aprendizaje lector, siendo cuatro de ellos subtipos de dislexia, mientras que el quinto estaría compuesto por dificultades con otro origen.

Junto con lo anterior, en dicha época los estudios intentaron distinguir con más claridad los niños(as) que presentaban dificultades de lectura disléxicos y no disléxicos; este último, por ejemplo, como resultado de factores pedagógicos y sociológicos.

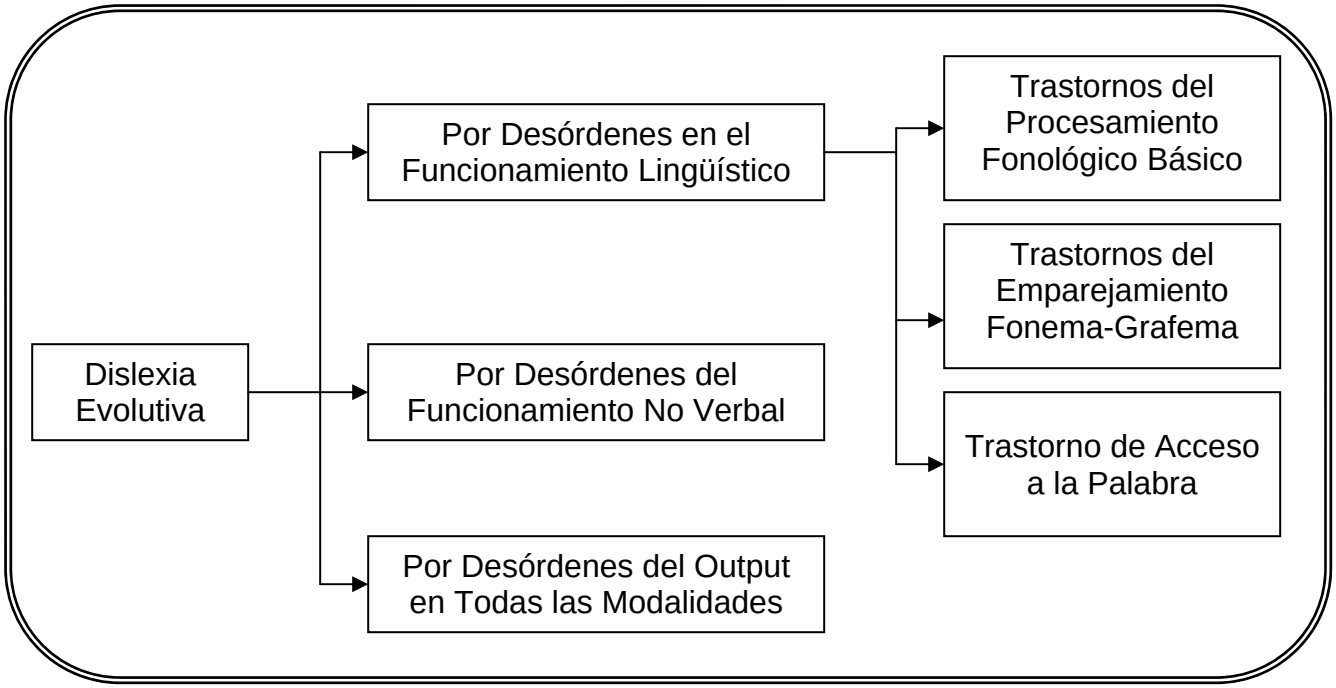
En 1983, Lyon sigue la misma línea de Petraskas y Rourke, en donde establece que existen cuatro tipo de problemas de lectura asociados a la dislexia; el primero caracterizado por desórdenes viso-espaciales, el segundo por desórdenes de memoria de series y discriminación auditiva, el tercero por problemas de integración de fonemas y de lenguaje comprensivo-receptivo, y el cuarto, caracterizado por desórdenes inespecíficos comunes a los de los grupos anteriores.

Los aportes de Rourke y su equipo han seguido desarrollándose hasta hoy en día, de lo cual han surgido clasificaciones más completas de dislexia evolutiva, las cuales se respaldan en estudios empírico-conceptuales, abordados desde una perspectiva neuro-psicológica. Estos autores, señalan que las diversas categorías de dislexia evolutiva representan entidades clínicas caracterizadas por patrones específicos de habilidades y deficiencias (neuropsicológicas), las cuales serían responsables de los patrones particulares de aptitudes de aprendizaje y déficits exhibidos por los niños en el subtipo. Por lo tanto, creen que una motivación inadecuada o inapropiada, o una mezcla entre historia de aprendizaje y demandas específicas del entorno académico, no son pertinentes.

La clasificación propuesta por tales autores (Rourke y seguidores), tiene como base el patrón específico de habilidades y deficiencias neuropsicológicas de la persona, así como su impacto sobre el aprendizaje académico y la adaptación socioemocional; lo cual se utiliza de punto de inicio para la descripción de las subcategorías posteriores que, salvo el trastorno de aprendizaje por desórdenes del funcionamiento no verbal, representan más una hipótesis que deben ser investigadas.

Considerando lo anterior, en la siguiente figura se presentan las diversas taxonomías de dislexia evolutiva que han sido propuestas por Rourke y sus seguidores.

Figura Nº 3: Clasificación de la Dislexia Evolutiva



CLASE 09

a) Dislexia Evolutiva por Desórdenes en el Funcionamiento Lingüístico

Como lo indica su nombre, esta subclasificación de dislexia evolutiva se caracteriza por la presencia de alteraciones en las funciones lingüísticas; sin embargo, en ella se pueden identificar tres clases que se distinguen entre sí en base al proceso básico en la cual se presenta la deficiencia; ya sea fonológico, emparejamiento fonema-grafema, o del acceso a la palabra[8]; cada uno de los cuales se diferencia en torno a las habilidades y deficiencias neuropsicológicas, así como al pronóstico académico y psicosocial detectado.

[8] Se caracteriza por la presencia de dificultades en el reconocimiento visual de las palabras y en las habilidades verbales expresivas, las cuales surgen en el contexto de un amplio rango de habilidades y aptitudes neuropsicológicas intactas.

Cuadro Nº 6: Características de las Diversas Clases de Trastornos por Desordenes en el Funcionamiento Lingüístico

Área Analizada	Trastorno de Procesamiento Fonológico Básico (BPPD)
Habilidades Neuropsicológicas	- Lo perceptivo-táctil, la organización viso-espacial, lo psicomotor, la resolución de problemas no verbales y habilidades y aptitudes de formación de conceptos se desarrollan a nivel normal o superior. - La capacidad de tratar con la novedad, la cantidad y calidad de la conducta exploratoria se normal. La atención al input táctil y visual es normal.
Deficiencias Neuropsicológicas	- Los trastornos en la audición fonémica, segmentación y combinación son importantes. - La atención y memoria para el material auditivo-verbal está claramente alterada. - Se evidencia pobreza en la recepción, repetición y almacenamiento verbales. - La cantidad y calidad de las asociaciones verbales está claramente poco desarrollada. Hay menos cantidad que el promedio de output verbal.
Pronóstico Académico	- La lectura y el deletreo están afectados al igual que los aspectos de la ejecución aritmética que requieren leer y escribir. - Los aspectos simbólicos de la escritura están afectados. - Los aspectos no verbales de la aritmética y de las matemáticas no están afectados, son de la parte izquierda del cuerpo. - El pronóstico para los avances en lectura y deletreo, y en los aspectos simbólicos-verbales de la escritura y de la aritmética debe ser muy cautelosa.
Pronóstico Psicosocial	- Los trastornos psicosociales pueden darse si los padres, educadores y otros cuidadores establecen objetivos inalcanzables para el niño(a), y/o si modelos y estilos de vida antisociales adquieren propiedades reforzantes para el niño, que la escuela es incapaz de proveer. - Cuando ocurre la psicopatología, es probable que sea en forma de acting-out. Otra posibilidad es la ansiedad/depresión moderada.

Área Analizada	Trastorno del Emparejamiento Fonema-Grafema (PGMD)
Habilidades neuropsicológicas	- Son idénticas a las identificadas en el trastorno anterior (BPPD), salvo que la escucha fonética, la segmentación y la combinación son normales.
Deficiencias neuropsicológicas	- Los principales problemas se originan en el emparejamiento fonema-grafema (y con mayor frecuencia, grafema-fonema).
Pronóstico académico	- La ortografía de palabras familiares puede ser normal o superior; en cambio, la ortografía de palabras no conocidas, puede ser tan pobre como el subtipo BPPD. - El reconocimiento en lectura de palabras familiares es mucho mejor que el exhibido por el subtipo BPPD, aunque está alterado. - Las habilidades de decodificación de palabras pueden ser tan pobres como en el subtipo BPPD. - La ejecución en aritmética y matemáticas puede llegar a los niveles normales o superiores cuando las palabras implicadas en la solución de problemas en esta área se minimiza o se pueden reconocer globalmente. - El pronóstico para el avance en la lectura y escritura es clara y mucho mejor que para el subtipo BPPD.
Pronóstico psicosocial	- El pronóstico para el trastorno socioemocional es el mismo que para el subtipo BPPD, pero con algo menos de riesgo.
Área Analizada	Trastorno del Acceso a la Palabra (WFD)
Habilidades neuropsicológicas	- Son similares a las señaladas en el trastorno de procesamiento fonológico básico (BPPD), salvo que en este caso se mantienen intactas las habilidades de emparejamiento fonema-grafema.
Deficiencias neuropsicológicas	- Sólo se destaca la dificultad para acceder al almacenamiento normal de asociaciones verbales.
Pronóstico académico	- La lectura y la ortografía son muy pobres durante los primeros años escolares, pero con una ejecución paulatinamente próxima a la normal en esas áreas, que va surgiendo al final de la enseñanza básica. - La aritmética y las matemáticas se manifiestan pronto como adecuadas. - La escritura de palabras que pueden expresarse y escribirse siguiendo un modelo, va de normal a buena.
Pronóstico psicosocial	- El pronóstico para el funcionamiento socioemocional es virtualmente normal, salvo por un factor de riesgo de fracaso escolar precoz bajo, pero presente.

b) Dislexia Evolutiva por Desórdenes en el Funcionamiento No Verbal

Este tipo de dislexia evolutiva no presenta sub-clasificaciones, y sus diciultades se presentan en el funcionamiento de los procesos no lingüísticos; no obstante, se caracteriza de aquella producida por alteraciones en las funciones lingüísticas y las vinculadas con al output en las diversas modalidades en lo siguiente:

Cuadro Nº 7: Características Básicas de la Dislexia Evolutiva por Desordenes en el Funcionamiento No Verbal; Síndrome NVLD

Área Analizada	Características Definitorias
Habilidades Neuropsicológicas	- La percepción auditivo-verbal, la atención y la memoria se llegan a desarrollar correctamente. - Se ejecutan correctamente las tareas motrices simples, cuyo aprendizaje se logra de manera mecánica. - Al comienzo del desarrollo se detectan buenas habilidades fonológicas. - Al inicio de la etapa escolar se tornan evidentes la recepción verbal, la repetición, el almacenamiento y las asociaciones. - Se caracteriza por un alto volumen de output verbal.
Deficiencias Neuropsicológicas	- En el desarrollo temprano son evidentes las dificultades en la percepción táctil y visual; estos incluyen la atención y la memoria para los materiales proporcionados a través de estas modalidades. - La realización de tareas psicomotrices complejas es pobre, salvo aquellas que se aprenden por medio de la repetición extensiva. - Se caracteriza por una aversión hacia experiencias nuevas, con impacto negativo consecuente en la conducta exploratoria. - Se tornan evidentes los problemas en la formación de conceptos apropiados a la edad y en la solución de problemas. - Las principales dificultades en las habilidades lingüísticas se relacionan con las dimensiones pragmáticas y de contenido del lenguaje. Además, el lenguaje a menudo se usa para propósitos inapropiados.

Forma a Analizar	Características Definitorias
Pronóstico Académico	- En general, la decodificación de palabras y la ortografía, se desarrollan a niveles superiores. - La memoria palabra a palabra, especialmente para materiales de naturaleza auditivo-verbal, llega a desarrollarse muy bien. - Las áreas de preocupación continua que emergen, incluyen la comprensión lectora, la aritmética mecánica, las matemáticas y la ciencia. - Se pueden aprender algunas dimensiones de la ciencia y de las matemáticas si se presenta el material y se practica de forma mecánica; las dificultades son evidentes en el razonamiento, la deducción y otras habilidades similares.
Pronóstico Psicosocial	- La competencia social se ve afectada por problemas básicos en la percepción, el juicio, la resolución de problemas y el razonamiento. - El riesgo de psicopatología va de moderado a severo. - El nivel de actividad tiende a disminuir a niveles hipoactivos en la niñez tardía. - El pronóstico a largo plazo para el desarrollo socioemocional es muy cauteloso.

Realice ejercicios nº 19 al 22

CLASE 10

c) Dislexia Evolutiva por Desórdenes del Output en todas las Modalidades

Este subtipo es similar al WFD, en lo que respecta a las habilidades y déficits neuropsicolígicos. En el campo académico, se producen problemas adicionales de output deficiente en la escritura de palabras y en la aritmética escrita.

Cuadro Nº 8: Características Básicas de la Dislexia Evolutiva por Desórdenes del Output en todas las Modalidades

Área Analizada	Características Definitorias
Habilidades Neuropsicológicas	- Son equivalentes a las que se presentan en el trastorno del acceso a la palabra, WFD, estudiado anteriormente (subclasificación del trastorno por desórdenes del funcionamiento lingüístico).
Deficiencias Neuropsicológicas	- Al igual que en las habilidades neuropsicológicas, las deficiencias que se presentan son similares a las que se presentan en el trastorno WFD, a excepción de la dificultad adicional que surge en el trastorno en análisis, para organizar, dirigir y orquestar todos los aspectos de la expresión conductual.
Pronóstico Académico	- En la etapa escolar inicial se destacan ciertos problemas graves relacionados con el output oral y escrito. - En la mitad del período escolar, suelen surgir importantes progresos en el reconocimiento y decodificación de palabras, así como en la comprensión lectora. - Los trabajos escritos permanecen pobres, como la capacidad para emitir descripciones verbales y respuestas a preguntas.
Pronóstico Psicosocial	- En general, durante la primera etapa escolar, los niños(as) se caracterizan por presentar trastornos de acting-out; es decir, la palabra o el pensamiento es reemplazado por el acto en sí. - El aislamiento social y la depresión se tornan situaciones riesgosas. Lo cual puede desarrollarse en explosiones externalizadas y/o formas internalizadas de psicopatología si el manejo por los cuidadores principales del niño no es el adecuado.

El principal inconveniente que se presenta en la clasificación de dislexia evolutiva estudiada anteriormente es que, aún cuando la descripción se haya realizado de manera detallada, las características que identifican a cada subtipo no son tan claras como podrían desear sus autores. Asimismo, se existe un problema de carácter epistemológico grave, pues la validez de la clasificación depende del tipo de medida empleada para diferenciar a los disléxicos y los no disléxicos, así como del punto de separación considerado para agrupar a los niños(as) con comportamientos normales y retrasados.

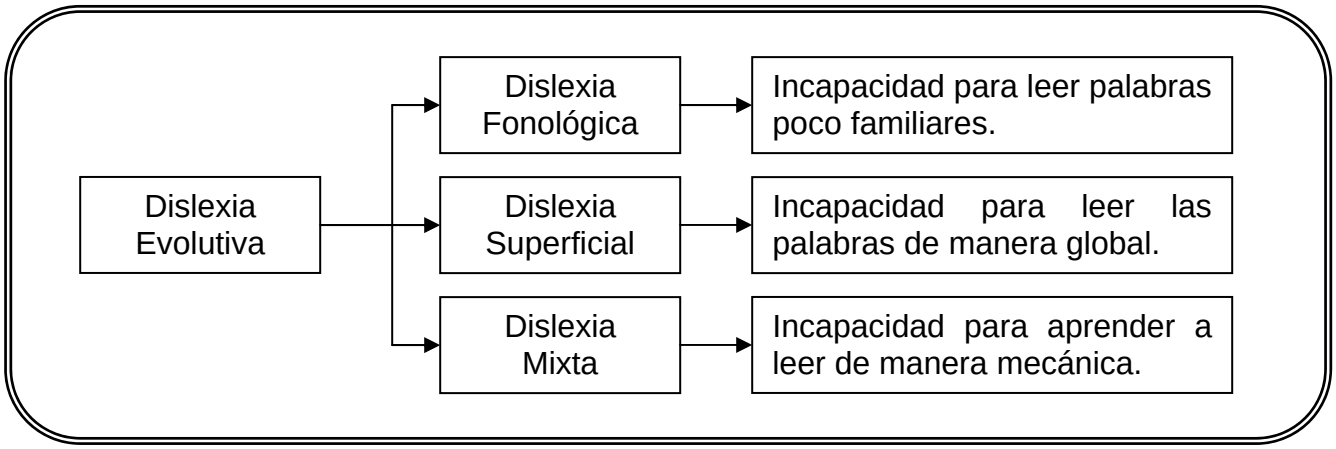
De acuerdo a ello, Faraham-Diggory (1980) señala: *"Nunca he visto un caso similar en mis veinticinco años de ejercicio —escribe el maestro refiriéndose a uno de los muchachos*

que estaban estudiando—. Hay otro muchacho en esta clase que es quizá tan malo como él en la lectura, pero no muestra signos de agudeza en nada[9]*"*. Esta confusión, llevó a algunos precursores de esta disciplina a ocuparse del estudio de personas que, luego de sufrir una lesión cerebral, no parecían tener dañadas sus diversas capacidades, a excepción de la lectura de palabras, dando origen a términos como dislexia y alexia[10]; tal como lo hizo James Hinshelwood, pionero en el estudio de la dislexia, y que como se estudió anteriormente, la denominó como "ceguera verbal congénita".

Debido a lo anterior, en la actualidad se ha preferido ser más prudente respecto a la clasificación de las dislexias evolutivas, en donde se establece que sólo las categorías clásicas pueden definirse con claridad; pero aún así, no presentan la misma nitidez exhibida por los diversos tipos de dislexia adquirida.

En la siguiente figura se muestran las diversas categorías de dislexias clásicas; cuyas características esenciales serán estudiadas a continuación.

Figura Nº 4: Tipos de Dislexia Evolutiva de Carácter Clásico



a) Dislexia Fonológica

Es una alteración que se origina en la ruta indirecta o fonológica, y que distingue por la incapacidad del niño(a) disléxico para leer palabras poco familiares, pseudopalabras (palabras sin sentido que se asemejan a otra que sí lo tiene) o palabras sin sentido, aún cuando no presenta problemas en la lectura de palabras comunes o familiares.

[9] Faraham-Diggory en García Vidal, Jesús & González Manjón, Daniel; "Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Vol. 2º: Lectura y Escritura". Editorial EOS, España, 2000, p.164.
[10] La alexia corresponde a la pérdida de la capacidad para leer, cuando ya se ha adquirido tal habilidad.

Por Ejemplo

Los disléxicos fonológicos no tendrán problemas para leer la palabra casa, auto, mamá, zapato, etc.; sin embargo, la lectura se tornará dificultosa en presencia de palabras como “pléxidro”, “cranxisgeno”, “paclabras”, etc.

Lo anterior, ha sugerido la existencia de un trastorno en el proceso de traducción de los grafemas (letras), o de sus combinaciones, a un código fonológico.

Los estudios realizados con niños(as) disléxicos fonológicos, han permitido concluir que estas personas presentan sensibilidad al efecto provocado por la frecuencia de palabras escritas, pues son capaces de leer casi todas las palabras familiares que se les muestran, al contrario de lo que ocurre con las palabras no familiares, quienes son incapaces de leerlas. Asimismo, se ha detectado que los disléxicos fonológicos carecen de sensibilidad a la longitud y a su regularidad, pues al evaluarlos, los principales errores se reunieron en las pseudopalabras, siendo muy frecuente la lexicalización cuando éstas se parecen a una palabra real de alta frecuencia.

Por Ejemplo

Si al disléxico fonológico se le muestra la palabra “colespio”, es probable que lea “colegio”; ante la palabra “blasón”, leerá “blanco; la palabra “gebra”, será leída como “cebra o hebra”, etc.

Los niños(as) que presentan este trastorno también tenderán a cometer errores de carácter morfológico o derivativo, en donde mantendrán la raíz de la palabra, pero cambiarán el sufijo (por ejemplo, “andaba” por “andar” o “salíamos” por “salido”). Asimismo, incurrirán en mayores errores de lectura frente a palabras funcionales (artículos, conjunciones, etc.) respecto a palabras con contenido semántico propio (sustantivos, adjetivos, etc.).

Por lo tanto, estos niños(as) no tendrán problemas para leer palabras familiares pues para ello emplean sin problemas la ruta léxica; sin embargo, la dificultad en la lectura surge cuando están frente a palabras de baja frecuencia escrita (y que por ende, se han encontrado poco), debido al grave deterioro que presentan en la ruta fonológica.

b) Dislexia Superficial

En este caso, la lectura se realiza a través de la ruta fonológica, debido a que la léxica se encuentra alterada. Esto significa que el reconocimiento de las palabras se realiza por medio de la asignación de un valor fonemático a los símbolos gráficos (letras, palabras, etc.)

Por lo tanto, la principal dificultad que se asocia a este trastorno es la incapacidad para leer las palabras globalmente, por ello su lectura tiende a ser siempre lenta, titubeante, poco fluida, en donde la palabra se explora con el objeto de ver si se logra acertar con la pronunciación adecuada, de manera que cuando logra leerla accede a su significado. Esto permite que el disléxico superficial pueda comprender el sentido de un texto, cuando se le da el tiempo suficiente para su lectura, aún cuando esta sea lenta.

Otra característica esencial de este tipo de dislexia se relaciona con la confusión de homófonos (por ejemplo, “vaca”/”baca”; “ola”/”hola”), esto porque el proceso de lectura sólo se realiza en base a los sonidos de las palabras, y no por el reconocimiento del grafema en sí. Por consiguiente, el disléxico superficial no podrá distinguir de cuál de las variantes se trata, para establecer adecuadamente su referente, si las lee fuera de contexto.

Finalmente, se debe señalar que, como continuamente el disléxico superficial requiere descifrar las palabras para poder leerlas, es común que incurra en errores de omisión, adición o sustitución de letras.

c) Dislexia Mixta

En este caso, el acceso al léxico por ambas rutas se encuentra alterada (fonológica y léxica), por lo tanto, la persona que sufra este trastorno tendrá severas dificultades para aprender a leer, incluso de manera mecánica y mínimamente eficaz.

En la práctica, como ambas rutas (directa e indirecta) participan en el aprendizaje de la lectura, será difícil distinguir la dislexia mixta de las anteriores, puesto que ni el disléxico fonológico usa con la calidad de un buen lector el acceso directo, ni el disléxico superficial hace lo propio con el fonológico.

Realice ejercicios nº 23 al 25

CLASE 11

3. DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Como se estudió anteriormente, las personas que tienen dificultades para reconocer las palabras, presentarán serios problemas en la adquisición de la lectura; sin embargo, una parte de la población escolar aún cuando logra dominar esta actividad, es incapaz de comprender el texto leído, lo cual no deja de tener importancia, ya que al igual que el trastorno anterior, influye negativamente sobre el rendimiento académico.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la comprensión de lectura *"es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto"*. En otras palabras, la comprensión lectora requiere que el lector procese la información del texto con el cual interactúa, identificando las ideas básicas, y relacionándolas tanto con las ideas que ya posee, como entre sí; lo cual dará como resultado un conjunto de información con un sentido determinado.

Los procesos que participan en la comprensión de la lectura son complejos y diversos, lo cual hace que el pobre desempeño sea atribuido a múltiples causas; sin embargo, aunque no existen fundamentos teóricos que respalden esta afirmación, es posible categorizar las causas de una pobre comprensión lectora en tres grandes grupos, a saber:

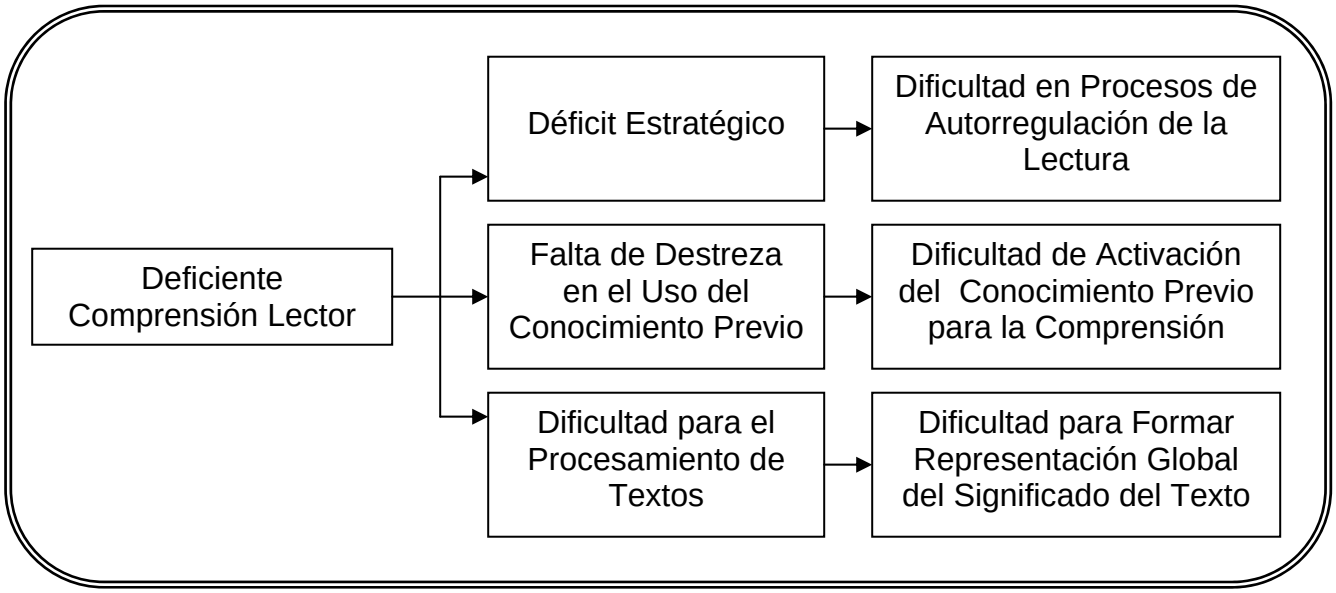
a) *El problema proviene de un déficit estratégico,* que consiste en la dificultad para regular independiente y adecuadamente el proceso de lectura, lo cual está asociado con la capacidad del niño para analizar si el nivel de comprensión alcanzado es el requerido, de modo que si no se cumple, tome las medidas o estrategias correctivas necesarias que logren solucionar el problema.

b) *El problema proviene de la carencia de destreza específica para emplear el conocimiento previo al momento de procesar la información de los textos,* lo cual generalmente se vincula a una noción limitada y rígida sobre lo que es la lectura y la comprensión.

c) *El problema proviene de la dificultad para procesar los textos;* en este caso, el niño(a) no tiene la capacidad para asociar la información que se presenta en el texto, la cual siempre se encuentra relacionada entre sí, de esta forma, las diversas unidades que componen el texto son tratadas de forma independiente y fragmentada, lo cual genera que se constituyan secuencias de fragmentos aislados, sin sentido para el lector.

Considerando las causas a las cuales se atribuyen las dificultades en la comprensión de la lectura, se pueden desprender tres tipos de dificultades específicas; las cuales se muestran en la siguiente figura.

Figura Nº 5: Tipos de Dificultades de Comprensión Lectora según Causas que la Generan



A continuación, se estudiarán las diversas dificultades en la comprensión lectora mencionadas anteriormente.

3.1 Dificultades en los Procesos de Autorregulación de la Lectura

Como se dijo anteriormente, las dificultades en la comprensión de la lectura también se encuentran asociadas al déficit estratégico, y que implica que el lector no logre adecuar su estrategia lectora a las diversas situaciones de lectura que se le presentan, las que imponen diferentes metas y, en base a ellas, diferentes mecanismos para acceder al texto. En otras palabras, el niño(a) con una pobre comprensión lectora tendrá a leer los diversos textos de la misma forma, independiente de cuál sea el objetivo que se persigue con la actividad; así por ejemplo, para estos niños(a), consultar un diccionario, leer un texto literario, estudiar un texto para un examen, etc., serán actividades semejantes en relación a la forma en que se debe leer.

Por lo tanto, los procesos que fallan y que impiden adecuar las estrategias de lectura al tipo de actividad que se realice son:

a) Los procesos meta-cognitivos de planificación, responsables de la formación de metas y de la selección de estrategias de lectura apropiadas para su logro.

b) Los procesos de autoevaluación durante la lectura (que difícilmente podrán intervenir si no existen metas claras) y, sobre todo, los de auto-corrección.

Respecto a las habilidades de evaluación y corrección, se debe considerar que los lectores normales tienen un control pleno sobre la lectura, empleando en su análisis comprensivo su propio conocimiento previo como las interrelaciones que se producen en las unidades informativas que componen el texto; por lo tanto, al fallar ambos aspectos será difícil mantener con una mínima solvencia la autoevaluación y la subsiguiente auto-corrección.

Sin embargo, también se debe señalar que el desconocimiento de conocimientos estratégicos específicos para realizar la evaluación y la corrección, también juegan un rol importante en la capacidad de comprensión del texto; así como la falta de conocimiento en aquellas estrategias establecidas por Van Dijk y Kintsch, en 1983, tales como la estrategia de normalidad referencial, estrategia de normalidad situacional, estrategia de esperar y ver, metaestrategia de maximización de hipótesis, etc.

3.2 Dificultades para Activar el Conocimiento previo Necesario para la Comprensión

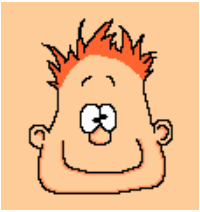
Aunque son problemas diferentes, el uso de una estrategia de listado por parte de los lectores con pobre comprensión y la dificultad para activar el conocimiento previo disponible durante la lectura, pueden considerarse como dos fenómenos relacionados, en la medida en que uno y otro revelan un tipo de procesamiento poco activo y bastante superficial, por parte de este tipo de sujetos. Es decir, que ambos manifiestan una misma tendencia a centrarse en los aspectos más accesorios de la información, al igual que, generalmente, ocurre cuando se les pide que redacten un texto.

El acceso al conocimiento previo que tenga un niño(a) será primordial para lograr comprender el significado de un texto, puesto que sin él, hasta el texto más sencillo se tornará confuso, misterioso e inasequible. Esto significa que el lector deberá hacer memoria respecto a toda aquella información que se relaciona con el tema en análisis, de manera tal de poder comprender y relacionar la nueva información a la que está expuesto.

Por Ejemplo

Si a un niño se le indica que responda la siguiente adivinanza del cuerpo humano: *"Al revolver una esquina me encontré con un convento, las monjas vestidas de blanco, la superiora en el centro, más arriba dos ventanas, más todavía un par de espejos y en lo más alto una plaza donde pasean los caballeros".*

Como se puede observar, esta adivinanza se encuentra elaborada con un lenguaje sencillo y fácil de leer; sin embargo, para su comprensión se requerirá acceder a conocimientos previos almacenados en la memoria, a partir de lo cual se pueda identificar a qué parte del cuerpo se asocia (que en este caso, corresponde a la cara).



Por lo tanto, si la pobre comprensión de lectura se origina por la falta de conocimiento previo requerido en relación con el tema que se aborda en el texto, no se podría decir que el niño presenta dificultades de comprensión de lectura, puesto que la incapacidad para desprender su significado vendrá dado por otra razón: la carencia de conocimientos previos respecto al tema en análisis (que en el ejemplo sería no saber cuáles son las partes del cuerpo humano); sin embargo, la dificultad de comprensión lectora sí estará presente cuando no tenga los conocimientos lingüísticos básicos que resultan imprescindibles, así como cuando los conocimientos están pero el lector no logra acceder a ellos.

Respecto a la incapacidad del lector para acceder a los conocimientos previos, uno de los factores que lo determinan es, sin duda, la propia idea que el sujeto tiene sobre lo qué es leer, para qué se lee y cómo se lee, que suele ser bastante restrictiva (cuando no inapropiada), en los niños con dificultades de aprendizaje. En este sentido, el tratamiento o "enfoques de aprendizaje" que utilizan los alumnos(as) en la lectura se han clasificado en tres categorías; superficial, profundo y estratégico.

- Enfoque Superficial. Se caracteriza por orientarse principalmente a la reproducción o memorización de los contenidos leídos, mediante el uso de estrategias de reiteración, no haciendo uso de la capacidad para relacionar conocimientos. Por lo tanto, la intención que se persigue a través de este enfoque es sólo cumplir con las tareas de aprendizaje, por miedo a fracasar en ellas, para lo cual se realizan procesos de memorización sin sentido.

- Enfoque Profundo. Se caracteriza por orientarse hacia la comprensión del sentido del texto; por lo tanto, se requiere la asociación de conocimientos con los ya existentes. Estos alumnos(as) tienden a destinar más tiempo a las actividades de aprendizaje y consideran que el texto es fácil de entender.

- Enfoque Estratégico. Se caracteriza por poder adecuar el enfoque a utilizar dependiendo del fin que se persiga y del texto a leer; por lo tanto, bajo este enfoque se pueden combinar los dos anteriores, el profundo y el superficial, destinando el tiempo adecuado a cada uno de los procesos, con el objeto de obtener un rendimiento académico sobresaliente.

Como se puede deducir de lo anterior, los niños(as) que presentan dificultades en la comprensión lectora, utilizarán un enfoque de aprendizaje superficial, cuyas estrategias de lectura se caracterizarán por basarse en la copia literal, la eliminación de palabras y/o frases, y el repaso simple de la información, lo cual no requiere del uso de conocimientos previos asociados al tema en cuestión.

Considerando lo anterior, ahora queda más claro por qué estos lectores al estudiar textos tienden a subrayarlos casi completamente y de manera repetitiva (es decir, se realiza un subrayado extensivo y reiterativo), pues lo que intentan hacer es memorizar de manera literal lo que allí está escrito, lo cual no requiere relacionar la información con otros conocimientos. Así, el subrayar las ideas del texto que son consideradas principales, representa la reiteración interna que el lector hace del texto, para su retención.

Por lo tanto, uno de los determinantes de las dificultades de la comprensión lectora será lo que el propio lector piense que es la lectura y el objetivo que persigue, puesto que la lectura que realizan es sólo para memorizar la información, y no para elaborar o construir su significado (que se asociaría al enfoque profundo de aprendizaje). Sin embargo, la comprensión lectora no sólo estará vinculada con variables individuales, sino que también dependerá del texto que se lea, esto debido a que cada texto posee una determinada capacidad para activar el conocimiento previo relevante para su interpretación.

Realice ejercicios nº 26 y 27

CLASE 12

3.3 Dificultades para Formar una Representación Global del Significado de un Texto

A inicios de los años ochenta, se realizaron numerosos estudios en donde se determinó que los lectores con pobre comprensión, trataban la información escrita de la misma forma que los individuos con un pobre desarrollo cognitivo, en general; fenómeno que se conoció por "percepción episódica de la realidad", que consiste en la incapacidad para establecer relaciones entre los diversos objetos, eventos o situaciones que componen el input.

Así, por ejemplo, algunos autores —como Brown, Day y Jones (1993)—, demostraron que los alumnos(as) que presentan dificultades en la comprensión lectora, generalmente recurren a un se enfrentan a la síntesis de las ideas centrales del texto, empleando una estructura que se conoció como *"estrategia de suprimir y copiar"*, y que consistía en suprimir toda aquella información que se supone es irrelevante, para luego copiar de manera literal el resto. Es decir, los niños con comprensión de lectura pobre, al tener que resumir un texto, sólo mantenían intactas las partes que eran consideradas importantes o centrales, eliminando el resto.

La estrategia de suprimir y cortar, permitirá al alumno(a) obtener un adecuado resumen sólo cuando sea capaz de identificar correctamente la frase o idea central del texto. Sin embargo, cuando sea sometido a actividades de construcción o generalización, necesariamente esta estrategia no permitirá el logro de un buen rendimiento.

Independiente del comportamiento que exhibe el lector que utiliza esta estrategia, lo relevante aquí es la incapacidad de éste para formarse una idea general del texto; así, se desprende que el lector procesa cada unidad de manera aislada e independiente, sin establecer las interrelaciones necesarias para poder comprender su significado. Craik y Lockhart (1972) señalaron que los sujetos con una comprensión lectora pobre hacían uso de un "procesamiento superficial", al contrario de aquéllos que no tenían dificultades en este aspecto, quienes realizaban un procesamiento profundo del texto mediante el cual la información se relaciona activa y significativamente entre sí, con el conocimiento ya existente del individuo.

El procesamiento superficial del texto también surge cuando no existe una estrategia estructural definida, que permita al lector identificar la gramática que reúne el texto para emplearla como una pauta y guía en su proceso de lectura. En este sentido, el lector con problemas de comprensión no utilizará tal estrategia, en vez de ello, elaborará un listado literal de los diversos elementos que componen el texto. Esta situación se visualiza en aquellos alumnos que no son capaces de elaborar un esquema global del texto, aún cuando recuerdan y reconocen los detalles de él.

Algunos autores, como Scardamalia y Bereiter (1984), señalan que estos lectores "superficiales", se orientan en una idea central, más un conjunto de detalles relacionados con la misma, perdiendo los niveles de significado intermedio, de modo que sus resúmenes suelen consistir en una mera adición de detalles en relación a un sólo núcleo central.

Respecto a lo señalado, se podría pensar que las dificultades de comprensión lectora se originan por la incapacidad del lector de distinguir cuáles son los puntos importantes o no del texto; lo cual no es así, pues estos lectores son capaces de realizar juicios consistentes respecto a la importancia de los puntos que se tratan en el texto. Esto avala la afirmación de que los alumnos(as) con dificultades en la comprensión de lectura, son incapaces de representar globalmente el significado de un texto.

Junto con lo anterior, la incapacidad para representar el texto globalmente también se encuentra afectada por problemas específicos, que se vinculan con el procesamiento de las co-referencias, lo cual apunta hacia la mayor formalidad y abstracción que presentan los textos respecto al discurso hablado; esta condición permitiría explicar por qué los lectores, aún cuando tienen una baja capacidad de comprensión literaria, no presentan problemas de comprensión oral.

De esta forma, los problemas en el procesamiento de las co-referencias se pueden entender como aquellas dificultades que surgen al momento de vincular los diversos elementos del texto a una misma entidad, la cual se menciona explícitamente antes (referencia anafórica) o después de lo que se está leyendo (referencia catafórica); e incluso, cuando simplemente el autor se refiere a ella, sin señalarla de manera manifiesta (referencia exafórica). Por lo tanto, cuando el adecuado procesamiento de estas co-referencias se vincule con el establecimiento de relaciones entre diferentes unidades de un mismo discurso, las dificultades aludidas corresponderán a problemas para asegurar la coherencia del texto.

No obstante, el lector con pobre comprensión no suele tener especiales problemas con el procesamiento de otros mecanismos usados en la redacción de un texto para asegurar la asociación, como son la recurrencia o reiteración de una misma expresión en diferentes proposiciones sucesivas, o las conexiones de tipo conjuntivo, disyuntivo o mediante estructuras subordinadas simples, como las de relativo. Sus dificultades suelen estar más centradas en la adecuada interpretación de los demostrativos y de ciertas conjunciones, además de estar en la interpretación apropiada de las concordancias y elipsis, de modo que el nivel de comprensión logrado en un texto dado dependerá en gran medida de los recursos empleados por el autor para asegurar la asociación.

Por Ejemplo

Es probable que el niño(a) con problemas de comprensión lectora no tenga dificultades para realizar asociaciones cuando se utilizan en el texto reiteraciones o emplea secuencias de actos familiares para el lector, como sucede en el siguiente texto:

1. María se lavó los pies.
2. María se colocó las calcetas.
3. María se colocó las botas.
4. María se cerró el cierre de las botas.

Sin embargo, las dificultades se tornarían más serias cuando el lector se encuentra frente a frases que no tienen una relación manifiesta entre sí, y que no dependen de la experiencia del sujeto; como son las siguientes oraciones:

1. En realidad, no serías más que una masa deforme.
2. Sin embargo, el esqueleto de un edificio está hecho de cemento y de acero, mientras que el tuyo está hecho de huesos.
3. Sin estos huesos no podrías ponerte de pie, ni mantener tu cabeza erguida.
4. Un edificio necesita un esqueleto para darle forma, al igual que tú.

Un niño con problemas de comprensión lectora difícilmente podrá ordenar las frases anteriores, las que deberían quedar como sigue:

1. Un edificio necesita un esqueleto para darle forma, al igual que tú.
2. Sin embargo, el esqueleto de un edificio está hecho de cemento y de acero, mientras que el tuyo está hecho de huesos.
3. Sin estos huesos no podrías ponerte de pie, ni mantener tu cabeza erguida.
4. En realidad, no serías más que una masa deforme.

Como se puede observar en este último caso, el alumno(a) sólo puede recurrir a la interpretación de las claves sintácticas y gramaticales, de modo que de poco le sirve al lector su experiencia.

En conclusión, las dificultades de comprensión en la lectura generarán una serie de problemas en los niños(as), los cuales se detallan en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 9: Dificultades Específicas Provocados por la Pobre Comprensión Lectora

Tipo de Dificultad	Característica
Dificultad para reconocer el significado global de las palabras/frases	Consiste en la incapacidad del niño(a) para determinar el sentido de la frase o de palabras individuales. Este problema surge cuando el niño(a) no efectúa una lectura fluida de cada palabra, tendiendo a leerlas sílaba por sílaba, lo cual evita que tenga una percepción global de las palabras, y por ende, no pueda extraer el significado de las mismas. Por ejemplo, si el alumno(a) en vez de leer: "…mi muñeca de lana" lo hace de la siguiente forma: "…mi-mu----ñe-ca-de---la---na". Aún cuando se tratan de palabras sencillas, la poca fluidez de la lectura de las palabras no permitirá identificar qué es lo que se está leyendo (no se realiza una lectura global de cada palabra). Lo mismo sucede con la lectura de frases, pero en este caso el alumno(a) realiza la lectura palabra a palabra, no percibiendo la frase como una sola unidad. Asimismo, comprender el significado de una frase puede resultar complejo cuando el niño(a) omite palabras, sílabas o letras, no pudiendo unir o integrar las palabras de manera coherente de manera tal que le permita reconocer el sentido de la frase leída. Por tanto, mientras más omisiones se cometan, menor será la compresión lectora.
Dificultades para seguir instrucciones sencillas	Consiste en la incapacidad del alumno(a) para llevar a cabo instrucciones que son propuestas a través de la lectura. Por ejemplo, "de acuerdo a la siguiente aseveración, marque con una X las palabras que contengan una R, y un círculo aquellas que se compongan de una S". Este problema es consecuencia de la incapacidad de percibir las palabras/frases de manera global o como una sola unidad.
Dificultades para el razonamiento verbal	Consiste en la incapacidad del niño(a) para establecer analogías verbales, debido a problemas de razonamiento lógico. Por ejemplo, el niño(a) no podrá determinar la relación entre una cosa y otra; como "El perro ladra, la vaca…", La novia viste de blanco, la viuda de….". Es decir, una frase que permite inferir otra característica, situación, objeto, de otra frase no podrá ser determinada por el niño(a), al ser incapaz de razonar de manera lógica (lo cual está vinculado estrechamente con su capacidad intelectual).

Tipo de Dificultad	Característica
Dificultades de fijación de la información	Consiste en la incapacidad del niño(a) para recordar el significado de la información que se lee; lo cual se vincula con las diversas etapas del proceso de memorización. Por lo tanto, esta dificultad es de índole amnésica, y está relacionada con el interés lector del niño(a). Cuando los contenidos abordados en un texto no son de interés para el lector, menor será la fijación de información. Por lo tanto, es fundamental que los textos de estudio incluyan aspectos motivantes para el lector, de manera tal que se produzca una mayor fijación de la información. Asimismo, si el niño(a) no es capaz de establecer analogías o relaciones mentales entre las situaciones, personajes o hechos que aparecen en el texto, se generará una menor fijación de la información. Generalmente, el alumno(a) que es incapaz de retener el significado del texto que lee, tratará de darle sentido de forma mecánica. Es decir, intentará memorizar de manera literal las palabras o frases que lee, lo cual puede conducir al fracaso escolar debido a que la capacidad de retención literal es limitada.
Dificultades de evocación de la información	Consiste en la incapacidad del niño(a) para revivir o recordar frases, expresiones, etc., que ha almacenado en su memoria y cuyo significado era conocido previamente por él (lo que es posible por las múltiples asociaciones mentales que se establecen entre los hechos, circunstancias, situaciones, etc., que se almacenan en ella). Lo cual puede ser consecuencia de: - El nivel interés en la fijación de datos originales. - La intensidad con que se hayan aprendido las palabras/textos, (significados comprensivos). - La frecuencia de lectura. - La proximidad temporal entre lo conocido y el intento de recordar palabras/textos significativos.
Dificultades de retención de la información	Consiste en la incapacidad del niño(a) para retener y almacenar la información que se lee y que constituirán los recuerdos. Lo anterior dependerá de la reiteración de la información, el interés en el contenido leído, y la concentración destinada a la fijación de los datos (significados comprensivos).

Tipo de Dificultad	Característica
Dificultades para reconocer la idea principal	Consiste en la incapacidad del niño(a) para identificar cuál es la idea central del texto leído. Para poder reconocer correctamente la idea principal de un texto, se requiere de habilidades para sintetizar la información de cada párrafo leído, puesto que generalmente esta idea central se encuentra en una parte determinada del párrafo, estando el resto de las frases subordinadas a tal idea. Respecto a ello, la ubicación precisa de la idea principal puede estar al inicio, centro o final de un párrafo. Por lo tanto, si el alumno(a) sólo ha aprendido a localizar la idea principal en las primeras líneas de la lectura, tendrá dificultades para reconocerlas cuando se presenten en otro lugar distinto del inicio del párrafo. Cabe destacar que esta dificultad es una de las más comunes que se presenta en la población escolar.
Dificultad para reconocer las ideas secundarias	Consiste en la incapacidad para identificar las ideas secundarias del texto; y que se constituyen en aquellas ideas que se subordinan a las principales del texto y que permiten ampliarla, matizarla o ejemplificarla. Generalmente esta dificultad se genera cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca sólo en la identificación de la idea principal, dejando de lado lo complementario; es decir, las ideas secundarias.
Dificultades para resumir el texto	Este tipo de dificultad está integrada por la simultaneidad de las dos anteriores. Si se tienen dificultades para obtener la idea principal y la secundaria, como consecuencia, organizar el material leído y hacer un resumen del párrafo será de difícil relación ya que el resumen supone la integración articulada de la idea principal y la secundaria.

Realice ejercicios nº 28 al 30

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA

UNIDAD III

ASPECTOS GENERALES
DE LOS TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

CLASE 01

1. TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

Los Trastornos de la Escritura son una condición de la infancia que se caracteriza por una deficiencia en las habilidades de escritura. Del 3 al 10% de los niños en edad escolar están afectados, hasta cierto punto, por este trastorno. Los niños con trastornos de la expresión escrita tienen problemas al deletrear, errores de puntuación, de gramática y una escritura deficiente.

El trastorno aparece aisladamente o en combinación con otros problemas de aprendizaje. Otras discapacidades relacionadas con el trastorno de la expresión escrita son:

- Trastorno de lectura
- Trastornos del lenguaje expresivo
- Trastorno de las matemáticas
- Trastorno de la coordinación del desarrollo

Los síntomas más recurrentes son: ortografía deficiente, errores gramaticales, errores de puntuación y escritura deficiente El grado de recuperación de las personas que padecen de estos problemas; depende de la severidad del trastorno; frecuentemente se observa una marcada mejoría después del tratamiento. Por lo general, los problemas de escritura, rara vez se dan en forma aislada, siempre acompañan a otros por lo que muchas veces se tiende a confundir con otras alteraciones. Algunas que se presentan frente a las alteraciones de la escritura son:

- Problemas de socialización
- Problemas de aprendizaje
- Autoestima baja

Los padres que estén preocupados por las facultades del lenguaje de sus hijos deben buscar ayuda profesional. La prevención de los trastornos del aprendizaje a menudo se presenta en las familias. Las familias afectadas, o que pudieran estar afectadas, deben hacer todos los esfuerzos para reconocer estos problemas a tiempo. La intervención puede comenzar tan pronto como el niño esté en preescolar o en el jardín de infantes.

Los errores más frecuentes son:

- En la forma
- En el tamaño
- En la separación y enlaces
- En la presión
- En la fluidez y ritmo
- En la direccionalidad
- En la postura

- Omisiones, inversiones, agregados
- Confusiones por grafía

1.1. Dificultades en la Escritura

El aprendizaje de los procesos implicados en la escritura de palabras es un proceso caracterizado por una evolución desde las primeras realizaciones del alumno hasta lo que denominamos una escritura experta o de calidad. De acuerdo con una mayoría de autores, este proceso exige del alumno, generalmente entre los 3 y 7 años de edad, la utilización de diferentes estrategias de apropiación de la escritura.

Aunque en psicopedagogía existe una cierta tradición de dividir y subdividir los procesos evolutivos, tanto en lo que se refiere al desarrollo como al aprendizaje. Estas divisiones progresivas de los procesos de aprendizaje tienen como consecuencia que:

a) La atención se termine centrando en aspectos de los aprendizajes que tienen que ver más con el tiempo evolutivo, que en los propios procesos implicados en dicha evolución y como consecuencia se oscurezca la comprensión global del propio aprendizaje.

b) Un buen número de sujetos no responda a dichas subdivisiones o etapas, y ello no necesariamente por la existencia de procesos de carácter patológico.

La razón fundamental de dicha actitud se encuentra en la consideración de que los sujetos evolucionan siguiendo las mismas fases, lo que nos lleva directamente a considerar que los aprendizajes dependen, esencialmente, de los propios sujetos dejando al margen las condiciones en que se desarrollan. Y ello, a pesar de que sabemos fehacientemente que no es así, ya que cualquier aprendizaje (mucho más los académicos) tiene como factor determinante los procesos de mediación recibidos. Si ello no fuera así, no podríamos explicar las enormes diferencias existentes en la adquisición de la lecto–escritura entre los sujetos que proceden de medios socioculturales diferentes.

En este sentido, en la adquisición de la escritura podemos diferenciar dos grandes estrategias:

1) Pictográfica: el sujeto opera para escribir con representaciones pictóricas, relacionando las palabras (pictogramas) con su significado, sin respetar los diferentes segmentos que constituyen dichas palabras.

2) Alfabética: mediante esta estrategia, basada en el principio alfabético, el niño descubre que las palabras se componen de segmentos (sílabas y letras)

En el sentido estricto de la palabra, escritura sólo es la llevada a cabo mediante la estrategia alfabética, en la que de acuerdo con Frith (1984) podemos diferenciar tres procesos distintos y progresivos:

a) La segmentación en fonemas: un primer proceso tiene que ver con la conciencia de que las palabras se pueden segmentar de manera arbitraria en sílabas y fonemas.

b) La conversión de fonemas en grafemas: el aprendizaje de las reglas de conversión constituye un proceso imprescindible para la escritura en los sistemas alfabéticos.

c) La escritura ortográfica: el alumno aprende a utilizar su léxico ortográfico, atendiendo a partir de este momento, siempre que la palabra se encuentre en dicho léxico, a la representación ortográfica de las mismas.

Las dificultades con las que nos encontramos en este aspecto del aprendizaje de la lengua escrita, suelen clasificarse en función de si el componente de la escritura afectado es el grafomotor o es el ortográfico, pues ambas son diferentes por más que las alteraciones gráficas sean más frecuentes en los niños y niñas con trastornos ortográficos que en la población general. Así por ejemplo, Portellano (1985) las clasifica distinguiendo entre:

- Disgrafía motriz: en la que están alterados todos los elementos grafomotores.
- Dsgrafía primaria: aunque el problema más destacado es el grafomotor, sólo está afectada la realización de la forma de las letras, la "caligrafía"
- Disgrafía secundaria (el mismo trastorno, pero subsiguiente a otro previo y más general Disortografía: cuando el síntoma central son los errores en la representación de las letras y/o en la estructuración gramatical del lenguaje escrito
- Disgrafía disléxico: si el síntoma básico es la disortografía, pero en el marco de un cuadro de dislexia).

Como puede verse en esta clasificación, Portellano no sólo sigue el criterio de separar las alteraciones del aspecto grafomotor de la escritura, de aquellas otras que afectan a sus aspectos representacionales, sino que reserva la denominación de disgrafía para las primeras, introduciendo el término disortografía para estos últimos casos, lo que es la práctica más habitual en el ámbito educativo (por ejemplo, Rodríguez, 1984; Manso y otros, 1996). No obstante, otros autores (como Ellis y Young, 1988; Cuetos, 1992; Ortiz, 1995; Parkin, 1996) prefieren hablar con carácter general de disgrafía para referirse a cualquier dificultad de la escritura sin excepción, empleando en todo caso un adjetivo para identificar el subtipo de que se trate (por ejemplo, disgrafía periférica, disgrafía fonológica, disgrafía profunda o disgrafía superficial).

1.2. Dificultades en la Composición de Textos

Del mismo modo que ocurre con la comprensión de textos, las dificultades de aprendizaje que afectan a la expresión escrita suelen aparecer en el marco de otras dificultades lingüísticas más amplias, especialmente de la expresión oral y de la propia comprensión lectora, aunque no es raro que sean más acusadas que estas últimas, e incluso, en los casos más leves, que séanle único problema destacable en el individuo.

La razón de esta circunstancia, en primer lugar, hay que buscarla en el hecho de que la comprensión y producción de textos tiene un carácter menos modular que los de reconocimiento y producción de palabras, de modo que se ven mucho más influenciados por todo tipo de terceras variables, por lo que si no es improbable encontrar individuos con diferencias grandes en sus respectivos niveles de inteligencia y de reconocimiento de palabras, es casi imposible encontrar tales diferencias entre esas variables generales y la capacidad de comprensión y composición escritas.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, como señalaron Bereiter y Scardamalia (1987), la situación de producción escrita de textos presenta una serie de diferencias de cierta importancia con respecto a las situaciones de comunicación oral, que la hacen más compleja, por lo que la correlación entre ambas habilidades expresivas, siendo alta, no es en absoluto perfecta: ello explica que sean más abundantes las dificultades de composición de textos que las de expresión oral. La menor práctica que nuestras escuelas suelen proporcionar a la escritura por comparación con la lectura explicaría, por otra parte, que sean también más abundantes que las dificultades de comprensión lectora.

Gagné (1985) plantea que son más abundantes las dificultades en la expresión escrita resumiéndolo a continuación:

- Una estrategia de composición de tipo “asociativo” (Bereiter, 1980) caracterizada por la meta global de escribir cuanto sabe acerca del tema de redacción y por el intento expreso de evitar errores mecánicos (en la ortografía, en los signos de puntuación…).

- Escasa generación de ideas durante la fase de plantación del texto, que es además muy breve (por lo general, inferior a un minuto en alumnos de los últimos cursos de básica), ya que se guía por asociaciones elementales.

- Carencia de organización interna en textos, ya que el escritor se limita a tratar de enlazar cada oración redactada con la siguiente, sin tener un esquema global de producción, y no tanto por carecer de conocimientos específicos sobre el tema de redacción (como puede comprobarse asegurándonos previamente de la posesión de estos) como por déficit estratégicos y de auto – regulación del proceso de escritura.

- Debilidad de los recursos encaminados a garantizar la cohesión del texto, tanto por la ausencia de explicación de los referentes cuando se utilizan recursos de cohesión referencial, como por el uso casi exclusivo de mecanismos de cohesión conjuntivos (…y…y…y…) o léxicos (reiteración de determinados palabras).

- Atención casi exclusiva, durante el proceso de “traducción” y de revisión, a los aspectos superficiales, ya sean ortográficos, ya relativos al aspecto del producto (caligrafía, márgenes, interlineado...); una pauta que se traduce en que la unidad básica tomada en cuenta en ambos tipos de procesos sea la palabra individual y

no la oración o el párrafo, como ocurre en el caso de los sujetos que producen textos de calidad en cuanto a la composición.

- Ausencia casi completa de modificaciones del texto producido, relacionada con una sorprendente falta de conciencia de los propios errores y de las limitaciones de éste para ser entendido por los potenciales lectores.

Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que el rasgo más definitorio de las dificultades de expresión escrita es el modo de escritura que denominan "decir el conocimiento" (aunque inicialmente Bereiter, en 1980, se refirió a él como escritura asociativa), muy diferente del modo de escritura "transformar el conocimiento", que sería lo característico de los individuos con buena capacidad de expresión.

En el modo de "decir el conocimiento", el sujeto escritor usa predominantemente la estrategia de tema + detalles (ya comentaba al hablar de la comprensión), que consiste en empezar a escribir una frase, luego otra, y en base a la última ir encadenando las siguientes, de modo que las frases así escritas tienen todas relación con el tema, pero no se busca la interconexión entre las ideas. En este modo de composición, no hay revisiones de lo escrito, en caso de producirse, o bien son parciales (se lee simplemente la última frase que sirve para enlazar con la siguiente), o bien se limitan a los aspectos más superficiales del texto (corregir la ortografía, el vocabulario y algunos aspectos morfosintácticos).

Este modo de escritura sería la estrategia típica de los sujetos más inexpertos y no sólo de los que presentan dificultades de aprendizaje, siendo la razón principal de ello que unos y otros dependen en exceso del sistema de producción oral (que es el que realmente conocen), el cual (al ser de tipo conversacional) no sirve para dirigir la escritura.

En cuanto al tipo de composición que denominan "transformar el conocimiento", habría en él un conflicto dialéctico entre el espacio constituido por las creencias y conocimientos del sujeto escritor sobre el contenido o tema del texto (lo que denominan el "espacio sustantivo" del autor) y sus conocimientos sobre la estructura formal del discurso, los tipos de textos, los problemas de la composición en sí misma y la toma en consideración de la audiencia y las metas (es decir, el "espacio retórico" de la composición). A lo largo del proceso de escritura, el escritor trata de resolver dicho conflicto elaborando su conocimiento, de modo que no escribe lo primero que se le viene a la cabeza, sino que la revisa y evalúa… Es por ello, por lo que sólo en este modo de escritura la composición cumple una función epistémico, de producción de conocimiento, ya que al organizar el contenido, el sujeto escritor establece nuevas relaciones, combina elementos para producir nuevas ideas y enriquece sus representaciones mentales, transformándolas y aprendiendo cosas nuevas.

Las características del individuo con una capacidad deficiente en escritura son, esencialmente similares a las del lector con problemas de comprensión; ambos carecen de un perspectiva global del texto y son sujetos con dificultades en los procesos de tipo metacognitivos, responsables de la autorregulación ya sea en la lectura o en la escritura, lo que se traduce en dificultades en la planificación de la actividad, en su supervisión y en la revisión de la tarea efectuada. En el caso de la composición escrita hay que añadir una

dificultad específica para representarse mentalmente a la audiencia potencial de lo escrito y la propia situación de producción. Tanto los sujetos escritores como los lectores presentan, además, problemas específicos en relación con las estrategias concretas que pueden usarse en cada una de las fases del proceso y que suelen desconocer.

CLASE 02

1.3. Dificultades de Planificación (Afasia Dinámica Frontal)

Existen algunas personas que presentan una lesión en el área frontal izquierda inmediatamente anterior a la zona del lenguaje y que tienen graves dificultades para planificar lo que van a decir o escribir. Aunque su lenguaje es gramaticalmente correcto y pueden repetir sucesos que han oído muchas veces o contar historias que tienen muy aprendidas, son incapaces de producir un lenguaje creativo y espontáneo.

Estas personas se quejan de que no pueden formular verbalmente sus pensamientos, de que no consiguen cristalizar el plan general de la narración. Cuando tratan de redactar algún criterio, aunque sea una simple carta, pasan mucho tiempo en el intento y al final todo se queda en unas cuantas frases estereotipadas. A este tipo de trastorno se le denomina AFASIA DINÁMICA FRONTAL, o también AFASIA MOTORA CENTRAL.

Luria, famoso neuropsicólogo soviético, fue quién más estudió la afasia dinámica frontal y la descripción que hace de un joven instructor que recibió una herida de metralla (Luria, 1974) resume perfectamente las principales manifestaciones de este trastorno. Este sujeto, aunque conservaba la mayoría de los procesos intelectuales (leía sin dificultad y con buena comprensión lectora, memorizaba listas de palabras, resolvía problemas extremadamente complejos, analizaba analogías y silogismos, etc.), su capacidad de planificación estaba seriamente deteriorada.

La afasia dinámica no es el único trastorno que impide la tarea de planificación del mensaje, sino que también aparecen dificultades en otros tipos de alteraciones, aunque por diferentes razones, ya que no es exactamente el mecanismo de planificación, el que se encuentra dañado. Así, en muchos casos de amnesia, los pacientes tienen problemas para planificar mensajes sencillamente porque no son capaces de recuperar la información de la memoria a largo plazo. O en la afasia semántica, ya que los pacientes elaboran informaciones parciales pero no consiguen integrar esas informaciones en un todo (Luria, 1974).

Realice ejercicio n°1

"En su primera visita a nuestra clínica, el paciente se quejó de que había perdido toda espontaneidad de pensamiento. Tenía la impresión de que sus pensamientos se habían detenido; sentía un tal vacío en su cabeza que cualquier proceso intelectual activo, por ejemplo escribir una carta o mantener una conversación, le resultaba imposible. Tardaba varias horas en escribir una carta. A veces pasaba días enteros y era aún incapaz de ir más allá de unas cuantas expresiones familiares y estereotipadas. Surgía la misma dificultad al intentar formular sus propias conclusiones con respecto al pasaje que había leído. Tenía dificultad en reconocer el significado y en darle el nombre. "lo peor es que quiero sacar mis propias conclusiones, pero no puedo", comentaba el paciente, indicando la gran dificultad que experimentaba en la formulación espontánea del pensamiento. La alteración de los procesos mentales de este paciente se manifiesta especialmente cuando se le ordenaba ejecutar tareas que precisaran un pensamiento y una narrativa espontáneos. Era capaz de describir un "grabado situacional" o una serie de grabados, pero se veía en apuros cuando se le pedía que inventara una historia o elaborara en tema general.

La intención no se plasmaba en un esquema definido y no tomaba la forma de construcciones concretas. El pensamiento aparecía fragmentado en numerosos pedazos. Así, el paciente declaraba que sólo era capaz de enumerar los elementos y detalles individuales de lo que estaba pensando, pero que no era capaz de combinarlos en una narración fluida. "es como si el material se encontrara a cierta distancia… como si todo estuviera a punto, pero en el momento en que empezaras a hablar, todo se esparciera y resultara que no había nada…". Esta anomalía apareció claramente cuando se le pidió que escribiera una composición sobre un tema determinado que le fuera familiar. Sus frases se limitaban a expresiones fluidas normales que confieren unidad a un relato escrito. Experimentaba considerable dificultad en escribir un relato breve. Las palabras y pensamientos individuales que quería expresar estaban claros en su conciencia, pero los esquemas necesarios para constituir oraciones con que expresar esos pensamientos eran inexistentes. Así, se pasaba horas enteras por el pasillo de un lado para otro pronunciando para sí varias combinaciones de palabras, a partir de las que entonces era capaz de seleccionar las frases deseadas…" (Luria, 1974)

1.4. Dificultades en la Construcción de la Estructura Sintáctica (Agramatismo)

Existe otro tipo de personas que pueden crear buenos mensajes pero que tiene dificultades para construir oraciones gramaticalmente correctas que les permitan expresarlos. A este tipo de trastorno, que aparece cuando se lesiona el área de Broca, se le denomina AGRAMATISMO y sus dos principales alteraciones son: dificultades estructurales y frecuentes omisiones de palabras (Menn y Obler, 1990).

Respecto a las dificultades estructurales, los agramáticos tienen problemas para colocar de manera ordenada las palabras en la oración, lo que hace que a veces intercambien los papeles gramaticales de los sustantivos expresando justamente lo opuesto de lo que quieren decir.

Esta dificultad no existe cuando el contenido semántico de los ítems léxicos indica sus papeles gramaticales, por ejemplo en la oración "El soldado disparó al árbol" (ya que necesariamente el soldado tiene que ser el sujeto y el árbol de objeto). Pero cuando los dos sustantivos son seres animados y, por tanto, ambos pueden hacer de sujeto y de predicado, como en la oración "El soldado disparó al sargento**",** cometen errores de inversión de las palabras, confundiendo el sujeto y el objeto de la acción. Por otra parte, las oraciones que construyen estos pacientes son muy simples, normalmente formadas sólo por los componentes esenciales de la oración (sujeto, verbo y predicado), por lo que se trata de oraciones muy cortas que raramente sobrepasan las tres o cuatro palabras, e incluso muchas veces emplean frases holofrásticas, es decir, formadas por una sola palabra. En un estudio realizado por Parisi (1987) con ocho sujetos agramáticos encontró que la longitud media de las oraciones emitidas por estos pacientes era de 2.18 palabras, frente a la media de 6.50 de las oraciones emitidas por los sujetos normales.

En cuanto a la omisión de palabras, los dos tipos principales de palabras que más omiten son las funciones (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) y los afijos (marcadores de tiempo, género, número, etc.); en cambio, no suelen tener problemas con las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos). En consecuencia, sus construcciones son semánticamente coherentes pero sintácticamente anómalas.

En los casos más graves sus frases no son más que una sucesión de sustantivos, adjetivos y verbos (ejemplo, "Camión Grande cayó", es por decir "El camión grande se cayó"), similar a los telegramas, razón por la que el lenguaje de los agramáticos ha recibido denominaciones de lenguaje telegráfico. Dentro de las palabras funcionales, las más omitidas son los artículos, seguidas en orden decreciente por los verbos auxiliares, preposiciones, pronombres y conjunciones (Miceli, Mazzuchi, menn y Goodglass, 1983). En el estudio de Parisi (1987), la relación entre palabras de contenido y palabras de función era de 9.49 (nueve palabras de contenido por cada palabra de función) frente a relación de 2.01 de los sujetos normales. En cuanto a los afijos, su dificultad es especialmente marcada en las terminaciones verbales (tiempo y persona de los verbos) y, así, dicen "salta" por "saltaba" o "marchar" por "marcharon". En cambio, los marcadores de género y número se suelen mantener bastante intactos (Caramaza y Berndt, 1985). No obstante, hay que señalar que sólo omiten estos marcadores cuando el resultado sigue siendo una palabra, pero en los casos en que la omisión da como resultado una

pseudopalabra, en vez de omitir el marcador lo sustituyen por otro que no l corresponde (Miceli, Mazzuchi, Menn y Goodglass, 1983).

Se podría entender que el problema de los agramáticos radica en la incapacidad de hacer uso adecuado de las palabras funcionales, e incluso sus dificultades estructurales no serían más que otra manifestación de esa incapacidad. En este sentido, el problema para tratar con las oraciones pasivas de debería a que su construcción depende de las palabras funcionales. Sin embargo, cada vez es más admitido que se trata de dos trastornos disociables. Por un lado están los agramáticos morfológicos, que tienen dificultades con los morfemas (palabras funcionales y afijos) pero conservan la capacidad de construcción gramatical, y por otro lado están los agramáticos contruccionales, que preservan los aspectos morfológicos pero tiene dificultades para ensamblar los constituyentes de la oración, esto es, para ordenar en la secuencia correcta las palabras y construir oraciones complejas. Y los datos clínicos parecen apoyar esta interpretación ya que se han encontrado sujetos que tiene problemas con los morfemas pero que construyen correctamente las oraciones. Y pacientes que usan de manera adecuada los morfemas pero tienen dificultades para las oraciones (Berndt, 1987).

Incluso parece que las dificultades con los morfemas no es un trastorno unitario, sino que el procesamiento de las palabras funcionales y de los afijos son también disociables puesto que existen personas que manifiestan problemas con las palabras funcionales y no con los afijos y otros que tienen problemas con los afijos y no con las palabras funcionales.

Igualmente, estos trastornos de los agramáticos se pueden producir independientemente en el habla y en la escritura ya que se han encontrado casos de agramatismo en escritura y en sujetos que tiene el habla normal y el caso inverso de sujetos agramáticos en el habla que no lo son en escritura, lo que indica que los mecanismos de procesamiento sintácticos del habla son distintos a los que intervienen en la escritura, aunque probablemente estén localizados en lugares próximos del cerebro y cuando se produce una lesión suele alcanzar a ambos.

Hay otro trastorno, denominado AFASIA DE CONDUCCIÓN, que también origina dificultades en la construcción de las estructuras sintácticas, aunque por razones distintas al agramatismo. En este caso el problema se debe a una escasa capacidad de la memoria a corto plazo. Puesto que las oraciones que vamos formando al traducir las ideas al formato lingüístico se mantienen en la memoria a corto plazo durante el breve tiempo que tardamos en transcribirlas, los sujetos que, como los afásicos de conducción, tienen muy limitada la capacidad de esta memoria, pueden perder parte de la oración antes de que terminen de escribirla.

De hecho estas personas no tiene dificultades para procesar oraciones cortas, pero si las tienen cuando estas mismas oraciones se hacen más largas, aunque conserven la misma estructura sintáctica (Mitchell, 1987).

CLASE 03

2. CONCEPCIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA ESCRITURA

"Es disgráfico el niño que tiene una calidad de escritura deficiente, en tanto que no existe ningún déficit neurológico importante o intelectual que explique esta deficiencia. (Ajuriaguerra, 1964)"

2.1. Concepto de Alteraciones de la Escritura en el Tiempo

Las alteraciones de la escritura o disgrafías vienen a concretar las alteraciones previas de las praxias y del lenguaje. El que lee está traduciendo un estímulo visual o grafema en un signo lingüístico y el que escribe traduce más bien una idea en un movimiento. Por lo que se refiere a los tipos de alteración de la escritura, Ajuriaguerra diferencia cinco síndromes:

- El primer tipo se caracteriza por mostrar una escritura rígida, crispada, tensa hacia arriba, inclinada a la derecha y angulosa.
- Un segundo tipo muestra una escritura débil, irregular, desorganizada y negligente.
- Un tercero, una escritura impulsiva, sin afán de calidad, que va de un lado a otro de la página, y con formas imprecisas.
- El cuarto tipo se caracteriza por la mala escritura; sus formas son pesadas, desproporcionadas, irregulares, retocadas y con una mala distribución en la página.
- El quinto tipo muestra una escritura lenta, precisa y cuidadosa de la "buena forma".

"Aunque las disgrafías pueden presentarse sólas, lo más frecuente es que muestren una asociación con la dislexia (Ajuriaguerra, 1964)"

2.2. Definiciones de Disortografía

Existen variadas interpretaciones y definiciones acerca del concepto de disortografía, a continuación, mencionaremos las que a nuestro parecer son las más relevantes para su aprendizaje:

- Alteración en la ortografía que afecta a la palabra, no teniendo relación con el nivel mental, ni con trastornos ni con el método de enseñanza. Suele estar acompañada de otras alteraciones como la discalculia, disgrafía, etc. (Beatriz Carrasco)

- Dificultad en escribir correctamente una palabra. Se trasponen las letras, se reemplazan letras que tienen una configuración fonética similar. Muchas veces los menores inventan palabras parecidas que reemplazan al escribir. Esto también ocurre con los símbolos numéricos dificultando el cálculo aritmético. (Dra. Mayra del Rosado Rodríguez)

- Disortografía, es la incapacidad para deletrear en voz alta, y escribir correctamente. Este trastorno no tiene relación alguna con situaciones como el bajo nivel intelectual, trastornos de la visión o enseñanza inadecuada. De igual manera, el diagnóstico de el trastorno como forma de disfunción cerebral no debe ser realizado, cuando de por medio existe algún otro trastorno neurológico, psiquiátrico o un trastorno adquirido. Es importante señalar que los niños con disortografía, con gran esfuerzo logran leer, sin el deletreo es muy dificultoso, con lo que resulta una tarea laboriosa. En niños quienes apenas alcanzan un nivel aceptable de lectura, es difícil detectar este trastorno debido a las condiciones en el inicio de aprendizajes, por lo cual su identificación más precisa se realiza en edades más tardías, incluso en la adolescencia. (Drs. Henry Guerra, Ana Tanquino, Adrián Lozano, Homero Estrella.)

- Concierne a las perturbaciones de la utilización escrita de la lengua; frecuentemente va unida a los retrasos del lenguaje oral, como sintomatología de una dislexia no detectada, resultante de un aprendizaje defectuoso o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva.

Teniendo en cuenta, pues, cuál es el problema básico en la disortografía, es fácil entender que dentro de esta dificultad de aprendizaje puedan existir individuos con problemas para utilizar las dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra (directa e indirecta) o con dificultades selectivas o más acusadas, en una de ellas en particular; así, es posible realizar una clasificación de las disortografías evolutivas similar a la que hemos hecho con las disgrafías adquiridas centrales, es decir, distinguiendo entre un subtipo fonológico, otro superficial y otro mixto o profundo (Temple, 1986; Cuetos, 1991), aun cuando se empleen otras denominaciones para estos subtipos (Rodríguez, 1984).

Disortografía Fonológica: como puede suponerse a partir de la descripción de las rutas de escritura, que se hizo en su momento, se caracteriza por una dificultad específica para transformar la palabra hablada en palabra escrita empleando las RCFG (reglas de conversión grafema – fonema), lo que se traduce en problemas graves a la hora de escribir palabras por que no se encuentren en el propio léxico ortográfico (como ocurre con las pseudopalabras): la sustitución de una letra por otra que representa un fonema diferente, la omisión y la adición de letras, las inversiones del orden de las letras en la secuencia de una palabra… serían los errores típicos en este caso, por lo que es normal que la escritura se vuelva hasta cierto punto ininteligible, dependiendo de la gravedad del problema ("el sol salía polo ricote": el sol salía por el horizonte).

Dentro de este marco general los problemas serán diferentes en función del módulo de procesamiento de la ruta indirecta que esté afectado: el proceso de conversión acústico – fonológica (incluyendo la calidad de las representaciones almacenadas en el almacén de fonemas), los procesos de repaso y síntesis de los fonemas en el "retén articulatorio", las propias RCFG o la calidad de las representaciones en el almacén de grafemas. Así, sería posible hablar de cuatro tipos básicos de problemas de escritura en este subtipo de disgrafía:

a) Los problemas relacionados con la calidad de las representaciones del almacén de grafemas se traducirán básicamente en la sustitución de letras por otras parecidas visualmente (incluyendo en este concepto, las rotaciones o sustituciones por una letra simétrica a la original).

b) Las dificultades en el proceso de conversión acústico – fonológica, por su parte, llevarían sobre todo a la omisión de letras, en función de la posición de éstas en la cadena hablada (por ejemplo, omisión de consonantes en posición final de sílaba que se asimilen a la consonante inicial de la sílaba siguiente u omisión de la semiconsonante y la semivocal en sílabas del tipo PLA, PIE, etc.), pero también a la sustitución de letras por otras que representen fonemas con los que compartan uno o, más a menudo, dos rasgos fonológicos (por ejemplo, sustituciones de aproximaciones por fricativas, de labiales por labiodentales, etc.).

c) En cuanto a los problemas de repaso en la memoria de trabajo, en el retén articulatorio, se traducirán especialmente en inversiones del orden de los fonemas en la secuencia de la palabra, aunque también podrían provocar ocasionalmente omisiones de letras como las citadas en el caso anterior.

d) Finalmente, las dificultades en el conocimiento de las RCFG conllevarían, obviamente, la no escritura de la letra en los casos extremos (cuando se desconoce la regla) o la omisión de errores más o menos ocasionales en los más leves, siendo lo más frecuente que estas dificultades se evidencien en la escritura de aquellos fonemas que pueden representarse por medio de más de un grafema, existiendo una RCFG de tipo "contextual" que nos indique cómo escribir en cada caso (como en el caso de "g", que debe escribirse como "G" si va seguido de a, o, u, como GU si va seguido de e o de i y como Gü si va seguido de ue, o de ui. Las adiciones de las letras pueden aparecer en cualquiera de estos casos, así como por otros motivos diferentes, siendo muy diversas sus posibles causas.

Disortografía Superficial: como ya se ha indicado, en este segundo tipo de disortografía el problema central consistiría en una inhabilidad para escribir palabras por la denominada vía léxica u ortográfica, como consecuencia de la ausencia de representaciones ortográficas adecuadas en la memoria a largo plazo del sujeto (en su léxico ortográfico), lo que conllevaría como característica central que sus escritos serían fonéticamente correctos, pero ortográficamente inapropiados en aquellos casos en donde ninguna RCGF pudiera sacarnos de dudas: "el umo de laoguera yegó asta lo más alto ilobieron todos".

Por más que nos choque la forma escrita de la frase anterior (que se aleja bastante de las representaciones ortográficas que nosotros mismos poseemos de esas palabras en nuestra memoria), es fácil constatar que resulta perfectamente correcta en cuanto a su fonética: suena exactamente igual que si la hubiésemos escrito con ortografía "convencional", y es esto precisamente lo que caracteriza a esta forma de dificultad de la escritura, que podríamos describir diciendo que se realiza "de oído", con absoluto desprecio de las representaciones viso - espaciales de las palabras escritas.

En castellano, como vemos en el ejemplo propuesto, la disortografía superficial se traduce en la práctica, en errores de sustitución de letras que poseen el mismo valor fonético (como v/b, y/ll en el caso del hablante yeísta, s/z en el caso del hablante seseante o ceceante, o G/J en los casos de GE, GI/ JE, JI), así como en errores en el uso de H o en la sustitución de X por S, pero también en la unión y en la fragmentación de palabras (ilobieron), ya que para evitar este efecto debemos tratar cada vocablo como una unidad, con independencia de cómo lo oigamos (típicamente, son palabras funcionales monosílabas, que suelen unirse en la cadena hablada a la palabra siguiente como sílaba átona, las que más se unen, del mismo modo que son palabras como "claramente" o "encima" o "contable" las que más se fragmentan).

Una prueba adicional acerca de una eventual disortografía superficial nos la aportan los errores de escritura en el caso en que la elección entre B/V, sea por caso, esté regida por una RCFG de tipo general (por ejemplo, la que indica que debemos usar B en las uniones ABA del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjunción): si el sujeto escribe bien estas palabras no podremos saber si lo ha hecho siguiendo la RCFG mencionada o porque posee la representación de la palabra en cuestión en su léxico ortográfico; ahora bien, si la escribe mal, no cabe duda de que ni domina la RCFG ni posee dicha representación en su memoria.

Disortografía Mixta: teniendo en cuenta las dos características de los dos subtipos que acabamos de describir, hay pocas dudas acerca de por qué, a menudo, se denomina a este tercero como disortografía profunda: si el caso es grave, la imposibilidad de escribir está asegurada. No obstante, como comentaremos en un instante, aun dejando constancia de que existen casos de esta gravedad, hemos de tener en cuenta que son muchos los alumnos y alumnas que presentan dificultades moderadas en las dos vías de escritura (su problema es "mixto") y, pese a todo, no puede catalogarse su situación como una disortografía "profunda".

Desde la perspectiva que acabamos de exponer es posible reconsiderar la anterior, y muy empleada en la bibliografía educativa sobre el tema, clasificación de las disortografías propuestas por Tsvétkova (1977) a partir de los trabajos de Luria (1980):

a) La denominada disortografía temporal, en la que el sujeto muestra una inhabilidad específica para la percepción clara y constante de la ordenación y separación de cada uno de los fonemas que forman la cadena hablada, sería en realidad un caso particular de disortografía fonológica en la que el problema de fondo radicaría en una insuficiente habilidad para recomponer la cadena de fonemas (síntesis fonemática) al repasarlos en el retén de articulación, tras haber identificado cada uno de los fonemas individuales (por ello, el error más típico sería la inversión de orden, no las

sustituciones, y se daría preferentemente en sílabas complejas y en palabras tri y polisílabas).

b) En cuanto a la denominada disortografía perceptivo – cinestésica, caracterizada por la inhabilidad para analizar correctamente las sensaciones cinestésicas producidas por la articulación de la palabra hablada, sería de nuevo un caso de trastorno fonológico: fallaría el proceso de conversión acústico – fonológica al dejarse guiar el sujeto por las inadecuadas sensaciones articulatorias, al recodificar fonológicamente la manera serial el imput hablado, lo que se traduce en abundantes sustituciones de fonemas (sobre todo, de consonantes) por otros con los que comparten el punto y modo de articulación.

c) En cuanto a la disortografía cinética, caracterizada por los errores de unión y separación de palabras, sería en realidad un problema derivado de la ausencia de representaciones de las palabras en el léxico interno: en la cadena hablada, son las sílabas las que forman unidades fonológicas primarias, de modo que hemos de imponer sobre ellas esas unidades superiores que son las palabras (especialmente, si tenemos en cuenta que los efectos de la coarticulación tienden a romper los límites "sonoros" entre palabras, como en el caso de la expresión "estaba arreglando el ala", cuya transcripción aproximada sería "es ta ba re glan doe la la").

d) La disortografía visoespacial, por su parte, consistente para Tsvétkova en una alteración de la percepción distintiva de la imagen de los grafemas, o conjunto de grafemas, sería de nuevo un caso de fallo de la ruta fonológica, por anomalías ya sea en el análisis grafemático (lo más frecuente) o en las propias representaciones visoespaciales, contenidas en el almacén de grafemas.

e) La disortografía cultural, finalmente, descrita como una grave dificultad para el aprendizaje de la ortografía arbitraria y de reglas, no sería sino una manifestación más de la ausencia de un léxico ortográfico fuerte y amplio.

En cualquier caso, y pese al valor que puedan tener estas u otras clasificaciones, hemos de tener en cuenta que, como en el caso de las dificultades evolutivas de la lectura, las características de la disortografía no suelen ser tan claras como las que aparecen en las disgrafías adquiridas, ya que aquí se trata de un sistema de procesamiento que se está formando, de manera que un inadecuado desarrollo de cualquier proceso acabará por tener repercusiones en el desarrollo de muchos otros (Barry y Seymour, 1988; Valle, 1989).

Como consecuencia de ello, suele ocurrir que cuando un niño tiene problemas para escribir por la ruta fonológica muestre también dificultades para escribir por la ruta ortográfica y viceversa, ya que el poco uso de una ruta dificultará el desarrollo de la otra.

Desde luego, en lo que se refiere específicamente al aprendizaje de la ortografía castellana, los datos tienden a apoyar esta impresión, al menos en los primeros niveles escolares, ya que todos los estudios tienden a indicar que las sustituciones de letras cuando los fonemas representados son similares, las omisiones de letras (especialmente

de consonantes en posición final de sílaba y en posición intermedia) y los errores de ortografía arbitraria (del tipo b/v, uso de h, etc.) suelen aparecer como los más frecuentes, junto con los errores de representación del fonema g y del fonema j (Molina, 1984, 1991; Rodríguez, 1984; Manso y otros, 1996), siendo estas dos últimas modalidades las que tienden a persistir con el transcurso de los años.

Hay que hacer notar, además, que estos datos no son exclusivos de los alumnos "disortográficos", sino que se dan con la misma tendencia en la población escolar en general, incluidos los adultos en proceso de alfabetización (Glez. Manjón, Herrera y Marcilla, 1998; Glez. Manjón y otros, 2000; Herrera y otros, 2000), algo a lo que no son ajenas, en absoluto, las prácticas escolares habituales entre nosotros. Nuestra impresión es, dicho muy brevemente, que la gran cantidad de errores de ortografía arbitraria que se detectan, incluso en cursos escolares avanzados, tiene su origen básicamente en la ausencia de actividades cotidianas encaminadas a la formación y uso de un buen léxico ortográfico y que los errores en las RCFG que antes denominamos contextuales (sobre todo, las que regulan la escritura de "g" y "j") tienen buena parte de su origen en una práctica insuficiente, que no llega a garantizar la automatización de dichas reglas.

Como prueba de ello, basta con considerar dos datos:

- Tales tipos de errores tienden a ser más o menos frecuentes, con diferencias significativas, entre grupos escolares naturales, lo que corrobora que el tipo de enseñanza recibido al respecto es una variable crucial.
- Unos y otros errores se corrigen en la mayoría de la población de manera bastante rápida y eficaz con la sola condición de introducir un programa de actividades regulares específicamente destinadas a este fin.

En cuanto a los errores de ortografía "natural", la preeminencia de las sustituciones por similitud fonética, omisiones de letras en función de su posición en la sílaba e inversiones de orden (con respecto a los errores de tipo "visoespacial") parece apuntar que están muy relacionados con una insuficiente habilidad para el procesamiento de los aspectos fonéticos del lenguaje hablado que, al considerar los datos disponibles, está bastante generalizada en los niños y niñas de hasta 8 ó 10 años, pero que mejora ostensiblemente con un entrenamiento fonológico adecuado.

En definitiva, las clasificaciones de subtipos de disortografía podrán servirle de utilidad sólo cuando, más que llevar nuestra atención sobre tipos diferentes de alumnos, la lleven sobre tipos diferentes de problemas, ya que estos no sólo pueden darse al mismo tiempo, sino que se dan, en un mismo aprendiz. Del mismo modo, serán incluso un obstáculo para una buena práctica educativa si lo que hacen es inducirnos a pensar en la disortografía como un trastorno excepcional de niños y niñas excepcionales, que nada tiene que ver con los problemas de escritura de los alumnos "normales", ya que los datos de que disponemos tienden a sugerir que, desde el punto de vista de las dificultades concretas de escritura (y de los métodos para su solución), el disortográfico no es sino el extremo más claro y evidente de un continuo en el que se incluye el conjunto de la población.

A continuación se presenta, una serie de definiciones que han surgido frente al concepto de disgrafía a lo largo del tiempo:

- La Disgrafía es un trastorno específico estable y parcial del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje.

- Es un trastorno de la escritura que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional. Se presenta en niños (as) con normal capacidad intelectual, adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos. (Portellano, Pérez 1988).

- La disgrafía, o trastorno específico en el desarrollo de la escritura, consiste en un nivel de escritura significativamente inferior al esperable por la edad del niño (a) y su nivel escolar, detectado mediante el empleo de pruebas estandarizadas de escritura. Al igual que en el trastorno de lectura, el DSM – IV considera necesario que el trastorno perturbe de forma significativa los aprendizajes académicos o las actividades diarias, y que no sea debido a déficit sensoriales periféricos. La escritura es la codificación gráfica del lenguaje, un meta – código aplicable al código que, en sí significa el lenguaje. La escritura está compuesta de procesos como el de decodificación, y cualquier alteración que perturbe los procesos codificadores / decodificadores de lectura puede interferir en la escritura. También el tratamiento se basará en técnicas especialmente aplicadas a escritura, dentro del marco de una enseñanza individual, que contemple la conjunción de las dos metodologías (analítica y sintética) y la estimulación lingüística global.

Realice ejercicio n°2

CLASE 04

3. CLASIFICACIÓN DE LAS DISGRAFÍAS

De acuerdo a las características etiológicas y de manifestación, las disgrafías pueden clasificarse en:

a) Disgrafía Primaria (evolutiva)

- Disgrafía disléxico o disortografía: este tipo de alteración afecta al contenido de la escritura.

- Disgrafía caligráfica o motriz: esta segunda alteración afecta a la forma de la escritura.

b) Disgrafía Secundaria (adquirida)

Está condicionada por un componente neurológico o sensorial, pedagógico y es una manifestación sintomática de un trastorno de mayor importancia. La letra defectuosa estaría condicionada por dicho trastorno.

Los problemas más frecuentes en las disgrafías son: inversión de sílabas, omisión de letras, escribir letras en espejo, escritura continuada o con separaciones incorrectas. Las disgrafías están íntimamente ligadas con la lectura. Todo ello, supone un sobreesfuerzo de atención y muy pocos resultados exitosos.

Realice ejercicio n°3

3.1. Disortografías Evolutivas

Bajo el término disortografía se incluyen aquellas dificultades de escritura que comprometen específicamente el aprendizaje y la automatización de los procesos responsables de la generación de una representación ortográfica apropiada para la palabra hablada, las cuales pueden aparecer tanto de manera independiente, como en el marco más amplio de una dificultad de lectura, pues si la mayoría de los niños y niñas "disléxicos" son a la vez "disortográficos", existe un gran número de disortográficos sin especiales dificultades en los procesos de lectura… Lo que habría que relacionar más con las diferentes características de la lectura y la escritura que con características de los propios sujetos (Manso y otros, 1996).

Aunque también suelen presentar dificultades en la planificación del mensaje (los textos que componen son de inferior calidad que los de sus compañeros) y en la construcción de la estructura sintáctica (suelen utilizar oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales), el problema principal de los niños disortográficos se manifiesta en la elaboración o recuperación de la forma ortográfica de las palabras: sus problemas en la composición de textos serían consecuencia indirecta de aquél, dada la necesidad de haber automatizado los procesos básicos de escritura para dedicar recursos cognitivos a los procesos más complejos y de alto nivel, tal y como ocurre con las dificultades de comprensión del disléxico.

3.2. Disortografías Grafo–Motrices Evolutivas

Hasta ahora hemos abordado los aspectos gnósicos de la escritura, sin embargo, la escritura se compone también de procesos práxicos, y es que para la ejecución de la "escritura a mano" (proceso que, por cierto, cada vez utilizan menos personas) son necesarias una serie de condiciones, que tienen que ver con la legibilidad y regularidad de la misma, sin las cuales dicho proceso se resiente de una manera importante. Esas condiciones pueden dividirse en dos grupos:

- Las que hacen referencia al dominio del trazado de las letras, tanto en lo que se refiere al tipo de letra, como al trazado específico de cada una de ellas.

- Las referidas a las habilidades motrices necesarias para realizar dicho trazado.

Algunos autores denominan a esta dificultad, disgrafía caligráfica o motriz, distinguiendo además en ellas, dos tipos:

1. Disgrafía primaria o funcional: que sería cuando las dificultades en los aspectos práxicos de la escritura vienen condicionadas por factores externos al alumno, es decir, que tienen sus orígenes en un aprendizaje inadecuado de los procesos implicados.

2. Disgrafía secundaria o sintomática: que sería la que tiene como origen trastornos psicomotores, neurológicos, perceptivos,… del propio sujeto.

Estas dificultades son especialmente importantes, y usuales, al comienzo de la enseñanza de los procesos de escritura porque la mayoría de los alumnos y alumnas que presentan disgrafías (si exceptuamos las disgrafías adquiridas) son de este tipo y casi siempre tienen relación con un inadecuado aprendizaje del dominio del espacio gráfico y de los diferentes trazos de que se componen las diferentes letras.

Es necesario señalar que estos aprendizajes como procedimientos automatizados que son, precisan de una enseñanza claramente individualizada, ya que cada alumno va a precisar una cantidad de práctica diferente en función de su punto de partida y de sus habilidades motrices y espaciales, y no siempre el establecimiento educacional proporciona el nivel de práctica distribuida suficiente para cada alumno en particular.

a) Dificultades gráficas: cuando alguien tiene que "escribir a mano" una condición necesaria es que tiene que dominar el trazado de las letras, cuya dificultad depende de tres variables: el tipo de letra (cursiva o script) los distintos trazos que componen cada letra, que como es lógico tienen dificultad diferente, y el formato de la escritura manuscrita (cuadrado, doble raya, raya, blanco, etc.).

   Algunos expertos en el tema, creen que el tipo de letra o el formato de la escritura sean elementos determinantes en la aparición de las dificultades gráficas de la escritura, sino que piensan que las mismas se ven favorecidas por otros eventos, como son:

- Que muchos alumnos y alumnas aprenden en diferentes formatos gráficos, lo que les obliga a cambiar de referentes espaciales para trazar las diferentes letras, porque el profesor que les toca en ese momento piensa que las "dos rayas, cuadrados, una raya… son imprescindibles para aprender a escribir bien"; y todo ello, sin tener en cuenta el formato en el que el alumno estaba aprendiendo hasta ese momento.

- Que, a veces se cambia el tipo de letra (de cursiva a script o la inversa) en momentos en que el alumno todavía no domina suficientemente el tipo que estaba aprendiendo.

- Y que, en ocasiones, no se adopta ninguna secuencia para el aprendizaje de los diferentes trazos que componen las letras, con lo que se favorece la no automatización de los mismos, por parte de los alumnos.

En definitiva, se tiene la idea de que una buena parte de las dificultades gráficas de los alumnos y alumnas desaparecerían si en los centros educativos estuviera establecido, obligatoriamente, el cumplimiento para todos los profesores y profesoras, lo siguiente:

- Un formato de escritura (cuadrados, una raya, dos rayas, blanco, etc.) desde que se inician las actividades de "pre – escritura" hasta que haya terminado el aprendizaje inicial de la escritura y se haya automatizado el trazado de las diferentes letras. Es obvio, que dicha automatización no se produce, al menos, hasta tercero o cuarto año de la escolaridad obligatoria.
- Una secuencia concreta de aprendizaje de las letras, que impida la operación de "lagunas de aprendizaje" de los diferentes trazos que componen cada letra.

b) Dificultades motrices: el segundo tipo de condiciones que afecta a los aspectos práxicos de la escritura manuscrita es, sin lugar a dudas, que tiene que ver con las conductas motrices implicadas en la misma.

La conducta grafomotriz conlleva la puesta en marcha de habilidades motrices complejas que requieren un nivel elevado de entrenamiento para su realización correcta, y que tienen múltiples implicaciones con otras conductas motrices más básicas. Las que habitualmente se consideran como esenciales son:

- Tensión–distensión segmentaria del brazo–dedo. La primera habilidad motriz necesaria para la escritura es la capacidad para tensar y distender voluntariamente todos los músculos implicados desde el hombro hasta los dedos. Es evidente, que esta habilidad conlleva la coordinación dinámica manual, así como las siguientes.

- Prensión del útil de escritura en forma de pinza. Otra habilidad es la de tomar el útil de escritura en forma de pinza. Aunque la pinza más adecuada, y cómoda, resulta de la prensión del útil con los dedos pulgar, índice y anular, no es extraño encontrarnos con sujetos que no presentan dificultades grafomotrices y que usan como pinza la resultante entre dos de esos dedos.

- Presión voluntaria con el útil de escritura. La ejecución correcta de los movimientos necesarios para escribir a mano requiere igualmente el que el sujeto sea capaz de presionar voluntariamente con el útil de escritura.

- Direccionalidad y sentido del giro en la escritura. La habilidad grafomotriz más compleja es aquélla que requiere tener en cuenta la dirección de la escritura (de izquierda a derecha) y el sentido del giro (siniestrogiro) que es necesario implementar para una adecuada práctica de la misma.

Para finalizar estos aspectos, hemos de señalar tres cuestiones que nos parecen importantes: en primer lugar, que estas habilidades motrices están altamente condicionadas por el aprendizaje, de aquí la importancia que tiene el que sean entrenadas de manera previa al aprendizaje sistemático de la escritura; en segundo lugar, que estas habilidades tienden a convertirse en automatismos motores, por lo que es necesario impedir que se establezcan mecanismos incorrectos (especialmente dextrógiros).

Entre las principales causas de las dificultades de ortografía encontramos:

- Hábitos defectuosos de estudio (muchos niños proceden de manera poco efectiva al estudiar palabras de ortografía dudosa, debido a la enseñanza inadecuada de esta materia y de la composición escrita).

- Falta de interés y actitudes favorables.

- Limitaciones en conocimientos básicos sobre fonética y estructura de la palabra.

- Lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.

- Escritura lenta o ilegible.

- Defectos visuales.

- Discriminación auditiva insuficiente.

- Bajo rendimiento intelectual.

Realice ejercicio n°4

CLASE 05

3.3. Disgrafías Adquiridas

Como en el caso de la lectura, las personas que habiendo aprendido a escribir adecuadamente pierden en mayor o menor grado esta habilidad como consecuencia de un traumatismo o accidente cerebral, constituyen el subgrupo de los trastornos adquiridos, denominados a veces; además de disgrafías adquiridas, agrafías (Ortiz, 1995), los cuales suelen dividirse en dos grandes clases: las disgrafías centrales y las disgrafías periféricas.

1. Disgrafías Centrales: se caracterizan por la alteración de una de las dos rutas de escritura o de ambas, de modo que existirán:

    a) Disgrafías Fonológicas, con un trastorno selectivo en el mecanismo de conversión de los fonemas en grafemas que les obliga a escribir sólo por la vía directa o léxica, por lo que su principal síntoma será una acusada dificultad para escribir palabras desconocidas (como las pseudopalabras), coexistiendo con capacidad normal para escribir aquellas otras de las que se tenga una representación en el léxico ortográfico (Shallice, 1981). Este tipo de pacientes suele cometer errores derivados (por ejemplo, escribir “bebía” por “bebe” y en las palabras funcionales.

    b) Disgrafías Superficiales: sólo pueden escribir por la ruta fonológica, al tener dañada la ruta léxica u ortográfica; en consecuencia, manifiestan una gran dificultad en la escritura de aquellas palabras que siguen una ortografía arbitraria (palabras poligráficas), incluidos los homófonos, en tanto que son capaces de escribir correctamente cualquier palabra cuya ortografía sea “natural”.

    c) Disgrafías Profundas: se caracterizan por tener dañadas ambas rutas, de modo que estos pacientes suelen tener dificultades al escribir todo tipo de palabras; no obstante, sus errores más característicos, al igual que en la dislexia profunda, son los de tipo semántico, como escribir “luna” por “estrella” o “sobrino” por “primo” (Newcombe y Marshall, 1980).

    d) Disgrafías Semánticas: aunque pocos, se han descrito varios casos en los que los pacientes pueden escribir palabras al dictado, pero sin comprender en lo más mínimo su significado (Patterson, 1981).

2. Disgrafías Periféricas: son aquellas que implican trastornos específicos de la función grafomotriz y que están, por tanto, causadas por una lesión que no afecta a los procesos propiamente ortográficos, sino al conjunto de procesos responsables de la ejecución de los gestos motores necesarios para producir físicamente la escritura manual.

4. RETRASO EN LA ESCRITURA

Además de los disgráficos, existe un buen número de niños que por alguna razón (escasa escolaridad, falta de motivación, baja inteligencia, ambiente familiar desfavorable, etc.) sufren retraso en la escritura. También en estos casos los trastornos se producen por inadecuado funcionamiento de alguno de los procesos, aunque como en las disgrafías evolutivas, los más frecuentes se producen en el proceso léxico:

a) Planificación: algunos niños tiene dificultades para crear mensajes escritos que sena mínimamente aceptables. Esto ocurre con mayor frecuencia en el caso de los niños que tienen una inteligencia baja, en los pocos creativos y en los que viven en ambiente pobres culturalmente y no están acostumbrados a realizar narraciones o descripciones en el lenguaje oral, ya que sus expresiones se reducen a referencias directas al contexto. Estos niños suelen escribir las ideas según van surgiendo sin esperar a formar una estructura jerárquica, contrariamente a lo que sucede con los escritores más avezados que realizan una serie de operaciones sobre la información que van recuperando de la memoria a largo plazo destinada a rellenar lagunas, resolver inconsistencias, etc., que terminan por convertir a la escritura en un auténtico proceso de descubrimiento. En este sentido, Bereiter, Burtis; y Scardamalia (1987) sostienen que entre lo buenos y malos escritores, más que diferencias cuantitativas, que por supuesto las hay ya que los primeros producen textos más largos y más estructurados, les separan diferencias cualitativas, pues mientras que los malos escritores describen las cosas tal como las conocen, los buenos escritores analizan la información que van a escribir, juzgan su relevancia y coherencia, etc.

b) Construcción de la escritura sintáctica. Los niños que tienen un lenguaje oral gramaticalmente pobre manifiestan sus deficiencias en la escritura ya que no conocen otra forma de expresarse. Igualmente los niños que en el lenguaje oral utilizan un dialecto, argot o simplemente emplean una gramática de frases muy simples tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Martlew (1983) afirma que el lenguaje oral de las familias de clase media es mucho mas similar al lenguaje escrito que el lenguaje de clase baja, que se basa continuamente en el contexto para la emisión de expresiones. Igualmente Lawton (1963) comprobó que los niños de clase social media usaban un 50% más de oraciones subordinadas, más oraciones pasivas y más complementos circunstanciales que los niños de clase trabajadora. De manera que los niños de clase baja parten con desventaja porque tiene que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que los niños de clase madia ya conocen.

c) Procesos léxicos. Un problema con el que se pueden tropezar los niños cuando se ponen a escribir es el de encontrar las palabras precisas que les permitan expresar el mensaje. Este problema puede surgir por dos razones diferentes, bien porque su léxico es muy reducido o porque tiene dificultades para acceder a él. Muchos niños, especialmente los procedentes de ambientes socioeconómicos bajos, así como los niños que están poco acostumbrados a leer, reducen su lenguaje a un pequeño número de palabras que utilizan constantemente. No emplean más palabras porque

sencillamente no disponen de más representaciones léxicas. Para otros niños en cambio, los problemas no se producen porque carezcan de representaciones léxicas, sino porque no consiguen hacer uso de ellas. Puesto que las representaciones poco frecuentes tienen un umbral de activación mucho más alto que las frecuentes, algunos niños recurren casi siempre a las frecuentes que son más fáciles de activar (no es sólo problema de estos niños que existan grandes diferencias entre el vocabulario que se dispone y el reducido número de palabras que normalmente se usan), pero cuando las diferencias son muy exageradas se produce un tiempo de escritura muy simple y repetitiva. Una vez decidida la palabra a utilizar, sea ésta frecuente o infrecuente, el siguiente estadio dentro del proceso léxico va dirigido a conseguir la forma ortográfica de esa palabra. Ya hemos visto que existen dos rutas diferentes, la ruta ortográfica empleada para escribir las palabras irregulares y la fonológica empleada para escribir las palabras irregulares y la fonológica para las palabras desconocidas. Los niños con problemas de escritura pueden presentar dificultades en cada una de estas rutas. Y de esta manera habrá dos tipos de retrasados para la escritura: los niños que tiene cierto parecido con los disgráficos fonológicos, puesto que escriben correctamente unas pocas palabras familiares pero fracasan con las palabras desconocidas y los niños que se parecen a los disgráficos superficiales, ya que son capaces de escribir la mayoría de las palabras sean éstas familiares o desconocidas pero con abundantes faltas de ortografía. Obviamente el método de enseñanza tiene mucho que ver en esta cuestión y los niños que son enseñados a leer y escribir por un método global tendrán mayor similitud con los disléxicos fonológicos mientras que los que son enseñados con un método fonético o silábico tendrán una ejecución similar con los disléxicos superficiales. En inglés se ha comprobado (Barron, 1980) que los malos escritores tienen una fuerte tendencia a basarse en la ruta fonológica, con lo cual escriben bien las palabras regulares pero fracasan en las palabras irregulares y los homófonos. En castellano, por el uso casi exclusivo de los métodos fonéticos y por la sencillez de las reglas fonema - grafema, la tendencia a escribir por la ruta fonológica es aún mayor, y en consecuencia, los niños con retraso en la escritura, así como los que están comenzando a escribir, cometen errores que se ajustan a las reglas de conversión fonema - grafemas pero no ala ortografía de la palabra (cometen faltas con las palabras que se escriben con “b” o “v”, con “h”, “g/j”, “c/z”, etc.).

d) Procesos motores: los principales trastornos que surgen a nivel motor son de tres tipos: 1) referentes a los alógrafos (confusión de alógrafo, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, mezcla de diferentes escrituras, adicción u omisión de rasgos, etcétera); 2) referentes a los patrones motores (letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o excesivamente pequeñas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionados, etc.), y 3) referente a la organización general (líneas inclinadas, grandes espacios entre líneas, palabras amontonadas, márgenes demasiado amplios, etc.). La utilización incorrecta de los alógrafos se suele producir cuando se introducen las letras mayúsculas, ya que el niño todavía no distingue bien en qué condiciones se usan estas letras y en qué condiciones las minúsculas, produciendo errores de mezclar unas y otras letras en una misma palabra (por ejemplo, “liBreTa”). Igualmente cuando empieza a leer, y sobre todo a hacer copias, de los libros escritos con letra script suele mezclar este tipo de letras con las letras cursivas que se usan normalmente. En estos momentos pueden aparecer las típicas

confusiones entre ciertos alógrafos que con este tipo de letras son simétricos (b y d, p y q etc.) pero no lo eran con la letra cursiva (b, d, p, q). Estos problemas que aparecen en la mayoría de los niños en los primeros momentos de la escritura pueden persistir en ciertos niños con problemas de escritura. En cuanto a la adquisición de los patrones motores, aunque este proceso es el que más atención ha recibido por parte de losa profesionales dedicados a tratar los problemas de escritura, lo cierto es que debería ser el que menos tendría que preocupar. Pues si un niño es capaz de planificar un buen mensaje, con las adecuadas estructuras sintácticas y correcta ortografía, poco debe importar que sus letras sean excesivamente grandes, estén desproporcionadas o deficientemente dibujadas, ya que si le enseña a usar la máquina de escribir o el computador, los problemas desaparecerán. Creemos importantes las actividades destinadas a mejorar los patrones motores y que las dificultades en este proceso pueden tener repercusiones en otros procesos superiores. Así, por ejemplo, una excesiva lentitud en la realización de los movimientos musculares puede llevar a que los sujetos olviden parte del mensaje que habían planificado y pensaban escribir. Pero en principio no tiene por qué constituir un problema grave.

CLASE 06

4.1. La Escritura en Espejo

La interpretación que se ha venido dando a esta alteración es que el niño no ha desarrollado suficientemente su lateralidad y que confunde la izquierda con la derecha. De ahí que no sepa a qué lado debe colocar el rasgo o la letra. Esta hipótesis se veía apoyada por el hecho repetidamente comprobado de que muchos de los niños con problemas de escritura se confunden al señalar la izquierda y la derecha. Es mucho más abundante en niños (as) con lateralidad cruzada, en zurdos y en zurdos contrarios.

El punto débil de esta hipótesis está en que hay muchos otros niños que no cometen esos errores y que, sin embargo, tampoco tienen muy claro cuáles son su mano derecha e izquierda. De la misma forma que hay niños perfectamente lateralizados que hacen inversiones (al menos el 50% según Miles y Ellis, 1981). Si ciertamente se da el caso de que hay mayor número de niños zurdos que tienen problemas de inversión al escribir, es posible pensar que las dificultades normales de los niños se unan los pequeños inconvenientes con que tropiezan los zurdos al tener que vivir en un mundo hecho para diestros.

Piénsese que, por ejemplo, al imitar al profesor cuando escribe en la pizarra al niño diestro no tiene más que seguir exactamente sus movimientos, mientras que el zurdo tiene que hacer justamente los movimientos opuestos (como cuando nos peinamos ante el espejo), o las dificultades que le supone la escritura de izquierda a derecha (por ejemplo, la revisión de lo escrito que los diestros vamos realizando mientras escribimos y que los zurdos no pueden realizar fácilmente porque se tapan lo que van escribiendo con su propia mano).

También se ha querido explicar la escritura en espejo (y en general la mayoría de los problemas de lectura y escritura) como secuencia de que el niño no haya logrado establecer su esquema corporal. Este supuesto choca bastante con la simple intuición pues parece que poco tienen en común la actividad lecto – escritora y el conocimiento del cuerpo. La razón por la que se estableció esta conexión, ha sido la proliferación de los estudios correlacionales, pues debido a lo relativamente fácil que es tomar varias variables y comprobar su grado de relación se han hecho multitud de estudios de este tipo, y una de la variables que sorprendentemente correlacionó positivamente con la lecto–escritura era el dominio del esquema corporal.

Los niños que conocían bien las partes de su cuerpo eran los mejores en las tareas de leer y escribir y los niños con peor conocimiento de su cuerpo los que mayores dificultades tenían en estas actividades. Pero hay que tener en cuenta que una correlación no significa una relación causa y efecto. De estos estudios no se puede deducir que el conocimiento corporal sea la causa de una escritura sin problemas (y viceversa); significa simplemente que estas variables se relacionan pero la causa de esta relación puede estar en una tercera variable. Tomemos un ejemplo simple. Si hiciéramos un estudio correlacional entre varios pueblos de la séptima región y tomásemos como variables entre otras, el número de conejos que hay en cada pueblo y el número de cazadores que hay, seguramente encontraríamos una correlación altamente positiva entre estas dos variables y obviamente no por ello se podría deducir que los cazadores son la causa de la población de conejos. Esta correlación se produciría por una tercera variable que es la cantidad de bosques y espacios verdes, ya que cuanto más bosques y espacios verdes tenga, más conejos y cazadores poblarán el lugar.

En el caso que aquí nos ocupa de la relación entre esquema corporal y escritura, la tercera variable según Miles y Ellis (1981) la capacidad de codificación léxica. Los niños que tienen una buena memoria para los signos lingüísticos recuerdan bien las representaciones ortográficas de las palabras así como las reglas fonema – grafema, lo que les permite una buena escritura, y al mismo tiempo recuerdan bien el nombre de las partes del cuerpo, por lo que consiguen salir airosos en los test de esquema corporal. Por el contrario, los niños con deficiencias de codificación léxica tiene problemas para retener la forma ortográfica de las palabras, las reglas fonema – grafema y por su puesto los nombres de las partes de su cuerpo, ya que los test que miden el esquema corporal evalúan sobre todo si el niño conoce los nombres de las diferentes partes de su cuerpo, pues la mayoría de los ítems tienen la forma: “señálate la nariz”, “señálate la rodilla derecha”, “cómo se llama esto” (señalando el codo, un brazo, etc.).

Para abordar con rigor por qué se produce la escritura en espejo hay que comenzar por separar las inversiones de letras, pues aún cuando se pueden dar en un mismo sujeto, las causas son distintas. De hecho, la denominación de escritura en espejo realmente se podría aplicar a las inversiones de rasgos.

En el caso de las inversiones de rasgos, el trastorno se produce según Miles y Ellis (1981), porque el sujeto no tiene buena representación de esos signos, es decir, conoce parte de la información pero no la conoce en su totalidad. Así en el caso de la “b” puede saber que lleva una línea vertical y un semicírculo pero puede no recordar si el semicírculo está a la parte derecha de la línea o en la izquierda. No porque no distinga la

derecha de la izquierda, sino simplemente porque son pequeños detalles que le pasan desapercibidos. Sucedería algo así como si a nosotros nos mostrasen un objeto desconocido o un cuadro abstracto y luego nos pidiesen que lo dibujáramos. Seguramente nos equivocaríamos en pequeños detalles, o en la colocación espacial de algunos de los elementos. Pues para el niño las letras son tan abstractas como pueda ser para nosotros el cuadro y prueba de ello es que la mayoría de los niños cuando están aprendiendo a escribir cometen muchos errores de este tipo, errores que van desapareciendo a medida que consigue obtener representaciones más exactas de las letras.

En los niños disgráficos puede haber una persistencia por dificultades en conseguir una representación exacta de las letras. Y ciertamente el problema se puede agravar por la dirección de algunas letras contrarias a la norma. Goodnow y Levine (1973) han estudiado las copias realizadas por niños de varias edades y adultos y han observado regularidades sistemáticas respecto al punto de comienzo y la secuencia de sucesivos movimientos: observaron una tendencia a comenzar en el punto más alto y más a la izquierda de cada letra (aunque la T se puede comenzar por diferentes puntos siempre comenzaron por la parte izquierda de la línea horizontal).

Algunas letras obligan a violar estas normas: así, con la línea circular de la “d” es necesario ir de derecha a izquierda y lo mismo sucede con la “q”, lo que se supone una forma de escribir diferente a la usual. Y ello conlleva mayores dificultades. Lewis y Lewis (1965) informaron que el número de errores que se cometen con la “d” y la “q” es mucho mayor al que se comete con la “b” y la “p”. Según Lewis y Lewis, estas inversiones pueden ser consideradas como errores de regularización. Igualmente es comprensible que los niños zurdos cuya tendencia natural sería el escribir de derecha a izquierda (entre otras para no taparse las letras cuando escriben) tiendan a confundirse más y a formar representaciones erróneas de las letras.

El intercambio de letras (sol por los) es un trastorno bastante frecuente en los niños que comienzan a escribir, puede persistir en los disgráficos de una forma preocupante debido a que estos niños ofrecen unas dificultades especiales para codificar el lenguaje (formar representaciones léxicas, aprender las reglas grafema – fonema y fonema – grafema, etc.) y ello independientemente de que puedan tener o no problemas de lateralidad o esquema corporal. Y prueba de que no es una simple desorientación espacial lo que causa la inversión de las letras en el disléxico es que el mayor número de errores se produce entre las letras con rasgos (e incluso sonidos similares) tales como d y b, p y b, etc., siendo escasas, en cambio, las inversiones de otras letras (ejemplo, 3 por E, h por h al revés), errores que son bastante comunes en los niños de 5 y 6 años que comienzan a escribir y prácticamente ausentes en los disléxicos. En cambio si se confunden con letras similares que no son invertidas, pero que comparten muchos rasgos (m y n, f y t, n y ñ, n y u, etc.).

En definitiva, el problema de inversión de letras lo situamos a nivel léxico, producido por una insuficiente representación ortográfica o por problemas en las reglas de conversión fonema – grafema. O incluso a nivel de memoria de trabajo, pues a veces recupera bien los grafemas pero el ser tan lento y además tener escasa memoria de

trabajo, cuando va a escribirlos se le olvida alguno de ellos (la omisión de letras y sílabas es también bastante frecuente en estos niños) o no los pone en el orden correcto.

4.2. Factores Predisponentes

Entre los factores etiológicos podemos encontrar, factores de índole psico - ambiental y orgánicos. En cuanto al mantenimiento o mejora de las dificultades inciden sobre todo los factores socio-educativos.

En concreto, algunos de los factores que influyen tanto en el origen de estas dificultades, como en el mantenimiento o interferencia de una evolución favorable son:

- Problemas de lateralidad y otros trastornos de la eficiencia motora, dominio del esquema corporal, o trastornos perceptivos y/o viso-perceptivo-motrices.
- Trastornos madurativos o neuropsicológicos menores.
- Dificultades de concentración o atención.
- Procesos de dispedagogías: aprendizajes precoces y/o forzados de la escritura, problemas de método y/o motivacionales, situaciones de enseñanza-aprendizaje inadecuadas.
- Escolarización insuficiente, ausencias escolares, repetidos cambios de colegio.
- Ambientes socioculturales desfavorables (bajos), e incluso se ha hablado de predisposición hereditaria.

CLASE 07

5. TRASTORNOS RELACIONADOS A LAS DISGRAFÍAS Y OTRAS ALTERACIONES DE LA ESCRITURA

"Los trastornos y problemas de escritura no necesariamente se dan o actúan por si solos, por lo general, son concomitantes (se relacionan o acompañan a…) otras complicaciones de la lectura".

5.1. Agrafía

Trastorno caracterizado por la organización de las capacidades para la expresión escrita, exceptuando los trastornos puramente motores, que lógicamente interfieren en la escritura. Imposibilita la comunicación por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares.

En este trastorno muy a menudo se presenta asociada con trastornos afásicos. Puede ser innata o adquirida. El aprendizaje de la escritura en el niño se dificulta, pues se tendrán que formar centros psicomotores en el lado opuesto a los que funcionaban antes de su enfermedad. A través de la reeducación de la escritura, se van a fijar nuevamente los modelos de los mecanismos moto-kinestésicos y mentales que deben funcionar durante la realización de este acto.

Por lo que toca a las técnicas aplicadas a este fin, hay que contar con la imposibilidad física de muchos pacientes para usar su mano derecha, debido a la hemiplejia que padecen.

A continuación, se presentan una serie de definiciones elaboradas por diferentes estudiosos frente a este tema:

- Es la imposibilidad de comunicar por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares. (Laurense Silva)
- Es la incapacidad para comunicar en forma verbal y escrita. (Jaime Parra)
- Pérdida de la habilidad para expresar el pensamiento por escrito. (Imelda Lobos).
- Pérdida en mayor y menor grado de la capacidad para producir lenguaje escrito debido a una lesión cerebral.
- Imposibilidad de comunicar por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares.
- Es la falta de capacidad total o parcial para expresar las ideas por escrito a causa de lesiones o disfunciones cerebrales.
- Incapacidad variable para expresar pensamientos, ideas, procesos, secuencias, en forma escrita aunque sí se expresan oralmente, aunque su causa, no se restringe a lesiones cerebrales.

5.2. Alexia

Es una alteración de la comprensión de letras, sílabas, palabras y frases, no obstante es más importante el trastorno de la identificación de letras que palabras, cuando la lectura es posible es una lectura global. Esta desorganización funcional origina el hecho de que, contrastando con la relativa facilidad para la escritura espontánea y al dictado, el paciente no puede leer su propia escritura.

La escritura espontánea del paciente presenta numerosos errores de ortografía y sintaxis, mostrando la naturaleza de los trastornos que han afectado los valores simbólicos del código gráfico y sus valores semánticos.

El paciente presenta una perturbación importante del reconocimiento de palabras y frases, mientras que la identificación de las letras aisladas aparece más conservada. El tratamiento de esta tiene por objeto hacer recordar al paciente el procedimiento e interpretación de los símbolos gráficos de lenguaje que ya ha olvidado.

El afectado puede ser incapaz de deletrear la palabra que acaba de leer correctamente de manera global, este a su vez duda, vacila y puede emitir la palabra deformada, o sustituirla por otra con relación conceptual con la palabra correcta.

A continuación, se presentan una serie de definiciones elaboradas por diferentes estudiosos frente a este tema:

- Es un trastorno del lenguaje cuyo origen es una lesión cerebral en la capacidad de ver las palabras escritas permaneciendo estas intactas, pero el individuo es incapaz de interpretar su significado, además de que no puede leerlo. (Diccionario de Psicología y Pedagogía).
- Es un trastorno del lenguaje caracterizado por la ausencia de palabras en los términos correctos, y la dificultad de expresar los conocimientos adquiridos. (Gabriela López Coello)
- Alexia es la pérdida de la capacidad previamente adquirida de la lectura, tanto en textos elaborados por el individuo como otros del entorno. Ésta puede ocurrir de tres formas:
  - Alexia anterior: se asocia con una afasia en el área de Broca, caracterizada por la alteración de la comprensión de la estructura sintáctica.
  - Alexia central: (Alexia con Agrafía). Asociada con alteraciones del campo visual. En ocasiones se encuentra aislada. A nivel cerebral, es provocada por un daño en el área parietal posterior y parietotemporal del hemisferio izquierdo del cerebro. El sujeto pierde la capacidad para leer y escribir, debido a que no reconoce las letras.
  - Alexia posterior: (Alexia sin Agrafía). Pérdida de la percepción visual de las figuras, se encuentra en lesiones del lóbulo occipital dominante y el esplenio del cuerpo calloso.
  - Alexia frontal: es un defecto de la lectura propio de la afasia de Broca que se caracteriza por mala secuenciación.
  - Alexia espacial: es provocada por lesiones en el hemisferio derecho del cerebro y los componentes de la lectura se ven afectados a nivel visual y de seguimiento de los textos. (se salta reglones al leer y al escribir también puede omitirlos)

5.3. Síndrome de Hipoacomodación Juvenil

Es un problema muy poco conocido en el continente Americano y descrito por primera vez en 1958 por Castembader. Estudiado muy extensamente por Mühlendyck en Europa Central.

El signo y síntomas más frecuentes en los sujetos que lo padecen, es que al momento de escribir y leer algo se acercan en extremo al material, padeciendo de fuertes cefaleas. En la siguiente tabla se presentan las causas más frecuentemente responsables para reducción de la distancia de trabajo.

CAUSAS EXTERNAS	CAUSAS INTERNAS
• Plano de trabajo • Tipo de asiento • Iluminación • Tamaño del objeto o texto a leer	• Miopía • Exceso de acomodación • Insuficiencia de convergencia • Síndrome de Hipoacomodación Juvenil Problemas de aprendizaje • Dislexia pura • Problemas anatómicos de la columna vertebral

¿Qué distancia se debe considerar como "normal", al momento de leer y escribir? Tradicionalmente se ha considerado y aceptado como normal que la distancia sea entre 30 y 35 CMS. Podemos aceptarlo en un adulto, ¿pero en niño (a)?

Realice ejercicio n°5

La distancia normal para un niño, dependerá del "reflejo visopostural" (REVIP). Este varía considerablemente dependiendo de la edad y la estatura.

¿Cómo se calcula el REVIP?

- Distancia Harmon modificada: va desde el codo hasta la unión de la pinza pulgar – índice.
- El REVIP se mide desde la raíz nasal del sujeto hasta el texto que lee.
- En la distancia ideal, el REVIP es igual o ligeramente menor que la distancia de Hamon.
- Una distancia menor de las dos terceras partes de la distancia de Hamon indica problemas visuales en visión próxima.

Síntomas comunes de la Hipoacomodación

- Rechazan la lectura.
- No les gusta hacer tareas escolares.
- Platican mucho durante las clases.
- Poca lectura comprensiva.
- Se acercan para leer y escribir.
- Visión borrosa ocasional de lejos; lo que no se comprueba generalmente al momento del examen visual debido a que la inmensa mayoría posee una visión de 20/20. Realmente el sujeto si sufre el problema, sobre todo en aquellas clases en

lo que tiene que copiar de la pizarra en su cuaderno y es debido a que en todos los niños con hipoacomodación se encuentran con el “tiempo de acomodación binocular aumentado”.

- Se levantan constantemente del lugar donde hacen las tareas escolares.

Síntomas frecuentes

- Cefalea en un 65%.
- Dislexia.
- Diplopía con visión cercana.(es cuando las personas observan un mismo objeto pero que lo ven en dos lugares distintos).
- Ojos rojos.
- Blefaritis (inflamación de los párpados).
- Disminución del rendimiento escolar.

El síndrome de hipoacomodación juvenil, suele confundirse con otros tipos de problemas de la escritura. Este síndrome, no afecta tan solamente a la escritura, pero si se manifiesta más afectado al momento de que las personas que lo padecen lo manifiestan.

Generalmente, las personas que padecen de este síndrome lo pueden solucionar utilizando anteojos o con cirugía correctiva. Pero además, presentan un gran obstáculo: como ocurre muy a menudo, estas personas tienen una excelente agudeza visual sin lentes, tiene la tendencia a olvidar usarlos en horas de clases y al momento de hacer sus tareas escolares, por lo que es imprescindible explicarles muy bien a los padres e incluso a los educadores sobre el adecuado uso de los lentes por el niño.

CLASE 08

5.4. Paragrafía Verbal

La paragrafía verbal, es la alteración en que los sujetos suplantan algunos vocablos o alteran el orden de las letras. Algunos ejemplos de esta alteración son:

- Helicóptero por helicóptero
- Chocolate por cocholate
- Estatua por estuata.

5.5. Neologismo

La palabra neologismo viene del griego. Está compuesta por neo (nuevo) y logo (palabra). Su significado es la incorporación de palabras extranjeras a una lengua. En nuestro lenguaje cotidiano, cada día, incorporamos nuevos vocablos provenientes de

otros idiomas, los que al traducirlos a nuestra lengua sufren deformaciones en su escritura y pronunciación.

Su finalidad es facilitar la utilización de dicho vocablo a nuestro lenguaje. Ha ocurrido que en ciertas ocasiones, estas nuevas palabras se arraigan tanto en una cultura que pasan a ser parte del lenguaje cotidiano del entorno e incluso; conformando un nuevo lenguaje Spanglish. Ejemplos de neologismo.

- Chicle: la palabra chicle viene de Nahuatl Chictli y este del Moya Sicte. Sicte es el nombre del sangrado del Chicozapote (sabia), el cuál es la materia prima de la goma de mascar. Chicozapote es un árbol nativo de México y Centro América.
- Cochayuyo: la palabra cochayuyo viene del quechua "kochu" (laguna) y "yuyo" (hortaliza). El cochayuyo es un alga marina que se encuentra en las costas chilenas. Es comestible y bien deliciosa.
- Bistec: el "bistec a lo pobre" es un plato muy popular en Chile. Consiste en un trozo de carne frita, huevos fritos (zunny side up), cebolla frita y papas fritas. "Bistec a lo pobre" viene del mal pronunciar el francés "boeuf au poivre" (vacuno a la pimienta). También bistec proviene del inglés "beef steak", vacuno asado al palo.

5.6. Jergafasia

Es una afasia sensorial cortical (afasia de Wernicke) en la cual la parafasia es muy acentuada. El sujeto con trastorno habla en jerga ininteligible. En pocas palabras su lenguaje expresivo es poco entendible.

Cuando los infantes comienzan el proceso de balbuceo y los primeros enunciados de habla pasan por una suerte de jergafasia.

6. DIGRAFÍAS DE ACUERDO A LA SINTOMATOLOGÍA

Podemos encontrar diferentes tipos de disgrafías considerando la sintomatología que presentan:

- Disgrafía Acústica: se manifiesta en una dificultad en la percepción acústica de los fonemas y en el análisis y síntesis de la composición sonora de la palabra. Déficit en el reconocimiento de fonemas semejantes por sus características acústico–articulatorias. Es una insuficiencia para unir los grafemas en sílabas y estas en palabras. Ocurren omisiones, transposiciones, adiciones y/o sustituciones.

- Disgrafía Óptica: se presenta una alteración en la representación y percepción visual. Dificultad para reconocer las letras por separado y relacionarlas con los sonidos correspondientes, no existe la asociación fonema – grafema. Una misma

letra puede percibirse diferente en uno u otro momento provocando cambios sistemáticos de grafemas semejantes desde el punto de vista gráfico.

- Disgrafía Motriz: se evidencia una dificultad motriz fina que afecta las conexiones de los modelos motores con los sonoros en las diferentes palabras presentándose pérdida o desviación del renglón, desfiguración de las grafías. Se dificulta la coordinación para reproducir los movimientos articulatorios por alteraciones de la sinestesia articulatoria que se refleja en la escritura. Se omiten letras (sílabas, vocales y consonantes) cuyos fonemas son semejantes.

- Disgrafía Agramática: en esta disgrafía se evidencian cambios constantes de estructuras gramaticales en la escritura.

- Disgrafía y su relación con la lectura: La disgrafía, o trastorno específico en el desarrollo de la escritura, consiste en un nivel de escritura significativamente inferior al esperable por la edad del niño y su nivel escolar, detectado mediante el empleo de pruebas estandarizadas de escritura. Al igual que en el trastorno de lectura, el DSM-III-R considera necesario que el trastorno perturbe de forma significativa los aprendizajes académicos o las actividades diarias, y que no sea debido a déficit sensoriales periféricos. Cuanto hemos dicho para el trastorno de lectura puede ser aplicado en los trastornos de escritura. De hecho la escritura no es sino la codificación gráfica del lenguaje, un meta-código aplicable al código que, en sí significa el lenguaje. La escritura comparte un proceso de codificación, y cualquier alteración que perturbe los procesos codificadores/decodificadores de lectura puede interferir en la escritura. También el tratamiento se basará en técnicas especialmente aplicadas a escritura, dentro del marco de una enseñanza individual, que contemple la conjunción de las dos metodologías (analítica y sintética) y la estimulación lingüística global.

6.1. Sintomatología Esencial (Síntomas en la Escritura)

En la escritura, cuando se le pide que escriba de una manera espontánea, generalmente se producen estos fenómenos:

a) Dificultad inicial para imaginar la historia o si la ha imaginado adecuadamente, se siente incapaz de expresarla por escrito o reacio a hacerlo. Consume mucho en tiempo antes de iniciar el trabajo. A veces es preciso sugerirle los temas y el cómo expresarlos.
b) El niño necesita un tiempo excesivo para escribir su relato. Puede tardar 15 o 20 minutos para escribir dos líneas, aunque esto es un caso extremo.
c) La escritura en sí puede ser indicativa, por el tipo de letra, la mayor o menor disgrafía, la forma a veces incorrecta de coger el lápiz, la forma de realizar los óvalos de las letras. Se puede observar agarrotamiento a la hora de escribir. El niño puede manifestar cansancio. L letra inicialmente correcta, se va

desestructurando, el niño pierde el control que a veces ejerce inicialmente a costa de grandes esfuerzos. Por eso en ocasiones animo a que escriban prescindiendo de la buena letra, pese alas tendencias uniformadoras de los profesores.

d) Discrepancia entre lo escrito y el lenguaje oral del niño. (Por eso a veces convendría evaluar a los niños disléxicos oralmente y no por escrito). A veces utilizan una sintaxis extraña, omite palabras en especial los nexos y las palabras de función, dándose cuenta de ello en ocasiones al releer el texto. Igualmente el uso de los signos de puntuación apenas responde a las normas sintácticas.

Encuadramos en esta categoría a alumnos, mayores de ocho años, que presenten dificultades a la hora de realizar los trazados gráficos que requiere la escritura, retraso en la escritura (superior a dos años) y errores frecuentes en la escritura (omisiones, sustituciones, adiciones e inversiones).

Concretamente pueden aparecer algunas de las siguientes manifestaciones:

- Escritura con errores frecuentes del tipo de omisiones, inversiones, sustituciones...
- Trastornos en los trazos, direccionalidad de los giros...
- Uniones y separaciones indebidas de palabras, sílabas y letras.
- Posición inadecuada para escribir con malos resultados en la efectividad escritora.
- Escritura irreconocible o ilegible o difícilmente legible.
- Trastorno en el tamaño de los grafemas.
- Presentan problemas en el análisis y síntesis visual.
- Alteración de las representaciones temporal – espacial.
- Alteraciones en la percepción fonemática.
- Alteraciones en la esfera motriz y en sus componentes.

Estos alumnos deben estar normalmente escolarizados, sin perturbaciones orgánico -sensoriales (que estén implicadas en el proceso escritor y con inteligencia normal, a la hora de aprender a escribir o en el intento de dominar esta técnica, es decir que sus dificultades en la escritura no están vinculada a otros trastornos mayores o de otra índole.

Estas dificultades han de ser de carácter duradero en uno o varios aspectos del proceso escritor.

CLASE 09

6.2. Sintomatología Asociada

Las dificultades para la adquisición y desarrollo de la escritura interactúan con otras alteraciones asociadas o vinculadas, como las siguientes:

- Retraso escolar fundamentalmente en el área del lenguaje, que puede complicarse con fracaso escolar, fobia escolar, rechazo a escribir y sentimientos de baja autoestima.
- Ansiedad elevada ante situaciones de escritura, que a su vez pueden aumentar sus dificultades y errores y en definitiva le llevan al fracaso.
- Pueden asociarse algunos trastornos de conducta (Fobia escolar, tic,).

6.3. Ficha Individual de Alumnos Detectados Presumiblemente con Disgrafía en Base a la Sintomatología

Nombre o identificador		Centro o identificador	Localidad	
Edad	Curso	Criterios	Tipos	Observaciones

Señale en la casilla que corresponda, adecuadamente si / no o? según corresponda.

SINTOMATOLOGÍA ESENCIAL			
si	no	?	Ítem
			Retraso en la escritura de dos o más, a partir de los ocho años de edad del niño.
			Escritura con errores frecuentes (omisiones, inversiones, sustituciones).
			Trastornos en la direccionalidad de los giros.
			Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
			Posición inadecuada para escribir con efectos de una mala grafía.
			Estructura irreconocible o poco reconocible.
			Trastornos en el tamaño de los grafemas.

SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA			
si	no	?	Ítem
			Presenta alteraciones conductuales (fobia escolar, tic, enuresis, temores nocturnos).
			Manifiesta con frecuencia estados de ánimo desajustados (sentimientos depresivos, baja autoestima).
			Presenta indicadores de inmadurez psicoafectiva.
			Presenta déficit perceptivo motrices (sincinesias o movimientos involuntarios asociados).
			Presenta un bajo rendimiento globalizado o generalizado a otras áreas.

			Tiene un retraso escolar fundamentalmente en el área lingüística.
			Comete errores frecuentes en la lectura (omisiones, adiciones e inversiones).

FACTORES PREDISPONENTES			
si	no	?	Ítem
			Existe algún antecedente familiar.
			Su medio sociocultural es muy bajo.
			Tiene problemas de lateralidad.
			No tiene buena coordinación óculo – manual.
			Su esquema corporal no es el estimado para su edad.
			Su estructura y orientación espacial no es la esperada para su edad.
			Escolarización insuficiente, ausencia de escolarización, faltas, repetidos cambios de establecimiento educacional.
			Diversas formas de dispedagogías (métodos, maestros, etc.).
			Aprendizaje precoz o forzado de la escritura.

DIFERENCIALES			
si	no	?	Ítem
			No presenta evidencia ni diagnóstico de autismo.
			No presenta evidencia ni diagnóstico de trastorno neurológico.
			No presenta trastornos motóricos mayores.
			Ha tenido una adecuada estimulación cultural y pedagógica.
			No presenta un déficit intelectual. Capacidad intelectual normal o superior.
			No existen perturbaciones sensoriales: ni de visión, ni de audición.
			No presenta trastornos emocionales. Su desarrollo socioafectivo es adecuado a su edad y entorno.

CRITERIOS PARA EL DIAGNOSTICO DE DISGRAFÍA			
si	no	?	Ítem
			Deterioro importante de la escritura que se manifiesta en la mala formación de las letras, en la desorganización y en una coordinación visomotriz fina limitada.
			Rendimiento en las tareas de escritura notablemente menor de lo esperado, dada su escolarización y la capacidad, o el rendimiento general en las demás áreas.

RESEÑAR OTRAS CARACTERÍSTICAS QUE SE CONSIDEREN IMPORTANTES

6.4. Errores Detectables de la Disgrafía de Simbolización

A continuación, se presenta los errores más comunes que presentan las personas con Disgrafía de Simbolización:

- Omisión de las letras, silabas o palabras.
- Confusión de letras con sonido semejante.
- Inversión o transposición del orden de las sílabas.
- Invención de palabras.
- Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
- Los textos que componen son de inferior calidad que sus pares.
- Utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales.

"El principal trastorno de los niños disgráficos se manifiesta a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras. La Disgrafía Motriz o caligráfica, afecta la calidad de la escritura afectando el grafismo en sus aspectos grafomotores".

CLASE 10

6.5. Errores Detectables de la Disgrafía Motriz o Caligráfica

A continuación se presenta los errores más comunes que presentan las personas con Disgrafía Motriz o Caligráfica:

- Escritura en espejo.
- Trastorno de la forma de la letra.
- Trastorno del tamaño de la letra.
- Deficiente espaciamiento entre las letras dentro de una palabra, entre palabras y renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras y renglones.
- Ligamentos defectuosos de las palabras y de los renglones.
- Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra.
- Trastornos de la presión o color de la escritura, bien por exceso o por defecto.
- Trastorno de la fluidez y del ritmo escritor.

Realice ejercicio n°6

7. IMPLICANCIAS DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Los trastornos de aprendizaje escolar pueden ser globales o específicos. Los trastornos globales suelen identificarse como "fracaso escolar". Se trata de un problema complejo en el que intervienen múltiples causas.

"Para poder hablar de fracaso escolar o de trastorno específico se debe constatar el nivel de aprendizaje significativamente inferior a lo que se considera como "normal" para cada edad, siempre que el fallo no sea explicable por retraso mental, trastornos generalizados del desarrollo o a déficit educativos de cualquier orden".

Resulta alarmante observar que alrededor del 75% de sus estudiantes escriben con letra de imprenta y aún más lamentable descubrir que muchos de ellos no saben hacerlo de otra forma.

Creemos conveniente determinar en qué etapa del proceso enseñanza - aprendizaje de la Escuela se halla la causa de esta grave falencia. Para ello, es necesario delimitar con definiciones precisas los diferentes campos de la Lengua que están involucrados en este proceso:

- La lectura es una actividad principalmente intelectual en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno físico, la percepción visual, y otro mental, la comprensión de lo leído. Ambos aspectos, estrechamente relacionados, son de capital importancia, ya que de su adecuado desarrollo depende la eficacia de los resultados.
- La escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones y, justamente, de ese ejercicio sistemático y progresivo, depende su soltura y legibilidad.
- La composición o producción de texto es el proceso más intelectual y complejo y necesita, para su eficaz desarrollo, del buen manejo de las otras dos actividades.

Si bien es conveniente que el aprendizaje de la lecto – escritura se realice en forma simultánea, la adquisición de la escritura como tal es un camino más lento. Igual que para toda destreza, el niño necesita de un tiempo de aprestamiento previo que se logra, en la etapa preescolar, a través del dibujo y del garabato.

En la infancia, la escritura está en vías de formación, sigue un modelo caligráfico escolar de una manera más o menos fiel, de ahí que sea tan importante la buena caligrafía del maestro. El niño es un gran imitador que además sabe distinguir por

intuición las formas bellas o armoniosas de las que no lo son. Por esa razón el docente debe comenzar a encauzar, en él, un juicio crítico y estético.

Es necesario, por otra parte, que el maestro asuma una postura ejemplar, normativa y enriquecedora. Ejemplar porque debe servir de modelo, en este caso, a través de una caligrafía clara y correcta. Normativa, al tener que establecer normas para que los alumnos escriban con letra legible, prolija y espontánea. Finalmente debe ser enriquecedora porque, además de aportar sugerencias, debe enseñar a reconocer y valorar cada tipo de letra a fin de poder seleccionar luego la más adecuada para cada ocasión. Esto último nos lleva a tener en cuenta el manejo de dos grafías diferentes: la cursiva y la imprenta.

Los métodos actuales de la enseñanza de la Lengua sostienen que, para obtener resultados más rápidos, los alumnos deben dar sus primeros pasos en el aprendizaje de la lecto-escritura utilizando el abecedario en imprenta, primero, mayúscula y luego, minúscula.

Los maestros no deben dejar de lado la enseñanza de la letra cursiva, ni perder de vista el proceso de su adquisición y afianzamiento, ya que es un ingrediente más en la formación del perfil del educando.

La escritura cursiva es una sucesión de rasgos ascendentes y descendentes de distinta longitud que se unen entre sí de diversas formas: a) en ángulo (propia de los varones) b) redondeada o guirnalda (común en las niñas).

Si bien su aprendizaje parte de un modelo, cada alumno impone en él su estilo. Sus rasgos se van modificando conforme a su crecimiento y maduración. La misión del maestro es procurar, por un lado, que la caligrafía de los alumnos no pierda legibilidad, y por otro, preservar, en cada uno de ellos, su estilo personal.

La escritura en imprenta debe ser tomada como la adquisición y adaptación automática y pasiva de un modelo convencional. Estos signos neutros distan mucho de reflejar los rasgos distintivos del alumno. Y por lo tanto no debe considerarse como una escritura personal sino de alternativa o de uso ocasional. La fuerza de la escritura reside en la vitalidad de sus trazos; de ahí que los estudios grafológicos permitan conocer a través de ella, el carácter, el sexo, los gustos y hasta la salud física y mental de la persona.

Es común por otra parte que tanto educadores como personas relacionadas con educación reconozcamos a nuestros alumnos por su letra. La escritura cursiva es mucho más emotiva y elocuente de la vida de un hombre que la de imprenta. Otro factor que contribuye, además, a la despersonalización de la escritura, es el manejo excesivo de la computadora desde temprana edad. Se ha comprobado que muchos niños de cinco y seis años comienzan a escribir sus primeras palabras pulsando en forma mecánica las teclas de la máquina y no afianzando la destreza motriz con el uso del lápiz.

En esta sociedad globalizada y tecnocrática, tanto padres como educadores debemos contribuir a que nuestros niños adquieran una identidad propia, con rasgos bien definidos. Procurar que aprendan y afiancen el manejo de una correcta escritura cursiva como parte de su expresión libre ya es un buen comienzo.

7.1. El Papel de los Padres en el Tratamiento de los Problemas de Escritura

En nuestro sistema educativo se da por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor más que sobre los padres. En el caso de los niños (as) con problemas de escritura, suele recaer sobre el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, profesor especializado). Este énfasis en la labor del profesor no es adecuado por cuanto los padres pueden ser y de hecho son en ocasiones por propia iniciativa, una fuente de ayuda importante para sus hijos.

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de niños (as) co9n problemas de escritura quizás sea el de apoyo emocional y social. El niño de be de saber que sus padres comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje. Esto requerirá frecuentemente el tener que dar al niño algún tipo de explicación acerca de sus dificultades matemáticas. El mensaje importante que hay que comunicar es que todos los implicados saben que el niño no es estúpido y que quizá ha tenido que esforzarse mucho más en su trabajo para alcanzar su nivel actual de lectura y escritura.

También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. Hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, aumentando su ansiedad y preocupación generando dificultades emocionales secundarias.

Los padres (y todos los que se relacionan con él o ella) deben dejar muy claro al niño que puede tener éxito, ya que si el niño "sabe" que no puede tener éxito, porque así se lo hacen sentir las personas importantes de su entorno, el niño tiene miedo a intentarlo y como en la profecía que se auto-cumple, hace por fracasar, sin apenas darse cuenta. Esto complica la tarea del especialista.

El éxito puede implicar una considerable cantidad de trabajo, pero se le hace ver que se comprende su problema y él va a recibir una ayuda específica a fin de que pueda superarlo.

Irónicamente, son a veces los padres que han tenido dificultades similares y que han sufrido mucho en la escuela son los que tienden a ejercer una presión mayor, consiguiendo un fin diametralmente opuesto al pretendido. Conviene que admitan su preocupación y compartir con el niño los problemas que tuvieron. Esto le hace al niño sentirse más normal.

Es totalmente inadecuado e inútil comparar en sentido desfavorable al niño con problemas con un niño sin problemas. Esto sucede especialmente si el niño que va bien en el colegio es más pequeño que el que tiene el problema. Conviene recordar que

ambos son distintos y que el disléxico tiene sus cualidades. Las rivalidades fomentadas entre hermanos pueden acabar mal.

Es importante desarrollar la autoestima a todos los niveles. Puede hacerse dispensando al niño consideración positiva incondicional, en especial cuando se siente decaído o fracasado. Es fundamental evaluarlo con su propio nivel, esfuerzo y rendimiento. La dificultad es no pasar a la sobreprotección, al "todo vale". Pero la guía es tener clara la escala de valores en la que se desenvuelve el niño, la situación de partida, el esfuerzo realizado.

Otra cosa a tener en cuenta son las dificultades prácticas asociadas, como por ejemplo: confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, distraibilidad, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones (sino se le dan muy claras y concretas y se aseguran de que las haya comprendido). Todo esto exige una buena dosis de paciencia, pero es tan importante como comprender las dificultades mismas del aprendizaje del lenguaje escrito.

Los padres pueden tener en ocasiones un papel directo de educadores. Esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos. A veces es completamente imposible y hasta desaconsejable que los padres ayuden a sus hijos. La situación se torna en ocasiones en tan cargada de ansiedad que los padres o el niño pierden la calma, se enfadan y las condiciones de un aprendizaje con éxito y de refuerzo positivo sistemático, se vuelven inalcanzables.

CLASE 11

7.2. Implicancias Entre Escritura y Lectura

Para Tsvétkova (1977), la escritura va desde la representación de la expresión que procede anotar, pasa por su análisis sónico y termina en el recifrado de los sonidos (fonemas) en letras (grafemas), tanto la escritura como la lectura son procesos analíticos - sintéticos que comprenden el análisis sónico y la síntesis de los elementos del discurso.

ESCRITURA	LECTURA
Aparece la idea en la mente.	Papel con grafías.
Se genera una secuencia inicial de imágenes o palabras relacionadas.	Recifrado de las letras en sonidos.
Representación de la idea en oraciones y palabras.	Análisis Sónico.
Análisis Sónico.	Identificación del significado de la palabra.
Recifrado de los sonidos en letras.	Se genera una secuencia inicial de imágenes relacionadas con las palabras.
Graficado en el papel.	Comprensión de la idea transmitida.

Por su parte, Studdert - Kennedy (1987) expresa que los estudios sobre el habla y la escritura se enfrentan a una paradoja: las discretas unidades de la representación escrita de una producción no pueden aislarse en su cuasi - continua estructura articulatoria y acústica. Es posible resolver la paradoja, señalando que las unidades de la escritura (ideogramas, signos silábicos, letras alfabéticas) son símbolos para estructuras discretas, perceptivo - motoras, de control neural, estrechamente enlazadas en el habla y la escucha.

Sawyer y Butler (1991) explican que al adquirir la competencia para leer construimos sobre bases ya disponibles (LENGUA) en el sistema primario del discurso hablado: la fonología, o estructura del sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas; la sintaxis, o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones; y la semántica, o sistema de significado que se adhiere a las anteriores como una consecuencia de las experiencias en una variedad de contextos.

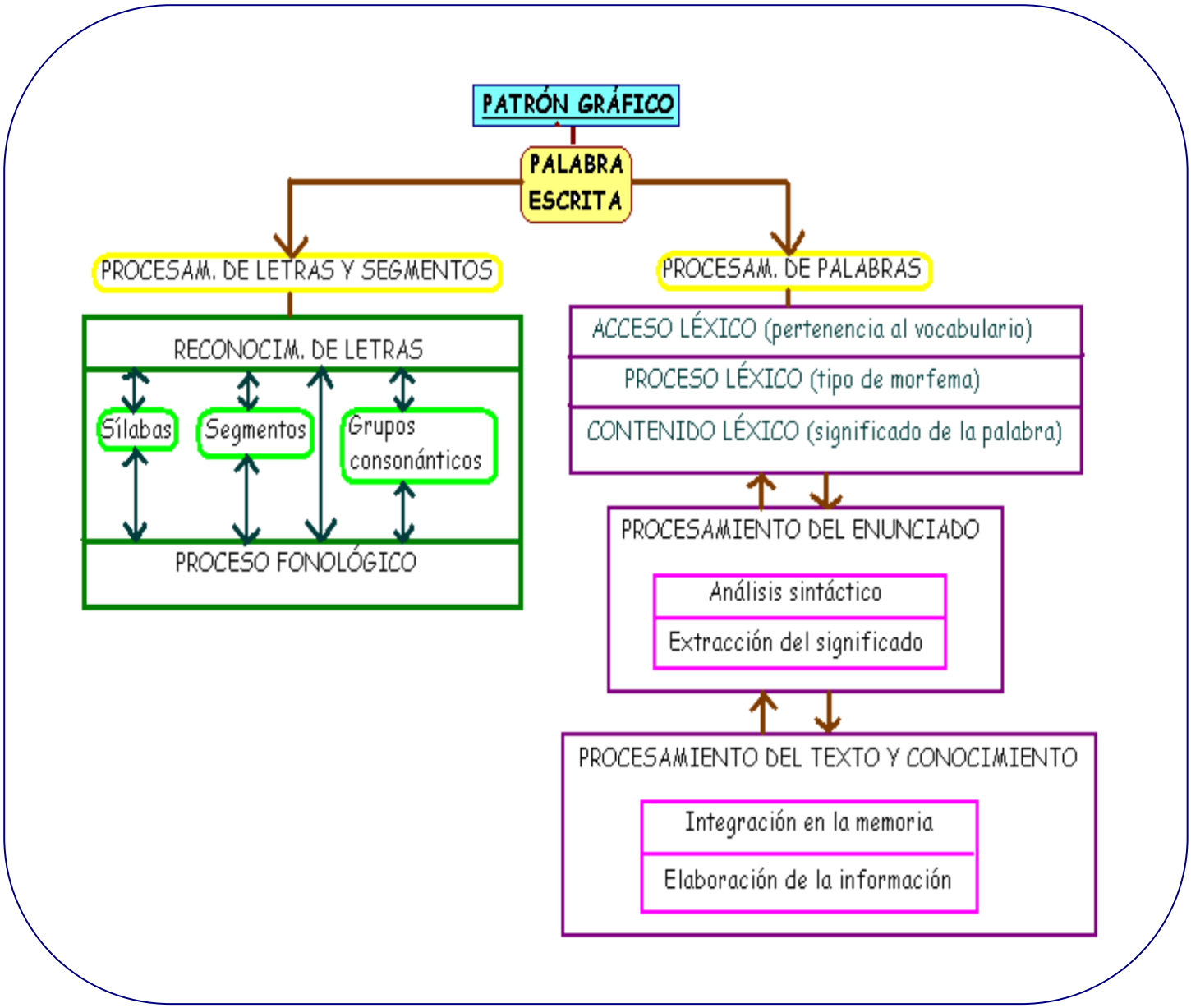
Todas las tres dependen de las capacidades y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo para su desarrollo y refinamiento. Adicionalmente, el puente entre el habla y la impresión gráfica, o las tareas de establecer las correspondencias entre sonido / símbolo al comienzo de las trazas para la lectura -no solamente desde las competencias fonológicas y la memoria-, también dependen del descubrimiento de que las palabras están hechas de partes muy pequeñas y aislables. Este conocimiento es a menudo referido como segmentación auditiva, que es un aspecto de la conciencia metalingüística.

La Disgrafía, podría definirse como un problema para aprender a escribir, originado por una disfunción cerebral mínima, que presentan niños cuya capacidad intelectual es normal y no presentan otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades.

Afectan al parecer más a los niños que a las niñas, y según algunas estadísticas, en mayor o menor grado a un 10% o un 15% de la población. Pero con estas definiciones, representarían menos del 1%, de todos los trastornos de la lecto – escritura, aproximadamente. El error consiste en "calificar" o "rotular" los resultados y no ir a las causas.

7.3. Diferencias Entre Escritura y Lectura

En el siguiente modelo de patrones gráficos, podremos observar la diferencia de procesos en la escritura y en la lectura. Aunque generalmente hablamos del proceso de “Lecto – Escritura” funcionan por separado, ya que la escritura en sí implica una etapa de expresión gráfica y de aspectos de coordinación motora.



Aunque aparecen como habilidades conjuntas no son procesos identificables puesto que la mayor parte de las destrezas necesarias para la escritura son específicas. En especial las de tipo psicomotor que se suman a otras habilidades perceptivas que si son de aplicación más general. También hay que considerar diferente el uso que se hace de ciertos aspectos de desarrollo cognitivo y lingüístico junto al papel importante que juega la motricidad para este tipo de aprendizaje.

Por tanto lectura y escritura son dos tipos de actividades diferentes fundamentalmente porque las operaciones que tiene que realizar el sujeto no son idénticas aunque sean logros que se adquieren aproximadamente al mismo tiempo para que indudablemente no aprenda del mismo modo, y como una de las muchas pruebas

que ponen en evidencia que escritura y lectura no se aprenden con procesos idénticos, los constituye el que con frecuencia hay niños e incluso adultos que no son capaces de escribir bien palabras que sin embargo si leen con facilidad y esta discrepancia se debe al hecho de que la escritura fundamentalmente consiste en la producción de palabras y la lectura en el reconocimiento y comprensión de palabras.

En general, producir cualquier lengua es más difícil que comprenderla por lo que no hay razones para aceptar que estas dos tares se aprendan de manera idéntica. Estos requisitos que hemos visto para el aprendizaje de la escritura suponen por una parte destrezas de naturaleza general y por otra alguna de ellas resulta determinante para este tipo de aprendizaje. Nos referimos al desarrollo psicomotor de cómo evoluciona en control del movimiento psicomotor.

Las formas de actuación naturales o espontáneas de niños recién nacidos presentan unos estados de excitación cerebral que provocan una respuesta motórica muy desorganizada. Esto es debido a que las conexiones entre las neuronas están todavía muy desprotegidas lo que hace que la energía que circula entre ellas no solamente tenga una pérdida o intensidad de carga bioeléctrica sino que provoca descargas cercanas produciendo un estado de agitación que podemos describir como incontrolado.

Este descontrol cuando se da en edades tempranas va desapareciendo de modo perceptivo, gracias al ajuste que se produce por el recubrimiento de mielina que se sitúa como una capa entre las conexiones neuronales y eso gracias a las propias actividades corporales que pasa así progresivamente a poder ser controlada.

Esta mielina no tiene solamente la función de proteger esta fuga de energía entre neuronas, sino que permite al mismo tiempo el establecimiento de circuitos permanentes y posibilitando estructuras de movimientos automatizadores. A partir de aquí aumenta el control neuromuscular y la independencia de acción de los segmentos más alejados del tronco provocará una seria de ajustes en la tonicidad general cada vez más sutiles.

La capacidad de reconocer objetos por medio de grafismo aparece en los niños aproximadamente a ala edad de dos años, cuando el niño con cualquier instrumento (lápiz, cera) realiza un tipo de huella sobre cualquier soporte que sea capaz de registrar, esto lo llamamos garabato, durante mucho tiempo este tipo de ejecución son de carácter provisional y son huellas gráficas sin referencia de tipo interno (no hay intención gráfica concreta, aunque los adultos le saquemos parecidos).

Coincidiendo con la fase de autoafirmación del niño (toma de conciencia de si mismo), el garabateo empieza a jugar cierto papel de mediador entre la necesidad expresiva y su intención de canalizarse al exterior, y este seria el único componente simbólico que podemos concederle al garabateo.

Esta fase es coincidente también con el pensamiento simbólico de tal manera que la propia posibilidad de realización grafo motriz es fruto de la maduración neurológica que se manifiesta en la progresiva dominancia hemisférica izquierda, dominancia que permite la implementación en esta área cerebral de huellas o imágenes que son de naturaleza táctil y cenestésica.

Se requieren al mismo tiempo la capacidad de organización secuencialmente y la información de las unidades visuales que percibimos, lo que se realiza mediante referencias espaciales y temporales. Cada una de estas funciones implica un área

cerebral concreta y que en la actividad general de escribir experimentan una constante independencia.

El logro total de dominio grafo motriz es la resultante del cumplimiento de dos leyes:

- céfalo–caudal
- próximo–distal

CLASE 12

7.4. Relación Entre Escritura y Lectura

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables.

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de lectura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elaborar a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado "compuesto" en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

7.5. Integración de la Escritura y la Lectura

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

1. Enseñar a los alumnos el proceso de la escritura
2. Indicarles las relaciones entre lectura y escritura
3. Incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es responsabilidad del maestro indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

7.6. Condiciones Básicas para la Correcta Ejecución de la Escritura

- Independencia funcional del brazo
- Capacidad de inhibición y control neuromuscular
- Coordinación óculo – manual
- Organización espacio temporal

- Capacidad de transcripción de izquierda a derecha, arriba – abajo, y sinistro
- Ejercitación de la memorización
- Habilidades para realizar presión y la presión correctamente

7.7. Disgrafía Versus Dificultades en la Escritura

Cuando hablamos de DISLEXIA o DIFICULTADES EN LA LECTURA, estamos tratando dos entidades totalmente diferentes. La primera se relaciona directamente con una disfunción cerebral, mientras que la segunda es consecuencia de un sinnúmero de variables, entre las que se encuentran los inapropiados métodos de enseñanza, mal llamados "DISPEDAGOGÍAS". Lo mismo sucede entre la DISGRAFIA y las DIFICULTADES EN LA ESCRITURA.

TRASTORNO	DISGRAFÍA	DIFICULTADES DE ESCRITURA
Causas	• Disfunción Cerebral. • Antecedentes pre, peri y post – natales de daño cerebral. • Dispraxias Dígito - manuales	• Problemas Visuales (Hipermetropía, Miopía, Ambliopía). • Baja ingesta de nutrientes y hierro. • Maltrato intrafamiliar y escolar. • Retrasos en el desarrollo del lenguaje. • Inadecuada estimulación en el hogar. • Inmadurez del niño para la escritura. • Problemas de atención o hiperactividad. • Problemas en el comportamiento. • Alteraciones en el desarrollo motor grueso y fino. • Problemas de

		direccionalidad. • Inadecuados métodos de enseñanza.
Características	• Dificultades inconcientes para la identificación y discriminación auditiva de sonidos del habla (fonemas), con miras a su representación gráfica. • Sustitución e inversión inconciente de letras (grafemas), silabas o palabras, en la escritura espontánea o al dictado.	• Errores, generalmente consistentes, en la escritura: sustituciones, omisiones, inversiones. • Velocidad lenta al escribir. • Presión exagerada del lápiz sobre el papel. • Inadecuada prensión del lápiz.