



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

“EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA COMO BASE DE APRENDIZAJES POSTERIORES”

AUTORÍA ESTEBAN FUENTES JUSTICIA
TEMÁTICA PSICOPEDAGOGÍA
ETAPA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Resumen

El tratamiento del área del lenguaje y la comunicación en el currículum ordinario de los centros es primordial, y es uno de los aspectos que con más atención y cuidado hay que tratar desde los mismos proyectos educativos y curriculares de los centros.

Palabras clave

Aprendizaje, lectoescritura, problemas lectores, dificultades lectoescritoras, dificultades de aprendizaje.

1.- INTRODUCCIÓN.

El tratamiento del área del lenguaje y la comunicación en el currículum ordinario de los centros es primordial, y es uno de los aspectos que con más atención y cuidado hay que tratar desde los mismos proyectos educativos y curriculares de los centros.

Las indicaciones del Decreto Curricular Base hace al respecto son claras. Ello es así por varias razones: la lectoescritura es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. De hecho, en la escuela, la fase inicial de aprender a leer y escribir, debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender, pasando estas habilidades a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser un fin en sí mismas; así, un alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en el área de Lenguaje y Literatura, sino también en Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.

El retraso lector o escrito no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo, el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en la autoestima y



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

autoconcepto de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones en cuanto a su futuro académico-profesional.

2.- PROCESOS DE MADURACIÓN DE LA ESCRITURA.

Los factores de maduración se pueden considerar como aquellas habilidades básicas adquiridas por el niño de un modo gradual y progresivo, las cuales constituirán la base aptitudinal sobre las que podrán constituirse determinados aprendizajes.

La madurez no implica que el alumno haya llegado a ese punto sólo como consecuencia de su desarrollo, sino que también puede haber alcanzado la madurez por haber completado el aprendizaje previo en el cual se basará el nuevo aprendizaje. En ningún momento se refiere el concepto de madurez para el aprendizaje de la lectoescritura al tipo de tareas a las que debe enfrentarse el aprendiz lector, el proceso de aprendizaje o la metodología a seguir. En los últimos quince años el término madurez para el aprendizaje de la lectoescritura está siendo profundamente cuestionado, sólo podemos decir que un alumno tiene madurez lectora cuando posee unos niveles neuropsicológicos mínimos, en un ambiente escolar normal, con una metodología normal.

Algunos factores de maduración o perrequisitos son:

1. Niveles de expresión psicomotriz.
2. Coordinación dinámica general.
3. Coordinación visomotriz.
4. Coordinación visomanual.
5. Grafomotricidad.
6. Coordinación audio-motriz.
7. Organización espacial.
8. Lateralidad.
9. Percepción.
10. Discriminación.
11. Desarrollo lingüístico.
12. Rasgos de personalidad.
13. Desarrollo cognitivo.
14. Aspectos sociofamiliares.
15. Aspectos socioemocionales-culturales.
16. Etc.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

La adquisición de habilidades básicas y necesarias son previas al acto de aprender a leer y/o escribir. Si se intenta construir un aprendizaje escritor sobre bases inexistentes se someterá al niño a una sobre-exigencia que está muy por encima de sus posibilidades de aprender, lo cual generará un rechazo por parte del niño a la escritura, o a la lectura, y a todo lo que suponga leer y escribir.

En cuanto a la didáctica de la lectura un supuesto controvertido afecta al momento de iniciación del aprendizaje de la lectura, podemos constatar que no es fácil determinar el período cronológico en el que debe iniciarse tal actividad, encontramos dos teorías clásicas:

- Teoría defendida por Gesell y Piaget para quienes es baldío emplear esfuerzos anticipatorios hasta que el alumno haya alcanzado la maduración adecuada.
- Teoría de Bereiter, Elgellman y Brzeinski, que manifiestan que el aprendizaje precoz facilita el desarrollo intelectual, evita marginaciones sociales, promueve la seguridad personal y actitudes de superación y apertura.

Ya no podemos permitirnos el lujo de seguir investigando si el niño muy pequeño (4-5 años) puede aprender a leer. El niño aprende, sea de forma positiva o negativa, lo que debemos plantearnos es qué debemos enseñarle y cómo hemos de enseñarle. A pesar de los abundantes estudios en torno al aprendizaje precoz, nuestra tesis es potenciar al máximo la capacidad psicomotriz, de atención el vocabulario básico, el desarrollo intelectual, lingüístico, corporal, junto a la actitud hacia la lectura y escritura. En la medida en que se dominen estos requisitos podremos adelantar el aprendizaje de la lectura tanto cuanto la capacidad madurativa e intelectual del alumno lo permita sin decantarnos por establecer como aprendizaje obligatorio en Educación Infantil el dominio de la lectura, así está legislado, pero repasando las investigaciones de diferentes autores, es necesario modificar el tratamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje lectoescritores y de expresión oral.

3.- MODELO COGNITIVO DE ESCRITURA.

La escritura adopta muchas formas. Los textos difieren entre sí notablemente en función de los objetivos, de la intención del que escribe, de la longitud y del grado de creatividad que presentan. También varían en complejidad y calidad según la edad de los estudiantes. De todas formas, un buen modelo de escritura debe tener en cuenta todas las variantes que presenta los textos escritos, y al mismo tiempo, debe mostrar los componentes y procesos propios de la actividad de escribir.

El modelo de Flower y Hayes (1986) concibe la escritura como una actividad de resolución de problemas con tres grandes componentes:

- El contexto de la tarea
- La memoria permanente.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

- La memoria de trabajo.

Cada componente contiene subcomponentes que representan los procesos específicos de la escritura.

El **contexto de la tarea**, es aquello que define el problema del escritor. Consta de dos grandes componentes: la Asignación de la tarea (son las condiciones externas que proporcionan al escritor el marco de referencia con el que se hace una representación inicial de lo que debe hacer, de los que ha de escribir), y el Almacén externo (recursos, materiales y fuentes externas en los que se apoya el escritor para crear su propio texto).

La **memoria permanente del escritor**, es el conocimiento, la memoria permanente del escritor. Se pueden distinguir dos partes: el conocimiento sobre el contenido y el conocimiento sobre los procesos del discurso necesarios para escribir. Este conocimiento cambia continuamente a medida que el escritor lee y escribe más.

La **memoria de trabajo**, en ella se destacan 3 procesos: planificar, traducir y revisar. Estos procesos incluyen además subprocesos. Así, dentro de planificar están trazarse metas, generar ideas y organizarlas. Estos subprocesos actúan de forma recíproca, son recurrentes y pueden darse en cualquier momento de la producción del texto escrito. La traducción es el segundo proceso, implica transformar las ideas que uno tiene en texto escrito. Supone acceder a la memoria semántica, encontrar el vocabulario oportuno para expresar las ideas, poner palabras en las frases, y leer desde fuera del texto las palabras cuando se escriben. El tercer proceso de la memoria de trabajo es revisar, equivale a repasar el texto. Implica ocupar, una y otra vez, la memoria de trabajo en la revisión de lo que se ha escrito y hacer una comparación de este producto con el producto estándar que internamente tiene el escritor en su memoria. Consta de dos subprocesos: evaluar y reeditar. Evaluar todo o parte del texto equivale a releer el texto y juzgar su calidad. Reeditar se refiere a volver a escribir y reestructurar el texto.

4.- INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LOS PROBLEMAS LECTORES: DISLEXIA Y DISORTOGRAFÍA.

Desde un punto de vista escolar o psicopedagógico vamos a definir la **dislexia** como la dificultad que presentan determinados alumnos, a pesar de una instrucción convencional sin perturbaciones sensoriales, motrices ni emocionales aparentes, y con una inteligencia normal o superior a la media, al inicio de su aprendizaje lecto-escritor y/o del dominio y consolidación de este aprendizaje.

El concepto de dislexia responde a los siguientes criterios mínimos:

- Inteligencia suficiente: Coeficiente Intelectual mayor o igual a 90 en las Escalas Wechsler para niños o puntuaciones equivalentes en otra prueba de inteligencia general.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

- Escolaridad normal.
- Dificultades selectivas y duraderas en lectura y ortografía: Escolares de 6-7 años o más, inteligentes que presentan un desfase entre los resultados obtenidos en lectura y escritura y los obtenidos en las demás materias.

Según Debry, W. (1979) para hablar de dislexia, el retraso de la lectura debe ser, al menos de dos años en relación a la edad cronológica o al nivel escolar. En la práctica no será posible establecer un diagnóstico de dislexia anterior a los 8 o 9 años ya que no se pueden distinguir antes de esa edad malas iniciaciones en la lectura de las aptitudes de tipo disléxico.

Las causas de la dislexia son múltiples y variadas. Las distintas causas recogidas en la literatura las podemos clasificar en tres grandes grupos:

A. Somatogénicas:

Neurológicas: disfunción cerebral mínima.

Metabólicas: alteración bioquímica que dificulta la síntesis de proteínas y de ácido ácido en determinadas zonas del cerebro.

Constitucionales o hereditarias.

Deficiencias madurativas de ciertos factores relacionados con la lectoescritura, déficits en los procesos perceptivos.

B. Psicogénicas:

Ansiedad.

Trastornos profundos de la personalidad.

Celos.

Tensiones familiares.

Depresión.

Superprotección o el rechazo familiar.

C. Sociogénicas:

Métodos inapropiados.

Clases masificadas.

Código lingüístico familiar distinto al escolar.

Excesiva estimulación sociofamiliar.

Bombardeo de los medios de comunicación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

Están aumentando los estudios acerca de la etiología de la dislexia desde el punto de vista cognitivo.

Hay que indicar que muchos de los síntomas que se presentan asociados a la dislexia no se sabe, a ciencia cierta, si son causas o consecuencias de las mismas. El comportamiento de los distintos sujetos disléxicos no presentan unas características homogéneas. Los considerados errores típicos de la dislexia son idénticos a los que pueda presentar un niño en los inicios de su aprendizaje lecto-escritor.

Si bien no existen síntomas especiales o fallos típicos en los sujetos disléxicos, si podemos describir pautas comportamentales extraídas de la práctica clínica que muestran una serie de rasgos de personalidad, de actitudes y de conductas típicas en el aprendizaje lecto-escritor y escolar en general de los sujetos que manifiestan dificultades de tipo disléxico.

Julio B. De Quirós y M. de la Celia agrupan los síntomas de la dislexia: -

Síntomas lingüísticos:

1. Retraso en la adquisición del habla.
2. Perturbaciones en la articulación y pronunciación.
3. Perturbaciones de la comprensión del lenguaje.
4. Dificultades de lectura, escritura, cálculo y sistemas simbólicos.
5. Perturbaciones en la pronunciación del lenguaje.

Síntomas psiconeurológicos:

1. Desorientación espacial y/o temporal.
2. Dificultades de abstracción.
3. Perurbación figura-fondo.
4. Dificultades en la percepción de los sonidos.
5. Frecuentes trastornos del esquema corporal.
6. Frecuentes problemas de dominancia lateral.
7. Confusión del sentido izquierda-derecha.
8. Torpeza motriz.
9. Puede existir hiperactividad, desgana y abulia.
10. Siempre se acompaña de fracaso escolar y factores de ansiedad.

Johnston y Myklebust (1967) proponen una clasificación de la dislexia:

1. **Dislexia del lenguaje interior:** el niño percibe los grafemas y los traduce a sus equivalentes fonéticos leyendo alto, pero no lo entiende.
2. **Dislexia visual:** cuando las letras son no reconocidas como letras.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

3. **Dislexia auditiva:** el sujeto no puede audibilizar cognitivamente. Afecta al proceso cognitivo que relaciona los fonemas con los grafemas, con lo que se impide la formación de palabras.
4. **Dislexia intermodal:** se pasa a procesos intermodales visoauditivos y auditivos-visuales.
5. **Dislexia disfonética:** Suele afectar al 67% de la muestra de disléxicos. Sus principales características son:
 - Cuando leen confían básicamente en su vocabulario visual.
 - Los errores en el deletreo son fonéticos.
 - Su capacidad para deletrear es superior con las palabras conocidas que con las desconocidas.
6. **Dislexia diseidética:** suele darse en el 9% de la muestra y se comportan como sino hubieran desarrollado adecuadamente un vocabulario visual, por tanto, la vía lexical. Características:
 - Reconocen muy pocas palabras de forma automática.
 - Deletrean igualmente bien las palabras conocidas y las desconocidas.

En cuanto a la **disortografía**, Dionisio Rodríguez Jorin (1984) clasifica los errores más frecuentes en:

1. De carácter lingüístico perceptivo:

- Sustitución de fonemas vocálicos por consonánticos afines por el punto y/o modo de articulación.
- Omisiones de fonemas, en general consonantes.
- Inversiones de los sonidos.
- Adición de fonemas.

2. De carácter visoespacial:

- Invasión de letras que se diferencian por su posición en el espacio.
- Sustitución de letras que son semejantes.
- Dificultad para retener formas gráficas.
- Invasión de sílabas.
- Escritura de palabras o frases en espejo.

3. De carácter visoauditivo:

Dificultad para realizar la síntesis fonema-grafema.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

Dificultad significativa para separar la secuencia gráfica perteneciente a cada secuencia fónica significativa mediante los espacios en blanco correspondientes.

Luria y Tsuctkova presentan los siguientes tipos de disortografía:

- **Disortografía temporal:** El sujeto muestra inhabilidad para la percepción clara y constante de los aspectos fonéticamente de la cadena hablada, con lo que el análisis fónico en fonemas estables se ve perjudicado.
- **Disortografía perceptivo-cinestésica:** Inhabilidad para analizar correctamente las sensaciones kinésicas que intervienen en la articulación. Impide que el sujeto repita con exactitud los sonidos escuchados, lo que lleva a sustituciones por el punto o modo de articulación.
- **Disortografía cinética:** Se ve alterada la secuenciación fonética del discurso.
- **Disortografía visoespacial:** Lo que está alterada es la percepción distintiva de la imagen de los grafemas o conjuntos de grafemas. Aparecen rotaciones o inversiones estáticas, sustituciones de grafemas de formas parecidas, escritura en espejo ...
- **Disortografía dinámica:** Alteraciones de la expresión escrita de las ideas y en la estructuración sintáctica de las oraciones.
- **Disortografía semántica:** Está alterado el análisis conceptual necesario para el establecimiento de los límites de las palabras.
- **Disortografía cultural:** Es una grave dificultad para la ortografía convencional. Las dispedagógicas, los déficits en memoria visual, la distractibilidad, la fobia hacia lo escrito... pueden estar a la base se esa disortografía.

Actualmente existe cierto confucionismo en torno al término dislexia, dicha confusión se centra en la etiología de la misma, en sus manifestaciones y especialmente en la consideración o no como una entidad nosológica determinada. Se ha venido realizando hasta nuestros días una clasificación diagnóstica de aquellos niños que no aprenden correctamente a leer y escribir, pese a las condiciones intelectuales y pedagógicas normalizadas, pero actualmente no existen pruebas psicofisiológicas que confirmen el carácter de verdadera organicidad de la dislexia, tampoco es defendible la estricta inorganicidad de la misma, lo que verdaderamente aúna y confluencia las distintas posiciones etiológicas, son las manifestaciones lectoescritoras que aparecen en el proceso de aprendizaje del niño, e incluso esto es matizable. Ya que no todos manifiestan el mismo tipo de dificultad, unos presentan muchos errores en el área del lenguaje oral y escrito; otros sólo en la escritura o en la mera copia o en aspectos ideativos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

Ante tan amplio elenco de manifestaciones de errores lectoescritores sólo podemos afirmar que muchos de ellos están ocasionados por déficit (niños con lesión neurológica localizada en el área cerebral que domina las relaciones espaciales seguramente alterará las grafías en el espacio), pero otros no tendrán ningún sustrato orgánico y cometerán probablemente el mismo error siendo la causa tipo funcional.

En lo que respecta a las **estrategias de intervención**, un buen programa para los alumnos disléxicos/disortográficos debe contemplar los tres aspectos siguientes e intentar armonizarlos:

- Rehabilitación basada en el desarrollo y entrenamiento de los procesos y habilidades implicadas en el proceso lecto-escritor y que presentan fallos. Será la llamada cura estructural o terapia evolutiva de M. Nieto.
- Rehabilitación basada en el análisis de tareas y en la corrección de alteraciones concretas del rendimiento lecto-escritor. Sería la cura sintomática o terapéutica directa.
- Rehabilitación personal que actuará sobre la posible presencia de estados de ansiedad, frustración, baja autoestima, inseguridad, frecuentemente asociados a dificultades en la lecto-escritura.

Principios pedagógicos a seguir;

- La rehabilitación debe estar basada en un diagnóstico que busque las causas de los fallos o diferencias que se manifiesten en la conducta instrumental del niño.
- La reeducación debe considerar el aspecto emocional del sujeto buscando la disculpabilidad y la revalorización.
- Facilitar y realzar los éxitos de los alumnos así como considerar los errores positivamente.
- No reducir la reeducación a un adiestramiento artificial.
- Considerar la influencia familiar y buscar su colaboración.
- Llevar acabo ejercicios simplificados que vayan de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.
- Los factores relacionados con los síntomas se tratarán previa o simultáneamente, con los síntomas lecto-escritores.
- El tratamiento reeducativo debe iniciarse cuanto antes.
- El niño debe conocer la finalidad que se persigue en la rehabilitación teniéndole continuamente informado de sus progresos.
- Se procurará utilizar una pedagogía de carácter polisensorial que se apoye en la zona fuerte del sujeto, es decir, en las capacidades positivas y residuales del sujeto.
- Seleccionar cuidadosamente los ejercicios y el material adaptándolos a las dificultades e intereses, edad y demás características personales del sujeto a reeducar.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

- La reeducación debe considerar la personalidad total del sujeto y no sólo el área en que manifieste sus deficiencias.

Realizada la evaluación y detectada de forma precisa donde residen las dificultades, debemos proceder a una intervención que intente dar el tratamiento educativo más adecuado de acuerdo con los déficit encontrados. Las actividades de tratamiento abarcarán 3 campos:

Procesos perceptivos; En algunos casos los problemas de lectura radican en este primer estadio del procesamiento, aunque debido a la gran cantidad de actividades de este tipo que realizan en los primeros años de escolarización, se puede asegurar que la mayoría están preparados adecuadamente para empezar el aprendizaje de la lectura en este aspecto.

Procesos de reconocimiento de palabras:

- a. **Ruta léxica:** Las actividades que se realicen tendrán como objetivo fundamental la asociación del signo gráfico con el significado. Para realizar las actividades que presentamos se pueden utilizar materiales existentes en el mercado, aunque la mayoría puede ser creado por el propio profesor:
 1. **Presentar palabras relativas a un tema**, para que el alumno las pronuncie y las asocie con el dibujo.
 2. **Datos autocorrectivos.** Asociar la imagen con la palabra.
 3. **Juegos con barajas.** La mitad serán imágenes y la otra mitad sus correspondientes palabras.
 4. **Bingos:** Se le presenta una hoja modelo en la que figuran dibujos y sus palabras correspondientes.
 5. **Dominós:** cada parte de la ficha estará ocupada por un dibujo y una palabra respectivamente. Se juega el dominó pero haciendo coincidir la palabra de una ficha con el dibujo de la otra.
- b. **Ruta no léxica:** Actividades que tienen como base la segmentación y el análisis de las palabras en sus unidades y de asociación con los grafemas correspondientes:
 1. Duración acústica de las palabras. Elegir entre dos dibujos el que corresponde a la palabra más larga.
 2. Tareas de aislar y reconocer sonidos.
 3. Segmentar en sílabas y fonemas.
 4. Tareas de identificar fonemas y sílabas.
 5. Tareas de añadir, suprimir fonemas.
 6. Inversión de segmentos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2008

Procesos de comprensión:

Aspectos sintácticos: Las diferentes tareas que se presentan deberán acompañarse de claves externas (dibujos, colores) que irán desapareciendo a medida que van progresando los sujetos.

- Tareas de relacionar palabras.
- Tareas de emparejar dibujo-oración.
- Tareas para separar los elementos de las oraciones.
- Automatización de los signos de puntuación. Lectura de teatro.

Aspectos semánticos: Tareas específicas utilizando palabras, frases y textos. Para su realización es imprescindible el uso de claves externas.

- Técnicas para extraer y organizar la información.
- Tareas para aumentar la comprensión.
- Tareas para relacionar la información con sus conocimientos.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

- GALLEGO, J.L.; ORTEGA, J.R. Y GALLARDO RUIZ (1995): “Manual de Logopedia escolar: Un enfoque práctico”. Málaga. Ediciones Algibe.
- FONSECA, V. (1983): “Introducción a las dificultades del aprendizaje”. Madrid. Editorial Citap.
- GRACIA NÚÑEZ, J. (1983): “Educar para escribir”. Madrid. Nueva Cultura.
- VALLÉS ARÁNDIGA (1999): “Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica”. Sevilla. Editorial Marfil.
- CONDEMARIN, M. y CHADWICW, M. (1990): “La enseñanza de la escritura. Aprendizaje de la escritura. Aprendizaje visor. Madrid. Editorial CEPE.