



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

“Estrategias reeducativas de las dificultades de exactitud lectora”

AUTORÍA CRISTINA LÓPEZ RAMOS
TEMÁTICA EDUCACIÓN ESPECIAL
ETAPA EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

En este artículo vamos a describir las estrategias educativas que se pueden emplear para hacer frente a uno de los problemas más frecuentes en nuestras aulas: las dificultades de exactitud lectora. En muchas ocasiones en el aula no se le da la importancia real que tiene al problema, por lo que es necesario dotar a los docentes de las herramientas adecuadas para dar respuesta al mismo.

Palabras clave

Sustituciones, omisiones, exactitud lectora, ruta directa, ruta indirecta

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura, es, sin duda uno de los hitos más importantes en la escolarización del alumnado. Aunque una vez automatizados los procesos lectoescritores, parece una labor sencilla, el estudio minucioso de cada uno de ellos nos arroja una visión mucho más compleja de lo que aparentaba.

“Leer es desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Escribir es expresar por medio de una serie de signos gráficos un pensamiento. Ambas acciones suponen una percepción de signos gráficos dispuestos ordenadamente en una determinada dirección; su identificación con los sonidos correspondientes; abstracción del significado de estos signos y asociación con el lenguaje hablado. En cuanto a la escritura se refiere, hay que añadir además la representación de los signos por medio de ejercicios psicomotrices” (García Vidal, J., González Manjón, D., 2000)

En todo este complejo engranaje de actuaciones, pueden producirse numerosos errores que desencadenan en una lectura inexacta y que por tanto afecta a la comprensión de la misma. El hecho de “no leer adecuadamente” puede influir negativamente en el desarrollo integral de las personas, y en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

el desarrollo de las competencias básicas establecidas por el Decreto 230/2007 de 31 de Julio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a Educación Primaria en Andalucía. Éstas contribuyen al desarrollo integral de las personas, dotándolas de herramientas adecuadas para la vida.

En todas ellas podemos encontrar que el lenguaje en todas sus formas, tanto oral como escrito, es un elemento esencial, y que la imposibilidad o dificultad de acceso al mismo puede repercutir en el desarrollo completo de todas y cada una de ellas.

En la actualidad muchos de los alumnos tienen algún problema de lectoescritura que se intenta solucionar con medios tradicionales sin éxito, por lo que procuraremos hacer referencia a algunas estrategias específicas para la rehabilitación de los procesos anteriormente mencionados. Antes que nada es preciso hacer una descripción breve de cómo leemos, para poder entender cuál va a ser la intervención educativa.

2. PROCESOS DE ACCESO AL LÉXICO

Cuando acabamos de obtener el permiso para conducir es una tarea ardua en la que no podemos combinar la conducción con otras actividades como pensar en otras cosas, escuchar música o simplemente conversar con los acompañantes porque no hemos automatizado los mecanismos para conducir de forma mecánica. Con la lectura sucede lo mismo, y son muchas estructuras encargadas de ello. Existen una serie de procesos que hacen posible el acceso al léxico, y gracias a desarrollo de la Psicolingüística Cognitiva se han estudiado todos ellos. De una forma simplificada, se puede decir que existe una "arquitectura funcional" y siguiendo a García Vidal y González Manjón (2000) podemos describir en:

- Una estructura de input especializada en el análisis de la información acústica
- Una estructura encargada de análisis de información visual
- Un módulo encargado de convertir lo acústico en un código fonológico
- Un módulo especializado en convertir las unidades subléxicas en fonológicas
- Cuatro almacenes léxicos; dos de entrada y salida de información fonológica y dos de información ortográfica.
- Una estructura de conversión de fonemas en grafemas
- Un subsistema de salida de datos compuesto por un retén de output fonológico responsable de la producción oral de palabras y un retén de output grafémico responsable de la producción escrita.

Cuetos (1991) describió los procesos de acceso al léxico de la siguiente forma:

- Análisis visual: proceso perceptivo de los signos ortográficos de una forma global
- Análisis auditivo : proceso perceptivo en la información acústica de una forma global



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

- Léxico visual: lugar donde se encuentran las representaciones ortográficas de palabras que se han leído con anterioridad, y se almacenan en la memoria a largo plazo.
- Léxico auditivo; representaciones de palabras activadas de forma auditiva, son “imágenes auditivas de palabras”
- Léxico fonológico: está especializado en la expresión de palabras.
- Sistema semántico; se almacenan los significados de las palabras
- Retén de pronunciación; es una unidad de memoria operativa que retiene la forma de articulación de las palabras.
- Almacén de grafemas; en él se almacenan los grafemas en la memoria a largo plazo
- Módulo de conversión grafema-fonema: lugar donde se transforma el grafema en un fonema, mediante el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema
- Programa motor articulatorio; se encarga de la transformación de los fonemas en “unidades de articulación”

2.1. Las dos rutas de lectura

Tras haber explicado cuáles son las estructuras responsables de acceso al léxico, vamos a ver cuál es el proceso, es decir, de qué forma leemos.

En la actualidad se puede hacer referencia a dos maneras de acceder a la lectura; la ruta directa o vía global y la ruta indirecta o fonológica

La ruta directa o vía visual hace referencia a la lectura de las palabras tomadas como unidades, como “todos”; el lector que ha tenido experiencias anteriores con esa palabra, la lee decodificando los signos de una forma global, activando el almacén del “léxico visual” del que hablábamos anteriormente. De esta forma, esta representación activa su correspondiente en el sistema semántico y accedemos a su significado. Si la lectura es en silencio, se acabaría el proceso, pero si lo hacemos en voz alta, ahora habría que activar el léxico fonológico de salida para pronunciar la palabra activando a su vez el retén de articulación para enviar la orden a los órganos fonatorios que recuerda la articulación de la palabra.

En el caso de la ruta fonológica, la decodificación se lleva a cabo tomando la palabra como unidades de grafemas. En este proceso se realiza un análisis de los grafemas separándolos entre sí, identificándolos en el almacén de grafemas, y posteriormente asociándolos a su fonema (sonido) correspondiente, aplicando las reglas de conversión grafema fonema. El siguiente paso es unir todos los fonemas y enviarlos al programa articulatorio, donde cuando pronunciamos la palabra se hace un análisis auditivo de la propia producción oral, activando el léxico auditivo y posteriormente su significado en el sistema semántico.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

Normalmente las personas con mucha experiencia de lectura suelen acceder a la lectura de palabras por vía visual o directa, y las palabras de poca frecuencia o de otro idioma, las leemos mediante la ruta fonológica o indirecta.

3. DIFICULTADES DE ACCESO AL LÉXICO

A pesar de que las dificultades de lectoescritura pueden ser diversas, en este artículo nos vamos a centrar en las que hace referencia a la lectura de palabras, produciendo el fenómeno conocido como dislexia fonológica y dislexia superficial.

En la primera de ellas, estos alumnos hacen un mal uso de la ruta fonológica de acceso al léxico, es decir aplicando las reglas de conversión grafema- fonema y sin embargo emplean adecuadamente la ruta directa por lo que son capaces de leer palabras de alta frecuencia. En el caso de la dislexia superficial el caso es contrario., y aparecen dificultades con los homófonos.

La evaluación adecuada de los errores lectoescritores nos puede ofrecer una información muy valiosa para la posterior intervención educativa y la aplicación de estrategias reeducadoras. De esta forma:

- Las omisiones de letras nos hacen pensar que puede producirse por “olvidar” analizar uno de los grafemas o al repasa articulatoriamente en el retén articulatorio los fonemas correspondientes. Esta segunda hipótesis cobra mayor importancia, ya que se produce al repetir la palabra en voz alta.
- Las inversiones de orden guardan mucha similitud con el caso anterior , ya que o bien en el análisis grafémico se altera el orden o se invierte en el repaso de fonemas en la memoria de trabajo.
- Sustituciones de letras ; en este caso pueden ser varias las situaciones:
 - Fallo en el procesamiento perceptivo de las letras (se confunden por parecido visual m/n)
 - Falta de conocimiento de las reglas de conversión grafema fonema o en su aplicación (identificamos la forma pero no asociamos con el fonema adecuado)
 - Fallos en el almacén de fonemas, ya que se activa un fonema parecido a otro.
- Otros errores de exactitud; son las adiciones de letras y las omisiones de fragmentos superiores a la letra (sílabas), en cuyo caso hablaríamos de un problema atencional, por un procesamiento lento y dificultoso. Las adiciones tiene una explicación similar, o incluso hablaríamos de un proceso de sobrecorrección.

4. ESTRATEGIAS REEDUCATIVAS PARA DIFICULTADES DE EXACTITUD LECTORA

Las estrategias para abordar esta temática son muy diversas, pero en estos casos lo más importante es siempre partir de las capacidades e intereses del alumnado, así como de su estilo de aprendizaje. No obstante, vamos a describir algunos métodos muy adecuados para el abordaje de las dificultades de lectura.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

4.1. El método de lectura de Gillingham-Stillman

El método fue desarrollado con alumnos que no aprendían con los métodos ordinarios y se componía de:

- Lectura y deletreo con palabras cuyas letras sólo se corresponden con un fonema.
 - Asociación de la letra con su nombre y enseguida con su sonido. Cada letra se presenta en una tarjeta y es el maestro quien primero la nombra y pronuncia
 - El maestro emite el sonido de la letra sin mostrarla y le pide al niño que diga el nombre
 - El maestro traza la letra explicando su forma, su orientación espacial y pide al niño que le imite; la copia y luego la escribe sin mirar el modelo. Entonces el maestro pronuncia la letra y el niño la escribe.
- Trabajo sobre palabras; se lleva a cabo cuando el niño ha interiorizado las letras y se forman palabras con ellas
 - Se leen y deletrean monosílabos en tarjetas de color diferentes a las letras.
 - El deletreo se realiza: tras pronunciar la palabra, se repite completa; se nombran sus letras; se escribe nombrando las letras conforme se escriben y se lee la palabra completa.

Este procedimiento se realiza diariamente con una serie de palabras.

- Trabajo sobre cuentos; esta fase consiste en lectura de pequeños textos, mezclando las palabras vistas en las fases anteriores, y se van realizando actividades de lectura, dictado, mezclas de consonantes y nuevas reglas, concepto de sílabas (introduciendo sílabas en tarjetas) y acentuación.
- Lectura y deletreo con palabras donde hay una correspondencia de una letra con más de un fonema.

4.2. El método basado en las letras móviles

Este método ha sido incluido en el método Frases y Letras de La Escalera (Ed CEPE, 1985:139), y se fundamenta en un procedimiento analítico para enseñar las reglas de conversión grafema-fonema. En él, se escoge una frase extraída de una narración apoyada con una lámina y se escribe en la pizarra y los alumnos deben reconstruirla con letras móviles.

Cuando se lee en voz alta, la frase se vuelve a leer de forma individual y se hacen actividades analíticas; descubrimiento de la letra nueva, pronunciación de esa letra, repaso de su forma con el dedo, trazado de la letra en el aire, idem con los ojos cerrados, trabajo con las sílabas que forma esa letra.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

Para trabajar las sílabas se emplea la letra en cuestión en una pizarra magnética en la que se colocan las vocales y se hacen las combinaciones, luego las decodifican los alumnos. Luego se hace igual con las sílabas inversas.

El método concluye con el dictado de palabras seleccionadas con las letras que se han trabajado.

En cualquiera de los casos lo importante es adecuarse a las propias necesidades de los niños. Es preciso llevar a cabo muchas actividades variadas para que los niños no pierdan el interés. Podemos llevar a cabo ejercicios con láminas de letras en las que se deben buscar letras iguales, diferentes, dictados de fonemas posterior, etc. Los mismo podemos llevar a cabo con láminas de sílabas y de palabras y posteriormente de frases.

Inicialmente el artículo no versaba sobre las estrategias para reeducar la ortografía, pero son procesos íntimamente relacionados, por lo que podemos dar unas pinceladas de algunas estrategias a seguir en caso de encontrarnos con estas dificultades en nuestro grupo-clase. Vamos a explicitar actividades según la tipología del error.

- Para las omisiones e inversiones de orden; se puede afirmar que el error se produce en la síntesis de fonemas a y en la reasignación de un grafema, por lo que las actividades se pueden centrar en:
 - Deletreo y síntesis oral de sílabas complejas
 - Bingo de sílabas: cada alumno tiene un cartón con sílabas y se van sacando bolas y el alumno debe ir tachando las correspondientes.
 - Escritura con letras móviles
 - Dictado de palabras y series de sílabas
 - Copia de sílabas y palabras erradas.
 - Formación de palabras (juegos en las que con letras debes formar palabras)
 - Palabras y textos mutilados (palabras o textos en las que faltan letras)
 - Dictados
 - Seleccionar entre opciones “¿cómo se escribe?”
 - Identificación de sílabas en tarjetas con las dictadas.
- Para las sustituciones fonológicas (fonemas parecidos acústicamente, b/d): en este caso la reeducación debe centrarse en discriminación de fonemas y memoria motora. Para ellos se pueden proponer actividades para reforzar el fonema y el gesto asociado e incluso a la articulación correcta de los mismos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 37 – DICIEMBRE DE 2010

- Sustituciones visuales (letras similares), es preciso trabajar con un tipo de letra ligada que provoca menos confusión y distinguir las letras por su forma pero también por su sonido.
- En el caso de las reglas de escritura asociadas al contexto, (g, gu, r,rr), en primer lugar se deb enseñar la regla en lectura y luego en escritura, empleando para ello las letras móviles, palabras mutiladas, etc.

5. CONCLUSIONES

En todo caso, las dificultades de lectoescritura en muchas ocasiones no sólo afectan a la exactitud, sino que lo hacen también en lo que a fluidez respecta, es decir, son alumnos que no leen las palabras como todos, por lo que suelen poseer una lectura silabeante que dificulta en mayor o menos medida la comprensión de lo leído.

Estas dificultades son tan importantes como las anteriores, y el tratamiento de las mismas de be pasar en primer lugar por uana decudad evalaución de las características del alumno.

No obstante lo importante además en estos casos es la adecuada colaboración docente, y sobre todo la conexión con las familias, que deben encargarse de dar continuidad a los aprendizajes escolares y por tanto contribuir a la generalización de los mismos.

Además es preciso resaltar que en muchso casos, estas dificultades pueden presentarse en alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o condiciones personales, por lo que los métodos de berán adapatarse a las necesidades de estos alumnos y en algunos casos modificarse. Por ejemplo el alumnado con Síndrome de Down tiene un acceso al léxico de una corte fundamentalemenet visual, y para ellos el aprendizaje de la elctoescritura se lleva a cabo asociando la palabra a la imagen para ir quitando el soporte visual paulatinamente.

El tutor deberá detectar las necesidades los más tempranamente posible, tal y como recoge el Decreto 328/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el reglamento Orgánico de centros de segundo ciclo de educación infantil, de los colegios de educación priaria, de los coelgios de educación infanitul y primaria y de los centros públicosespecíficos de educación especial en Andalucía. Además, en estos casos, el maestro especialista en Pedagogía terapéutica podrá asesorar a los docentes para elabroar estrategias reeducativas de estas dificultades, pero sobre todo el maestro o maestra de Audición y Lenguaje ofrecerá herramientas necesarias para conseguir este objetivo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

En último caso, es necesario añadir que para que se pueda ofrecer una respuesta ajustada al alumno es preciso tener en cuenta:

- Cultura de colaboración en la escuela
- Empleo de medidas organizativas flexibles
- Formación de profesionales
- Colaboración docente
- Implicación de la familia
- Expectativas positivas sobre la comunidad educativa
- Creencia en las altas capacidades de los alumnos.

La dislexia ha sido durante muchos años causa de fracaso escolar de los alumnos, que no siendo diagnosticados eran sometidos a numerosos castigos o métodos tradicionales que no atajaban el problema. Hoy en día se conoce este fenómeno adecuadamente y son muchos los profesionales que trabajan en ello.

No obstante, es preciso resaltar la importancia del contexto en el que se ubica el alumno, y entender que familia, escuela y sociedad forman una tríada inseparable que debe trabajar unida para poder ofrecer un modelo adecuado de aprendizaje a los alumnos, y en los que la lectura juega un papel primordial, siendo esta la fuente principal de acceso al entorno.

Como dice aquel famoso dicho “no le des peces al pobre, enséñale a pescar”



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 37 – DICIEMBRE DE 2010

6. BIBLIOGRAFÍA

- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española
- GARCÍA VIDAL, J; GONZÁLEZ MANJÓN, D. (2000) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS
- MANZANO GALVE, J .L. (coordinador) (2008) *Evaluación e intervención psicopedagógica en contextos educativos. Volumen II*. Madrid: EOS
- MOLINA, S. (1985) *Dislexia. Una revisión crítica* .Madrid: CEPE
- RUEDA, M. I. (1995) *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- HERNÁNDEZ Y MALDONADO : *Programa de refuerzo de la ortografía*. Madrid: EOS
- Decreto 328/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el reglamento Orgánico de centros de segundo ciclo de educación infantil, de los colegios de educación priaria, de los coelgios de educación infanitl y primaria y de los centros públicosespecíficos de educación especial en Andalucía.
- Decreto 230/2007, de 31 de Julio, por el que se establecen las enseñanzas de educación primaria en Andalucía.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Cristina López Ramos
- Centro, localidad, provincia: Cádiz
- E-mail: Krystyna83@hotmail.com