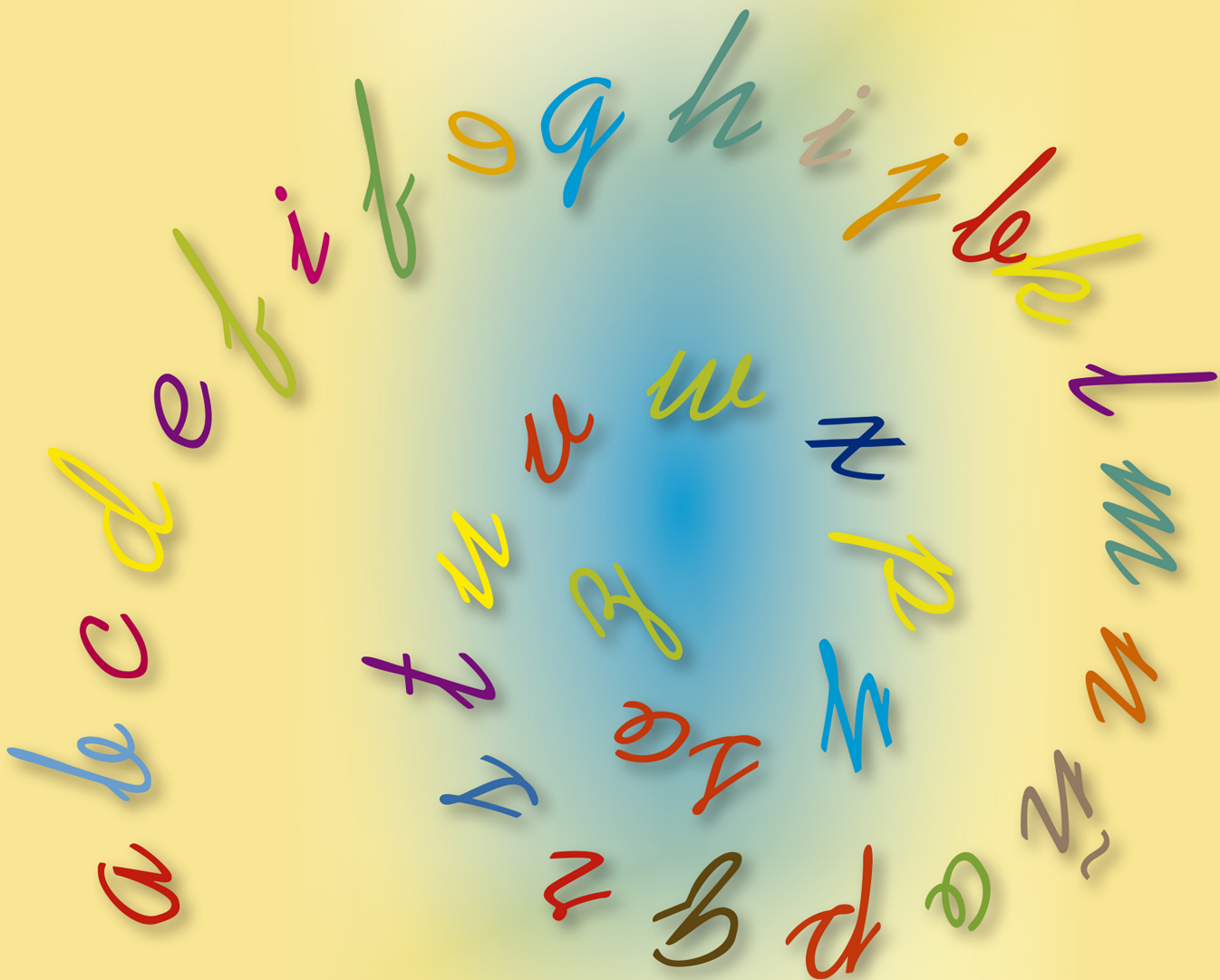


LENGUAJE ESCRITO Y DISLEXIAS

ENFOQUE COGNITIVO DEL RETARDO LECTOR

SEXTA EDICIÓN AMPLIADA

LUIS BRAVO VALDIVIESO



EDICIONES UC

Luis Bravo Valdivieso

Lenguaje escrito y dislexias

«Bookwire»

Valdivieso L.

Lenguaje escrito y dislexias / L. Valdivieso — «Bookwire»,

En las dos últimas décadas ha habido una verdadera revolución epistemológica en cuanto a las dislexias, desde que se comprobó que ellas son consecuencia de déficits específicos en el desarrollo del lenguaje y no de una inmadurez perceptiva visual y motora. Aquí se presenta una síntesis actualizada sobre el tema, a partir de los resultados de numerosos estudios clínicos, revisiones bibliográficas, investigaciones empíricas y del trabajo psicopedagógico en niños con dificultades para la lectura.

© Valdivieso L.

© Bookwire

LENGUAJE ESCRITO Y DISLEXIAS

ENFOQUE COGNITIVO DEL RETARDO LECTOR

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Vicerrectoría de Comunicaciones
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 390, Santiago, Chile
editorialedicionesuc@uc.cl
www.ediciones.uc.cl
Lenguaje escrito y dislexias:

enfoque cognitivo del retardo lector

Sexta edición ampliada

Luis Bravo Valdivieso

© Inscripción N° 2020-A-3280

Derechos reservados

Abril 2020

ISBN Digital N° 978-956-14-2691-7

Diseño: Francisca Galilea R.

CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile

Bravo Valdivieso, Luis, autor.

Lenguaje escrito y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector / Luis Bravo Valdivieso. Sexta edición ampliada.

Incluye bibliografía.

1. Dislexia.

I. t.

2020 371.9144 + DDC23 RDA

Diagramación digital: ebooks Patagonia

www.ebookspatagonia.com info@ebookspatagonia.com

LENGUAJE ESCRITO Y DISLEXIAS

ENFOQUE COGNITIVO DEL RETARDO LECTOR

SEXTA EDICIÓN AMPLIADA

LUIS BRAVO VALDIVIESO



EDICIONES UC

Dedico este libro a mis nietos:

Ximena
Valentina
Tomás
Francisca
Manuel

Felipe
Joaquín
Juan Emilio
Antonia
Cristóbal
Pedro Pablo
Isidora
Vicente
Beatriz
Andrés
Con inmenso cariño.

ÍNDICE

Presentación de la sexta edición

Primera parte El lenguaje escrito y las dificultades de los niños para aprender a leer

I. El lenguaje escrito y las dificultades de los niños para aprender a leer

II. Las dificultades escolares y las dislexias

III. Las investigaciones sobre las dislexias

IV. Neuropsicología cognitiva de las dislexias

V. El procesamiento cognitivo del lenguaje escrito y las dislexias

VI. El desarrollo cognitivo y del lenguaje oral y escrito

VII. La psicología cognitiva y el tratamiento psicopedagógico de las dislexias

Segunda parte Investigaciones de seguimiento de la lectura en escolares en Chile

VIII. Investigaciones longitudinales de niños con retardo en el aprendizaje lector

IX. La predictibilidad del aprendizaje del lenguaje escrito

X. Las diferencias psicológicas cognitivas para aprender a leer y el nivel sociocultural

XI. La evolución en la lectura de los niños de distintos niveles socioeconómicos

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Presentación de la sexta edición

En la sexta edición de este libro quiero actualizar la numerosa información recabada de investigaciones sobre el aprendizaje del lenguaje escrito y las dislexias, desde el punto de vista de la psicología cognitiva y de las neurociencias de la educación.

Previamente quiero agradecer los aportes recibidos de colegas e investigadores que están en la vanguardia de este tema, en neuropsicología y en psicopedagogía, con algunos de los cuales he tenido contactos directos y enriquecedores. Entre ellos Frank Vellutino y Alberto Galaburda de los EE.UU., quienes tuvieron la cortesía de tenerme al día en sus investigaciones. Jesús Alegría, con quien tuve interesantes intercambios en su acogedora casa de Bruselas; con Lynette Bradley y Peter Bryant en Oxford; con Zdenek Matejcek en Praga; con Marisol Carrillo y Angel Calvo en Murcia, en cuyos hogares también fui recibido con hospitalidad y amistad. También Juan Jiménez de La Laguna y Sylvia Defior de Granada, en España. En Perú, Esther Velarde y en Argentina a Juan E. Azcoaga. En Chile, a Pablo Escobar y Ricardo Rosas de la Escuela de psicología de la UC.

Puedo mencionar, además, mi pertenencia durante varios años a la “Academia Internacional de Investigadores de las Dificultades del Aprendizaje” (I.A.R.L.D.) creada en los Estados Unidos por el profesor Williams Cruickshank, con cuyos miembros tuvimos numerosos encuentros internacionales sobre el tema de las dislexias. A todos ellos les agradezco haber podido tener acceso a informaciones actualizadas sobre investigaciones en este tema y una perspectiva más amplia sobre la manera de investigar los trastornos de aprendizaje de la lectura y escritura. Su aporte fue muy valioso desde la lejanía de Latinoamérica.

Quiero renovar mis agradecimientos a mis excolegas del Departamento de Educación Especial de Universidad Católica, con quienes he realizado algunas de las investigaciones que publico en la

segunda parte de este libro, y cuyos nombres figuran en las respectivas publicaciones y referencias. Entre ellos la memoria de Mabel Condemarín y el aporte de Jaime Bermeosolo. Además, a mis compañeros del Servicio de Psiquiatría infantil en el Hospital Calvo Mackenna donde recibíamos a muchos niños que no aprendían a leer.

A la Escuela de psicología de la UC por las facilidades que me dieron en su oportunidad para investigar, leer, estudiar, pensar y escribir. Sin ese precioso tiempo no habría habido investigaciones, ni tampoco libro. Luego, al FONDECYT, por los recursos económicos recibidos del Estado para adquirir la bibliografía, financiar las investigaciones descritas y algunos viajes a centros de investigación.

Finalmente, pero no de menor importancia, quiero reconocer el valioso aporte crítico e intelectual, junto con el apoyo emocional permanente, de mi mujer, psicopedagoga Eugenia Orellana, colega de investigaciones, contradictora de algunas de mis hipótesis, compañera leal y cariñosa de muchos años y correctora de este libro.

Santiago de Chile, 2020

PRIMERA PARTE

EL LENGUAJE ESCRITO Y LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS PARA APRENDER A LEER

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE ESCRITO Y LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS PARA APRENDER A LEER

Psicología cognitiva, neurociencias de la educación y dislexias

Un objetivo de este libro es presentar una síntesis actualizada sobre las dificultades severas para aprender a leer que tienen numerosos niños, a partir de los resultados de investigaciones psicológicas cognitivas, psicopedagógicas y neuropsicológicas. Lo he escrito con el resultado de investigaciones personales, y de otros investigadores chilenos e internacionales, de revisiones bibliográficas, y de mis experiencias clínicas con alumnos que tenían dificultades severas para aprender el lenguaje escrito. También es resultante de mis años docentes en la enseñanza universitaria sobre el tema de los trastornos del aprendizaje escolar desde 1964, cuando comencé a estudiar los problemas de los niños que no aprenden a leer y de mi labor docente en la formación de profesores de educación especial o psicopedagogos, de psicólogos educacionales y de algunos pediatras en el Hospital Calvo Mackenna. Esta labor ha enriquecido mis experiencias personales durante sesenta años de trabajo en la Universidad Católica de Chile y posteriormente en la Universidad de los Andes.

Durante este período se han desarrollado internacionalmente los conceptos de “ciencias de la lectura” y también de “neurociencias del aprendizaje”, apareciendo este último como un nuevo paradigma en las ciencias humanas (Maluf & Sargiani, 2013; Dehaene 2007; Maluf 2008; Goswami 2004; Snowling & Hulme 2005; Jiménez 2012; Bravo 2016, 2018).

El concepto de “Ciencias de la lectura” ha abierto nuevos horizontes sobre el aprendizaje lector de los niños, desde dos perspectivas: el desarrollo del lenguaje y del pensamiento verbal y su integración con los descubrimientos de la neuropsicología y neuroimágenes, sobre los procesos cerebrales involucrados en el lenguaje escrito. Ellos muestran que aprender a leer depende de un conjunto de procesos cerebrales y cognitivos que los niños desarrollan por efecto de estrategias psicopedagógicas y por la influencia de su ambiente familiar y cultural. Las piedras angulares de este aprendizaje son el lenguaje y la percepción fonológica y visual ortográfica.

Vigotsky (1995) expresa que el desarrollo del lenguaje oral refleja la expresión del pensamiento de las personas y el lenguaje escrito es la expresión de su pensamiento en el contexto de su cultura. “El significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento”. Agregó que “podemos considerar el significado como un fenómeno del pensamiento” (p. 198). Los niños cuando aprenden a hablar desarrollan una red verbal semántica, asociada con la interacción de la audición del lenguaje y

su articulación, lo que les permite integrarse en un contexto social más amplio de conocimientos, ideas y pensamientos. Con ellos cada persona que crece desarrolla un metalenguaje, con la capacidad de proyectar sus pensamientos y reflexionar sobre el significado de los procesos que están aprendiendo.

El lenguaje escrito emergió progresivamente en las diversas culturas y fue parte del desarrollo cognitivo, en la medida en que algunas personas inventaron signos estables (letras, grafitos, figuras talladas, logotipos) para comunicarse. Este largo proceso social de la evolución humana se estableció con el desarrollo de nuevos procesos cerebrales. Dehaene (2007) en su excelente libro “Les neurones de la lecture” dice que la naturaleza de nuestros cerebros se construyó progresivamente “por la inmersión en una cultura determinada” (p. 26). El cerebro infantil y especialmente el aprendizaje visual del lenguaje escrito pasó por “cierto margen de adaptación al ambiente en la medida en que la Evolución los ha dotado de plasticidad y de reglas de aprendizaje”. Concluyó que “Nuestro cerebro no es una tabla rasa en la cual se acumulan construcciones culturales, sino un órgano fuertemente estructurado” (p. 28) que utiliza los mismos circuitos cerebrales para asimilar las cosas nuevas. En consecuencia, aprender a leer no es solamente percibir y memorizar textos escritos, sino reconstruir y recrear su significado en una metacognición. La metacognición es considerada un proceso mental de mayor jerarquía cognitiva e implica la capacidad para monitorear y controlar los propios procesos cognoscitivos incluyendo la comprensión del lenguaje escrito (Shimamura, 2000).

El progreso de las neurociencias de la lectura y de la psicología cognitiva, ha producido una ampliación en el conocimiento de los procesos que ocurren en el aprendizaje del lenguaje escrito y también ayudan a conocer el origen de las dificultades para aprenderlo. (Rumsey, 1996; Habib, 1997; Simos et al., 2002; Vellutino et al., 2004; Dehaene, 2007; Fletcher, 2009; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Goswami, 2008; Shaywitz & Shaywitz, 2008; Maluf & Sargiani, 2013, Bravo, 2014; Cuadros 2017; Rosas 2017; Escobar 2017).

Durante los diversos aprendizajes, el cerebro activa algunas regiones que determinan las conexiones neurológicas adecuadas para asimilar con mayor eficiencia la información requerida. Las investigaciones sobre el cerebro muestran que las intervenciones educativas intensivas en procesos fonológicos y de reconocimiento ortográfico de las palabras y de su significado “modifican las conexiones cerebrales” (Dehaene, 2007.) En consecuencia, uno de los principales desafíos para su enseñanza es la integración de la conciencia fonológica, que aporta la pronunciación de las palabras, con la conciencia visual-ortográfica de la escritura y la elaboración metacognitiva del significado del texto.

Algunas investigaciones de neurociencias cognitivas muestran que los significados de las palabras están relacionados con la actividad de la región temporal media del cerebro (Dehaene, op. cit). Esta área parece ser responsable de la recuperación de la memoria semántica de los significados asociados a cada palabra. Sin embargo, en adultos con dislexia las investigaciones de Vandermosten et al. (2012), mostraron que presentan alteraciones en la región cerebral que conecta el lóbulo temporoparietal posterior con el lóbulo frontal. Esta y otras investigaciones confirman que en las dislexias habría un desorden en las conexiones cerebrales. Ellos concluyeron que los niños disléxicos muestran una disfunción en la conectividad cortical, confirmando la hipótesis que tendrían un “síndrome de desconexión” (Paulesu et al., 1996). Según Dehaene (2007) el origen de este concepto proviene del neurólogo francés Déjerine quien descubrió en 1887 en un paciente un severo déficit para reconocer visualmente las letras, originado por daño en la corteza visual del cerebro, lo que le impidió reconocer el lenguaje escrito, pero no escribir (p. 94).

La labor psicopedagógica escolar sobre el lenguaje escrito tiene como objetivo que el niño disléxico aprenda a establecer asociaciones con significado entre los estímulos perceptivos visuales ortográficos de las letras y los componentes fonéticos del lenguaje oral, lo cual requiere enseñarles a desarrollar un proceso de metacognición junto con la ortografía.

En esta nueva edición aplicamos el término de “aprendizaje del lenguaje escrito” en vez de “aprender a leer” (Bravo, 2016). Esta modificación no es solamente formal. El concepto de

“aprender a leer” ha tenido una evolución profunda con los descubrimientos en neuropsicología. Es un aprendizaje cognitivo y verbal que supera el condicionamiento y no se considera como una asimilación pasiva por parte de los alumnos de los procesos para decodificar y retener en la memoria las letras, sílabas y palabras aprendidas. Tampoco es una asimilación pasiva de entornos letrados, pues no basta un condicionamiento cognitivo visual para que los niños asocien de memoria los signos gráficos con sus significados. Implica aprender a desarrollar estrategias cognitivas y psicolingüísticas que les permitan penetrar en el sistema de códigos ortográficos conducentes a un significado junto a una comprensión de las reglas sintácticas que rigen y coordinan el sistema escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito es resultado de una evolución cerebral continua que se inicia cuando los niños nacen y empiezan a escuchar en su hogar el lenguaje oral y tratan de comprenderlo y repetirlo en voz alta. Esta evolución culmina cuando, posteriormente, se les enseña a asociar los signos ortográficos de los libros con su pronunciación, siguiendo algunas estrategias visuales ortográficas y fonémicas que rigen nuestro idioma y les permiten entender su significado. La experiencia pedagógica muestra que no todos los niños presentan la misma facilidad para aprender, ni tienen la misma fluidez y velocidad para hacerlo. Entre los que tienen mayores dificultades para aprender el lenguaje escrito están los niños “disléxicos”.

En una edición anterior expresábamos que el tema de las dislexias “parece ser uno de los grandes mitos psicológicos y educacionales de nuestros tiempos” (Bravo, 1981), pues algunas personas les atribuyen un alcance educacional mucho más amplio que el que tienen, al considerar como tales a todas las dificultades pedagógicas que los niños presentan para aprender a leer. Pero también aparecía como mito, porque no se percibía con claridad la gravedad de sus consecuencias escolares y sociales, cuando luego de varios años, incluso en la universidad, siguen sin leer bien o lo hacen con mucha lentitud, a pesar de sus múltiples esfuerzos.

En el siglo anterior, los investigadores Satz y Sparrow (1970) expresaban que “la naturaleza de este desorden está todavía oscura, su incidencia es desconocida (aunque algunos informes sugieren una prevalencia aproximadamente del 4% al 8% de la población escolar), su etiología no ha sido constatada (aunque se han propuesto factores genéticos) y la respuesta al tratamiento ha sido refractaria” (En Bakker y Satz, 1970, p. 18).

También en esa década, Critchley, profesor de la Universidad de Londres y ex presidente de la Federación Mundial de Neurología expresaba que “el problema ha demostrado ser bastante más complejo que lo esperado, pero se pueden aceptar algunos datos. No hay país europeo sin su cuota de disléxicos. En Alemania y tal vez en los países escandinavos, la incidencia parece ser la misma que en Gran Bretaña... Sabemos que los disléxicos se encuentran en África y en Asia, donde la estructura del lenguaje es completamente diferente del sistema sujeto-predicado, alfabético-fonético, que nos son familiares...”.

Actualmente, el problema de las dislexias ha dejado ser un mito, y sigue siendo un tema de fuerte interés para los investigadores en neurociencias de la educación. En él están subyacentes los problemas sociales del fracaso escolar y el problema epistemológico del aprendizaje de la relación entre el signo ortográfico y su significado y el problema neuropsicológico de la transformación de la información escrita, percibida visualmente, en pensamiento verbal. Las dislexias no se limitan solo a algunas dificultades para aprender a leer, sino que se extiende a que el niño aprenda a recrear una realidad cognitiva a partir del lenguaje escrito. Los alumnos disléxicos tienen un obstáculo severo para el desarrollo de los procesos del pensamiento y verbales superiores, de memoria, análisis, síntesis, abstracción y categorización, como hemos visto en varias investigaciones. Algunos disléxicos luego de algunos años escolares, disminuyeron su rendimiento en el CI verbal.

En los trastornos disléxicos convergen factores genéticos, neuropsicológicos, cognitivos, pedagógicos, socioculturales y familiares, que configuran un cuadro polimorfo, cambiante según las edades de los niños, y dependiente del lenguaje familiar, su idioma y su situación escolar. Su diagnóstico no es siempre fácil debido a la superposición de todos los factores que inciden en él, y

muchas veces los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza y rehabilitación son magros si se limitan solamente a un condicionamiento de la escritura. Muy numerosos son los adolescentes que tienen dificultades laborales o universitarias por carencia de una lectura fluida y comprensiva.

Hay educadores que han seguido el camino más sencillo de pensar que las dislexias no existen, y que el fracaso para aprender a leer se debe al empleo de metodologías de enseñanza inadecuadas o a factores socio-económicos. Un enfoque así, además de ignorar los resultados de las investigaciones internacionales y de la experiencia de muchos profesores, deja en muy mal pie a aquellos que se dedican a enseñar a leer, por considerar que no saben hacerlo bien.

Desde el siglo XX también han aparecido en Latinoamérica numerosos investigadores que estudian con seriedad y rigor científico el problema de las desigualdades educacionales y las diferencias psicopedagógicas en el aprendizaje escolar (Citados en: Bravo, Milicic, Cuadros, Mejía y Eslava, 2009). Es un problema social y educacional en nuestro continente. Evidentemente que no todos los niños con retraso lector son disléxicos. Según una investigación de seguimiento que describo más adelante, alrededor del 5,8% de los escolares estudiados presentaron retardo severo y persistente en lectura, el que afectó su comprensión lectora posterior y que podrían considerarse disléxicos. Si se aplica este porcentaje a dos millones de escolares básicos, hacen una cantidad no despreciable, cifra que ayuda a explicar un rendimiento lector y comprensión lectora insuficiente en los escolares chilenos.

Los resultados de las investigaciones que presento en la segunda parte de este libro, traen consigo un amplio desafío para los educadores especialistas en trastornos del aprendizaje, psicopedagogos y psicólogos escolares: ¿Cómo traducir los resultados de las investigaciones en evaluación, diagnóstico y educación?

En las últimas décadas ha habido una verdadera revolución epistemológica que nos permite acercarnos al origen de las dislexias, originadas en investigaciones neuropsicológicas con neuroimágenes. Ellas no son siempre tomadas en consideración por muchos profesores especialistas. Este desconocimiento ha conducido a que sigan aplicando metodologías de enseñanza inoperantes y que muchos niños sigan sin leer en forma satisfactoria, a pesar de estar varios años en centros especializados o en consultas particulares.

Un cambio epistemológico, que explico con detención más adelante, se produjo cuando las investigaciones mostraron que las dislexias son consecuencias de déficits específicos relacionados con el desarrollo del lenguaje en algunas conexiones cerebrales, y no son solamente producto de una inmadurez perceptiva visual y psicomotora, o de deficiencias socio culturales o económicas.

Antiguamente la enseñanza de la lectura preconizaba una estrategia centrada en la estimulación de las funciones perceptivo visuales y psicomotoras, tales como la orientación espacial de las letras y de las sílabas, o la ejercitación de algunos procesos motores y del ritmo, en especial destinados a mejorar el aprendizaje de la escritura obligando a los niños a memorizar palabras completas, en un modelo llamado “global”. Todos ellos evidentemente son útiles para mejorar algunos aspectos del rendimiento infantil, pero no tienen nada que ver con la superación de las dificultades en el desarrollo de las conciencias fonológica y visual ortográfica, que obstaculizan el aprendizaje de la lectura o el desarrollo de la metacognición del lenguaje escrito. La enseñanza del lenguaje escrito es un proceso epistemológico que debe asociar la escritura con el pensamiento y para eso no basta con estimular la percepción visual de letras y sílabas o la psicomotricidad.

Al respecto, es interesante conocer una experiencia en Francia relatada por Mira Stambak, una antigua investigadora y autora de algunos test. Dice M. Stambak, al narrar su experiencia como investigadora, que cuando empezaron a trabajar en este problema pensaban que la dislexia se originaba en alteraciones visuales espaciales o del ritmo, para lo cual estandarizaron varios test en las escuelas. Agrega: “Un año quisimos comprobar las correlaciones que había entre los resultados en esos test y el aprendizaje de la lectura en el curso preparatorio (primer año). Para nuestra gran sorpresa descubrimos que no hay ninguna correlación. Había niños que leían perfectamente y que

tenían malos resultados en estos test y otros que no habían aprendido a leer y que tenían en los test resultados completamente normales... Debo decir que, a partir de esta constatación, me he cuestionado la utilidad de mi trabajo” (Perspectives Documentaires en Education, 1994, nº33, p. 29). Esta descripción de su fracaso muestra una evolución de la enseñanza del lenguaje escrito y del concepto de dislexias desde los años 60 hasta ahora. Este trastorno lector, que en las décadas de los años 60 del siglo pasado se atribuía a alteraciones del desarrollo de los procesos perceptivos visuales y en las expresiones corporales psicomotoras, posteriormente se ha descubierto que se origina en dificultades específicas del lenguaje, en la conciencia fonológica y cognitiva, y en la conciencia visual ortográfica del lenguaje escrito.

Actualmente, en este libro se considera que “aprender a leer es otra manera de aprender a pensar”, a partir de los signos visuales ortográficos, con lo cual el concepto de las dislexias pasó de ser una preocupación por la percepción y memoria visual de la escritura, a centrarse en el lenguaje, el pensamiento y su significado.

Como resultado de esta evolución metacognitiva me he propuesto el objetivo de recoger la información más actualizada y sólida que he encontrado en la bibliografía internacional, con el fin de presentar bases neuropsicológicas cognitivas y psicolingüísticas para el aprendizaje de la lectura, que permitan a los profesores superar el viejo modelo perceptivo visual y establecer nuevas estrategias psicopedagógicas de enseñanza del lenguaje escrito centradas en un modelo verbal y metacognitivo.

CAPÍTULO II

LAS DIFICULTADES ESCOLARES Y LAS DISLEXIAS

Una explicación que aparece mencionada con frecuencia, para los grandes desniveles en el rendimiento escolar entre los alumnos es el aprendizaje del lenguaje escrito, en los primeros años de educación básica. La otra variable son las diferencias en el nivel socioeconómico de los niños y de sus respectivas escuelas. Las evaluaciones nacionales muestran de manera clara que los niños de niveles socioeconómicos (N.S.E.) y culturales medios y altos, que asisten a escuelas subvencionadas y particulares, aprenden desde el comienzo a leer con más rapidez y su lectura es más eficaz.

Una explicación para estas diferencias en el aprendizaje de la lectura, son las diferencias en el desarrollo de algunos procesos psicológicos cognitivos y verbales necesarios para aprender. Las diferencias encontradas entre grupos de alumnos de N.S.E. medio y N.S.E. bajo, explican por qué numerosos niños, procedentes de estratos socioeconómicos desfavorecidos, no logran seguir con éxito los programas escolares en los primeros años, aunque tengan una buena capacidad intelectual, debido a que ingresan a la escuela con un nivel de desarrollo cognitivo y verbal que no les permite efectuar con éxito el aprendizaje inicial. Nuestras investigaciones (FONDECYT 1010769) muestran que hay algunas variables cognitivas y verbales que predicen el rendimiento lector desde el momento en que los niños ingresan al primer año básico. Los alumnos que han desarrollado en su hogar o en Kindergarten algunos procesos prelectores no tienen problemas posteriores para leer (Bravo, Villalón y Orellana, 2005 y 2006). Entre los niños de estratos socio económicos más favorecidos tanto la influencia cultural del hogar, como la educación preescolar, contribuyen al mejor desarrollo de los mismos procesos cuando llegan a primer año, teniendo un avance notable en el aprendizaje de la lectura, que se refleja en las pruebas de comprensión lectora a fines de la educación básica. Una investigación de seguimiento efectuada en 400 escolares chilenos entre el primero y el tercer año básico ha mostrado que un 49% de los niños que tuvieron un bajo nivel lector en el primer año, también lo tienen en el tercer año, y un 50% de los que estuvieron en el nivel superior de lectura en el primer año, fueron los mejores lectores en el tercer año (Villalón, Bravo y Orellana, 2004). Este no es solo un problema chileno. También Lundberg (1999) cita una tesis de doctorado en Suecia que mostró que el 80% de los niños con problemas para leer en 2º grado tenían dificultades lectoras a fines del 9º grado. Expresa que en la mayoría de los casos los problemas iniciales para leer son persistentes. Solamente uno de cinco niños logró superar su retraso lector inicial. Diversas investigaciones internacionales muestran que no es posible atribuir estas diferencias solo a las variables ambientales. No es infrecuente

encontrar niños de nivel socioeconómico medio o alto con dificultades severas para aprender a leer y a escribir. Al respecto, Lundberg (1999) expresa que solo una pequeña proporción de las diferencias en el aprendizaje de la lectura puede explicarse por los métodos de enseñar a leer. Sin embargo, en los niños con menor desarrollo de las habilidades prelectoras, las diferencias son fundamentales. Expresa que “Los juegos psicolingüísticos y los ejercicios de conciencia fonológica parecen tener un efecto beneficioso a largo plazo, particularmente en niños que están en riesgo de presentar trastornos de la lectura en las escuelas” (p. 15). En otras palabras, la enseñanza de destrezas psicolingüísticas en Kindergarten y jardín infantil les abren una puerta para el dominio posterior de lenguaje escrito. Por otra parte, frente a las cifras de prevalencia, de las deficiencias en el aprendizaje en los primeros años básicos, no es posible desconocer que en los niños de colegios de N.S.E. medio, ellas también aparecen disminuidas como consecuencia de los exámenes de selección, que descartan a muchos niños que pudieran presentar más adelante dificultades del aprendizaje. También por las exigencias de algunos colegios particulares de retirarlos si repiten curso, lo que sucede corrientemente, cuando no aprenden a leer en primero o segundo año. Esta política de admisión y selección que tienen algunos colegios particulares, hace que la mayor cantidad de niños con dificultades para aprender se concentre en escuelas municipales y subvencionadas, a donde llegan también los de menor nivel económico.

Es conveniente considerar que las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito son un fenómeno bastante extendido en los países de cultura occidental, y se reconocen desde fines del siglo XIX como un trastorno con características bastante complejas, y que cuando son persistentes, deben ser abordados con un enfoque multidisciplinario, debido a su misma complejidad. En un comienzo estos problemas se estudiaron con un criterio clínico, pensando que los niños que no aprendían a leer tendrían afecciones visuales, neurológicas o emocionales. Posteriormente fueron enfrentados con un criterio psicológico para el cual se creó un modelo de educación especial, que, en cierta manera, seguía el modelo de la atención psicoterapéutica. En la actualidad, corresponde abordarlos con un modelo interdisciplinario escolar, que siga los aportes de las neurociencias y su interacción con el desarrollo psicológico cognitivo con un nuevo enfoque psicopedagógico con manejo familiar para la inclusión de los alumnos con dificultades a la educación común.

Las abundantes publicaciones internacionales sobre las dislexias señalan la preocupación de los especialistas de distintos países, para enfrentarlas con un criterio científico, y muestran también la dificultad que hay en muchos casos, para encontrarle un tratamiento o una solución adecuada. Se pueden citar a Junkala y Paul, 1987; Ardila y Ostrowsky-Solis, 1988; Kavanagh y Truss, 1988; Keogh, 1990; Barr, Kamil, Mosenthal y Pearson, 1991; Habib, 1997; Lundberg, Tonnesen y Austad, 1999; Blachman, 1997; Stanovich, 2000; Vellutino y col. 2004, Alegría 2006; Simos, Fletcher, Safari, Billingsed-Marshall, Denton, y Papanicolau, 2007, Dehaene 2007, Shaywitz y Shaywitz, 2008; Singer y Cuadros, 2010; Maluf y Kirchner Guimarães 2008; Cuadros 2017; Rosas 2017; Escobar 2017.

En los países latinoamericanos, la intensidad con que se observan las dificultades para aprender a leer constituye un problema grave para la educación pública, especialmente en los sectores económicamente débiles, donde las deprivaciones socioculturales, familiares y poblacionales se suman a la menor calidad de la educación. En estos sectores escolares las repitencias de curso y las deserciones prematuras aumentan, en forma notoria, entre los niños que han presentado dificultades o retraso en el aprendizaje inicial de la lectura, y puede ser un factor de peso, aunque menos visible, para la persistencia de la pobreza y del analfabetismo.

El retraso para aprender a leer de los niños de N.S.E. bajo, aparece relacionado con frecuencia con insuficiencias en su lenguaje. Ellas se advierten en el uso del vocabulario, en la configuración sintáctica de las oraciones, y en la pronunciación, cuyas diferencias con el lenguaje escrito afectan seriamente el aprendizaje de la decodificación de la escritura. Para muchos niños el aprendizaje del lenguaje escrito, en las escuelas, requiere una acomodación previa de su lenguaje oral, pues de otra manera, el reconocimiento de los fonemas, la decodificación de las palabras y la comprensión de un

texto les son particularmente difíciles. En algunos países latinoamericanos, como Perú, hay lugares, donde este problema se acentúa por la diversidad lingüística de su población.

Numerosas investigaciones, que señalaremos en los capítulos siguientes, muestran que una parte de los trastornos para aprender a leer están relacionados con anomalías en el desarrollo cognitivo de los niños, lo cual sobrepasa las posibilidades de un manejo escolar corriente y exigen de un tratamiento psicopedagógico especializado. Entre ellos, los trastornos lectores severos hay que diferenciarlos del atraso para aprender a leer por otras causas. No todos los niños aprenden igual. Uno de los objetivos de este libro es tratar de delimitar las características cognitivas y verbales de los niños disléxicos, integrando los resultados de algunas investigaciones efectuadas en escolares chilenos con los resultados de otras internacionales. Previamente, conviene considerar que la connotación clínica y neuropsicológica de las dislexias ha originado el error de pensar que todos los niños con dificultades para aprender a leer deben ser tratados en consultas especializadas o en centros psicopedagógicos como disléxicos. Esta distorsión o simplificación del problema ha tenido como consecuencia que muchos colegios se desentiendan de los alumnos que no aprenden a leer, o deleguen su tratamiento psicopedagógico a los especialistas. Las investigaciones nos muestran que los problemas de la lectura y escritura son problemas escolares psicopedagógicos asociados con el desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

Tampoco es infrecuente escuchar el error opuesto, es decir, que todas las dificultades para aprender a leer son solamente causadas por deficiencias de los métodos de enseñanza, planteando como hipótesis que estas dificultades no son un problema de los niños, sino de las escuelas y sus covariantes socioeconómicas. En este contexto, algunas personas han llegado al exceso de considerar que las dislexias no existen como trastorno de aprendizaje, sino que son solo una resultante de condiciones económicas y escolares desfavorables o las reducen a un pequeñísimo porcentaje de casos. Es evidente que no se puede negar la incidencia de las situaciones socio culturales y económicas desfavorables en el aprendizaje escolar, como un factor más de riesgo y de vulnerabilidad para el éxito de los niños, pero tampoco es posible ignorar la gran cantidad de investigaciones que muestran la presencia de factores genéticos o neuropsicológicos cognitivos en el aprendizaje de la lectura, independientemente del nivel socioeconómico. Un estudio de Samuelson y Lundberg (1996) confirmó la fuerte incidencia de las variables socio económicas en las dificultades para el aprendizaje de la lectura, pero también encontraron que el déficit en las habilidades fonológicas constituye la única variable que afecta por igual a niños de niveles bajo y medio. El desarrollo de la conciencia fonológica estaría más determinado por factores neuropsicológicos que por causas ambientales y escolares. Ella es determinante para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Relacionado con este punto, hay también que considerar una omisión que se observa en muchas de las investigaciones norteamericanas y europeas sobre trastornos de aprendizaje, retraso lector y dislexias. Consiste en que los investigadores eligen, como sujetos de estudio, solamente a grupos de niños de nivel socio económico medio, que no tengan privación económica o cultural, con relativa prescindencia del contexto escolar y social en que viven. Como consecuencia de esta selectividad, Senf (1986) expresa que en los Estados Unidos las investigaciones de las dificultades de aprendizaje han sido enfocadas en especial a niños blancos de clase media. Esta estrategia metodológica restringe el alcance de sus resultados a una clase social o grupo sociocultural, el que es bastante diferente al que pertenece la mayoría de los escolares latinoamericanos, lo cual limita, para nosotros el alcance de sus resultados y obliga a que realicemos nuestras propias investigaciones. La distinción que hemos propuesto entre “trastornos específicos de aprendizaje” (T.E.A.) y “problemas generales para aprender” (Bravo, 2009), que no siempre aparece en la literatura norteamericana o europea sobre este tema, puede ser una diferencia conceptual que ayude a clarificar el diagnóstico. Los primeros, son derivados de alteraciones del desarrollo neuropsicológico, intrínsecos a los niños, entre los cuales se encuentran las dislexias. Estos trastornos están circunscritos a dificultades muy específicas y

persistentes, en las que se han encontrado, con frecuencia, alteraciones en el desarrollo cognitivo desde los primeros años.

Los segundos, son perturbaciones más globales, que afectan a un mayor número de niños para el aprendizaje de diversas materias y que pueden tener orígenes diversos. En esta segunda categoría están los problemas para leer, derivados de situaciones socio culturales, pedagógicos y emocionales, que no provienen primariamente de anomalías intrínsecas del desarrollo infantil. Esta distinción entre trastornos y problemas del aprendizaje, no descarta, sin embargo, la presencia de “dificultades mixtas”, derivadas de la interacción, o de la adición, entre algunos procesos cognitivos y verbales que han tenido un desarrollo deficiente y el empleo de metodologías escolares inadecuadas o una privación socio cultural, los que pueden potenciarse en el fracaso para aprender a leer.

Las diferencias que hemos planteado entre ambos tipos de dificultades para aprender, también permiten establecer distintos enfoques de diagnóstico y de rehabilitación. Así, por ejemplo, sería un error tratar de abordar los trastornos disléxicos como si fueran problemas derivados de un aprendizaje lento para leer, o enfrentar un aprendizaje lector tardío como si fuera una dislexia. Ambos requieren estrategias psicopedagógicas diferenciadas.

Diferentes enfoques en las investigaciones sobre el retardo lector

La revisión de la literatura nos permite agrupar estas investigaciones en tres modelos principales:

1) Psicopedagógico y socio cultural: Este enfoque las aborda como una dificultad escolar para la lectura, que interfiere el rendimiento y genera numerosas alteraciones pedagógicas, conductuales y emocionales. Busca de preferencia mejorar las metodologías de enseñanza y sus variables circundantes: educación del lenguaje, motivación para aprender a leer, preparación en edad preescolar, textos de enseñanza. Es frecuente que este enfoque se haga extensivo a la calidad de la escuela y del ambiente familiar, sin distinguir siempre el retardo para aprender a leer de las dislexias propiamente tales (Vellutino y Scanlon, 1996; Alegría 2006; Singer y Cuadros, 2010, Orellana 2010).

2) Neuropsicológico cognitivo: Es un enfoque centrado en la investigación clínica y experimental, psicológica y de neurociencias, de los niños disléxicos. Las explica como consecuencia de un funcionamiento atípico o anormal de algunas áreas cerebrales, o de las transmisiones neuronales, que interfieren en forma directa el aprendizaje de la decodificación de la escritura o de la comprensión del texto. Esta interferencia ocurre en el proceso de transmisión y transformación de los estímulos gráficos en significado. Su objeto de estudio implica la búsqueda de las causas más remotas de los trastornos del aprendizaje lector, como son, por ejemplo, la presencia de simetrías entre los planos temporales de los hemisferios cerebrales; las eventuales deficiencias en las transmisiones callosas o cerebelosas, en las conexiones ténpo-ro-parieto-occipitales y magnocelulares. También se han abordado aspectos relacionados con la transmisión genética de las dislexias a través de algunos cromosomas. En los últimos años se ha desarrollado la “neuropsicología cognitiva”, en la cual se integran los conocimientos sobre la actividad cerebral con los aportes de la psicología cognitiva y las “funciones ejecutivas cerebrales”. (Shaywitz y Shaywitz 2008; Simos y col. 2007; Habib, 1997; Wolf 2001; Galaburda, 1989; Dehaene 2007; Goswami 2004).

3) Psicológico cognitivo: Este enfoque está centrado en el estudio diferencial y a veces longitudinal, del rendimiento lector y de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos correlativos a este aprendizaje. Su objeto de estudio son las alteraciones en los procesos cognitivos subyacentes más próximos a la lectura y que interfieren su aprendizaje, tales como la memoria verbal de corto término, el procesamiento fonológico, la habilidad para efectuar la segmentación fonémica o la memoria semántica (Lunberg, Tonnesen y Austad, 1999; Mann y Foy, 2003; Bravo, Villalón y Orellana 2005 y 2006).

Los enfoques psicopedagógicos y socio culturales, están centrados principalmente en las metodologías de enseñanza y en las estrategias de prevención escolar. En cambio, los enfoques neuropsicológicos y cognitivos, están centrados más bien en indagar sus causas más remotas y conocer

las alteraciones específicas que impiden el aprendizaje, a fin de elaborar estrategias de prevención, diagnóstico y tratamiento.

En este libro trataremos de integrar los puntos de vista psicológico cognitivos, psicolingüísticos y neuropsicológicos con el psicopedagógico.

La persistencia del retardo lector inicial

En relación con el tema de las dislexias y de sus alcances socio escolares, es conveniente describir algunos de los numerosos estudios de seguimiento de niños con retardo lector severo en los primeros años primarios, que confirman el impacto escolar que tienen sus dificultades iniciales sobre el rendimiento posterior. Algunos investigadores han seguido a niños con retardo lector desde los primeros años básicos hasta la edad adulta, evaluando y comparando su rendimiento en las diversas etapas del aprendizaje (Miles, 1986; De Fries, 1983 y 1988; Jansky, Hoffman, Layton y Sugar, 1989; Badian, McAnulty, Duffy y Als, 1990; Baker, Decker y De Fries, 1984; Cunningham y Stanovich 1997). Los estudios longitudinales muestran que muchas veces este trastorno se mantiene por un largo plazo, con consecuencias educacionales y sociales que trascienden el aprendizaje de la lectura.

Un seguimiento de varios años, efectuado por De Fries (1988), señaló que la persistencia del retardo lector escolar perdura muchos años y que los niños con este problema en la educación básica mantuvieron, de manera constante, la distancia que los separaba con los lectores normales. Las deficiencias lectoras de la infancia fueron altamente predictivas de dificultades posteriores, aun en la etapa adulta. Aaron y Phillips (1987), por su parte, describen otro estudio de seguimiento de sujetos disléxicos, efectuado durante diez años, cuyas edades oscilaban entre 17 y 32 años. Todos ellos al final del seguimiento todavía presentaban lentitud e inseguridad para leer, cometían errores específicos y tenían problemas con el dictado y con la sintaxis. Kitz (1989) también comparó estudiantes universitarios de 22 años de edad, disléxicos y no-disléxicos, en varias pruebas relacionadas con la lectura. Todos los disléxicos habían tenido tratamiento. Concluyó que “aunque los disléxicos han mejorado su habilidad para leer, mantienen un déficit fundamental para procesar rápida y seguramente la información fonémica”. La rehabilitación que siguieron no fue suficiente para lograr una decodificación automática que les permitiera tener una buena comprensión lectora. En ellos el principal problema seguía siendo el de la fluidez lectora.

Lefly y Pennington (1991) efectuaron otro estudio comparativo con tres grupos de adultos: Uno formado por disléxicos, otro por lectores normales y el tercero compuesto por ex-disléxicos; todos ellos pareados por edad, CI, nivel socioeconómico y educacional. Entre sus resultados, estuvo que los adultos considerados como ex-disléxicos, tenían un rendimiento semejante a los lectores normales, pero con menor velocidad y fluidez para leer, lo cual indica que no lograron compensar plenamente la dislexia inicial. Persistían los problemas para efectuar un procesamiento fonológico adecuado, lo que perturbaba la lectura de palabras poco frecuentes. En este estudio se encontró que el efecto de la rehabilitación había sido más eficaz entre las mujeres, lo cual relacionaron con variables genéticas.

Otras investigaciones efectuadas en adultos confirman la persistencia de sus dificultades, a pesar haber tenido tratamientos especializados. Frauenheim y Heckel (1983) encontraron en un grupo de adultos que fueron disléxicos, que sus deficiencias cognitivas se mantenían luego de 17 años. También Miles (1986), encontró una persistencia de las dificultades lectoras en adultos, concluyendo que este trastorno sobrepasaba los problemas para leer.

Varios de estos seguimientos muestran que los sujetos que han tenido retardo disléxico presentan “déficits acumulativos”, que afectan en forma severa su aprendizaje posterior e inciden también en el desarrollo de otras habilidades intelectuales superiores, especialmente las verbales. En general, ellas señalan que el trastorno para aprender a leer de los disléxicos tiene raíces mucho más profundas que las atribuibles a las metodologías de enseñanza de la lectura y que no bastan los métodos pedagógicos corrientes para solucionarlo.

Resultados coincidentes han encontrado otras investigaciones longitudinales realizadas desde el jardín infantil. Entre el Kindergarten y el 9º año, Badian (1988) observó una prevalencia constante

del 10.5% de niños con retardo lector. Este grupo tuvo un descenso progresivo en su rendimiento, a pesar de haber recibido un tratamiento oportuno. De todos los sujetos que fueron considerados de alto riesgo en la etapa inicial, solo un 25% alcanzó un rendimiento normal en el 8º año. Su progreso lector dependió del CI, del nivel socioeconómico, de algunos antecedentes familiares y de variables verbales. Forell y Hood (1985), por su parte, encontraron que el progreso de los sujetos con retardo lector inicial fue demasiado lento para compensar las diferencias iniciales en lectura con los lectores normales. Sin embargo, también hallaron un subgrupo de niños de aprendizaje tardío, que superaron sus dificultades posteriormente.

Para los objetivos de este libro, es de interés mencionar dos investigaciones de seguimiento efectuadas en niños de N.S.E. bajo; una en Estados Unidos y la otra en Inglaterra. Juel (1988) publicó los resultados de un seguimiento efectuado entre 1º y 4º año. Encontró que “la probabilidad que un niño permanezca con retraso lector a fines del cuarto año, si lo fue a fines del primer año, es del 88%”. Quienes tuvieron retardo inicial para aprender a leer, “casi invariablemente” permanecían como malos lectores a fines del cuarto año, independientemente de la edad de ingreso a la escuela (5, 6 o 7 años), del idioma que hablaban o de los métodos de enseñanza de la lectura. Los que iniciaron con dificultad el aprendizaje tenían menor grado de conciencia fonémica que los que tuvieron un rendimiento normal. También encontró que los malos lectores eran escritores deficientes.

Por otra parte, Maughan, Hagell, Rutter y Yule (1994), publicaron los resultados de otro seguimiento hasta la educación secundaria, de un grupo de niños con retardo lector, los que formaban parte de un estudio masivo iniciado en Inglaterra en 1970. Muestran los datos obtenidos cuando los niños tenían 10 y 14 años. Entre ellos se puede mencionar “que casi sin excepción, los niños clasificados como malos lectores en la infancia mediana continuaban leyendo bajo el promedio de la población...”. Agregan que “un pequeño grupo había logrado funcionalmente mayores niveles de lectura a los diez años, pero la mayoría de la muestra todavía tenía puntajes severamente deprimidos en lectura”. Consideran que la distancia entre buenos y malos lectores había aumentado durante el período del seguimiento. Además, encontraron que el mejor predictor del progreso de los niños fue el puntaje que señalaba la gravedad de sus dificultades iniciales. Con relación al efecto de la ayuda psicopedagógica o remedial sobre el retardo para aprender a leer, su apreciación fue más bien pesimista. Estos datos les hace suponer que muchas de las dificultades del aprendizaje de la lectura son de orden cualitativo, más que cuantitativo.

Algunas investigaciones de seguimiento que hemos efectuado en Chile confirman estas tendencias. Una primera investigación (Bravo y col. 1976 y 1979) mostró que hay bastantes diferencias individuales en el progreso alcanzado por los niños con retardo lector, después de un año escolar. Unos superaron con relativa rapidez el retardo inicial en decodificación y otros persistieron en sus dificultades a pesar de mediar un tratamiento especializado. También encontramos que la superación del retardo del aprendizaje de la decodificación inicial no iba siempre acompañada con una normalización en el nivel de comprensión lectora. En algunos casos las dificultades iniciales se prolongaron en los años posteriores y los grupos de retardados lectores presentaron mayor variabilidad en su evolución del aprendizaje que los lectores normales. Otro dato interesante fue que cuando se compararon los niños que lograron mejor rendimiento, después de un período de tratamiento, con los que permanecieron atrasados, se encontró que ambos grupos habían tenido una cantidad de progreso lector equivalente. La diferencia entre ellos estuvo en el nivel de partida o umbral lector inicial, sobre el cual se efectuó el tratamiento (Bravo y col. 1979). En otras palabras, el nivel inicial marcó el rendimiento final, teniendo el tratamiento un efecto cuantitativamente similar sobre todos los niños. Entre las variables independientes asociadas con el mejor resultado final estuvieron la perseverancia en asistir a las sesiones de rehabilitación (op. cit., 1979) y el sexo femenino (op. cit., 1976).

Una característica bastante común de los resultados en las investigaciones de seguimiento ha sido la variabilidad inter individual encontrada en el progreso de los niños con retraso lector inicial, durante los años escolares. Esta variabilidad puede deberse a diversos factores que no son fácilmente

delimitables en este tipo de estudios. El aprendizaje de la lectura es resultado de una interacción continua entre el desarrollo neuropsicológico y cognitivo con variables socioculturales y emocionales, las que son mediatizadas por la acción de la escuela y el hogar sobre los niños. La calidad de la interacción entre ellos y las metodologías de enseñanza, pueden variar de año en año, incidiendo en forma directa en el desempeño progresivo o regresivo del aprendizaje. Esta situación limita los alcances de las investigaciones de seguimiento solo a algunas de las múltiples variables determinantes del fracaso para aprender, quedando siempre un espacio no explicado y que puede atribuirse al factor de “interacción”. Esta situación explica por qué no es raro que en muchos casos los procesos neuropsicológicos que están en la base de una dislexia queden ocultos por la acción determinante de factores socioculturales y escolares, como pueden ser metodologías de enseñanza deficientes, como lo han mostrado Vellutino y Scanlon (1996). A pesar de esta limitación, los resultados de las investigaciones de seguimiento han podido coincidir en que hay algunas variables que se mantienen como una característica constante. Entre ellas aparecen especialmente las variables relacionadas con deficiencias en algunos procesos muy específicos del lenguaje y de la conciencia fonológica.

Posteriormente los resultados de las investigaciones de seguimiento de Torgesen y colaboradores (1999, 2001) con el tratamiento temprano, diario e intensivo de los niños con retardo lector, han presentado una posición más optimista sobre la superación de este retardo.

El efecto inicial del aprendizaje de la lectura

Estas investigaciones, sumadas a la experiencia pedagógica de muchos maestros, muestran que lo que sucede en Kindergarten y primer año es determinante para el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Wasik y Slavin (1993) revisaron los resultados logrados con los mejores programas de enseñanza de la lectura. Estimaron que “el primer año es crítico para el aprendizaje de la lectura, y que el éxito en lectura en los primeros grados es una base esencial para el éxito en los años posteriores”. Los niños que fracasan en los primeros años en aprender el lenguaje escrito se mantienen detrás de sus compañeros en los años sucesivos, y tienen serias dificultades para recuperar su retardo.

Compton (2000) hizo un estudio de diversos procesos cognitivos y verbales que fueron predictores del aprendizaje de la lectura entre el kinder y el primer año. Su estudio menciona que hay una alta estabilidad entre las habilidades pre-lectoras evaluadas en el jardín infantil y la lectura posterior. Sus resultados mostraron que los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de velocidad para nombrar números, de conocimiento del nombre y de la pronunciación de algunas letras, obtuvieron mejor aprendizaje en lectura meses después. De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

Un resultado análogo hemos obtenido en investigaciones chilenas de seguimiento que mostraremos más adelante, en las cuales encontramos que el reconocimiento de algunos nombres escritos, el conocimiento de al menos doce letras y la identificación del fonema inicial de dos palabras, evaluados al ingresar al primer año, predijeron el rendimiento lector a fines del primero, del segundo y del tercer año. (Bravo, Villalón y Orellana, 2003) Esta predictibilidad del aprendizaje permite suponer que esos procesos, evaluados al iniciar el primer año, constituyen un sustento cognitivo para el aprendizaje lector durante los tres primeros años. También sirven de medida para evaluar a los niños que tendrán mayores dificultades para leer. En la misma investigación de seguimiento de 400 niños de escuelas municipales de NSE bajo y medio-bajo, encontramos que solamente un 28% de ellos tenía un rendimiento suficiente en los procesos mencionados. En cambio, un 33% de los alumnos de ingreso al primer año, no estaban en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura de acuerdo con estas variables, lo cual quedó confirmado al cotejar su rendimiento con las pruebas de lectura en los cuatro años siguientes.

El resultado de estas investigaciones muestra que desde Kindergarten se pueden predecir cuáles serán los niños que tendrán mayores dificultades para aprender a leer. Ellas confirman que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo, durante la etapa preescolar, del lenguaje y de algunos procesos cognitivos fundacionales para este aprendizaje. Los

procesos predictivos que aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de las investigaciones son el lenguaje oral, la conciencia fonológica, la memoria verbal, la velocidad y fluidez para nombrar objetos y la asociación visual-semántica. Otras investigaciones también muestran que la habilidad para “categorizar sonidos”, es decir, poder reconocer semejanzas y diferencias entre rimas y en el sonido inicial de las palabras a los 3 y 4 años, tienen como efecto un buen rendimiento lector posterior (Bradley y Bryant, 1983).

Es interesante hacer notar que hay bastante coincidencia en los resultados de estas investigaciones internacionales de seguimiento en diferentes idiomas, lo cual da alta confiabilidad a sus resultados.

Las investigaciones en Chile de Bravo, Villalón y Orellana, (2003, 2002a y 2002b, 2005 y 2006) muestran que es posible predecir el comportamiento lector en los cuatro primeros años primarios evaluando la habilidad de los niños para discriminar el primer fonema de algunas palabras, identificar algunos nombres escritos y conocer algunas letras del alfabeto, cuando ingresan al primer grado, antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura. La persistencia de su predictibilidad indicaría que esos procesos cognitivos evalúan algunas variables que son determinantes y más estables del aprendizaje lector futuro. La persistencia de la predictibilidad también señalaría que esas habilidades básicas continúan ejerciendo influencia en el aprendizaje de la lectura durante las etapas siguientes al proceso lector inicial. (Esta investigación aparece en el capítulo VIII).

Dicha investigación de seguimiento tuvo como base teórica el modelo de “alfabetización emergente”, que plantea que el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso continuo, que se inicia a partir del lenguaje oral y de la conciencia alfabética, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado. Los niños desde pequeños empiezan a escuchar y ver palabras escritas y el ambiente los estimula para reconocer su significado, mucho antes de su ingreso al primer año primario (Whitehurst y Lonigan, 1998). Este concepto señala que hay una continuidad en el aprendizaje entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito a través de algunos procesos intermediarios que se desarrollan progresivamente y que pueden ser determinantes de las etapas siguientes. Las investigaciones sobre este tema de Goswami (2002) y de Scarborough (2002) han permitido comprobar que los niños se inician en tomar conciencia de la pronunciación de las unidades fonológicas que componen el lenguaje oral. En el momento de empezar a conocer las palabras escritas adquieren conocimiento de las formas de representación ortográfica de algunos sonidos en letras y palabras. La asociación entre ambos procesos constituye una base cognitiva para iniciar el reconocimiento de las palabras (Bravo 2003). Los alumnos que ingresan a las escuelas básicas traen niveles diferentes de desarrollo cognitivo para iniciarse en el aprendizaje del lenguaje escrito. En consecuencia, su desarrollo en algunos procesos muy específicos puede predecir su éxito futuro durante la escolaridad. Esta información debería ser tomada en cuenta para la evaluación que los psicólogos escolares y psicopedagogos hacen en su ingreso al primer año.

Parrila, Kirby y McQuarrie (2004) publicaron un seguimiento donde estudiaron la predictibilidad de la lectura entre Kindergarten y primero, hasta tercer año primario, mediante pruebas de memoria verbal, articulación de palabras, velocidad de nominar y conciencia fonológica, las que fueron evaluadas al comienzo del seguimiento. Sus resultados señalan que entre primero y tercer año primario la conciencia fonológica (C.F.) fue claramente el predictor más potente de la lectura. Los otros procesos evaluados tuvieron menor poder predictivo que la C.F. Otras investigaciones han comprobado que los niños que inician el primer año con conciencia de los fonemas, con cierto grado de conocimiento de las letras del alfabeto, y habilidad para reconocer en forma visual algunas palabras escritas, obtienen posteriormente un mejor nivel de desempeño lector (Purcell-Gates y Dahl, 1991). La conciencia fonológica, aparece de lejos, en muchas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial (Stanovich 2000; De Jong y Van der Leij A. 1999; Goswami 2000; Vellutino y Scanlon 2002, Vellutino F. Fletcher J., Snowling M. y Scanlon D. 2004; Goswami 2000, Bravo y col. 2006).

El efecto de la lectura inicial

La coincidencia de los resultados encontrados en las investigaciones de seguimiento, acerca del pronóstico que tiene el retardo lector severo en los primeros años escolares, ha dado fundamento para una hipótesis acerca del “efecto de la lectura inicial”, sobre el rendimiento escolar.

Una investigación cuyos resultados apoyan esta hipótesis es un estudio de seguimiento desde el inicio del segundo a fines del séptimo año básico. Ella tuvo por objetivo principal determinar la evolución en el aprendizaje de la lectura de un grupo de niños que al comienzo aparecían con mayor retraso, y conocer su incidencia en el rendimiento escolar posterior. El seguimiento se inició con la evaluación del nivel lector, de las habilidades verbales y del nivel intelectual de diez cursos de segundo año básico, pertenecientes a escuelas municipales de sectores poblacionales de Santiago. En los años posteriores se reevaluó el progreso de los niños en los cursos sucesivos, con diversas pruebas individuales y colectivas.

En la mitad del período de seguimiento se realizó un tratamiento psicopedagógico de siete meses de duración para los niños que mantenían el retardo lector. El seguimiento terminó con una evaluación final del rendimiento general en lectura y, en particular, de la comprensión lectora. También se consignaron las evaluaciones finales obtenidas por los alumnos en castellano, matemática y promedio general de notas, junto con las repitencias de cursos ocurridas en este período. (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1993 y 1994).

De acuerdo con el rendimiento inicial en lectura, el grupo total fue dividido en cinco rangos de aprendizaje lector, graduados desde lectores diestros hasta retardados severos y niños no-lectores. De esta manera fue posible seguir el progreso individual de los niños con retardo severo, que al comenzar segundo año básico todavía no lograban aprender los procesos iniciales de la decodificación. Igualmente fue posible comparar su evolución en el aprendizaje de la lectura, tomando como referentes los rendimientos de dos subgrupos: uno formado por los niños que tuvieron desde el comienzo un aprendizaje normal y el otro, formado por alumnos que superaron el retardo lector al cabo de un año.

Entre los resultados obtenidos al inicio del seguimiento, el 68% del grupo total de los alumnos de diez cursos de segundo año básico pertenecientes a escuelas municipales, tenía un retardo lector severo. Del grupo total, solamente el 17% de los niños podían considerarse lectores normales o diestros. El 15% presentó un retraso lector moderado o leve.

Al año siguiente, y luego de un trabajo psicopedagógico efectuado por los respectivos profesores para desarrollar las destrezas lectoras, los niños con rango lector normal o superior aumentaron al 39%. El 28,7% de los niños con retraso inicial se mantuvo con retardo lector severo. De la totalidad de los alumnos de los diez cursos, el 5,8% se mantuvo en el rango de retraso lector severo hasta el séptimo año. Su déficit en el aprendizaje de la lectura no logró ser compensado con ayuda pedagógica.

Entre los niños con retardo lector inicial que lograron un nivel lector normal en el tercer año básico (17% del grupo total), hubo un subgrupo que consideramos de “inicio lector tardío”. Ellos mostraron tener un “potencial de aprendizaje” que se hizo efectivo al año siguiente y que les permitió aprender a decodificar en tercer año. Una característica de este subgrupo fue que los niños tenían inicialmente mejor desarrollo psicolingüístico que los que no progresaron.

Otro dato obtenido en este estudio fue la predictibilidad de la lectura inicial sobre el rendimiento escolar en los años siguientes. Las correlaciones entre el rendimiento en lectura, evaluados en el segundo año básico, con las notas finales, indicó que la lectura en segundo año predijo un 21% del promedio general de notas en sexto y en séptimo año y un 22% de las notas en matemáticas y castellano, de estos cursos.

También la relación entre las pruebas de lectura inicial y el número de repitencias de cursos fue significativa, explicando el nivel de lectura de segundo año, alrededor del 20% de las repitencias posteriores. El rendimiento en lectura de segundo año básico, tuvo mayor predictibilidad sobre el

rendimiento escolar posterior, que el resultado obtenido en tercer año y evaluado con las mismas pruebas.

Estos resultados confirman que el efecto del retardo lector inicial, sea de la decodificación, sea de la comprensión, se mantiene en los cursos posteriores de la educación básica y que aparece justificada la hipótesis de un “efecto lectura inicial” sobre la escolaridad básica, que merece ser investigada con mayor detención en otros seguimientos. Este estudio de seguimiento también mostró que los niños que desde el comienzo estuvieron en los rangos superiores de lectura, mantuvieron mejor rendimiento en las evaluaciones sucesivas, sobre aquellos que partieron con retardo. Una explicación para este resultado es que el rendimiento inicial en decodificación, depende de algunos procesos de orden cognitivo y psicolingüístico que son determinantes, no solo para aprender el lenguaje escrito, sino también para utilizar la misma lectura como estrategia de aprendizaje. Entre ellos hay que mencionar que los niños que no tenían retardo en lectura habían adquirido desde el comienzo cierto grado de conciencia fonológica. Además, los que formaron parte del subgrupo de inicio lector tardío, también mostraban en el pre test mejor capacidad para el procesamiento fonológico, que los que mantuvieron su retardo.

Sin embargo, los sujetos de este subgrupo de inicio lector tardío, que tomaron más tiempo para aprender la decodificación, con algunos meses de retraso, persistieron en mostrar un rendimiento inferior en la lectura en los años posteriores. Es muy probable que los meses iniciales de demora hayan sido cruciales para el avance en la comprensión lectora, y el atraso inicial siga pesando en los años siguientes. Este es un resultado que tiene fuerte interés pedagógico para las estrategias de enseñanza de la lectura.

El hecho que todos los niños de este seguimiento pertenecieran a los mismos cursos y a las mismas escuelas, y fueran de un nivel socioeconómico equivalente, disminuye el impacto que pueden haber tenido en estos resultados las diferencias de orden escolar, ya que contaban con los mismos profesores y seguían los mismos textos.

Una conclusión de esta investigación fue que los niños que persistieron en el retardo lector, después de recibir ayuda psicopedagógica y de tener un rendimiento intelectual normal, pueden ser considerados disléxicos, tanto por la persistencia de sus dificultades para leer como por el déficit en las pruebas verbales de procesamiento fonológico, oral y escrito. Este grupo estuvo formado por el 5,8% del total de la muestra.

Desde el punto de vista escolar, esta investigación confirmó la trascendencia que tiene el logro del aprendizaje de la lectura durante los primeros años básicos y la importancia del trabajo en el Kindergarten en la emergencia de la lectura inicial. También mostró que hay fuertes diferencias individuales, lo cual hace poco aconsejable presumir que todos los niños tengan las mismas habilidades básicas para iniciar con éxito en primer año el proceso de decodificación y de comprensión lectora. Además, el retardo lector inicial de los niños fue bastante más difícil de solucionar mediante cambios en las metodologías colectivas de enseñanza de la lectura. Por otra parte, su persistencia, muestra que tiene características cognitivas que son difíciles de abordar con las metodologías pedagógicas corrientes.

Errores más frecuentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura

En un estudio que tuvo por objetivo determinar cuáles son los errores más frecuentes en lectura que cometen los niños en la decodificación, en un grupo de 110 alumnos de escolaridad básica que estaban en tratamiento por trastornos severos para aprender el lenguaje escrito, encontramos que los errores que cometían en decodificación se distribuían así:

Adiciones de letras y/o sílabas	61% de los sujetos
Omisiones de letras y/o sílabas	70%
Sustituciones	81%
Rotaciones de letras	54%

Inversiones de sílabas	61%
Asociaciones equivocadas entre palabras	27%

La mayor parte de estos errores se cometían en la lectura de las letras consonantes, en especial de las consonantes dobles.

Las correlaciones entre los niños que cometieron los mismos errores fueron bajas o inexistentes. Así, por ejemplo, la correlación entre cometer error de rotaciones de letras (b-d-p-q) e inversiones de palabras (sal-las), fue muy baja, no significativa, lo cual indicó que no eran los mismos niños los que cometían los mismos errores, por lo tanto, no se explicaba por deficiencias en la orientación espacial. Las correlaciones entre los errores y la comprensión lectora tampoco fueron significativas. Ninguno de los errores en decodificación mencionados correlacionó significativamente con la comprensión de un texto.

Características de la escritura

Los estudios efectuados sobre la escritura muestran que los trastornos en el aprendizaje de la lectura también se reflejan en una “disortografía disléxica”. Para analizar la relación entre las manifestaciones disléxicas y la escritura, efectuamos otra investigación en un grupo de niños disléxicos, entre 9 y 13 años de edad, de 5º y 6º año, de N.S.E. bajo (escuelas municipales gratuitas) y un grupo equivalente de niños lectores normales. Los resultados obtenidos permitieron determinar algunas características de la escritura de los niños disléxicos y elaborar una “Escala de disortografía disléxica” (Bravo, Pinto y Bermeosolo, 1987).

Los principales errores ortográficos cometidos en el dictado por los disléxicos y que no tenían los lectores normales, fueron los siguientes:

- 1) Sustituciones de palabras, sílabas o letras, por otras no dictadas;
- 2) Omisiones de palabras, sílabas o letras;
- 3) Distorsiones o cambios de una parte de la palabra a partir del segmento inicial, raíz o prefijo de este;
- 4) Agregados de elementos no dictados;
- 5) Asociaciones del final de una palabra con el inicio de la siguiente y
- 6) Disociaciones o cortes incorrectos

La abundancia de sustituciones de palabras y de omisiones en el grupo disléxico, puede explicarse por la dificultad que tienen para escribirlas correctamente, lo cual los induce a cambiarlas u omitirlas. Las asociaciones incorrectas, en cambio, dependerían más bien de insuficiencias para efectuar el análisis fonémico de las palabras, lo cual les impide cortar en forma adecuada las sílabas. La correlación entre esta “escala de disortografía disléxica” y la lectura comprensiva indicó que había un 32% de variabilidad común entre ellas. En el grupo control con lectores normales, solo un niño cometió errores de este tipo. Una conclusión de este estudio fue que el tipo de alteraciones que presenta la escritura de los niños disléxicos impide evaluarla de acuerdo con las normas corrientes de la ortografía castellana. Los niños disléxicos cambiaban las palabras dictadas, las omitían o las distorsionaban, de tal manera que no es posible hablar en el sentido gramatical clásico de “faltas de ortografía”. En consecuencia, es correcto considerar la dislexia como un trastorno específico en el aprendizaje del lenguaje escrito y de la escritura.

¿Qué es dislexia? Dislexia y retardo lector

Las dislexias pueden describirse como un trastorno severo y persistente del aprendizaje del lenguaje escrito. Ha sido descrita como un desorden cognitivo y verbal en niños y adultos que se caracteriza por dificultades para leer y decodificar las palabras escritas. Según algunos autores su prevalencia abarca entre el 6% y el 17% de la población escolar, dependiendo del grado de dificultad que se considere como límite entre un retardo lector normal y un trastorno específico para leer. Los orígenes de las dislexias son neuro psicológicos, con fuerte evidencia de un factor genético. Sin embargo, los factores ambientales pueden prevenir o disminuir la intensidad de las dislexias (Fletcher, 2009). De acuerdo con este investigador, las definiciones de “dislexias” han evolucionado y variado

a partir de una primera definición “oficial” presentada por la Federación Mundial de Neurología (Crichley, 1970). La dislexia ha sido considerada por la “Asociación Internacional de Dislexias” como “una dificultad para reconocer de manera segura y fluida las palabras escritas, acompañada por una baja habilidad para decodificar. Estas dificultades son consecuencia de un déficit en los componentes fonológicos del lenguaje, sin presentar otras deficiencias cognitivas o intelectuales”. Esa definición no aborda los aspectos socio culturales o socio económicos de los niños disléxicos.

Las dificultades lectoras en los disléxicos comprenden tres áreas principales: El reconocimiento de las palabras escritas, la fluidez, velocidad y automaticidad de este proceso y una comprensión lectora insuficiente. Una dificultad metodológica para definir e investigar las dislexias proviene de los criterios que se apliquen para establecer la discrepancia entre un rendimiento lector “esperado” o de aprendizaje “normal” y un rendimiento “logrado”. En Chile, las investigaciones y evaluaciones nacionales del rendimiento escolar muestran que el rendimiento lector de los alumnos está muy relacionado con el nivel cultural familiar y económico de las escuelas. Los mismos tests de lectura que se utilizan para hacer el diagnóstico están también sesgados por los niveles socio culturales de los grupos utilizados para establecer sus tablas. Además, cuando se trata de estimar el “rendimiento esperado” en lectura, hay que considerar diversos aspectos que no siempre son coincidentes, como son la velocidad, la fluidez, y la exactitud de la lectura de los alumnos, o las expectativas de los profesores, para cada curso o edad. Por otra parte, los errores que se cometen en el aprendizaje inicial son similares durante un cierto tiempo, lo que dificulta efectuar el diagnóstico de las dislexias solamente a partir de las características mismas de la lectura.

También existe la eventualidad de que las dislexias sean un trastorno multivariado, con orígenes diferentes, y que se aglomeren en tipos que tengan algunos factores cognitivos y verbales comunes. Por ejemplo, la hipótesis del “doble déficit” que veremos más adelante. Esta situación se complica más aún con la gran variabilidad individual que tienen los niños para aprender, y el efecto producido en ellos por los diferentes métodos pedagógicos de enseñanza de la lectura y por su lenguaje familiar. No todos aprenden de acuerdo con una velocidad y ritmo “esperados” y muchos presentan, durante los primeros años básicos, un ritmo de aprendizaje muy lento, sin ser, por ello, disléxicos. Aparecen como niños de “aprendizaje tardío” o de “aprendizaje lento”.

El origen del término y la evolución histórica del concepto “dislexia” se profundizan en el capítulo siguiente. Sin embargo, es conveniente mostrar aquí algunas de las discrepancias que ha habido entre algunos connotados investigadores sobre el tema. Así, Rutter y Yule (1975), luego de un estudio en Inglaterra sobre cerca de 7.000 niños, prefieren hablar de “retardo lector específico” (“specific reading retardation”), para evitar utilizar la palabra “dislexia”, en contraste con el término “atraso lector” (“reading backwardness”). Entre ambos habría diferencias sustanciales, tanto psicológicas como pedagógicas. Consideran que el término “dislexia” es poco claro.

En cambio, Miles y Haslum (1987), en otra investigación efectuada en 12.905 sujetos, concluyeron que los puntajes que obtuvieron en los test de lectura eran incompatibles con una distribución normal de este aprendizaje y que, por lo tanto, es adecuado usar “la palabra dislexia en un sentido firme” para referirse a este trastorno, ya que no corresponde al extremo inferior de un continuo de aprendizaje normal. También Newman, Wright y Fields, (1991), estudiando un grupo numeroso de niños de 8 años, consideraron válida la separación entre disléxicos y lectores atrasados. Encontraron que los disléxicos eran el 11% del grupo total. También otros autores de reconocido prestigio internacional, como Benton, Myklebust, Rourke, Galaburda, Critchley, Vellutino, Bakker, prefieren usar el término dislexia (Ver capítulo 2) y la Sociedad Británica de Psicología sugirió como definición de dislexia una deficiencia en la fluidez lectora, que se efectúa de manera incompleta o con gran dificultad (1999). Por otro lado, Shaywitz, Fletcher, Halahan y Shaywitz (1992) han rechazado la distinción de Rutter y Yule (1975), entre el retardo lector específico y el atraso lector general. Consideran que entre ellos hay una continuidad que no justifica un corte conceptual. En su investigación no encontraron entre ellos diferencias cualitativas, sino más bien en la intensidad

del retardo de aprendizaje de la lectura. Según estos investigadores, lo que se denomina dislexia es el extremo inferior de un continuo en el aprendizaje del lenguaje escrito. Este término es aplicable a los niños con dificultades más intensas y con un pronóstico más incierto, independientemente de otras consideraciones. Además, la dislexia se caracteriza por presentar alteraciones más específicas, en especial en el procesamiento fonológico de la información y por ser independiente del CI. Una postura similar ha tenido Stanovich (1990), Catts (1989) y Kahmi (1992).

Las publicaciones de Vellutino y Scanlon (1996 y 2002) plantean que un criterio adecuado para diferenciar los niños con retraso lector de los disléxicos sería su respuesta a la intervención psicopedagógica. La investigación de Vellutino y Scanlon (1996) mostró que dos tercios de un numeroso grupo de niños con retraso lector inicial superó sus dificultades luego de una intervención intensiva, diaria efectuada por especialistas, mostrando que su retraso lector era más bien consecuencia de deficiencias metodológicas en la enseñanza. El tercio restante mantuvo sus déficits luego de dos semestres de intervención.

La mayor interrogante está en reconocer en la práctica psicopedagógica las diferencias entre dislexias y atraso para aprender a leer. El número de niños con dificultades iniciales para aprender es bastante grande, pero no todos ellos son disléxicos, ni tampoco tienen una evolución poco favorable en su aprendizaje. Es probable que gran parte de este desacuerdo provenga que el término dislexia tuvo un origen clínico, pero que su manifestación es escolar y social. Los enfoques psiconeurológico y pedagógico, abordan aspectos diferentes del aprendizaje lector, lo cual hace difícil una concordancia en los resultados de las investigaciones.

Una investigación comparativa realizada por Badian (1994) entre niños disléxicos y niños con atraso lector por causas variadas (“garden variety poor readers”), de 8 años, tuvo por objetivo buscar diferencias entre ellos en los procesos cognitivos involucrados en el retardo para aprender a leer. Encontraron que los disléxicos tenían un rendimiento más deficiente en los procesos fonológicos que los niños con atraso lector de origen variado. También tuvieron mayor debilidad en las tareas de procesamiento visual ortográfico. Proponen definir las dislexias como “una debilidad significativa en el reconocimiento de las palabras y en la lectura de no-palabras, acompañadas con déficits, tanto en el procesamiento ortográfico, como en el fonológico, que se manifiesta en un fracaso en el reconocimiento visual automático y en la recodificación fonológica de los estímulos gráficos”. Esta última característica es compartida, aunque en menor intensidad, por los niños con atraso lector de origen variado.

Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon (2004) publicaron un artículo cuyo título refleja esta similitud entre los términos “dislexia” y “trastorno lector específico” y hacen una revisión de las últimas cuatro décadas de estudio sobre este tema. Expresan que “la lectura puede definirse como el proceso de extraer y construir significado de un texto escrito”. Es un proceso complejo que comprende dos componentes principales: la identificación de las palabras y la comprensión del lenguaje (escrito). Dislexia —o trastorno lector específico—, para ellos es definida como “un déficit básico en aprender a decodificar lo impreso”. Deslindan las dificultades disléxicas que se encuentran a nivel de la identificación de palabras, con los déficits que puede haber en comprensión del lenguaje. Ellos no hacen una distinción entre las dificultades de comprensión del lenguaje oral con el lenguaje escrito. El término dislexia —o trastorno lector específico— tiene que ver con deficiencias en la fluidez y seguridad de la lectura que afectan su comprensión.

Lundberg (1999) considera “dislexia” una alteración en aprender “el código del lenguaje escrito originado en un déficit del sistema fonológico del lenguaje oral” (p. 10). Expresa que esta definición excluye considerar el CI como un elemento para su definición, ni tampoco las variables emocionales o sensoriales. El punto principal de las dislexias es la dificultad para reconocer las palabras escritas. Desde otro punto de vista, Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003) la identifican como un trastorno específico del aprendizaje en contraste con un término más amplio de problemas del aprendizaje (“learning disabilities”). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura es una categoría más

específica, debido a las características cognitivas y neuropsicológicas observadas en los disléxicos. Especialmente el origen neurobiológico y una deficiencia en la identificación de los fonemas de las letras y sílabas y su asociación con su percepción visual ortográfica. Según Dehaene (2007) los niños disléxicos parecen sufrir principalmente de una representación imperfecta de los sonidos del lenguaje escrito lo que les dificulta su reconocimiento visual (p. 317). Este déficit afecta el reconocimiento de las informaciones temporales visuales y auditivas rápidas y en consecuencia, adquirir la fluidez y velocidad lectora.

En este libro consideramos como “dislexia a un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o en la expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer. Se caracteriza por un rendimiento lector inferior al esperado para la edad mental, considerando el nivel socio económico y el grado escolar, sea en los procesos de conciencia fonológica y reconocimiento visual ortográfico de palabras, en la memoria verbal, la velocidad y fluidez, la comprensión lectora y su expresión escrita”.

Desde un punto de vista operacional, el criterio que hemos seguido en nuestras investigaciones para determinar los grupos de escolares para estudiar las dislexias, es que los alumnos con retardo en el aprendizaje lector tengan un rendimiento inferior al percentil 30 en lectura, después de segundo año básico. Enseguida, hemos considerado como disléxicos solamente a los que se mantienen en estos rangos inferiores del aprendizaje por un período superior a un año, luego de recibir algún tipo de ayuda pedagógica especial. Respecto a la edad mental, tomamos como límite inferior el CI 75, considerando que en los grupos de nivel socioeconómico bajo el promedio del CI es alrededor de 90.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.