

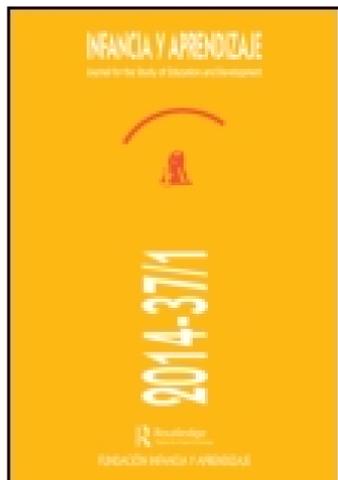
This article was downloaded by: [University of La Laguna  
Vicerrectorado]

On: 07 September 2015, At: 02:12

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number:

1072954 Registered office: 5 Howick Place, London, SW1P 1WG



## Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development

Publication details, including instructions  
for authors and subscription information:  
<http://www.tandfonline.com/loi/riya20>

### Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitive

Juan E. Jiménez<sup>a</sup>, Mercedes Rodrigo<sup>a</sup>,  
María del Rosario Ortiz<sup>a</sup> & Remedios  
Guzmán<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad de La Laguna

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: Juan E. Jiménez, Mercedes Rodrigo, María del Rosario Ortiz & Remedios Guzmán (1999) Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitive, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 22:88, 107-122, DOI: [10.1174/021037099760246644](https://doi.org/10.1174/021037099760246644)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/021037099760246644>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

## DOSSIER DOCUMENTAL

# Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva

JUAN E. JIMÉNEZ, MERCEDES RODRIGO,  
MARÍA DEL ROSARIO ORTIZ Y REMEDIOS GUZMÁN

*Universidad de La Laguna*



## *Resumen*

*En este trabajo se presenta un dossier bibliográfico que hace referencia a procedimientos de evaluación y de intervención sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde la perspectiva cognitiva. Asimismo, se revisan algunas de las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio de la lectura, tanto en su adquisición como en las dificultades que pueda presentar el logro de esta habilidad. Los contenidos se organizan en torno a diversos temas tales como los mecanismos cognitivos que hacen posible la lectura, la transición de prelector a lector competente, los métodos de enseñanza y su incidencia en el desarrollo de la lectura, las creencias de los profesores sobre cómo enseñar a leer y las dificultades lectoras. El dossier bibliográfico está organizado en torno a los tópicos mencionados.*

*Palabras clave:* Aprendizaje de la lectura, procesos cognitivos, dislexia, métodos de lectura, creencias de los profesores, evaluación, intervención.

---

## BIBLIOGRAPHIC SUBJECT REVIEW

# Learning to read: Assessment, intervention procedures, and difficulties from a cognitive approach

## *Abstract*

*This paper offers a bibliographic dossier on assessment and intervention procedures related to learning to read and reading disabilities from a cognitive approach. It also reviews some of cognitive psychology's most relevant contributions to the study of learning to read, both in terms of its acquisition and the difficulties this process may pose. The material is organized around various topics: cognitive mechanisms involved in learning to read; transition from prereader to competent reader; instruction reading methods and their influence on reading; teacher's beliefs about reading instruction; and reading disabilities. The bibliographic dossier is thus organized along the lines above mentioned.*

*Keywords:* Learning to read, cognitive processes, dyslexia, reading methods, teacher's beliefs, assessment, remedial education.

---

*Correspondencia con los autores:* Juan E. Jiménez González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España. Dirección de correo electrónico: ejimenez@ull.es

El presente dossier bibliográfico incluye una bibliografía comentada que describe procedimientos de evaluación y de intervención sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades, todo ello desde la perspectiva cognitiva. Asimismo, se ofrecen referencias bibliográficas de estudios empíricos con el fin de poner al alcance de los profesionales un material relacionado con la investigación en estos temas.

Hemos considerado oportuno abrir el dossier con una síntesis de las aportaciones de la Psicología Cognitiva al estudio del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, de tal manera que los profesionales interesados en el tema (maestros, psicopedagogos, psicólogos, etc.) puedan situarse en el marco teórico que fundamenta y da sentido a las pruebas y procedimientos de evaluación e intervención que se presentan en el dossier.

Los contenidos seleccionados se organizan en torno a los siguientes temas: descripción de los principales mecanismos cognitivos involucrados en la lectura, desarrollo de la lectura, métodos de enseñanza de la lectura y su influencia en el desarrollo de estrategias de acceso al léxico, creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura y dificultades de aprendizaje de la lectura.

### ¿Cuáles son los procesos mentales que hacen posible la actividad de leer?

En la lectura comprensiva el lector opera en cuatro niveles de procesamiento, algunos de los cuales son conscientes mientras que otros son transparentes a la conciencia del lector, es decir, no sabe cómo los realiza (de Vega, 1984). Sin embargo, estos niveles no son equiparables y forman dos grupos: 1) Los *microprocesos* que están relacionados con la descodificación más o menos automática del texto, de tal manera que el lector no sabe cómo los realiza. También se llaman procesos de bajo nivel ya que se realizan casi sin recursos atencionales y se caracterizan por ser muy rápidos y autónomos. Éstos son los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos. 2) Los *macroprocesos* son operaciones de más alto nivel, más asociadas con los procesos de comprensión del texto, y el lector es consciente de cómo los realiza. Es el llamado procesamiento semántico. A continuación se describe cada uno de estos procesos:

a) Procesos perceptivos que permiten al lector identificar los signos gráficos como unidades lingüísticas.

b) Procesamiento léxico que consiste en acceder al significado de las palabras almacenado en la memoria semántica. Uno de los modelos teóricos que mejor explica este proceso es el modelo de doble ruta (Coltheart, 1978, 1985). En él se distinguen dos rutas diferentes para acceder al léxico. Una es la ruta visual o ruta léxica que opera emparejando directamente las características visuales de las palabras con su representación léxica almacenada en el léxico mental del lector. Sólo se pueden leer por esta ruta las palabras conocidas visualmente y que, por tanto, forman parte del léxico ortográfico del lector. Sin embargo, el hecho de que seamos capaces de leer palabras que no hemos visto nunca, o incluso pseudopalabras (palabras inventadas) hace necesaria otra ruta distinta: la ruta fonológica o indirecta. En esta ruta el procesamiento no se hace a partir de la palabra completa, sino que se lleva a cabo un análisis subléxico de la palabra, es decir, se segmenta en unidades más pequeñas, generalmente grafemas y cada grafema se transforma en fonema aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (CGF). La unión de fonemas es el código fonológico que se utiliza para acceder al significado de la palabra.

c) Procesamiento sintáctico. Conocer el significado de las palabras no proporciona el mensaje, es necesario agruparlas. Este proceso establece las relaciones entre las palabras mediante reglas sintácticas.

d) Procesamiento semántico. El significado de un texto, no está en el texto mismo sino que debe ser construido por el lector. Para ello ha de extraer la información que le proporciona el texto e integrarla en sus esquemas de conocimiento (para profundizar en el tema de los procesos aquí descritos, consultar Cuetos, 1990).

### ¿Cómo se convierten los niños prelectores en lectores competentes?

Si el contexto familiar proporciona oportunidades de interactuar con lo impreso, el niño toma conciencia del lenguaje escrito. En este aprendizaje informal el niño capta la funcionalidad y estructura de la lengua escrita. Esto es posible por la aparición de las habilidades metalingüísticas que capacitan al niño para reflexionar acerca de la naturaleza, estructura y funciones del lenguaje. Lo cual no significa que estas habilidades aparezcan espontáneamente sino que surgen entre los 4 y los 8 años cuando se enfrenta al niño a determinadas tareas que le hacen reflexionar sobre el lenguaje. Así las tareas que demandan el análisis o la manipulación de los segmentos fonológicos del habla favorecen la adquisición de la conciencia fonológica. Esta conciencia fonológica es necesaria para desarrollar el sistema de reglas que requiere la estrategia de descodificación fonológica. De ahí que numerosas investigaciones pongan de manifiesto la importancia de la conciencia fonológica de los prelectores en la adquisición de la habilidad lectora (*v.g.*, Carrillo, 1994; Ortiz, 1994).

Ahora bien, los niños pasan por distintas fases de lectura para llegar a ser lectores competentes. Los modelos que mejor explican este proceso son los de Frith (1985) y Seymour y MacGregor (1984) que sostienen que para adquirir la habilidad lectora el niño ha de seguir una secuencia evolutiva en tres etapas:

a) Etapa logográfica. En esta etapa el niño reconoce un pequeño grupo de palabras familiares sirviéndose del contexto y de la forma de su contorno mediante una estrategia de discriminación visual. La duración de esta etapa depende, en gran medida, del método de lectura, de forma que los niños que aprenden a leer por el método global permanecen más tiempo en esta etapa porque emplean estrategias de lectura logográfica. Los que aprenden por métodos sintéticos, pasan rápidamente a la etapa alfabética porque utilizan estrategias fonológicas (*v.g.*, Swoden y Stevenson, 1994).

b) Etapa alfabética, en la que se utiliza la descodificación fonológica que consiste en segmentar la palabra en las letras que la componen y en asignar a cada letra el fonema correspondiente, para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra.

c) Etapa ortográfica. En esta etapa el niño reconoce la palabra globalmente a partir de su patrón ortográfico.

Hemos visto que en cada etapa el niño adquiere una nueva estrategia para reconocer palabras, pero la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior sino que se añade a ésta, de forma que, al consolidar la etapa ortográfica, es capaz de leer tanto por la vía directa como a través de la descodificación fonológica.

Y éstas son, precisamente, las dos estrategias que presupone en el lector competente el modelo dual (Coltheart, 1978, 1985) que postula que el acceso al sig-

nificado de las palabras se realiza a través de la ruta visual o ruta léxica y la ruta fonológica o indirecta.

### ¿Influyen los métodos de lectura en las estrategias que los niños emplean para leer?

Los métodos analíticos se denominan de marcha descendente ya que parten de unidades con significado como la palabra o la frase. Por el contrario, los métodos sintéticos se consideran de marcha ascendente porque, a partir de unidades subléxicas tales como la sílaba, el fonema o el nombre de las letras, progresan hacia unidades con significado como la palabra.

Algunas investigaciones recientes en español (Artiles, 1997; Guzmán, 1997) han analizado los tipos de errores que cometen los niños de 1º y 2º curso de Primaria que han aprendido a leer con un método sintético, frente a los que aprendieron con un método global. Los resultados indican que los niños que habían sido instruidos por un método sintético son más competentes en el análisis subléxico de la palabra, ya que cometen menos errores en la lectura de palabras largas y poco frecuentes. Esto significa que son más eficientes que los niños instruidos con un método global en el uso de la ruta fonológica. En consecuencia, concluyen que los métodos sintéticos favorecen el desarrollo de estrategias de descodificación fonológica.

Asimismo, los métodos de lectura no sólo determinan la estrategia preferente que utilizan los niños en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, sino que también inciden en el grado de automatismo que se consigue en el acceso al significado de la palabra. En el estudio de Guzmán (1997), los niños que habían aprendido a leer por un método global eran más lentos en la tarea de nombrar palabras aisladas y decisión léxica que los niños que leían con un método sintético. Estos datos sugieren que con los métodos sintéticos se logra una mayor automatización de los procesos léxicos.

### ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura?

A pesar de lo difícil que resulta categorizar los sistemas de creencias del profesor, los estudios que analizan las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura, presentan resultados convergentes. La mayoría de estos trabajos (Bawden, Burke y Duffy, 1979; Jiménez y Hernández, 1986; Kinzer y Carrick 1986; Leu, 1986; Leu y Kinzer 1987), encuentran que las creencias de los profesores se agrupan en torno a dos orientaciones básicas. Una primera enfatiza los textos y las habilidades específicas de descodificación. La otra, está más centrada en el significado y funcionalidad de la lectura y en una mayor implicación del alumno.

Esta distinción que se establece en el estudio de las creencias mantiene cierto paralelismo con la clasificación tradicional de los métodos de lectura. Por un lado, los profesores que sostienen que el aprendizaje de la lectura ha de estar basado fundamentalmente en la experiencia con el significado, coinciden con los postulados del método global. En cambio, los que piensan que es prioritario el dominio del código alfabético estarían más próximos a un enfoque de enseñanza sintético. No obstante, esto no significa que en la práctica los profesores actúen de acuerdo a sus creencias. Estudios recientes ponen de manifiesto que las

relaciones entre creencias y prácticas de enseñanza no serían tan transparentes cuando descendemos a dominios específicos como la lectura (*v.g.*, Bednar, 1993) o el lenguaje oral (O'Shanahan, 1996).

### A pesar de todo, algunos niños no aprenden a leer porque...

Aunque la enseñanza de la lectura es un objetivo prioritario en los primeros niveles de la Educación Primaria, son muchos los niños que no consiguen este objetivo. Aproximadamente un 20% de la población presenta dificultades lectoras y en un 3%, éstas llegan a ser persistentes y severas (Westman, Ownby y Smith, 1987).

Después de conocer los procesos cognitivos que están involucrados en la lectura, estamos en mejores condiciones de comprender la naturaleza de las dificultades que pueda presentar su adquisición. En una primera aproximación observamos que estas dificultades no afectan a todos los niveles de procesamiento. Así, los fallos más frecuentes en lectura se dan en los procesos de acceso al léxico y en los procesos de comprensión.

En relación con los problemas de comprensión, los lectores poco competentes muestran dificultad para extraer el significado global del texto ya que procesan la información linealmente (palabra a palabra, frase a frase, etc.) y no activan los conocimientos previos relacionados con el texto. Asimismo, muestran deficiencias metacognitivas que obstaculizan los procesos de autorregulación necesarios para la comprensión (planificación, evaluación y revisión).

Sin embargo, existe un amplio consenso entre los investigadores en que, en la mayoría de los casos, los problemas de lectura se derivan de dificultades en el proceso de reconocimiento de las palabras, es decir, en el acceso al léxico (Olson, Kliegel, Davidson y Foltz, 1985; Stanovich, 1988; van Den Bos y Spelberg, 1994). Aunque el síntoma más llamativo y alarmante que el alumno presenta es que no comprende lo que lee, lo que ocurre en estos casos es que se resiente la comprensión porque los recursos atencionales, que son limitados, están básicamente dirigidos a la descodificación de las palabras con lo que no pueden desviarse hacia los niveles más altos de procesamiento para llevar a cabo la comprensión del texto.

Las dificultades en el procesamiento léxico se manifiestan en una mayor dependencia del texto en la lectura de palabras, en un menor conocimiento y automatismo de las reglas de conversión grafema-fonema, problemas en la lectura de no-palabras, y mayor sensibilidad a la longitud y familiaridad de las palabras (Rodrigo, 1994). Estos datos nos llevan a pensar que el problema de estos lectores está en la ruta fonológica (Perfetti, 1986).

Resumiendo, en una clase normal de niños, entre los designados como menos habilidosos para la lectura se encuentran dos grupos diferenciados. Los que, a pesar de leer correctamente las palabras (tienen un buen nivel de acceso al léxico), no comprenden el texto; son los lectores de baja comprensión. El otro grupo lo formarían aquellos alumnos que tienen dificultad para leer las palabras y, como consecuencia, muestran una comprensión deficiente del texto. Sin embargo, este grupo no es homogéneo. Por una parte están los alumnos que muestran un retraso lector unido a un bajo rendimiento escolar generalizado. A este grupo se le denomina "Variedad Jardín". Y por otra, aquellos alumnos que presentan un retraso específico de lectura, a pesar de tener una inteligencia normal, son los llamados disléxicos.

La dislexia ha sido el centro de interés de los investigadores durante mucho tiempo. En un principio se pensó que la raíz del problema estaba en un déficit perceptivo. Sin embargo, en la última década se ha puesto de manifiesto que sólo un reducido número de niños disléxicos presenta una deficiencia en el proceso perceptivo que le impide el reconocimiento, la discriminación o la memorización de las formas visuales. Por el contrario, las investigaciones realizadas desde una perspectiva psicolingüística han demostrado que la mayoría de las dificultades lectoras se explican por un déficit fonológico (Hernández-Valle, 1998). Concretamente, por un déficit en el funcionamiento de las rutas que permiten acceder al léxico, lo que impide la automatización de este proceso lingüístico.

Si se toma como referencia el módulo dual de acceso al léxico podemos diferenciar dos subtipos de dislexia en función de la dificultad que presente el alumno para adquirir y automatizar una u otra ruta. Así, cuando la dificultad se presenta en el funcionamiento de la ruta fonológica, estamos ante un disléxico fonológico. Pero si la ruta defectuosa es la visual, hablamos de un disléxico superficial.

Los niños que no adquieren plenamente la vía fonológica manifiestan dificultades para procesar las palabras que no conocen o las pseudopalabras. Esta dificultad parece depender de una deficiencia en la representación y procesamiento de la información fonológica. De acuerdo con el modelo propuesto, el lector se apoya en la otra ruta por lo que podrá seguir leyendo palabras familiares y también buscará otro mecanismo de compensación, como es el uso de información contextual para poder reconocer la palabra.

Si es la ruta visual la que no ha sido adquirida por el lector tendrá dificultad para adjudicar el significado a las palabras homófonas aisladas ya que éstas sólo se distinguen por su ortografía. Asimismo, no podrá leer las palabras que no se ajusten a las reglas de correspondencia grafema-fonema como, por ejemplo, palabras importadas del inglés (*v.g., light, pub*, etc.), que se reconocen por ruta visual.

Ahora bien, no queremos dar la impresión de que estos dos tipos de dislexia son categorías totalmente separadas. En la mayoría de los alumnos con dificultades en el acceso al léxico, se suelen presentar los dos tipos de dificultades aunque en distinta medida, ya que en la evolución de la capacidad de leer, las distintas habilidades se desarrollan de manera interdependiente, de ahí que un déficit en una de ellas habrá de tener repercusión en el resto. No obstante, los resultados encontrados en diversos estudios justifican esta clasificación, ya que indican que un 20% de los sujetos estudiados muestran una disociación, sólo una vía sin adquirir y adquirida la otra. El resto de la población estudiada presentó problemas en ambas vías, aunque en el 60% de ésta, las dificultades eran más acusadas en una ruta que en la otra (Castles y Coltheart, 1993; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang y Petersen, 1996).

De ahí el gran interés de evaluar la situación de ambas rutas y de diseñar un programa de intervención ajustado a las necesidades de cada alumno. El dossier que presentamos a continuación ofrece, desde una perspectiva cognitiva, instrumentos y procedimientos para la evaluación e intervención en la dificultad lectora.

## Referencias

- ARTILES, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- BAWDEN, R., BURKE, S. & DUFFY, G. (1979). Teacher conception of reading and their influence on instruction. *Research Series n° 47*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- BEDNAR, M. (1993). Teachers' Beliefs and Practices: Dissonance or Contextual Reality? Paper presented at the *Annual Meeting of the National Reading Conference*.
- CARRILLO, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- CASTELS, A. & COLTHEART, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- COLTHEART, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- COLTHEART, M. (1985). In defence of dual-route models of reading. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 709-710.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, M. Colheart & J. Marshall (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: LEA
- GUZMÁN, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ-VALLE, I. (1998). *Mediación fonológica y retraso lector: Contribuciones a la hipótesis retraso evolutivo versus déficits en una ortografía transparente*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- JIMÉNEZ, J. E. y HERNÁNDEZ, P. (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 6, 1069-1074.
- KINZER, C. & CARRICK, D. (1986). Teachers beliefs as instructional influences. *National Reading Conference Yearbook*, 35, 127-134.
- LEU, D. (1986). The nature and development of instructional frameworks: Influences on Instructional decision-making in reading. Paper presented at the *Eleventh World Congress on Reading*. London, England.
- LEU, D. & KINZER, C. (1987). *Effective reading instruction in the primary grades*. Columbus, OH: Merrill.
- MANIS, F. R., SEIDENBERG, M. S., DOI, L. M., MCBRIDGE-CHANG, C. & PETERSEN, A. (1996). On the bases of two subtypes of development dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
- OLSON, R. K., KLEGEL, R., DAVIDSON, B. J. & FOLTZ, G. (1985). Individual and developmental differences in reading disability. En G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 4 (pp. 1-64). New York: Academic Press.
- ORTIZ, M. R. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- O'SHAHANAN, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis Doctoral (sin publicar). Centro Superior de Educación. Universidad de La Laguna.
- PERFETTI, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition. Reading skill and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 1, 11-21.
- RODRIGO, M. (1994). *Acceso al léxico en buenos y malos lectores con diferente CI en un sistema ortográfico transparente*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- SEYMOUR, P. H. K. & MACGREGOR, C. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- STANOVICH, K. E. (1988). Explaining the Differences between the Dyslexic and Garden-Variety Poor Readers: The Phonological-Core Variable Difference Model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- SWODEN, P. T. & STEVENSON, J. (1994). Beginning reading strategies in children experiencing contrasting teaching methods. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 109-123.
- VAN DEN BOS, K. P. & SPELBERG, H. C. L. (1994). Word identification routes and reading disorders. En K. P. van den Bos, L.S. Siegel, D. J. Balkker & D. L. Share (Eds.), *Current directions in dyslexia research* (pp. 201-219). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- WESTMAN, J. C., OWNBY, R. L. & SMITH, S. (1987). An analysis of 180 children referred to a university hospital learning disabilities service. *Child Psychology and Human Development*, 17, 275-282.

## Lecturas Seleccionadas

Las referencias bibliográficas que presentamos a continuación están organizadas en torno a los cuatro grandes bloques sobre los que se vertebra este trabajo. Para cada uno de ellos intentamos ofrecer referencias de documentos que permitan al lector profundizar en el conocimiento de la lectura desde una orientación cognitiva.

### 1. PROCESOS PSICOLÓGICOS

ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

El artículo de Alegría podemos considerarlo como uno de los “clásicos” a la hora de abordar la lectura desde una perspectiva psicolingüística. La presentación que hace el autor, a raíz de un análisis de los trabajos realizados desde el campo de la psicología cognitiva y psicolingüística, permite al lector tener una visión general sobre muchos de los conceptos que abordamos en este dossier: vías de acceso al léxico interno; métodos de aprendizaje y dificultades de lectura e importancia de la adquisición del código alfabético. Leer, desde esta perspectiva, es una habilidad de naturaleza lingüística y las diferencias entre los buenos y malos lectores se sitúan en la comprensión del código alfabético.

CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.

El libro de Cuetos es uno de los primeros manuales que aparece en nuestra lengua para analizar los trastornos de lectura desde la perspectiva cognitiva. El libro está organizado en cuatro capítulos. En el primero, se describen los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. A continuación, se abordan los diferentes trastornos lectores que se producen como consecuencia del mal funcionamiento de algunos de estos procesos. Se presenta una prueba de diagnóstico destinada a medir el estado de cada uno de los procesos, así como pautas de intervención para cada uno de ellos. Por último, se analizan las dificultades que pueden surgir durante la adquisición de la lectura.

### 2. ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

#### 2.1. Evaluación de las habilidades metalingüísticas

ORTIZ, M<sup>a</sup> R. y JIMÉNEZ, J. E. (1993). *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Esta prueba es para apreciar la conciencia que posee el/la niño/a sobre las funciones y características del lenguaje escrito. Pretende obtener una valoración de 12 factores indicativos del grado de “capacitación metalingüística” para el aprendizaje de estas actividades y, así, orientar las tareas de entrenamiento que resulten aconsejables. La prueba consta de 45 ítems, presentados en forma oral o gráfica, a través de los cuales se evalúa si el niño reconoce los conceptos, utilidad y características básicas de la lectura y escritura. La aplicación es para niños de Educación Infantil y puede ser administrada individual o en pequeños grupos, la duración de la aplicación es de aproximadamente 20 minutos.

DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.

En este trabajo la autora, tras hacer una revisión de la metodología de las tareas de conciencia fonológica, propone una taxonomía sobre las mismas. Esta clasificación incluye la descripción de cada una de las tareas y las referencias de algunos de los investigadores que las han empleado en su trabajo. Se ponen de relieve las diferencias en las de-

mandas cognitivas que plantean las diversas tareas fonológicas y el distinto grado de dificultad que conlleva su realización, así como otras fuentes de variabilidad dentro de la propia tarea (tipo de palabras, tipo de unidad a manipular: sílaba o fonema, tipo de fonema: vocal o consonante...). A modo de conclusión, se sugieren algunas líneas para la investigación futura que sirven para la mejora de las habilidades fonológicas en el contexto escolar teniendo en cuenta el orden de dificultad de las distintas tareas.

JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

En este trabajo los autores vertebran los distintos capítulos en los tres conceptos básicos que aparecen en el título. El libro se inicia con una revisión de los datos que muestran que para aprender a leer es preciso comprender el código alfabético. Después se presenta una justificación empírica del carácter causal de la relación entre actividad metafonológica y adquisición de la lectura. Tras este análisis, en el capítulo cuarto, se propone una batería destinada a la evaluación de las habilidades metafonológicas, que constituye el elemento central del trabajo. A continuación se describen estas pruebas.

\* *Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)*.

Esta prueba está indicada para llevar a cabo una evaluación de la conciencia fonológica durante el período de Educación Infantil. Se trata de un test estandarizado que incluye fundamentalmente tareas de manipulación de unidades silábico-fonéticas, así como una tarea para obtener información sobre el estado de segmentación léxica. La PSL está compuesta de siete tareas: 1) Segmentación léxica, 2) Aislar sílabas y fonemas en las palabras, 3) Omisión de sílabas y fonemas en las palabras, 4) Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra, 5) Contar las sílabas en una palabra, 6) Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas, 7) Omisión de sílabas en las palabras. La aplicación de la PSL es para 2º curso de la Educación Infantil, su administración es individual y su duración de aproximadamente 45 minutos. Contiene un cuadernillo de series de dibujos, una hoja de registro individual y una hoja de corrección y puntuación.

\* *Evaluación de la Conciencia Intrasilábica (PCI)*.

Este material de evaluación es válido para conocer la conciencia intrasilábica. Se trata de tareas de tríos de sílabas para evaluar si los niños son capaces de reconocer las unidades intrasilábicas *onset*-rima en base a tareas de juicio de comparación.

La prueba consta de dos subtareas de *oddity*. La subtarea A examina la conciencia de rima y la subtarea B la conciencia de *onset*. Cada subtarea tiene 2 ejemplos y 8 ítems. Los ítems consisten en tríos de sílabas. Todos los ítems son presentados de forma oral por el examinador, que los repite tantas veces como el niño necesite para su memorización. La administración de la prueba es individual, su duración es de aproximadamente 10 minutos y la aplicación para el 2º curso de la Educación Infantil.

\* *Prueba de Conciencia Fonémica (PCF)*.

La prueba comprende un total de cuatro tareas (síntesis, aislar, segmentación y omisión). Cada tarea ha de resolverse en función de la estructura lingüística de las palabras. Ello permite analizar el rendimiento tanto en función del tipo de tarea como de la unidad lingüística que los niños han de segmentar. La administración de la prueba es individual, con una duración de aproximadamente 30 minutos y la aplicación de la misma está indicada para la Educación Primaria.

## 2.2. Entrenamiento en habilidades metalingüísticas

CALERO, A., PÉREZ, R., MALDONADO, A. y SEBASTIÁN, M. E. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.

Es un libro de gran utilidad por su contenido práctico con una fundamentación teórica sobre las investigaciones en el campo de la lectura. Desde un enfoque psicolingüístico se resalta la importancia de las habilidades psicolingüísticas para preparar al niño antes de enfrentarlo a la lectura. Se ofrece un Programa práctico de 100 ejercicios de reflexión sobre unidades del habla: palabras, sílabas y fonos que favorezcan en los alumnos/as de Educación Infantil y alumnos/as con D.A. (dificultades de aprendizaje) en lectura la adquisición del lenguaje escrito. El programa está debidamente secuenciado y sus actividades perfectamente descritas acompañadas de láminas para facilitar su puesta en práctica por parte de los docentes. El libro consta de dos partes perfectamente delimitadas. Los cuatro primeros capítulos son de carácter teórico y el capítulo 5 tiene los ejercicios prácticos, con láminas de apoyo: contar, invertir, descubrir segmentos orales diferentes, añadir segmentos orales, comparar segmentos silábicos o fonémicos, unir segmentos silábicos o fonémicos, juegos de rimas, onomatopeyas... son algunos de los ejemplos de tipos de ejercicios que podemos encontrar en este libro.

De acuerdo con la evolución de la conciencia fonológica del niño/a las tareas se han dividido en tres: 1.- Conciencia lexical: Se pretende que el alumno/a manipule palabras dentro de la frase; 2.- Conciencia silábica. Reflexión sobre la sílaba como elemento constitutivo de la palabra. 3.- En una última fase el objetivo es el desarrollo de la conciencia fonémica.

DOMÍNGUEZ, A. B. y CLEMENTE, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *CL&E*, 19-20, 171-181.

En este artículo se analizan algunos aspectos ampliamente estudiados como son la habilidad para reconocer la rima de las palabras, la conciencia silábica y el reconocimiento de fonemas y su papel en el desarrollo del conocimiento fonológico.

Las autoras de este artículo proponen una serie de actividades para desarrollar la conciencia fonológica a partir de una revisión de los procesos que requieren las habilidades fonológicas necesarias para la lectura. Se realiza una propuesta de actividades siguiendo un orden de menor a mayor dificultad respecto a los siguientes aspectos: 1.- Respecto a las tareas; 2.- Posición de las unidades de análisis de las palabras; 3.- Grupos fonéticos.

MUÑOZ FORTE, P. (1977). *Ejercicios de acercamiento al código lecto-escritor*. Madrid: Escuela Española.

Libro práctico para trabajar el valor del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Estas fichas de trabajo no constituyen un método de lecto-escritura, son actividades de lápiz y papel para acercar a los alumnos al código lecto-escritor. En esta propuesta de actividades se trabaja progresivamente la palabra-sílaba, la palabra frase y la palabra sonido. Los ejercicios que se proponen como orientativos son del tipo de: diferenciar palabras largas de cortas, saber contar las palabras de una frase, los golpes de una palabra, sus sílabas, saber conocer los sonidos que forman una palabra, buscar palabras que rimen con una dada, omitir sonidos, cambiar sonidos para cambiar significados, etc. Es un libro de carácter aplicado y aunque adolece de fundamentación teórica explícita puede ser de utilidad práctica en el contexto escolar.

JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M<sup>a</sup>. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Señalábamos en apartados anteriores que los autores, en este libro, abordan la conciencia fonológica ofreciendo tanto una fundamentación teórica, como su evaluación y la intervención. En relación con este último apartado se presenta el Programa de Entrenamiento PECONFO (pp. 81-110). El programa incluye una serie de procedimien-

tos y actividades de síntesis y segmentación fonológica para facilitar la reflexión sobre las distintas unidades fonológicas del habla. Para ello se han tenido en cuenta los resultados encontrados en diversas investigaciones sobre: a) el orden de presentación de las unidades fonológicas; b) la secuencia de las tareas; c) las características estructurales y fonológicas de las unidades lingüísticas. El PECONFO sigue una secuencia de presentación de las unidades fonológicas de menor a mayor dificultad: 1) Palabras (segmentación léxica), 2) Sílabas; 3) Unidades intrasilábicas y, por último, 4) Fonemas.

El programa es de gran utilidad práctica en el contexto escolar dentro de la etapa de la Educación Infantil. De igual modo el PECONFO está perfectamente ilustrado en cuanto a la secuencia de presentación de las distintas tareas de reflexión sobre las unidades lingüísticas con una propuesta de actividades de fácil aplicación.

RUEDA, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Aunque este libro está pensado con el objetivo de ofrecer un marco conceptual a cualquier profesional que quiera enfrentarse y profundizar en el estudio de la adquisición de la lectura y sus dificultades, se ha incluido en este apartado, ya que en la última parte del libro (pp. 115-129), la autora realiza una propuesta de intervención, basada en un estudio de investigación, sobre entrenamiento en conciencia fonológica en niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura. Las aportaciones de este capítulo ayudan a diseñar una sesión de instrucción que, según la autora, debe plantearse como la resolución de un problema conjuntamente entre el instructor y el niño. A modo de resumen se sintetizan los principales pasos del procedimiento de instrucción: 1. Creación de un contexto apropiado; 2. Definición del problema; 3. Definición de la meta; 4. Relacionar la meta con los medios para alcanzarla; 5. Elección del programa de instrucción; 6. Recapitulación.

### 2.3. Estudios empíricos

CARRILLO, M<sup>a</sup> S. y SÁNCHEZ, J. (1991). *Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico*. *CL&E*, 9, 109-116.

En este trabajo se pretende demostrar, desde un punto de vista teórico, la relación existente entre la capacidad de segmentación fonológico-silábica de palabras y el nivel lector. Desde la vertiente aplicada se diseñó un instrumento informatizado de fácil aplicación en el marco escolar a niños de temprana edad, que permitiera evaluar la habilidad de segmentación fonológica, así como la detección temprana de posibles problemas para el posterior aprendizaje de la lectura. En los resultados se confirma la relación existente entre la adquisición de la lectura y la habilidad de segmentación de palabras.

DOMÍNGUEZ, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.

En este artículo se presenta una evaluación de los niveles alcanzados en lectura y escritura de los primeros cursos de la Educación Primaria, con la finalidad de analizar los efectos que tenía la enseñanza explícita de habilidades de análisis fonológico en Educación Infantil. Demostrando que, cuando se trabajan estas habilidades en la Etapa Infantil con carácter preventivo, su efecto positivo persiste sobre el aprendizaje de la lectura y escritura hasta el segundo curso de la Educación Primaria. De igual modo, se analizan las implicaciones que pueden tener estos resultados para la práctica educativa.

DOMÍNGUEZ, A. B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.

La investigación presentada en este artículo examina diferentes actividades que pueden ser utilizadas para la enseñanza de habilidades metalingüísticas a niños de Educa-

ción Infantil, para lo cual se evalúan una serie de programas diseñados para incrementar dichas habilidades.

Al comienzo del curso escolar, los alumnos pertenecientes a Educación Infantil fueron evaluados en habilidades metalingüísticas, habilidad lectora y escritura con unos instrumentos diseñados para tal fin. Dicha evaluación se volvió a realizar al finalizar el curso. El periodo de enseñanza de habilidades metalingüísticas estuvo comprendido entre los dos momentos de evaluación señalados. Los programas aplicados fueron:

1. Programa de Omisión de Fonemas, cuyo objetivo era desarrollar habilidades de análisis fonológico enseñando a los niños una serie de estrategias para dominar las operaciones implicadas en la tarea de omisión de fonemas.
2. Programa de Identificación de Fonemas para inducir a los niños a tomar conciencia de la existencia de determinados sonidos dentro de las palabras.
3. Programa de Rima creado para ayudar a los niños a descubrir la rima.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.

La autora de este estudio pretende comprobar la importancia del conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico) en el aprendizaje de la lectura. Se comprobó cómo el conocimiento fonológico influye en los distintos momentos del aprendizaje de la lectura, según cada componente de conocimiento fonológico y en cada variable de reconocimiento y comprensión del lenguaje escrito. Se propone un entrenamiento anticipado en conocimiento fonológico que garantice el éxito en el aprendizaje de la lectura y la prevención de sus dificultades.

GIMENO, A., CLEMENTE, A., LÓPEZ, T. y CASTRO, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *CL&E*, 21, 87-95

El objetivo de este artículo es demostrar la eficacia de un programa para desarrollar la Conciencia Fonológica (CF) basado en tareas de segmentación y síntesis silábica. El programa puede llevarse a cabo en situaciones reales de aula sin que los alumnos/as reciban ningún tipo de entrenamiento en lectura. Se presentan tareas sencillas que puedan llevar a cabo los maestros/as en periodos de corta duración y sin necesidad de mucho entrenamiento. El programa de intervención está constituido por dos tipos de tareas: el primero destinado a incrementar la CF a nivel de palabra, y el segundo destinado a incrementar la CF a nivel de sílaba.

JIMÉNEZ, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.

El autor de este artículo trata de encontrar relación causal entre diferentes niveles de conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente como la nuestra. Se utilizó un diseño de nivel de lectura de tres grupos: malos y buenos lectores de igual edad cronológica y un grupo de buenos lectores más jóvenes.

En este trabajo se presentan distintas tareas para evaluar la conciencia de unidades intrasilábica y fonémica:

Tarea basada en juicios de comparación (*odd man out*). Este tipo de tareas permiten evaluar la conciencia de las unidades intrasilábicas (*onset*- rima).

Tarea de segmentación de fonemas. Consiste en identificar los segmentos fonológicos de las palabras.

Tarea de inversión de fonemas. Al igual que la anterior es para identificar los segmentos fonológicos de la palabra, pero invirtiendo el orden de los fonemas.

### 3. MÉTODOS DE LECTURA

En este tercer bloque presentamos un instrumento descrito en la primera parte de este dossier que puede ser de utilidad práctica en el ámbito escolar.

JIMÉNEZ, J. E. y HERNÁNDEZ, P. (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41 (6), 1063-1074.

El cuestionario de Diagnóstico en la Lectura (DIL) consta de 37 ítems, mediante los cuales se pueden evaluar (o autoevaluar) las actividades didácticas que realizan los profesores durante la enseñanza de la lectura. En cada ítem se debe indicar la frecuencia en que es empleada la actividad instruccional en los distintos momentos del curso. Los 37 ítems de la prueba están distribuidos en tres componentes principales: primer factor: global-natural; segundo factor: silábico, y tercer factor: fónico.

## Lecturas de interés

CUETOS, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón*, 40, 659-670.

El autor de este artículo, partiendo de los datos más relevantes que aportan las investigaciones sobre reconocimiento de palabras al tema de la enseñanza de la lectura, revisa la polémica entre métodos de enseñanza de la lectura desde el procesamiento de la información. La conveniencia de utilizar métodos de marcha sintética o analítica depende del sistema de escritura de cada lengua. Se concluye que en nuestro idioma son los métodos fonéticos los más adecuados para enseñar a leer.

## 4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

DEFIOR, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Consideramos que el manual de Defior es de gran utilidad para abordar un tema como el de las dificultades de aprendizaje, que tanto preocupa a los distintos profesionales, que de manera directa o indirecta inciden en la práctica educativa. Aunque en el libro se abordan aspectos teóricos, de evaluación y de intervención de las tres áreas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo). De acuerdo con el núcleo temático de este dossier, el tercer y cuarto capítulo se destinan específicamente a las dificultades de aprendizaje de la lectura desde los tres ámbitos que señalamos con anterioridad.

### 4.1. Evaluación

CUETOS, F., RODRÍGUEZ y RUANO (1998). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid: TEA Ediciones.

Es una prueba estandarizada desde el enfoque de la Psicología Cognitiva desde la que se han estudiado los mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura y, por tanto, con importantísimas implicaciones prácticas. En esta prueba se evalúan los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura. Con pruebas de este tipo no sólo se obtiene un perfil de la capacidad lectora de los niños, tal como sucede con las baterías clásicas, sino que se obtiene información sobre las estrategias que cada niño utiliza en la extracción del significado de un texto, lo que es de suma importancia a la hora de abordar el perfeccionamiento o recuperación.

La prueba consta de cuatro bloques, cada uno de ellos compuesto de tres pruebas. La aplicación de la prueba es individual y está diseñada para alumnos de 1º a 4º de la Educación Primaria, aunque también se puede aplicar a niños mayores que tengan dificultades en la lectura. Aunque esta prueba se debe pasar completa, permite empezar directamente por el bloque correspondiente al proceso cognitivo en el que el alumno presente su dificultad. Junto al diagnóstico se ofrecen un conjunto de orientaciones para el tratamiento de los problemas concretos que hayan sido detectados con la aplicación.

Aunque el PROLEC es actualmente una de las pruebas más completas para evaluar las dificultades de lectura desde el marco de la psicología cognitiva, existen otras prue-

bas estandarizadas y tareas que pueden ayudar al lector a diagnosticar las dificultades en los distintos procesos cognitivos. A continuación citaremos algunos de ellos, así como material bibliográfico que contribuye a dicha evaluación.

#### *Pruebas para la evaluación de los procesos perceptivos*

Las pruebas que citamos a continuación las incluimos dentro de este apartado no tanto por el contenido que, según los autores, miden las pruebas, es decir el grado de madurez para la lectura que ha alcanzado el niño, sino porque permiten medir el proceso perceptivo en la lectura.

- REVERSAL-TEST de Edfeldt.
- Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig
- Test de BENDER

#### *Evaluación de la comprensión lectora*

\* CERVERA M. y TORO, J. (1980). *Test de análisis de la lectoescritura (TALE)*. Madrid: Visor.

Evaluación individual de varios subaspectos de la lectura de 1º a 4º de Primaria. Uno de los factores que evalúa esta prueba es la comprensión oral.

\* SUÁREZ, A. y MEARA, P. (1992). CLT. *Dos pruebas de comprensión lectora - Procedimiento "Cloze"*. Madrid: TEA.

El procedimiento "cloze" consiste en la incorporación de ciertas palabras que faltan en un texto. La idea básica es que el lector sólo puede completar el texto correctamente si utiliza todas las pistas que éste ofrece, teniendo en cuenta los condicionamientos sintácticos y semánticos, etc. La prueba tiene dos partes A y B: la primera contiene cuatro textos (diálogo, descripción, instrucciones de juego y pasaje narrativo), la segunda es sólo un texto mezcla de descripción, narración y diálogo.

La aplicación de la prueba es colectiva, su duración de aproximadamente 35 minutos y está indicada para los últimos cursos de la Educación Primaria en adelante.

#### *Material bibliográfico para la evaluación de los procesos cognitivos de la lectura*

\* LOZANO, L. (1994). La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. *CL&E*, 21, 97-109.

El autor de este artículo partiendo del Modelo Dual de lectura, especifica los pasos necesarios que ha de dar cualquier profesional (psicólogo, pedagogo...) para evaluar los trastornos en lectura. Se muestran las fases que se consideran necesarias y qué aspectos las componen.

## 4.2. Intervención

SÁNCHEZ, E. (1996). El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa. En J. Beltran y C. Genovard (1996), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos léxicos*. Madrid: Síntesis.

En este capítulo el autor hace una revisión sobre los conocimientos conceptuales más importantes que, en las últimas décadas, se han llevado a cabo sobre la lectura desde el enfoque cognitivo. Aspectos teóricos que son imprescindibles para cualquier profesional que, desde distintos ámbitos (psicólogos, pedagogos, servicios de apoyo, maestros) tenga responsabilidad en la enseñanza de la lectura.

Aunque la inclusión de este capítulo, en este apartado, obedece a que en su última parte se analizan las consecuencias educativas que se desprenden para el tratamiento de los problemas que pudieran surgir a lo largo del proceso que implica la adquisición de la lectura, sin duda la conceptualización que realiza el autor sobre qué es lo que se pretende con la lectura, así como el desarrollo de la adquisición de la misma, contribuye a entender la enseñanza de esta habilidad instrumental desde una perspectiva en la que la enseñanza de las habilidades específicas se debe conjugar con el uso del lenguaje escrito desde una perspectiva comunicativa. Desde este punto de vista, el autor considera que la enseñanza de la lectura debe responder a un plan global que afecte al centro escolar como un todo, trasvasando, de este modo, el concepto de aprendizaje de la lectura propio de una etapa o ciclo educativo.

DEFIOR, S., GALLARDO, J. R. y ORTÚZAR, R. (1995). *Aprendiendo a leer: materiales de apoyo* (nivel 1 y 2). Málaga: Aljibe.

Son ejercicios de práctica adicional al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sus autores señalan son un instrumento de apoyo, no un método de enseñanza, para niños que ya han sido introducidos a la lectura y el aprendizaje de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas.

El material está estructurado en dos niveles de dificultad: nivel 1 y nivel 2, cada uno con cinco bloques. Éstos recubren los procesos de la lectura cuya importancia ha sido puesta de relieve en estos últimos años, desde los perceptivos, fonológicos, muy importantes en las fases iniciales de la lectura, pasando por los elementos sintácticos y semánticos. Las actividades propuestas en cada uno de los bloques están ordenadas en función de su grado de dificultad. La utilización de material puede ser diversa: pueden realizarse las actividades de un aspecto si se detecta que es deficitario en algún niño/a o ir avanzando en la realización de las fichas pertenecientes a cada aspecto de modo simultáneo. Las actividades se han reducido a seis tipos: "escribe, pon el número, une con flecha, rodea, completa, tacha y señala".

FUNES, M. (1995). Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo. *CL&E*, 28, 49-62.

Se critican tanto las clásicas explicaciones sobre las dificultades en la lectura como la práctica docente y orientadora coherente con dicho modelo. Como alternativa se defiende el enfoque cognitivo en las dificultades de la lectura.

De acuerdo con este modelo se propugnan los métodos mixtos con base sintética, proponiéndose una serie de fases en su aprendizaje. Se señalan asimismo actuaciones de prevención primaria y secundaria cuyo objetivo es procurar que sean los menos niños posibles los que requieran atención individualizada.

Como persisten las dificultades, se procede a la valoración psicopedagógica, como primer paso de la ACI, con fases e instrumentos acordes con este enfoque. Para la propuesta curricular se proponen programas y actividades de recuperación de los déficits.

LOZANO, L. (1994). La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. *CL&E*, 21, 97-109.

Aunque este artículo ha sido presentado en el apartado anterior, es igualmente válido para incluirlo como propuesta de intervención. Se presenta un plan reeducador, basado en las aportaciones de la neuropsicología cognitiva, que ofrece elementos de especial utilidad para tipificar y reeducar determinados casos de dislexias evolutivas. Se considera que el tratamiento de los problemas lectores ha de centrarse específicamente en la recuperación del mecanismo que funciona deficientemente, el tratamiento que se propone en este trabajo se centra en las dificultades de la ruta fonológica. Se proponen actividades para la reeducación en el conocimiento metafonológico: correspondencias grafemas-fonemas y para el reconocimiento de las palabras.

LOZANO, L. (1993). El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 11-126.

En este artículo, partiendo de un marco teórico general basado en los trabajos sobre el procesamiento de la información, se ponen en práctica, en la realidad de la escuela, estos postulados teóricos a través del diagnóstico y tratamiento sobre un caso de un alumno con dificultades en lectura. Se presenta la valoración psicopedagógica del alumno a fin de determinar en qué procesos psicológicos de los intervinientes en la lectura se encuentran las principales dificultades del sujeto. A partir de cómo lee el alumno y de los errores que comete cuando lee, teniendo en cuenta varias variables de las palabras tales como longitud, frecuencia y clase gramatical, se planifica un tratamiento para llevar a cabo con el alumno dentro del contexto escolar. Se describen las actividades que se acordaron poner en práctica.

SÁNCHEZ, E. y RUEDA, M. I. (1994). Educación y reeducación: el tratamiento de los alumnos disléxicos en el aula. En *Dislexia y dificultades de aprendizaje: perspectivas actuales en el diagnóstico precoz* (pp. 205-214). Madrid: CEPE

En estas páginas los autores ofrecen un marco general que permite situar la respuesta en los centros educativos a los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura. El artículo unifica las etapas de la adquisición de la lectura con una propuesta de decisiones curriculares que se pueden tomar desde los centros para favorecer la adquisición del lenguaje escrito.

SÁNCHEZ, E., RUEDA, M. I. y ORRANTIA, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *CL&E*, 3-4, 101-111.

Las actividades que se presentan en este artículo encuentran su justificación en los modelos que se han desarrollado sobre la lectura. Se parte del supuesto de que los escolares con dificultades en el aprendizaje no desarrollan adecuadamente una conciencia sobre los segmentos del lenguaje.

Se presentan cuatro programas de intervención dirigidos a la recuperación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Estos programas comparten que los problemas de los niños con dificultades tienen una naturaleza psicolingüística.

### 4.3. Estudios empíricos

RUEDA, M. y SÁNCHEZ, E. (1996). Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: un estudio instruccional. *Cognitiva*, 8 (2), 215-234.

En este artículo se presentan dos estudios cuyo principal objetivo es analizar la repercusión que sobre el conocimiento fonémico y el rendimiento en lectoescritura de los niños disléxicos tienen diferentes programas de instrucción. Todos los programas utilizados tienen un elemento común, el entrenamiento en habilidades de segmentación.

RUEDA, M., SÁNCHEZ, E. y GONZÁLEZ, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.

El objetivo de este trabajo ha sido verificar experimentalmente un entrenamiento específico basado en el conocimiento de la segmentación y comprobar de forma empírica los efectos que tiene dicho entrenamiento sobre la mejora en el aprendizaje de la lectoescritura en niños que presentan dificultades. Partiendo de una muestra de niños/as que presentaban problemas específicos en el aprendizaje lectoescritor, se diseñan tres tipos diferentes de entrenamiento: 1: Adición de fonos, 2: Escribir una palabra, 3: Lectura.