

VISIÓN PANORÁMICA DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON DISLÉXICOS EN ESPAÑA

Paula Outón Oviedo*

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Este artículo proporciona una visión general de los programas de intervención con disléxicos que se han llevado a cabo en España para mejorar las habilidades fonológicas y las tareas de leer y escribir. Primero, se presenta un esquema de estos programas desde una clasificación propia, que ha emergido del encuentro con los programas existentes. A continuación, se analiza más detalladamente los aspectos tratados en cada una de las categorías establecidas. Finalmente, comentamos algunas reflexiones acerca de estos programas.

Palabras clave: programa de intervención, tratamiento de la dislexia, recuperación de la lectura y escritura.

ABSTRACT

This work presents an overview of interventions carried out in Spain with dyslexic children to improve their phonological awareness and reading and writing. Firstly a classification of such programmes of intervention is provided; then, an analysis of the defining traits of the classes formed is done, and finally some reflections are included.

Key words: intervention programme, dyslexia treatment, reading and writing recovery.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el lenguaje escrito forma parte del entorno que rodea al niño desde su nacimiento. Hay textos escritos en la ropa, en los envases de la comida, en los juguetes, en la televisión, en los carteles, en las estaciones de transporte, en la pantalla del ordenador... La presencia del lenguaje escrito ha llegado a ser casi tan frecuente como la del lenguaje oral, resultando ya indispensable en la vida cotidiana.

Esta presencia de la lectura y escritura es predominante en la actividad académica, por ser las habilidades básicas o instrumentales para la enseñanza-aprendizaje de todas las materias escolares. Un alumno no puede resolver un problema de matemáticas si no comprende el enunciado del mismo o si no sabe escribir su respuesta. Tiene que leer y escribir para poder adquirir la cultura escolar. Por tanto, no es de extrañar que se haya concedido a la enseñanza del lenguaje escrito mayor atención que a ninguna otra área del currículo, ya que de una buena o mala adquisición de esta habilidad va a depender en gran medida el éxito o fracaso escolar.

Muchos niños aprenden a leer y escribir sin mayores obstáculos, pero, otros en las mismas circunstancias, no lo consiguen o tienen mucha dificultad para ello. Estos escolares que tienen

* Dpto. de Métodos e Técnicas de Investigación

dificultades específicas para aprender a leer y a escribir constituyen en palabras de Morais (1994 / 1998) un *problema social grave*, ya que su persistente incapacidad no les permite alcanzar el nivel de sus compañeros de clase, produciéndose con el paso del tiempo un efecto de bola de nieve que contribuye a agrandar las diferencias entre buenos y malos lectores.

Aunque hay muchas investigaciones publicadas en relación con la enseñanza de la lectura y escritura en lengua castellana, disponemos de muy pocos estudios empíricos sobre la eficacia de los distintos programas de intervención en el campo de la dislexia. La gran mayoría de las publicaciones hacen alusión a una serie de recomendaciones generales que deben reunir los programas de recuperación dirigidos a niños/as con dificultades específicas para leer y escribir, sobre las que existe un amplio consenso entre los diferentes autores.

Las diferentes propuestas de intervención en la historia de la dislexia han estado influenciadas por los modelos teóricos de sus autores. Así, podemos encontrarnos con tratamientos farmacológicos, terapias que intentan una reprogramación de las funciones neurológicas, entrenamientos en algún factor asociado (percepción visual, esquema corporal, lateralidad, etc.)... En este artículo comentaremos las características generales de los programas centrados en las actividades que incrementan la conciencia fonológica y en las tareas de leer y escribir, puesto que son el tipo de recuperación recomendado por las orientaciones teóricas más influyentes últimamente.

Primero se presentará una visión esquemática de los programas de intervención con disléxicos que se han llevado a cabo en España, clasificándolos, grosso modo, en aquellos centrados en la enseñanza de las habilidades fonológicas, aquellos que inciden en las correspondencias grafema-fonema, aquellos que tratan conjuntamente las habilidades fonológicas y las correspondencias grafema-fonema y aquellos que, además de la exactitud, se interesan por la comprensión y/o velocidad lectora. A continuación iremos viendo más detalladamente los aspectos tratados en cada una de estas categorías. Terminaremos presentando algunas reflexiones generales acerca de estos programas.

VISIÓN ESQUEMÁTICA

La Tabla 1 contiene un esquema de los principales componentes de los programas de intervención con disléxicos publicados en castellano para enseñar los aspectos metalingüísticos y las tareas de leer y escribir. En esta tabla se han agrupado, grosso modo, los programas en cuatro categorías: aquellos que inciden únicamente en las habilidades de conciencia fonológica –Adición de fonos (Rueda, Sánchez & González, 1990) y Segmentación de Palabras (Maldonado, Sebastián & Soto, 1992)–; aquellos que se centran en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema –Lectura (Rueda & Sánchez, 1994, Rueda, 1995) y Lectura de Palabras (Maldonado, Sebastián & Soto, 1992)–; aquellos que trabajan conjuntamente las habilidades fonológicas y las correspondencias grafía-fonema –Escribir una Palabra (Rueda, Sánchez & González, 1990) y Tratamiento de la dislexia fonológica (Lozano & Lozano, 1999)–; y aquellos que además de la exactitud se interesan por la comprensión y/o velocidad lectora –Programa Múltiple de aprendizaje (González Portal, 1984), Tratamiento conductual (Bernardo Gutiérrez & Pérez Álvarez, 1993) e Integrador (Suárez, 1995)–. Se trata de una clasificación propia que ha emergido del encuentro con los programas existentes.

Adviértase que en algunos componentes de estos programas hay espacios en blanco en la tabla. Estos espacios se deben a que no hemos podido obtener datos al respecto en los informes publicados. Nótese también que en *Número de sujetos* se muestran dos datos: el primero se refiere al número de sujetos a los que se le aplicó el programa en concreto y el segundo, entre paréntesis, es el número total de sujetos que participaron en el estudio en el que se llevó a cabo el programa.

Tabla 1. Características de los programas de intervención con disléxicos en España.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN			
	Conciencia Fonológica		Correspondencias grafema-fonema
	ADICIÓN DE FONOS	SEGMENTACIÓN DE PALABRAS	LECTURA
Autor/es	Rueda, Sánchez y González (1990)	Maldonado, Sebastián y Soto (1992) y Sebastián y Maldonado (1998)	Rueda y Sánchez (1994) y Rueda (1995)
Número de sujetos	(29)	18 (18)	7 (28)
Edad media	8 años	8 años y 7 meses	Entre 8 y 9 años
Curso Escolar	3º de EGB	_____	_____
Criterios de selección	Equipos Psicopedagógicos Inteligencia Lectura	Escritura Lectura Inteligencia	Conciencia Fonológica Lectura Escritura
Objetivos explícitos	Enseñar las operaciones requeridas para suprimir un fono de una palabra y construir así otra	Entrenar en habilidades de decodificación de palabras junto con habilidades de segmentación y asignación fonema-grafema	_____
Intensidad y duración de la intervención	3/4 de hora tres días a la semana durante los meses de enero a mayo	3 horas semanales durante 3 meses	_____
Intervención individualizada o grupal	Individualizada	Grupos reducidos (nunca superiores a tres sujetos)	_____
Resultados	Hubo mejoras significativas en las tareas de conciencia fonémica y de escritura	El retraso medio en lectura se redujo hasta 11,38 meses	Se obtuvieron resultados favorables en la conciencia fonológica y escritura. Sin embargo no hubo mejoras en la lectura

Tabla 1 (Continuación)

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN			
	Correspondencia grafema-fonema	Conciencia Fonológica y Correspondencia grafema-fonema	
	LECTURA DE PALABRAS	ESCRIBIR UNA PALABRA	TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA FONOLÓGICA
Autor/es	Maldonado, Sebastián y Soto (1992)	Rueda, Sánchez y González (1990)	Lozano y Lozano (1999)
Número de sujetos	18 (18)	(29)	1 (1)
Edad media	8 años y 7 meses	8 años	9 años
Curso Escolar		3º de EGB	3º de EP
Criterios de selección	Lectura	Equipos Psicopedagógicos Inteligencia Lectura Escritura	Entrevista familiar Inteligencia Maduración visomotora Lectura Escritura Percepción visual Procesos lectores Conciencia fonológica
Objetivos explícitos	_____	Enseñar las operaciones implicadas en la escritura de una palabra	_____
Intensidad y duración de la intervención	3 horas semanales durante 3 meses	3/4 de hora tres días a la semana durante los meses de enero a mayo	3 horas semanales durante 19 semanas
Intervención individualizada o grupal	Grupos reducidos (nunca superiores a tres sujetos)	Individualizada	Individualizada
Resultados	El retraso medio en lectura se redujo hasta 11,38 meses	Hubo mejoras significativas en las tareas de conciencia fonémica y de escritura	Su nivel lector alcanzó el nivel del resto de sus compañeros de clase

Tabla 1 (Continuación)

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN			
Exactitud, comprensión y velocidad lectora			
	MÚLTIPLE DE APRENDIZAJE	TRATAMIENTO CONDUCTUAL	INTEGRADOR
Autor/es	González Portal (1984)	Bernardo Gutiérrez y Pérez Álvarez (1993)	Suárez (1995)
Número de sujetos	6 (91)	10 (29)	1 (1)
Edad media	_____	Entre 7 y 10 años	7 años y 8 meses
Curso Escolar	2º de EGB	2º, 3º y 4º de EGB	2º de EP
Criterios de selección	Lectura	Lectura Escritura Nivel Psicomotor Inteligencia	Información familiar, del entorno, evolutiva, médica y escolar Lectura Escritura
Objetivos explícitos	Elevar el nivel de rendimiento lector en niños con dificultades de aprendizaje de la lectura	_____	Fonogramas Composición escrita Lectura oral Competencia metalingüística Autoestima
Intensidad y duración de la intervención	3/4 de hora durante 30 sesiones desarrolladas a lo largo de 4 meses	24 sesiones de 50 minutos, repartidas a razón de 3 días por semana, durante los meses de febrero a abril	30-40 minutos cuatro días a la semana durante unas 30 semanas (aproximadamente 100 sesiones)
Intervención individualizada o grupal	Grupal	Grupal	Individualizada
Resultados	Hubo mejoras significativas en exactitud, velocidad y nivel global de lectura	Se produjeron mejoras en exactitud, velocidad y comprensión lectora	Los resultados de la escolar en pruebas de exactitud, comprensión y velocidad fueron positivos

PROGRAMAS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS

La conciencia fonológica, capacidad para manipular y/o reflexionar sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, parece ser un factor facilitador para el aprendizaje del lenguaje escrito. Los defensores de estos programas creen que es difícil que el novel lector pueda relacionar las letras con los sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos. Mantienen que el niño debe descubrir que las grafías diferentes de una lengua representan los fonemas o segmentos

abstractos de los enunciados que oímos y producimos. Por ejemplo, la palabra *saco* se compone de los fonemas /s/, /a/, /k/ y /o/ y se escribe con las letras *s*, *a*, *c* y *o*. Además, insisten en que debe darse cuenta de que las palabras como *saco* están compuestas de cuatro fonemas dispuestos en un orden determinado, y de que fonemas distintos, o los mismos ordenados de forma diversa, producen diferencias de significado. Así, si en la palabra *saco* se sustituye el primer sonido por otro se producen palabras como *caco*, *Paco*, *taco*, o si se conmuta el orden de sus fonemas se obtienen vocablos como *cosa*, *caso*, *asco*.

Los programas centrados en la conciencia fonológica proponen una variedad de tareas para desarrollar esta habilidad. Entre las tareas más fáciles se encuentran las de rima (por ejemplo, se le pide al escolar que diga si suenan igual al final *espejo* y *conejo*) y las de aliteración (por ejemplo, se le pide al escolar que diga cuál de las siguientes palabras empieza con el mismo sonido que *mamá*: *maleta*, *beso*, *coche*) (Spear-Swerling & Sternberg, 1998; Torgesen, 1995). Otras, en cambio, requieren un nivel más profundo de conciencia de los fonemas, como la sustitución de un fonema por otro (por ejemplo, se le pide al escolar que diga qué palabra se formará si cambiamos la /r/ de *rosa* por /k/), o la omisión de fonemas iniciales (por ejemplo, se le pide al sujeto que diga qué palabra queda si quitamos /p/ a *pesa*). Generalmente, estas tareas se realizan con diferentes apoyos como juegos, historias con títeres, láminas, fichas de colores, signos gráficos... para facilitar al escolar la reflexión y manipulación de los segmentos fonológicos del habla.

En España, Rueda, Sánchez y González (1990) y Maldonado, Sebastián y Soto (1992) han diseñado los programas *Adición de fonos* y *Segmentación de palabras*, respectivamente, para la recuperación de las dificultades fonológicas de escolares disléxicos. El primero de ellos se centra básicamente en la tarea de añadir fonemas, mientras que el segundo incluye diferentes tipos de actividades metalingüísticas (contar palabras, omitir palabras, reconocer sílabas, segmentar sílabas, añadir fonemas, invertir fonemas...).

PROGRAMAS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CORRESPONDENCIAS GRAFEMA-FONEMA

Para aprender a leer y escribir el escolar no sólo tiene que ser capaz de aislar los fonemas del habla, sino que fundamentalmente tiene que conocer cómo se representan gráficamente esos fonemas. Esto es, tiene que dominar las reglas de correspondencias grafema-fonema para decodificar y las de fonema-grafema para codificar textos escritos. Por ejemplo, siempre que vea escrita la grafía *s*, le tiene que hacer corresponder el fonema /s/ y siempre que quiera reproducir el fonema /s/, tiene que escribir la grafía *s*. Pero no todas las reglas que establecen las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema son igual de sencillas. Así, en español tenemos una grafía como la *h* que no tiene en la actualidad una correspondencia fonémica, puesto que es muda; disponemos de los grafemas *b*, *v* y *w* para representar el fonema /b/; utilizamos la letra *c* seguida de *alolu* para representar el fonema /k/ y seguida de *eli* para escribir el fonema /θ/... Estas correspondencias, denominadas correspondencias no biunívocas, dificultan enormemente el aprendizaje de la lectura y escritura a los niños, especialmente en lenguas como el inglés, el francés o el danés que tienen un sistema ortográfico muy irregular.

Otra dificultad añadida al aprendizaje de la lectura y escritura es que el niño tiene que conocer, además del fonema, las formas y nombres de las letras. Conocer las formas de las letras

le va ayudar a distinguir y recordar los patrones visuales de las palabras, y conocer los nombres le va a ayudar a asociar sonidos relevantes con letras, puesto que casi todos los nombres contienen esos sonidos (por ejemplo, [t], [d]). A continuación, presentamos en la Tabla 2 las formas y nombres de las letras del abecedario español:

Tabla 2. Formas y nombres de las letras del abecedario español (Real Academia Española, 1999, p. 9).

A a,	B b,	C c,	Ch ch,	D d,	E e,	F f,	G g,	H h,	I I,
<i>a</i>	<i>be,</i> <i>be alta o</i> <i>be larga</i>	<i>ce</i>	<i>che</i>	<i>de</i>	<i>e</i>	<i>efe</i>	<i>ge</i>	<i>hache</i>	<i>i</i>
J j,	K k,	L l,	Li ll,	M m,	N n,	Ñ ñ,	O o,	P p,	Q q,
<i>jota</i>	<i>ka</i>	<i>ele</i>	<i>elle</i>	<i>eme</i>	<i>ene</i>	<i>eñe</i>	<i>o</i>	<i>pe</i>	<i>cu</i>
R r,	S s,	T t,	U u,	V v,	W w,	X x,	Y y,	Z z,	
<i>erre, ere</i>	<i>ese</i>	<i>te</i>	<i>u</i>	<i>uve, ve,</i> <i>ve baja</i> <i>o ve corta</i>	<i>uve doble,</i> <i>ve doble o</i> <i>doble ve</i>	<i>equis</i>	<i>i griega</i> <i>o ye</i>	<i>ceta, ceda,</i> <i>zeta o</i> <i>zeda</i>	

Se han propuesto varios procedimientos que apoyan la enseñanza de las reglas de correspondencia grafía-fonema e intentan facilitar su aprendizaje. Uno de los más conocidos es el método multisensorial, que involucra dos o más modalidades sensoriales en el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, se procura que los niños utilicen la vista, el oído, el movimiento y/o el tacto, para el aprendizaje de las correspondencias entre las letras y los fonemas. Por ejemplo, para el aprendizaje de la letra *f*, el escolar puede repasar el movimiento de la letra repetidamente, con la mano derecha e izquierda y con los ojos abiertos y cerrados, diciendo al mismo tiempo su nombre (*efe*) y/o sonido [f]; luego, puede copiarla y escribirla de memoria. Otras ayudas que se utilizan en la metodología multisensorial son: escribir las letras en el aire o en la arena, recalcar delante de un espejo las diferentes posiciones de los órganos bucales en la pronunciación de los fonemas, asociar imágenes visuales con la forma y/o sonido de la letra, repasar el trazo de las letras con un abecedario en papel de lija, etc.

Algunos de los programas que incorporan la metodología sensorial, combinan la enseñanza de las reglas de correspondencia grafema-fonema con la lectura de palabras y textos sencillos. Así, la lectura de palabras se inicia cuando el niño ha aprendido a combinar unas cuantas letras. Igualmente, la lectura y escritura de textos sencillos empieza cuando el niño puede leer y escribir unas cuantas palabras.

Los programas *Lectura* (Rueda & Sánchez, 1994; Rueda, 1995) y *Lectura de Palabras* (Maldonado, Sebastián & Soto, 1992) se han utilizado en el contexto español para enseñar las correspondencias grafema-fonema a escolares con dificultades específicas en lectura. Concretamente, el programa *Lectura* pretende entrenar a escolares disléxicos en habilidades de decodificación de palabras junto con habilidades de segmentación y asignación fonema-grafema. Por su parte, el

programa *Lectura de Palabras* combina la enseñanza de las reglas de correspondencia grafema-fonema a través de la metodología de Gillingham y Stillman (1969) y la mejora de la lectura de palabras utilizando el procedimiento de Bradley (1981).

PROGRAMAS CENTRADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS Y LAS CORRESPONDENCIAS GRAFEMA-FONEMA

Como hemos visto anteriormente, la escritura española es una escritura alfabética, puesto que representa los fonemas del habla por medio de grafías diferentes. Señalábamos también que para aprender a leer y escribir, el niño tiene que adquirir este principio alfabético. Esto es, necesita ser capaz de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla, capacidad que se ha denominado como conciencia fonológica, y necesita además aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas, y las letras que representan esos sonidos, los grafemas.

Teniendo en cuenta estos requisitos, se han desarrollado diversas estrategias para superar las dificultades que presentan algunos disléxicos españoles en la lectura y escritura, con el doble propósito de que adquirieran conocimiento fonológico y dominen las reglas del código escrito. Concretamente, nos estamos refiriendo a los programas *Escribir una palabra* (Rueda, Sánchez & González, 1990) y *Tratamiento de la dislexia fonológica* (Lozano & Lozano, 1999). El objetivo que se pretende con el programa *Escribir una palabra* es enseñar a los disléxicos las operaciones implicadas en la escritura de una palabra, instruyéndolos en las habilidades de segmentación e identificación de fonemas junto con las reglas de correspondencia fonema-grafema. Con *Tratamiento de la dislexia fonológica* se instruye al escolar en diferentes aspectos metalingüísticos y en las reglas de correspondencias grafema-fonema a través de la metodología de Bradley.

PROGRAMAS CENTRADOS EN EXACTITUD, COMPRENSIÓN Y VELOCIDAD LECTORA

Los programas que hemos visto hasta ahora tratan la enseñanza de la lectura como una simple actividad mecánica de decodificación o reconocimiento de palabras. La capacidad para decodificar, o transformar los signos gráficos en lenguaje oral, es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el dominio de la lectura, cuya meta final es conseguir la habilidad para interpretar mensajes escritos a partir de la información que proporcionen los textos y los conocimientos del lector. La interpretación de textos ya no pertenece a un proceso de decodificación, sino que es un proceso de complejidad superior que conocemos como comprensión lectora. Así, un lector puede decodificar correctamente el siguiente verso de Rubén Darío: “¡Oh quién fuera hipsipila que dejó la crisálida!” (Zuleta, 1992, p. 98), pero no llegará a captar el significado real que nos quiere transmitir el poeta si no conoce la leyenda mitológica de Hipsipila (heroína griega que salvó a su padre, el rey de Lemnos, de la muerte), no sabe el significado de la palabra crisálida (ninfa de los insectos lepidópteros), no interpreta hipsipila como mariposa conectando esta información con la del verso 20: “quiere ser golondrina, quiere ser mariposa” (Zuleta, 1992, p. 97)... Leer, por tanto, no se reduce tan sólo a reconocer las palabras sino que también, y sobre todo, consiste en construir una representación mental coherente, estructurada, crítica... de la situación real a la que se refiere el texto (Suárez, en prensa).

Además de exactitud, para dominar la lectura es necesario leer con una mínima velocidad. Si el escolar no tiene una velocidad lectora adecuada, no lee con automatismo, no puede dedicar sus recursos atencionales, de memoria, razonamiento, etc., a los aspectos más profundos del acto de leer (captar las ideas principales, generar inferencias, formular hipótesis...). El escolar tiene que decodificar automáticamente, sin esfuerzo, con suficiente velocidad para comprender el texto. En general, una mayor velocidad lectora lleva consigo, también, una mejora de la comprensión del texto.

Los programas *Múltiple de aprendizaje* (González Portal, 1984), *Tratamiento conductual* (Bernardo Gutiérrez & Pérez Álvarez, 1993) e *Integrador* (Suárez, 1995) se han utilizado en el contexto español para mejorar la exactitud, velocidad y comprensión lectora de escolares que presentaron problemas con estas áreas. Los dos primeros han tratado de recuperar el rendimiento lector de los escolares disléxicos utilizando conjuntamente métodos de progresión sintética con técnicas de modificación conductual. Por su parte, en el programa *Integrador* se ha trabajado el lenguaje escrito desde un enfoque mixto analítico-sintético, pero conectado a las funciones que desempeñan la escritura y lectura en la vida real.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo ofrecemos una visión panorámica de los programas que se han llevado a cabo con disléxicos en España, clasificándolos, grosso modo, en aquellos que inciden únicamente en las habilidades de conciencia fonológica, aquellos que se centran en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema, aquellos que trabajan conjuntamente las habilidades fonológicas y las correspondencias grafema-fonema y aquellos que además de la exactitud se interesan por la comprensión y/o velocidad lectora.

Desde esta perspectiva general, queremos reflexionar sobre el concepto reduccionista de enseñanza del lenguaje escrito que parecen sostener la gran mayoría de estos programas. En primer lugar, sólo dos de estos programas han contemplado la enseñanza de la escritura –*Escribir una palabra* (Rueda, Sánchez & González, 1990) e *Integrador* (Suárez, 1995)–, cuando sabemos que los disléxicos presentan tanto o más dificultades al escribir que al leer. Y no es de extrañar que se produzcan dificultades en ambas herramientas, puesto que la lectura y escritura son dos herramientas totalmente interdependientes.

En segundo lugar, tampoco se han tratado dificultades lectoras como el silabeo, vacilaciones, autocorrecciones, ausencia de expresividad, falta de puntuación..., errores tan frecuentes en la lectura oral de los disléxicos, y que repercuten en el proceso más importante de la lectura, la comprensión lectora.

Por último, la gran mayoría de los programas no trataron la enseñanza del lenguaje escrito desde un contexto significativo/auténtico. Aprender a leer y escribir no se reduce a ser conscientes de los aspectos fonológicos de nuestra lengua, o a dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema, o a reconocer y/o producir palabras aisladas, etc., como parecen haber querido mostrarnos algunos de los programas que hemos revisado en este artículo. Sin negar la necesidad de que se conozcan las letras o se trabajen las habilidades fonológicas, la enseñanza de la lectura y escritura debería ser planteada de manera que el escolar la perciba como algo necesario. Esto es, el escolar

necesita estas herramientas para leer los carteles de la calle, escribir a sus amigos, dejar una nota a sus padres, leer cuentos, buscar una palabra en el diccionario... En definitiva, el aprendizaje del lenguaje escrito debe realizarse en un contexto significativo de lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDO GUTIÉRREZ, I. & PÉREZ ÁLVAREZ, M. (1993):** Superación de la dislexia mediante técnicas operantes. *Psicothema*, 5, 323-335.
- BRADLEY, L. (1981):** *Assesing reading difficulties: A diagnostic and remedial approach*. Londres, Macmillan.
- GILLINGHAM, A. & STILLMAN, B. (1969):** *Remedial training for children with specific language disability in reading, spelling, and penmanship* (5a. ed.). Cambridge, Massachusetts, Educators Publishing Service.
- GONZÁLEZ PORTAL, M. D. (1984):** *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LOZANO, L. & LOZANO, L. M. (1999):** Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta*, 74, 131-149.
- MALDONADO, A., SEBASTIÁN, E. & SOTO, P. (1992):** *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MORAIS, J. (1998):** *El arte de leer* (S. DEFIOR, Trad.). Madrid, Visor. (Trabajo original publicado en 1994).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999):** *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- RUEDA, M. I. (1995):** *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, Amarú.
- RUEDA, M. I. & SÁNCHEZ, E. (1994):** Algunas consideraciones sobre las posibilidades de recuperación del lenguaje escrito de los niños disléxicos. En D. D. A. Asociación de Padres de Niños con Dislexia y otras Dificultades de Aprendizaje (Ed.), *Dislexia y dificultades de aprendizaje: perspectivas actuales en el diagnóstico precoz* (pp. 193-202). Madrid, CEPE.
- RUEDA, M. I., SÁNCHEZ, E. & GONZÁLEZ, L. (1990):** El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- SEBASTIÁN, E. & MALDONADO, A. (1998):** La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, 60, 79-94.
- SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R. J. (1998):** *Off Track: When poor readers become "learning disabled"*. Boulder, CO, Westview Press.
- SUÁREZ, A. (1995):** *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- SUÁREZ, A. (en prensa):** Dificultades en el aprendizaje. En C. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (Coordr.). *Diversidad y Educación*. Madrid, Pearson.
- TORGESSEN, J. K. (1995):** *Phonological awareness: A critical factor in dyslexia*. Baltimore, The Orton Dyslexia Society.
- ZULETA, I. (Ed.). (1992):** *Rubén Darío: prosas profanas y otros poemas* (3a. ed.). Madrid, Castalia.