



**UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**APORTES DEL ENFOQUE COGNITIVO EN LA INTERVENCIÓN DE LOS  
TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y  
ESCRITURA EN NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS**

**ENSAYO ACADÉMICO**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PRESENTADO EN CONFORMIDAD CON LOS  
REQUISITOS ESTABLECIDOS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**AUTORA: NATALIA CÓRDOVA HURTADO**

**DIRECTORA: KAREN ALICIA MERIZALDE**

**QUITO**

**JUNIO 2020**

## ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	4
KEY WORDS	4
INTRODUCCIÓN	1
EXPOSICIÓN Y ARGUMENTACIÓN	3
1. Características de los procesos de lectura y escritura desde el enfoque cognitivo	3
1.1. Definición	3
1.2. Procesos de la lectura	4
1.3. Procesos de la escritura	9
1.4. Dislexia con disgrafía	13
2. Evaluación y diagnóstico de la dislexia con disgrafía desde el enfoque cognitivo	19
2.1. Evaluación de la lectura	21
2.2. Evaluación de la escritura	24
3. Intervención psicopedagógica de los procesos de lectura y escritura desde el enfoque cognitivo	27
3.1. Becoleando - Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje para la mejora de las competencias de la lectura y escritura	30
3.2. Los torres, una familia de escritores - Programa de intervención en los procesos de escritura	32
3.3. Fichas de recuperación La Dislexia	33
3.4. ALE - Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura	35
3.5. Análisis comparativo	36
CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFÍA	40
ANEXOS	44

## **RESUMEN**

En el presente ensayo académico se pretenden revisar las propuestas más actuales, efectivas y vigentes en programas de intervención de los trastornos específicos del aprendizaje en la lectura y escritura, cada uno de ellos basado en el enfoque cognitivo y dirigido a niños de 6 y 7 años. Se realizó un análisis de tipo reflexivo – argumentativo a través de una ardua recopilación bibliográfica actualizada con un total de 48 fuentes informativas generadas en páginas indexadas, guías, artículos científicos y libros de la temática de interés. El objetivo de estas páginas es revisar las investigaciones que abordan y explican los trastornos específicos de la lecto-escritura además de comparar cuatro programas de intervención, precisando sus fortalezas y debilidades con el fin de determinar la idoneidad a la hora de la práctica.

## **PALABRAS CLAVE**

Intervención, Psicopedagogía, Dislexia, Disgrafía, Enfoque cognitivo, Trastornos del aprendizaje lectura y escritura.

## **ABSTRACT**

This academic essay aims to review the most current, effective and current proposals in intervention programs for specific learning disorders in reading and writing, each one based on the cognitive approach and aimed at children of 6 and 7 years of age. A reflexive-argumentative analysis was carried out through an arduous updated bibliographic compilation with a total of 48 informative sources generated in indexed pages, guides, scientific articles and books on the subject of interest. The objective of these pages is to review the research that addresses and explains the specific disorders of reading and writing, in addition to comparing four intervention programs, specifying their strengths and weaknesses in order to determine suitability when practicing.

## **KEY WORDS**

Intervention, Psychopedagogy, Dyslexia, Dysgraphia, Cognitive focus, Learning disorders, reading and writing.

## INTRODUCCIÓN

Los trastornos de lectura y escritura captan la atención de profesionales en psicopedagogía, tanto por su alta prevalencia como por su incidencia en el proceso de aprendizaje, una problemática que actualmente todavía no es adecuadamente atendida.

Los procesos lecto-escritores datan de tiempos ancestrales desde cuando el ser humano demostró la intencionalidad de transmitir su pensamiento a través de la palabra escrita. Conforme ha pasado el tiempo, la lecto-escritura ha ganado protagonismo a la hora de hablar de las habilidades cognitivas del ser humano, pues la lecto-escritura es básicamente necesaria para cualquier tipo de actividad y, más aún, la académica. Es por esto que en la etapa escolar resulta prioritario la adecuada consolidación de dichas capacidades porque son la base en las cuales se asentará el aprendizaje.

Es fundamental contar con conocimientos especializados en la intervención de las dificultades de los procesos de lectura y escritura, porque, sin duda, reducirá la probabilidad de que más niños sean diagnosticados a destiempo y que reciban una atención temprana y oportuna que disminuya el posterior impacto académico. Por ende, es necesario que el psicopedagogo se prepare en la aplicación de programas y cuadernos de intervención existentes con un abordaje holístico en los mencionados trastornos.

En la actualidad, varios estudios proponen diferentes enfoques de intervención en los trastornos específicos del aprendizaje en la lectura y escritura en base a estrategias que evidencian un gran porcentaje de éxito en su tratamiento. Una de las propuestas hoy por hoy más aceptada es la cognitiva que analiza y estudia la lecto-escritura como un proceso mental a través del cual el sujeto aprende y cuyo desarrollo no se encuentra aislado, sino que mantiene en una constante interacción con otras funciones mentales superiores de quienes depende y cuya falencia explicaría los síntomas que los caracteriza.

Es beneficioso en el campo de la psicopedagogía trabajar a través del enfoque cognitivo ya que hace énfasis en identificar y analizar en profundidad cuáles son los procesos que conllevan la lectoescritura para crear un plan de intervención acorde a cada

caso. En cuanto a la intervención, el enfoque cognitivo propone trabajar de forma sistémica cada uno de los procesos del sistema de lectura y escritura, lo que permite que los estudiantes usen estrategias simultáneamente para la recuperación de los diferentes subprocesos. Además, desarrolla la capacidad metacognitiva en el estudiante, permitiéndole ser consciente de las habilidades mentales que se encuentran fallidas y, así, pueda superarlas.

## **EXPOSICIÓN Y ARGUMENTACIÓN**

### **1. Características de los procesos de lectura y escritura desde el enfoque cognitivo**

#### **1.1. Definición**

El origen del lenguaje escrito data del año 3500 a.C. aproximadamente y se expande en varias culturas como India, China, Mesopotamia y Grecia. Los primeros registros gráficos se dan en la cultura Mesopotámica con la escritura cuneiforme, exclusiva de la aristocracia. En la edad media, en el siglo VI, la lectura estuvo al alcance de personas con título de nobleza (Wind, 2010). En el siglo XIX psicólogos y lingüistas se interesan por los mecanismos cognitivos que nos permiten comprender y producir el habla. En el año 1879, Wilhelm Wundt crea el primer laboratorio de psicología experimental, y con él se da un gran salto en los avances de los procesos cognitivos y cerebrales de la lectura y escritura. Wundt estaba convencido de que el lenguaje daba luz al pensamiento, teoría que fue piedra angular de su estudio. Finalmente, en el año 1951 se establece el nacimiento oficial de la disciplina de la psicología del lenguaje o psicolingüística después del seminario que se llevó a cabo en la Universidad Cornell, en el encuentro multidisciplinar entre psicólogos y lingüistas (Cuetos et al., 2015).

Desde entonces se ha investigado la adquisición del proceso de lectura y escritura desde diferentes enfoques. Comenzando por el enfoque sociocultural de Vygotsky en 1934 que defiende que la lectoescritura se da por la interacción con factores cognitivos y sociales. En 1957, B.F. Skinner planteó el enfoque conductista, teoría que sostiene que el lenguaje se adquiere a través del aprendizaje por imitación, enseñanza y reforzamiento. Noam Chomsky en 1959, criticó el conductismo y defendió el enfoque innatista, afirmando que en el cerebro existe un dispositivo apto, con estructuras innatas, para la adquisición del lenguaje. El enfoque cognitivo, sostenido por Piaget 1965 y Bloom en 1970, afirmaron que las estructuras gramaticales son representaciones cognitivas (Levelt, 2013) (Salatino, 2018).

El proceso de la adquisición de facultades lingüísticas y grafismos se logra a partir de un sistema complejo que aborda subprocesos que se van puliendo a medida que el niño logra un adecuado desarrollo cognitivo. La lectoescritura transita por varias etapas que inicia con la decodificación, trazo, comprensión, abstracción, redacción, entre otros. Los procesos de la lectura y escritura son sistémicos, en los cuales intervienen varios componentes que se desarrollan simultáneamente (semántica, sintáctica, grafomotricidad, planificación, etc.). Los procesos mencionados se adquieren de igual manera en personas con y sin dificultades, es por esto que los profesionales, tales como psicólogos, psicopedagogos y maestros deben conocer los procesos que implican leer y escribir (Ramos y Galve, 2017, p. 74). Para que los procesos de la escritura se adquieran, requieren de los de la lectura y viceversa (Cuetos et al., 2014, p. 18).

## **1.2. Procesos de la lectura**

La lectura requiere de una buena comprensión y para lograrlo es necesario el dominio de algunas operaciones cognitivas. Los expertos han evidenciado que los *buenos lectores*, debido a la práctica, son poco conscientes del alto nivel de complejidad que requiere dicho proceso. Para llegar a ser un lector con fluidez primero se deben automatizar las operaciones de nivel inferior, como son la identificación de letras y reconocimiento de palabras; seguido de las operaciones de nivel superior como son la extracción del significado del texto y la integración con los propios conocimientos. El enfoque cognitivo propone que el sistema de lectura está formado por cuatro procesos principales: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos que están sincronizados entre ellos, desempeñan una función específica y requieren de la participación de varios componentes cognitivos (Cuetos, 2013, pp.13 - 15)

### *Proceso perceptivo*

Proceso perceptivo hace referencia al análisis de los signos gráficos escritos que se realiza a través del sistema visual. El primer paso es la discriminación visual acompañada de direccionar los ojos hacia el texto o información gráfica que se debe procesar, llamado periodo de fijación. Luego mediante un movimiento sacádico, salto que se da al siguiente punto del texto (Mitchell, 1982), pasa a la siguiente zona a ser discriminada; seguido de un

nuevo movimiento sacádico y una nueva fijación, así sucesivamente mientras se está leyendo el texto (Cuetos Vega, 2013, p. 28).

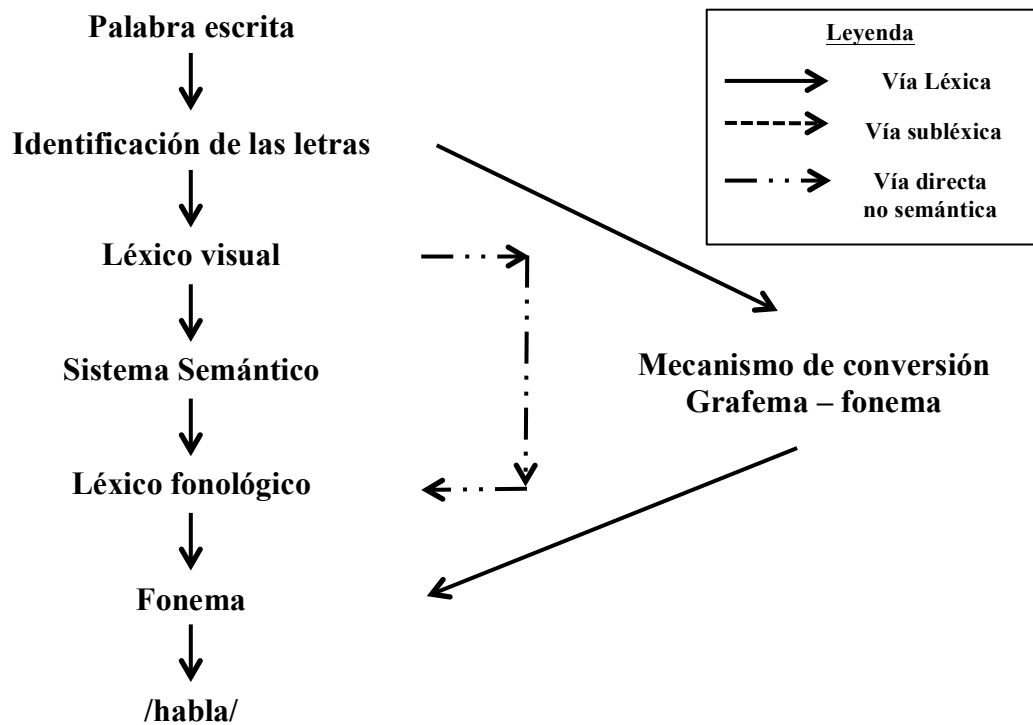
El segundo paso es la identificación de palabras, para esto intervienen tres niveles; nivel de rasgos, nivel de letras y nivel de palabra. Existe un detector de rasgos también conocido como *nodo* que se encarga de detectar cada una de las líneas que compone cada letra. Es así como se identifican todos los rasgos que componen las letras (Cuetos, 2013, pp. 36 - 37).

### *Proceso léxico*

El proceso léxico se refiere al acceso y reconocimiento del significado de las palabras. Se puede hacer por dos vías: la vía léxica o directa y la vía subléxica o indirecta. La primera asocia directamente las palabras mediante el acceso directo a las representaciones almacenadas en la memoria o léxico visual. La vía subléxica o ruta indirecta consiste en la conversión grafema-fonema para también llegar al significado de la palabra, pero siguiendo otra ruta. La conversión grafema-fonema se encarga de transformar los signos gráficos (grafemas) en sonidos (fonemas). Para comprender mejor el funcionamiento de cada una de las vías se describirán con mayor detalle a continuación tomando el modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1981), el más utilizado y reconocido debido a que explica con detalle cómo se adquieren los procesos. También se hará mención, para una mejor comprensión de cada uno de los componentes, al modelo de doble ruta en cascada de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Zieger (2001) (Ramos y Galve, 2017).

En la vía léxica el lector debe contar con representaciones ortográficas de la palabra almacenadas en la memoria (léxico visual) para poder leer. Es por esto que son los lectores con experiencia los que hacen mayor uso de esta vía ya que cuentan con más representaciones visuales que auditivas, al contrario que los niños de primeros años de escolaridad, que tienen más representaciones auditivas que visuales (Cuetos, 2013). A mayor exposición a la lectura, mayor representaciones ortográficas, permitiendo que la vía léxica sea más eficiente.

**Gráfico 1.**  
**Modelo dual de doble ruta.**



Fuente: Coltheart (1981)

La secuencia para leer en voz alta a través de la vía léxica se da de la siguiente forma; el primer paso es el análisis visual de la palabra a partir del estímulo escrito; el siguiente es el acceso al léxico visual, también llamado léxico ortográfico de input, que es el almacén donde se encuentran las representaciones fonológicas de las palabras escritas. La facilidad del reconocimiento de las palabras y de acceso al léxico visual depende de tres efectos: efectos de frecuencia, de contexto y de priming; es decir, que se reconocen con mayor facilidad y rapidez las palabras frecuentes (las que se encuentran en contexto y no de forma aislada) y cuando una palabra está acompañada de otra con estrecha relación (Ramos y Galve, 2017); el siguiente paso o componente de la vía léxica es el acceso al sistema semántico que es el responsable del acceso al significado de las palabras, o dicho de otra forma, indica qué conceptos representa; el cuarto paso es el acceso al léxico fonológico de salida comúnmente conocido como pronunciación de las palabras; y el último paso es el almacén fonémico, el que se encarga de producir la articulación de la palabra (Cuetos, 2013). Es importante mencionar que la habilidad de conciencia fonológica se adquiere previo a la conciencia fonémica y su buen desarrollo permite que la conciencia fonémica se afiance con mayor facilidad.

En lo que se refiere a la vía subléxica, tanto el modelo de doble ruta y el modelo de doble ruta en cascada exponen que es indispensable que el sistema de decodificación grafema-fonema esté adquirido, es decir, que el lector asocie cada letra con su correspondiente sonido, para así llegar a la articulación de cada letra y posteriormente al significado. A diferencia de la vía léxica, mencionada anteriormente, esta no necesita de una representación en el léxico visual ya que conlleva las operaciones de identificación de las letras que componen la palabra. El castellano es un idioma con ortografía semitransparente porque no todas las letras tienen una correspondencia fonema-grafema por ejemplo: g – j, c – z – s, k - q etc., en otras palabras, todas las letras se pueden leer por la vía subléxica porque se ajustan a las reglas grafema-fonema (Cuetos, 2013) (Ramos y Galve, 2017).

La vía subléxica debe articular varios mecanismos. El primero es el análisis grafémico que se encarga de separar los grafemas que componen la palabra para que puedan ser pronunciados. Posteriormente continúa la asignación de fonemas, subproceso más importante porque es el responsable de asociar cada grafema con su sonido. Y finalmente el ensamblaje de los fonemas donde se combinan los fonemas en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, es decir, la articulación de las palabras.

De lo mencionado anteriormente, se comprende que la vía léxica es la encargada de identificar las palabras de manera global, gracias a las representaciones mentales internas que tiene cada persona, permitiendo el acceso al significado, siendo una vía rápida al mismo y la vía subléxica, cuya conversión grafema-fonema ralentiza el proceso por la complejidad que implica la decodificación fonológica, una vía más lenta. La vía léxica permite leer palabras conocidas o irregulares como son palabras en inglés con mayor facilidad, es por esto que es más apropiada para el aprendizaje de lenguas opacas. A diferencia de la vía léxica, la vía subléxica una vez enseñado el código permite leer o escribir las palabras regulares sean conocidas o no, así como también las pseudopalabras, el uso de esta vía es más oportuna para el aprendizaje de lenguas transparentes o semitransparentes. Si cualquiera de las dos vías de acceso al significado se encuentra dañada, puede entorpecer la adquisición del proceso lectoescritor.

### *Proceso sintáctico*

El proceso sintáctico hace referencia a la gramática básica que tiene el lenguaje. Para extraer el significado de una frase, oración o texto es necesario el análisis sintáctico que se da por medio de tres operaciones principales. Según Cuetos (2008), la primera operación es la asignación de etiquetas sintácticas a cada grupo de palabras (sintagma nominal, objeto directo, objeto indirecto, complemento, verbo, frase subordinada, etc.); la segunda operación es la identificación del papel de cada una de las etiquetas y la relación que existe entre los elementos de la frase; y la última operación es ordenar jerárquicamente los componentes de la frase para construir la estructura correspondiente. Si las palabras se encontraran de forma aislada, ningún lector podría llegar al significado en sí de la frase. El dominio de este proceso es el paso previo a la comprensión eficiente que se da después con el proceso semántico.

El proceso sintáctico también cuenta con varias estrategias que permiten llegar al significado de las palabras a través de las siguientes claves: primero, el orden de las palabras proporcionan información sobre el papel sintáctico. Las palabras funcionales juegan un papel principalmente sintáctico porque permite conocer sobre la función de los constituyentes; segundo, el significado de las palabras; y tercero, los signos de puntuación que permiten la entonación de la lectura (Cuetos, 2013) (Ramos y Galve, 2017).

### *Proceso semántico*

El proceso semántico se refiere a la extracción de ideas que el lector realiza del texto, relacionándolas con su propio conocimiento, es decir, comprender lo que se está leyendo. Ramos y Galve (2017) mencionan que este proceso permite analizar el contenido conceptual o proposicional de las oraciones y la relación que se da entre estas para formar una estructura global del significado que propone el texto, además de comprenderlo. Schank (1982), considera que el último estadio para llegar a la auténtica comprensión se da a partir de la construcción de una representación mental, momento en el que se relaciona el mensaje del texto y los conocimientos aportados por el lector y la habilidad para integrar esas representaciones en los propios conocimientos. En este proceso se evidencian las

situaciones de influencias mutuas, interacciones que se dan entre el texto y el lector. El sentido del contenido del texto determina el tipo de conocimientos que se activan en la memoria y los conocimientos del lector determinan la configuración del mensaje a extraer (Cuetos, 2013).

La teoría más conocida de la formación de estructuras mentales a partir de textos es el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983). Su teoría está basada en tres niveles de representación del texto, desde lo más concreto hasta lo más abstracto. En el primer nivel (texto de superficie) se realiza una copia literal del texto. El segundo nivel (texto base) es en el que se obtienen las ideas principales y generales del texto. El tercer nivel (modelo de situación) es el más abstracto y del cual se extrae el mensaje final del texto relacionándolo con los conocimientos del lector (Cuetos, 2013).

García-Madruga (2006) y Cuetos (2013) consideran que el lector debe disponer de cinco tipos de conocimientos para comprender con mayor facilidad un texto. Primero, están los conocimientos lingüísticos que son la comprensión del significado de las palabras. Segundo, la estructura sintáctica hace referencia al orden de las palabras, partes de la oración, oraciones y frases, a las reglas de conversión grafema-fonema, a los signos de puntuación, etc. para expresar las ideas en forma lógica y adecuada, es decir, sin ambigüedades o en forma no entendible. Tercero, los conocimientos mínimos que son conocimientos específicos sobre el contenido del texto. Cuarto, los conocimientos generales que se refieren al mundo y diferentes ámbitos. Quinto, están los conocimientos sobre la estructura y gramática de los textos, así como también, los conocimientos estratégicos y metacognitivos que permiten conocer el propósito de la lectura, entender hasta qué punto se ha entendido el texto y contar con la capacidad de identificar las dificultades que ofrece el libro y solucionarlas.

### **1.3. Procesos de la escritura**

En la escritura intervienen múltiples procesos y subprocesos cognitivos complejos de todo tipo. El simple hecho de escribir una carta ya requiere planificar el contenido que se quiere transmitir, en qué forma, qué oraciones se van a utilizar, fijarse en la ortografía, en los signos de puntuación y en los movimientos musculares de la mano. Todo con el fin

de que el lector pueda comprender el mensaje que ha querido transmitir el escritor. Conforme pasan los años, a través de la práctica, cada proceso que interviene en la escritura se va automatizando y, finalmente, se convierte en un proceso menos complejo, sobre todo cuando se trata de llenar un formulario con información básica. La experticia en este proceso se obtiene a través de cuatro procesos cognitivos. Según varios autores, estos procesos cognitivos son la planificación del mensaje, los procesos sintácticos, los procesos semánticos y los procesos perceptivo–motores (Cuetos, 2013, p.14) (Rivas y López, 2016, p.74).

Cuando se habla de escribir es importante mencionar que existen varios tipos de ejercicios de escritura; la copia, el dictado y la productiva. Los dos primeros solo requieren pasar por los dos procesos elementales (motores y léxicos) pero son importantes para adquirir la ruta visual o directa y la ruta fonológica o indirecta, a diferencia de la escritura productiva que es fundamental que pase por los procesos elementales (motores y léxicos) y complejos (planificación y selección de palabras).

### *Procesos de planificación*

El proceso de planificación consiste en una estrategia orientada a qué se quiere transmitir. En la escritura inicia por identificar lo qué se quiere transmitir y de qué forma. Este subproceso es el más complejo cuando se trata de escribir de forma creativa o en un ensayo académico. Gould y Boeis (1978) mencionan que el tiempo que invierten los escritores en la planificación, es de dos tercios y, lo demás, en la escritura y revisión del texto. Cada individuo requiere de una preparación mental para determinar qué es lo que va a escribir, proceso que consta de tres subprocesos (citado por Velarde, et. al. 2012).

El primer subproceso de la escritura es el de la planificación. Planificación, consiste en recuperar información de la memoria a largo plazo (semántica y episódica) sobre el tema que se va a escribir. Las primeras ideas que se obtienen sirven de guía para estructurar el mensaje que se quiere transmitir. Posteriormente, esta misma información ayuda para la activación de nueva información. El modelo de Van Dijk (1980) propone que primero se elabora una macro proposición, que son las ideas más generales, para luego pasar a las micro proposiciones, que son ideas más específicas. Es decir, que es una organización jerárquica que va de lo general a lo específico (Cuetos, 2013, p. 26).

El segundo subproceso es la traducción. Este subproceso de traducción se refiere a la selección de la información más relevante de la ya recuperada de la memoria y se organiza en un plan congruente. Es el momento en que se descartan ideas que sean poco relevantes y no encajen en su totalidad con el tema. La organización de esta información se acoge a los parámetros y estructura del tipo de texto que vayamos a escribir, según sea este un cuento, un ensayo, una novela, etc.

Finalmente, el último subproceso es la revisión. La revisión es el subproceso en el que se trata de identificar si se están cumpliendo los objetivos de lo que se quiere escribir, elaborando algunas preguntas para juzgar si el texto se ajusta o no al mensaje que se quiere transmitir (Cuetos, 2013, p. 27).

#### *Procesos sintácticos*

En esta fase se debe seleccionar el tipo de oraciones con las que se va a escribir para transmitir el mensaje de forma clara. A esta selección se la llama *construcción de la estructura sintáctica*, para la cual se requiere del dominio de varios factores esenciales: los signos de puntuación, acentuación y ortografía, los tipos de oraciones gramaticales (pasiva, negativa, afirmativa, interrogativa, etc.) y las palabras funcionales (artículos, adjetivos, preposiciones, adverbios, conjunciones, etc.) que se deben utilizar (Ramos y Galve, 2017). Es importante estructurar las oraciones y frases correctamente, así como saber cuál es la más adecuada teniendo en cuenta el contexto, ya que puede haber varias formas de expresar un mismo mensaje dándole mayor o menor importancia a alguno de los aspectos. Todo lo detallado con anterioridad permite una estructura sintáctica gramatical correcta para la escritura de un texto (Cuetos, 2013, pp. 29 – 31).

#### *Procesos léxicos*

El procesamiento léxico es la recuperación de las palabras de la memoria a largo plazo y su finalidad es escoger la palabra más apropiada para ajustarse al concepto que se quiere expresar. Estas palabras se escogen para completar el almacén que ya se realizó en las dos fases anteriores. Primero se da la elección de palabras, subproceso que se hace de forma casi automática. sin embargo, hay algunas restricciones que se deben tomar en

cuenta para estar seguros de haber elegido correctamente la palabra. Algunas de las restricciones son: ¿cuál de todas esas palabras expresa más exactamente el significado de lo que se quiere transmitir?, ¿va a ser entendida por todos los posibles lectores a los que se dirige el texto?, ¿ha aparecido esa palabra muchas veces?. El siguiente paso es obtener la forma ortográfica o los grafemas, es decir, activar los grafemas que forman la palabra ya escogida. Se distinguen dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras la léxica y subléxica.

Para el desarrollo de la ruta subléxica o indirecta (fonológica), primero se encuentra el concepto en el sistema semántico que se refiere a la memoria de conceptos, seguido de la búsqueda de la forma fonológica en el almacén fonológico y, por último, se da el mecanismo de conversión fonema a grafema, es decir, convertir los sonidos en letras para formar las palabras. La información de los grafemas se encuentra en el almacén grafémico, manteniéndose en la memoria de trabajo para luego ser escritos. Esta vía permite escribir muchas palabras, siempre y cuando provengan de un idioma alfabético transparente o semi transparente como son el ruso, el español, el portugués o el italiano.

La otra vía es la ruta léxica o directa. Al igual que la otra vía, comienza por la activación en el sistema semántico y luego se activa el léxico visual, es decir, la representación ortográfica de las palabras que se tienen almacenadas. Esta permite escribir correctamente palabras que no tengan relación exclusiva entre fonema y grafema. Para un mejor desempeño de esta ruta se debe contar con un almacén amplio en nuestra memoria, que permita identificar la representación visual de la palabra, además, de contar con un buen desarrollo de la memoria visual. Para que una palabra quede grabada en la memoria de cualquier individuo es necesario que la haya visto varias veces, esto va a permitir que se cree una imagen ortográficamente correcta de la misma. Es importante mencionar que existen otras habilidades cognitivas que incrementan la capacidad de memoria visual, como por ejemplo: la atención, la memoria de trabajo, la memoria espacial, entre otras.

### *Procesos perceptivo – motores*

Los procesos perceptivos motores son la representación de una palabra mediante signos gráficos. Proceso complejo que requiere de varios movimientos perfectamente coordinados y de un dominio de la motricidad fina que, una vez adquirida la experiencia,

los niños logran automatizarlos (Ramos y Galve, 2017, p.38). Para llegar a la representación final de la palabra se debe pasar por varios subprocesos. El primero es la recuperación de los grafemas que componen la palabra. Seguido de la selección y representación abstracta de cada alógrafo (letra) que se encuentra en el almacén alográfico. Esto va a depender de las reglas ortográficas y del tipo de la letra que se escoja para escribir, ya sea en mayúscula, minúscula, imprenta, *script* entre otras. El siguiente subproceso es la traducción del alógrafo a movimientos musculares acompañado de la recuperación del patrón motor (secuencia, dirección y tamaño) para, finalmente, obtener la representación gráfica o el grafo de lo que se pretende escribir sobre un papel o pizarra (Ellis, 1982 citado por Cuetos, 2013, pp.41 – 42).

#### **1.4. Dislexia con disgrafía**

Los trastornos del aprendizaje según Warnock (1987, citado por la Consejería de educación de la Junta de Andalucía, 2010) se refieren a las necesidades educativas especiales que tienen como objetivo eliminar etiquetas que demuestran escaso fundamento. Kirk (1963) considera los trastornos del aprendizaje como un grupo de problemas diferenciados dentro de las necesidades educativas especiales para atender a los alumnos de forma específica según sea su trastorno (citado por Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010) La Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en el manual de diagnóstico de trastornos mentales, cataloga a estos trastornos dentro de los trastornos del desarrollo neurológico y considera que son dificultades del aprendizaje en aptitudes académicas. El alumnado que presenta estos trastornos se caracterizan por la presencia de bajo rendimiento escolar, déficit en los procesos cognitivos como son percepción, memoria y funciones ejecutivas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010, pp. 7 – 9).

Existe una terminología específica para denominar y clasificar los trastornos específicos del aprendizaje de lectura y escritura. Para la lectura se utiliza dislexia y para la escritura disgrafía. A continuación, se van a describir cada uno de los trastornos con sus síntomas y los tipos que existen.

## *Dislexia*

En cuanto al término de la dislexia varios autores han discutido sobre su conceptualización ya que en la comunidad científica existen diferentes modelos teóricos en el abordaje de la misma. En la década de los 70, del siglo XX destacó la definición propuesta por la Federación Mundial de Neurología en la que se señala que:

“La dislexia es un trastorno que se manifiesta en dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Depende de dificultades cognitivas fundamentales que frecuentemente son de origen constitucional” Critchley (citado por Abuín, 2016 p. 15).

Una de las definiciones más recientes sobre este término la hace Lyon, Shaywitz y Shaywitz (citado por Ardila et al., 2010, p. 140; Abuín, 2016, p.15) ellos sostienen que:

“La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la percepción y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras y pobres habilidades ortográficas y de decodificación. Estas dificultades típicamente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que con frecuencia es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y a la instrucción escolar recibida. Dentro de las consecuencias secundarias se incluyen problemas en la comprensión lectora y una experiencia en la lectura reducida que limitan el crecimiento del vocabulario y el manejo de información”

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013), define la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura. Los síntomas que se presentan principalmente son dificultad en la velocidad o fluidez, precisión y en la comprensión lectora.

Otros autores definen la dislexia como un trastorno neurobiológico del aprendizaje que afecta el lenguaje, principalmente se manifiesta en la dificultad para leer correctamente. Los síntomas deben presentarse en niñas y niños que están en el proceso formal de adquisición de la lectura. Además, el sujeto debe contar con una capacidad intelectual promedio o alta sin la presencia de alteraciones sensoriales, perceptibles,

motrices o en cualquier otro ámbito (Ardila et al., 2010, p.140) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010, p.8)

### *Disgrafía*

Algunos autores han hecho énfasis en los problemas de escritura cuando presentaban déficit motriz y práxico en la escritura. Luego de amplias investigaciones en disgrafía se daba más atribuciones a las dificultades en ortografía, actualmente denominado disortografía (Ajuriaguerra y Auzias, citado por Cuetos, 2013). Por otro lado, otros expertos consideran que las alteraciones de la escritura no se limitan a tan solo movimientos motrices específicos de la mano ni al dominio de la ortografía. La disgrafía también se refiere a procesos específicos que permiten representar de manera simultánea las características fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas del lenguaje oral y escrito (Matute y Leal, citado por Ardila, 2010, p.161).

Ardila, et al., (2010, p. 162) mencionan que el término de disgrafía se usa para problemas caligráficos y para problemas de ortografía. Cuando los niños o niñas presentan dificultades significativas en el aprendizaje en composición, deletreo, escritura y gramática se trata de un trastorno específico del aprendizaje en la expresión escrita (Graham y Perrin, 2007 citado por Ardila et al., 2010, p.162).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) define la disgrafía como un trastorno específico del aprendizaje en la expresión escrita que presenta síntomas como dificultad para componer textos escritos, errores gramaticales y falta de experiencia para manipular las estructuras del lenguaje (Ardila et al., 2010, p.163). Algunos autores concuerdan en que, para determinar el diagnóstico del mencionado trastorno, las habilidades de la escritura deben estar por debajo del promedio acorde a la edad cronológica y el nivel intelectual debe ser medio o superior (Semrud-Clikeman y Teeter 2011, pp. 261 -263) (Cuetos, 2013, p. 69).

Granado-Ramos y Torres-Morales (2016) proponen que a la edad de 6 y 7 años no se concibe trabajar procesos sintácticos-semánticos y de planificación porque son funciones mentales que aún no están consolidadas a esta edad. Sin embargo, otros autores como Lica, Ruiz y González (2010) mencionan que estos procesos se pueden intervenir,

siempre y cuando se trabajen tomando en consideración el nivel de complejidad que corresponde a la edad y aprendizaje escolar. Incluso, la mayoría de los programas de intervención que se detallan en el punto 3 de este ensayo, proponen intervenir con actividades de estos dos procesos que son tan importantes para la escritura de textos (citado por Granados, y Torres, 2016).

Tanto la dislexia como la disgrafía pueden ser adquiridas o evolutivas. Decimos que la dislexia es adquirida cuando una persona que sabe leer sufre una lesión cerebral que le provoca la pérdida total o parcial de la capacidad de leer. Y decimos que una dislexia es evolutiva cuando se engloban en esta tipología las dificultades especiales del niño para el aprendizaje de la lectura, sin que exista ninguna discapacidad física o psíquica que lo justifique. Mientras que hablamos de disgrafías adquiridas ante las dificultades en la escritura que surgen como consecuencia de una lesión cerebral en una persona que escribía correctamente. La disgrafía evolutiva se refiere a aquellos sujetos que sin ninguna razón aparente (niños con inteligencia en el promedio, buen ambiente familiar y socioeconómico, adecuada escolaridad, aspectos perceptivos y motores normales, etc.) tienen especiales dificultades para aprender a escribir. Al igual que sucede en las dislexias, se considera como un trastorno inexplicable puesto que estos niños reúnen todas las condiciones para aprender a escribir sin dificultad y sin embargo no lo consiguen, probablemente porque existe algún tipo de disfunción cerebral en el área del lenguaje (Cuetos, 1991, p.66).

Los procesos y habilidades de los procesos de lectura y de escritura se aprenden de forma simultánea, por lo tanto, se suelen presentar dificultades y/o retrasos en la adquisición al mismo tiempo (Slowling, citado por Ramos y Galve, 2017, p.85)

Basando en las rutas de procesamiento de la información dividimos a la dislexias en: la fonológica, superficial o visual y mixta. La fonológica, hace referencia a las dificultades que presenta la persona en el mecanismo de conversión grafema-fonema, baja velocidad lectora, lectura con abundantes errores, lexicalizaciones, omisiones, adiciones, sustituciones entre otras. La superficial, se refiere a una lectura lenta, fragmentada con el uso constante de deletreo o silabeo, el ritmo y la velocidad son bajos, entre otros. La dislexia mixta hace referencia a la presencia de los síntomas de los dos tipos anteriores (Ramos y Galve, 2017, p.128). A continuación, en el cuadro 1 se describe la clasificación

de las dislexias tomado y modificado de Ramos y Galve (2017, pp.151 -152) y Cuetos (2013, pp.69 -74).

**Cuadro 1.**

<b>Clasificación de las dislexias.</b>			
	<b>Dislexia fonológica</b>	<b>Dislexia superficial</b>	<b>Dislexia profunda</b>
<b>Generalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fallos en la ruta fonológica o vía sub-léxica.</li> <li>-Lectura por vía léxica.</li> <li>- La dificultad es de base auditivo – fonológico.</li> <li>-Se agudiza cuando existen déficits en: Atención Memoria de trabajo Velocidad de procesamiento.</li> <li>- Otras habilidades afectadas: Procesamiento y producción del lenguaje expresivo oral y escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fallos en la ruta ortográfica o vía léxica.</li> <li>- Lectura en voz alta la realiza por vía subléxica.</li> <li>- La dificultad es de base visoespacial.</li> <li>- La lectura es de forma parcial por reglas de conversión grafema-fonema (CFG), presenta con frecuencia deletreo y silabeo.</li> <li>- Baja capacidad de reconocimiento visual de las palabras.</li> <li>- Baja discriminación de letras y sílabas similares entre: “n” y “h”, “n” y “m”, “f” y “t”, “los y “les”; etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fallos en ambas rutas fonológica y ortográfica.</li> <li>- La dificultad es de base auditivo-fonológico y visoespacial.</li> <li>- Presentan dificultad en la comprensión.</li> <li>- Le demanda demasiado tiempo en decodificar las letras y se olvida de lo que leyó anteriormente.</li> <li>- Se agudiza cuando existen déficits en: Atención. Memoria de trabajo.</li> </ul>
<b>Errores frecuentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentación fonológica de las palabras (conciencia fonológica).</li> <li>- Bajo ritmo lector (fluidez / velocidad lectora).</li> <li>- Vacilaciones y rectificaciones.</li> <li>- Fonéticos con semejanza fonológica y visual: Omisiones. Adiciones. Confusiones. Sustitución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de palabras homófonos.</li> <li>- Ritmo lector lento con pocos errores, es más lenta cuando la palabra es extensa.</li> <li>- Comprensión del significado de palabras, aunque sea capaz de leerlas.</li> <li>- Fonéticos convirtiendo las palabras en pseudopalabras: Omisiones. Sustituciones. Repeticiones. Rectificaciones. Adiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodificar palabras difíciles e infrecuentes cometiendo errores de paralexias, cambiando la palabra por una frecuente o fácil.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

La disgrafía se caracteriza por presentar fallos de tipo motor porque el dibujo de las letras no es el correcto; y/o de tipo lingüísticos, ya que no consiguen afianzar el mecanismo de conversión grafema – fonema, por lo que cometen muchas faltas de ortografía (Cuetos, 2013, p.56). La clasificación más conocida para el trastorno de la escritura se divide en tres. La disgrafía fonológica, se caracteriza por presentar fallos en la

ruta fonológica o subléxica provocando un deficiente uso de los mecanismos de conversión fonema-grafema; la disgrafía superficial, se caracteriza por la deficiente capacidad para usar la vía léxica u ortográfica causando dificultad en representación de palabras irregulares, homófonas y poligráficas, así como también presenta fallos en grafía de las letras; y la mixta o profunda, que se refiere a que existen fallos en las dos vías (Ramos y Galve, 2017, p.93). Sin embargo, hay varios autores que hacen énfasis en la disgrafía periférica, que se caracteriza por presentar dificultades en los aspectos motrices de la escritura como es la mala caligrafía y organización del espacio en lámina (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010, p.71). A continuación, se describe en el cuadro 2 la clasificación de las disgrafías tomado de Ramos y Galve (2017, pp.92 -93) y Cuetos (2013, pp.110 -113).

**Cuadro 2.**

<b>Clasificación de las disgrafías.</b>				
	<b>Disgrafía fonológica o lingüística</b>	<b>Disgrafía superficial o visual</b>	<b>Disgrafía profunda</b>	<b>Disgrafía periférica</b>
<b>Generalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fallo en la vía subléxica o ruta fonológica.</li> <li>- Alteración en el sistema de conversión grafema-fonema CFG, pudiendo escribir solo las palabras que tiene representación léxica.</li> <li>- La escritura se basa en la recuperación de la representación gráfica de la palabra por memoria.</li> <li>-Facilidad para la escritura de alta frecuencia, con ortografía arbitraria y reglada.</li> <li>-Se agudiza cuando existen déficits en: Recuperación visual. Atención. Memoria de Trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fallo en la vía léxica o ruta ortográfica.</li> <li>-No hay acceso a la representación de la palabra (semántica).</li> <li>-La escritura se basa en la conversión fonema-grafema (CFG).</li> <li>- Ritmo de escritura muy lento, pierden tiempo deletreando la palabra para poder escribirla.</li> <li>- Se agudiza cuando existen déficits en: Atención. Memoria de Trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fallo en las dos rutas: vía léxica y subléxica.</li> <li>- Dificultad en la escritura de palabras de baja frecuencia y de alta longitud.</li> <li>Se agudiza cuando existen déficits en: Recuperación visual. Atención. Memoria de Trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son trastornos motores por lo que el afectado no tiene dificultades para acceder al léxico en su totalidad.</li> <li>- Tiene dificultades para acceder al almacén de los patrones motores gráficos y para ejecutar los procesos motores implicados en la escritura.</li> </ul>

<b>Errores más frecuentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre el mecanismo de pronunciación y el almacén grafémico.</li> <li>- Escritura en espejo.</li> <li>- Grafémicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Sustitución.</li> <li>Inversión.</li> </ul> </li> <li>- Lexicalizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura de letras dobles: /ch /ll/ rr / qu / gu/.</li> <li>- Omisión en sífonos o sílabas dobles.</li> <li>- Errores grafémicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Adiciones.</li> <li>Omisiones.</li> <li>Inversiones.</li> <li>Sustituciones.</li> <li>Uniones.</li> <li>Fragmentaciones.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura de palabras funcionales y abstractas.</li> <li>-Grafémicos convirtiéndolas en pseudopalabras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Sustitución.</li> <li>Inversión.</li> <li>Adición.</li> </ul> </li> </ul>
-------------------------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

## 2. Evaluación y diagnóstico de la dislexia con disgrafía desde el enfoque cognitivo

Tanto la dislexia como la disgrafía son trastornos que se pueden presentar de forma aislada. No existe una entidad llamada dislexia con disgrafía, sin embargo, es muy frecuente que se presenten la dislexia y la disgrafía simultáneamente. La edad a la que se evidencian los síntomas de cada uno de los trastornos, es cuando el niño se encuentra en proceso de adquisición de los procesos formales de la lectura y escritura o a su vez que ya hayan culminado el proceso. Es por esto que no existe una edad determinada y puede ir desde los 5 años hasta los 8 o 9 años. Este factor va a depender de la institución educativa a la que asiste cada niño.

La evaluación y diagnóstico de la dislexia y disgrafía comprende un proceso ordenado que involucra diversas técnicas que ayudan a detectar anomalías en las habilidades lectoescritoras. Para recolectar información se inicia con: 1. Entrevista, se refiere a una entrevista semiestructurada (anamnesis) que se realiza a los padres para recolectar información sobre el contexto personal, familiar, evolutivo y actual del estudiante. En la historia escolar hay aspectos importantes a tomar en cuenta como el método usado para el aprendizaje de la lecto-escritura, la edad en la que comenzó, rendimiento académico comparado con el de niños de su edad y cómo y cuándo iniciaron las dificultades lingüísticas (Bolea et al., 2017, pp. 46 - 47). 2. Evaluaciones, son una serie de cuestionarios que permiten indagar sobre la percepción, expectativas y actitudes que las familias y el profesorado tienen del problema que presenta el alumno (Gálve, 2014) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010, pp. 21 - 22). 3. Tests, son baterías estandarizadas para identificar el estado de los dominios implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura. Cuetos (2013 p. 147) y Ramos y Galve (2017 p. 91)

hacen énfasis en que la evaluación tiene como objetivo conocer o indagar cuáles son los procesos que originan los trastornos lectores y escritores en las que, paralelamente, se deben explorar capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la lectura y escritura como son: el nivel de capacidad de memoria operativa, atención y velocidad de procesamiento. Es importante recalcar que el adecuado diagnóstico de dislexia y disgrafía se instaura en ausencia de déficit cognitivo, visual, auditivo o motriz, por lo cual es imprescindible que la evaluación inicie, como filtro, con la evaluación inicial de estos dominios (Galve, 2017).

La evaluación psicopedagógica, a través del enfoque cognitivo, es un proceso complejo que implica varios pasos. Inicialmente, el profesional a cargo debe tener vastos conocimientos de cómo funciona el sistema cognitivo, así como cuáles son los mecanismos que intervienen en los procesos de lectura y escritura, mencionados anteriormente. Es poco relevante evaluar para identificar únicamente donde se encuentra el déficit.

Una vez realizada la entrevista y obtenida la información necesaria, se realiza un análisis de los criterios diagnósticos de acuerdo al *Manual de Diagnóstico DSM-V* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) y/o de la *Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-11* (OMS. Organización Mundial de la Salud, 2019). También se recomienda complementar esta información teniendo en cuenta la clasificación de la dislexia y disgrafía a través de guías específicas de evaluación e intervención como son la *Guía práctica de la dislexia* por el gobierno de Aragón, 2017, *Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura (dislexia) y escritura (disgrafía)* Galve, 2017, *Guía general sobre dislexia* (Asociación Andaluza de Dislexia, ASANDIS), 2010. Esto permite contrastar y comprender el programa y plan de intervención que se utilizará en cada caso con el fin de hacerlo de forma diferenciada y que se evidencien resultados positivos (Bolea et al., 2017).

En la actualidad, uno de los retos que afronta la evaluación desde el enfoque cognitivo es que las herramientas de diagnóstico únicamente confirman y determinan dificultades en el desempeño de la lectura y escritura, pero no son capaces aún de encontrar cuáles son las causas de esas dificultades.

## **2.1. Evaluación de la lectura**

Después de recolectar información relevante y complementaria se debe explorar el sistema lector y cuáles son los subprocesos que se encuentran con dificultad. Para cada uno de los subprocesos hay una tarea específica para valorar como se encuentra. La intervención de las habilidades cognitivas que intervienen en la lectura está destinada a recuperar cada uno de los procesos y subprocesos con actividades específicas. Los perceptivos motrices se basan en actividades de discriminación, señalamiento e identificación de letras. El procesamiento léxico se enfoca en actividades de conciencia fonológica, mecanismo de conversión grafema a fonema y decisión léxica. La intervención del proceso sintáctico se realiza a través de actividades de comprensión, emparejamiento, estructuración de oraciones y lectura de textos. Por último, el proceso semántico se rehabilita con actividades de clasificación y lectura de textos. En el cuadro 3 se detalla cada una de las tareas para evaluar los procesos mencionados anteriormente.

Cuadro 3.

EVALUACIÓN DEL SISTEMA LECTOR				
<b>PROCESOS</b>	<b>Perceptivos y de identificación de letras</b>	<b>Reconocimiento de palabras (Léxicos)</b>	<b>Sintácticos</b>	<b>Semánticos</b>
	Comprobar si los niños reconocen el nombre y/o sonido de las letras.	Identificar el grado de desarrollo de la vía léxica y subléxica.	Identificar el uso de estructuras gramaticales y signos de puntuación.	Identificar la capacidad para extraer el mensaje del texto e integrarlo con su memoria.
<b>TAREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar letras en una hoja que estén acompañadas de otros signos.</li> <li>Discriminar letras aisladas y grupos silábicos.</li> <li>Señalar si una letra se encuentra en posición normal o en espejo.</li> <li>Distinguir palabras que sean iguales o diferentes.</li> </ul>	<p><b>Vía subléxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismo de conversión grafema a fonema: lectura de una lista de pseudopalabras (palabras inventadas) y de palabras cortas y largas usando todos los grafemas.</li> <li>Conciencia fonológica: análisis y síntesis de palabras, identificar si existen omisión o adición de fonemas en una palabra.</li> </ul> <p><b>Vía léxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Decisión léxica auditiva / visual, identificar si una palabra es real o inventada.</li> <li>Contrastar entre lectura de: palabras – pseudopalabras / alta – baja frecuencia, con similar estructura, longitud y grafema.</li> </ul>	<p><b>Estructuras gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión de ordenes escritas: lectura de una frase y ejecutar lo que se le pide.</li> <li>Emparejamiento de oraciones – dibujo: escoger el dibujo que pertenece a la oración o viceversa.</li> <li>Entregar varios sintagmas para crear una oración.</li> </ul> <p><b>Signos de puntuación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de un texto que contenga abundantes signos de puntuación e identificar si los respetan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clasificar palabras siguiendo una categoría semántica o conceptual.</li> <li><b>Lectura de un texto:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Leer.</li> <li>Elaborar un resumen.</li> <li>Ponerle un título.</li> <li>Señalar ideas principales.</li> <li>Hacer un dibujo sobre el texto.</li> <li>Contestar preguntas relevantes sobre el texto de tipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferenciales.</li> <li>Contenido específico.</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Las tareas que se mencionan se pueden encontrar en diferentes baterías estandarizadas como son: *PROLEC-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores*, revisada (2014); *BECOLE, Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura* (2005); *LEE, Test de lectura y escritura en español* (2006); *ECLE, Evaluación de la comprensión lectora* (2010); entre otras. Como se mencionó anteriormente después de aplicar las tareas se deben analizar con detalle los criterios diagnósticos de los manuales de clasificación del trastorno del aprendizaje de la lectura (cuadro 4) para obtener un diagnóstico profesional, ético y respaldado.

**Cuadro 4.**

<b>CUADRO COMPARATIVO DIAGNÓSTICOS DE LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE – LECTOR</b>		
<b>TRASTORNOS</b>	<p><b>DSM-5</b> Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5ª edición.</p> <p>Trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura.</p>	<p><b>CIE-11</b> Clasificación de enfermedades mentales 11ª revisión</p> <p>Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura.</p>
<b>CRITERIOS DIAGNÓSTICOS</b>	<p>Se deben cumplir los siguientes 4 criterios.</p> <p>A. Presencia de uno de los siguientes síntomas durante 6 o más meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura deficiente, lentitud, vacilación y con esfuerzo.</li> <li>• Comprensión lectora deficiente, es capaz de leer un texto, pero no de extraer el significado.</li> </ul> <p>B. El rendimiento académico es significativamente más bajo de lo esperado para la edad.</p> <p>C. Las dificultades inician en la edad escolar.</p> <p>D. No se debe a la presencia de otros trastornos.</p> <p>En la dificultad de la lectura especificar si es: en precisión de la lectura de palabras / velocidad o fluidez de la lectura / comprensión lectora. Especificar la gravedad: leve, moderada o grave.</p>	<p>Presencia de dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de palabras</li> <li>• Precisión en la lectura.</li> <li>• Comprensión lectora.</li> </ul> <p>Hay un deterioro significativo en el funcionamiento académico del individuo.</p>
<b>EXCLUSIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad intelectual.</li> <li>• Trastorno visual o auditivo.</li> <li>• Trastornos mentales o neurológicos.</li> <li>• Falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno del desarrollo intelectual.</li> <li>• Discapacidad sensorial (visión o audición)</li> <li>• Trastorno neurológico.</li> <li>• Falta del dominio del idioma.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## **2.2. Evaluación de la escritura**

Para la escritura también hay una tarea específica para cada uno de los procesos y subprocesos que comprende el sistema escritor. Para la intervención de los procesos motores y de grafía se trabajan actividades de deletreo, dictado y copia para la recuperación de alógrafos y para verificar si la dificultad es motriz o léxica con el deletreo de palabras. Los procesos léxicos se recuperan a través de actividades enfocadas a la denominación, dictado de palabras y mecanismos de conversión grafema a fonema. El procesamiento sintáctico se basa en actividades de construcción de frases, reescritura, ordenar y completar frases. La planificación, como último paso del proceso de la escritura, se enfoca en actividades de composición escrita de una lámina, de un cuento o una redacción. Para comprender mejor cada una de las actividades mencionadas se presenta el cuadro 5 a continuación.

Cuadro 5.

EVALUACIÓN DEL SISTEMA ESCRITOR				
PROCESOS	Motores y grafía	Léxicos	Sintácticos	Planificación
		Identificar los patrones perceptivo motores.	Conocer la capacidad para generar palabras y uso de las dos vías léxica y subléxica.	Identificar la capacidad para construir oraciones con la estructura gramatical correcta.
TAREAS	<p><b>Deletreo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deletrear una palabra que está sobre una lámina.</li> </ul> <p><b>1. Recuperación de los alógrafos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictado del sonido o nombre de letras.</li> <li>• Paso de mayúscula a minúscula y viceversa.</li> <li>• Copia de cursiva a script y viceversa.</li> </ul> <p><b>2. Verificar patrones motores,</b> contrastar entre las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copia libre.</li> <li>• Escritura en computadora.</li> <li>• Escritura con letras en material concreto.</li> </ul> <p><b>3. Comprobar si la dificultad es motriz o léxica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deletreo de palabras: si el deletreo es normal y falla en la escritura, la deficiencia es motriz.</li> </ul>	<p><b>Generar palabras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominación: escritura de nombres de los dibujos que se presentan. Se debe preguntar para qué sirve, con el fin de diferenciar si la dificultad es a nivel semántico o léxico.</li> </ul> <p><b>Vía léxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictado de palabras con ortografía natural y/o con ortografía reglada, y de palabras homófonas.</li> </ul> <p><b>Vía subléxica,</b> mecanismo de conversión grafema a fonema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictado de fonemas aislados y pseudopalabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir frases a partir de varias palabras presentadas.</li> <li>• Ordenar una oración con palabras que se encuentran desordenadas.</li> <li>• Completar frases a las que les falta alguna palabra.</li> <li>• Reescritura de un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previo a aplicar las tareas se deben realizar pruebas de conocimiento general y específico del tema sobre el que debe escribir la tarea.</li> </ul> <p><b>Composición</b></p> <p><b>1. Baja complejidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de una lámina.</li> </ul> <p><b>2. Complejidad media:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de un cuento o suceso.</li> </ul> <p><b>3. Alta complejidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de una redacción (conviene realizar la misma tarea de forma oral para descartar que la dificultad sea oral).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Las evaluaciones con las que contamos para evaluar los diferentes tareas de los procesos de escritura son: *PROESC, Batería de Evaluación de los procesos de escritura* (2004); *BECOLE, Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura* (2005); *LEE, Test de lectura y escritura en español* (2006); *PRO 1 - 2 , Prueba de rendimiento ortográfico* (2010); entre otros. Obtener un diagnóstico con fundamento es de gran

importancia. Después de obtener los resultados con las baterías se deben analizar los manuales diagnósticos del trastorno del aprendizaje de la escritura (cuadro 6).

**Cuadro 6.**

<b>CUADRO COMPARATIVO DIAGNÓSTICOS DE LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE - ESCRITOR</b>		
<b>TRASTORNOS</b>	<b>DSM-5</b> Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5ª. Ed.	<b>CIE-11</b> Clasificación de enfermedades mentales 11ª revisión
	Trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la escritura.	Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la escritura.
<b>CRITERIOS DIAGNÓSTICOS</b>	<p>Se deben cumplir los 4 criterios a continuación:</p> <p>A. Presencia de uno de los siguientes síntomas durante 6 o más meses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades ortográficas con errores de tipo sustitución, adición de vocales y consonantes.</li> <li>• Dificultad con la expresión escrita, presencia de errores gramaticales o de puntuación en una oración.</li> </ul> <p>B. El rendimiento académico es significativamente más bajo de lo esperado para la edad.</p> <p>C. Las dificultades inician en la edad escolar.</p> <p>D. No se debe a la presencia de otros trastornos.</p> <p>En la dificultad en la escritura especificar si es en: corrección ortográfica / gramatical y de puntuación / claridad u organización de la expresión escrita.</p> <p>Especificar la gravedad: leve, moderada o grave.</p>	<p>Presencia de dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la escritura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisión en la escritura.</li> <li>• Precisión ortografía, gramática y puntuación.</li> <li>• Organización y coherencia de las ideas por escrito.</li> </ul> <p>Hay un deterioro significativo en el funcionamiento académico del individuo.</p>
<b>EXCLUSIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad intelectual.</li> <li>• Trastorno visual o auditivo.</li> <li>• Trastornos mentales o neurológicos.</li> <li>• Falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno del desarrollo intelectual.</li> <li>• Discapacidad sensorial (visión audición)</li> <li>• Trastorno neurológico.</li> <li>• Falta del dominio del idioma.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **3. Intervención psicopedagógica de los procesos de lectura y escritura desde el enfoque cognitivo**

La intervención psicopedagógica, según la Junta de Andalucía, se refiere a un proyecto creado y planificado con el fin de obtener resultados en las dificultades del aprendizaje que presenta el alumno. Posterior a la aplicación de estrategias específicas en el niño y en el contexto, se debe realizar una valoración de los avances. Tejedor, García y Rodríguez (citado por Abuín 2016, p. 27) definen al programa de intervención como un “conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos objetivos”.

Varios autores concuerdan en que las principales características de los programas de intervención son el diseño integral de las actividades basadas en un objetivo que conduzcan a solventar las competencias básicas del paciente, evitando enfocarse únicamente en el diagnóstico de dislexia y disgrafía, sino, por el contrario, tomar en cuenta los subniveles de procesamiento afectados (Ramos y Galve, 2017, p.276). Determinar el tipo de actividades, recursos, programas preestablecidos y tiempos a utilizar en la intervención de cada paciente, son fundamentales para evaluar y analizar si existen mejorías en los procesos componentes del sistema lector y escritor. Para realizar la rehabilitación de los procesos de la lectura y escritura es recomendable intervenir de forma individual con cada paciente, en consulta privada con un psicopedagogo.

Cuetos (2013, pp.155 - 156) menciona que la aplicación de un correcto programa de intervención permite identificar cambios en el comportamiento lector y en el funcionamiento cerebral. Se considera que los trastornos específicos del aprendizaje de la lectura y escritura, tienen un buen pronóstico siempre y cuando el abordaje profesional sea pertinente, tanto en el diagnóstico, como en las estrategias utilizadas desde el inicio de los síntomas (Ardila et al., 2010, p.155). Según, Ramos y Galve (2017, p.276) en los programas de intervención no existen actividades puras, es decir, que la recuperación de los procesos no puede ser de forma aislada ya que siempre se refuerzan otros procesos y componentes que sirven para preparar los que vienen a continuación o consolidar las habilidades que se están trabajando en ese momento.

Tanto para el sistema lector como para el de escritura se debe ir por partes y según el nivel que está afectado, no se puede aprender todo a la vez. A continuación, se detallarán algunas de las actividades que se pueden trabajar para cada uno de los procesos, comenzando por el de lectura y luego el de escritura, tomando como referencia actividades y ejercicios propuestos por Ramos y Galve (2017) y Cuetos (2013).

Para los procesos perceptivos de la lectura se busca recuperar la capacidad perceptiva usando material concreto como figuras (letras). Para recuperar la habilidad de percepción visual de dibujos y letras, se trabaja a través de ejercicios como la discriminación de figura fondo y la búsqueda de determinados estímulos entre otros. Para la identificación y discriminación auditiva de rasgos propios de las letras se proponen actividades como diferenciar palabras iguales-diferentes y tareas de segmentación fonológica.

En los procesos léxicos se recomienda trabajar con diferentes actividades para cada ruta. Para la ruta subléxica, el primer paso es implementar actividades para recuperar los mecanismos de conversión grafema a fonema. Se pueden usar letras de plástico para crear palabras escogiendo las letras que la componen. Para el análisis grafémico se utilizan ejercicios para formar palabras y luego contar la cantidad de letras y/o sílabas que tiene. Se debe iniciar por palabras de alta frecuencia y simples, para luego pasar a las más complejas con grafemas compuestos por dos letras. Finalmente, está el ensamblaje de los fonemas, una actividad pertinente es presentar oralmente sonidos de una palabra para que el paciente diga la palabra resultante de la unión de sonidos. Para este nivel, se recomienda comenzar por palabras cortas y de alta frecuencia para luego ir aumentando su complejidad. Para la ruta léxica no hay una actividad específica, lo más conveniente es fortalecer y lograr que domine las reglas de conversión grafema-fonema y se puede fortalecer con una actividad de emparejamiento de palabra – dibujo.

La recuperación de los procesos sintácticos comienza con la asignación de los papeles gramaticales correctos. Para este subproceso se pueden resaltar con colores los componentes de la oración. Otra actividad es presentar oraciones omitiendo una parte para que el paciente la complete. También se pueden usar ejercicios como el de ordenar

oraciones que se encuentran desordenadas. El siguiente subproceso es la intervención para afianzar el uso de las reglas ortográficas. Las estrategias propuestas son facilitar la visibilidad de los signos ubicándolos en el texto con diferentes colores, aumentando su tamaño o dejando más espacio entre las palabras entre las que se encuentra el signo.

La intervención de los procesos semánticos o de comprensión de textos se puede trabajar a través de enseñar al paciente a organizar la información de forma jerárquica usando esquemas y diagramas. También sirve subrayar los conceptos principales en el texto. Otra actividad fundamental es contestar preguntas como: ¿De qué se trata el texto?, ¿Cuál es la idea principal?, entre otras.

Los procesos de planificación en el sistema de escritura son en su mayoría complejos y las estrategias a utilizarse dependen del tipo de texto que se vaya a escribir ya sea, una descripción, una redacción, un cuento o un ensayo. Para niños de 6 a 7 años el proceso por el que inician la escritura estructurada es el de la descripción ya sea de un objeto o imagen. Las estrategias que se proponen para esta fase es entregarle al paciente un grupo de atributos de lo que se le pida que describa como formas, tamaños, colores, texturas, etc. Y, por otro lado, se le enseña a organizar la información que va a escribir para que esto tenga coherencia.

Las estrategias utilizadas en los procesos sintácticos inician por la selección de palabras y oraciones, para esto se debe enseñar al paciente qué tipo de oraciones existen, cómo las puede utilizar y cuándo debería hacerlo. Uno de los ejercicios recomendados es proporcionar al paciente un dibujo y un grupo de palabras para completar una frase que se encuentra incompleta. Cuando vaya adquiriendo experiencia en la actividad anterior, se le puede proporcionar solo el dibujo para que escriba la frase por sí solo. Para los signos de puntuación es recomendable enseñar al niño paulatinamente cada uno de los signos y a través de la práctica se automatiza dónde, cómo y cuándo ponerlos. Una estrategia eficaz es asociar los signos de puntuación con un semáforo: el punto es “stop”, la coma se puede expresar con una señal de “ceda el paso”, etc. (Cuetos, 2013 p. 108).

Los procesos léxicos en niños de 6 a 7 años son los procesos más relevantes para intervenir en esta edad. Las estrategias utilizadas para la vía subléxica y léxica, se

centran en asociar el grafema con su sonido inicial y un dibujo que represente la letra inicial como el ejemplo que propone Cuetos en el *método MIL* (Cuetos, Núñez y Castrillón, 2020 citado por Cuetos, 2013 p.108) el grafema “m” es de la palabra montaña, esto permite que recuerde el sonido y la forma gráfica del grafema. También se debe intervenir en la conciencia fonológica con actividades como: contar, aislar (separar), omitir y adicionar -fonemas y sílabas- en una palabra como, por ejemplo, si a la palabra “sapo” le quito “sa” ¿Cómo suena? Para afianzar el uso de las reglas ortográficas una de las estrategias es enseñar de forma memorística y pausada.

Las estrategias utilizadas en los procesos de los patrones motores son enseñar al niño a que identifique la direccionalidad de los movimientos que debe seguir para cada una de las letras, asegurándose de indicar con detalle en donde comienza, hacia dónde debe dirigirse y dónde termina para lograr dibujar correctamente el alógrafo (presentar láminas que contengan letras con flechas). Los cuadernos de caligrafía son eficientes solo cuando hay supervisión del terapeuta para que los pacientes sigan los patrones motores correctos.

A continuación, se describirán algunos programas de intervención que usan el enfoque cognitivo como base para la recuperación de los sistemas de lectura y escritura.

### ***3.1. Becoleando - Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje para la mejora de las competencias de la lectura y escritura***

Becoleando es un programa integral de intervención pedagógica creado en el año 2010 por José Luis Galve, Manuel Trallero y Miguel Moreno y basado en las investigaciones de la batería *BECOLE* de evaluación de la lectura y de la escritura por la editorial EOS. Interviene de forma preventiva – correctiva y busca facilitar el desarrollo de la lectura y escritura en niños que ya han adquirido estos dos aprendizajes formales y presentan un incorrecto funcionamiento de uno o varios niveles del procesamiento. Proponen que la edad óptima para utilizar el programa es a partir del ciclo inicial infantil (5 años) hasta la edad secundaria (15 años). Hay tres indicadores en los que se han basado para el diseño del programa, el primero el desempeño en resolver las tareas,

el segundo las variables que influyen en su ejecución y, finalmente, los tipos de errores que comente el paciente.

### ***3.1.1. Cuadernos de refuerzo y o recuperación de los procesos implicados en la lectura y escritura***

Este programa propone actividades de tal forma que se trabajen simultáneamente habilidades de los diferentes procesos perceptivos, de acceso al léxico, semánticos, sintácticos, motores y de planificación de lectura y escritura. Está dividido en seis tomos. En cada uno de los tomos hay una serie de logos que sirven como guía para cada actividad; además, está acompañado de instrucciones dirigidas a cualquier adulto que esté supervisando al niño en el proceso de intervención.

*Becoleando I*, el objetivo es consolidar la producción oral y escrita empezando por la conciencia fonológica y los procesos de identificación y reconocimiento de fonemas y grafemas. Por otro lado, reforzar el acceso al léxico aumenta el vocabulario, la memoria a corto plazo y la velocidad de procesamiento (Anexos 1 y 2).

*Becoleando II*, es un refuerzo de los procesos perceptivos y de conciencia fonológica. Además, busca profundizar en las habilidades trabajadas en el cuaderno de *Becoleando I*.

El cuaderno *Becoleando III*, tiene como fin intervenir en la producción oral y escrita, así como también potenciar la comprensión oral y lectora. Las actividades que propone son tareas de comprensión lectora a través de frases y ejercicios para lograr el dominio de las estructuras sintácticas oracionales.

En *Becoleando IV*, se usan tareas que profundicen el sistema semántico, el acceso a los significados de las palabras, oraciones y textos. También se potencian los procesos semánticos y sintácticos usando tareas de comprensión a través de la lectura y escritura. Para que la rehabilitación de la producción escrita sea más eficiente, el programa propone complementar este tomo con el cuaderno específico de estrategias de comprensión lectora y de expresión escrita I del método *EOS*.

En los cuadernos de *Becoleando V y VI*, se profundizan las habilidades trabajadas en el tomo IV. También abordan los procesos de planificación de la escritura siendo la intervención más intensa. Para los dos tomos, los autores recomiendan complementar la intervención con el cuaderno específico de estrategias de comprensión lectora y de expresión escrita II y III del método *EOS*.

### ***3.2. Los torres, una familia de escritores - Programa de intervención en los procesos de escritura***

Es un programa organizado y secuencial de intervención del dominio de la escritura en estudiantes de segundo y tercer Ciclo de Primaria. Se puede usar para complementar el aprendizaje en la clase lengua y como rehabilitación terapéutica en niños con dificultades de aprendizaje en la escritura. Se creó en el año 2012 por Eva Rey, Rosa González y Fernando Cuetos, publicado por la editorial CEPE. El objetivo es mejorar los procesos cognitivos implicados en la escritura utilizando estrategias adecuadas para su enseñanza. Además, se busca motivar al estudiante para que aprenda las habilidades de la escritura a través de un método creativo, original y divertido. El programa propone enseñar de forma explícita y sistémica los componentes de la escritura que se consideran básicos. El terapeuta o profesor pueden ser flexibles y adaptar la aplicación del mismo según la complejidad que se requiera. El programa cuenta con una guía para el profesor y un cuaderno de actividades para el alumno.

#### ***3.2.1. Guía del profesor***

En esta guía, el terapeuta o profesor se va a encontrar con la descripción e instrucciones de cada actividad. Todas estas actividades tendrán que ir haciéndolas a lo largo de 3 unidades. En la unidad 1., *Los torres en África*, nos enseñan a escribir narraciones I. En la unidad 2., *Los Torres en Papúa Nueva Guinea*, nos enseñan a escribir narraciones II, el nivel de dificultad es mayor que en la primera unidad. Y en la unidad 3., *Los Torres en Islandia*, nos enseñan a describir. Los personajes son miembros de la familia cuyo nombre corresponde al acrónimo Torres. Cada personaje enseña algo distinto, por lo que es importante que los estudiantes los conozcan bien. Tina ayuda a traer ideas; Olan organiza las ideas; Roy enseña a redactar el texto; con Rita revisan el

escrito; Eco ayuda a que se edite el texto escrito y, finalmente, Sneyder explica cómo supervisar lo que se ha escrito (Anexo 3).

### **3.2.2. Cuaderno del alumno**

El cuaderno del estudiante cuenta con todas las actividades y material planteado para que puedan ser desarrolladas con la guía del terapeuta. Para comenzar, el profesor debe enseñar las pautas y reglas a seguir del programa para completarlo. Los estudiantes deben completar las actividades para cumplir los objetivos que se plantea el programa. Para cada semana hay un incentivo, una pegatina (Anexo 4).

### **3.3. Fichas de recuperación La Dislexia**

Las fichas de recuperación de *La Dislexia* son un grupo de cinco cuadernos sistemáticos con un orden progresivo de dificultad para la intervención en niños desde los 4 años hasta los 12 años aproximadamente. Cada uno de los cuadernos ha sido creado y actualizado en diferentes años. Además, están dirigidos para diferentes edades. Los dos primeros cuadernos ofrecen la primera edición en el año 2015 y están dirigidos a niños de 4 a 5 años, los dos siguientes son para niños de 6 a 7 años y fueron actualizados en el año 2016 con la edición quince, y el último cuaderno se actualizó en el 2007 con la edición ocho para niños de 8 años en adelante. Las autoras son M<sup>a</sup> Fernanda Fernández, Ana M<sup>a</sup> Llopis y Carmen Pablo de Riesgo. El objetivo de los cuadernos es dotar a los estudiantes de mecanismos para superar las dificultades que presentan y que faciliten el aprendizaje de la lectoescritura a través de ejercicios. Las actividades deben ser realizadas en un ambiente adecuado de motivación positiva y, en la medida de lo posible, que la intervención sea lúdica, siguiendo los parámetros propuestos en los cuadernos.

#### **3.3.1. La Dislexia 1.1 (Nivel de iniciación A)**

Las actividades que se presentan es este nivel tienen como fin trabajar en la esfera del lenguaje oral con ejercicios que amplíen el vocabulario expresivo y comprensivo, aprendizaje y desarrollo del esquema corporal, espacio temporal entre otras habilidades complementarias psicomotrices. Para el ámbito perceptivo motriz las

actividades se enfoca en ejercicios de discriminación visual, desarrollo de la psicomotricidad y orientación espacial. Hay dos recomendaciones fundamentales para el uso de estos cuadernos: la primera, cuando el niño trabaje cualquier actividad, debe contar con la supervisión y dirección de un adulto o terapeuta. Y la segunda, que para los dos niveles iniciales hay que evitar el uso excesivo de papel y lápiz.

### **3.3.2. *La Dislexia 1.2 (Nivel de iniciación B)***

Intervenir en procesos de pre-lectura y pre-escritura son el objetivo de este cuaderno. Se trabaja a través de actividades manipulativas de percepción, atención, discriminación, identificación y reconocimiento de la grafía de las vocales y de los cinco primeros números. Además, se complementa el nivel de complejidad en el trabajo de actividades del lenguaje oral, esquema corporal, psicomotrices, rompecabezas, recortables, etc.

### **3.3.3. *La Dislexia 2 – Nivel inicial***

Este cuaderno tiene mayor nivel de complejidad en las actividades y se enfoca en la recuperación del lenguaje oral a través de la ampliación del vocabulario, estructuración de frases y el uso de verbos, adjetivos, descripción de acciones, etc. El desarrollo perceptivo se trabaja con actividades para fortalecer la discriminación, esquema corporal, orientación espacio-temporal, psicomotriz y manipulativa gráfica. Además, se hace un gran énfasis en los ejercicios de la actividad mental como son atención, seriación, memoria y razonamiento. Finalmente, se trabajan actividades de iniciación a la lecto-escritura, con ejercicios de grafía, pre-escritura y pre-lectura.

### **3.3.4. *La Dislexia 3 – Nivel escolar***

Los ejercicios se enfocan en la recuperación de habilidades de actividad mental como son seriaciones gráficas y numéricas, atención, memoria y discriminación. Los ejercicios psicomotrices son otras habilidades importantes que se rehabilitan en este cuaderno. El objetivo es lograr la asimilación de habilidades sensorio-perceptivas, esquema corporal, orientación espacial y temporal. Para el desarrollo del lenguaje se trabaja con ejercicios que perfeccionan el vocabulario, la fluidez verbal y la elaboración de frases. Por último, se encuentran ejercicios de lectura y escritura que se trabajan con

actividades de completar frases o párrafos, ordenar letras y palabras, descomposición de palabras, etc. (Anexo 5 y 6).

### **3.3.5. *La lectoescritura 4 – Nivel de afianzamiento***

Es importante mencionar que los niños a la edad de 8 y 9 años que presentan dislexia, a pesar de haber adquirido las habilidades cognitivas básicas, suelen tener secuelas como de lectura lenta, uso deficiente de reglas ortográficas (disortografía) y pobreza de expresión verbal. En este nivel de afianzamiento, con este cuaderno, se pretende llegar al dominio de las habilidades ya adquiridas y disminuir las dificultades que aún presenten. Las actividades que se sugieren trabajar en este cuaderno están enfocadas a ejercicios de seriación con números y letras evitando el uso de apoyo gráfico, discriminación de figura fondo, semejanzas, diferencias y, además, ejercicios de atención y memoria en el campo visual y auditivo.

## **3.4. ALE - Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura**

*ALE* es un programa diseñado para la intervención de recuperación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura dirigido a niños entre 4 y 7 años de edad. Los cuadernos han sido publicados entre el año 2008 y 2014. Sus autores son Rosa González y Fernando Cuetos, publicado por la editorial CEPE. *ALE*, propone la recuperación de los procesos cognitivos de lectoescritura a través del uso de cuatro cuadernos: el de evaluación inicial, entrenamiento, el cuaderno de actividades para el alumno y la evaluación final.

### **3.4.1. *ALE 1 – Cuaderno de evaluación inicial***

En este cuaderno se encuentran actividades de trabajo inicial que permiten preparar los procesos de lectoescritura y se puede comprobar la capacidad que tiene el estudiante para tareas de segmentación fonológica y de velocidad de denominación. Las actividades que se proponen están divididas en cuatro bloques. Inician con la preparación de la lectura y escritura reforzando la conciencia fonológica y una prueba de velocidad de denominación de letras. Posteriormente se encuentran actividades de velocidad lectora, composición escrita y culmina en la comprensión lectora. Al final del

cuaderno se encuentra una hoja de registro que permite que los estudiantes utilicen cuando requieran escribir.

#### **3.4.2. *ALE 2 – Cuaderno de entrenamiento y ruleta***

Las tareas de este cuaderno están divididas en cuatro bloques. Cuenta con actividades de conciencia fonológica, velocidad de denominación, lectura de letras, sílabas y palabras en otro idioma, escritura de palabras, procesos de planificación escritura y, en el último bloque, está la comprensión de textos. En este cuaderno se encuentran los textos que se deben leer para algunas de las actividades y es la guía para trabajar los procesos. Es importante que el profesor se asegure de que el estudiante haya comprendido lo que tiene que hacer en cada una de las actividades. Para la correcta ejecución de este cuaderno se debe utilizar el de ALE 3 (Anexo 7).

#### **3.4.3. *ALE 3 – Libreta de actividades para el alumno***

En Este cuaderno el estudiante podrá desarrollar las actividades que requieran del uso de papel y lápiz, y en el mismo se registran las actividades y ejercicios que se deben trabajar usando el cuaderno de entrenamiento (Anexo 8).

#### **3.4.4. *ALE 4 – Cuaderno de evaluación final***

En el cuaderno de ALE 4, se encuentra la evaluación final que comprende los mismos cuatro bloques de ALE 1 y 2 con el fin de identificar si con el trabajo que se ha venido realizando se evidencian avances y resultados positivos. En caso de no haber logrado los objetivos planteados se pueden repetir algunas de las actividades que aún no se han consolidado.

### **3.5. Análisis comparativo**

De los programas analizados, se identifica que tres de los cuatro proponen actividades de intervención en todos los procesos y subprocesos: perceptivos, léxicos, semánticos, sintácticos, motrices y de planificación. Las tareas propuestas en los diferentes programas son interactivas debido a que presentan las actividades de forma

dinámica y se ha evidenciado que al trabajar un procesamiento en específico se están fortaleciendo otros procesos. Es importante recalcar que el programa más completo es el de *BECOLEANDO* y *La dislexia* ya que las actividades propuestas son crecientes en el nivel de dificultad y apuntan a recuperar las habilidades de forma independiente a las demás. Una fortaleza del programa *ALE* es que comienza por la evaluación inicial de los procesos básicos, seguido por la recuperación y termina con la evaluación final que permite identificar si ha habido avances en el paciente. El programa *Los Torres* tiene su fortaleza al enfocarse en los procesos de escritura y, sobretodo, de planificación, pero no aporta en los procesos más elementales como son los perceptivos y léxicos. Su enfoque es solo hacia la recuperación del sistema de escritura. Sin embargo, debido a la propuesta de rehabilitación minuciosa que ofrece en los procesos más complejos, sirve como complemento para otros programas, así como también para la aplicación dentro del aula. El programa de recuperación de *La dislexia* hace mucho énfasis en el trabajo de habilidades perceptivo-motrices en todos los niveles. Consideramos que esto enriquece la intervención ya que se aseguran de no dejar vacíos en los procesos básicos, y es el único que propone que se haga un trabajo complementario de forma lúdica con los niños.

La claridad con la que están escritas las instrucciones en el programa *La dislexia* es una fortaleza. Se puede evidenciar que en los niveles iniciales deben ser leídas por el terapeuta y conforme se va incrementando el nivel de lectura en los niños pueden hacerlo por sí mismos. Sin embargo, deben contar con supervisión constante para realizar la actividad. Hay instrucciones que están dirigidas a los niños y otras a los adultos. En el programa *Los Torres* es importante rescatar el cuaderno que está dirigido al profesor, ya que en él pueden entrenar y conocer el programa a la perfección para luego trabajarlo con el alumno. En el cuaderno de actividades para el alumno el uso de imágenes es muy interactivo ya que los personajes están en constante diálogo con los usuarios del programa. El que cada personaje tenga un objetivo diferente hace que se convierta en algo motivador para el niño y quiera descubrir qué viene después. Son muy rescatables las instrucciones que se usan en el programa *BECOLEANDO* ya que resaltan lo más importante con un color diferente, y esto permite asegurar que la atención se dirija a la instrucción. Las instrucciones del cuaderno del alumno que usan en el programa *ALE* son simples y de fácil comprensión.

Todos los programas de intervención están dirigidos a la recuperación de la dislexia y exponen actividades complementarias que permitan la intervención de las disgrafías.

## **CONCLUSIONES**

La educación ha experimentado cambios en las últimas décadas. Las investigaciones sobre la psicología del lenguaje han dado un giro y el enfoque cognitivo ha despuntado con su propuesta. Analizando el funcionamiento de los procesos cognitivos que comprenden el sistema lector y escritor.

Basándose en las investigaciones realizadas para este ensayo académico, creemos que es recomendable trabajar a través del enfoque cognitivo ya que toma en consideración cómo se interrelacionan cada uno de los procesos entre sí, por un lado, la lectura con los procesamientos perceptivos, léxicos, semánticos y sintácticos y, por otro lado, la escritura con los procesos de planificación, sintácticos, léxicos y motrices.

Es recomendable la intervención basada en el enfoque cognitivo para la ayuda efectiva a los niños que presentan dificultades de aprendizaje tanto en la lectura, como en la escritura pues, una vez que los estudiantes dominan los procesos en los que presentaban más dificultades, adquieren la capacidad de la metacognición gracias a que se vuelven conscientes de los procesos que implican la lectoescritura.

Es importante diagnosticar los trastornos específicos de la lectura y escritura basándose en los procesos del sistema lector y escritor debido a que estos analizan a profundidad el funcionamiento de cada uno de los subprocesos, además, complementar el diagnóstico usando la clasificación de la dislexia y de la disgrafía ya que aportan a identificar los errores que los estudiantes presentan en los procesamientos léxicos.

Es importante que los profesionales del área psicopedagógica conozcan y dominen los subprocesos del enfoque cognitivo del sistema de lectura y de escritura con el fin de evaluar, diagnosticar y realizar un plan de intervención apropiado en cada caso.

Hace tiempo se consideraba que los procesos de lectura y de escritura eran procesos distintos. Por eso se aconsejaba trabajarlos por separado. Actualmente, se entienden la lectura y la escritura como las dos caras de una misma moneda, y se aconseja trabajarlas simultáneamente. No existen actividades puras para la intervención de los procesos de lectura y escritura; al trabajar una habilidad, siempre se está reforzando alguna otra, logrando que unos subprocesos sean reforzados y otros logren consolidarse.

Finalmente, se concluye que usar programas de intervención ya desarrollados es beneficioso, sin embargo, como psicopedagogos se puede ser flexible y usar diferentes actividades de algunos programas, para lograr un mayor efecto de rehabilitación. Además, se pueden complementar con actividades de su propia creación según las necesidades del estudiante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abuín, M. (2016). *Las dificultades de la dislexia y su intervención en los procesos de lectoescritura*. Rioja, España: Universidad de La Rioja.
- Ardila, A., Matute, E., & Rosselli, M. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Cauhémoc, México: El manual moderno.
- ASANDIS. (2010). *Guía general sobre Dislexia*. Málaga: Asociación Andaluza de Dislexia.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5 (5ª ed.)*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bolea, S., Conde, M.D., Fernández, P., Pérez, I., Valtueña, F., & Vicente, L. (2017). *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula*. Zaragoza, España: Gobierno de Aragón.
- Coltheart, A., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Zieger, J.C. (2001). *DRC: A dual route cascaded model of visual Word recognition and Reading aloud*. *Psychological Review*, 108, 204 – 256.
- Coltheart, M. (1981). *Disorders of Reading and their implications for models of normal Reading*. *Visible Language*, XV, 3, 245-286. R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nihoff Publishers.
- Consejería de educación de la Junta de Andalucía. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: DISLEXIA*. Sevilla, España: Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Cuetos, F., González J., & De Vega, M. (2015). *Psicología del Lenguaje*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., Ramos, J., & Ruano, E. (2004). *Batería de Evaluación de los procesos de escritura - PROESC*. Madrid, España: TEA Ediciones. S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (5ª ed.)*. Madrid, España: TEA Ediciones. S.A.
- Cuetos, F. (2013a). *Psicología de la lectura (8ª ed.)*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2013b). *Psicología de la escritura (8ª ed.)*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

- Cowles, H. Wind. (2010). *Psycholinguistics 101*. New York, United States: Springer Publishing Company.
- Galve, J. (2014). *Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades de Aprendizaje. Tomo I*. Madrid, España: CEPE. Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO I. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO II. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO III. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO IV. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO V. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- Galve, J., Trallero, M., & Ojeda, J.M. (2010). *BECOLEANDO VI. Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.
- García-Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- González, R., & Cuetos, F. (2014). *ALE 1. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuaderno de evaluación inicial*. Madrid: CEPE.
- González, R., & Cuetos, F. (2012). *ALE 2. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuaderno de entrenamiento y ruleta*. Madrid: CEPE.
- González, R., & Cuetos, F. (2014). *ALE 3. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Libreta de actividades*. Madrid: CEPE.
- González, R., & Cuetos, F. (2008). *ALE 4. Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuaderno de evaluación final*. Madrid: CEPE.
- Granados, D.E. & Torres, P. (2016). *Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria*. *Pensamiento Psicológico*, 14 (2), 113 – 124. Doi:10,11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen

- Granados, D., & Torres, P. (2016). Pensamiento Psicológico. *Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. Vol. 14 No. 2* (pp. 113 - 124). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Lica, M., Ruiz, D. & González, A. (2010). Relación entre ejecuciones deficientes de motricidad fina con dificultades de escritura: Análisis de un caso. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13(36), 17-23.
- Llopis, A.M., de Pablo, C., & Fernández, F. (2015). *Fichas de Recuperación de la Dislexia 1. Nivel Inicial A*. Madrid: CEPE.
- Llopis, A.M., de Pablo, C., & Fernández, F. (2015). *Fichas de Recuperación de la Dislexia 1. Nivel Inicial B*. Madrid: CEPE.
- Llopis, A.M., de Pablo, C., & Fernández, F. (2011). *Fichas de Recuperación de la Dislexia 2*. Madrid: CEPE.
- Llopis, A.M., de Pablo, C., & Fernández, F. (2016). *Fichas de Recuperación de la Dislexia 3*. Madrid: CEPE.
- Llopis, A.M., de Pablo, C., & Fernández, F. (2007). *Fichas de Recuperación de la Lectoescritura 4*. Madrid: CEPE.
- Levelt, J. M. Willem. (2013). *A History of Psycholinguistics The Pre-Chomskyan Era*. Great Britain, UK: Oxford University Press.
- McClelland, J.L. (1987). *The case for interactionism in language processing*. En M. Coltheart (Ed) *The Psychology of Reading*. Hove: LEA
- Mitchell, D. (1982). *The process of Reading*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2019, abril). CIE-11 - *Estadísticas de morbilidad y mortalidad*. Recuperado 3 abril, 2020, de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Ramos, J., & Galve, J. (2017a). *Dificultades específicas de lecto-escritura Volumen I*. Madrid, España: CEPE S.L.
- Ramos, J., & Galve, J. (2017b). *Dificultades específicas de lecto-escritura Volumen II*. Madrid, España: CEPE S.L.
- Rincón, B. (2006). *Definición, orígenes y evolución de la dislexia*. *Papeles Salmantinos de Educación*, 1(7), 141–161.
- Rivas-Torres, R. M. & López-Gómez, S. (2017). *La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística*. *Pensamiento psicológico*, 15(1), 73-86.doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RDPN

- Salatino, R., (2018). *Tratado de Psicolingüística: adquisición, comprensión y producción del lenguaje natural humano*. Mendoza, Argentina: Editado por Dante Roberto Salatino.
- Semrud-Clikeman, M., & Teeter, P. (2011). *Neuropsicología infantil. Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, España.
- Uceira, E., Cuetos, F., & González, R. (2012). *Los Torres. Cuaderno del Alumno*. Madrid: CEPE.
- Uceira, E., Cuetos, F., & González, R. (2012). *Los Torres. Manual del educador*. Madrid: CEPE.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, & Lingán, S. (2012). Relación entre los procesos psicológicos de la escritura y el nivel socioeconómico en estudiantes del callao: elaboración y baremación de una prueba de escritura de orientación cognitiva. *Investigación educativa* Vol. 16 No. 29 (83 - 108). Salamanca: Facultad de Educación - Universidad de Salamanca.

## ANEXOS

### Anexo 1: Ejemplo de actividad del programa *BECOLEANDO*

Tareas (subtareas):	8.1. <i>Denominación escrita de dibujos</i>
Objetivos.	<i>Desarrollo de los procesos de acceso al léxico.</i>
Tareas/Actividades-tipo.	<i>Asociar cada nombre con su imagen y escribirlo.</i>

#### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

**NOTA: Son útiles los mismos ejercicios del apartado 3.3. del programa. Emparejamiento palabra-dibujo.**

3

▶ Mira los siguientes dibujos. Di sus nombres en voz alta. Repítelos de nuevo. Escribe su nombre debajo de cada uno.






### Anexo 2: Ejemplo de actividad del programa *BECOLEANDO*

Tareas (subtareas):	9.1. <i>Ordenación de palabras</i>
Objetivos.	<i>Potenciar los mecanismos de construcción de diferentes estructuras sintácticas oracionales (desarrolla competencias similares a los Juicios de gramaticalidad -apartado 6.6.-). Potenciar la influencia de la clase gramatical de la palabra. Potenciar el procesamiento sintáctico-semántico.</i>
Tareas/Actividades-tipo.	<i>Escribir una oración con la lista de palabras dadas en cada ejercicio en base a un criterio. Ordenar palabras para formar oraciones es base a un criterio.</i>

#### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

1

▶ Ordena las palabras de cada ejercicio para formar frases con sentido. Escribe la frase formada a continuación.

1. película me La los puso de pelos punta

2.1.1. Anexo 3: Ejemplo de actividad Guía del profesor del programa *LOS TORRES*

14

LOSTORRES, UNA FAMILIA DE ESCRITORES

Vamos a poner atención a lo que nos lee el profesor. Os contará lo que nos pasó en uno de nuestros viajes.  
¡Así es más divertido!

## Viaje a África

Escucha con atención lo que va a leer el profesor



AFRICA



El suricato



Los pangolines



El puercoespín





### Actividad 3

*Escribe* las palabras que no conoces o que no sabes qué significan

1. Palabras que no conozco o que no sé lo que significan.


2. Significado de las palabras que no conozco (búsqueda en el diccionario):

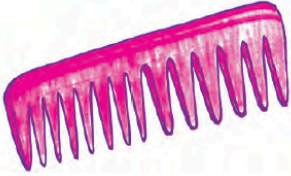
1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....

## Anexo 5: Ejemplo de programa La Dislexia 3 – Nivel escolar


ai	ia	ua	au	ie	ei
ai	ua	ie	au	ua	ai
ai	ia	ua	ie	ai	ie
au	ia	ei	au	ie	au
ai	ei	ua	ai	ia	ie

- Lee estos grupos de letras.
- Tacha el grupo de vocales **ua**.
- Encierra en un círculo las vocales **ei**.
- Encierra en un cuadrado las vocales **au**.
- Encierra en un triángulo las vocales **ie**.


● Completa:



P \_\_\_ NE



S \_\_\_ TE



J \_\_\_ LA

9

## Anexo 6: Ejemplo de programa La Dislexia 3 – Nivel escolar

—Trabajo con palabras en las que intervienen **ai, ua, ie, ia, au, etc.**

María	agua	peine	boina	creo
hacías	auto	despierto	patio	sueño
copia	aupa	ambiente	convenio	después
comías	guapo	siete	ejercicio	cuerno
vaina	ausente	seis	vocabulario	pues
vaivén	causa	veinte	biólogo	clueca
día	caucho	noviembre	corsario	cincuenta
media	Paula	cien	suave	Eugenio
caída	cautivo	cien	biombo	Europa
caimán	cauterizar	cierzo	bocio	neumático
baile	miau	ciento	aniversario	Huesca
país	aguacero	concierto	adagio	neumonía
paisaje	paraguas	conciencia	colegio	Eusebia
paisano	guasa	bien	cambio	neurona
Maite	aullar	tratamiento	concluir	abuelo
comedia	aullido	miramiento	cuidado	acuerdo
amainar	contigua	merienda	ciudad	acueducto
alubia	continuar	medieval	ciudadano	cuerda
sucia	intelectual	piel	buitre	dueño
aislado	jaula	correo	ruido	huella
abadía	jauría	corchea	caes	hueso
ceremonia	jaguar	aceite	menea	huevo
ciática	cuanto	quien	geólogo	muerte
teatro	boxeo	diente	cráneo	muerde

—Con estas palabras se pueden realizar ejercicios de definiciones, semejanzas, diferencias, elaboración de frases, dictado, deletreo, dar las letras desordenadas para que componga la palabra. Esto se puede aplicar a todas las listas de palabras.

## Anexo 7: Ejemplo de cuaderno de entrenamiento y ruleta programa ALE 2



### EMPECEMOS POR LAS RIMAS...

RECUERDA: Las palabras que riman tienen los mismos sonidos al final.

Por ejemplo: yo soy **Donoso el oso amoroso**.

¿Ves como hago rimas con mi nombre? Ayúdame a hacer rimas con mi nombre... muy bien. Donoso es un oso... cariñoso, peligroso, mentiroso, sabroso, perezoso, baboso, gracioso, chistoso, maravilloso, temeroso, contagioso, sospechoso, marchoso, estudioso.

¡Intenta hacer rimas con tu nombre!

#### 1. En el pasillo he dejado un cepillo y un ladrillo.

Busquemos otras palabras que rimen con pasillo:

anillo, bocadillo, bastoncillo, calzoncillo, castillo, cuchillo, grillo, membrillo, pepinillo, rastrillo, telefonillo, visillo, amarillo, colmillo, brillo, martillo.

#### 2. En la mesa ha puesto una fresa y una hamburguesa.

Busquemos otras cosas que rimen con mesa:

besa, alcaldesa, boloñesa, duquesa, espesa, frambuesa, obesa, portuguesa, promesa, tiesa, traviesa, pesa, marquesa, confiesa.

## Anexo 8: Ejemplo de libreta de actividades para el alumno programa ALE 3

### • 25. Quitando sílabas o sonidos:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....
13. ....
14. ....
15. ....

### • 26. Cambiando el orden de la primera sílaba:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....
13. ....
14. ....
15. ....

