

Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura

Emilio Sánchez
Mercedes I. Rueda
José Orrantia

Son innumerables los textos producidos en nuestro país o traducidos a otros idiomas sobre la etiología y las manifestaciones de los denominados trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura en sus diversas variantes. Pero pocas veces se aúnan los esfuerzos de investigadores y clínicos para ofrecer herramientas de tratamiento de estos problemas. Los autores de este artículo han conjugado ambos esfuerzos y ofrecen al lector interesado un diseño para tratar educativamente los problemas lectoescritos.

Con este trabajo pretendemos proporcionar a aquellas personas interesadas por las dificultades en el aprendizaje de la lectura algunas formas de actuación que consideramos útiles. Como es habitual en estos casos, las tareas o ejercicios no son, en rigor, originales. Han sido propuestos con anterioridad en otros contextos, desde otras perspectivas o con otra finalidad. Sí nos interesa advertir, no obstante, que la readaptación, selección, reformulación, como se quiera, de estas actividades responden o encuentran justificación en los modelos recientes que se han desarrollado sobre la lectura y la escritura. Por otro lado, estos programas no sólo cuentan con la racionalidad que se desprende de la investigación básica, sino que, además, han sido puestos a prueba empíricamente, tal y como señalaremos en su momento.

El plan que seguiremos para exponer cada uno de los programas es el siguiente. Haremos en primer lugar una breve presentación del programa que corresponda y lo situaremos en el contexto terapéutico en el que lo creemos útil. Después pasaremos a describir sus componentes y el modo o modos de desarrollarlos durante la rehabilitación. En tercer y último lugar, comentaremos las condiciones en las que puede resultar apropiado.

Antes de iniciar el desarrollo del plan, queremos plantear de forma muy sucinta el marco explicativo en el que nos situaremos. Una exposición más exhaustiva nos apartaría de los cometidos que perseguimos, por lo que remitimos al lector a dos trabajos sobre el tema publicados en castellano: J. Alegría 1984, y E. Sánchez (en prensa).

Las actividades correctivas que pasamos a describir se basan en una concepción que sostiene que estos trastornos se deben a *ciertas* deficiencias en el lenguaje del niño (Vellutino, 1979). Desde este punto de vista, los niños aprenden a leer con dificultad no tanto porque no puedan diferenciar la forma de los estímulos gráficos, como por diferencias en su capacidad para operar con aquello que estos símbolos representan, esto es, el propio lenguaje. En la actualidad se discute la extensión de este déficit, bien referido sólo al plano de la fonología (Jorm y Share, 1983, Liberman y Shankweiler, 1985) u otros planos (Vellutino, 1979), pero esta cuestión particular no será considerada en lo que sigue.

Una expresión concreta de este problema psicolingüístico, es que los escolares con dificultades en el aprendizaje no desarrollan adecuadamente una conciencia sobre el segmento del lenguaje. Esto es, no son capaces de operar de forma consciente y deliberada sobre los fondos que constituyen el lenguaje oral. Esta capacidad se pone de relieve en tareas como contar los sonidos que conforman una sílaba, suprimir un fono de una secuencia (donde se dice /mesa/ dígase /esa/, añadir un fono a una secuencia (donde se dice /esa/, dígase /mesa/, invertir el orden de una secuencia de sonidos (donde se diga/sol/ dígase/los/).

Los datos disponibles indican que existe una unión estrecha entre la capacidad para analizar la estructura fonológica de una palabra -la conciencia segmental- y el aprendizaje de la lectura (véase al respecto, los trabajos de Morais et al. (1979, 1987); Alegría y col. (1982) (y para una revisión general de esta literatura su trabajo de 1985); y Content (1984). Sabemos también, que si se instruye a sujetos preescolares en actividades de este tipo, se facilita el aprendizaje de la lectura Bradley y Bryant (1983); y que si entrenamos en estas actividades a sujetos con un trastorno específico en la lectura, aumenta el rendimiento en la lectura y la escritura -si bien más lo segundo que lo primero- (Rueda, 1988).

TAREA 1: IDENTIFICAR FONOS

1. Presentación

Esta tarea consiste, como el propio nombre indica, en solicitar a los niños que encuentren los *sonidos* comunes a dos palabras de distinto significado. Sea, por ejemplo, /lá

iz/ y /tata/.

Este ejercicio parece apropiado cuando empezamos a trabajar con niños que tienen una conciencia muy débil de la naturaleza de la escritura. Ocurre con frecuencia que algunos niños se muestran desconcertados a la hora de relacionar los segmentos de su habla con un cierto número de símbolos gráficos. En esos casos, una manera de ayudarles consiste en presentarles situaciones en las que deben considerar la existencia de un número limitado de categorías de sonidos.

2. Descripción

A un niño con las características mencionadas puede resultarle una tarea muy exigente la identificación de un sonido común a dos palabras. Hay que tener en cuenta que para ello es preciso mantener en la memoria a corto plazo (MCP) las palabras que se comparan y buscar, analizando su estructura sónica, ese sonido común. Una manera de facilitar la tarea es externalizar sus componentes y compartir con el niño su ejecución.

COMPONENTES DEL PROGRAMA «IDENTIFICACION DE FONOS»

Situación: El profesor ofrece dos imágenes al niño: sea en este caso las imágenes de un lápiz y una taza, e indica al niño que en ambas palabras hay un sonido común.

INSTRUCTOR

1. Ofrece las dos imágenes.
2. Selecciona una de las palabras
3. Divide su palabra en golpes de voz.
4. El instructor representa la estructura sónica mediante un apoyo visual.

NIÑO

1. Nombra los objetos.
2. Se encarga de la otra palabra (o viceversa)
3. El niño hace lo propio con la suya.
4. El niño hace lo mismo.

(El instructor, antes de continuar, se asegura de que el niño reconoce el vínculo entre el soporte material y la sílaba correspondiente).

5. El instructor elige una de las sílabas de su palabra.
6. El instructor pronuncia lentamente la sílaba por él elegida.
7. Instructor y niño comparan sus pronunciaciones. El instructor solicita al niño un juicio sobre si las dos sílabas son iguales o, si es el caso, si poseen algún sonido común.

Si la respuesta es negativa, el instructor pide al niño que considere su otra sílaba y se repite el proceso indicado por los pasos 5, 6 y 7. Si por el contrario, es afirmativa, la tarea se da por finalizada.



Se presentan las imágenes:

Se nombran oralmente las palabras


/lápiz/


/taza/



Después de nombrar oralmente las palabras, se le dice al niño que tienen un sonido en común, aunque significan cosas distintas. Para facilitar las cosas, se le puede pedir al niño que antes de buscar y localizar el sonido igual, descomponga cada una de esas dos palabras orales en sílabas y apoye visualmente esa descomposición con algún soporte material (dibujar un cuadrado para cada sílaba)

 
/lápiz/ /taza/
(dos) □□ (dos) □□

Puede resultar útil que el instructor se responsabilice de una de las palabras y el niño de la otra. De esta manera se crea una situación de trabajo en conjunto en la que resulta más cómodo introducir cada una de las operaciones incluidas en el programa. Por tanto, y siguiendo esta línea de actuación, el instructor se encarga de analizar la estructura silábica de su palabra y ofrece al mismo tiempo un modelo de comportamiento al niño. Lo mismo ocurre con la representación material de esa estructura silábica: el instructor puede introducir un medio para representar cada sílaba: tantos □ como sílabas, tantos 0 como sílabas o tantas monedas como sílabas, y pedir después al niño que se valga de idéntico procedimiento para materializar su palabra.

Una vez descompuesta la palabra y «objetivada» su estructura sónica, el niño puede empezar a considerar dónde reside la identidad entre ambas palabras, comparando una a una cada sílaba y buscando en ellas ese sonido común.

Se indica dónde reside el sonido común marcando el cuadro que corresponda.

 /lápiz/ □ □
 /taza/ □ □

Para ayudar al niño en este punto, el instructor puede elegir una de las sílabas de sus palabras y proponer al niño que realice la misma labor. Una vez elegidas las sílabas respectivas, instructor y niño pronuncian «su sílaba» y observan si son o no iguales. En el caso de que no lo fueran, el instructor debe considerar la aplicación de algún plan de comparación, tal como mantener él mismo la sílaba elegida y pedir al niño que elija otra de su palabra para efectuar una nueva comparación, o a la inversa, que sea el niño el que conserve su sílaba y el instructor el que elija otra de su palabra para comparar con la del niño. Forma parte del sentido común que no se cansa al niño con demasiadas comparaciones en los primeros ejercicios.

Por otro lado, el lector debe tener en cuenta que un paso obligado del proceso es asegurar que el niño entiende la relación entre el soporte material y la sílaba. Esto es, que cada □, cada 0 o cada moneda se refiere a una determinada sílaba.

Sea, por ejemplo, la palabra /lápiʒ/; una vez desglosada en sus dos sílabas y representada mediante dos □□ el instructor debe comprobar que el niño sabe qué representa con el primer □, en este caso la sílaba /la/. En este punto podemos encontrarnos con dos problemas. El primero es que el niño no entienda la relación simbólica entre los □ y las sílabas. Así, ante la pregunta del instructor «¿Qué es ésto?» (refiriéndonos al primer □) el niño puede contestar con una respuesta del tipo «pues... un cuadrado». Lógicamente, y si se da este caso, es necesario retroceder sobre nuestros pasos y hacer ver de nuevo el origen de los □. El segundo problema, es que al niño le cueste cierto esfuerzo establecer la asociación entre cada sílaba y su □ correspondiente. Así, por ejemplo, si queremos que el niño nos indique qué corresponde al segundo □, nos encontramos con frecuencia con que los niños deben volver a analizar toda la palabra «lá... piz, ...piz» para poder indicar la sílaba del segundo □.

Un aspecto que queremos resaltar es que esta tarea no implica, hasta el punto que hemos descrito, el uso de grafemas o letras. En todo momento interrogamos al niño sobre la existencia de sonidos comunes sin mencionar para nada las letras. Esto no quiere decir que no pueda darse este paso, pues una vez que el niño ha localizado el sonido, puede informarse al sujeto de su representación ortográfica .

El programa puede secuenciarse según la complejidad del material que debe ser analizado. Así, conviene empezar por el reconocimiento de la identidad entre dos sílabas (algo relativamente fácil).

/culebra/ /cabra/

Posteriormente, por el reconocimiento de sonidos vocálicos con función silábica
/ala/ /aro/

Después como sonidos consonánticos:
como en /lápiʒ/ /taza/

Y finalmente con sonidos integrados en sílabas trabadas, (una tarea con seguridad más difícil).

⚓ /ancla/ □ □
↗ /flecha/ □ □

Naturalmente conforme se incrementa la dificultad del material de trabajo, puede ser necesario incorporar otras ayudas, como, por ejemplo, enseñar al niño a acentuar la intensidad de la articulación de los sonidos para notar el sonido común. En el caso de /lápiʒ/ y /tata/ esta operación supondría prolongar cada uno de los sonidos implicados, tal como: /llllaaa/ /püüzzzz/, /taaa/ /zzzaaa/. El lector puede observar que esta labor es casi imposible en el caso de los sonidos que poseen el rasgo oclusivo como /t/ o /p/.

El programa de análisis fonológico de A. Inizam, incluido en su método «27 frases», es muy semejante al que hemos expuesto. También en el programa de reeducación «Hurganito» de Condemarin incluyen ejercicios semejantes a los que hemos descritos. Finalmente, el procedimiento indicado por Bradley y Bryant (1983) sigue, por lo que cabe deducir de la apretada descripción de sus autores, una línea semejante.

3. Utilidad

Este tipo de actividad parece especialmente indicada para ayudar a comprender la naturaleza del sistema de reglas que pone en relación los sonidos del lenguaje con los grafemas. Su objetivo más básico es inducir al niño a reparar en la existencia de categorías de sonidos, cada uno de los cuales recibe una determinada letra o grafema dentro del sistema.

También puede ser útil cuando niños más mayores presentan confusiones al escribir o leer determinadas secuencias de sonidos/grafemas, sobre todo si sospechamos que esas confusiones tienen que ver no tanto con las letras que representan esos sonidos como con la diferenciación de esos sonidos en sí mismos. Así, un niño exhibe con regularidad confusiones entre la *m* y la *n*, podemos atribuir el error a que no discrimina «visualmente» esas formas que constituyen las letras o grafemas: pero cabe también la posibilidad que es la que aquí más nos interesa, de que las dificultades residan en la no completa diferenciación de la presencia de /m/ o /n/ en el propio lenguaje oral. Esto es algo más complejo que un mero fallo en la discriminación auditiva, pues los niños con los problemas que consideramos son perfectamente capaces de pronunciar y repetir palabras con esos sonidos. Más bien se trata de un fallo a la hora de *reanalizar* de forma expresa e intencional la estructura sónica de las palabras que el niño usa y pronuncia de forma espontánea. En una palabra, se trata de un fallo *metalingüístico* o, siguiendo la terminología utilizada hasta ahora, en la conciencia segmental.

TAREA 2: PROGRAMA PARA AÑADIR FONOS

1. Presentación

Esta tarea consiste en construir una nueva palabra añadiendo un fono a otra palabra inicial. Este tipo de ejercicios pretende ampliar la conciencia sobre la realidad segmental de nuestro lenguaje, y al igual que la tarea anterior trata de proporcionar al niño recursos para operar de forma expresa sobre esos segmentos. El objetivo de este programa consiste en enseñar a un niño las operaciones requeridas para suprimir un fono de una palabra y construir así otra: de /alo ma/ - - - /paloma/

2. Descripción

La forma de proceder en esta tarea es la siguiente. El instructor, antes de comenzar la instrucción propiamente dicha, ilustra al niño con un ejemplo muy simple el objetivo que se persigue: Si yo digo /*ala*/ tu debes decir /*gala*/; si yo digo /*ama*/, tu debes decir /*gama*/. Una vez planteada la situación, el instructor propone al niño aprender juntos a realizar esa tarea. Para ello, una vez presentada la primera pareja de palabras: sea como ejemplo, /*ala*/ /*gala*/, el instructor asigna al niño la primera, la más larga, y proceden ambos a segmentar la palabra correspondiente. Esta tarea de segmentar se acompaña dando tantos golpes sobre la mesa como sílabas tiene la palabra:

/*ala*/ → □ dos golpes; /*gala*/ → dos golpes.

Una vez cumplida esta parte de la tarea, el instructor propone dar un apoyo visual a la estructura silábica anteriormente analizada, de manera que por cada golpe de voz se dibuja un □ o se alinea una moneda o cualquier otro objeto. Seguidamente a esta asociación, se efectúa una comparación segmento a segmento entre las palabras del instructor y las del niño. Dado que el objeto de esta comparación es hacer notar dónde -en qué sílaba- se ha introducido el cambio, la tarea del instructor es ayudar al niño a reparar en que uno de los pares de sílabas no se ve alterado por la transformación, mientras que el otro /*a*/ frente a /*ga*/ sí «suenan» de forma diferente.

Para completar el análisis, y una vez centrada la atención del niño en el contraste que ofrecen /*a*/ y /*ga*/, instructor y niño proceden a contar los sonidos de sus sílabas respectivas. El niño ha de constatar que su sílaba tiene un sonido menos que la del instructor y si es posible, como en este caso, articular ese sonido [gggg]. Llegados a este punto, el niño puede reconstruir el proceso de convertir /*ala*/ en /*gala*/. Experiencias repetidas de este tipo deben reportar al niño la capacidad para llevar por sí mismo todas las operaciones incluidas en el programa; y si se alcanza este resultado, el niño podrá conducirse de forma autónoma ante la presentación de un nuevo par de palabras en las que media un nuevo sonido /*r*/: /*ama*/ □ /*rama*/.

3. Utilidad

El sentido de este programa es muy parecido al que describimos anteriormente. Ambos conducen a un mismo fin: incrementar la conciencia sobre la realidad segmental del lenguaje. Se trata, por tanto, de ejercicios o programas complementarios .

De forma más específica, cabe razonar que los escolares que cometen errores sistemáticos al escribir o leer secuencias del tipo CCV -«pra», por ejemplo- les resulte útil adquirir las operaciones que permiten «romper» ese tipo de secuencias en sus elementos sónicos constituyentes. En términos más concretos, si un niño escribe «par» cuando se le dicta /*pra*/, y mediante un programa semejante al que estamos describiendo aprende a convertir /*recio*/ en /*precio*/, /*risa*/ en /*prisa*/, esto es, aprende a desglosar una sílaba compleja en sus elementos, cabe esperar que como consecuencia de esta capacidad nueva, reduzca o elimine sus errores. En un trabajo reciente, pudo demostrarse esto mismo y un grupo de niños con dificultades específicas en la lectura y escritura, después de recibir una instrucción de este tipo mejoró sensiblemente en la escritura (Rueda, 1988).

COMPONENTES DEL PROGRAMA «ADICION DE FONOS»

SITUACION

El instructor propone al niño convertir una palabra (ALA) en otra (GALA).

ACTIVIDADES

1) Escucha las palabras

GALA ALA

1) El instructor elige El niño

ALA GALA

2) Rompe la palabra en golpes de voz.

Instructor Niño
/A/ /LA/ /GA/ /LA/

3) Cuenta el número de golpes de voz

Instructor Niño

dos dos

4) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz

Instructor Niño

A LA GA LA

5) Instructor y niño comparan las primeras y segundas sílabas (apoyándose en la estructura gráfica)

/A/ /GA/ /LA/ /LA/

6) El niño indica dónde no son iguales.

/A/ /GA/

7) El niño articula con claridad cada sílaba.

/aaaaaaa/ /gggggaaaa/

8) El niño indica que sonido se añade en el primer

TAREA 3: PROGRAMA PARA ESCRIBIR UNA PALABRA

1. Presentación

El programa que pasamos a describir consiste en enseñar a los sujetos que lo precisen las operaciones implicadas en la escritura de una palabra. En este tipo de instrucción interviene además de la segmentación, la asociación o las reglas de asociación entre grafemas y fonemas. El origen de este programa se encuentra en los ejercicios propuestos por Tvetskova (1977) para rehabilitar la escritura de pacientes adultos con lesión cerebral. Por nuestra parte hemos demostrado que es posible utilizarlo para fines semejantes en niños con dificultades de aprendizaje.

2. Descripción

Para la aplicación de este entrenamiento es necesario construir una lista de palabras de diferente nivel de dificultad en las cuales se incluya la estructura silábica en la que los sujetos manifiestan un mayor número de problemas.

COMPONENTES DEL PROGRAMA «ESCRIBIR UNA PALABRA»

ACTIVIDADES	EJEMPLO
1) Escucha la palabra oral.	<i>/cantante/</i>
2) Rompe la palabra en golpes de voz.	<i>/can .../tan/.../te/</i>
3) Cuenta el número de golpes de voz.	tres golpes
4) Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz.	□□□
5) Articula con claridad cada una de las sílabas:	<i>/caaaammn.../</i>
6) Cuenta el número de sonidos	<i>/caaaammn/.</i> tres sonidos <i>/taann/.</i> tres sonidos <i>/teee/..</i> dos sonidos
7) Divide cada cuadrado según el número de sonidos	□□□ □□□ □□
8) Una vez articulada cada sílaba escribe los grafemas correspondientes	<i>/caaaammn</i> □ ©ⓐⓃ <i>(/taann/</i> □ (ⓃⓐⓃ <i>/teee/</i> □ (Ⓝⓐ
9) Escribe la palabra	cantante

Para desarrollar este programa, el instructor propone al niño escribir una determinada palabra en la que se prevén dificultades. Como en los casos anteriores puede ser útil plantear la realización conjunta de la tarea, de manera que el niño y el instructor se repartan, estratégicamente, el cuadro adjunto. Por ejemplo, el niño, tras la indicación expresa del instructor, segmenta la palabra en golpes de voz, el instructor, a continuación, cuenta los golpes/sílabas y el niño, por su parte dibuja un cuadrado, □ por cada sílaba. Cabe, como puede imaginar el lector, otros posibles «repartos» de la tarea.

Una vez representada la estructura silábica de la palabra, el instructor pronunciará de forma ostensible el primer segmento silábico, pidiendo al niño que haga lo mismo con los del segundo segmento y así con todos los que tuviera la palabra. Realizado este paso, el niño dividirá cada □ en tantos cuadritos como sonidos tenga cada sílaba.

El seguimiento de estas instrucciones puede suponer algunas dificultades como, por ejemplo, a la hora de contar el número de sonidos. Si se da esta situación, puede pedírsele al niño que se apoye en la prolongación de la articulación, tal como se le pide en el paso (5), y así detectar el número de los sonidos incluidos en cada sílaba. También resulta muy apropiado para reforzar esta conciencia articuladora el uso de espejos.

3. Utilidad

El sentido del programa es, evidentemente, proporcionar al niño el conjunto de operaciones que permiten escribir cualquier palabra. Al comienzo del programa, el niño debe seguir literalmente la secuencia ante palabras en las que normalmente encuentra dificultades y progresivamente, llegar a ejecutarlas por sí mismo sin los apoyos materiales (articulatorios, 5). En este proceso es completamente necesario que todas estas operaciones lleguen a automatizarse e interiorizarse.

Este programa puede ser o resulta especialmente indicado cuando el niño presenta omisiones e inversiones en su escritura espontánea.

TAREA 4: PROGRAMA PARA GENERALIZAR LA CAPACIDAD DE ESCRIBIR UNA PALABRA

1. Presentación

Este programa consiste en ayudar a un niño a escribir palabras de cierta complejidad dentro del contexto más amplio de una oración o un texto. También tiene pleno sentido cuando los niños separan erróneamente las palabras, sobre todo cuando se trata de preposiciones, artículos (en vez de «en la casa», «en la casa»).

2. Descripción

El desarrollo del programa consiste en inducir al niño a ejecutar cada una de estas operaciones. Dada su escasa complejidad, se trata de ir eliminando progresivamente las ayudas que brindamos al principio. Por ejemplo, una vez que el niño es capaz de seguir el programa tal como se expone en el cuadro, le pedimos que renuncie al paso 6, y se limite a pronunciar en voz alta y con lentitud la palabra en cuestión pero sin ejecutar todos los pasos intermedios. Lo mismo ocurre con el resto de las ayudas.

COMPONENTES DEL PROGRAMA: ESCRIBIR UNA ORACION

Situación: el instructor pide al niño que escriba la oración: */Ayer fui a comer una hamburguesa/*

1. Contar el número de palabras de la oración (6).
2. Representar cada una de las palabras mediante una representación gráfica convencional. Sea el caso de la oración:

" _____ " _____ " _____ "

3. Establecer un vínculo entre la oración y su representación material. Esto es el sujeto indica qué palabra es representada por cada segmento.
 4. Indicar con algún símbolo aquellas que son difíciles o complejas.
 5. Escribir cada palabra recuperando antes su pronunciación.
 6. Al llegar la palabra o palabras indicadas como difíciles, rehacer todos los pasos del programa «**ESCRIBIR UNA PALABRA**».
-

3. Utilidad

El sentido de este programa consiste en ayudar a un escolar a enfrentarse con la escritura de palabras «difíciles» dentro de una oración o una frase compleja. En este caso podemos suponer que los niños tienen dificultades para atender a toda la oración y al mismo tiempo escribir la palabra o palabras que le suponen cierta dificultad. Desde este punto de vista, los pasos del programa pueden concebirse como un medio para descargar la memoria de trabajo del niño: una vez representada la estructura de la oración, el niño sólo tiene que preocuparse de recuperar y atender a la palabra correspondiente a cada uno de los segmentos que la representan.

OBSERVACIÓN FINAL

Estas cuatro actividades que hemos tratado de describir con todo detalle responden a un principio general que no debe perderse de vista: que ciertos niños tienen dificultad para operar explícitamente sobre el plano fonológico de su lenguaje, y en ello reside el origen de sus problemas con la lectura y la escritura; de ahí, que la intervención deba dirigirse a reforzar la capacidad para operar en ese plano o dimensión. Por esta misma razón juegos como el «veo..., veo» las cadenas de rimas: */casa/*, */arbol/*, */lavar/*,

/radio/,/oído/,..., tomar conciencia de cómo y dónde se articulan los sonidos pueden servir para el mismo fin.

Esta insistencia en abordar el propio lenguaje oral del niño dejando a un lado la capacidad para analizar la forma ortográfica de los símbolos escritos (capacidades perceptivas) supone una orientación diferente a la que encontramos en la mayor parte de los programas comerciales de rehabilitación. Con toda razón puede contraargumentarse que en algunos de esos programas aparecen versiones o ejercicios semejantes a los que hemos descrito en este trabajo. Pero incluso en esos casos, no se diferencia su sentido, ni se resalta su importancia. Para el usuario de esos programas su valor puede ser parecido al de realizar puzzles, recortar figuras o reproducir estructuras rítmicas. La oposición que adoptamos aquí es más decidida: creemos que cuando se dan las condiciones que indicamos para cada ejercicio, éstos promueven en el niño el desarrollo de las operaciones implicadas *directamente* en la lectura y la escritura. De ahí que sostengamos la necesidad de usarlos de forma sistemática y regular durante la reeducación.

Referencias

- ALEGRÍA, J.: (1985) «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades», *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-99.
- ALEGRÍA, J.; PIGNOT, E. y MORAIS, J.: (1982) «Phonetic analysis speech and memory codes in beginning readers», *Memory and Cognition* 10, 5. 451-456.
- BRADLEY, L. Y BRYANT, P. E.: (1983) «Categorizing sounds and learning to read. A causal connection», *Nature*, 302. 419-421.
- JORM, A. y SHARE, D.: (1983) «Phonological recoding and reading acquisition», *Applied Psycholinguistics* 103-147.
- LIBERMAN, I. Y. y SHANKWEILER, D. (1985) «Phonology and the problems of learning to read and write», *RASE*, 6, 8-17.
- MORAIS, J. CARY, L.; ALEGRÍA, J. y BERTELSON, F.: (1979) «Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously», *Cognition*, 1, 323-331.
- MORAIS, J. ALEGRÍA, J. CONTENT, A.: (1987) «The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: and interactive view», *European Journal of Cognitive Psychology*, 7, 5 1-24.
- RUEDA, M. I.: (1988) *Entrenamiento en habilidades de análisis explícito de la palabra en niños con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (En prensa) *Por qué los niños no leen bien*. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS. *Necesidades educativas y aprendizaje escolar* Madrid: Alianza.
- TVESTKOVA, L. S.: (1977) *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Fontanella.
- VELLUTINO, F.: (1979) *Dyslexia. Theory, and Research*. Cambridge: Massachusetts, MIT Press.

Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Emilio Sánchez, Mercedes I. Rueda y José Orrantia.

CL&E, 1989, 3-4, 101-11

Resumen: En este trabajo describimos cuatro programas de instrucción dirigidos a la recuperación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Estos programas comparten el mismo marco explicativo: los problemas de los niños con dificultades tienen una naturaleza psicolingüística (fonológica); y, consecuentemente, el mismo fin: ampliar la capacidad para operar de forma consciente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje.

Palabras clave: Dificultades en la lectoescritura, programa de intervención, plano fonológico.

Datos sobre los autores: Emilio Sánchez, Mercedes I. Rueda y José Orrantia trabajan en el Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca, en el campo de la psicología escolar, habiendo centrado su interés investigador en los procesos de comprensión lectora. Dirección: Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología. Carretera de Toro s/n. Salamanca.