



INCIDENCIA DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Universidad de la República

Facultad de Medicina

Escuela Universitaria de Tecnología Médica

Licenciatura en Fonoaudiología

GABRIEL FIGUEIRAS
TUTORA: LIC. MÓNICA ROUSSEAU
COTUTORA: LIC. CARMELA CALIGARI
2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1	3
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	3
¿Qué es el trastorno específico del lenguaje?.....	3
Criterios de exclusión.....	4
Características generales del lenguaje en niños con TEL	5
Subtipos de TEL.....	11
Signos de alerta	14
Mecanismos cognitivos subyacentes afectados en el TEL.....	15
Teorías explicativas de las dificultades lingüísticas	17
Implicancia de la memoria fonológica y del procesamiento temporal en el lenguaje.....	19
Perfil neuropsicológico de los niños con TEL	22
Conciencia fonológica.....	23
CAPITULO 2	24
LECTOESCRITURA	24
Trastorno específico del lenguaje y el acceso a la lectoescritura	24
Oralidad y escritura: comorbilidad entre TEL y dislexia	25
Concepto	26
Subtipos de dislexia.....	26
Sintomatología	27
Habilidades lingüísticas.....	28
Adquisición de la lectura.....	30
Hipótesis explicativas de la dislexia.....	30
Lectura y escritura.....	34
Elementos básicos necesarios para el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora	35
Procesamiento de la lectura.....	36
Procesamiento de la escritura	39
Relación entre fluidez y comprensión lectora	41
Componentes de la fluidez lectora	42
Procesos implicados en la comprensión lectora	42
Dificultades de comprensión lectora	42
CONCLUSIONES	46

INTRODUCCIÓN

El código lingüístico es uno de los mayores inventos de la humanidad, por su nivel de complejidad y por la abstracción que implica. Esto no quiere decir que a todos los sujetos les resulte efectivo, al punto tal que en ocasiones esta capacidad se presenta con tales características que termina determinando limitaciones en la vida del sujeto. Si se tiene en cuenta que en este mundo el lenguaje tiene un rol protagónico al momento de desenvolvemos y desplazarnos, entonces es factible pensar que quienes tengan dificultades con tal capacidad sufran sus consecuencias en distintos ámbitos de sus vidas. Ahora bien, la cantidad de trastornos y patologías que pueden comprometer al lenguaje de quienes las padecen son muchas por lo que en este trabajo nos limitaremos a los llamados por muchos autores trastornos del desarrollo del lenguaje o trastornos específicos del lenguaje, TEL por sus siglas, y a las repercusiones que tiene sobre el proceso de aprendizaje comprendido dentro de la escolarización, concretamente la incidencia que tiene sobre la decodificación y la comprensión lectora. Para ello se intentará describir las características del lenguaje de los niños con TEL así como el perfil neuropsicológico sobre el que se sustentan varias de las hipótesis que intentan explicar los déficits observados y que serán expuestas a continuación.

CAPÍTULO 1

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

¿Qué es el trastorno específico del lenguaje?

Para comprender mejor a qué nos referimos cuando hablamos de TEL, citaremos palabras de Narbona quien lo conceptualiza de la siguiente manera:

"Consiste en una dificultad constitucional y duradera, de diversa gravedad, para el procesamiento neuropsicológico del lenguaje, desproporcionada al desarrollo intelectual y social del sujeto. Las habilidades formales del lenguaje son adquiridas tardía y defectuosamente. Tras las intervenciones logopédicas, el niño con TEL puede llegar a desarrollar, con los años, suficiente lenguaje oral para la comunicación corriente, pero el problema lingüístico de base suele persistir por lo general, repercutiendo en el aprendizaje de la lectoescritura y dificultando las formas complejas del discurso."¹ (p. 131)

Es importante detenerse en estas últimas puntualizaciones mencionadas por el autor ya que nos hace abordar la problemática a otro nivel, más concretamente sobre las políticas educativas, de inclusión, de abordaje (por fuera de lo estrictamente fonaudiológico) de estos niños. Además, este trastorno, que, como ya se ha mencionado, acompañará al sujeto en su vida, cobra otra dimensión por ese mismo hecho, y por ende es importante tomar conciencia de su repercusión para que su abordaje sea pertinente, práctico. Dicho esto, resulta oportuno la consideración de este trastorno en los programas de magisterio y la inclusión de protocolos de evaluación (*screening*) que le brinde herramientas a dicha disciplina, tan enlazada y relevante para la fonaudiología en lo que al tema refiere. Al mismo tiempo resulta pertinente repensar la difusión que desde nuestro campo se le da, en busca de concientizar y de otorgarle el lugar que necesita dentro de las políticas educativas, más aún si consideramos que según la bibliografía consultada, el TEL tiene una incidencia que ronda el 7% de la población, cifra importante que no permite mirar hacia otro lado.

Criterios de exclusión

Para identificar la presencia del TEL se considera que el sujeto debe estar exento de ciertos factores. Para ello, se plantean claros criterios de exclusión. Aguado² cita los criterios mencionados por Leonard que se enumeran a continuación:

- Capacidad lingüística con una puntuación en los tests de lenguaje de -1,25 desviaciones estándar o más baja.
- CI no verbal de 85 o más alto.
- Audición dentro de los parámetros normales.
- Sin episodios recientes de otitis media con serosidad.
- Sin disfunciones neurológicas.
- Ausencia de anomalías estructurales referidas a la estructura oral.
- Motricidad oral dentro de los parámetros evolutivos apropiados.
- Ausencia de síntomas de una interacción social recíproca alterada y de restricción de actividades.

Si bien puede existir comorbilidad, la presencia de estos criterios implica que las dificultades lingüísticas manifestadas por el sujeto no pueden ser explicadas por estos factores.

Una puntualización importante a tener en cuenta es la edad del sujeto ya que no es oportuno hablar de TEL antes de los 48 meses, la razón es que no podemos considerar la presencia de una patología de origen primario a nivel lingüístico si el lenguaje aún no se ha terminado de desarrollar (lo cual no quita la existencia de elementos de alerta, vale diferenciar los conceptos de detección precoz y diagnóstico precoz). De hecho Aguado³ destaca la similitud sintomatológica del TEL respecto a lo que se conoce como retraso del desarrollo del lenguaje y expresa que es entre los 4 y 5 años que los niños con TEL presentan un estancamiento en la adquisición del lenguaje al tiempo que muestran perfiles desviados

respecto a lo esperable en el desarrollo lingüístico. Referido a este punto vale aclarar que la presencia de patrones desviados acompañando al perfil de retraso no ha llegado a un consenso por parte de los especialistas.

Otra característica fundamental es la gran heterogeneidad que presentan los TEL, lo que ha llevado a clasificarlos en subgrupos. En el presente trabajo manejaremos la clasificación de Rapin y Allen (1987,1988)² de acuerdo a la cual se detectan tres subgrupos que son:

- Trastornos de la vertiente expresiva en la cual se incluyen el trastorno de la programación fonológica y la dispraxia verbal.
- Trastornos de comprensión y expresión dentro de los cuales se ubican el trastorno fonológico sintáctico y la agnosia auditiva verbal.
- Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación en donde se presentan el trastorno semántico pragmático por un lado y el léxico sintáctico por otro.

Características generales del lenguaje en niños con TEL

Como ya se ha mencionado el TEL afecta a los distintos niveles formales del lenguaje por lo que a continuación se describen los principales déficits:

Nivel fonético- fonológico

Conceptualmente, las dificultades fonológicas son todas aquellas que se traducen en problemas de procesamiento auditivo, representación léxica, producción fonológica (con la consecuente afectación de la inteligibilidad del habla) y que están enmarcadas en limitaciones en el procesamiento de la fonología durante el uso del lenguaje oral y escrito así como en su representación indispensable para el reconocimiento de palabras⁴. Tal dificultad tiene como producto déficits en la organización de los sonidos del lenguaje y por ende en su utilización en la comunicación lingüística.

De acuerdo a enunciados de Aguado³ a nivel fonológico, las dificultades más relevantes en el TEL son las omisiones de sílabas átonas (tienen menor carga perceptiva) y aquellos

procesos que afectan a la estructura silábica, lo cual incide en la inteligibilidad del habla. A su vez, se presentan formas retrasadas y desviadas, esto es, procesos que no son esperables en el desarrollo fonológico y que no implican necesariamente una simplificación del sistema. En niños que ingresan al escolar se puede apreciar procesos con amplia desproporción cronológica, restricción del sistema fonológico y persistencia de patrones desviados.

Nivel léxico- semántico

A nivel léxico semántico, las dificultades están representadas por las limitaciones para expresar correctamente el significado a transmitir ya sea a nivel de palabra, oración o en el discurso. Los niños con TEL acuden al uso de palabras genéricas (poco específicas), sobregeneralizaciones, elecciones lexicales inapropiadas, uso de neologismos producto de un lexicón reducido (pobreza de vocabulario), y dificultades de recuperación de palabras.⁴

A todo esto se agregan problemas en la organización y selección de palabras para formar oraciones que expresen información relevante al interlocutor así como en el ordenamiento de ideas. Las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres) se adquieren lentamente, usan menos variedad de verbos de los esperados (utilizan en mayor medida verbos que no exigen argumentos, los llamados intransitivos, lo que implica menor complejidad sintáctica), y manifiestan dificultad en el acceso al léxico lo que origina el uso de circunloquios.

En el caso de los verbos, su aprendizaje implica mayor carga cognitiva (incluye memoria y razonamiento) lo que aumenta la dificultad de su integración, (esto es sustentado por las teorías que marcan limitaciones en mecanismos asociados al procesamiento cognitivo como se verá más adelante). A su vez presentan limitaciones en la activación de palabras asociadas a una palabra “eje” lo que entorpece la formación de ideas que puedan ser transmitidas lingüísticamente.

Nivel morfosintáctico

Antes de ahondar en el nivel morfosintáctico es pertinente hacer algunas puntualizaciones teóricas al respecto:

Dentro de la morfología existen dos grandes corrientes a diferenciar: morfología flexiva y morfología derivativa. La primera se refiere a las flexiones que realizan los morfemas para realizar cambios en una misma palabra respecto al género, número, persona, tiempo.

Mientras que la derivación abarca la formación de nuevas palabras a partir de “palabras de origen”, las cuales varían en cuanto a su clase (sustantivos, adjetivos, etc) como puede ser el ejemplo de pan, panera, panadero, panadería.

En este campo las dificultades se centran en la inhabilidad para integrar aquellos elementos gramaticales de tipo morfológico y sintáctico lo que afecta la organización oracional.

Muchos de estos elementos, como ya se ha hecho mención, tienen escasa carga perceptiva en comparación con otros tipos de palabras. Acosta⁴ menciona como características relevantes la alteración del orden de elementos sintácticos, utilización incorrecta de nexos y morfemas, falta de concordancia, fallas en la morfología flexiva y omisiones de estructuras relevantes de la oración como el objeto directo o indirecto. Respecto a este último punto y siguiendo estudios citados por Aguado et.al³., su explicación podría corresponderse con las limitaciones del vocabulario. Este nivel del lenguaje es, según este mismo autor, el más comprometido en los sujetos con TEL al punto tal que menciona las falencias en este campo como buenas predictoras del trastorno. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo en el habla inglesa que difiere ampliamente con la lengua española siendo esta última notoriamente más rica en cuanto a morfología, ahora bien, los datos sobre la implicancia que esta característica pueda tener en los niños con TEL hispanoparlantes no es clara. En lo referente a la sintaxis, las fallas en los marcadores morfológicos hacen que la concordancia sujeto-verbo-objeto se vea afectada. Además la sintaxis se encuentra en estrecha relación con la pragmática dado que el uso de determinados artículos asume el conocimiento por parte del interlocutor del referente a tratar, cosa que no sucede con otros términos gramaticales de la misma índole. Tal es el caso de “un” en contraposición a “el” como ejemplifica Elvira Mendoza et.al.⁵ (si digo “el gato se escapó” asumo que el interlocutor sabe de qué gato estoy hablando). En este nivel del lenguaje también se observan dificultades de comprensión de las llamadas frases reversibles (aquellas en las que el sujeto u objeto pasivo puede convertirse en activo), dado que en este caso la estructura sintáctica es fundamental para llegar a la comprensión a diferencia de las frases irreversibles las cuales tienen una sola forma de organización correcta para tener sentido.

Según estudios de Van der Lely citados por Mendoza⁵, los niños con TEL tienen grandes dificultades en extraer información semántica a partir de la estructura sintáctica en oraciones que no respetan el orden canónico como es el caso de las pasivas, no utilizando así el conocido proceso de *bootstrapping* sintáctico, mecanismo propuesto por estudiosos para explicar la adquisición del lenguaje, lo que indudablemente repercute en la comprensión. También muestran dificultad en la comprensión cuando los referentes se encuentran a distancia del marcador gramatical, para ejemplificar, Mendoza menciona los casos “lavarse las manos” donde el marcador “se” se encuentra próximo a su referente (las manos) y “llevarle la contraria a todo el mundo” en donde la partícula marcadora del referente “le” se encuentra a mayor distancia de “todo el mundo”⁵. Estos datos también nos dan pautas de lo que puede significar la comprensión del lenguaje escrito que recurre ampliamente a este tipo de recursos (anáforas y catáforas). Los niños con TEL tienen dificultades además en la estructuración de ideas a partir del input discursivo, lo cual se asocia a las dificultades tanto morfosintácticas como de cantidad de material lingüístico a procesar, lo que interfiere en la capacidad comprensiva³.

Las postulaciones que intentan explicar las dificultades en este nivel son variadas pero parece ser que la carga fonética de las palabras cobra un papel relevante, esto es, ciertas palabras con función gramatical y morfológica tienen poca relevancia perceptiva lo que interfiere en el proceso de su representación así como en el resto del sistema gramatical³.

Pragmática

A nivel pragmático, las dificultades en la forma y el contenido del lenguaje repercuten en el uso y en las habilidades comunicativas, lo que además, incide en mayor o menor medida, en la psicología del niño, por ser el lenguaje oral fundamental en la interacción social.

Según Aguado³, a nivel pragmático se aprecia que estos niños inician menos conversaciones, tienen mayores dificultades para mantenerlas y utilizan las producciones del adulto como sostén. A su vez, las dificultades aumentan cuando tienen que resolver diversas situaciones utilizando únicamente la producción lingüística, pueden obviar información relevante para el interlocutor o bien dar datos innecesarios (para el manejo de

esta situación se requiere conocer previamente el conocimiento que el interlocutor tiene sobre el tema a tratar). Pueden mostrar limitaciones con los procesos inferenciales (sacar conclusiones a partir de expresiones) así como en la detección de mensajes emocionales inconsistentes, es decir, aquellos mensajes cuyo contenido no verbal no se encuentra en sintonía con el contenido verbal.

Narrativa

Así como anteriormente se hizo referencia al déficit morfosintáctico como buen predictor del TEL, la narración es también, un importante indicador del trastorno por lo cual a continuación se hará alusión a dicha habilidad.⁵

Bustos y Crespo⁶ citan la definición dada por Gillam y Pearson quienes conceptualizan a las narraciones como “historias acerca de eventos reales o imaginarios que son construidos uniendo enunciados acerca de contextos situacionales, personajes, acciones, motivaciones, emociones y resultados”. (p.113)

A su vez, la narración tiene una estructura conformada por inicio, desarrollo y desenlace y sigue lineamientos temporales, es decir, se narran hechos que siguen una secuencia en el tiempo.

Para evaluar la capacidad narrativa de los niños es importante conocer el desarrollo de su dominio, el cual sigue un proceso evolutivo que según las autoras va desde las referencias sobre hechos biográficos por parte del niño alrededor de los 3 años, pasando por el ordenamiento cronológico de los sucesos hasta la narración ficticia.

A través de la narración se puede expresar ideas, sentimientos, necesidades. Coloma⁷ describe esta habilidad como una forma de pensar y bajo esta concepción se encuentra la importancia que tiene a nivel escolar, específicamente en cómo influye sobre la comprensión lectora (cuando los niños leen elaboran una representación mental de la situación leída). Sin embargo, limitarse a la relación narración- comprensión lectora es quedarse con una pequeña parte del problema que enfrentan los niños con TEL, ya que la habilidad discursiva, (en la que se incluye la narración) es influyente en las relaciones

sociales, en la construcción de amistades, en los diversos intercambios y en consecuencia en la psicología del niño, en el estado emocional, en fin, es un entramado de aspectos que hacen a la construcción del individuo.

La narrativa en los niños con TEL

Mendoza⁵ cita en sus publicaciones datos aportados por Miranda Casas et al., respecto a las características de la narrativa en los niños con TEL destacándose:

- Dificultad para mantener el tema de conversación. Como forma de compensación se aporta información irrelevante por fuera del tópico alejándose de la centralidad temática.
- Dificultad para establecer órdenes temporales en sus producciones narrativas (valorable entre los 6 y 9 años ya que antes la generalidad de los niños no organiza los discursos bajo este criterio)
- Dificultad para dar información relevante al interlocutor
- Dificultad en el manejo de partículas referenciales (ej.: su, le), en compensación utilizan mayor cantidad de palabras con contenido. Fallas para mantener la referencia (habilidad que se empieza a vislumbrar a partir de los 3 años)
- Dificultad en el uso de conjunciones
- Notorias disfluencias que adoptan forma de repeticiones, reformulaciones e interrupciones. Es importante considerar que se puede esperar disfluencia en niños de 2 a 4 años como parte de la normalidad. Sin embargo a los 6 años su presencia se reduce

Como ya se mencionó es un hecho la relación existente entre la capacidad narrativa y los intercambios durante la interacción social así como la importancia de esta habilidad en las actividades curriculares que requieran del lenguaje en sus versiones oral y escrita. Si la capacidad narrativa se ve afectada como sucede en los niños con TEL esta limitación

impactará en otros aspectos que hacen al sujeto, sea en la socialización o bien en el éxito escolar.

Subtipos de TEL

En las siguientes líneas se describen de manera general cada uno de los TEL de acuerdo a la clasificación de Rapin y Allen presentada por Aguado²:

Agnosia auditiva verbal.

Para comprender este trastorno es importante conocer cómo se produce la comprensión del lenguaje oral. A grandes rasgos, desglosando, luego de que llega la información auditiva, el primer gran paso consiste en reconocer los fonemas, mínimas unidades del lenguaje para luego reconocer el léxico y posteriormente acceder al campo semántico. Es en el reconocimiento dentro del nivel fonológico donde se dan las limitaciones en estos sujetos lo que consecuentemente dificulta severamente la comprensión. Es importante aclarar que se afecta el reconocimiento de la información verbal que ingresa por vía auditiva (de allí que sea agnosia auditiva verbal), por lo tanto, la comprensión por medio de otros canales se ve conservada. Este subgrupo suele ser comórbido con el síndrome de Landau-Kleffner caracterizado por alteraciones en la actividad eléctrica cerebral. La expresión también se ve afectada.

Síndrome fonológico sintáctico.

En este caso, la forma del lenguaje se ve afectada en su conjunto, siendo poco fluente, con presencia de procesos de simplificación fonológica y errores sintácticos. Además de verse afectada la expresión, también lo hace la comprensión a medida aumenta el material lingüístico a procesar.

La limitación en ciertos elementos cognitivos como la memoria de trabajo cuyo déficit perjudica el aprendizaje de nuevas palabras, incluidas las gramaticales, y esto a su vez lleva además a fallas en la activación de palabras asociadas así como en el procesamiento general del lenguaje, son las principales hipótesis que intentan explicar las fallas en este trastorno.

Trastorno de la programación fonológica.

Estos niños se caracterizan por realizar producciones fluentes pero ininteligibles dado el gran uso de procesos de simplificación fonológica, los cuales no suelen implicar a aquellos pertenecientes al desarrollo evolutivo sino que se presentan de forma desviada. Se ve perjudicada la formación de la plantilla fonológica. La producción mejora durante la repetición.

La recuperación desde la memoria a largo plazo de la representación de los fonemas para poder armar el plan fonológico se ve afectada y desde allí parten las limitaciones posteriores en la producción, caracterizada, como ya se mencionó, por la presencia de procesos de simplificación fonológica. Los niños afectados en esta esfera del lenguaje tienen mayor dificultad para realizar representaciones mentales a nivel de fonema, no así de sílaba ya que ésta tiene más carga perceptiva.

Dispraxia verbal.

Aguado menciona que este subtipo de TEL es difícil de diferenciar de otros tipos de trastornos que afectan la producción. Sin embargo se ha llegado a la conclusión de que dichos niños tienen dificultades en tres niveles, el primero consiste en armar el plan fonológico a partir de la selección de fonemas, el segundo nivel consiste en traducir la selección anterior a un programa fonético y en una última instancia debe poner en marcha el programa mencionado en el nivel previo. Para que se considere que un niño tiene una dispraxia verbal debe mostrar fallas en la sumatoria de las tres instancias mencionadas.

Síndrome léxico sintáctico.

Aquí la problemática radica en la dificultad de poder encontrar la etiqueta, es decir, el sujeto accede al campo semántico pero falla a nivel lexical lo que lo lleva al uso de circunloquios, perífrasis, interrupciones. Esto lleva además a errores de tipo sintáctico ya que también existe dificultad en el acceso a piezas de clase cerrada (morfemas por ejemplo). Se ve afectada la relación existente entre las palabras, esto es, cuando se recupera una palabra en el léxico mental, en relación a ella se activan otras palabras, por lo que, al afectarse este proceso, la capacidad inferencial también lo hace y por consiguiente la

comprensión.

Síndrome semántico pragmático.

Como el nombre refiere, este trastorno ve afectado el contenido y el uso del lenguaje al punto de mostrar ciertos eslabones que lo aproximan a la sintomatología apreciable en los trastornos del espectro autista y de allí radica la importancia de establecer un diagnóstico diferencial. La comprensión se ve afectada, pueden quedarse con una palabra del enunciado y en base a ella elaborar una respuesta, consecuentemente, desajustada. Para explicar la base de esta dificultad, Aguado³ recurre a Gernsbacher, explicando que los sujetos construimos representaciones de los significados de las oraciones con base en la activación de las palabras, las cuales conformarán la estructura sobre quien se articula la nueva información, siempre que sea coherente a la misma. A través de mecanismos de supresión se inhiben significados que no sean compatibles a la estructura mencionada y es en este mecanismo en donde se perfilan las causas de los desajustes semánticos-pragmáticos.

Más allá de esta clasificación, Narbona⁸ afirma la existencia de un grupo de niños que no se pueden agrupar en ninguno de estos subgrupos por presentar limitaciones en varios niveles del lenguaje, lo que él llama trastorno específico del lenguaje no especificado, así como también asegura la existencia de variables en el curso evolutivo del trastorno, en donde las dificultades pueden afectar, por ejemplo, notoriamente el nivel fonológico en un inicio y posteriormente el nivel lexical.

Signos de alerta

A continuación se presentan signos de alarma postulados por algunos de los autores consultados:

Etapa prelingüística

- Dificultad para establecer contacto visual
- Dificultad para establecer atención conjunta con el adulto
- Alto uso de gesto en sustitución de la palabra para satisfacer las necesidades comunicativas.
- Menos balbuceo con menos consonantes
- No imita o produce sonidos

Etapa lingüística

18-24 meses

- Vocabulario reducido
- Falta de respuesta ante verbos simples; dame, mirá, vení
- Ausencia de combinación de palabras a los 2 años

24-36 meses

- Poco o nulo juego simbólico
- Ausencia de palabras funcionales en las frases. Omisión de verbos
- Vocabulario reducido. Compensación con pronombres demostrativos (este, ese)
- Frustración en situaciones comunicativas
- No comprende frases sencillas (3 elementos)

36-42 meses

- Omisiones y errores de palabras funcionales
- Fallas en marcas morfológicas
- No realiza preguntas del tipo ¿qué?, ¿dónde?
- Omisión de sílaba final (sincopa)
- Dificultad para encontrar las palabras.
- Habla ininteligible frente a conocidos y/o desconocidos

Signos de alerta según Aguado G.³ y Fernández Martín F.⁹

Mecanismos cognitivos subyacentes afectados en el TEL

Si bien los trastornos en el lenguaje son significativos, no debemos tomarlos de forma aislada y sí integrarlos a otros componentes de la esfera neuropsicológica, que permitan entender mejor y de forma global las dificultades a nivel de aprendizaje que pueden ser secundarias a trastornos en el lenguaje. Siguiendo a Monfort¹⁰ dentro del perfil neuropsicológico (sin contar el lenguaje) de los niños con TEL se observa:

- Dificultades en el desarrollo del juego simbólico (para su desempeño el niño debe elaborar representaciones mentales de aquello que está simbolizando lo cual requiere carga cognitiva y lingüística)
- Asociado al punto anterior el autor señala dificultades en la construcción de imágenes mentales. Este hito cognitivo se manifiesta con fuerza durante el periodo preoperacional propuesto por Piaget. Es aquí cuando el niño comienza a elaborar representaciones o imágenes mentales que le permitan simbolizar sin necesidad de la presencia de aquello simbolizado. Esta etapa coincide con la denominada explosión del lenguaje (en la cual aumenta el vocabulario) en la cual se manifiesta claramente la relación lenguaje-cognición (el lenguaje es simbólico en su esencia)
- Déficit en la memoria verbal así como en la auditiva no verbal
- Déficit en el proceso de almacenamiento fonológico en la memoria de trabajo
- Alteraciones de la estructura del tiempo y el espacio
- Alteraciones de la capacidad de atención (indispensable para cualquier actividad cognitiva), hiperactividad.
- Alteración del control de las emociones
- Velocidad de procesamiento enlentecida en tareas lingüísticas y no lingüísticas (necesidad de mayor tiempo de presentación del estímulo)
- Alteración del proceso de lateralización
- Inmadurez en las destrezas motoras.

Teorías explicativas de las dificultades lingüísticas

De acuerdo a algunas teorías, las dificultades lingüísticas son desencadenadas por un déficit en el procesamiento cognitivo, algunos autores citados por Aguado³ describen dicho déficit desde una perspectiva general, en donde se incluyen la velocidad de procesamiento (tiempo de reacción más lento en tareas de comprensión y producción que requieren manipular información visual y/o auditiva), el déficit de almacenamiento (dificultad para almacenar palabras y por consiguiente recuperarlas) y el déficit en el desarrollo conceptual (dificultad en la representación mental, conceptual y/o simbólica) mientras que otras hipótesis se inclinan por la afectación de mecanismos específicos como el procesamiento temporal o la memoria fonológica. La alteración en el último proceso mencionado en la oración previa es el punto en común en los niños con TEL¹¹. Esta memoria de trabajo o fonológica (capacidad que permite retener y manipular una cantidad limitada de información por breves periodos de tiempo) es primordial en el aprendizaje y adquisición de vocabulario y claves morfológicas así como durante la comprensión de frases permitiendo retener las palabras en un almacén fonológico para después lograr las representaciones a largo plazo¹². Para acceder al léxico, previamente se debe acceder a la forma fonológica, pero si ésta está afectada como en estos casos, entonces la conversión a grafemas se verá entorpecida ya que las grafías representan fonemas, no sílabas (los niños con TEL son más efectivos en la realización de representaciones silábicas respecto a las fonémicas por lo cual la conciencia fonológica se ve limitada en todo su campo, posiblemente por cuestiones de velocidad de procesamiento³).

De este concepto se desprenden las repercusiones que las dificultades con el lenguaje tienen en el aprendizaje si consideramos a aquel como vehículo para acceder a nuevos conocimientos, más aún si dicho acceso se logra mediante el manejo de la lectoescritura. Estas dificultades dependerán de los subtipos de TEL mencionados anteriormente, es decir, algunos de ellos repercutirán directamente como el fonológico sintáctico y otros lo podrán hacer de manera indirecta como el léxico sintáctico. Si la capacidad de abstracción que permite el lenguaje se ve limitada, es posible ver la dificultad que implica entonces la comunicación de estas ideas, por ejemplo, sentimientos, necesidades, deseos, planes, lo que nos marca claramente la complejidad del lenguaje, y en consecuencia su limitación repercutirá en otras esferas del desarrollo, el social, a modo de ejemplo. Pensemos en las

funciones que tiene el lenguaje, éste no es "solo hablar" como puede estar concebido a nivel colectivo, no es necesario incluso pensar en un orador y en el sofisticado manejo del lenguaje, sino en situaciones más cotidianas, reuniones familiares, compartir momentos con amigos, participar de actividades placenteras que implican el uso del lenguaje para una comunicación efectiva. Respecto a esto vale la pena citar palabras de Castro Rebolledo¹³ quien afirma que “la sociedad da un mayor valor a la habilidad del lenguaje si se compara con otras capacidades alteradas, como, por ejemplo, la motricidad fina o gruesa; por ello, el trastorno del lenguaje tiene consecuencias en el desempeño del aprendizaje y de las habilidades verbales y sociales”. (p. 1175)

Ahora bien, además de las dificultades en el acceso a la lectura y a la escritura referidas anteriormente (conversión grafo-fonémica), también podemos suponer otro tipo de problemáticas a distinto nivel. Siguiendo palabras de Aguado³, luego que se realiza el procesamiento puramente lingüístico en el polo comprensivo, esto es, análisis fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico se pasa a otro tipo de análisis que tiene como “punto de llegada” la producción de ideas que van siendo sistemáticamente organizadas. Recordemos que partimos de la base que los niños con TEL tienen dificultades en la conciencia fonológica, es decir, en los primeros niveles de procesamiento. La forma en que se da esta organización tiene como pilar a los elementos cohesivos del discurso. Estas ideas van siendo abstraídas, transformándose de cierta manera en inferencias, de distintos tipos, algunas unidas a aspectos de carácter lingüístico y otras de índole cognitivo. La formación de estas inferencias es fundamental para entender textos, o discursos, oralmente o escritos así como para la producción, más allá de que para este último el proceso es inverso. Es esta organización mencionada, así como los procesos inferenciales los que se ven afectados en los niños con TEL lo cual según Aguado concuerda con las dificultades morfológicas, sintácticas y con la cantidad de material lingüístico a procesar. También menciona que la dificultad inferencial se relaciona a la limitada activación de términos asociados, no pudiendo beneficiarse del contexto lingüístico.³

Otro dato para agregar respecto a los discursos es que suelen estar cargados de material lingüístico, y considerando la afectación de la memoria de trabajo es razonable pensar que presenten dificultad en su comprensión y producción. Con esto vemos la cantidad de

procesos que se realizan para poder comprender o producir lenguaje, más aún si se requiere del intercambio con los demás, en donde entran en juego otros aspectos extralingüísticos. También nos hace pensar en etapas escolares en las cuales se necesita de esta capacidad inferencial, ya sea en la interpretación de textos, en la comunicación con otros, en la resolución de problemas (clásicos razonamientos) los cuales pueden verse afectados por dificultades lingüísticas y no necesariamente cognitivas como puede estar en el imaginario colectivo, (¿todas las dificultades en la resolución de problemas están asociadas pura y exclusivamente a aspectos cognitivos o debemos considerar la posibilidad entonces de limitaciones lingüísticas como base?) quizás por desconocimiento de la relación existente entre lenguaje y cognición, si bien que tienen eslabones que no están enlazados. Añadido a esto, según la bibliografía consultada los niños con TEL realizan peor tareas cognitivas entre las cuales podemos destacar los razonamientos.³ Vemos de esta manera el rol mediador del lenguaje en actividades cognitivas no verbales.

Implicancia de la memoria fonológica y del procesamiento temporal en el lenguaje

Anteriormente se mencionó el significado de la memoria fonológica por lo que a continuación se mencionarán, en líneas generales, algunas puntualizaciones importantes sobre ella y el procesamiento temporal para comprender las dificultades presentes en el TEL.

Memoria fonológica

La memoria de trabajo (que conforma junto a la memoria pasiva la memoria a corto plazo) se encarga de procesar y almacenar las representaciones fonológicas para su uso posterior en tareas lingüísticas tal como lo enuncia Luis Martínez et al¹⁴. Según dichos autores, esta memoria cuenta a su vez con dos componentes:

- Almacén fonológico que almacena temporalmente las representaciones de esa índole previa estimulación auditiva.
- Sistema de repaso subvocal que permite mantener a través del repaso continuo la

información durante mayor tiempo mientras el almacén fonológico procesa en “segmentos” la información recibida.

Para que toda información pueda ser almacenada en la memoria a largo plazo y luego recuperada desde allí, primero debe ser procesada en la memoria de corto plazo. Para comprender el lenguaje oral se necesita recuperar en primera instancia la información fonológica desde la memoria a largo plazo para poder ser procesada por la memoria de trabajo.

Ahora bien, si el almacén mencionado presenta dificultades en su capacidad y el procesamiento de la información se enlentece se producirán dificultades ya sea a nivel comprensivo, en la adquisición de vocabulario e incluso, para el reconocimiento externo de estados emocionales³ debido a que el importante uso de recursos para el procesamiento sintáctico y semántico impide tener en cuenta los rasgos prosódicos, lo que nos lleva a otras dificultades que este trastorno engloba en la vida de quienes lo padecen. Es así que el funcionamiento de esta memoria presentaría, de acuerdo a diversas hipótesis, déficit en los niños con TEL y conformaría parte importante de la base del trastorno. De esta manera, el análisis fonológico se ve entonces comprometido y en consecuencia las representaciones morfológicas, sintácticas y el acceso al léxico mental, es decir, tanto la forma como el contenido del lenguaje sufren las consecuencias de las falencias de este análisis.

Si tomamos como referencia el proceso normal, luego que se activa la forma fonológica se disparan diversos mecanismos que permiten el acceso al significado de las palabras, pero en este acceso se encuentra entorpecido en los niños con TEL como consecuencia del déficit en la activación de la fonología, (para procesar una palabra se requiere la activación previa de su representación fonológica). He aquí otro inconveniente; durante el acceso al léxico mental, se activan palabras relacionadas a la “buscada” lo que juega un papel importante al momento de comprender discursos. Si este “despertar” de palabras asociadas se encuentra afectado por las limitaciones en los mecanismos previos como se ha señalado, podríamos plantearnos la repercusión negativa que esto tendrá en la comprensión del lenguaje. En tanto en el polo expresivo, puede darse que sean estas palabras las que se activen inicialmente en sustitución de la requerida como sucede en el TEL léxico sintáctico.

Procesamiento temporal

El otro concepto a destacar es el de procesamiento temporal. Para ello, conviene detenerse en los trabajos de Tallal³, en donde se explica la limitación del procesamiento temporal existente en los niños con TEL. Tal limitación hace que estos niños requieran mayor tiempo (en milisegundos) para distinguir dos estímulos auditivos diferentes, lo que se traduce a nivel lingüístico en mayor dificultad, por ejemplo, con las consonantes en comparación con las vocales (estas últimas tienen mayor duración). Esta dificultad aumenta, según estos estudios, a medida se incrementa la secuencia a procesar o bien cuando los estímulos son presentados de forma rápida lo que a su vez está entrelazado con las limitaciones de la memoria a corto plazo referidas previamente.

Siguiendo este razonamiento, Aguado³ plantea que los estímulos auditivos no pueden ajustarse al ritmo de discriminación del niño con TEL lo que dificultará su ingreso al área auditiva para comenzar el procesamiento de la información. Por este motivo la forma de las palabras deberá ser integrada a partir de unidades más largas como las sílabas, inicios o rimas y no desde el fonema. En consecuencia, los procesos de simplificación se ponen en marcha para “contrarrestar” el aumento de recursos destinados al almacenaje de esta forma de integrar las palabras.

En relación a lo mencionado y con el objetivo de visualizar el encadenamiento de los distintos mecanismos se debe destacar ideas citadas por Crespo-Eguilaz⁸ quienes exponen la importancia de estos procesos neuropsicológicos en lo que refiere al acceso al código lecto-escrito, dejando en claro que la "percepción temporal y la memoria de trabajo verbal son imprescindibles para la conciencia fonológica, y ésta es importante para la decodificación grafo-fonémica de la lectura". (p.29)

Perfil neuropsicológico de los niños con TEL

<p>Déficit general en el procesamiento cognitivo</p>	<p>Comprende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velocidad de procesamiento • Almacenamiento de las palabras • Desarrollo conceptual 	<p>Resultado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlentecimiento de la velocidad de procesamiento • Dificultad para almacenar y recuperar las palabras • Déficit en el desarrollo conceptual
<p>Déficit en mecanismos específicos</p> <p>Memoria de trabajo</p> <p>Procesamiento temporal</p>	<p>Consta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Almacén fonológico (procesa la información recuperada, su espacio es limitado) • Repaso subvocal (mantiene la información a procesar en un constante repaso hasta que el almacén sea liberado) • Procesamiento secuencial de la información lingüística que ingresa por vía auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad del almacén se ve reducida lo que afecta el procesamiento de la información lingüística (especialmente el tratamiento fonológico del lenguaje) • El procesamiento de la información auditiva se ve perjudicado si los estímulos son presentados de forma rápida (como los del habla) o bien cuando la secuencia a procesar aumenta
<p>Otros:</p> <p>Capacidad simbólica.</p> <p>Discriminación visual</p> <p>Reconocimiento táctil</p>		

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que se adquiere entre los 4 y 6 años y cuyo desarrollo se encuentra afectado en los niños con TEL. Corresponde a la capacidad para reconocer y manipular los elementos fonológicos del lenguaje, al tiempo que presenta fuerte conexión con el acceso a la lectoescritura, siendo su desarrollo indispensable para poder llevarla a cabo, si bien por sí sola no es suficiente ya que son necesarias otras habilidades, como por ejemplo el conocimiento de las grafías.

La conciencia fonológica sigue un patrón de desarrollo evolutivo en el cual distinguimos las siguientes etapas:

- Sensibilidad a la rima (a través de la cual el niño percibe que dos palabras comparten un grupo de sonidos)
- Conciencia silábica (reconocimiento y manipulación de sílabas)
- Conciencia fonémica (reconocimiento y manipulación de fonemas)

La conciencia fonémica es el nivel más complejo y tiene radical importancia en el sistema alfabético del español, que se caracteriza por su transparencia, es decir, las palabras se leen sin inconvenientes si se domina la conversión grafema fonema.

De acuerdo a lo enunciado en el párrafo precedente, cuando un niño presenta dificultades con esta habilidad al momento de enfrentarse a la lectura y la escritura, es esperable que su adquisición presente inconvenientes. La conciencia fonológica actuaría como un “puente” que permite conectar el lenguaje oral con el escrito. Por lo tanto, si este puente no se encuentra en condiciones, es factible que el pasaje a la escritura represente un gran escollo.¹⁵

CAPITULO 2

LECTOESCRITURA

Trastorno específico del lenguaje y el acceso a la lectoescritura

Al parecer las dificultades lingüísticas presentes en la oralidad impactan en toda la escolaridad, actuando como una barrera ante los aprendizajes escolares, así lo postula Brown en referencias hechas por Acosta⁴. Al mismo tiempo, el mencionado autor jerarquiza el rol de los terapeutas del lenguaje en el ámbito académico ya sea para la detección de problemas de orden comunicativo como en la orientación terapéutica dentro del contexto escolar. Da importancia a su vez a la integración de las demandas curriculares al tratamiento planteado para permitir un abordaje más efectivo.

De acuerdo a estudios realizados por Bishop y Adams y expuestos en trabajos de Elvira Mendoza⁵ los niños con TEL tienen dificultades en la lectura, destacándose a los 8 años aquellas que se instalan sobre la comprensión (para la cual toman relevancia las habilidades semántico-sintácticas) por encima de la descodificación. Menciona además, que si los recursos fonológicos son reducidos, tal situación impactará desfavorablemente sobre la descodificación enlenteciendo dicho proceso, mientras que si las limitaciones en la comprensión del lenguaje oral se mantienen, repercutirán en la comprensión lectora.

Otros estudios realizados por Tallal et al⁵, indican que los niños con TEL presentan dificultades en habilidades básicas consideradas prerequisites de la lectoescritura (discriminación visual, conocimiento de letras y sus sonidos) y destacan un dato importante; las dificultades lingüísticas a nivel preescolar son predictores de las dificultades a nivel escolar, encontrándose el lenguaje oral y el escrito enmarcados en un sistema funcional. Siguiendo esta conceptualización Serrano destaca que la conciencia fonológica (comprendida en la oralidad) facilita la lectura y al mismo tiempo la práctica lectora mejora las habilidades fonológicas.¹⁶

Sarah Blakemore y Uta Frith¹⁷ mencionan que tanto la lectura como la escritura se adquieren más fácilmente si se fundamentan en un buen lenguaje hablado. Al mismo tiempo refieren que clasificar palabras y aprender el alfabeto supone prestar atención a los sonidos del habla. Estas autoras plantean algunos puntos importantes, tales como considerar

que a medida aumenta la competencia gramatical y el vocabulario (que como sabemos tienen limitaciones en los niños con TEL), se incrementa la capacidad de describir acontecimientos, forma narrativa que facilita al mismo tiempo el manejo del código lectoescrito.

Oralidad y escritura: comorbilidad entre TEL y dislexia

Si pensamos en las dificultades que se pueden presentar a nivel del código escrito es indiscutible el rol protagónico que ocupa la dislexia.

Según investigaciones señaladas por diversos autores consultados y como se verá más adelante, una de las hipótesis que tiene mayor solidez a la hora de explicar la base de dicho trastorno es la del déficit a nivel fonológico el cual tiene a su vez como origen fallas en la representación fonológica de las palabras y/o en su activación (dificultad que también se encuentra presente en el TEL). El déficit en este proceso tendrá consecuencias negativas en el aprendizaje de la lectoescritura. Siguiendo a Benítez- Burraco¹⁸ los niños con TEL suelen presentar alguna forma de dislexia a lo largo de su desarrollo.

De acuerdo a referencias hechas en publicaciones de Herrera Pino et.al.¹⁹ la dislexia y el TEL fueron considerados dos trastornos diferentes en la década de 1960 pero posteriormente la dislexia fue ubicada por diversos autores dentro de los trastornos del lenguaje. Es a partir de estos postulados que se comenzó a concebir ambos trastornos como entidades diferenciables pero estrechamente relacionadas.

Según estudios citados por Mendoza⁵ el procesamiento fonológico en los niños con TEL se vería afectado de tal manera que sus repercusiones se observarían a lo largo del proceso evolutivo, desde el preescolar con manifestaciones en la oralidad y durante la escolarización con déficits en la lectoescritura conformando de esta forma una continuidad de la dificultad. Desde esta óptica, las dificultades de carácter fonológico pueden condicionar el rendimiento en la lectura y la escritura, siendo importante resaltar la palabra “puede” ya que según los estudios no siempre esto sucede, no obstante, su presencia confiere mayores probabilidades. Si bien el compromiso de la fonología es aceptado como base del trastorno disléxico, muchos no lo consideran como único causal sino que manejan otros déficit que estarían implicados en esta dificultad de aprendizaje.

Concepto

Carrillo Gallego et.al.²⁰ plantean en sus publicaciones la definición dada por la Asociación Internacional de Dislexia la cual enuncia lo siguiente:

“La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurológico que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de descodificación y deletreo. Estas dificultades tienen su causa en un déficit en el componente fonológico del lenguaje, a menudo inesperado, dado el desarrollo normal de otras habilidades cognitivas y que se ha recibido una enseñanza adecuada” (p. 36)

Galaburda y Cestnick²¹ se refieren a la dislexia como un “trastorno del lenguaje que afecta principalmente la habilidad de leer y escribir, a pesar de que también afecta a otros aspectos del lenguaje” (p.3)

En el caso de los niños con TEL, como ya se hizo mención, se observa una continuidad de la dificultad lingüística abarcando tanto el nivel preescolar (con manifestaciones en la oralidad) como el escolar (con afectación de la lectoescritura).

Subtipos de dislexia

De acuerdo al modelo de doble ruta se distinguen tres tipos de dislexia²²

- Dislexia fonológica.

La dificultad radica en la lectura de palabras poco familiares o pseudopalabras producto de la dificultad para realizar el análisis fonológico (alterada la ruta indirecta) presentando la lectura múltiples fallas de conversión. Cometan errores de lexicalización o bien realizan anticipaciones erróneas alterando la morfología de las palabras (mantienen el morfema base pero cambian el sufijo). Las palabras funcionales les representan mayor dificultad que aquellas con contenido

- Dislexia superficial.

Se caracteriza por la dificultad para realizar un reconocimiento global de las palabras recurriendo en consecuencia a la ruta fonológica de lectura lo que tiene como consecuencia una lectura más lenta y trabajosa. Sin embargo, a diferencia de la dislexia fonológica son capaces de leer pseudopalabras.

- Dislexia mixta

En este caso ambos procesos se ven afectados. Este tipo de dislexia es el de mayor incidencia.

Sintomatología

Trabajos de Málaga Dieguez²³ destacan signos específicos de la dislexia que se enumeran a continuación:

- Numerosas vacilaciones
- Sustituciones de sílabas o palabras enteras
- Omisiones de letras o sílabas
- Inversiones silábicas o palabras dentro de la frase
- Pérdidas del renglón en el que se está leyendo
- Dificultad para la aplicación de las reglas ortográficas
- Pobre uso de la sintaxis

Además de estos déficits podemos agregar otros que han sido enunciados por Rousseau-Galli²⁴

- Dificultad en adquirir el sistema alfabético pese a su instrucción
- Fallas en la correspondencia grafo fonémica
- Lectura poco fluida
- Falta de habilidad para expresarse por escrito
- Compromiso variable en la comprensión lectora
- Escaso manejo de los textos con fines de estudio

Dentro de los déficits presentes en la dislexia, Etchepareborda²⁵ diferencia lo que son trastornos de orden perceptual de aquellos de índole motor.

Trastornos perceptuales

Se refiere a las alteraciones en la percepción visual y auditiva así como en la percepción del propio cuerpo en el espacio, (lo cual abarca al esquema corporal), confundiendo nociones

arriba-abajo, derecha-izquierda (confundiendo el trazo de grafemas en espejo), adentro-afuera. La noción temporal también se puede ver afectada repercutiendo en la secuencia de letras.

Trastornos motores

A nivel motor, las dificultades se hacen evidentes por torpeza durante habilidades como abotonarse, atarse los cordones, vestirse, entre otras.

Alteraciones de la lateralidad (hito que Etchepareborda muestra como alcanzado a los 4-5 años) se suelen encontrar presentes en los niños con dificultades de lectura. La afectación del ritmo como organizador sensorio-motor es otra particularidad referida por la autora la cual impactaría en la modulación y entonación de la lectura.

Habilidades lingüísticas

Si concebimos a la dislexia como un trastorno que afecta al aprendizaje y que tiene en su base un déficit lingüístico, es pertinente entonces conocer cuáles son las habilidades comprendidas dentro de este campo que se pueden ver afectadas. Para ello nos centraremos en lo que mencionan Rousseau-Galli²⁴:

Habilidad fonética

Es la habilidad para reconocer los rasgos que forman a los fonemas. Inicialmente, los bebés son capaces de reconocer las características fonéticas de cualquier lengua pero, según las autoras, hacia el año esta capacidad se limita a la fonología del idioma al que está expuesto consolidando de esta manera lo que denominan “discriminación auditiva”. Esta habilidad es importante tanto para la comprensión como para la expresión.

Habilidad prefonológica:

Es la capacidad para reconocer las distintas realizaciones de un fonema de acuerdo al contexto en el que se encuentre (alófonos); a modo de ejemplo, el fonema /s/ no suena igual en “seco” que en “mosca” si bien sigue siendo el mismo. Esta habilidad brinda, por ejemplo, mayor sensibilidad al aprendizaje de lenguas extranjeras, no obstante, basar un repertorio en alófonos, como se verá más adelante, ofrecerá mayores perjuicios que

beneficios a la hora del aprendizaje del código lectoescrito interfiriendo, según las autoras mencionadas, en el reconocimiento y la decodificación del vocabulario.

Habilidad fonológica y habilidad fonémica

Ambas están englobadas en la conciencia fonológica ya expuesta.

Habilidad lexical

Esta habilidad permite el reconocimiento global de las palabras. Su auge se destaca luego que el niño domina la conversión grafo fonémica y pasa a apropiarse de la ruta léxica para llevar a cabo el reconocimiento de las palabras. Las autoras señalan la importancia de incorporar léxico visual sin sobrecargar los recursos del niño con palabras nuevas, acto que puede ser contraproducente. A su vez mencionan un concepto interesante que radica en los efectos que el aprendizaje de nuevo vocabulario tiene sobre la creación de nuevas asociaciones entre los significados, es decir, en la ampliación de la red semántica con la consecuente implicancia que esto puede tener en la comprensión.

Habilidad morfológica

Es el reconocimiento de unidades mínimas con significado (morfemas) a partir de la secuencia fonémica. Dicha habilidad permite reconocer anticipadamente las palabras a partir del reconocimiento morfológico.

Habilidad sintáctica

Es la habilidad para reconocer las reglas sintácticas que gobiernan la lengua. Un dato de relevancia planteado por las autoras es que tanto las habilidades sintácticas como las morfológicas y lexicales se retroalimentan por lo tanto el déficit en una de ellas impactará en las restantes.

Habilidad semántica

Comprende el significado de las palabras así como sus relaciones paradigmáticas (entre grupos de palabras) como sintagmáticas (secuenciación de las palabras en la oración).

Habilidad pragmática

Se refiere al uso del lenguaje con un fin comunicativo.

Adquisición de la lectura

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura es hasta la actualidad un tema de debate en el que sobresalen dos grandes corrientes; por un lado quienes defienden la idea de un proceso continuo y por otro quienes refieren que esta habilidad sigue determinadas etapas diferenciadas. A continuación se presenta el modelo por etapas planteado por Frith²²:

- Etapa logográfica: durante esta etapa se da el “reconocimiento” de palabras familiares influenciado por elementos contextuales. Como ejemplo se puede citar la identificación de logos con los cuales el niño se encuentra familiarizado (marcas de refrescos, centros comerciales, o de comida rápida). Esto no significa que el niño sea capaz de decodificar la palabra. Por ejemplo, ante el logo de Mc Donald’s el niño refiere que allí dice precisamente eso, sin embargo, si escribimos únicamente la palabra el niño no sabe lo que dice.
- Etapa alfabética: aquí se ponen en marcha los mecanismos de conversión grafo fonémica por lo que es necesario tanto un buen manejo de la conciencia fonológica así como del reconocimiento de las letras.
- Etapa ortográfica: en la última fase se reconoce las palabras sin mediación de la conversión grafo fonémica. Se hace un reconocimiento global de las palabras.

Hipótesis explicativas de la dislexia

Existen distintas hipótesis que intentan explicar el origen de la dislexia. En este trabajo se hará énfasis en las postuladas desde un enfoque cognitivo.

Si bien existe consenso respecto a considerar la presencia de déficit en el nivel fonológico, tal acuerdo desaparece a la hora de plantearlo como único elemento de base. Es aquí cuando aparecen otras hipótesis, que cobran radical importancia ya que dan pie a los modelos planteados para el tratamiento.

- *Hipótesis del déficit en el procesamiento fonológico*

Esta hipótesis plantea que el origen de la dislexia se centra en un déficit del procesamiento fonológico, dentro del cual se encuentra una de las llamadas habilidades metalingüísticas; la conciencia fonológica, habilidad que puede presentar déficits en toda su dimensión. Sabido es que el procesamiento de la fonología es requisito imprescindible para la lectura y si presenta fallas repercutirá en dicha actividad dificultando el manejo del sistema alfabético. De acuerdo a diversos estudios, la intervención en el procesamiento fonológico en niños disléxicos produce cambios en la actividad neuronal mejorando las tareas de descodificación e incluso de fluidez lectora.

A pesar de la firmeza de esta hipótesis, los autores refieren que no es suficiente para explicar todas las dificultades observadas en los disléxicos.²⁶

Percepción alofónica como déficit específico de la dislexia

Según teorías mencionadas en publicaciones de Willy Serniclaes²⁷ los niños disléxicos tienen mayor agudeza para percibir variantes alofónicas (entendemos por alófonos a las distintas realizaciones de un fonema de acuerdo al contexto en el que se encuentre) en comparación con los niños normolectores. Tener un repertorio basado en alófonos y no en fonemas tiene implicancias negativas para desempeñar la correspondencia grafo fonémica (los grafemas representan fonemas) dado que la cantidad de alófonos es notoriamente mayor a la de fonemas. Los argumentos que sustentan esta teoría sugieren que los niños disléxicos son más sensibles a las variaciones alofónicas dentro de una misma categoría de fonemas y en contraposición presentan peor discriminación entre categorías lo cual lejos de ser beneficioso entorpece el acceso a la lectoescritura.

Al mismo tiempo Serniclaes²⁷ plantea una dicotomía interesante; la percepción alofónica no tiene grandes repercusiones sobre la palabra hablada pero sin embargo afecta negativamente al lenguaje escrito.

RECORDAR

El sistema alfabético que caracteriza al idioma español muestra que para cada fonema existe un grafema (salvo excepciones). Esta relación evidentemente no es tal para los alófonos por lo cual la percepción alofónica no es funcional para la lectoescritura.

-Hipótesis del déficit en el procesamiento temporal

Esta hipótesis está relacionada a la ya expuesta cuando se hizo referencia a los mecanismos cognitivos subyacentes en el TEL y que vuelve a aparecer, en este caso, como posible causalidad de la dislexia. Como se mencionó, esta hipótesis plantea que es el déficit en la discriminación de estímulos breves y rápidos que ingresan de manera sucesiva tanto por el canal visual como por la vía auditiva lo que estaría en la base del trastorno, sin embargo excedería al campo lingüístico.²⁶

Canal visual

Según investigaciones aportadas por Serrano¹⁶, la dislexia podría estar asociada a una alteración de la percepción visual. Esta hipótesis tiene sustrato tanto anatómico como funcional. Para ello se explica el funcionamiento del sistema visual en sus dos vías neurales las cuales se encuentran involucradas en la lectura

- Parvocelular: se encarga de la percepción fina de detalles espaciales
- Magnocelular: se encarga del tratamiento de todo el campo visual, pero se activa especialmente cuando se presentan estímulos breves como en la lectura.

De acuerdo a López Escribano²⁶ esta última vía permite inhibir al primero suprimiendo el procesamiento de una imagen anterior para dar paso a la imagen siguiente. Si este sistema falla, (como asegura esta hipótesis) ya sea manifestando dificultad en la inhibición o retraso en ella, se dificulta el procesamiento de estímulos rápidos y el sujeto necesitaría mayores intervalos entre dos estímulos visuales presentados sucesivamente para poder discriminarlos y consecuentemente procesarlos.

Canal auditivo

En este caso se explica que las dificultades lectoras en los niños disléxicos radica en fallas auditivas, o sea que se centra en niveles previos a la fonología, más precisamente sobre la percepción de transiciones acústicas. Bajo esta hipótesis se argumenta que los niños necesitarían mayores espacios entre los estímulos auditivos para mejorar su percepción dada la dificultad para poder discriminarlos. Esta dificultad se daría con información de carácter tanto verbal como no verbal (como ya se mencionó el déficit va más allá de lo lingüístico).

De acuerdo a esta teoría, López Escribano²⁶ concluye que estos niños tienen como

consecuencia del mal procesamiento auditivo, dificultades en la percepción del habla lo que causa a su vez problemas de procesamiento fonológico. Al mismo tiempo alude que quienes sostienen esta hipótesis argumentan que la intervención con material especialmente pensado para mejorar el procesamiento auditivo tiene beneficios en la esfera lingüística. De hecho las investigaciones realizadas avalan estas postulaciones.

-Hipótesis del déficit en la capacidad para automatizar los procesos implicados en la lectura

Esta teoría se sustenta en la presencia de una reducción en la velocidad de nombramiento de estímulos conocidos y que se manifiesta producto de la dificultad en automatizarlos. El proceso de recuperación de las palabras ya conocidas se ve enlentecido; como consecuencia se argumenta un reconocimiento a nivel de palabra lento y torpe lo cual a su vez repercute en la comprensión. Esta dificultad de automatización no se reduciría solamente a la lectura sino que sería de carácter general (lo que explicaría problemas motores) de acuerdo a las conclusiones extraídas a partir de estudios citados por Miranda Casas et.al.²⁸. Este último punto da paso al planteo de la hipótesis de doble déficit que sostienen algunos autores y que consiste en la dificultad presente en los niños disléxicos para llevar a cabo dos tareas en simultáneo, actividades que por separado no les representan mayores problemas. Esto estaría justificado por un déficit general de automatización. Esta dificultad a la hora de la denominación se asocia con el bajo rendimiento que los niños disléxicos obtienen en tareas de fluidez verbal (la fluidez verbal fonémica obtiene peores resultados que la semántica)¹⁶. La hipótesis del doble déficit, planteada por Wolf et.al.²⁸ intenta explicar que la dislexia está sustentada tanto por dificultades con el procesamiento fonológico como por el enlentecimiento de la velocidad de nombramiento en la lectura siendo este último factor predictor del éxito en el reconocimiento de palabras así como de la fluidez lectora. Algunos niños disléxicos tendrían inconvenientes con la velocidad de nombramiento con las consecuencias nombradas anteriormente, mientras que otro grupo tendría dificultades con el procesamiento fonológico. Un tercer grupo estaría abarcado por el “doble déficit” en el cual se afectarían ambas habilidades.

En el siguiente cuadro se ha intentado sintetizar las hipótesis mencionadas

Déficit en el procesamiento fonológico	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para procesar la fonología del lenguaje obstaculizando la correspondencia grafo fonemica. <p>Esta hipótesis se asocia a la teoría de percepción alofónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma poco efectiva de percibir el habla. Se percibe en unidades menores a los fonemas (alófonos) lo que no es funcional para el aprendizaje de la lectura.
Déficit en el procesamiento temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Mala discriminación ante estímulos consecutivos breves que ingresan por vía auditiva y/o visual sean de carácter verbal o no. Esta hipótesis ubica el déficit lingüístico en un nivel previo al procesamiento fonológico
Déficit en la automatización de procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad general de automatización lo que entorpece la recuperación de la información. A nivel del código escrito se presentan limitaciones para automatizar los procesos sensoriales implicados en la lectura lo cual entorpece la comprensión. La velocidad de nombramiento se ve enlentecida (por la dificultad para recuperar las palabras producto de la pobre automatización). Además explicaría las dificultades de índole motor apreciadas en los disléxicos.

Lectura y escritura

El proceso de lectura tiene dos grandes objetivos, a saber, el reconocimiento de palabras (para el cual es relevante la conciencia fonológica) y la comprensión lectora (en la cual cobran especial interés las relaciones semánticas y sintácticas)

Sylvia Defior²² diferencia dentro de la lectura dos procesos elementales:

- Reconocimiento de palabras
- Comprensión lectora

En lo que refiere a la descodificación (reconocimiento) siguiendo el modelo de “doble ruta” existen dos vías de acceso:

- Ruta léxica, a través de la cual se realiza una lectura global de palabras que ya se encuentran almacenadas en el léxico mental.
- Ruta subléxica mediante la cual se realiza la correspondencia grafema- fonema. Es utilizada mayoritariamente cuando el niño aprende a leer, así como para la lectura de palabras desconocidas y/o pseudopalabras.

En lo que respecta a la escritura diferencia dos procesos:

- Codificación de palabras
- Composición de textos

Un concepto fundamental por su implicancia en el futuro académico es que luego de que el niño logra apropiarse de la lectoescritura, esta habilidad tiene como objetivo ser vehículo del aprendizaje.

Elementos básicos necesarios para el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora

Conciencia fonémica

Esta habilidad es fundamental para la conversión grafema- fonema. Juan E. Jiménez et.al.²⁹ citan a Lyon haciendo referencia que este autor encontró que las dificultades en la segmentación de palabras y sílabas en unidades fonémicas (conciencia fonémica) es un buen predictor de dificultades en la lectura y agregan que Shaywitz habla de un refuerzo mutuo entre conciencia fonémica y lectura de palabras con lo que se destaca un nuevo concepto; el lenguaje escrito como reforzador del lenguaje oral.

Conocimiento alfabético

En este segundo punto aparece el conocimiento de los grafemas y su relación con los fonemas, indispensable en nuestro sistema alfabético siendo esta correspondencia de carácter fundamental para reconocer las palabras.

Fluidez lectora

Los autores conceptualizan la fluidez como la “capacidad de leer con rapidez y precisión textos, utilizando la entonación apropiada dentro del contexto de la lectura”²⁹ (p. 59)

Según datos obtenidos por la NRP (National Reading Panel)²⁹, la fluidez es importante para el reconocimiento de nuevas palabras, velocidad, precisión, expresión y comprensión lectora. He aquí un dato importante, según los autores existe evidencia científica que afirma que la fluidez en la lectura es una medida efectiva de la capacidad comprensiva.

La fluidez lectora abarca otros parámetros más allá de la velocidad, a saber:

- 1- Identificación automática de la relación entre fonemas y grafemas
- 2- Unificar estos sonidos en palabras
- 3- Acceso automático al almacén lexical
- 4- Reconocimiento de conexiones inter e intraoracional
- 5- Asociación del significado del texto con información previamente conocida
- 6- Deducción de información faltante.

Comprensión y vocabulario

Tener un amplio vocabulario y dedicar tiempo a la lectura aportan grandes beneficios siempre que pensamos en el éxito de la comprensión lectora de acuerdo a postulados del comité de expertos de Estados Unidos (NRP).²⁹

Procesamiento de la lectura

El procesamiento cognitivo de la lectura y la escritura sigue los siguientes pasos²²:

- Ingreso del estímulo visual. Reconocimiento de las letras

Posteriormente, el procesamiento puede seguir dos rutas de acceso al léxico ortográfico; léxica o fonológica

Léxica: se compara la palabra leída con las ya almacenadas (visualmente) y si se encuentra disponible en el almacén lexical (léxico ortográfico) es reconocida globalmente.

Posteriormente

- Acceso al sistema semántico donde se carga de significado

En caso de ser leída en voz alta debe seguir el siguiente camino:

Pasaje al léxico fonológico (almacén permanente de producción de las palabras) para la posterior pronunciación de la palabra. El pasaje del léxico fonológico a la pronunciación está mediado por un almacén de representaciones fonémicas, de corto plazo, que permite retener la información.

El sistema semántico puede ser saltado por lo que se puede pronunciar en voz alta la palabra leída sin haber accedido a su significado, pasando directamente del reconocimiento de la palabra a la pronunciación.

Fonológica: se realiza la conversión grafema fonema

- Acceso al léxico ortográfico

- Acceso al sistema semántico o bien puede pasar directamente al léxico fonológico para su pronunciación

Estas dos rutas funcionan de manera complementaria en los lectores expertos.

Luego de haber atravesado una de las rutas mencionadas y haberse puesto en marcha el procesamiento léxico (a través del cual se obtiene la información fonológica, semántica y ortográfica de las palabras) se ponen a activar los procesos semántico y sintáctico que habiliten la comprensión de oraciones.

En última instancia se llevan a cabo procesos cognitivos superiores que permiten la comprensión global del texto, entre los cuales se destacan:

- Extracción de la idea principal
- Relación de la información leída con conocimientos previos
- Procesos inferenciales.

De acuerdo a Defior²², es el ensamblador fonológico (elemento de la ruta fonológica que permite agrupar los fonemas en sílabas para permitir la pronunciación en un solo programa articulatorio) el que determina el éxito del aprendizaje de la lectura ya que sus limitaciones impactarán directamente sobre la vía directa de lectura, la cual necesita del buen funcionamiento de la ruta indirecta para poder incorporar palabras al léxico ortográfico.

Según Francisca Serrano et al.¹⁶, existen otros procesos cognitivos implicados en la lectura pero que no son exclusivos de ella:

- Atención: El inicio del aprendizaje del código escrito requiere de gran disposición de recursos atencionales abocados a dicha tarea. Esta habilidad cognitiva es dependiente de factores tanto emocionales (para seleccionar un estímulo como relevante entre varios) como motivacionales (para sostener la atención en la actividad ofreciendo resistencia a otros estímulos o a la fatiga). La lectura, luego que es dominada, se vuelve automática por lo que aquellos recursos a los que se hizo alusión previamente pueden ser liberados y destinados a otras actividades en paralelo.
- Memoria: La memoria de trabajo tan mencionada en el capítulo de oralidad, es crucial para retener la información lingüística de carácter gráfico. Al mismo tiempo esta información que es procesada por la memoria de trabajo (corto plazo) debe ser recuperada de la memoria a largo plazo.

Vale agregar que la atención y la memoria son considerados prerrequisitos de cualquier actividad cognitiva

Procesamiento de la escritura

Se plantea el modelo expuesto para el idioma español (lengua alfabética) por parte de Defior²² en sus publicaciones.

Al momento de escribir palabras se necesita pasar de la forma fonológica a la forma ortográfica, (partiendo generalmente del concepto que se quiere expresar) a la cual se llega a través de dos rutas (al igual que en la lectura): fonológica y ortográfica. Defior señala la importancia de manipular la composición fonémica de las palabras para poder escribirlas

FONOLÓGICA: mediante esta ruta se utilizan los mecanismos de conversión fonema grafema. Implica segmentar la oralidad en sus unidades mínimas y corresponderlas con las grafías.

ORTOGRÁFICA: se parte de un almacén ortográfico en el cual se encuentran almacenadas las formas ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas y almacenadas. Esta ruta es necesaria para escribir palabras en las cuales la correspondencia fonema grafema no se da en relación 1-1 (ej.: olla y oya fonologicamente son iguales pero el fonema /ll/ puede ser representado por dos grafías, en este caso “ll” y “y”, siendo “ll” la forma correcta). Si el lector se enfrenta varias veces a la forma ortográfica de las palabras entonces serán almacenadas en el léxico ortográfico para poder reconocerlas al momento de leerlas y producirlas de forma escrita).

Defior afirma que si el proceso de escritura de palabras se logra automatizar, entonces se abre la puerta a la composición de textos, proceso que implica mayor complejidad.

Además de los procesos mencionados se encuentran otros que responden a la esfera motriz, específicamente a la motricidad fina y que están almacenados en la memoria a largo plazo. Aquí se encuentra el patrón del trazado motor así como las distintas formas que puede adoptar una letra de acuerdo a si es mayúscula, minúscula, imprenta o cursiva.

Escritura productiva

Para exponer la composición escrita nos centraremos en el modelo propuesto por Flowers y Hayes descrito por Defior²².

El proceso de composición escrita consta de 3 grandes elementos:

Memoria a largo plazo: aquí se encuentra almacenada la información sobre el tema que se quiere exponer, así como los conocimientos respecto a los destinatarios de la producción y las reglas gramaticales que rigen la lengua

Contexto de producción del texto: abarca los objetivos del texto a escribir así como los intereses y motivos por lo que escribe.

Procesos cognitivos implicados en la producción: Incluye 3 procesos centrales:

- **Planificación**: refiere a la búsqueda de ideas e información sobre el tema.
Comprende a su vez 3 pasos:
 - ✚ Establecimiento de los objetivos generales.
 - ✚ Generación de ideas de contenido.
 - ✚ Organización de acuerdo a jerarquía y organización del texto en su globalidad (subdivisiones).
- **Traducción**: en este paso se convierten las ideas en palabras escritas, abarcando el desempeño motriz, la recuperación de los distintos elementos lingüísticos necesarios para la producción (sintácticos, fonológicos, ortográficos, semánticos), y aquellos elementos textuales y contextuales (estilo de texto a producir, coherencia y cohesión)
- **Revisión**: en este proceso se realizan los arreglos que el compositor considere pertinente a fin de que adopte la estructura deseada para lo cual debe leer y releer el texto en busca de posibles falencias que sean objeto de ajustes.

Escritura bajo dictado

En caso que la escritura sea bajo dictado el proceso comienza con el ingreso de la información auditiva y su consecuente procesamiento. Luego accede al almacén lexical (fonológico) donde se analiza las palabras y en caso de ser reconocidas pasan al sistema semántico (puede ser saltado). Posteriormente, para su traslado a la escritura puede

continuar a través de la ruta fonológica o bien usar la vía léxica como se expuso anteriormente.

Copia

El niño lee la palabra o frase para luego copiarla a través de la ruta fonológica o léxica. Si bien puede pasar desde el sistema de análisis visual directamente al sistema grafémico.

Relación entre fluidez y comprensión lectora

Ya se ha hecho referencia a la importancia de la conciencia fonológica y del reconocimiento de las grafías y su relación con los fonemas de la lengua por lo que a continuación se hará hincapié en la incidencia que la fluidez tiene sobre la comprensión lectora.

Para lograr una lectura fluida los niños deben atravesar un camino importante de lectura palabra a palabra, con expresión monótona antes de llegar a una lectura automática y fluida tal como lo afirman Esther Gómez Zapata et.al.³⁰.

Es importante recordar que en el comienzo de la lectura el niño debe destinar grandes recursos atencionales que posteriormente se van liberando (gracias a la automatización del proceso) y podrán ser destinados a otros aspectos como puede ser, en este caso, la comprensión. Siguiendo lineamientos de las autoras dicha automatización se ve entorpecida en los niños con dislexia provocando un reconocimiento dificultoso de las palabras que puede incidir negativamente en la comprensión y repercutir directamente en el aprendizaje.

En los sujetos con dislexia la fluidez lectora se ve perturbada por la dificultad en la automatización del proceso de reconocimiento de palabras, tal como lo plantean algunas de las hipótesis ya mencionadas. Sin embargo, la fluidez no garantiza el éxito en la comprensión, así lo afirma Defior²² argumentando que existen otros factores que influyen en dicho objetivo. A modo de ejemplo, el más comúnmente conocido puede ser el aspecto motivacional; (cuántas veces los estudiantes leen y releen fluidamente un texto sin llegar a comprenderlo porque la lectura, como ya se dijo, luego que es dominada pasa a ser automática y la atención se puede centrar en otros estímulos, muchas veces distractores).

Componentes de la fluidez lectora

Son tres los componentes de la fluidez lectora³⁰:

- Descodificación de palabras
- Automaticidad del reconocimiento de palabras
- Lectura expresiva o prosódica (ritmo y melodía de la oralidad)

Procesos implicados en la comprensión lectora

Según datos extraídos de publicaciones de Sylvia Defior²² los procesos implicados en la comprensión lectora son los siguientes:

- Procesos léxicos (se refieren al reconocimiento y acceso al significado de las palabras)
- Procesos sintácticos (comprende las relaciones morfosintácticas entre las palabras y oraciones)
- Procesos semánticos (abarca las relaciones semánticas intra e interoracional)

Evidentemente previo al accionar de estos procesos deben actuar otros correspondientes a la percepción auditiva y visual.

Es conveniente destacar que estos procesos no funcionan de manera independiente sino conectada. Su trabajo en conjunto se asocia a los conceptos de coherencia y cohesión.

Dificultades de comprensión lectora

Las habilidades lingüísticas utilizadas en la adquisición del lenguaje oral serán significativas para el acceso a la lectoescritura. En este proceso el niño deberá comprender que los sonidos del habla tienen una representación gráfica por lo que la misma oralidad puede ser expresada a través de la escritura. Ahora bien, llevar a cabo esta representación permitirá además de la descodificación otro proceso fundamental: la comprensión lectora. Ambas habilidades están bien diferenciadas (lograr descodificar no significa comprender lo descodificado) y pueden verse afectadas, en mayor o menor medida, en los niños con TEL.

Dentro de las dificultades de comprensión lectora podemos hacer una distinción entre aquellas que se dan como consecuencia de dificultades en la decodificación enlenteciendo la fluidez en el momento de leer lo que inevitablemente perjudica la comprensión del material leído, y por otro lado aquellas que se dan en niños sin alteraciones de la decodificación significativas y que son puramente comprensivas, que se encuentran íntimamente relacionadas a la esfera tanto sintáctica como semántica.

Aquellos lectores que muestran habilidades inferiores durante la comprensión se centran en el procesamiento léxico (primer proceso implicado), y desestiman recursos destinados a los siguientes niveles que son de carácter fundamental²².

Si bien las dificultades en la comprensión lectora se asocian con dificultades en la decodificación de las palabras así como en fallas en los procesos sintácticos y semánticos, Sylvia Defior²² menciona otros factores asociados que se encuentran íntimamente relacionados:

-Confusión sobre las demandas de las tareas

Leer es más que decodificar palabras, el objetivo central de esta actividad es la comprensión del material leído en función de incorporar nuevos aprendizajes. La autora plantea la necesidad de aclarar las demandas de las tareas, es decir, que el niño sea capaz de percibir la necesidad de integrar los procesos implicados en la comprensión, (el fin último del aprendizaje de la lectura es la comprensión de lo leído) evitando hacer énfasis en el mero reconocimiento lexical (no significa que carezca de importancia, sino que para que realmente sea funcional necesita funcionar de manera integrada al resto de los procesos)

-Pobreza de vocabulario

Como vimos la comprensión lectora está sustentada, a nivel puramente lingüístico en tres procesos. Si el procesamiento lexical se encuentra limitado y el niño cuenta con un vocabulario pobremente relacionado, incidirá en el resultado que pueda tener en el momento de comprender lo que lee, pero, como vimos en el ítem anterior, si los procesos siguientes se ven afectados, contar con un amplio vocabulario no es necesariamente garantía de éxito.

-Posesión insuficiente de información previa

Así como al pensar en una palabra se activan otras que se encuentren relacionadas, al leer un texto se activa información que se encuentra relacionada y que a su vez permanece almacenada en la memoria a largo plazo. Si dicha información es escasa repercutirá desfavorablemente en la comprensión, tal como menciona la autora.

-Problemas de memoria

La memoria de trabajo es fundamental ya que permite procesar la información extraída de la memoria a largo plazo. Como ya se ha mencionado, los niños con TEL tienen limitaciones con esta memoria. Gracias a ella se procesa la relación grafema fonema de lo ya leído así como las relaciones sintácticas y semánticas. Es la deficiencia en este procesamiento puntual el que puede estar colaborando en las fallas comprensivas.

-Estrategias metacognitivas

Así como existen habilidades metalingüísticas que permiten reflexionar sobre el propio lenguaje, como es el caso de la conciencia fonológica, existen también aquellas de índole cognitivo que permiten reflexionar sobre las propias actividades que requieren el uso de la cognición, en este caso la lectura.

Defior²² plantea por un lado las habilidades y estrategias para llevar a cabo una actividad cognitiva como es la lectura y por otro el control y dirección del proceso lector.

Si el niño no es capaz de regular la lectura ante la incompreensión del texto, la comprensión fallará. La forma de regular la lectura está dada por estrategias de que se mencionarán en el siguiente ítem.

-Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión

Dentro de las estrategias la autora citada menciona:

- Habilidad de destacar la idea principal del texto
- Realizar inferencias sobre lo leído
- Resumir
- Releer

- Realizarse preguntas sobre el texto (las típicas preguntas ¿qué?, ¿quiénes?, ¿dónde?, ¿porque?)
- Reducir la velocidad lectora

También se resalta un dato importante, “los alumnos con dificultades en la comprensión de textos también las tendrían en la comprensión del discurso oral”²² (p. 119)

-Factores afectivos-motivacionales

Aquí entra en juego el interés que el niño tenga por la lectura. Vale agregar que dadas las dificultades que presentan al momento de leer, esta actividad les puede resultar tediosa lo que genera menor práctica lectora y en consecuencia este accionar funciona a modo de una retroalimentación negativa sobre el desempeño lector. Si hay un menor enfrentamiento con la lectura entonces es esperable mayor pobreza del léxico ortográfico.¹⁶

En resumen, se observa cómo la comprensión lectora es influenciada por factores lexicales (vocabulario), habilidades sintácticas y semánticas, fluidez lectora, procesos cognitivos de orden superior como atención y memoria así como por las estrategias utilizadas durante la actividad de lectura, la capacidad de realizar inferencias y jerarquizar ideas, funciones ejecutivas y motivación.

Es preciso atender entonces al perfil neuropsicológico de los niños con TEL así como a las características lingüísticas (siempre pensando en la particularidad de cada caso) a fin de abordar las posibles dificultades que presenten en relación a la adquisición de la lectoescritura y a la comprensión lectora

CONCLUSIONES

En el presente trabajo monográfico se ha intentado evidenciar las posibles dificultades que los niños con TEL enfrentan al momento de entrar en el mundo de la lectoescritura. Para ello se han detallado los déficits que estos sujetos presentan en el lenguaje oral y cómo impactan en el lenguaje escrito.

Se ha constatado que el trastorno específico del lenguaje ocasiona dificultades en el momento de acceder a la lectoescritura y posteriormente en la comprensión lectora siendo el grado de afectación variable. Si las dificultades son a nivel del procesamiento fonológico entonces la conversión de fonemas a grafemas se verá perjudicada por lo cual el tiempo necesario para descodificar las palabras será mayor, la fluidez lectora se entorpecerá y en consecuencia la comprensión del texto presentará problemas. Además de las dificultades a nivel fonológico los niños con TEL presentan déficits en el resto de los niveles (con variabilidades de acuerdo al subtipo) por lo cual los procesos léxicos, sintácticos y semánticos implicados en la lectura también se verán afectados. De esta manera se observa cómo las dificultades presentes en la oralidad impactan en la lectura. Añadido a estas dificultades que tienen su base en el lenguaje pueden coexistir otras de índole cognitivo-estratégico que dificulten aún más la lectura.

Ahora bien, a pesar de que no todas las dificultades de comprensión en la generalidad de los niños responden a limitaciones lingüísticas es válido preguntarse qué tanto hay de ellas en las dificultades observadas al momento de comprender un texto.

Por otra parte, el acceso al código escrito es uno de los principales objetivos que los programas educativos se proponen cumplir en los primeros años de escolarización dado que su manejo es requisito indispensable para continuar en el camino del aprendizaje. Por lo tanto si un niño con TEL traslada las dificultades de la oralidad a la lectoescritura y el sistema educativo no está preparado para reducir el impacto de esos déficits, evidentemente quien se ve netamente perjudicado es el niño ya que como se mencionó el lenguaje es a modo simbólico, una de las llaves que permite abrir el complejo mundo del conocimiento. En efecto, es de carácter fundamental la difusión de este trastorno (principalmente a aquellos actores que están involucrados en el ámbito de la educación) que cuenta con poca visibilidad, pero que está allí, poniendo trabas en el desarrollo del individuo. En relación a este último punto parece pertinente tener en cuenta otro aspecto de esta problemática: el

lenguaje en los primeros años de edad. Como se hizo referencia, en los primeros años el TEL presenta un perfil sintomatológico con conductas de retraso en el desarrollo del lenguaje (entre otras) lo cual “justifica” en cierta medida la idea colectiva conocida como “ya hablará” tan arraigada y escuchada. Este pensamiento provoca un enlentecimiento en el proceso de detección, diagnóstico e intervención (por tal razón es importante la mirada clínica de un profesional especializado) por lo que parece apropiado informar a la sociedad sobre la existencia de esta problemática, al tiempo que puede condicionar los progresos de los niños (si estamos frente a un sujeto con trastorno específico del lenguaje el tiempo que se gane en intervención es oro si se piensa en reducir el impacto de sus déficits). Esto hace preguntarnos sobre la importancia que se le da al lenguaje oral en el desarrollo de los individuos y sobre lo que se concibe a nivel colectivo como dificultades lingüísticas. Otro punto que se puede vislumbrar es el desconocimiento respecto a los efectos que el lenguaje oral tiene sobre el lenguaje escrito y otras áreas de desarrollo.

Por otra parte, se han expuesto diversas hipótesis que intentan explicar la base del trastorno, desde aquellas que argumentan un déficit del procesamiento cognitivo en general hasta otros que hablan de fallas en mecanismos específicos como la memoria de trabajo o el procesamiento temporal. Estas teorías están sustentadas en casos prácticos por lo tanto es importante conocerlas ya que brindan sustento para la terapéutica al tiempo que dan pautas sobre el perfil neuropsicológico permitiendo de esta manera comprender su influencia en el lenguaje y clarificar el porqué de diversos síntomas presentados en el TEL en el ámbito oral y escrito.

Si miramos al lenguaje desde otro punto de vista son destacables las repercusiones que éste tiene sobre otras áreas del desarrollo. De esta manera no podemos limitarnos únicamente al tiempo en que el niño se encuentra en consulta sino que es pertinente ver al sujeto en su globalidad, es decir, en su dimensión bio-psico-social. Bajo este punto es indispensable el trabajo en interdisciplina, la comunicación con el cuerpo docente y la inclusión de la familia. Siguiendo este lineamiento y si bien en el presente trabajo se hizo énfasis en el aprendizaje de la lectoescritura no se debe dejar de lado otros módulos con estrecha relación con el lenguaje, a modo de ejemplo, el déficit en este nivel podrá impactar en diversa medida sobre la esfera emocional, dada la posible problemática de ser inefectivo en la comunicación y/o en el manejo de la frustración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Narbona J. Hacia la base común de los trastornos del desarrollo lingüístico. Revista de neurología. 2005; 41 (Supl 1): 131-133
- ² Aguado G. TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga: Ediciones Aljibe; 1999
- ³ Aguado G. El trastorno específico del lenguaje diagnóstico e intervención. 1ª Ed. Barcelona: Editorial UOC; 2014
- ⁴ Acosta V., Moreno A. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona: Masson S.A.; 2005
- ⁵ Mendoza E. Trastorno específico del lenguaje. Madrid: Ediciones Pirámide; 2001
- ⁶ Bustos A, Crespo N. Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recuento. Revista Onomazein. 2014 dic. 30; 111-126.
- ⁷ Coloma Julia. Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje (TEL). [tesis doctoral]. Editorial de la Universidad de Granada.
- ⁸ Narbona J, Crespo-Eguilaz N. Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Revista de Neurología. 2003; Supl. 1: 29-35
- ⁹ Fernandez F. Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. Revista pediátrica atención primaria. 2013; (22):117- 126
- ¹⁰ Monfort M, Juárez Sánchez A. Los niños disfásicos. 2ª Ed. Madrid: Editorial CEPE. S.f
- ¹¹ Conde-Guzón P.A, Conde- Guzón M.J. et al. Perfiles neuropsicológicos asociados a los problemas del lenguaje oral infantil. Revista de neurología. 2009; 48: 32-38.
- ¹² Aizpún A, Boullón M, Dudok M, et al. Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Buenos Aires: AKADIA Editorial; 2013.
- ¹³ Castro Rebolledo R., Giraldo-Prieto M., et al. Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. Revista neurología. 2004; 39 (12): 1173-1181.
- ¹⁴ Martínez L., Herrera C. et al. Memoria de trabajo fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje expresivo. Revista Psykhe. 2003; Vol. 12, (2): 153-162.
- ¹⁵ Ygual- Fernández A., Cervera- Mérida J.F. Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje. Revista de neurología clínica. 2001; 2 (1): 95-106.
- ¹⁶ Serrano Chica F. Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía [tesis doctoral]. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. 2005.

-
- ¹⁷ Blakemore S. Frith U. *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ed. Ariel;2007
- ¹⁸ Benítez-Burraco A. Bases moleculares de la dislexia. *Revista de neurología*. 2007; 45 (8): 491-502
- ¹⁹ Herrera Pino J., Lewis S. et al. Fundamentos neurosicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. 2007; (19): 222-268.
- ²⁰ Carrillo Gallego M., Alegría J. et al. Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*. 2011; Vol. 4(2): 35-44.
- ²¹ Galaburda A., Cestnick L. Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*. 2003; Vol 1: 3-9.
- ²² Defior Citoler S. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. 2º ed. Málaga: Ediciones Aljibe; 2000
- ²³ Málaga Dieguez I., Arias Álvarez J. Trastornos del aprendizaje. *Aproximación Diagnóstica*. *Bol Pediatr*. 2010;(50): 66-75.
- ²⁴ Rousseau M., Galli I. La neurolingüística encuentra causalidades en la dislexia evolutiva. *El Cisne*; 2016
- ²⁵ Etchepareborda M.C. Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Revista de neurología*. 2002; Supl. 1: 13-23.
- ²⁶ López-Escribano C. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*. 2007; 44(3): 173-180.
- ²⁷ Serniclaes W. Percepción alofónica en la dislexia: una revisión. *Escritos de Psicología*. 2011; 4(2): 25-34
- ²⁸ Miranda Casas A., Baixauli-Ferrer I. et al. Cuestiones pendientes en la investigación sobre dificultades del acceso al léxico: una visión de futuro. *Revista de neurología*. 2003; 36(1): 20-28
- ²⁹ Jiménez Juan, Luft D, et al. Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*. 2011; Vol. 4(2): 56-64
- ³⁰ Gómez Zapata E. et al. Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*. 2011; Vol 4(2): 65-73
