



ESTUDIO DE CASO

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS ESCRITAS *ASSESSMENT AND INTERVENTION IN THE RECOGNITION OF WRITTEN WORDS*

Ana Raquel Rojas¹, Alejandro Dioses²

Recibido 20/07/2016

Aceptado 01/09/2016

RESUMEN

Se describe la evaluación e intervención en un niño con dificultades en el reconocimiento de palabras escritas. El proceso tuvo como base la teoría del déficit fonológico, que considera como principal característica de la dislexia, la dificultad persistente para analizar, almacenar y recuperar información fonológica. La intervención asimismo incluyó propuestas actualizadas que sugieren la elaboración de perfiles de rendimiento, como también el análisis del tipo de error, cuyo fin es orientar la planificación y diseño de un programa de intervención adaptado a los requerimientos del niño. Por último, se describen e ilustran los resultados obtenidos, los cuales reflejan la pertinencia del entrenamiento en conciencia fonológica y el aprendizaje del principio alfabético para una mejora en el reconocimiento de palabras escritas; además de la intervención basada en el estudio de los tipos de errores para la consecución de objetivos.

Palabras clave: reconocimiento de palabras escritas; déficit fonológico; análisis del tipo de error.

ABSTRACT

The evaluation and intervention in a child with difficulties in the recognition of written words are described. The process was based on the phonological deficit theory which considers as the main characteristic of dyslexia the persistent difficulty of analyzing, storing and retrieving phonological information. The intervention also included updated proposals that suggest the development of performance profiles, as well as the analysis of the type of error whose purpose is to guide the planning and design of an intervention program adapted to the child's requirements. Finally, the results obtained are described and illustrated which reflect the relevance of the training in phonological awareness and the learning of the alphabetic principle for an improvement in the recognition of written words, in addition to the intervention based on the study of the types of errors for the achievement of objectives.

Keywords: recognition of written words; Phonological deficit; Analysis of the type of error.

INTRODUCCIÓN

¹ Instituto Psicopedagógico EOS Perú

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Descifrar el lenguaje escrito es un proceso altamente complejo cuya adquisición y dominio no ocurre de manera espontánea, sino requiere una enseñanza sistemática durante un largo período (Cuetos, 2008). El aprendizaje de la lectura tiene un correlato neurológico importante, pues el cerebro establece conexiones no predeterminadas entre estructuras destinadas a ejecutar otras funciones, caso contrario a lo que sucede con la adquisición del lenguaje oral o el reconocimiento de objetos (Cuetos, 2009). Tal reestructuración de las redes neuronales del cerebro para efectuar con éxito este aprendizaje, se produce casi sin problemas en más del 80 por 100 de la población en edad escolar; sin embargo, parte del porcentaje restante presenta dificultades persistentes en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas (APA, 2013).

El reconocimiento de palabras escritas es un componente fundamental de la habilidad lectora (Defior & Serrano, 2011); consiste en decodificar el estímulo visual, esto es, asignar el sonido correspondiente (fonema) a cada signo gráfico (cuya representación mental se denomina grafema), y acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica de la palabra identificada (Defior, 2014). Existen dos formas de acceder al reconocimiento de la palabra, la vía directa u ortográfica y la vía indirecta o fonológica. Ambos procedimientos de lectura, directo e indirecto, discurren simultáneamente durante la lectura experta; mas en el lector novato prevalece el segundo hasta que alcanza un léxico mental amplio (Calvo & Carrillo, 2004). El procesamiento fonológico es considerado un requisito indispensable para la lectura, sobre todo en los sistemas alfabéticos, además representa un mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995, citado por Defior & Serrano, 2011), ya que a través del reconocimiento indirecto, la forma ortográfica de las palabras se va almacenando en el léxico mental (almacén de largo plazo) (Share, 2004, en Ferroni, Diuk & Mena, 2016), y, tras repetidas lecturas, es probable que se logre un reconocimiento directo de las palabras, aproximándose así a la lectura hábil.

El procesamiento fonológico es uno de los aspectos más afectados en la dislexia (Dehaene, 2015). Durante los últimos años, una de las teorías con mayor aceptación y respaldo en la comunidad científica ha sido la hipótesis del déficit fonológico (Calvo & Carrillo, 2004; Suárez, 2009; Jiménez, 2012; Matute & Guajardo, 2012; Suárez & Cuetos, 2012). El déficit fonológico es considerado una dificultad específica para analizar, almacenar y recuperar información fonológica (Calvo & Carrillo, 2004), de forma que todas las actividades que demandan el acceso a este tipo de información se ven afectadas (Cuetos, 2009), como es el caso del aprendizaje del mecanismo de conversión grafema-fonema en el reconocimiento de palabras escritas. En esta misma línea, tal como señala el Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales (DSM-V) (APA, 2013) un indicador característico de dislexia es la persistente dificultad en este tipo de procesamiento (fonológico), pese a la adecuada enseñanza de habilidades fonológicas o instrucción en estrategias de identificación de palabras, y al nivel intelectual promedio. En síntesis, tal y como precisa Defior (2014), la transformación fonológica de los elementos visuales constituye una dificultad específica de los niños con dislexia.

El déficit en el procesamiento fonológico, representativo de la dislexia, se manifiesta también mediante una dificultad para analizar los componentes fonológicos de las palabras (comúnmente conocido como conciencia fonológica) y para usar correctamente las reglas de conversión grafema-fonema (Calvo & Carrillo, 2004; Suárez, 2009). Los fallos en la decodificación pueden caracterizarse de diferentes maneras, y van desde la inexactitud hasta la no lectura. La lectura imprecisa es un tema que ha suscitado interés en algunos autores (Bolaños & Gómez, 2009; Calvo & Calvo, 2016; Londoño-Muñoz, Jiménez-Jiménez, González-Alexander & Solovieva, 2016), debido a que la aparición sistemática de un tipo de error en la lectura indicaría la regla de correspondencia no adquirida por el novato, lo cual constituye información útil para el establecimiento de objetivos y estrategias de intervención (Jiménez-Fernández, Defior & Serrano, 2012). Desde esta misma perspectiva, autores proponen que la intervención para el aprendizaje del mecanismo de conversión grafema y el entrenamiento en conciencia fonémica debe ser directa y explícita (Matute & Guajardo, 2012) así como intensiva, organizada y supervisada (Jiménez-Fernández & Defior, 2014; Defior, 2015).

De esta manera, el presente artículo describe el proceso de evaluación e intervención efectuado en un niño con dificultades en el reconocimiento de palabras escritas, para lo cual se consideró la evaluación del procesamiento fonológico, específicamente de la conciencia fonológica, y del conocimiento del mecanismo de decodificación. La intervención se realizó con base en el análisis del tipo de error, lo que permitió la elaboración de objetivos específicos.

MÉTODO

Participante

Niño (J) de 07 años 11 meses, hablante de español, que asiste al tercer grado de primaria en un colegio de educación básica regular. Se incorporó a la educación primaria sin contar con la edad mínima requerida para el grado y hasta el momento ha sido promovido sin dominar adecuadamente los contenidos requeridos para el nivel. Presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura, descritas por la informante como “frecuentes imprecisiones y vacilaciones al leer, lo que le impide comprender”; y pese a que las dificultades habían sido percibidas desde hace aproximadamente un año, es la primera vez que la apoderada ha solicitado una evaluación de aprendizaje y apoyo extraescolar.

Evaluación inicial

La evaluación de la aptitud intelectual fue realizada con la Escala de inteligencia de Wechsler para niños – IV (WISC – IV) (Wechsler, 2007) J obtuvo un índice de capacidad general correspondiente a la categoría promedio bajo.

Para explorar sus habilidades de conciencia fonológica se utilizó el Test de habilidades pre lectoras (Velarde, Meléndez, Canales & Lingán, 2010). Los resultados evidenciaron un nivel promedio en tareas de identificación de rimas y sílabas inicial, media y final. Sin embargo, se apreció un rendimiento por debajo del promedio en la identificación de fonemas iniciales, finales y mediales, así como en ejercicios de integración fonológica. Al respecto, podría señalarse que un requerimiento indispensable para el manejo del mecanismo de conversión grafema-fonema, es la diferenciación de los sonidos que componen el lenguaje oral (Ardila, Roselli & Matute, 2005), de forma que, si se observan errores en tareas de conciencia fonémica, es probable que se encuentren también dificultades en el uso del mecanismo de decodificación.

Para la valoración de la lectura se administró la Batería de evaluación de los procesos lectores – revisada (Cuetos, 2010). En los resultados no se detectaron fallas en el análisis visual, es decir, J reconoció correctamente si dos palabras eran iguales o diferentes e identificó de forma pertinente letras como <m>, <t>, <u>, <s>, <d>, <p>, <n>, y <z>; sin embargo, se presentaron dificultades en la verbalización del nombre o sonido de la <f> (mencionó “fo”), <c> (“ese”), <g> (“ga”), (“de”), <v> (“va”), <x> (“i”) y <l> (“le”).

En cuanto a la lectura de palabras y pseudopalabras, J evidenció una dificultad severa para la decodificación de las mismas, apreciándose que, de un total de cuarenta palabras, leyó correctamente dos (95 por 100 de error); y una, en el caso de pseudopalabras (98 por 100 de error). Los errores encontrados tanto en la lectura de palabras como en pseudopalabras fueron examinados siguiendo los lineamientos de análisis presentados por Defior et al. (2006), con el fin de planificar una intervención personalizada y adaptada a las necesidades del niño.

El análisis de los tipos de errores en lectura de palabras se presenta en la Tabla 1, mientras que en la Tabla 2 se detalla el mismo procedimiento para pseudopalabras.

Tabla 1

Análisis de errores en la lectura de palabras

Palabra mostrada ¹	Palabra leída	Tipo de error	Tipo de sílaba ²			
			D	I	M	GC
globo	godo	Omisión de <l>				✓
		Rotación por <d>	✓			
pueblo	nuego	Sustitución <p> por <n>	✓			
		Sustitución <bl> por <g>				✓
ciervo	dieta	Sustitución <c> por <d>	✓			
		Omisión <r>		✓		
		Sustitución <v> por <t>	✓			
ermita	emito	Omisión <r>		✓		
		Sustitución <a> por <o>	✓			
fuego	tuego	Sustitución <f> por <t>	✓			
gigante	guigante	Sustitución contextual <g> por el dígrafo <gu>	✓			
treinta	teita	Omisión <r>				✓
		Omisión <n>		✓		
alfombra	abota	Omisión <l>		✓		
		Sustitución <f> por 	✓			
		Omisión <m>			✓	
		Sustitución por <t>				✓

¹El listado constituye una selección de palabras que incluye los tipos de errores más frecuentes efectuados por J.

²D: Directa (CV). I: Inversa (VC). M: Mixta (CVC). GC: Grupo consonántico (CCV)

En la lectura de palabras, J evidenció severas dificultades para decodificarlas con precisión, detectándose múltiples errores de sustitución de los grafemas <c>, <v>, <f>, <g>, en sílabas directas, y los grupos consonánticos <tr>,
, <bl>, entre otras. Así mismo, omitió las consonantes <l>, <n> y <r> en sílabas inversas, y la segunda consonante en sílabas mixtas; también se observaron errores de rotación (por <d>). Al respecto, es pertinente precisar que, al tratarse de palabras frecuentes, éstas debieran leerse de forma directa, es decir, accediendo a su representación ortográfica; sin embargo, fue evidente que J no cuenta con tales representaciones, motivo por el cual, usó el mecanismo de conversión grafema-fonema, también defectuoso.

Tabla 2

Análisis de errores en la lectura de pseudopalabras

Seudopalabra mostrada ¹	Seudopalabra leída	Tipo de error	Tipo de sílaba ²			
			D	I	M	GC
gicamol	licamos	Sustitución <g> por <l>	✓			
		Sustitución <l> por <s>			✓	
trollo	lolo	Sustitución <tr> por <l>				✓
		Sustitución <ll> por <l>	✓			
blansa	cala	Sustitución <bl> por <c>				✓
		Sustitución <s> por <l>	✓			
huelte	uete	Omisión <l>		✓		
bospe	dome	Rotación por <d>	✓			
		Omisión <s>			✓	
		Sustitución <p> por <m>	✓			
pelcafo	melato	Sustitución <p> por <m>	✓			
		Omisión <c>	✓			
		Sustitución <f> por <t>	✓			
genso	delo	Sustitución <g> por <d>	✓			
		Omisión <n>			✓	
		Sustitución <s> por <l>	✓			
viencia	vieca	Omisión <n>		✓		

¹El listado constituye una selección de pseudopalabras que incluye los tipos de errores más frecuentes efectuados por J.

²D: Directa (CV). I: Inversa (VC). M: Mixta (CVC). GC: Grupo consonántico (CCV)

En la lectura de pseudopalabras obtuvo un rendimiento similar al anterior, observándose también errores de sustitución de las letras <g>, <ll>, <s>, <p>, <f> en sílabas directas, de la segunda consonante en sílabas mixtas, así como de grupos consonánticos. De igual manera, se apreciaron errores de omisión y rotación.

Así, los resultados evidenciaron que J presenta fallas al utilizar el mecanismo de conversión grafema-fonema, lo que afecta la precisión y fluidez de su lectura, además de su posibilidad de formar representaciones ortográficas para la adquisición de una lectura eficiente. En resumen, se puede concluir que J presenta dificultades para decodificar los grafemas <m>, <l>, <p>, <s>, <c>, <f>, <t> y <g> (cuando sigue la regla contextual) en sílabas directas; <n>, <l>, <s> <m> y <r> en sílabas inversas y grupos consonánticos. También se apreció confusión entre los grafemas y <d>, <f> y <t>, además de omisión o sustitución de la segunda consonante en sílabas mixtas.

Programa de intervención

El programa fue diseñado específicamente para atender a las necesidades de J en las áreas de conciencia fonémica y el mecanismo de conversión grafema-fonema (principio alfabético), a lo largo de cinco meses con una frecuencia de dos veces por semana, y una duración de cuarenta y cinco minutos cada sesión. Las áreas y objetivos planteados de acuerdo a los resultados obtenidos se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

Programación de objetivos de intervención de acuerdo a las dificultades encontradas

Área	Dificultad encontrada J presentó errores en:	Objetivo de intervención
Conciencia fonémica	Reconocimiento de fonemas en posición inicial, final y media	Verbalizar el fonema inicial, final y medial de las palabras presentadas Expresar si dos palabras inician, terminan o tienen al medio el mismo fonema
	Integración fonológica	Verbalizar la palabra que resulta tras unir los sonidos presentados
Principio alfabético	Diferenciación entre los grafemas y <d>, <f> y <t>, <p> y <q>, por presentar similitud perceptual	Decir el nombre y sonido de grafemas visualmente similares como y <d>, <f> y <t>, <p> y <q>
	Decodificación de las letras <c>, <v>, <f>, <m>, <l>, <p>, <s>, <f>, y <t>, en sílabas directas	Decodificar palabras con sílabas directas que contengan las consonantes <c>, <v>, <f>, <m>, <l>, <p>, <s>, <f>, y <t>
	Decodificación de los grafemas dependientes de contexto <g> y <c>	Decodificar palabras con sílabas que contengan los grafemas <g> y <c>
	Decodificación de las letras <n>, <l>, <m> y <r> en sílabas inversas	Decodificar palabras con sílabas inversas que contengan los grafemas <n>, <l>, <m> y <r>
	Lectura de sílabas mixtas con segunda consonante <l> y <s>	Decodificar palabras que contengan sílabas mixtas, cuya segunda consonante sea <l> y <s>
	Lectura de grupos consonánticos <pr>, <tr>, <cr>, <gr>, <fr>, <dr> y así como <pl>, <tl>, <cl>, <gl>, <fl> y <bl>	Decodificar palabras que contengan los grupos consonánticos <pr>, <tr>, <cr>, <gr>, <fr>, <dr> y así como <pl>, <tl>, <cl>, <gl>, <fl>, y <bl>

La selección de estrategias y actividades destinadas a las sesiones de intervención se realizó tomando en consideración investigaciones precedentes e identificando aquellas que habían resultado efectivas para el tratamiento del déficit fonológico. Entre ellas se encuentran los estudios de Suarez (2009), quien realizó un entrenamiento en conciencia fonémica y aprendizaje del código alfabético, a través de actividades como emparejamiento de palabras por fonemas, reconocimiento de igualdad o diferencia de fonemas iniciales y

finales, seguida de una instrucción sistemática de la relación entre grafemas y sonidos, así como entrenamiento en decodificación de palabras y pseudopalabras. Ejercicios similares fueron realizados por Meneses et al. (2012), quienes además resaltaron la importancia de la presentación de diferentes estímulos, como auditivos, visuales y cinestésicos.

Por su parte, Escotto (2014) utilizó la estrategia del deletreo (segmentación) para ejercitar la conciencia fonémica, además ejecutó ejercicios en los que partía de la lectura de una palabra altamente conocida (como "mesa") y luego reproducía el sonido de cada letra, reforzando la comprensión del mecanismo de conversión grafema-fonema. De otro lado, Favila-Figueroa, Jiménez-Licona, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López (2016) demostraron que tareas como las de síntesis fonémica, conteo de sonidos y deletreo contribuyen al desarrollo de conciencia fonémica y además favorecen el aprendizaje de la lectura.

De otra parte, se adecuaron algunas de las actividades propuestas en el software Tradislexia (Jiménez, 2008; Jiménez & Rojas, 2008), de tal manera que los ejercicios audiovisuales se realizaron mediante actividades concretas, por no disponerse de los medios correspondientes. En conciencia fonémica se trabajó aislamiento de fonemas a través de la presentación de un sonido donde en seguida se debía seleccionar la imagen que empezaba por el mismo; e integración, realizando el mismo mecanismo (esta vez presentando varios sonidos). Para el aprendizaje del principio alfabético, conforme se iban conociendo algunas reglas de conversión, se ejecutaron ejercicios de emparejamiento palabra-imagen y sopa de letras.

De esta manera, en cada una de las cuarenta sesiones de intervención se emplearon las estrategias mencionadas, diversificando las actividades y los materiales. Conforme transcurrían las sesiones, las tareas de conciencia fonémica se fueron complejizando hasta alcanzar el objetivo. Al respecto, si bien se conoce que la conciencia fonémica constituye el nivel más alto de la conciencia fonológica (por el grado de abstracción que demanda el análisis de los sonidos), aún no hay suficiente evidencia de qué tareas, dentro de la misma habilidad, son de menor y mayor complejidad; sin embargo, para el presente proceso de intervención se siguió el planteamiento de Cuadro y Trías (2008), quienes sugirieron una secuencia de actividades progresivas, éstas son, iniciar con actividades de aislamiento de fonemas, seguido de reconocimiento (comparación), segmentación, síntesis, adición, omisión y sustitución. Por otro lado, la enseñanza del principio alfabético se realizó considerando los criterios de clasificación planteados por Jiménez (2012), según la simplicidad del modo de articulación de cada consonante y la transparencia sonido-grafía, esto es, la correspondencia biunívoca entre letra y sonido. En este sentido, al principio de la intervención se introdujeron consonantes invariantes frecuentes, tales como <s>, <m>, <l>, <f>, <t>, <d>, <p>, <n> y e infrecuentes como <ñ>, <j> y <z>. Posteriormente, se trabajó con consonantes dependientes del contexto, éstas son <c> y <g>; finalmente, con los grafemas compuestos, como <pr>,
, <fr>, <pl>, <bl>, <fr>, entre otras.

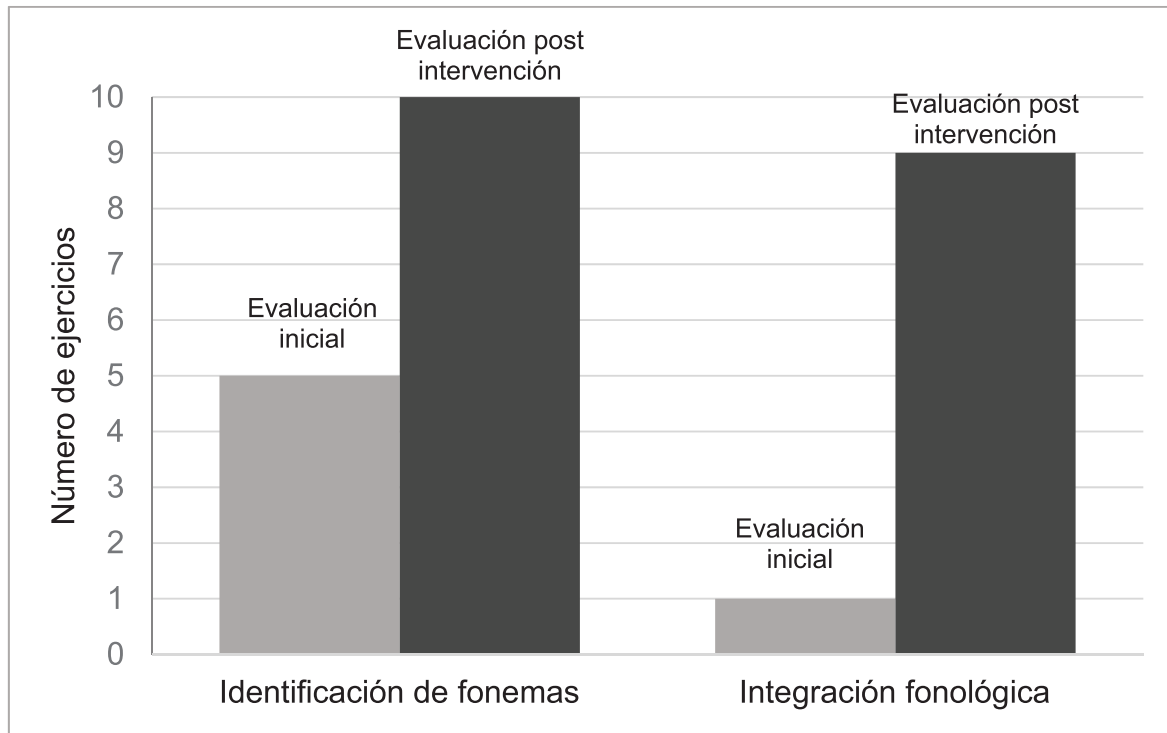
RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación permiten visualizar los cambios obtenidos en las áreas de conciencia fonémica y principio alfabético. Para determinar los mismos se administraron los instrumentos utilizados en la evaluación inicial; mas en esta etapa sólo se utilizaron los subtest correspondientes a las áreas motivo de intervención. La evaluación post intervención de la conciencia fonémica estuvo conformada por diez ejercicios de identificación de fonemas en distintas posiciones (inicial, media y final) y diez tareas de integración fonológica (ítems que conforman el instrumento). La evaluación de lectura, se realizó a través de la decodificación de cuarenta palabras y cuarenta pseudopalabras (ítems propuestos por el instrumento señalado), en las cuales, tal y como se realizó en la etapa de evaluación inicial, se cuantificaron los errores.

Los resultados post intervención permitieron identificar una mejora en conciencia fonémica, en lo referente a la identificación de fonemas en posición inicial, final y medial, así como en integración fonológica. Los resultados se presentan en la Figura 1.

Figura 1

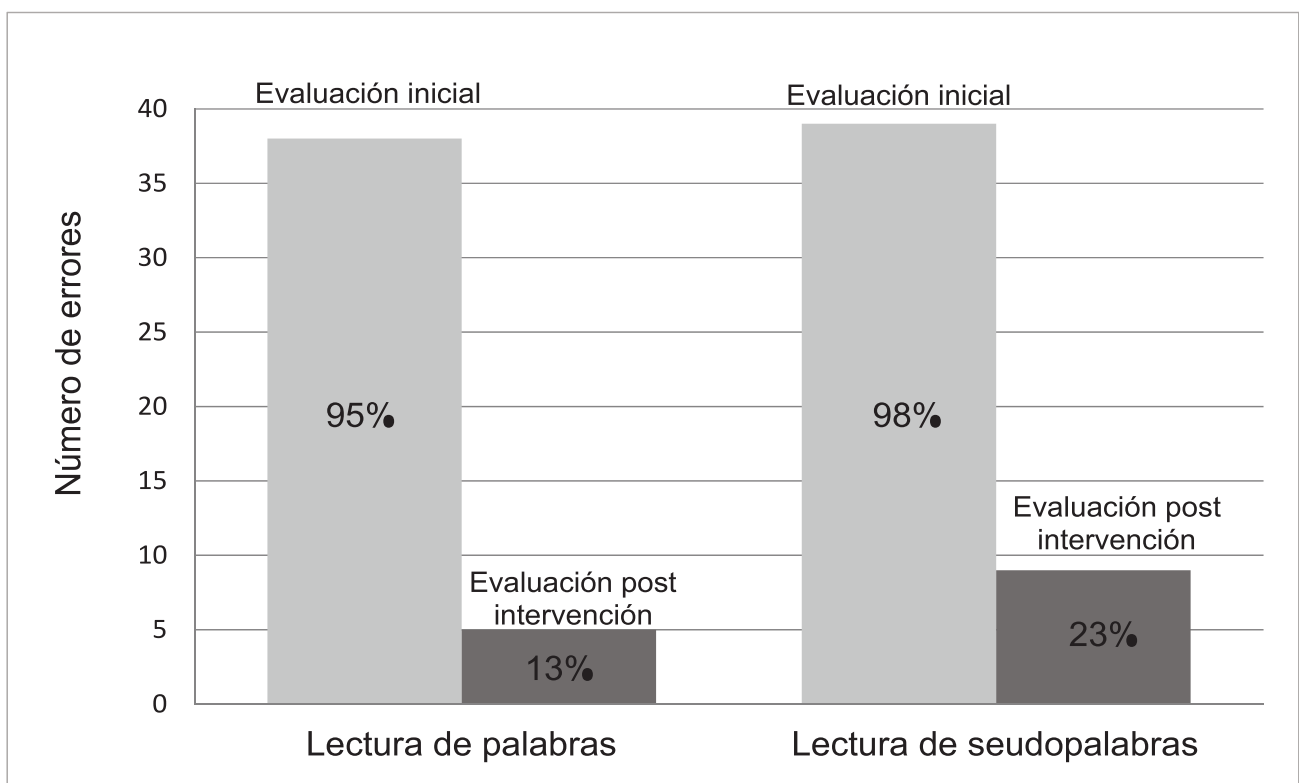
Número de ejercicios correctamente realizados en identificación de fonemas e integración fonológica



Por otro lado, la intervención en el aprendizaje del principio alfabético también dio resultados favorables, apreciándose una menor cantidad de errores (por lo tanto, una lectura más precisa) en la lectura tanto de palabras como seudopalabras. Los resultados se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Número de errores en la lectura de palabras y seudopalabras



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diversas investigaciones dan cuenta de que la intervención centrada en las habilidades fonológicas y en el aprendizaje del mecanismo de conversión grafema-fonema resulta eficaz en el tratamiento de la dislexia; incluso es la única cuya eficacia ha sido confirmada estadísticamente, posicionándose por encima de otros enfoques como integración auditiva, terapia visual, entrenamiento perceptivo motor, entre otros (Galuschka, Ise, Krick & Schulte-Körne, 2014; Peña, 2016; Ripoll & Aguado, 2016). Tal es así que los resultados obtenidos en el presente estudio, que tuvo como base teórica el déficit del procesamiento fonológico, coinciden con los hallazgos presentados por otros autores (como Suarez, 2009; Escotto, 2014; Favila-Figueroa, et al., 2016) cuya intervención también se realizó desde este marco.

Ahora bien, pese a que se ha definido un mismo denominador que, aparentemente, homogeniza las características deficitarias en los niños con dislexia (este es, el déficit fonológico), los más recientes planteamientos sobre intervención (Gómez, Defior & Serrano, 2011; Jiménez-Fernández, Defior & Serrano, 2012; Escotto, 2014) dan cuenta de la importancia de la elaboración de un procedimiento especializado, personalizado y adaptado al perfil deficitario en lectura.

De esta manera, se podría inferir la necesidad de una evaluación que derive en la obtención de un perfil que permita analizar los tipos de errores que aparecen en el desempeño del niño, de forma que, basados en ese estudio, se pueda seleccionar y diseñar objetivos de intervención, así como estrategias, contenidos y secuencia de los mismos, todos ellos adaptados y personalizados. Esto, de acuerdo a lo referido por Calvo y Calvo (2016), y en concordancia con lo encontrado en el presente trabajo, permite obtener resultados favorables, en comparación a otros procedimientos convencionales. Sin embargo, un aspecto que podría ser motivo de futuras investigaciones, es si la intervención basada en el estudio de los tipos de errores permite obtener resultados adecuados a corto plazo, en comparación a intervenciones menos individualizadas; lo expuesto tiene fundamento en que en el presente estudio se obtuvieron resultados igual de oportunos que los de investigaciones similares, pero en un menor tiempo; lo cual, de verificarse, significaría un aporte valioso para la rápida recuperación de determinados aspectos deficitarios en los niños con dislexia, como es la precisión en el reconocimiento de palabras.

Por otra parte, cabe indicar que la intervención puso énfasis en la precisión de la lectura y no la velocidad, bajo la premisa que en cuanto mejoran las habilidades de decodificación, se espera que la lectura sea más fluida (Jiménez-Fernández, Defior & Serrano, 2012). Sin embargo, tal y como sostuvieron Matute y Guajardo (2012) en los casos de los niños con dislexia, la fluidez lectora es un aspecto difícilmente equiparable con un grupo normolector, debido a la persistente dificultad para acceder a información fonológica.

Finalmente, a manera de reflexión y recomendación podría sugerirse trabajar con los aportes que brindan las últimas investigaciones sobre el modelo de respuesta al tratamiento (RTI, Response to intervention), el mismo que representa una estrategia preventiva que permite identificar tempranamente aquellos niños que no responden a la intervención, de forma que se pueda reajustar el nivel de intensidad y especificidad para ellos (Luque, Gimenez, Bordoy & Sánchez, 2016), con el fin de aminorar el grado de afectación en la adquisición de la habilidad lectora y disminuir las repercusiones negativas que tiene el “curso natural de la dislexia”, tanto en otros dominios académicos, por ejemplo, la escritura (Suarez, Villanueva, González & González, 2016), como en otros ámbitos como el personal, familiar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*. 5.ª Ed. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Ardila, A., Roselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje*. Guadalajara: Manual Moderno.
- Bolaños, R. & Gómez, L. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*. 12 (2), 37-45.
- Calvo, A. & Carrillo, M. (2004). *Proceso de recuperación de la dislexia fonológica*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Murcia.
- Calvo, N. & Calvo, A. (2016). Errores de lectura en escolares disléxicos de Educación Primaria. *E.O.E.P. Mula y Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia*. España.
- Cuadro, A. & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*. 11, 1-8.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 29(2), 78-84.
- Cuetos, F. (2010). *Batería de evaluación de los procesos lectores – revisada*. Madrid: TEA.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de palabras escritas. *Aula*. 20, 25-44.
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*. 70, 16-23.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11 (1), 79-94.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez-Fernández, G. & Pujals, M. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Escotto, E. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69 doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.ilen
- Favila-Figueroa, M., Jiménez-Licon, M., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C. y Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de educación y desarrollo*, 36.
- Ferroni, M. Diuk, B. & Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 34(2), 253-271.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2), e89900.
- Gómez, E., Defior, S. & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de psicología*. 4(2). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008
- Jiménez, J. (2008). *Tradislexia: un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia*. En Premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2006. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Jiménez, J. (2012). (coord.). *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: PIRÁMIDE.
- Jiménez, J. & Rojas, E. (2008). Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*. 20(3), 347-353.
- Jiménez-Fernández, G. & Defior, S. (2014). Developmental dyslexia intervention framework for speech therapists. *Revista de investigación en logopedia*. 4, 48-66.
- Jiménez-Fernández, G., Defior, S. & Serrano, F. (2012). Perfiles de dificultad en la dislexia evolutiva: lectura imprecisa vs. lectura no fluida. En AA.VV., *Actas del XXVIII Congreso internacional de AELFA Sección de casos clínicos*, 538-545. Madrid: UCM
- Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D. C, & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15 (1), 97- 113. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- Luque, J., Giménez, A., Bordoy, S. & Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*. 36, pp. 142-149.
- Matute, E. & Guajardo, S. (2012). (coord.). *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes*. 2ª. Ed. México D. F.: Manual Moderno.
- Meneses, A., Garzón, M., Macias, J., Arguelles, D., Triana, M. & Rodríguez, C. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*. 12(2), 65-79.
- Peña de la, C. (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea*. 5, 310-315.
- Ripoll, J. & Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 36, 85-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Suárez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 29(2), 131-137.
- Suárez, P. & Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*. 24(2), 188-192.
- Suárez, P., Villanueva, N., González, S. & González, M. (2016). Dificultades de escritura en niños españoles con dislexia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 39(2), 291-311.
- Velarde, E., Meléndez, M., Canales, R. & Lingán, K. (2010). *Test de habilidades pre lectoras (T.H.P)*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Weschler, D. (2007). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños – IV*. Madrid: TEA.

