

### 3. Conclusiones

**Hipótesis 1:** Se pudieron observar diferencias significativas entre la población general y la muestra clínica en las pruebas de Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras, Escritura de Palabras y Pseudopalabras, Comprensión de Palabras y Frases y Comprensión de Textos constituyéndose las mismas en las más discriminantes entre buenos y malos lectores.

**Hipótesis 2:** La evaluación de la fluidez lectora (lectura fluida, silabeante y vacilante) y no solamente la evaluación de la precisión de la decodificación (lectura correcta o incorrecta) posibilita discriminar entre la población clínica y los lectores promedio en una lengua transparente como el español en todos los grados. Las dificultades en la precisión observada a través numerosas sustituciones y omisiones caracteriza las dificultades de lectura más notorias hacia fines de primer grado y segundo. Hacia fines de tercero y cuarto grado se incrementa la precisión en la utilización de las reglas de conversión grafema fonema en el caso de la lectura, siendo los aspectos más significativos a evaluar, el tipo de lectura y el tiempo que emplea el niño en dicho proceso. Se logra mayor precisión pero la lectura sigue siendo trabajosa y lenta en los niños pertenecientes a la muestra clínica.

**Hipótesis 3:** Las pruebas correspondientes a evaluar el reconocimiento de palabras Lectura de Palabras y Pseudopalabras permiten predecir en forma adecuada el comportamiento de los niños en el subtest de Comprensión de Textos. Los niños con dificultades en la lectura presentan un rendimiento bajo en ambos tipos de pruebas siendo la prueba de Lectura de Pseudopalabras la que permite predecir con mayor exactitud. La comprensión de textos se ve afectada por las dificultades que presentan los niños en el reconocimiento de palabras, sin embargo en uno de los casos investigados se

observó un comportamiento contrario, un excelente reconocimiento de palabras acompañado de grandes dificultades de comprensión. Este niño presentaba una disfasia semántica y fue retirado de la muestra que se presenta en este momento.

Se han podido observar diferencias importantes entre los lectores medios y los niños con déficit lector tanto en el período básico de adquisición (Seymour y Evans, 1999) como en el período de consolidación del lenguaje escrito. Dicho déficit se pone en evidencia tanto en precisión como en velocidad comparando niños de edad y curso escolar similar.

En los niños con dificultades, a pesar de que mejoran notablemente hacia fines de cuarto curso debido a las estrategias de compensación que utilizan, a las características del código escrito español y su transparencia, y a la instrucción, persisten algunas dificultades específicas que se observan claramente de acuerdo con la selección de palabras que se utilicen para el diagnóstico. Los niños con déficit lector siguen siendo muy influenciados a las variables de frecuencia de las palabras, longitud y complejidad.

Se ha podido observar además que pocos niños no conocen la totalidad de las letras hacia fin del primer grado, y cuando algunos de ellos no las conocen, este es un indicador significativo de dificultades en la adquisición de la lectura.

La mayoría de los niños logran la segmentación fonémica hacia finales del primer grado y solo cometen errores en las palabras largas (florecer, relojería), debido a cierta recarga en la memoria de trabajo. Los niños de la muestra clínica cometen numerosos errores en la mayoría de las palabras evidenciando un problema fonológico desde el inicio del aprendizaje, lo que sería consistente con la hipótesis fonológica como explicación de las dificultades lectoras (Lundberg y Høien, 2001, Snowling, 2000). Sería importante aplicar una prueba que permita evaluar un grado mayor de habilidades fonológicas como medio de corroborar más adecuadamente esta afirmación.

Los niños con dificultades en los procesos de lectura y escritura manifiestan un proceso de adquisición de la lecto-escritura similar al de los niños de la población general sin embargo la construcción se realiza en forma más lenta permaneciendo los errores específicos. Los niños de la muestra clínica tienen más dificultades para leer en forma fluida y escribir palabras complejas. Las distintas complejidades ortográficas como la influencia contextual, la influencia de posición, la tilde, la h son más difíciles de adquirir.

Los niños con dificultades de lectura y escritura están más influenciados por el efecto de longitud, de frecuencia de las palabras y de complejidad (Serrano, 2005). La utilización de palabras de frecuencia media y con las distintas complejidades ortográficas propias del código español, parece ser una estrategia de evaluación adecuada y sumamente discriminante.

Hacia fines de segundo grado parecería encontrarse el punto crítico de mayor distancia entre los buenos y los malos lectores. Sin embargo hacia fines de cuarto grado logran leer en forma fluida mayor cantidad de palabras acercándose paulatinamente a las medias esperadas en el baremo general, aunque los tiempos de lectura son significativamente mayores. En ese momento del desarrollo la lectura fluida de pseudopalabras aún presenta dificultades significativas.

Tanto la fluidez lectora, como los tiempos de lectura y las dificultades que presentan los niños frente a las complejidades ortográficas parecerían ser los mejores indicadores para diferenciar el comportamiento de los buenos y malos lectores en la lectura y escritura de una lengua transparente.

## **4. Nuevas investigaciones y propuestas**

Debido a la amplitud de los procesos investigados son numerosas las conclusiones extraídas. En esta tesis he presentado aquellas pertinentes a las hipótesis planteadas, sin embargo queda pendiente en la parte de Reconocimiento de palabras el análisis estadístico de los tipos de errores cometidos tanto en lectura como en escritura y cómo se comportan los niños frente a las distintas complejidades ortográficas que plantea el castellano. Estos análisis ya se han realizado con la población general, sin embargo en la próxima etapa se compararán dichos resultados con los obtenidos por la muestra clínica, tratando de fortalecer la muestra clínica especialmente en primer y segundo grado, llegando a totalizar 100 casos con un objetivo de lograr extraer conclusiones con mayor peso estadístico.

En este momento estamos trabajando para determinar las puntuaciones de corte que nos permitan diferencias a los niños con trastornos específicos de lectura y escritura.

También se están iniciando los análisis de las pruebas no contempladas en este estudio, que corresponden a las pruebas de Comprensión de Palabras y Frases, y Comprensión de Texto. Hasta este momento se han analizado las puntuaciones totales y el desempeño general de los niños frente a las mismas. Algunas de las conclusiones extraídas indican que los niños evolucionan por curso en los distintos procesos evaluados. A partir de fines de 2° Grado comienzan a construir en forma adecuada distinto tipo de inferencias conectivas. En la selección de título y resumen seleccionan mejor el título y recién hacia fines de cuarto grado, hay una evolución importante en la selección del resumen más adecuado indicando mayor capacidad para seleccionar ideas principales y establecer relaciones entre las mismas.

## *Conclusiones*

Los niños de la MC, debido a sus dificultades en el reconocimiento de palabras y la dificultad para extraer el significado del texto contestan, en general, mejor las preguntas que pueden ser respondidas apelando a su conocimiento del mundo que a aquellas que suponen extraer información del texto (Información literal).

A partir de estas investigaciones hemos conformado distintos grupos de trabajo con el objetivo de completar los análisis pendientes, extender la técnica para que pueda ser utilizada con modificaciones en niños de otros cursos escolares. Además, cómo mi interés primordial es eminentemente clínico y al servicio de la rehabilitación, estamos diseñando material de trabajo para ser utilizado en los tratamientos con el objetivo de recuperar los procesos evaluados.

***La evaluación de la lectura y la escritura debe constituirse en el camino natural que permite mejorar la enseñanza y la intervención terapéutica.***

**PARTE III**  
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Adams, A.M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning from print*. Cambridge: MA: MIT Press.

American Psychiatric Association (APA) (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (4ª edición, texto revisado). Barcelona: Masson.

Ackermann B. y Mc Graw M. (1991) Constraints on the casual inferences of children and adults in comprehending stories. *Journal of Experimental Child Psychology* v51 n3 p364-94.

Anderson, R.C., y Pichert, J. (1978) Recall of previously unrecalable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.

Baddeley, A. (1983) *Psicología de la Memoria*. (Traducción al castellano de la versión inglesa: "The Psychology of Memory" (1976). Madrid. Debate.

Belichon, M., A. Riviere y Igoa., J. (1992) *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta

Bennett A. Shaywitz, Theodore R. Holford, John M. Holahan, Jack M. Fletcher, Karla K. Stuebing, David J. Francis and Sally E. Shaywitz (1995) A Matthew Effect for IQ but Not for Reading: Results from a Longitudinal Study *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 4, pp. 894-906.

Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid, McGraw Hill.

Bernaldo de Quirós J. (1975) *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires Editorial Panamericana.

Boder, E. (1973) Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663 - 687.

Borzone de Manrique A y Signorini A (2000) Lectura y Prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo, *Revista de Psicología y Ciencias afines Interdisciplinaria*, Vol 17, N° 2, Buenos Aires.

## *Referencias bibliográficas*

Borzone, Ana M y Signorini Angela (1996) Las habilidades metafonológicas la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas* 23 71-93 Universidad de Chile.

Borzone de Manrique, A.M y Diuk, B (2003) La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*, 15,1, 17-27. Fundación Infancia y Aprendizaje, España.

Borzone de Manrique, A. M. y Diuk, B. (2002) *Aprender a leer y a escribir: el ingreso al mundo de la escritura desde diferentes miradas (Tomos I y II)*. UNICEF, Buenos Aires, Argentina.

Borzone de Manrique, A. M. y Gramigna, S. (1987) *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: El Ateneo.

Bowers, P. G. y Wolf M. (1993) Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms, and orthographic skills in dyslexia. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85.

Bravo Valdivieso, Luis (1984) *Dislexia y retardo lector*. Editorial Universidad Católica de Chile.

Bravo Valdivieso, Luis (1994) *Lenguaje y dislexia*. Editorial Universidad Católica de Chile.

Bruck, M. (1988) The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69

Bryant, P. y Goswami, U. (1986) Strengths and weaknesses of the reading level design: A comment on Backman, Mamen, and Ferguson. *Psychological Bulletin*, 100(1), 101-103.

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L. and Crossland, J. (1990) Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.

Caccappolo Van Vliet, E., Miozzo M. y Stern, Y. (2004) Phonological Dislexia: a test case for reading models. *Psychological Science*, 15 (9), 583-590.



## *Referencias bibliográficas*

Cain, K. y Oakhill, J.V. (1999) "Inference making and its relation to comprehension failure". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11: 489-503.

Calderón González, R. (1990) *El niño con disfunción cerebral*. Editorial Limusa-Noriega. México.

Calfee, R., Lindamood, S. y Lindamood P, (1973) Acousting-phonetic skill in reading, kindergaten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64 293-298.

Calvo, A. (1999) *Adquisición de la lengua castellana: Perfiles cognitivos de aprendices con dificultades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Carrillo M. S., Calvo A. R. y Alegría J. (2001) "El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil" Madrid Satillana Servicios Educativos.

Carrillo M. S. y Calvo A. R. (1999) *Tratamiento de las dificultades en procesos básicos de lectura*. Valencia Promolibro.

Casteel, M. A. y Simpson, G.B. (1991) Textual coherent and the development of inferential generation. *Journal of Research in Reading*, 14: 116-129.

Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition* 91: 77-111.

Castles, A. y Coltheart, M. (1993) Varieties of developmental dyslexia. *Cognition* 47, 149-180.

Colheart, M (2003) *Acquired dyslexia and the computational modelling of reading*. Comunicación en la XIII ESCOP Conference, Granada, Septiembre del 2003.

Coltheart, M. Rastle, K., Perry, C., Ziegler, J., y Landon, R., (2001) DCR: a dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 2004-256.

Coltheart, M. (1985) Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. I. Posner y O. S. M. Marin (Eds.), *Attention and performance XI* (p. 3-37). Hillsdale, NJ:

## *Referencias bibliográficas*

Erlbaum.

Colheart, M., Masterson, J., Byng, S, Prior, M y Riddoch, J (1983) Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 35, 469-595.

Colheart, M. (1981) Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible. Language*, XV, 245-286.

Coltheart, M. (1978) Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood Eds *Strategies of information processing*. London Academic Press

Content A y otros (1986) Phonetic Segmentation in Prereaders: Effect of Corrective Information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42. 49-72

Crowder, R. G. (1985) *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. (1996) *PROLEC: Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: TEA.

Cuetos Vega, F., (1996) *Psicología de la lectura*, Madrid Editorial Escuela Española.

Cuetos Vega, Fernando y Valle Arroyo Francisco (1988) Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y aprendizaje* ISSN 0210-3702, N° 44, 1988, pags. 3-20.

Cuetos Vega, Fernando (1991) *Psicología de la Escritura* Madrid Editorial, Escuela Española.

Cuetos, F; Ramos Sánchez, J y Ruano L (2002) *PROESC Evaluación de los procesos de escritura*, Madrid, TEA Ediciones.

Curtis M. E. (1980) Development of componentes of reading skills. *Journal of Educational Psychology* 75 .656-669.

Daneman, M., y Carpenter P. (1980) Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 19. 450-466.

Da Fortuna H.A. y Siegel, L. (1995) Reading, sintactic and working memory skills of bilingual portuguese-English Canadian children *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* 7, 139-153.

## *Referencias bibliográficas*

Defior S., Fonseca L. y col (2006) *LEE Lectura y escritura en español*. Buenos Aires, Paidós.

Defior Citoler, S. (2006) *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. 2ª Edición revisada y actualizada. Archidona: Aljibe.

Defior, S. (2004) Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.) *Handbook on children's literacy*, (pp. 631-649). London: Academic Press.

Defior, S.(1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje 73*: 49-63.

Defior, S., Cary, L., y Martos, F. (2002) Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistic*, 23, 135-148.

Defior, S., Justicia, F., y Martos, F. (1998) Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.

Defior, S; Martos, F. y Aguilar, E. (2003) Influence of reading level of word spelling according to the phoneme-grapheme relationship. En R.M. Joshi; C.K. Leong y B.L.J. Kaczmarek, *Literacy acquisition: The rol of Phonology, Morphology and Orthography*, 131-139. Amsterdam, NL: IOS Press.

Defior, S., Martos, F. y Herrera, L. (2000) Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras, *Estudios de Psicología*, 67,55-64.

Defior, S. y Serrano, F. (2006) La habilidad de escritura: palabras y composición escrita. En E. Fernández de Haro, F. Justicia Justicia, y M.C. Pichardo Martínez (Eds.) *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Málaga: Aljibe (en prensa).

Defior S. (1994) La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113.

## *Referencias bibliográficas*

Defior S. (1993) Las dificultades de la lectura: papel que juegan las deficiencias en el lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 17. 3-13

De Fries, J. C., Olson, R.K., y Smith, S.D. (1991) Colorado reading Project. Past, present and future. *Learning Disabilities*, 2, 37-46.

De Fries J., Alarcón M., y Olson, R. K. (1997) Genetic etiologies of reading and spelling deficits. Developmental Differences. En C. Hulme y M Snowling (Eds) *Dislexia. Biology, cognition and intervention* (pp. 20-37) London Whurr Publishers Ltd.

De Fries J. y Alarcón M., (1996) Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*. 2 39-47.

Dejerine (1891) Sur un case de cécité verbale avec agraphie, suivi d'autopsie. *Compte Rendu des Séances de la Société de Biologie*, 3, 197-201.

DSM IV (1997) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychological Association (APA) Edit. Masson.

Diuk, Beatriz (2003) Tesis Doctoral Manuscrito no publicado. Universidad de La Plata.

Elley, W. (1992) How in the world do students read? *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Germany.

Ellis A. W. y Young (1988) *Human Cognitive Neuropsychology* London. Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Ellis, A.W. (1984) *Reading writing and dyslexia*. Hove, Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri L. y Wilce, L (1985) Movement into reading. Is the first stage of printed words learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.

Facoetti A., y Molteni, M. (2001) The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia* 39. 352-357.

Farr, R. y R. Carey 1986 *Reading. What can be measured?* International Reading Association. Newark. Delaware.

## *Referencias bibliográficas*

Farmer M. E., y Klein, R. M. (1995) The evidence of a temporal processing déficit linked to dyslexia: A review. *Psychonomic Bulletin & review*, 2 (4), 460-493.

Ferreriro Emilia y Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico Editorial Siglo XXI.

Flory, S. (2000) *Identifying, Assessing and Helping Dyspraxic Children in Dyslexia*, 6: 202-214.

Fonseca, L. y Mangini, K. (2000) *Intervenciones Psicopedagógicas en una paciente con trastornos de elaboración del lenguaje*. Trabajo presentada en el Congreso de Habilitación Neuropediátrica.

Fox, B. y Routh, D.K. (1975) "Analyzing, spoken language into words, syllables and phonemes: A development study". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.

Fox, B. y Routh, D.K. (1983) Reading disability, phonemic analysis and dysphonetic spelling: a follow-up study *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32.

Frith U (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 67-84). London: Erlbaum.

Galaburda, Alberto M, Lo Turco, Joseph, Ramus, Franck y otros (2006) La Dislexia del Desarrollo: Gen, Cerebro y Cognición. *Psykhe*, vol.15, no.2, p.3-11. ISSN 0718-2228.

Galaburda, A.M.; Menard, M.T.; Rosen, G.D. (1994-08-16) "Evidence for Aberrant Auditory Anatomy in Developmental Dyslexia". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 91 (17): 8010-8013. doi:10.1073/pnas.91.17.8013. Revisado 2007.

Galaburda, A. (1989) Ordinary and extraordinary development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 39, 67-80.

García Madruga, J. A. (1999) *Memoria operativa y comprensión lectora* Editorial Paidós España.

## *Referencias bibliográficas*

García Madruga, J. A., Gómez, I. y Carriedo, N. (2003) Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico (Vol. 2)* Eds. F. Gutiérrez, J. A. García Madruga y N. Carriedo Madrid: UNED.

Garton, A, Pratt, C (1998) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós Ibérica.

Geschwind, N (1982) "Biological associations of left-handedness". *Annals of Dyslexia* 33: 29-40.

Gilger, JW, Pennington, BF, y DeFries, JC (1991) Riesgo para la lectura discapacidad como una función de la patria potestad la historia en tres muestras de las familias. *Reading and writing*, 3, 205-217.

Giussani, L. y Otañi Y., (1996) La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación. *Revista Lectura y Vida*, Asociación Internacional de Lectura. Año 17 (2):5-12. Buenos Aires.

Glusko R. J., (1979) The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology; Human Perception and Performance* 5. 674-679.

Glusko R. J. (1981) Principles for pronouncing print: the psychology of phonography. In *Interactive Processes in Reading* (A. M. Lesgod y C. A. Perfetti, eds.) pp. 61-84 Lawrence Erlbaum, Hillsdale N. J.

Goldstein D. M. (1976) Cognitive linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Educational Psychology* 68. 680-688.

Goswami U. (1986) Children's use of analogy in learning to read A development study *Journal of Experimental Child Psychology*, 42 73-83.

Goswami U. (1992) *Analogical reasoning in children* Hillsdale, N.J. Erlbaum.

## *Referencias bibliográficas*

Goswami, U., Gombert, J. E., y Barrera, L. F. (1998) Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.

Gough, P. B., Juel, C., y Griffith, P. L. (1992) Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri, y R. Treiman (Eds.) Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grigorenko, E.L (2001) "Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments". *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines* 42 (1): 91-125. PMID.

Grigorenko, E.L.; Wood F.B, Meyer M.S, Pauls D.L (2000) "Chromosome 6p influences on different dyslexia-related cognitive processes: further confirmation". *American journal of human genetics* 66 (2): 715-23. PMID.

Grigorenko, E. L.; Wood F. B., Meyer M. S., Hart L. A., Speed W. C., Shuster A., Pauls D. L. (1997). "Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15". *American journal of human genetics* 60 (1): 27-39. PMID.

Habib Michel (2000) *Bases neurobiológicas de la Dislexia*. Libro de Actas y Trabajos del Congreso internacional sobre Habilitación Neuropediátrica.

Habib Michel (2000) *Bases Teóricas del déficit fonológico en la dislexia del desarrollo y sus implicancias para la rehabilitación*. Libro de Actas y Trabajos del Congreso internacional sobre Habilitación Neuropediátrica.

Habib Michel (2003) *La dislexia a libro abierto*, Editorial prensa médica, Uruguay ISBN 9974-568-23-04.

Hari, R., y Revall, H. (2001) Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*. 5(12), 525-532.

Harley, T. A. (1996) *The Psychology of Language. From data to theory*. Hove, UK: Psychology Press.

## *Referencias bibliográficas*

Helfgott J. A. (1976) Phonetic segmentation and blending skills of kindergarten children. Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology* 1. 157-169.

Henderson L. (1982) *Orthography and word recognition in reading* Academic Press New York.

Hinshelwood, J. (1917) *Congenital Word-blindness*. HK Lewis y Co., Ltd..

Hoover, W. y Gough, P. B. (1990) The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Jacobson C. (1999) How persistent is reading disability? Individual growth curves in reading. *Dyslexia* 5 78-93.

Jiménez, G., Defior, S., Cantos, I. y Serrano, F. (2005) *Las complejidades del lenguaje escrito: comparación entre lectura y escritura*. Comunicación en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA): Aprendizaje y uso del lenguaje en la sociedad de la información y de la comunicación. Palma de Mallorca, Abril 2005.

Johnson, M.; R. Kress y J. Pikulski, (1990) *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. Visor. Madrid.

Johnston, P. (1992) Nontechnical assessment. *The Reading Teachers* Vol. 46 (1):60-62. International Reading Association.

Johnston P. y Afflerbach P. (1985) The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction* Vol 2, No. 3 y 4, Pages 207-232

Jorm, A.F., y Share, D.L. (1983) Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.

Jorm, A. F., Share, D. L., Maclean, R., y Matthews, R. (1986) Cognitive factors at school entry predictive of specific reading retardation and general reading backwardness: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 45-54.



## *Referencias bibliográficas*

- Keith, T. (1987) Assessment research: an assessment and recommended interventions. *School Psychology Review*, Vol. 16 (3):276-289. USA.
- Kintsch, W. y Van Dijk T.A. (1978) Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch; W y Van Dijk T. A. (1983) Strategies of discourse comprehension New York, Academic Press.
- Kirby J. (1984) Strategies and processes, en J. Kirby (Ed), *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press, 21-38.
- Kussmaul, Adolf (1877) Störungen der Sprache. *Versuch einer Pathologie der Sprache*. Leipzig F. C. W. Vogel 1877, Erstdruck.
- Lennox, C. y Siegel L. S (1993) Visual and Phonological Spelling Errors in Subtypes of Children with Learning Disabilities. *Applied Psycholinguistics*, ERIC logo. EJ477793.
- León-Carrión, J. (1995) *Manual de Neuropsicología Humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Libermann I. Y. (1973) Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bolletín of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Libermann, I. Y. y otros (1974) Explicit syllable and phonem segmentation in the young child. *Journal of experimental Child Psychology*, 18 20-212.
- Liberman, I. y Liberman, A. (1990) Whole language vs. code emphasis: Underlying Assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Lovegrove W., (1994) Visual deficits in dyslexia. Evidence and implications. In A Fawcett y R. Nicholson Eds. *Dyslexia in children*. Londres Harvester Wheatsheaf.
- Lundberg, I., y Høien, T. (2001) Dislexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dislexia. Theory and good Practice*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Lundberg, I., Olofson A., y Wall, S. (1980) Reading and spelling skills in the first school years predicted of phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21. 159-173.

## *Referencias bibliográficas*

- Manguel, A. (1996) *A history of reading* Knopf Toronto Canadá.
- Marcel, A. (1980) Phonological awareness and phonological representation. Investigation of a specific spelling problem. In U. Frith (Ed) *Cognitive processes in spelling*. 373-403. London Academic Press.
- Martínez, J. A. (1995) *La dislexia evolutiva: un enfoque neuropsicológico*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Martínez Arias, R. (1995) *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Martín, J. A. y García Pérez, E. (2004) *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Markman, E. (1979) Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies. *Child Development*, Vol. 50, No. 3 (Sep., 1979), pp. 643-655.
- Martos F. J. y Vila, J. (1990) Differences in eyes movements control among dyslexics, retarded and normal readers in the Spanish population. *Reading and Writing* 2 (2) 175-178.
- Martos F. J. (2001) Are visual defficits a possible cause of dyslexia? *Psychology*. The Journal of the Hellenic Psychollogical Society 8, 3, 368-383.
- McCormick, M. (2000) Dyslexia and Developmental Verbal Dyspraxia in *Dyslexia* 6: 202-214.
- Meyer (1977) The structure of prose. Effects on learning and memory and implications on educational practice. Em R.C. Anderson, RJ Spiro. *Schooling and the acquisition of knowledge* Lauwrence Earlbaum Associated.
- Mc Guines Diane (1999) *Why or children can´t read* USA Touchstone Edition.
- Molina García, Santiago (1998) Dislexia En Molina García y otros *El fracaso en el aprendizaje escolar II*. Dificultades específicas de tipo neuropsicológico, España Editorial El aljibe.

## *Referencias bibliográficas*

Morais, J. (1994) *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Morais, J. Cluytens, M. y Alegria, J., (1984) Segmentation abilities of dyslexic and normal readers. *Perceptual and Motors Skills* 58. 221-222.

Müller, K., y Brady, S. (2001) Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.

Narbona, J. y Fernández, S. (1997) Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En Narbona y Chevrie Muller (1997) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, 3-27. Masson. Barcelona.

National Reading Panel. (2000) *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Encontrado en:

<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/subgroups.htm>.

Nelson, H.E. (1980) Analysis of spelling errors in normal and dyslexic children. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 475-493). London: Academic Press.

Newcombe F. y Marshal J. C. (1980) The conceptual status of deep dyslexia: an historical perspective. *Deep Dyslexia*. London and New York: Routledge and Kegan.

Oakhill, J. y Cain, K. (1999) Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal* 11: 489-503: Kluwer Academic Publishers.

Oakhill, J., y Cain, K. (2004) The development of comprehension skills. En T. Nunes, y P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Oakhill J y Cain K. (2004) Reading Comprehension Difficulties en *Handbook of Children's Literacy* de Nunes Terezihna y Bryan P. 2004 Kluwer Academic Publisher Gran Bretaña.

## *Referencias bibliográficas*

Olson, R. K., Wise, B., Conners, F., Rack, J., y Fulker, D. (1989) Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 6, 339- 348.

Orton, ST (1925) "'Word-blindness' in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry* 14: 285-516.

Orton, S.T. (1928) "Specific reading disability—strephosymbolia". *Journal of the American Medical Association* 90 (14): 1095-1099.

Padget, S. Y., Knight, D. F., y Sawyer, D. J. (1996). Tennessee meets the challenge of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 51-72.

París, S.; R. Calfee y N. Filby 1992 A framework for authentic literacy assessment. *The Reading Teacher*, nº 46 (2) :88-98. International Reading Association.

Patel, P. G. y Soper, H. V. (1987) Acquisition of reading and spelling in a syllabo-alphabetic writing system. *Language and Speech*, 30, 69-259.

Patterson K. y Morton (1985) From ortography to phonology: An attempt at an old interpretation, En Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. (1985) *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. (1985) *Surface dyslexia*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Paulssu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C.D., y Frith, U. (2001) Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291, 2165-2167.

Pavlidis G. Th. (1981) Do eye movimentes hold the key of dyslexia? *Neuropsychologia* 19, 57-64.

Perfetti, C. A. y Hogaboam, T. (1975) Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 461-469.

## *Referencias bibliográficas*

Peronard, M. y Gomez Macker, L (1985) Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., Núñez, P, y Gonzalez, J. (1995) *Programa L y C: leer y comprender*, vol 1 y 2. Editorial Andrés Bello: Santiago.

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., Nuñez, P, y Gonzalez, J. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello: Santiago.

Pinker Steven (1995) *El instinto del lenguaje*. Madrid Editorial Alianza.

Pinker Steven (1999) Foreword, en Mc Guinness Diane *Why our children can't read*, New York Free Press.

Pikulsky, J. (1998) So much to do, so little time. *Reading Today*, January: 36. International Reading Association. Newark.

Pirozzolo F. J. y Rayner, K. (1979) Cerebral organization and reading disabilities. *Neuropsychology* 17, 485-491.

Rayner K y Pollasek, A. (1989) *The psychology of reading*. New Jersey Prentice Hall.

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 212-218.

Reid Gavin, (2002) *Recent Research and implications for Practice*. Hellen Arkell Dyslexia Center. 8<sup>th</sup> Cambridge Conference Keynote Lectures Handouts.

Rosner, J., y Simon, D. (1971) The Auditory Analysis Test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.

Rosner, J. (1979) Test of auditory analysis (TAAS) in *Helping children overcome learning difficulties: A step-by-step guide for parents and teachers* (pp 77-80). New York: Academic Therapy.

Sandford, A. J. y Garrod, S. C. (1981) *Understanding written language: explorations in comprehension beyond the sentence*. Nueva York: John Wiley.

## *Referencias bibliográficas*

- Sartori Giuseppe Barry y otros (1990) Dislexia fonológica. Revisión En Valle F., Cuetos F. y otros. *Lecturas de Psicolingüística*. España Alianza Editorial.
- Sawyer, D. J., Wade, S. y Kim, J.K. (1999) Spelling errors as a window on variations in phonological deficits among students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 49, 137-159.
- Scarborough, H.S. (1989) Prediction of reading dysfunction from familiar and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
- Seidenberg, M. S. (1985) The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-30
- Seidenberg M. S. y Mc Clelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Serrano, F. (2002) *Dislexia. Representaciones fonológicas y ortográficas*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada.
- Serrano, F. (2005) *Disléxicos en español. Papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Seymour, P. H. K. y Evans, H. M. (1999) Foundation level dyslexia. Assessment and Treatment, *Journal of Learning Disabilities*, 32, 394-405.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., y Erskine, J. M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Scarborough, HS (1989). Predicción de la discapacidad de lectura familiar y las diferencias individuales. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
- Shallice T. y Warrington E. K. (1980) Word-form dyslexia. *Brain*. Mar; 103(1):99-112.
- Shallice T. y Warrington E. K., (1979) Semantic access dyslexia. *Brain*. 102(1):43-63.
- Share, D. L. (1995) Phonological recoding and self teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, S. (2004) *Overcoming dyslexia* Yale University Press.

## *Referencias bibliográficas*

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher J. M., Escobar M. D. (1990) Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *J Am Med Assoc* ; 264: 998-1002.

Siegel, L. (1992) An evaluation of discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning disabilities* 25 618-629

Siegel, L. (1993) Phonological processing deficits as a basis of reading disability. *Developmental Review* 13, 246-257

Siegel, L. y Ryan, B. (1989) The Development of Working Memory in Normally Achieving and Subtypes of Learning Disabled Children. *Child Development*, Vol. 60, No. 4 pp. 973-980.

Siegel, L. (2000) *Phonological Processing and Dyslexia*. Libro de Actas y Trabajos del Congreso internacional sobre Rehabilitación Neuropediátrica.

Simpson, M. y Nist, S. (1992) Toward defining a comprehensive assessment model for college reading. *Journal of Reading*, N° 35 (6):452-458. International Reading Association.

Smith, S. D., Gilger, J. W., y Pennington, B. F. (2002). La dislexia y otros idiomas / trastornos del aprendizaje. En D. L. Connor y Pyeritz R. E. (Eds.), *Emory y Rimoin's Principios y prácticas en genética médica*. Nueva York, NY: Churchill Livingstone.

Smith, S. D., Kimberling, W. J., y Pennington, B.F. (1991) Screening for multiple genes influencing dyslexia. *Reading and Writing*, 3, 285-298.

Snow, C. (2001) *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Monograph Report. Education and the Science and Technology Policy Institute.

Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*. Malden, Massachusetts Blackwell Publishers Ltd.

So, D. y Siegel, L. (1997) Learning to read Chinese: Semantic, Syntactic, Phonological and Working Memory skills in normally achieving in poor Chinese readers. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal* 9,1-21.

## *Referencias bibliográficas*

Soto, P., Sebastián, N. y Maldonado, A. (1992) *Retraso en lectura, evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Speer, S. R., Crowder, R. G., y Thomas, L. M. (1993) Prosodic structure and sentence recognition. *Journal of Memory and Language*, 32, 336-358.

Spilich, G. J., Vesonders, G. T. Chiessi H. L. y Voss J. F. (1979) Text processing of domain-related information for individual with high and low domain knowledge. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*. 18, 275-290.

Stanovich K. E: y col. (1984) Assessing Phonological Awareness in Kindergarden Children. Issues of Task Comparability. *Journal of Experimental Child Psychology* 38 175-190.

Stanovich K. E. (1986) Matheu effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 4, 360-407.

Stanovich K. E (1988) Explaning the differences between dislexic and the garden variety poor readers. The phonological core variable difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21 590-604.

Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. The Guilford Press. New York.

Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing. Vol. 2: Advances in discourse processes* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Stein J. y Walsh V. (1997) To see but not to read, the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in cognitive neuroscieces*, 20 (4), 147-152.

Stuart Hamilton, A. (1986) The role of phonemic awareness in the reading style of beginning readers. *British Journal of Educational Psychology* 56. 271-286.

Tallal, P. (1999) Children with language impairement can be accurately identified using temporal processing measures: a responce to Zhang and Tumblin. *Brain and Language*, 65, 395-403 (1998) *Brain and language*, 69, 222-229.



## *Referencias bibliográficas*

Tallal, P., Steve L. Miller, Gail Bedi, Gary Byma, Xiaoqin Wang, Srikantan S. Nagarajan, Christoph Schreiner, William M. Jenkins, y Michael M. Merzenich. (1996) "Language Comprehension in Language-Learning Impaired Children Improved with Acoustically Modified Speech." *Science*, 5 Vol.271, pp. 81-84.

Tallal P. (1984) Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question. *Applied Psycholinguistic*, 5. 182-198.

Tarnopol Lester y Tarnopol Muriel (1976) *Reading Disabilities, An international Perspective*, Baltimore University Park Press.

Thomson, Michael (1984-1992) *Dislexia su naturaleza, evaluación y tratamiento* Madrid Alianza Editorial.

Toro, P. y Cervera, M. (1980). *Test de Análisis de Lectoescritura (TALE)*. Madrid: Visor.

Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2002). *EMLE-Tale 2000. Escala Magallanes de lectura y escritura*. Barakaldo: Consultores en Ciencias Humanas.

Treiman R., y Zukowki, A., (1996) Children's sensitivity to syllables, onset, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61. 192-212.

Treiman, R. (1992) The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. Ehri y R. Treiman Eds. *Reading acquisition*, p 65-106 Hillsdale N.J. Erlbaum.

Treiman, R. (1987) Levels of phonological awareness, ED 286156 ERIC.

Torrance, H. (1994) *Accomplishing authentic assessment: investigating the social construction of assessment at classroom level*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Tressoldi, P. E., Stella, G., y Faggella, M. (2001) The development of reading speed in Italians with Dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 414-417.

Troia, G. A. (1999) Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly* 34(1): 28-52.

Tunmer W. E., C. Pratt, M. L. Herriman, J Bowey (1984) *Metalinguistic Awareness in*

## *Referencias bibliográficas*

*Children: Theory, Research, and Implications*. Springer Verlag.

Tunmer W. E. y Hoover, W. A. (1992) Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Valle Arroyo, F (1991) *Psicolingüística* Madrid Editorial Morata.

Van der Leij, A. y Van Daal, V. (1999) Developmental dyslexia. Related to specific or general deficits? *Annual of dyslexia*, 49. 71-104.

Van Dijk, T. A. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona Editorial Paidós.

Velluntino, F. R. y Scanlon, D. M. (1987) Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: evidence for a longitudinal and experimental study. *Merrill Palmer Quarterly* 33, 321-363.

Wechsler, D. (1991/1997) *Test de Inteligencia para Niños WISC-III*. Manual Buenos Aires: Paidós.

Willows D. M. y Ryan E. (1986) The Development of Grammatical Sensitivity and Its Relationship to Early Reading Achievement, *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 3 (Summer, 1986), pp. 253-266.

Wimmer, H., y Mayringer, H. (2001) Is the reading-rate problem of German dyslexic children caused by slow visual processes? En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency and the Brain* (pp93-102) N.Y. York Press.

Wimmer, H. (1993) Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.

Wolf, M. (2001) *Dyslexia, Fluency and the Brain* NY York Press.

Wolf, M. (1991) Naming speed and reading: the contribution of cognitive neuroscience. *Reading Research Quarterly*, 26 (2), 123-141.

### *Referencias bibliográficas*

Wolf, M. y Bowers, P. G. (2000) Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 322-324.

Yopp, H. K. (1989) The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177

Yule W., Rutter, M., Berger, M., y Thompson, J., (1974) Over and under achievement in reading. Distribution in the general population. *British Journal of Educational Psychology*, 44 1-12.

**PARTE IV**

**ANEXOS**

Para las pruebas de Lectura y Escritura de Palabras se seleccionaron palabras teniendo en cuenta la frecuencia, longitud y el tipo de complejidad ortográfica que presentaban. Además, se confeccionó una lista de pseudopalabras, derivadas de las palabras utilizadas.

Los ítems fueron seleccionados de una base de datos de palabras elaborada en la Universidad de Salamanca (Martínez Martín y García Pérez, 2004) a partir de libros de texto y de lectura que utilizan los alumnos desde 1º a 6º de Educación Primaria.

Según la variable **frecuencia**, se eligieron palabras de frecuencia media. El rango de frecuencia media comprende las palabras entre 69-100 ocurrencias en los libros utilizados.

Atendiendo a la variable **longitud**, se seleccionaron palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y cuatrisílabas.

Según la variable **complejidad**, para cada rango de frecuencia se escogieron palabras según las siguientes categorías: palabras complejas, palabras simples y palabras con grupo consonántico.

**Palabras complejas.** Son las palabras con complejidad ortográfica, ya que no respetan el principio alfabético de biunivocidad en sus correspondencias grafema-fonema, en función del cual a cada sonido le corresponde una letra y *viceversa*. Se definen las siguientes categorías, en el caso del castellano:

1. Dígrafos (grafemas dobles). Son grafonemas en los que a un sonido le corresponden dos letras (1:2); p.e. "silla" (5 letras) = /siʎa/ (4 sonidos). Se incluyen los dígrafos ch (/tʃ/), ll (/ʎ/), qu con e,i (/k/), gu con e,i (/g/) y rr (/r̄/).

2. Letra h, a la que no corresponde ningún sonido (0:1); p.e. "hola" (4 letras) = /ola/ (3 sonidos).

3. Influencia contextual. La lectura y escritura de un grafonema depende de las letras que le acompañan, de manera que a un mismo grafema le corresponden diferentes

fonemas y *viceversa*; p.e. "casa" = /kasa/; "cine" = /θine/. Se incluyen los casos de ce, ci y ge, gi.

4. Influencia de posición. La lectura y escritura de un grafonema depende de la posición que ocupe dentro de la palabra. Se incluye el grafonema r y el caso de m antes de p. Respecto al primero, su sonido es débil (/r/) cuando está en posición intervocálica VrV y fuerte (/r̄/) en posición inicial y final de sílaba, rV, CVr; p.e. "rojo" = /r̄oxo/; "cara" = /kara/. Respecto a /n/ antes de p y b, se escribe m y no n, a pesar de que el fonema sea el mismo en los dos casos; p.e. "canto" = /kanto/, "pompa" = /ponpa/.

5. Palabras inconsistentes en escritura. Incluye las palabras que tienen un fonema que puede ser representado por dos o más grafemas diferentes, sin que exista una regla que permita determinar qué grafonema es el correcto. En algunas ocasiones, la ambigüedad puede resolverse recurriendo a la etimología y las reglas morfosintácticas. Esta categoría incluye el fonema /ʎ/ que puede representarse con y/ll; el fonema /b/ que puede ser escrito como b ó v; el fonema /x/, que puede ser representado como g/j con e, i; por último, el caso de vocal con y sin h.

6. Tilde. Dentro de esta categoría se incluyen palabras con tilde en la posición final (agudas), en la penúltima sílaba (graves) y en la antepenúltima sílaba (esdrújulas).

**Palabras simples.** Son palabras con grafonemas simples, es decir, en las que a cada fonema le corresponde un único grafema y *viceversa* (1:1). Se incluyeron palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y cuatrísílabas, cuyas estructuras silábicas son las mismas que aparecen en las palabras complejas.

**Palabras con grupo consonántico.** Son palabras ortográficamente simples, pero que contienen un grupo consonántico de los existentes en castellano. Los grupos consonánticos resultan difíciles en el inicio del aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que es interesante incluirlos en las pruebas de lectura y escritura, especialmente, para el

caso de los disléxicos. Se incluyeron palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisilábicas.

Tanto las palabras complejas, como las simples y las que tienen grupo consonántico son sustantivos, adjetivos o participios adjetivados (y verbos en la categoría Tilde).

### **1. Lectura de palabras**

Los niños deben leer una lista de 42 palabras seleccionadas teniendo en cuenta los criterios de frecuencia, longitud y tipo de complejidad ortográfica. Se registra el tipo de lectura (silabeante, vacilante o fluida) y el tiempo de lectura en segundos para obtener una medida de velocidad lectora.

La puntuación de los ítems en esta prueba depende del tipo de lectura realizada.

Se adjudican, 2 puntos a la palabra leída en forma fluida, 1 punto a la palabra leída en forma vacilante o silabeante y 0 punto a la palabra leída en forma incorrecta.

El rango de puntuación en esta prueba es de 0 a 84.

Se considera que el niño silabea cuando realiza una pausa breve o prolonga una sílaba hasta que produce la siguiente (ej. chis-te, hun-di-do).

Se produce una vacilación cuando el niño se detiene más tiempo que el habitual o titubea al leer la palabra pero finalmente consigue leerla de manera fluida. Las rectificaciones también se consideran como lectura vacilante (ej. hun-hundido, qui-quis-cisne).

Se considera lectura fluida cuando el niño muestra una lectura sin errores de decodificación y con entonación y acentuación adecuada.

En el siguiente cuadro se presentan las palabras de esta prueba clasificadas por su complejidad. El mismo servirá de referencia para realizar un análisis cualitativo más profundo.

Tabla 50

<b>Total de Palabras:</b>	Complejas	26
	Simples	8
	GC	8
		42

<b>Lista de palabras de Media frecuencia</b>			
<b>LECTURA</b>			
<b>Palabras complejas</b>			
	Longitud	Estructura silábica	Palabras
<b>DIGRAFO (DI)</b>	bisílaba	cvc-cv	Chiste
Ch	trisílaba	cv-cv-cv	Fachada
<b>H (H)</b>	bisílaba	vc-cv	Honda
	bisílaba	vv-cv	Hiena
	trisílaba	vc-cv-cv	Hundido
	trisílaba	v-cv-cv	Hamaca
<b>Influencia</b>	bisílaba	cvc-cv	Cisne
<b>Contextual (IC)</b>	bisílaba	cv-cv	Guiño
	bisílaba	cvc-cvc	Gentil
ce/ci	trisílaba	cv-cv-cv	Gitano
	trisílaba	cv-cv-cv	Duquesa
ge/gi	trisílaba	vc-cv-cv	Anguila
<b>Influencia</b>	bisílaba	cvc-cv	Pompa
<b>Posición (IP)</b>	bisílaba	cv-cv	Faro
R	bisílaba	cv-cv	Rima
Mp	trisílaba	vc-cv-cv	Empeño



	trisílaba	CV-CV-CV	Repisa
	trisílaba	CV-CV-CV	Derrota
<b>Inconsistentes (IN)</b>	bisílaba	CVC-CV	Balsa
J/Y/B/V	bisílaba	CV-CV	Pavo
	trisílaba	CV-CV-CV	Payaso
	trisílaba	CV-CV-CV	Pelaje
<b>Tilde (T)</b>	bisílaba	CV-CV	Fijó
	bisílaba	CVC-CVC	Mástil
	trisílaba	CVC-CV-CV	Péndulo
	trisílaba	V-CV-CV	Animó
<b>Simples (S)</b>	monosílaba	CVVC	Nuez
	monosílaba	CVVC	Fiel
	bisílaba	CV-CVC	dedal
	bisílaba	CVC-CVC	Mantel
	trisílaba	V-CVV-CV	Aduana
	trisílaba	VC-CVC-CV	Asfalto
	polisílaba	CVC-CV-CVVC-CV	Mandamiento
	polisílaba	CV-CVC-CVVC-CV	Dependiente
<b>Grupo consonántico (GC)</b>	monosílaba	CCVC	Flan
	monosílaba	CCVC	cruel
	bisílaba	CCVC-CV	Prensa
	bisílaba	CVC-CCV	Jungla
	trisílaba	CV-CV-CCV	Pupitre
	trisílaba	CV-CCV-CV	Tableta
	polisílaba	VC-CCV-CVV-CV	Astronauta
	polisílaba	VC-CCV-CV-CV-CVVC-CV	Entretenimiento

## 2. Lectura de pseudopalabras

El objetivo de esta prueba es evaluar los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico. También se evalúa la fluidez y la velocidad lectora.

Los niños leen 42 pseudopalabras construidas teniendo en cuenta los criterios explicitados anteriormente.

Tener en cuenta la diferente ejecución en la lectura de palabras y de pseudopalabras, permite identificar si un niño maneja con destreza las reglas de conversión grafema-fonema o si se apoya en su conocimiento léxico.

El rango de puntuación en esta prueba es de 0 a 84 puntos.

En el siguiente cuadro se presentan las pseudopalabras clasificadas por su complejidad. El mismo servirá de referencia para realizar un análisis cualitativo más profundo.

**Tabla 51**

<b>Total de Pseudopalabras:</b>	Complejas	26
	Simples	8
	GC	8
		42

Lista de Pseudopalabras			
<b>LECTURA</b>			
<b>Palabras complejas</b>			
	Longitud	Estructura silábica	Pseudopalabra
<b>DIGRAFO (DI)</b>	bisílaba	cvc-cv	Chisño
Ch	trisílaba	cv-cv-cv	Dechazo
<b>Letra H (H)</b>	bisílaba	vc-cv	Honto
<b>H</b>	bisílaba	vv-cv	Hiepo

	trisílaba	v-CVC-CV	Hemildo
	trisílaba	v-CV-CV	Halade
<b>Influencia</b>	bisílaba	CV-CV	Guite
<b>Contextual (IC)</b>	bisílaba	CV-CV	Soque
	bisílaba	CVC-CVC	Genles
ce/ci	trisílaba	CV-CVC-CV	Cetilno
ge/gi	trisílaba	CV-CV-CV	Duguizo
	trisílaba	v-CVC-CV	Agenso
<b>Influencia</b>	bisílaba	CV-CV	Ripa
<b>Posición (IP)</b>	bisílaba	CVC-CV	Pompe
	bisílaba	CV-CV	Maro
R	trisílaba	VC-CV-CV	Empasa
Mp	trisílaba	CV-CV-CV	Farrota
	trisílaba	CV-CV-CV	Remano
<b>Inconsistentes (IN)</b>	bisílaba	CVC-CV	Balma
J/Y/B/V	bisílaba	CV-CV	Yesa
	trisílaba	CV-CV-CV	Peyata
	trisílaba	CV-CV-CV	Lasaje
<b>Tilde (T)</b>	bisílaba	CV-CV	Dujó
	bisílaba	CVC-CVC	Mastán
	trisílaba	CVC-CV-CV	Pénfano
	trisílaba	CV-CV-CV	Padunó
<b>Simples (S)</b>	monosílaba	vc	Us
	monosílaba	CVVC	Pioz
	bisílaba	CV-CVC	detel
	bisílaba	CVC-CVC	Mandal
	trisílaba	CVC-CV-CV	Pansata
	trisílaba	VC-CVC-CV	astenda
	polisílaba	v-CV-CV-CV-CV	Ipitanami
	polisílaba	CVC-CV-CVVC-CV	Funtimiente
<b>Grupo consonántico (GC)</b>		ccvc	Cral
	monosílaba		
	monosílaba	ccvvc	croiz

	bisílaba	cv-ccv	Deplo
	bisílaba	cvc-ccv	Sasgla
	trisílaba	cv-cv-ccv	Denotre
	trisílaba	vc-ccv-cv	Ingrono
	polisílaba	vc-ccv-cv-cvvc-cv	astridamiensa
	polisílaba	cvc-cv-cv-ccv	Discutible

## 6. Escritura de palabras

El objetivo de esta prueba es evaluar los conocimientos fonológicos y ortográficos que utilizan los niños al escribir palabras.

Consiste en un dictado de 44 palabras que fueron seleccionadas de acuerdo con los criterios señalados anteriormente en el apartado de Reconocimiento de palabras.

El rango de puntuación es de 0 a 44.

En el siguiente cuadro se presentan las palabras de esta prueba clasificadas según su complejidad. El mismo servirá de referencia para realizar un análisis cualitativo más profundo.

**Tabla 52**

<b>Total de palabras:</b>	Complejas	28
	Simples	8
	GC	8
		32

<b>ESCRITURA</b>			
<b>Palabras complejas</b>			
	Longitud	Estructura silábica	Palabra
<b>DIGRAFO (DI)</b>	bisílaba	cvc-cv	chiste

Ch	trisílaba	CV-CV-CV	Fachada
<b>Letra H (H)</b>	bisílaba	V-CV	hipo
<b>H</b>	bisílaba	VV-CV	hiena
	trisílaba	V-CVC-CV	humilde
	trisílaba	V-CV-CV	hamaca
<b>Influencia</b>	bisílaba	CVC-CV	lince
<b>Contextual (IC)</b>	bisílaba	CV-CV	guiño
	bisílaba	CVC-CV	tanque
ce/ci	trisílaba	CV-CVC-CV	celeste
	trisílaba	CV-CV-CV	duquesa
ge/gi	trisílaba	VC-CV-CV	Anguila
<b>Influencia</b>	bisílaba	CVC-CV	pompa
<b>Posición (IP)</b>	bisílaba	CV-CV	faro
R	bisílaba	CV-CV	rima
Mp	trisílaba	VC-CV-CV	empeño
	trisílaba	CV-CV-CV	repisa
	trisílaba	CV-CV-CV	derrota
<b>Inconsistentes (IN)</b>	bisílaba	CV-CV	yema
J/Y/B/V	bisílaba	CV-CV	tallo
	bisílaba	CVC-CVC	gentil
	trisílaba	V-CVC-CV	agente
	trisílaba	CV-CV-CV	veleta
	trisílaba	CV-CV-CV	Pelaje
<b>Tilde (T)</b>	bisílaba	CV-CV	fijó

	bisílaba	CVC-CVC	sultán
	trisílaba	CVC-CV-CV	péndulo
	trisílaba	V-CV-CV	animó
<b>Simple (S)</b>			
	monosílaba	CVC	Pis
	monosílaba	CVVC	Fiel
	bisílaba	CV-CVC	dedal
	bisílaba	CVC-CVC	mantel
	trisílaba	V-CVV-CV	Aduana
	trisílaba	CVC-CV-CV	Pantano
	polisílaba	CV-CV-CVC-CV	Monumento
	polisílaba	CVC-CV-CVC-CVC	Fundamental
<b>Grupo consonántico (GC)</b>	monosílaba	CCVC	Flan
	monosílaba	CCVVC	Cruel
	bisílaba	CCVC-CV	Prensa
	Bisílaba	CV-CCV	Soplo
	trisílaba	CV-CCV-CV	Tableta
	trisílaba	VC-CCV-CV	Inglesa
	polisílaba	VC-CCV-CVV-CV	Astronauta
	polisílaba	CCV-CVC-CV-CVVC-CV	Presentimiento

## 7. Escritura de pseudopalabra

Esta prueba evalúa el conocimiento de las RCFG del niño de forma estricta.

Consiste en un dictado de 32 pseudopalabras que fueron construidas de forma similar a las pseudopalabras de la prueba de lectura.

En el siguiente cuadro se presentan las pseudopalabras clasificadas por su complejidad.

Tabla 53

<b>Total de Pseudopalabras:</b>	Complejas	16
	Simples	8
	GC	8
		32

Lista de Pseudopalabras			
<b>ESCRITURA</b>			
<b>Palabras complejas</b>			
	Longitud	Escritura silábica	Pseudopalabras
<b>DIGRAFO (DI)</b>	bisílaba	cvc-cv	chisño
Ch	trisílaba	cv-cv-cv	dechazo
<b>Influencia</b>	bisílaba	cvc-cv	linci
<b>Contextual (IC)</b>	bisílaba	cv-cv	guita
ce/ci	trisílaba	cv-cvc-cv	cetilno
ge/gi	trisílaba	vc-cv-cv	anqueta
<b>Influencia</b>	bisílaba	cv-cv	ripa
<b>Posición (IP)</b>	bisílaba	cvc-cv	pompe
	bisílaba	cv-cv	maro
R	trisílaba	vc-cv-cv	empasa
Mp	trisílaba	cv-cv-cv	farroda
	trisílaba	cv-cv-cv	remano
<b>Tilde (T)</b>	bisílaba	cv-cv	dujó
	bisílaba	cvc-cvc	mastán
	trisílaba	cvc-cv-cv	pénfano
	trisílaba	cv-cv-cv	padunó

Simple (S)	monosílaba	cvc	fis
	monosílaba	cvvc	fual
	bisílaba	cv-cvc	detel
	bisílaba	cvc-cvc	mandal
	trisílaba	cvc-cv-cv	pansata
	trisílaba	v-cvv-cv	alueno
	polisílaba	cv-cv-cvvc-cv	madamiensa
	polisílaba	cv-cvc-cvvc-cv	desandiento
<b>Grupo consonántico (GC)</b>	monosílaba	ccvc	cral
	monosílaba	ccvvc	croiz
	bisílaba	cv-ccv	deplo
	bisílaba	cvc-ccv	sasgla
	trisílaba	cv-cv-ccv	denotre
	trisílaba	cv-ccv-cv	soblesa
	polisílaba	vc-ccv-cvv-cv	entrinaumo
	polisílaba	ccv-cvc-cv-cvvc-cv	trepensadienda