



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

**ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.

NÚMERO Y FECHA DE ACUERDO DE VALIDEZ OFICIAL 8931-25

TESINA PROFESIONAL.

**“Exploración de Técnicas de Lectoescritura en Universitarios de 18 a 23
años con dislexia desde una Perspectiva Psicoeducativa”.**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Zurysadai Paz Vazquez

ASESOR:

PSIC. CHRISTIAN HERNÁNDEZ VÁSQUEZ

ORIZABA, VER.

2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 4 |
| Capítulo I..... | 6 |
| 1.1 Trastornos del neurodesarrollo | 6 |
| 1.1.1 Discapacidades Intelectuales..... | 8 |
| 1.1.2 Trastornos de la Comunicación..... | 9 |
| 1.1.4 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad | 10 |
| 1.1.5 Trastornos Motores | 10 |
| 1.1.6 Trastornos de Tics..... | 11 |
| 1.1.7 Trastorno Específico del Aprendizaje..... | 11 |
| 1.2 Trastorno Específico del Aprendizaje con Especificación en la Lectura (Dislexia)..... | 11 |
| 1.2.1 Hipótesis sobre la dislexia..... | 14 |
| 1.2.2 Subtipos de dislexia..... | 16 |
| 1.2.3 Indicadores Biológicos..... | 18 |
| 1.2.4 Criterios diagnósticos..... | 21 |
| 1.2.6 Características de la dislexia en adultos | 26 |
| 1.2.7 Tratamiento de la dislexia en adultos..... | 28 |
| 1.2.8 Métodos de Intervención en la Dislexia..... | 29 |
| 1.3 Consecuencias conductuales de la dislexia en universitarios de 18 a 23 años²⁹ | 31 |
| Capítulo II..... | 36 |
| 2.1 Lectoescritura | 36 |
| 2.1.1 Escritura | 40 |
| 2.1.2 Proceso de adquisición de la lecto escritura..... | 43 |
| 2.2 Técnicas de lecto escritura..... | 51 |
| 2.3 Beneficios conductuales de las técnicas de lecto escritura en universitarios de 18 a 23 años..... | 56 |

| | |
|---|----|
| Capítulo III | 60 |
| Modelo y área | 60 |
| 3.1 Modelo psicológico: Cognitivo- Conductual | 60 |
| 3.1.1 Antecedentes del modelo Cognitivo-Conductual | 60 |
| 3.1.2 Principales representantes | 65 |
| 3.1.3 Técnicas del modelo cognitivo-conductual | 67 |
| 3.2 Área de la psicología educativa | 70 |
| Conclusión | 75 |
| Referencias | 77 |

Introducción

El trastorno específico del aprendizaje con especificación en la lectura también conocido como dislexia, es reconocido como un trastorno persistente del aprendizaje que afecta la adquisición y desarrollo de habilidades fundamentales de lectura y escritura, tanto en la etapa educativa como a lo largo de la vida adulta. A pesar de la creciente conciencia sobre este trastorno, las dificultades relacionadas con la dislexia en universitarios continúan siendo un tema de investigación y atención crítica.

En primer lugar, se examinarán los fundamentos teóricos de la dislexia y su impacto en el proceso de lectoescritura. Se abordarán las dificultades específicas que experimentan los individuos disléxicos y cómo estas dificultades pueden influir en su desempeño académico y emocional. Además, se examinarán los factores psicológicos que pueden influir en el desarrollo y la efectividad de estas técnicas, como la autoestima, la motivación y la autoeficacia.

En este contexto, la investigación se enfoca en explorar las técnicas de lectoescritura adaptadas para universitarios con dislexia, con un énfasis particular en el marco de la psicología educativa.

Las evidencias actuales subrayan la importancia de abordar la dislexia a lo largo de la vida, reconociendo que los desafíos asociados no cesan con el final de la educación formal. Este estudio surge como una respuesta a la necesidad de comprender de manera más profunda cómo las técnicas de lectoescritura, enmarcadas en los principios de la psicología educativa, pueden ser eficaces en la mejora de las habilidades de lectura y escritura en la población universitaria afectada por dislexia.

La dislexia en universitarios es un fenómeno complejo que requiere un enfoque integral y adaptativo para garantizar una intervención eficaz. En este sentido, la psicología educativa emerge como un campo de estudio valioso que no solo examina las dimensiones cognitivas del aprendizaje, sino que también considera los factores emocionales y motivacionales que pueden influir en el proceso de

adquisición de habilidades de lectoescritura. Esta investigación busca explorar las estrategias psicoeducativas que han demostrado ser efectivas, destacando su relevancia y aplicabilidad específicas para individuos con dislexia.

A través del análisis de los fundamentos teóricos, las estrategias de intervención y los factores psicológicos involucrados, se busca proporcionar una visión integral de cómo abordar esta dificultad desde una perspectiva educativa y psicológica.

Capítulo I.

1.1 Trastornos del Neurodesarrollo.

El constructo de los trastornos del neurodesarrollo se usa ampliamente en el campo de la neurociencia debido a la comprensión de que los problemas relacionados con la actividad cerebral no son estáticos. Pero, aunque el origen de los fenómenos mentales de un individuo se origina en los genes, estos están funcionalmente lejos de los fenómenos observables. (J. Artigas-Pallarés, et al, 2013. p. 24)

No existen genes específicos para comportamientos específicos y para la mayoría de las enfermedades complejas. Sin embargo, los genes interactúan entre sí y con el entorno para influir y modificar cualquier sentimiento o emoción que constituya la experiencia subjetiva de los individuos.

Los trastornos del neurodesarrollo son patologías o déficits que tiene su origen en el cerebro, genes, etc., es decir, su origen es neurobiológico, generalmente son producto de una anomalía en el cerebro durante la gestación o bien, por un por un daño en el mismo provocado por múltiples factores, como dificultades en momento peri-natal, post-natal o diferentes accidentes durante la niñez.

Estos trastornos suelen aparecer en edades tempranas, desde la infancia a la adolescencia. Dependiendo del momento en el que se produzcan estas anomalías o daños, sus repercusiones pueden ser diferentes.

En Latinoamérica, las enfermedades más comunes durante el embarazo son la hipertensión arterial y la diabetes gestacional, con 25 y 16% respectivamente; estas enfermedades pueden causar partos prematuros entre el 3% y 25% de los casos. Los cambios en los recién nacidos alrededor de los 23 años de edad están asociados con infecciones intrauterinas, parto prematuro y asfixia perinatal. (Delfino, 2003. p.7)

En 2010, este número se estimó en 1,2 millones de bebés con trastornos motores graves y trastornos sensoriales y consecuencias cognitivas. En México se registraron 72,000 casos de niños con daño cerebral y secuelas neurológicas graves por estas causas. Las alteraciones pre y perinatales están directamente relacionadas con los partos prematuros y el bajo peso al nacer, que en conjunto representan el 20% de la prevalencia. considerado alto en relación con los trastornos neurológicos; alrededor del 2 al 13% tiene trastornos neurológicos y el 6,13% tiene una discapacidad intelectual. (Galán, 2017.p.20)

Los trastornos del neurodesarrollo afectan a las áreas del lenguaje, la comunicación, la atención y el aprendizaje. Por este motivo, su rápida detección y una intervención temprana son muy importantes para mejorar el pronóstico.

Las manifestaciones de los trastornos del neurodesarrollo varían ampliamente, al igual que su diagnóstico. En algunos casos, las dificultades se detectan en los tres primeros años de vida, aunque lo más frecuente es que no se reconozcan hasta los primeros años de escolaridad. Los déficits cognitivos más comunes son el procesamiento lento de la información, los déficits de atención, los problemas de memoria, las dificultades en la expresión y comprensión verbal, las habilidades visuales deficientes, la torpeza motora (fina y/o gruesa) y las deficiencias en la función ejecutiva que se manifiestan por rigidez del pensamiento, fallas en la análisis y síntesis de la información, planificación e inhibición. (Galán, 2017.p.21)

En general, la atención, la memoria y las funciones ejecutivas se distinguen de las habilidades cognitivas más comunes en los trastornos del desarrollo. La dificultad de adquirir estas habilidades, así como el grado de participación, sin duda variará según el cuadro nosológico; las características juveniles y los factores ambientales pueden promover un buen desarrollo o, por el contrario, empeorar su pronóstico.

Los trastornos del neurodesarrollo se caracterizan por alteraciones o cambios en el crecimiento y desarrollo del cerebro, que se asocian a trastornos cognitivos,

neurológicos o psiquiátricos, por lo que se pueden identificar tres grupos de trastornos del neurodesarrollo con una clara conexión entre ellos (J. ArtigasPallarés, et al, 2013. p. 25):

- Trastornos del neurodesarrollo sindrómico: Se caracterizan clínicamente por síntomas muy comunes, están bien diferenciados de otras enfermedades y corresponden al patrón de herencia mendeliano. Suelen tener un fenotipo dismórfico, manifestaciones sistémicas, síntomas neurológicos y un fenotipo conductual muy específico. En casi todos ellos se ha identificado la región genética responsable.
- Trastornos del neurodesarrollo asociado con una causa ambiental conocida: El más representativo es el espectro de efectos fetales del alcohol debido a su alta frecuencia. En cualquier caso, aunque existe una clara causa ambiental, no se pueden excluir muchos factores con la intervención de la influencia genética.
- Trastornos del neurodesarrollo causa específica no identificada: Se recopilan por separado a través de diferentes capítulos del DSM-5-TR y la CIE-11. Estos incluyen: trastornos del lenguaje, trastornos del habla, trastornos de la comunicación social, trastornos específicos del aprendizaje, TDAH, trastornos del espectro autista (TEA), trastornos del desarrollo de la comunicación, movimientos estereotípicos y diversos trastornos de tics

A continuación, se describen los principales grupos de trastornos del neurodesarrollo tomados del DSM-5-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales edición no. 5).

1.1.1 Discapacidades Intelectuales

Discapacidad intelectual: Es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico y se especifica en leve, moderado, profundo o severo, estos dependiendo de las

limitaciones y coeficiente intelectual, donde por debajo de 70 se considera discapacidad intelectual.

Retraso global del desarrollo: Este diagnóstico se reserva para individuos menores de 5 años cuando el nivel de gravedad clínica no se puede valorar de forma fiable durante los primeros años de la infancia. Esta categoría se diagnostica cuando un sujeto no cumple con los hitos de desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual, y se aplica a individuos en los que no se puede llevar a cabo una valoración sistemática del funcionamiento intelectual.

1.1.2 Trastornos de la Comunicación.

- Trastorno del lenguaje: Se describe como las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción.
- Trastorno fonológico: es una dificultad persistente en la producción fonológica que interfiere con la inteligibilidad del habla o impide la comunicación verbal de mensajes esta alteración causa limitaciones en la comunicación eficaz.
- Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (Disfemia): Son alteraciones de la fluidez y la organización temporal normales del habla que son inadecuadas para la edad del individuo y las habilidades de lenguaje, persisten con el tiempo y se caracterizan por la aparición frecuente y notable.
- Trastorno de la comunicación social (pragmático): Dificultades persistentes en el uso social de la comunicación verbal y no verbal.

1.1.3 Trastorno del Espectro del Autismo.

Trastorno del espectro del autismo son deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado

por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes y patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento.

Se definió en primera instancia en 1943, por el psiquiatra Leo Kanner, su descripción del autismo infantil incluía un trastorno grave del desarrollo que implicaba dificultades con la interacción social (Artigas-Pallarès, et al. 2012), patrones de comunicación erráticos y comportamientos repetitivos o restrictivos. Su investigación pionera proporcionó una descripción general integral y sistemática de los síntomas y características del autismo, lo que sentó las bases para la identificación y comprensión de esta condición.

Desde las observaciones iniciales de Kanner, el proceso histórico del autismo ha sufrido un cambio significativo. A lo largo de varias décadas, se han realizado investigaciones que han ampliado y mejorado nuestra comprensión del espectro del autismo. El trastorno del espectro autista (TEA) es una forma de diagnóstico más precisa que reconoce la variabilidad y diversidad de las personas con autismo. Además, la intervención temprana y la inclusión social se han vuelto más importantes, lo que lleva a un mayor énfasis en los enfoques centrados en la persona (Artigas-Pallarès, et al. 2012). Sin embargo, en última instancia, la comprensión del autismo ha cambiado con el paso del tiempo, agregando nuevos conocimientos y perspectivas que han contribuido a una mejor comprensión y apoyo de las personas en el espectro del autismo.

1.1.4 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad es el patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.

1.1.5 Trastornos Motores.

Trastorno del desarrollo de la coordinación: La adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas está muy por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo y la oportunidad de aprendizaje y el uso de las aptitudes.

Las dificultades se manifiestan como torpeza.

1.1.6 Trastornos de Tics.

Trastorno de Tourette: Los tics motores múltiples y uno o más tics vocales han estado presentes en algún momento durante la enfermedad, aunque no necesariamente de forma concurrente.

1.1.7 Trastorno Específico del Aprendizaje.

Trastorno específico del aprendizaje: Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas, que serán abordados más adelante, que han persistido por lo menos durante 6 meses, se especifica si se presenta dificultad en la lectura, la expresión escrita o el cálculo matemático.

- **Con especificación en la lectura:** Se presentan dificultades en la precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura, comprensión de la lectura.
- **Con especificación en la expresión escrita:** Se presentan dificultades en la corrección ortográfica, corrección gramatical y de la puntuación, claridad u organización de la expresión escrita.
- **Con especificación matemática:** Se presentan dificultades en el sentido de los números, memorización de operaciones aritméticas, cálculo correcto o fluido, razonamiento matemático correcto.

1.2 Trastorno Específico del Aprendizaje con Especificación en la Lectura (Dislexia).

El término dislexia se acuñó por primera vez en 1872, por el profesor y doctor R. Berlín (Guardiola, J, 2001. p.6), fue utilizado para definir el diagnóstico de un hombre adulto que, por una lesión cerebral perdió la capacidad de la lectura. Su aportación englobaba las dificultades que se encuentran en el aprendizaje de la

lectura en un individuo dotado de las facultades lingüísticas y fonológicas en el habla, lectura y escritura.

La dislexia es una alteración que afecta la lecto-escritura, tanto en los infantes como en los adultos, comúnmente se encuentra en la tipología de diagnóstico de trastornos específicos del aprendizaje, pero también en la categoría de los trastornos del neurodesarrollo, categoría propia del manual de diagnóstico DSM-5TR.

Por lo cual se deduce que es una dificultad significativa y persistente que afecta las habilidades de la lectura y a la escritura, especialmente a la discriminación de los diferentes fonemas que se utilizan en el lenguaje, la memoria de corto plazo, la decodificación, la secuenciación fonológica y la percepción de los rasgos de las letras y también con el cálculo aritmético y esta se presenta en infantes con una inteligencia y entorno socioeducativo normal. Afectando entre un 5 a un 17.5 % de la población (Habib, 2000; Démonet, Taylor & Chaix, 2004).

Estas dificultades pueden manifestarse en la comprensión y expresión del lenguaje oral, lo que puede dificultar la comunicación verbal. Las personas disléxicas pueden tener dificultades para encontrar las palabras adecuadas, seguir instrucciones verbales complejas o expresar sus pensamientos de manera clara y coherente. Estas dificultades de lenguaje pueden afectar las habilidades de comunicación en diferentes contextos, como conversaciones cotidianas, presentaciones orales o participación en grupos de discusión.

Las dificultades fonológicas son una característica distintiva de la dislexia. Las personas con dislexia pueden tener dificultades para procesar y manipular los sonidos del habla, lo que se conoce como conciencia fonológica (Ezpeleta, 2014. pp. 119). Esto puede manifestarse en la dificultad para identificar y segmentar los sonidos del lenguaje, lo que a su vez afecta la adquisición y automatización de las habilidades de lectura y escritura. La conciencia fonológica es fundamental para el reconocimiento y la asociación de los sonidos con las letras, lo que influye directamente en la habilidad para decodificar palabras escritas.

Las dificultades de lectura y grafía-fonema son características centrales de la dislexia. Las personas disléxicas pueden tener dificultades para leer con fluidez y precisión, lo que afecta la velocidad y la comprensión lectora (Ezpeleta, 2014. pp. 120). Pueden tener problemas para reconocer palabras de manera rápida y automática, lo que dificulta el proceso de decodificación y la construcción de un significado completo a partir del texto. Además, la grafía fonema, que implica la relación entre las letras y los sonidos del lenguaje, puede ser desafiante para las personas con dislexia. Pueden tener dificultades para escribir palabras de manera precisa y coherente, lo que afecta su capacidad para comunicarse por escrito de manera efectiva.

De Vega argumentó que la lectura es una actividad cognitiva compleja que involucra muchos procesos, desde la percepción visual de las letras hasta la adquisición del significado global del texto. Desde esta perspectiva, es tradicional agrupar los procesos según su grado de automatización: perceptivos y léxicos, que se refieren a funciones relacionadas con el reconocimiento de palabras, y sintácticos y semánticos que se refieren a esos procesos del entendimiento en el texto (Jiménez, 2014. p. 26)

“La dislexia es una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento de palabras con precisión y/o fluidez y por habilidades de decodificación y ortografía deficientes. Estas dificultades suelen resultar de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción eficaz en el aula.” (International Dyslexia Association, 2002).

La CIE-11, Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud, de la Organización Mundial de la Salud incluye los problemas específicos relacionados con el aprendizaje de la lectura en la categoría 6A03.0 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura. Éstos se definen como aquellos trastornos en los que desde los primeros estadios del desarrollo los patrones normales de adquisición de estos aprendizajes están

deteriorados. Aparecen como deficiencias puntuales y significativas en la educación escolar.

Sin embargo, el coeficiente intelectual parece jugar un papel menor en la definición de problemas de aprendizaje, ya que una gran cantidad de trabajo sugiere que los niños disléxicos y disléxicos no están involucrados de manera diferente en el reconocimiento de palabras, independientemente de su coeficiente intelectual. (Rodrigo y Jiménez, 2000.p.12).

La correlación con el rendimiento lector corresponde a la correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento lector. Un estudio español encontró que las puntuaciones bajas del coeficiente intelectual no necesariamente predicen una mala capacidad de lectura, y las puntuaciones de coeficiente intelectual no explican las diferencias en el acceso al vocabulario en ortografía transparente. (Jiménez, 2014. p.37)

Por lo cual se deduce que las personas con características de la dislexia presentan dificultades para leer con fluidez y sin errores, a su vez pueden tener dificultades con la comprensión lectora, la ortografía y la escritura, sin embargo, estas dificultades no están relacionadas con la inteligencia del individuo ya que varios estudios realizados sobre esta condición no han demostrado una correlación entre la inteligencia y la dislexia en un individuo, la dislexia no es una discapacidad intelectual, ni sensorial, tampoco se debe a factores emocionales como serían la falta de motivación, déficit de atención o algún problema en la estimulación.

1.2.1 Hipótesis sobre la dislexia.

La hipótesis del déficit fonológico muestra que las personas con dislexia tienen un déficit específico en el procesamiento fonológico de la información, las dificultades están relacionadas con la adquisición y/o recuperación de la información fonológica, lo que impediría el aprendizaje del mecanismo de recodificación fonológico que es esencial para una lectura eficaz. De igual forma, según la hipótesis de Share (1995). La falta de procesamiento fonológico se manifiesta en la lectura de pseudopalabras, tarea en la que las personas con dislexia dedican más tiempo

y cometen muchos errores. Además, se ha demostrado que esta dificultad para leer pseudopalabras dura toda la vida. (Svensson y Jacobson, 2005. p.17).

Según la hipótesis del déficit fonológico, los disléxicos tienen déficits en varios procesos cognitivos, por ejemplo: 1) conciencia fonológica o la capacidad de considerar conscientemente los segmentos fonológicos del lenguaje hablado; 2) la memoria de trabajo verbal o el sistema responsable de almacenar información durante un corto período de tiempo mientras se realiza otra tarea cognitiva; 3) procesos sintáctico-semánticos y 4) procesamiento ortográfico. (Jiménez, 2014. p. 46)

La hipótesis del déficit de velocidad de procesamiento se basa en el hecho de que la lectura es una actividad cognitiva bimodal que involucra múltiples regiones cerebrales involucradas tanto en el procesamiento visual como verbal (Wolf & Bowers, 1999). Así, se supone que una persona con dislexia no puede activar la velocidad necesaria para captar patrones de letras que se dan con frecuencia en el lenguaje escrito, se ha comprobado que las personas con dislexia tienen dificultades para nombrar rápidamente elementos muy familiares, tanto lingüísticos (dígitos, números) y de carácter no lingüístico (colores, objetos...), tal y como se presenta en la serie. (Escoriza, J. tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita.p.5)

La hipótesis del déficit de automatización, esta hipótesis sugiere que las personas con dislexia tienen un déficit no solo en la automatización de las habilidades del lenguaje, sino también en la automatización de las habilidades auditivas, visuales o motoras (Nicolson & Fawcett, 1999), por lo que generalmente se considera brecha de automatización. Según esta idea de Nicolson y Fawcett, las personas con dislexia tienen problemas de lectura, dificultades fonológicas o motrices, o cualquier habilidad que debería volverse automática con la práctica.

Los autores interpretan estos resultados como evidencia de que el procesamiento fonológico en la dislexia no es automático, y por lo tanto los niños

disléxicos se caracterizarían no solo por una falta de procesamiento fonológico, sino también por una falta de automaticidad. (Jiménez, 2014. p.51)

La hipótesis del déficit dual fue propuesta originalmente por Wolfe y Bowers (1999, 2000). Estos autores sugirieron que un déficit fonológico (que dificulta el trabajo mental con los sonidos de las palabras) se acompaña de un déficit de velocidad de procesamiento (que dificulta acceder y recordar los nombres de los estímulos visuales). Así, según esta hipótesis, la independencia entre ambos tipos de déficits revelaría la existencia de diferentes subgrupos de dislexia, es decir, los alumnos con déficits en habilidades fonológicas, los alumnos con velocidad de denominación y los alumnos con ambos déficits mostrarían más dificultades lectoras. (Jiménez, 2014. p.54)

La hipótesis cerebelar de Nicholson y Fawcett (1990) y Nicholson et al. (2001) proponen una teoría cuya explicación neurobiológica es que el cerebro de las personas con dislexia presenta una disfunción leve, lo que se traduce en una serie de problemas cognitivos (Téllez, 2016, p. 33) En primer lugar, explican que en el cerebelo desempeña un papel en el control motor y, por tanto, en la articulación del habla, lo que a su vez puede conducir a déficits de expresión fonológica. En segundo lugar, el cerebro desempeña un papel en la automatización de tareas sobreaprendidas, como escribir y leer. La pobre capacidad de automatización, en particular, dificulta el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema.

1.2.2 Subtipos de dislexia.

Los subtipos deben entenderse como regiones dentro de un espacio multidimensional que consta de variables involucradas en la descripción de un problema particular. Se deben establecer ciertos criterios o puntos para definir "subtipos" (Rispen, Van der Stej y Bode, 1994: 73-74).

Los criterios para la clasificación de la dislexia difieren según la perspectiva adoptada durante el estudio de la dislexia, y podemos señalar los siguientes criterios: errores en la lectura y escritura de palabras, precisión en la lectura de

palabras y pseudopalabras y velocidad de lectura, medidas neurofisiológicas, lectura, palabras irregulares y pseudopalabras

Una de las clasificaciones más populares es de Boder (1970, 1973). El autor divide a un grupo de personas con dislexia en tres subgrupos en función del patrón de errores que cometen al leer y escribir palabras en dos condiciones, con y sin restricciones. Los grupos resultantes difieren en su perfil y proporciones. (Jiménez, 2014. p.38)

En otras palabras, el grupo de disléxicos "disfonéticos" está formado por personas que tienen problemas con el procesamiento fonológico, especialmente con la integración de letras y sonidos.

El segundo grupo estaba formado por los llamados disléxicos "diseidéticos", estos sujetos se destacaron por mostrar un patrón inverso, es decir, los sujetos tenían más dificultad para reconocer palabras en general; En otras palabras, tenían dificultad para leer palabras en general. Debido a esta dificultad, leen palabras para comprenderlas fonológicamente como si fueran todas desconocidas para ellos.

Finalmente, el autor describe el tercer grupo como un grupo en el que los sujetos muestran una forma mixta de errores entre errores disfonéticos y "diseidéticos", es decir, por lo tanto, se puede decir que los sujetos tuvieron dificultad tanto para realizar la decodificación fonológica como para leer palabras.

Otra clasificación importante de subtipos de dislexia fue propuesta por Bakker (1992). En este caso, la clasificación se basa en el punto de vista neuropsicológico y evolutivo en la clasificación de los disléxicos y en la correlación anatómica que incluye este problema. Estamos hablando de la conexión entre el trabajo de diferentes grupos en la lectura de palabras y el trabajo de los hemisferios del cerebro, todo esto depende del momento del desarrollo. (Jiménez, 2014. p.39)

El primer grupo, que se denomina "tipo p", muestra un hiperdesarrollo funcional del hemisferio izquierdo y de la lectura, caracterizado por la presencia de

deficiencias visuales y lentitud, repetitividad y vacilación. Y el segundo grupo, denominado dislexia “tipo I”, muestra un hiperdesarrollo del hemisferio izquierdo y de la lectura, que se caracteriza por la presencia de errores como sustituciones, omisiones, adiciones, etc. de letras, sílabas e incluso palabras.

En su libro “Dislexia en español” Jiménez (pp. 39-40) explica que en la mayoría de estos estudios se basaron en dos modelos teóricos de reconocimiento de palabras, que describen los siguientes subtipos:

- **Dislexia Fonológica:** los sujetos con este trastorno se caracterizan por la dificultad e incapacidad para leer palabras extranjeras o pseudopalabras. Por lo tanto, tienden a utilizar la ruta del vocabulario de forma estratégica para compensar sus dificultades. Esto da lugar a errores de lexicalización o errores de derivación o morfológicos porque utilizan la analogía, por lo que leen la parte de la palabra que conocen e inventan el resto.
- **Dislexia Superficial:** Las personas con dislexia superficial se caracterizan por tener problemas con la vía léxica, es decir, no pueden leer palabras globalmente como un todo, pero utilizan compulsivamente la decodificación fonológica para leer cualquier palabra. Si la palabra es conocida o desconocida.
- **Dislexia Mixta:** Los sujetos clasificados como dislexia mixta son aquellos que presentan aspectos de ambos subtipos.

1.2.3 Indicadores Biológicos

Los estudios de correlación entre la genética y el comportamiento y la genética molecular del ADN realizados en gemelos han identificado una relación significativa entre la variación genética y la lectura y las habilidades cognitivas (psicolingüísticas) relacionadas. Actualmente, según Williams y D'Onovan (2006), el Comité de Nomenclatura de Genes Humanos ha enumerado nueve loci asociados con la dislexia, DYX1 a DYX9. Por tanto, varios genes se asocian a la susceptibilidad a la dislexia con un alto grado de concordancia, los que tienen los cromosomas 1p, 2p, 6p, 15p y 18p, y con menor evidencia los 6q, 3p, 11p y Xq. (Dansilio, 2009.)

Sin embargo, Dansilio (2009) determina que todavía no es posible precisar la causalidad entre los diversos genes, sus mutaciones y el fenotipo final, y las interacciones gen-gen y gen-ambiente que conducen a cambios en la maduración cerebral y trastornos de lectura posteriores.

Para McGrath et al (2006). es una condición multifactorial en la que aún no se han descubierto variantes causales, aunque el mecanismo patogénico puede proceder a través de la dirección de procesos de maduración cerebral, como la migración neuronal y la guía axonal.

Otro tipo de investigación que busca la base genética de la dislexia son los estudios de genética molecular. En el siglo XX, especialmente en la década de 1970, surgieron pruebas que relacionaban la dislexia con varios genes. Desde el año 2000, cuando se publicó el mapa del genoma humano, la investigación sobre las causas genéticas de los problemas de aprendizaje ha aumentado de forma espectacular (Jiménez, 2006. p.81)

Actualmente, la mayor parte del trabajo realizado se centra en encontrar los genes que contribuyen al desarrollo de la dislexia. Como se discutió anteriormente, hasta ahora los estudios han identificado nueve regiones (DYX1-DYX9) que contienen genes de susceptibilidad a la dislexia, incluidos DYX1C1, DCDC2, KIAA0319 y ROBO1 (Benítez-Burraco, 2010; Fisher et al. Francos. 2006, pp.6-9).

De esa manera apoyando la teoría de los genes Jiménez (2014, p.83) explica que las proteínas codificadas por estos genes pueden estar directamente o por su similitud a nivel funcional relacionadas entre sí y con otras proteínas tanto en los procesos de migración neuronal como en la elongación de los procesos neuronales al establecer conexiones, poniendo de manifiesto esta heterogeneidad genética en aquí, como sugieren Wood y Grigorenko (2001), se explican por los diversos déficits cognitivos que presentan las personas con dislexia. Estos autores encontraron una secuencia de ADN del cromosoma 6 asociada a déficits fonológicos y otra del cromosoma 15 asociada a dificultad para reconocer palabras sueltas. Sin embargo, Fisher y Franks (2006) asocian el cromosoma 18 con la lectura de palabras.

La sustancia blanca juega un papel importante en la formación de conexiones y conexiones en el cerebro y es un factor importante en el desarrollo de las funciones cognitivas, motoras, conductuales y emocionales. Está formado por haces de fibras mielinizadas que viajan entre y dentro de ambos hemisferios y en el bulbo raquídeo y el cerebelo. Las formas más importantes de la sustancia blanca se pueden dividir en tres grandes grupos.

Por un lado, fibras de proyección eferentes y aferentes; los más importantes son talamocorticales, corticoides y corticobulbares. El segundo grupo está formado por fibras comisurales que conectan los hemisferios cerebrales como el cuerpo calloso, las comisuras frontal e hipocampal. Finalmente, las fibras de asociación que conectan regiones cerebrales en cada hemisferio; incluyendo el fascículo longitudinal superior, los fascículos frontooccipital superior e inferior, el cíngulo y el fascículo uncinado. (Guinea-Hidalgo, 2011. p.361)

En la dislexia, según Guinea-Hidalgo y Tirapu-Ustarroz (2011), describieron afectación significativa del fascículo longitudinal superior del arco, en las regiones de la red temporoparietal, el cuerpo calloso y regiones del cíngulo. Estos resultados indican que los cambios micro y macroestructurales del cerebro debido a situaciones peligrosas en el período prenatal representan el sustrato neurobiológico de los fenómenos funcionales y conductuales presentes en diversos trastornos del neurodesarrollo.

Una forma alternativa de considerar si los trastornos severos en la lectura están motivados por déficit en el funcionamiento cerebral es el estudio de una de las características básicas del sistema nervioso, esto es, su carácter asimétrico.

La hipótesis de que puede haber una asimetría de áreas del lenguaje en el cerebro disléxico se remonta a los años 60 y 70, cuando Geschwind y Galaburda eran los principales investigadores. Durante la lectura, tanto el área espacial izquierda, que procesa la fonología de las palabras, como el área espacial derecha, que procesa la ortografía de las palabras, se activan simultáneamente, sin

interferencia entre estrategias de los dos hemisferios. (Jiménez, Hernández y Conforti, 2006 p.511).

La asimetría del planum temporal (PT) a expensas del hemisferio izquierdo se pierde o inclusive se invierte en los cerebros de los disléxicos que han explorado estos autores, hallazgo primero de estudios autópsicos y luego de tomografía computada de cráneo de Galaburda en 1993.

Aunque el significado funcional no puede determinarse, la relación de dichas regiones con el procesamiento de los niveles estructurales del lenguaje -fonología léxica y subléxica- empieza a ser vindicada con relación a las perturbaciones en la adquisición del código escrito, que abarca el área de Brodman, comprende a la corteza de asociación auditiva, y la parte superior del área de Wernicke, el área temporal auditiva, que incluye parte del PT y el gyrus temporal pósterosuperior sería también mayor a izquierda en cerebros de personas no disléxicas, inclusive en análisis microscópicos, y han estado también incluidos en los hallazgos de los cambios en patrones de simetrías.

Menos frecuentemente hay una asimetría de la pars triangularis que es parte del área de Broca, que sería también mayor a izquierda y, tomando diferentes regiones asociadas a las áreas del lenguaje, sin embargo, no existe un patrón característico significativamente predominante de asimetrías-simetrías. (Dansilio, 2009.)

En general, la pérdida o reversión de la asimetría hacia la izquierda en las regiones relacionadas con el lenguaje se observa característicamente en el cerebro disléxico, aunque esto no es patognomónico, y factores como el sexo y la mano pueden influir, pero no la edad o el volumen total del cerebro. Estos malentendidos, en última instancia, estarán relacionados con las diferencias en la discriminación fonológica y las habilidades de agencia.

1.2.4 Criterios diagnósticos.

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales la dislexia o también conocida como el trastorno del aprendizaje se caracteriza por la dificultad

en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a las siguientes dificultades:

1. Lectura imprecisa o lenta y tensa de palabras (por ejemplo, leer palabras de forma incorrecta o lenta, vacilar, adivinar la palabra con frecuencia y tener dificultad para expresarla bien).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (por ejemplo, puede leer el texto correctamente, pero no comprende el texto, las relaciones, el razonamiento o el significado profundo de lo que lee).
3. Dificultad en la ortografía (por ejemplo, puede agregar, omitir o reemplazar vocales y consonantes).
4. Dificultad con la expresión escrita (ejemplo, múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, orden incorrecto de un párrafo, expresiones escritas poco claras).
5. La dificultad de controlar el sentido numérico, datos numérico o cálculos (ejemplo, números incomprensibles, su magnitud y relaciones, sumar con los dedos de un dígito, en lugar de recordar operaciones matemáticas como sus pares, se pierde en la aritmética y puede agotarse).
6. Hay un problema con la lógica matemática (por ejemplo, una gran dificultad para aplicar conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Las habilidades académicas que se presentan de manera sustancial y moderada son inferiores a las esperadas de acuerdo a la edad cronológica del individuo y dificultan significativamente la actividad escolar, las actividades de la vida diaria, las cuales son comprobadas por medidas (exámenes) administradas por los individuos como lo indican las pruebas. análisis completo de ensayos clínicos. Para individuos de 17 años de edad y mayores, un historial de dificultades de aprendizaje puede ser reemplazado por evidencia estandarizada.

C. Los problemas de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden manifestarse hasta que las demandas de las habilidades académicas en cuestión superen las capacidades limitadas de un individuo (por ejemplo, pruebas programadas, lectura o escritura de informes complejos y plazos urgentes por cumplir, tareas escolares excesivas y pesadas).

D. Las dificultades en el aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, discapacidades visuales o auditivas no corregidas, otros trastornos mentales o neurológicos, dificultades psicosociales, falta de dominio del lenguaje académico o normas escolares inadecuadas.

Se tiene que especificar si es con dificultad en la lectura, la expresión escrita o en el cálculo, a su vez, también se especifica la gravedad, si es:

- Leve: Dificultades en las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero lo suficientemente leves para que las personas se recuperen o se desempeñen bien, con servicios de apoyo, especialmente durante la edad escolar.
- Moderado: Es menos probable que las personas lleguen a ser competentes en edad escolar sin instrucción intensiva y profesional, ya que es muy difícil adquirir habilidades en una o más disciplinas. Ciertas adaptaciones o servicios de asistencia requieren al menos algo de tiempo para que las actividades se realicen correcta y efectivamente en la escuela, el trabajo o el hogar.
- Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

Mientras que en el código internacional de enfermedades volumen 11, mejor conocido dentro del rubro de la salud como CIE-11 lo retrata de la siguiente manera

- **6A03 Trastorno del desarrollo del aprendizaje:** Son trastornos en los cuales se hallan deterioradas las pautas normales de la adquisición de habilidades académicas, que pueden incluir la lectura, la escritura o la aritmética. Esto no es una simple consecuencia de la falta de oportunidades para aprender. Tampoco es producto de un retraso mental exclusivamente, ni es causado por ningún tipo de trauma o de enfermedad cerebral adquiridos.
- **6A03.1 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la escritura:** Se caracteriza por la dificultad persistente en el desarrollo y dominio de las habilidades de escritura, incluida la corrección ortográfica, la compatibilidad gramatical y la organización y coherencia de las ideas, la expresión escrita está muy por debajo de lo que se esperaría para la edad cronológica y el nivel de funcionamiento intelectual, lo que tiene un impacto negativo significativo en el funcionamiento académico u ocupacional a pesar de que este trastorno no se debe a un trastorno del desarrollo intelectual.
- **6A03.2 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en matemáticas:** Se caracteriza por dificultades notables y duraderas en la adquisición de destrezas académicas vinculadas a las matemáticas o la aritmética. Estas dificultades abarcan aspectos como la comprensión del número, la retención de datos numéricos, la ejecución precisa de cálculos, la realización fluida de operaciones matemáticas y la aplicación exacta del razonamiento matemático. El rendimiento en matemáticas o aritmética se encuentra considerablemente por debajo de lo que sería esperado para el desarrollo cronológico y el nivel intelectual, generando un impacto significativo en la actividad académica o laboral del individuo.
- **6A03.3 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con otras dificultades específicas de aprendizaje:** Se caracteriza por enfrentar dificultades

notables y duraderas en la adquisición de habilidades académicas que no incluyen la lectura, las matemáticas ni la expresión escrita. El rendimiento del individuo en la habilidad académica correspondiente se encuentra significativamente por debajo de lo que sería esperado para su edad cronológica y su nivel intelectual.

1.2.5 Instrumentos para el diagnóstico de la dislexia.

Para evaluar la dislexia de manera específica aún queda un largo camino por recorrer, ya que las pruebas existen continúan siendo insuficientes. La pionera fue el Dyslexia Screening Test (DST), creada en Reino Unido en la década de los 90 y traducida y baremada en España en el año 2010.

El CLEEP (Cuestionario para la Detección de la Dislexia en Educación Primaria) (D.Jusdado, 2020, pp.412) se creó para identificar rápidamente a los niños con dificultades de lectura y escritura, ya que las pruebas que se usan normalmente para la evaluación son largas, lo que dificulta el uso del programa en todos los estudiantes sospechosos con dificultades similares de lectura o escritura.

Ha sido diseñado con tres objetivos principales para este cuestionario, ya que les permitirá:

- Detectar dificultades de lecto-escritura en un alumno, en base a unos criterios prefijados de antemano.
- A partir de la información recabada, facilitar la derivación a otros profesionales para
- Realizar una evaluación psicopedagógica más específica e individualizada, si fuese necesario.
- Ofrecer información sobre el progreso individual de un alumno, al ser relativamente sencillo mantener un “histórico” de las aplicaciones.

Mientras que para la población adulta se utilizan los autorregistros o autoinformes como el ATLAS (Autoinforme de Trastornos Lectores para Adultos) que tiene como objetivo el valorar las habilidades lectoescritoras de los adultos (Giménez, A., 2015). Son una serie de preguntas en donde se abarcan temas específicos para obtener hábitos de lectura, como se desempeña en su trabajo, dificultades en el ámbito de la lectura, escritura y dialogo, etc. (Guía de Dislexia en la Población Adulta. pp.14)

También se utiliza la Escala de Valoración de la Dislexia en Adultos (Guía de Dislexia en la Población Adulta. pp.19) es obtener información de carácter cualitativo (evaluar el desarrollo lecto-escritor y fonológico, recabar toda la información posible sobre las dificultades de aprendizaje en edad escolar, descartar que otras causas originen las dificultades a nivel lector.) aunque, tras un recuento de puntuaciones, también nos puede indicar el nivel de riesgo.

1.2.6 Características de la dislexia en adultos.

- **Problemas de Comprensión Lectora:** Los adultos con dislexia a menudo experimentan dificultades en la comprensión lectora plantean un problema a nivel de la codificación fonológica pueden tener problemas para entender y procesar la información contenida en textos escritos, lo que dificulta su capacidad para extraer el significado de lo que leen. Esto puede manifestarse en la necesidad de leer el mismo texto varias veces para comprenderlo completamente, dificultad para seguir la secuencia lógica de un texto o dificultad para identificar las ideas principales (Ascaso. L, 2014 .pp.29). Estos problemas de comprensión pueden afectar la adquisición de nuevos conocimientos, el estudio independiente y la asimilación de información en situaciones académicas o laborales.
- **Falla de la Memoria Inmediata:** Las personas con dislexia pueden tener dificultades para retener y recordar información recién aprendida, especialmente cuando se trata de información verbal o visual. Pueden tener problemas para recordar detalles importantes, seguir conversaciones complejas o recordar secuencias de instrucciones. Esto puede afectar su

capacidad para participar en discusiones o seguir instrucciones en tiempo real. La falla de la memoria inmediata puede requerir estrategias de compensación, como tomar notas o utilizar recordatorios visuales, para ayudar a recordar la información relevante (Ascaso. L, 2014. pp.29).

- **Dificultades Sociales:** Las dificultades sociales son comunes en los adultos con dislexia se caracterizan por dificultades para comunicarse de manera efectiva, interpretar el lenguaje no verbal o leer las señales sociales (Guía de Dislexia en la Población Adulta.p.6). Esto puede resultar en dificultades para establecer relaciones interpersonales, participar en conversaciones grupales o comprender las sutilezas de las interacciones sociales. Estas dificultades sociales pueden llevar a sentimientos de aislamiento, baja autoestima y ansiedad social.
- **Trabaja con Lentitud:** Se experimentan una disminución en la velocidad de procesamiento de la información escrita. Pueden necesitar más tiempo para leer y comprender textos, lo que puede repercutir en su capacidad para completar tareas en un tiempo determinado. Además, pueden requerir más tiempo para organizar sus pensamientos y expresarse por escrito. Esto puede llevar a un sentimiento de frustración, especialmente en entornos en los que se espera un rendimiento rápido y eficiente (Guía de Dislexia en la Población Adulta.p.5).
- **Falta de Planificación de Actividades:** La dificultad para planificar actividades es otro desafío asociado con la dislexia en la adultez, las personas con dislexia pueden tener dificultades para organizar su tiempo, establecer prioridades y llevar a cabo tareas de manera secuencial. (Guía de Dislexia en la Población Adulta.p.5). Pueden tener dificultades para crear una estructura y seguir un plan, lo que puede llevar a la procrastinación, la falta de cumplimiento de plazos y la sensación de estar abrumados por múltiples tareas. Estas dificultades en la planificación pueden afectar la productividad y la capacidad para alcanzar metas personales o profesionales.

1.2.7 Tratamiento de la dislexia en adultos.

La dislexia en adultos puede abordarse mediante un tratamiento integral que incluya diversos aspectos clave. La conciencia fonológica se enfoca en desarrollar la habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje, lo que puede ayudar a mejorar la capacidad de reconocer y segmentar las palabras al leer y escribir, además, es fundamental trabajar en la mejora de la lectura y escritura a través de estrategias específicas adaptadas a las necesidades individuales, como la práctica de la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora (Capilla, M. 2015, pp.111).

El lenguaje desempeña un papel fundamental en el tratamiento de la dislexia en adultos, ya que permite fortalecer la comunicación oral y escrita, así como la comprensión de instrucciones y la expresión de ideas, se pueden utilizar técnicas de terapia del lenguaje para mejorar la estructuración y organización de las ideas, así como el uso correcto de la gramática y el vocabulario.

La memoria es otro aspecto clave en el tratamiento de la dislexia en adultos. Se pueden emplear estrategias de memoria visual y verbal para mejorar la retención y recuperación de la información, asimismo, es importante trabajar en el desarrollo perceptivo, enfocándose en la discriminación visual y auditiva, la secuenciación y la memoria de trabajo, lo cual contribuirá a la comprensión de las letras, palabras y frases.

La orientación espacial también juega un papel relevante en el tratamiento de la dislexia en adultos. Se pueden realizar ejercicios de entrenamiento visual y espacial para mejorar la capacidad de reconocer y entender la relación entre letras, palabras y símbolos en un espacio físico, esto puede ayudar a reducir los errores de lectura y escritura causados por problemas de orientación.

- Psicoeducación: Se desarrolla en el contexto educativo o escolar, ocupándose de temáticas propias de este entorno como lo es el proceso de aprendizaje. Para que de este modo el adulto tenga una mayor comprensión del trastorno que ha estado padeciendo, ya que no fue diagnóstico a su debido tiempo, por lo tanto, no recibió el tratamiento psicológico adecuado.

- **El Aprendizaje Secuencial:** Es el aplicado en la mayoría de la educación formal, e implica la presentación de material en un orden de progresión lógica, con el avance del aprendizaje regido por el tiempo y el calendario. Los estudiantes con este estilo siguen la secuencia de las indicaciones y construyen de forma escalonada y progresiva. En un adulto disléxico el aprendizaje secuencial se ve afectada por el lento procesamiento funcional que esté posee, haciendo hincapié en la lectura, escritura, orientación y desarrollo, que previamente se había mencionado.
- **Practica Reforzada:** Es una técnica psicológica para el tratamiento de algunos trastornos de ansiedad, al sujeto se le dan instrucciones precisas acerca de lo que debe hacer lo ensaya de forma gradual y repetida la conducta. En el caso de la dislexia esta estrategia se puede implementar la orientación y la percepción, también la memoria.
- **Planning:** La planificación implica la secuenciación de las distintas acciones teniendo en cuenta las dependencias causales que existen entre ellas y que han sido puestas de manifiesto por las precondiciones de cada una de ellas

1.2.8 Métodos de Intervención en la Dislexia

Las estrategias de intervención centradas en la fonología abarcan una diversidad de enfoques que se fundamentan en los métodos de enseñanza de la lectura y las contribuciones significativas de la psicolingüística, estas intervenciones buscan proporcionar estrategias más efectivas y personalizadas para abordar las dificultades específicas relacionadas con la lectura y las habilidades fonológicas.

Scammacca, Vaughn, Roberts, Wanzek y Torgensen (2007) señalan que las intervenciones educativas de extensa duración resultan eficaces para los adolescentes con desafíos en la lectura, particularmente cuando incorporan elementos como el desarrollo de habilidades fonológicas y descodificación, la práctica de la lectura guiada e independiente utilizando textos de dificultad gradual,

actividades de escritura, y el entrenamiento en estrategias para mejorar la comprensión durante la lectura.

A su vez Scammacca (2007, p.15) argumenta que en los adolescentes con dislexia experimentan mejoras a través de intervenciones que se enfocan en el desarrollo del vocabulario, la lectura de palabras y la aplicación de estrategias para mejorar la comprensión.

Las intervenciones de naturaleza fonológica generan mejoras en la capacidad de lectura de estudiantes con competencia lectora muy baja. La instrucción enfocada en el desarrollo de habilidades fonológicas y la comprensión de las relaciones entre letras y sonidos representa la intervención más estudiada para estudiantes con dislexia, siendo la única cuya eficacia ha sido confirmada estadísticamente.

La acción de leer en voz alta involucra a un lector experimentado, que puede ser el maestro, un compañero o el propio estudiante, pronunciando un texto para que otros lo escuchen. En el ámbito de la intervención para la dislexia, la lectura en voz alta puede desempeñar diversas funciones:

1. **Demostración de Fluidez:** Cuando se realiza la lectura en voz alta, el lector destaca una lectura fluida y expresiva, resaltando la conexión entre las palabras escritas y su pronunciación.
2. **Mejora de la Comprensión:** La lectura en voz alta ofrece un ejemplo práctico de cómo entender el contenido del texto, contribuyendo al desarrollo de habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes.
3. **Ampliación del Vocabulario:** Al escuchar palabras en su contexto, los estudiantes tienen la oportunidad de enriquecer su vocabulario y comprender más a fondo el significado de las palabras.
4. **Promoción de la Conciencia Fonémica:** La lectura en voz alta puede emplearse con el propósito de resaltar los sonidos del habla, contribuyendo así a fortalecer la conciencia fonémica.

5. **Enseñanza Explícita de Reglas de Decodificación:** Proporcionar instrucción clara y explícita sobre las reglas fonéticas y las estrategias de decodificación, centrándose en la relación entre las letras y los sonidos.
6. **Lectura Reflexiva:** Se utilizado para enseñar a los estudiantes a leer de manera reflexiva, haciendo preguntas durante la lectura y reflexionando sobre el contenido.
7. **Conciencia Fonémica:** Desarrollar la conciencia fonémica, que es la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del habla. Actividades de segmentación, mezcla y manipulación de sonidos son esenciales.

Entre las estrategias de intervención para abordar la dislexia, aquellas centradas en el desarrollo de habilidades fonológicas, el conocimiento de las letras y la práctica de la lectura han recibido un sólido respaldo científico. Numerosas síntesis de investigación realizadas en los últimos 15 años han destacado su eficacia, algunas de las cuales han aplicado criterios rigurosos en la selección de los estudios revisados.

Sin embargo, se han propuesto otros métodos de intervención que no han demostrado ser eficaces. En algunos casos, la falta de evidencia se atribuye a la ausencia de un cuerpo sustancial de investigaciones en ese ámbito (Ripoll, 2016.p11).

1.3 Consecuencias conductuales de la dislexia en universitarios de 18 a 23 años

Las consecuencias de la dislexia en los individuos traen consigo diferentes problemáticas, desde emocionales, conductuales, psicológicos y sociales.

Siendo de los principales conflictos la obstaculización extra en el aprendizaje, y lo que la universidad en si conlleva, como su estatus lo indica, el título de Educación Superior, en dónde los estudiantes buscan adquirir un conocimiento lo suficientemente específico como para poder distinguirse del resto y aplicar los conocimientos adquiridos en un futuro para desempeñar una carrera laboral en

condiciones óptimas y si bien no es imposible, para alguien con dislexia, este se enfrentaría constantemente a cosas como las dificultades de aprender esta terminología única dependiendo de cada carrera o por ejemplo en un área donde las matemáticas sean una herramienta indispensable el (vagamente llamado) confundir una letra por otra involucraría un error que tendría como consecuencia que el ejercicio por completo esté equivocado.

Si nos trasladamos hacia el área humanística en la que nos encontramos, dependemos de la interacción obligatoria con otras personas, así como el utilizar las palabras dichas por alguien más para poder brindar algún tipo de servicio, entonces, en una profesión como la nuestra el llegar a confundir palabras, o no entenderlas directamente puede interpretarse como una falta de respeto, causando que la persona pierda confianza o interés, teniendo un efecto negativo en cualquier tipo de intervención en la que nos encontremos e inclusive el escribir de manera deficiente las notas de la entrevista o intervención dificultaría el hacer una labor de manera óptima.

Ahora estudios sugieren que la mayoría de los estudios indican que los niños y adultos con dislexia tienen dificultades en las tareas de memoria a corto plazo. Estas dificultades aparecen principalmente en tareas de memoria de trabajo verbal versus tareas de memoria visual. Sin embargo, algunos estudios muestran que las personas disléxicas tienen un rendimiento menor en las tareas de la memoria de trabajo visual, pero esta diferencia es menor que en las tareas de la memoria de trabajo verbal (M Rousselle, 2021.p.7)

Esto sugiere que la desventaja de la memoria de trabajo en la dislexia puede afectar tanto los mecanismos verbales y de articulación en particular como la repetición de la articulación y los mecanismos generales de atención que permiten proteger la información verbal y visual como la atención-creación.

Las alteraciones en los circuitos fonológicos o memoria fonológica a largo plazo La escasez de estudios se ha centrado en el papel de la repetición articuladora de información en el mantenimiento de la dislexia. Swanson y Ashbaker (M

Rousselle, 2021.p.8) propusieron que velocidades de lectura más lentas en niños disléxicos que en lectores normales podrían reflejar una alteración en la lectura fonológica. Sin embargo, los resultados de sus estudios han demostrado que los déficits de los niños disléxicos en la tarea de memoria visual persisten mientras se controlan las diferencias en la velocidad de lectura entre los dos grupos de niños.

Además, el rendimiento previsto en las tareas de la memoria de trabajo predijo el desempeño en el reconocimiento de palabras y la velocidad de articulación. Con base en el modelo de la memoria propuesto por Baddeley, los autores concluyen que el reconocimiento y la comprensión del habla deficientes entre los niños con dislexia reflejan una falta de atención al supervisor más que a los parámetros fonológicos.

La creencia de su fracaso lector y escolar a manera de consecuencia, el individuo también es acusado de fracaso escolar a pesar de su esfuerzo, que acaba afectando la autoestima (Burden, 2008) y la confianza en uno mismo, sin que los directivos escolares tomen cartas en el asunto. Los estudios previos con niños han indicado las personas con dislexia tienen una menor autoestima que sus pares sin dificultad, esta baja autoestima sigue perdurando hasta la edad adulta, donde muchos sujetos se han resignado a eso. (Zuppardo. 2020)

A pesar de lo antes planteado los estudios difieren en determinar si la autoestima tiene más probabilidades de ser afectada puesto pone en duda la propia capacidad de aprender (aptitudes, talentos, posibilidades de superarse) del individuo junto con la condición de dislexia. Por otra parte, asumir responsabilidades y culpas por un bajo rendimiento académico también podría conducir a problemas de ansiedad y frustración, llegando incluso a situaciones de depresión en la adolescencia que siguen perseverando aun en la adultez.

Las personas con dislexia tengan un alto riesgo de tener problemas de ansiedad respaldados por un metanálisis reciente de Francis et al. En el 2009. Nelson y Harwood en el 2011(Zuppardo. 2020) informaron que el 70 % de los

individuos con dificultades de aprendizaje presentaban problemas de ansiedad, que podían evaluarse como síntomas físicos, evitación y trastorno de ansiedad social.

Los fracasos escolares también pueden estar sujetos a posibles problemas y dificultades socioemocionales, que puede llevar consigo la dislexia. Podría estar relacionado con varios problemas de comportamiento, como retraimiento, problemas somáticos, ansiedad/depresión, comportamiento delictivo, comportamiento agresivo, problemas de atención, problemas de pensamiento y otros problemas sociales. Estas dificultades pueden acentuarse en la adolescencia, tal y como demuestran estudios como el de Eissa en el 2010 (p.21). También existen problemas asociados a la delincuencia, que pueden tener graves consecuencias.

En cuanto a la autoestima, se verán afectados diferentes componentes de este factor multidimensional, la autoestima de los alumnos disléxicos será menor en todos sus aspectos, tanto sociales, relaciones interpersonales, aspectos individuales, como experiencia corporal, competencia ambiental y dominio de su entorno, a nivel familiar y escolar, refiriéndose al éxito académico.

Los estudiantes con dislexia también tienen niveles de ansiedad más altos que sus compañeros sin dificultad, estos problemas de ansiedad incluyen síntomas de ansiedad general, así como síntomas de ansiedad más específicos y definidos. Para los subtipos de trastornos de ansiedad, la ansiedad generalizada se define como la ansiedad que persiste durante muchos días y, por lo tanto, a menudo se acompaña de síntomas físicos y angustia. (Zuppardo. 2020)

Mientras que la ansiedad social, ya antes mencionada, Los síntomas predominantes son el miedo a ser juzgado negativamente en situaciones sociales o resultados de desempeño, angustia antes o en circunstancias sociales y evitación de situaciones en las que es posible una evaluación negativa.

Aunque las fobias específicas se caracterizan por un miedo intenso a un objeto o situación en particular que deben evitar o soportar con angustia severa. El trastorno de pánico se define por el miedo rápido e intenso a la ausencia del objeto

o situación de miedo inmediato. Al igual que otros tipos de ansiedad la ansiedad se define como la ansiedad experimentada en un momento dado mientras que la ansiedad rasgo se define como la tendencia de una persona a interpretar las situaciones como amenazantes

Finalmente, la ansiedad ante los exámenes se definió como un miedo o una ansiedad excesivos acerca de las situaciones de los exámenes, particularmente la ansiedad acerca de las consecuencias de un desempeño deficiente en un examen.

Este es el caso del aspecto social, definido por sentimientos de rechazo y humillación o por miedo a realizar actividades en público. Se pueden encontrar relaciones entre estos sentimientos y las actividades en la escuela. Estos a menudo implican hablar en público, leer en voz alta o escribir frente a la clase en la pizarra (Zupardo. 2020). Expresar repetidamente sus dificultades frente a otras personas, colegas y profesores puede conducir a la humillación.

Actualmente se ha vuelto más común que a los estudiantes con dificultades de aprendizaje se les asocie con el hecho de enfrentan más desafíos emocionales en comparación con sus compañeros sin estas dificultades. Se cree que la ansiedad, en particular, es una forma común de angustia emocional experimentada por estos estudiantes.

En el estudio Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. Journal of Learning Disabilities de Nelson y Harwood, H. (2010) llegaron a la conclusión de que los estudiantes con Trastorno de aprendizaje muestran más signos de ansiedad en comparación con aquellos sin estas dificultades.

Los resultados de su estudio indican que esta diferencia es estadísticamente significativa. Quizás lo más destacado es entender la magnitud de la ansiedad experimentada por los estudiantes con dificultades de aprendizaje en comparación con sus compañeros sin estas dificultades.

Capítulo II

2.1 Lectoescritura.

La lectura es una actividad que consiste en interpretar y explicar, a través de la vista, el valor de una serie fónica de signos escritos, de manera mental sin pronunciarse en voz alta o de manera oral y en voz alta, es una práctica personal que nunca mejora, por lo que la práctica diaria es importante, es una tarea a la que mucha gente no tenía acceso hace unos años, aprenderla en sí trae un gran éxito, porque es la clave para el desarrollo de la identidad individual

También para Sole (1992, p.17), de termino que leer es un proceso en el cual se interactúan dos partes, el lector y el texto, donde el primero intenta satisfacer aquellos objetivos que satisfagan su lectura, como lo serian obtener la información requerida. La afirmación de Sole implica la presencia de un lector activo que procesa y examina cuidadosamente el texto, además de la existencia de un objetivo que sea guía para la lectura.

La lectura es uno de los ejes de la educación formal, permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo personal, la organización del pensamiento, la comunicación, el registro de ideas, entre muchas otras funciones; es la actividad que nos permite conocer la información, es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla.

Hay varios tipos de lectura, y hay varias formas de leer según la situación y el texto colocado, pero cada método realiza el acto de captar el contenido del texto. Hay dos tipos de lectura: la oral y la silenciosa o muda:

- Lectura oral: El acto de hablar en voz alta, que tiene sentido cuando se ve como una situación de comunicación verbal en la que alguien quiere transmitir el contenido de un texto a un destinatario. Su objetivo no es sólo lograr un buen dictado, sino también cuidar la finalidad misma de la lectura: la construcción del sentido.

- Lectura silenciosa: Es la que hacemos sin expresar de viva voz lo leído, la construcción del sentido del texto es siempre personal a su vez es el tipo de lectura más frecuente:
- Extensiva: Leemos por placer o por interés, por ejemplo, cuando leemos una novela, una historieta, una premiación, un nuevo invento o descubrimiento.
- Intensiva: Leemos para obtener información de un texto, por ejemplo, cuando leemos un informe, una carta, una noticia, un texto histórico, científico, etc.
- Rápido y superficial: lea para obtener información sobre el texto, por ejemplo, al hojear libros, revistas, periódicos.
- Involuntaria: Lectura involuntaria en la calle, como al leer carteles, anuncios, etc. Lectura Inclusiva: Lectura del texto en su totalidad: Por ejemplo, leyendo. - Moderado, lectura no demasiado lenta, nivel de comprensión inferior a la reflexión.
- Lectura Selectiva: Para seleccionar sólo la parte del texto que contiene la información que busca.
- Reflexiva, la lectura es lenta porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto. Por ejemplo, la lectura de estudio.
- Mediana, la lectura no es tan lenta y el grado de comprensión es menor que en la reflexiva. Por ejemplo, la lectura recreativa.
- Lectura selectiva: Cuando escogemos solamente partes del texto que contienen la información que estamos buscando. Y pueden ser:
- Atenta, cuando leemos para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Por ejemplo, para buscar fechas o datos.
- Vistazo, es una lectura superficial que sirve para formarse una idea global del texto. Por ejemplo, para ver si el texto es denso o ameno.

Los factores que intervienen en la lectura se pueden resumir en los siguientes: motivación para leer, desarrollar la lengua materna y madurar adecuadamente. El primero se basa en un interés por lo que se lee, el segundo en un conocimiento completo y amplio de la lengua en que se comunica y, por último, una madurez de desarrollo adecuada a lo que se lee y lo que se lee. A la hora de leer, determinados factores condicionan la capacidad de asimilación del material de lectura, así como la velocidad lectora.

Los procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, la lectura y la comprensión están involucrados en la percepción, mientras que la metacognición está involucrada en la regulación del conocimiento, lo que indica que la metacognición es la conciencia del conocimiento de todas las actividades mentales: qué son, cómo se hacen, cuándo usarlas. ellos, qué factores interfieren o contribuyen a su actividad; Con respecto a la lectura, se puede decir que es el acto de saber leer, que requiere de actividades mentales como percibir, descifrar, predecir, inferir y verificar, las cuales se plantean para comprender e interpretar los signos escritos manera (Sole, 1992. p.18). De esta forma, la meta lectura es relevante para el lector a la hora de interactuar con el texto y por ende con la selección de estrategias adecuadas para lograr dicho objetivo.

El proceso de lectura es un proceso activo y constructivo e interactivo, de interpretación del significado del texto; es un proceso operativo porque se deben realizar una serie de actividades mentales y estratégicas para procesar la información recibida del texto y es constructivo porque las actividades y estrategias involucradas permiten construir el significado del texto y generar nueva información debido a la interacción entre la información obtenida del texto y los conocimientos previos del lector. Comienza con la palabra escrita, que es el estimulante que inicia los procesos cognitivos de análisis visual para percibir la información, analizarla y darle sentido.

La comprensión lectora surge de la interacción entre las estructuras cognitivas del lector y la estructura del contenido del texto, dando lugar a la construcción de una tercera estructura de conocimiento. La comprensión lectora

supone que la lectura es cíclica y que el lector construye simultáneamente tres niveles de representación.

En la comprensión lectora existen niveles que permitirán un mejor y más efectivo aprendizaje. Se pueden clasificar de la siguiente manera (Vazquez, 2015. Pp. 130131):

- De Comprensión Literal. Éste se desarrolla cuando el lector puede extraer directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor
- Reorganización Literaria. El lector puede repasar la lectura de un texto con sus propias palabras o como lo representa gráficamente mediante el uso de secuencias.
- Inferencial. Tiene la característica de permitir al lector imaginar elementos que no están presentes en el texto y utilizar su intuición y relacionarla con su experiencia personal para inferir de ella.
- De Evaluación. Se compone de los procesos de juicio y evaluación del lector, que necesitan la intervención o compañía de adultos o con otros compañeros. De hecho, la complejidad de la lectura que puede ofrecer un texto permite al lector desarrollar tal evaluación si se acompaña de otra experiencia en la materia.
- Apreciación. Se caracteriza porque el lector puede expresar emociones y comentarios estéticos sobre el texto consultado. Los lectores pueden hacer comentarios sobre el uso del lenguaje por parte del autor.

Por lo cual para leer se necesita manejar las habilidades de decodificación, por lo cual se necesita implicar la predicción, donde la última mencionada se apoya en lo que aporta el texto, siendo este un proceso que permite encontrar la evidencia necesitada o en su caso rechazar y delimitar la misma información. Como ya se mencionó previamente el acto de leer implica comprender lo escrito, siendo una actividad cognitiva con aspectos como la pronunciación de manera correcta, el citado, etc.

La predicción en un texto es lo que el lector cree que encontrará allí, la idea mental que construye a partir de él, como el título de la obra o el tema elegido (Sole, 1992. p.20). A veces podemos verificar esta predicción leyendo el texto, pero en otros casos nuestra predicción es incorrecta, lo que esperábamos no aparecerá y en su lugar nos encontramos con una nueva historia diferente a la imaginaria.

Algunos autores, como Anderson y Pearson (1984), sugieren que existe una correlación entre la organización del texto y los títulos y subtítulos. Su función es mostrar al lector algunos conceptos preliminares que le ayudarán a leer el texto y posicionarse en el tema. Según Brown, Campione y Day (1981), hay una serie de ideas principales que siguen diferentes estrategias de lectura para lograr los objetivos de lectura (Solé, 1992. p.25):

- La omisión de contenidos del texto que pueden ser redundantes.
- La sustitución de conjuntos de conceptos o acciones por un solo concepto.
- La selección o creación de una síntesis del tema, para indicar los objetivos que se quieren conseguir con la lectura.

2.1.1 Escritura.

Según Carlino (2005), la escritura es un proceso que favorece el análisis crítico del propio conocimiento, pues su práctica ofrece la posibilidad de enfocar ideas específicas dadas por la naturaleza del conocimiento. El texto frente a la inanidad del pensamiento y el habla. Pero el investigador explica que sus intereses no son el resultado interno de escribir, sino el resultado de dedicarse a escribir desde una perspectiva compleja; Se puede argumentar que la palabra escrita tiene el poder de estructurar las ideas y, en otras palabras, transformarlas (Errazueiz,2016 p.11).

Junto a lo anterior, algunos autores han reconocido que aún en el ámbito de la educación superior, la escritura cultural es una de las actividades más complejas; Esto se debe, en parte, a que el lenguaje escrito implica la aplicación de muchas habilidades cognitivas dentro de sus contextos socioculturales y prácticos.

La escritura debe entenderse como un proceso a largo plazo de construcción y perfeccionamiento, basado en un modelo cognitivo comunicativo a partir del cual se forma la conducta de escribir como un proceso de comunicación que integra aspectos sociales, lenguaje y cognición para conformar la composición de textos en tres temas: a) Planificación, b) Transcripción, y c) Revisión / Edición.

Es cierto que la lectura y la escritura se encuentran entre las tecnologías más potentes que tenemos para aprender y pensar (Miras et al., 2013), porque implican un proceso cognitivo que requiere mucho esfuerzo y más compromiso. Al respecto, Álvarez y Ramírez (2006) tienen razón al sugerir que el proceso de escritura es un mecanismo lingüístico que requiere un alto grado de elaboración, debido a su rigor y precisión en el uso de los términos que necesita, así como, explicar el contexto mental del escritor tanto como sea posible. Por ello, su enseñanza es relevante a lo largo de la formación de un individuo; No se trata solo de aprender en la escuela, es una habilidad que se desarrolla y actualiza constantemente.

Al respecto, Álvarez (2010) muestra que la dificultad para implementar el proceso de escritura-enseñanza en las escuelas radica en el marco en el que confluyen los diversos elementos que constituyen el proceso continuo de escritura: la recepción de la persona, la intención, la categoría, los estándares de escritura, los aspectos lingüísticos, las consideraciones del proceso y el uso motivador del texto por parte de los estudiantes son primordiales (Errazueiz, 2016 p.12).

Así, cada vez que realizamos una tarea relacionada con la escritura, no solo estamos poniendo a prueba esta habilidad, sino que al mismo tiempo estamos desarrollando simultáneamente diferentes habilidades, por lo que estamos realizando tareas que integran la lectura, la escritura, la comprensión y la interpretación.

El lenguaje es una de las herramientas más sofisticadas que ha desarrollado el hombre, por lo que es relevante en el proceso de educación formal. Al respecto, Álvarez (2010) sostiene que “según los postulados de Vygotsky, Halliday y Bruner, el lenguaje es una herramienta que las personas utilizan para comprender el mundo

que les rodea; y por lo tanto la competencia lingüística es una parte importante de la construcción del conocimiento” (p. 36).

En otras palabras, se nos propone que, la palabra escrita no solo es una herramienta que nos permite comunicarnos o desenvolvemos en la sociedad actual, sino que también tiene la capacidad de modificar y transformar nuestro conocimiento en todos los campos.

La reproducción del conocimiento que los estudiantes adquieren durante su desarrollo textual es un proceso individual movilizado por el escenario escolar a través de la interacción con los demás, proceso que les permite generar ideas, datos, teorías y posibles formas de ver el mundo (Navarro y Revel, 2009.p 58); es decir, la visión de los aportes que hace este proceso de escritura es vista como una perspectiva integradora, en la que el aprendizaje y desarrollo de los sujetos constituye un proceso de socialización de los individuos, en tanto genera patrones culturales definidos, en tanto crea un encaje cultural sobre una concepción particular y específica del lenguaje. Entonces vemos que escribir no es solo un proceso cognitivo.

Junto a lo anterior, Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007) consideran la existencia de una fuerte relación entre la disponibilidad de vocabulario utilizado en las obras escritas y la calidad de la lectura oral, el dominio de las habilidades de comprensión lectora, el aprovechamiento pleno de los contenidos del campo y el desarrollo de la autoestima. Todo esto confirma la presencia de procesos complejos y variados involucrados en la actividad, así como una combinación de muchos factores involucrados en su ejecución.

De igual forma, Cassany (1993) propone tres aspectos de los procesos involucrados en la escritura, ya que esta habilidad involucra no solo aspectos gramaticales, sino también de integración a un nivel más profundo, estos lo que pensamos, sentimos y sentimos. Por un lado, tener conocimiento representa completitud, es decir, el grado de formalidad, estructura y coherencia de un texto, coherencia, presentación del texto, retórica, gramática y ortografía; por otro lado, la

habilidad de organizar la información en forma de diagramas, borradores, etc. ser tomado en cuenta; Finalmente, están las actitudes, evaluaciones y motivaciones de los escritores hacia la escritura (Errazueiz,2016 p.13).

Los aportes realizados por el modelo de Hayes y Flower, se refieren a dos factores identificados para el proceso compositivo y, es decir: el contexto comunicativo incluyendo factores externos al escritor y la memoria a largo plazo, como herramienta importante que utiliza en el desarrollo del texto. En este modelo, el autor del texto es quien dicta y organiza sus objetivos constituyentes, de modo que cada uno de los procesos antes mencionados puede operar muchas veces en cualquier momento durante la creación del texto, por eso se le llama “modelo recursivo”, también establece una relación importante entre los procesos de aprendizaje, creación y composición de textos.

Luego enfatiza la importancia de aplicar estrategias dinámicas y enérgicas al momento de preparar trabajos en diferentes contextos académicos, integrando el control regular y la autoevaluación de cada proceso. De acuerdo con estas investigaciones, surgió la capacidad de analizar tres procesos cognitivos:

- Interpretación de Textos (correspondiente a lectura para comprensión de textos, comprensión de tareas y evaluación de textos), reflexión (corresponde a la planificación del modelo original y visualiza el problema, resuelve, toma decisiones o construye inferencias)
- Producción de Texto (corresponde a la construcción de productos del lenguaje como tal). Se abordará el aspecto relacionado que la escritura como proceso y sus respectivos temas.

2.1.2 Proceso de adquisición de la lecto escritura.

La adquisición y dominio de la lectura y la escritura se ha convertido en la base conceptual decisiva para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una variedad de procesos psicológicos, como la percepción, la memoria, la percepción, la metacognición, el poder de razonamiento y la conciencia, entre otros. En los estudios literarios, el reconocimiento de

conocimientos psicolingüísticos a través del análisis fonético, léxico, sintáctico y semántico permite que el sujeto actúe propositivamente y refleje los principios del lenguaje escrito.

El análisis fonológico (correspondencia fonema-grafema) nos lleva a reflexionar sobre los componentes del lenguaje oral y traducirlos al sistema de escritura, el análisis léxico reconoce palabras y sus significados. analizar para especificar relaciones entre palabras, para establecer el significado de oraciones; y el análisis semántico definen definiciones y las integran en el conocimiento de la materia.

El desarrollo de la lectoescritura incluye los siguientes pasos en el proceso de la cognición racional: primero, pasar de ignorar la relación entre el lenguaje escrito y hablado, a asociar la escritura con el lenguaje hablado y dominar los signos escritos que se refieren directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar de operaciones conscientes como personalizar fonemas, representar estos fonemas en letras, sintetizar letras en palabras, organizar palabras, a automatizar actividades. y fluidez en el lenguaje hablado y escrito. El lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la que la tarea básica es la percepción de la construcción lógica de las ideas.

Según Vygotsky, la línea de desarrollo marca los procesos conceptuales de la escritura, comenzando con el surgimiento de gestos como la escritura en el aire, es decir, gestos expresados como una versión temprana de los futuros signos escritos, estos son los signos visuales que tienen ya se ha fijado en el niño (Cuetos, 1991. p.26). Acompañado de los primeros garabatos, en los que el niño no dibuja el objeto por sí mismo, sino que corrige sobre el papel los gestos que representan dicho objeto; Al principio no dibujaba, sino que señalaba, y cuando garabateaba corregía el gesto de señalar en el papel.

Vygotsky planteó una situación de prueba en la que, a través de juegos simbólicos, intentaba establecer la escritura del sujeto. A través de un juego experimental, en el que las cosas y las personas son representadas por objetos

familiares, se construye una breve historia a partir de gestos figurativos sobre los objetos.

Los resultados mostraron que los niños de tres años entendían una historia simbólica con una estructura simple, y los niños de cinco años entendían historias mucho más complejas. Un objeto permite un cambio de función, pero un gesto define y transmite significado (Cuetos, 1991. p.27).

Los niños mayores entienden que los objetos pueden enfatizar la naturaleza del objeto como un indicador de lo que se está expresando, reemplazando la estructura habitual del objeto con un nuevo significado que se le da a través de gestos, sonidos y juegos, habilidades. usar símbolos.

A través de la representación simbólica de objetos en el juego cotidiano se desarrollan formas pictóricas primarias, base cognitiva necesaria para adquirir un lenguaje escrito estructurado.

Por otro lado, Luria (1987) muestra, al igual que Vygotsky, la existencia de procesos básicos de escritura alfabética como base de las habilidades del lenguaje escrito. La lectoescritura se caracteriza por el uso de símbolos auxiliares que permiten restituir una imagen, concepto o frase en la memoria del sujeto.

Luria (Cuetos, 1991. p.27) señala que existen dos condiciones que permiten a los niños escribir: a) dividir los objetos del mundo en cosas y cosas. Los objetos objetos- representan un cierto interés del niño, porque son objetos con los que juega y prueba. Considerando que los objetos instrumentales solo son significativos como una herramienta para ayudar a lograr un objetivo específico; y b) controlar el comportamiento por estos medios. Luria realizó una situación de prueba para identificar los primeros momentos en que estas representaciones gráficas primitivas servían como vehículos auxiliares.

El escenario de la prueba incluye una sugerencia de que los niños analfabetos pueden recordar escribiendo (en cierto modo) alrededor de cuatro o cinco series de 6 a 8 oraciones no relacionadas, pero simples y concisas.

Dependiendo de los resultados de desempeño de los niños de diferentes edades, el examinador trata de determinar en qué medida las señales escritas producidas se convierten en marcadores útiles para recordar información.

La primera etapa es la etapa preinstrumental, en la que la escritura es un juego, es decir, una cosa-cosa es el fin en sí mismo, los niños pequeños (3 a 5 años) no relacionan la escritura como un medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos que involucran la palabra escrita, las imitan como un acto en sí mismo que tiene sentido, pero ciertamente no como un medio para registrar el error (Cuetos, 1991. p.27).

La siguiente etapa de escritura de mnemotécnicos indiferenciados (sin sentido) corresponde a diferentes características con significados subjetivos para el niño, ayudándolo a recordar algo destinado a ser registrado. Este es el primer enlace permanente al siguiente texto, eliminando cualquier oración con zigzags o líneas que no tengan sentido.

La etapa final, necesaria para la adquisición del lenguaje escrito, implica la transformación de este signo subjetivo en un signo cultural con significado objetivo, distinto y estable en el tiempo. Este cambio se manifiesta principalmente en las características de producción, donde los acentos difieren para palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo del habla y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo, al expresar una oración corta por líneas cortas (Cuetos, 1991. p.27).

Para Vygotsky, el lenguaje y la escritura son procesos que desarrollan formas superiores de comportamiento. A través de estos procesos, el hombre domina los medios externos del desarrollo cultural e ideológico.

Para Goodman (1986) analiza cómo los sujetos, al realizar una tarea de lectura, buscan determinar el significado a través de estrategias para ordenar y estructurar la información en un texto. Las estrategias utilizadas por los lectores son las siguientes: a) Muestreo: detectar pistas que proporcionen información relevante

e ignorar datos innecesarios; b) Predicción: el texto se predice según el conocimiento posesivo y las expectativas de lo que encontrará; c) Inferencia: utilizar los conocimientos y patrones disponibles para complementar la información presentada en un texto; d) Autocontrol: monitorear la comprensión en la actividad lectora, evaluar la confirmación de las inferencias y predicciones realizadas; y e) Autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee el texto varias veces, etc. (Cuetos, 1991. p.32).

Este autor considera la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptivo, sintáctico y significativo. En el ciclo óptico, los sujetos manipulan sus ojos para enfocar su atención en pequeñas porciones de texto a la vez. Estos pequeños fragmentos de texto proporcionan información para iniciar el ciclo de percepción en el que se analizan las señales visuales (letras, palabras). En el ciclo sintáctico, las estructuras sintácticas se predicen e infieren analizando las palabras y las relaciones entre ellas. En el ciclo del sentido, a partir de construcciones sintácticas, se da la búsqueda de sentido, influida por esquemas conceptuales, control lingüístico, actitudes, conocimientos previos y cultura que posee el lector. La eficiencia con que se desarrollen estos cuatro ciclos, así como el correcto uso de las estrategias, permitirán al lector comprender con eficacia.

Lo propuesto por Cuetos (1991) en el que se regula la lectura como una actividad compleja que se desarrolla desde el desciframiento de los símbolos escritos hasta la obtención del significado del texto, realizando cuatro procesos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico.

En el proceso perceptivo se extrae información de las formas de letras y palabras, y aunque la dificultad de esta etapa es mínima, su evaluación se puede realizar con ejercicios como: encontrar el elemento igual a uno (p/pbdq), o rodear el grupo de sílabas con un dado (bar / bra bor dra bar) se consideran procesos secundarios: movimiento espasmódico, consistente en “saltos” que realiza la mirada del lector para centrar su atención en cada hueco del texto, y dar forma, enfocando la atención durante unos pocos milisegundos (alrededor de 200 y 250 milisegundos),

para percibir y analizar los contornos del texto, y para detectar letras y palabras(Cuetos, 1991. p.33).

Los procesos de reconocimiento de palabras o léxicos permiten acceder a sus significados de dos formas: léxica y fonológica. La vía léxica, que vincula directamente la forma visual de una palabra con su representación interna, se utiliza para reconocer palabras familiares. Esta vía léxica se puede evaluar utilizando palabras de diferentes frecuencias: a mayor número de ocurrencias en el texto, mayor probabilidad de representación interna, por lo que la lectura es fácil y rápida. La vía fonológica permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al convertir cada grafema en su sonido, se integra para obtener el significado de la palabra. Este camino es exactamente el que se refuerza en el método fonético.

Para evaluar el conocimiento fonológico se dan actividades de lectura de palabras, ortografía fonológica de palabras, conteo de fonemas, omisión, suma, etc., que permiten al lector demostrar conocimientos sobre la regla de transformación de fonemas (Cuetos, 1991. p.33).

A través de procesos sintácticos se determinan las partes de una oración y sus valores relativos, se establecen relaciones entre palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis de palabras proporciona información de inteligibilidad al señalar funciones semánticas básicas.

Los procesos semánticos, fundamentales para la comprensión de textos, se dan a través de dos tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria. A través de la estructura semántica, el sujeto infiere y recopila información del texto para comprender e integrar completamente la información. El resultado de este análisis incluye, por tanto, una representación conceptual que ordena los conocimientos y conceptos que transmite el texto, y los integra con la información que posee el sujeto (Cuetos, 1991. p.33).

Los diversos estudios, coinciden en la importancia de la capacidad del lector para relacionar la información contenida en el texto y la información previamente

almacenada para construir significado (comprensión). En la relación entre los datos de escritura y el conocimiento de la materia, desde un enfoque cognitivo se han desarrollado dos modelos interpretativos de comprensión lectora.

El primer modelo, desde un punto de vista computacional, enfatiza la importancia del conocimiento sobre el mundo para los lectores activos, viendo un esquema como un grupo estructurado de conceptos que representan eventos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones u objetos estatua prototipo. Esta información se recopila a partir de experiencias personales repetidas.

El segundo modelo, desde una perspectiva psicolingüística cognitiva, analiza el conocimiento del esquema que tiene el lector sobre la estructura del texto, tratando el esquema como el conocimiento del sujeto sobre las secciones clásicas, la forma de una historia y las relaciones de causa y efecto. dentro de ella. Este modelo propone diferentes tipos de esquemas para analizar distintos tipos de textos (narrativos, científicos, etc.), creando expectativas en los lectores sobre qué tipo de estructura se debe construir para comprenderlo (Cuetos, 1991. p.37).

Aunque se ha informado sobre una amplia gama de temas complejos en el campo de la alfabetización, es importante señalar que su ocurrencia es simultánea e interactiva. En cuanto al imperativo del lenguaje escrito, está determinado por un alto grado de comprensión lectora y la capacidad de transmitir claramente las propias ideas por escrito.

La investigación de Ferreiro en su libro "los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" sugiere que la escritura se construye a través de una secuencia de etapas cognitivas que los niños experimentan durante su proceso de aprendizaje. La progresión del aprendizaje y el dominio de los códigos escritos se refleja en estas etapas (Ferreiro,1991. p.217-226):

- La "Etapa Indiferenciada" es la primera etapa, donde no existe una correspondencia directa entre los trazos gráficos y los sonidos del habla.

En esta etapa, los niños pueden hacer garabatos o imitar la escritura, pero no saben que los símbolos gráficos representan unidades del lenguaje.

- Durante la segunda etapa, también conocida como "Etapa Diferenciada" los niños comienzan a asignar símbolos gráficos a cada sílaba de las palabras. Son capaces de deletrear sílabas sin usar letras convencionales, pero aún no han asumido la tarea.
- La "Etapa Silábica" marca el comienzo del uso de las letras convencionales. El reconocimiento del sonido asociado a cada letra y su representación fonética en palabras lo inician los niños.
- Durante la "Etapa Silábica-alfabética", que es la cuarta etapa, los niños se vuelven más competentes en la combinación de letras y sonidos. Comienzan a usar combinaciones de letras para significar palabras completas y pueden utilizar pautas básicas de ortografía.
- Los niños avanzan a la "Etapa de Alfabética" en la quinta etapa, donde obtienen una comprensión más profunda de su ortografía. Son capaces de usar las reglas ortográficas y los patrones gramaticales más complicados con precisión.

A su vez Ferreiro propuso una teoría revolucionaria sobre la adquisición de la escritura, basada en cuatro niveles que reflejan los diferentes procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la escritura por parte de los niños. Estos niveles representan un avance gradual en la comprensión y dominio de la escritura.

- Nivel Concreto: Se caracteriza por la ausencia de una correspondencia entre los trazos gráficos y los sonidos del habla. En esta etapa, los niños pueden realizar garabatos o imitar la escritura, pero no tienen una comprensión de que los símbolos gráficos representan unidades

lingüísticas. La escritura en este nivel es eminentemente visual y no se relaciona directamente con la fonología del lenguaje.

- Nivel Presilábico: Se produce cuando los niños comienzan a asignar símbolos gráficos a cada sílaba de las palabras. Aunque aún no utilizan letras convencionales, pueden emplear grafías para representar las unidades silábicas. En esta etapa, los niños reconocen que las palabras están compuestas por sílabas y que pueden ser representadas gráficamente.
- Nivel Silábico: Marca el inicio del uso de letras convencionales. Los niños comienzan a reconocer que cada letra tiene un sonido asociado y empiezan a utilizarlas para representar los fonemas de las palabras. En este nivel, la escritura se basa en una relación más directa entre los sonidos del habla y los símbolos gráficos utilizados.
- Nivel Alfabético: Los niños adquieren un conocimiento más avanzado de las reglas ortográficas y los patrones gramaticales. Son capaces de utilizar correctamente las reglas ortográficas y de aplicar estrategias de corrección y revisión de sus textos escritos. En esta etapa, la escritura se vuelve más precisa y coherente, reflejando un mayor dominio del sistema de escritura.

2.2 Técnicas de lecto escritura.

Las técnicas sobre la lecto escritura se pueden definir como una serie de herramientas o métodos para facilitarle a alguien, un aprendizaje que hoy en día es fundamental e indispensable para un desempeño óptimo a niveles, académicos, laborales y hasta personales estas técnicas manejan un cierto grado de complejidad al momento de enseñar a hacer la correlación entre la pronunciación fonética de la palabra y la manera en la que se escribe, así como los problemas externos que se puedan presentar como lo son que la persona a quienes se les apliquen estas técnicas pueden tener problemas mismos sobre el significado de cada letra.

Desde el momento del aprendizaje de lectura, una serie de métodos didácticos utilizados para enseñar su apariencia. Sin embargo, todos se pueden clasificar en dos categorías principales: los sintéticos y los ascendentes, donde comienzan por las unidades subléxicas -letras o sílabas- para terminar en la palabra, y los analíticos o descendientes, comience con frases o palabras y se termina en sílabas y letras (Gallego, C. 2000).

Mientras que los métodos sintéticos incluyen tres: alfabetos, fónicas y sílabas; descrito por Bolaños, Cambroner y Venegas (2006) de la siguiente manera: los métodos en los métodos alfabéticos o de ortografía se utilizaron al comienzo del griego y Roma hasta el final de la Edad Media. Y el primer estudiante aprende y en el orden alfabético de las letras, letras mayúsculas y pequeñas; Luego señalan y pronuncian las combinaciones de dos letras hasta que los aprendan bien y, una vez combinados con tres cuatro o más letras, formando unidades o convulsiones; Finalmente, combinan sílabas y palabras para hacer una oración y oraciones cortas (Carpio, 2013. p.8). Solo después de muchos ejercicios, los estudiantes comienzan a leer e incluso entonces, son una mayor importancia al reconocimiento de nuevas palabras que comprender el significado del texto, la principal objeción a este método es que el sonido de los nombres de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra.

El método fónico fue propuesto en 1700 por la escuela lingüística francesa Port Royal, parte de la línea teológica francesa jansenismo, cuyo nombre deriva del teólogo católico y obispo Cornelius Jansen (1585-1638) -luego considerado hereje- para quien. La enseñanza de la lectura debe comenzar con el conocimiento del sonido o asociarse con letras o grafemas individuales, en lugar de su nombre habitual (Carpio, 2013. p.8).

En las primeras etapas de este método, las formas y los sonidos de las letras se enseñan comenzando con las vocales, luego los estudiantes repiten ese sonido varias veces para establecer una relación entre la letra y la forma. Luego se enseñan las consonantes, en cierto orden, y se combinan sus sonidos con cada vocal.

Practica instantáneamente el reconocimiento de sílabas y la pronunciación, combinaciones de dos, tres, cuatro letras y más. Finalmente, las sílabas se combinan en palabras y éstas en frases y oraciones. Una de las objeciones a este método es que los sonidos de las consonantes solo se pueden producir con precisión cuando se combinan con las vocales, porque tomados por separado, puede ser confuso (Carpio, 2013. p.8).

El método silábico es una fuente del método fonético, popularizado en el siglo XVIII por Federico Gedike y Samiel Heinicke. Las principales unidades utilizadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas (Carpio, 2013. p.9). Cuando se usa en relación con los idiomas alfabéticos, antes de que se introdujeran las sílabas, la forma y el sonido de algunas o todas las vocales, pronunciadas primero como parte de una oración, generalmente se enseñan a usar palabras e imágenes. y luego, en forma aislada. Si se utilizan cebadores preparados mecánicamente, las sílabas se aprenden mediante ejercicios repetitivos de pronunciación y reconocimiento.

Otros cebadores de alta calidad contienen matrices que permiten realizar asociaciones significativas. Después de la primera lección, es posible hacer ejercicios sobre la estructura de las oraciones, con las palabras y sílabas enseñadas. Dichos ejercicios ayudan a los estudiantes a descifrar oraciones, o la instrucción de palabras puede continuar durante algún tiempo antes de enseñarles a leer oraciones. La queja principal es que sobrecarga la memoria del alumno en las primeras etapas.

En 1954 surge una propuesta para la enseñanza del análisis de relevancia en América Latina, el método natural integrador, creado por la uruguaya Cledia de Mello, tomando como punto de partida a estudiantes y alumnas. Ella insiste en que debe agotar todas las experiencias de vida y aprendizaje que él y ella han acumulado desde su nacimiento. Por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura debe responder desde un principio a todo el vocabulario que posee el alumno y a la capacidad que ha adquirido para expresar de forma oral y cognitiva sus pensamientos y sentimientos, su relación con los demás y su entorno. Propone tres etapas metodológicas (Carpio, 2013. p.10): En primer lugar, la etapa de

conversación, que se trata de suscitar la expresión de las vivencias importantes de niños y niñas, para que sirvan de marco en el que se desarrollará el aprendizaje literario sistemático.

En segundo lugar, la transición de oral a escrito, en la que el profesor pide a los alumnos que le cuenten algunas de las ideas que han presentado, y juntos eligen lo que quieren escribir en la pizarra (Molina y Chang, 1994). La etapa final es la producción de escritura y lectura, donde habiendo dominado el abecedario completo en la etapa anterior, el grupo de alumnos será capaz de expresar por escrito y leído todo lo que se le ocurra y expresión oral.

Según Ehri (1995, 2006), la interpretación basada en el preaprendizaje de perfiles visuales de palabras para reconocerlas lexicográficamente no es suficiente, pues memorizar la forma ortográfica de cada nueva palabra adquiere una forma arbitraria y requiere mucha memoria (Carpio, 2013. p.13). Según él, se plantea la hipótesis de que una vez que los niños y las niñas sean conscientes de la conexión entre grafemas y fonemas, utilizarán estas claves para acceder a la representación ortodoxa de la palabra almacenada en su memoria, es más justificable.

Este modelo incluye un elemento fonológico para la ruta visual, describiendo una ruta visual-musical, que ocurre sobre la base del conocimiento de las correspondencias letra-sonido y la información ortodoxa, a través de conexiones concretas instantáneas entre la forma visual de una palabra (ortografía) y su pronunciación almacenada en la memoria (representación fonológica), esencialmente llevando al lector a "ver" la pronunciación de las palabras, creando vínculos directos entre la ortografía y su significado.

Por su parte, el modelo de analogía de Goswami y Bryant (2004) asume que el reconocimiento de palabras tiene lugar a través de un proceso basado en la analogía, sugiriendo que dos o más palabras comparten información fonética, la similitud en su esquema ortográfico nos permite deducir, mediante la rima, la regla correspondiente. entre secuencias alfabéticas y unidades fonológicas internas. Así, por ejemplo, al poder identificar las palabras "sol", "col" y "res", se facilita la lectura de "rol", ya que las dos primeras palabras comparten la misma terminación (o rima)

"ol" y el tercero comparte la sílaba inicial "r". Así, la analogía se basa en la rima de las palabras y la secuencia de letras que componen esa rima.

Según Díaz y Hernández (1998), las estrategias de aprestamiento permiten prepararse para la lectura de un texto con anticipación y se asocian con el establecimiento de metas de lectura y la planificación de actividades para afrontar el proceso de comprensión. La estrategia de juego de roles se entiende aquí como un conjunto de acciones que tienden a reconocer información clave durante la lectura, es decir, se refieren a la realidad frente al contenido del texto e identifican el contenido esencial del texto. Las estrategias de procesamiento son aquellas que permiten dar sentido a lo leído a través de acciones inferenciales o trabajo interpretativo. Según Díaz y Hernández (1998), la referencia está en el centro de la comprensión e implica utilizar el conocimiento previo para proporcionar contexto y profundidad para la interpretación construida sobre el texto.

Finalmente, están las estrategias metacognitivas, que tienen lugar conscientemente al final de una lectura para medir la efectividad del proceso de lectura. Si bien la metacognición puede surgir durante la lectura, al final del proceso de lectura el lector principiante puede manifestar, en palabras del pedagogo Jiménez (2004.p. 190), "control de la capacidad consciente a cognitiva". Entre las habilidades de un buen lector se encuentran el uso de estrategias metacognitivas como: tomar notas, subrayar, saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida, saber qué y cómo leer.

Además, según Mokhtari y Reichard (2002), la estrategia de lectura metacognitiva puede entenderse como el conocimiento que tiene el lector sobre su proceso de lectura cognitiva y el mecanismo de autocontrol que ejerce al monitorear y corregir la comprensión de textos. La estrategia de lectura Metacognitive Perception (marsí), diseñada por estos mismos autores en 2002 y revisada en 2018, incluye acciones estratégicas metacognitivas como notas, resúmenes, etc., resúmenes, mapas y planes conceptuales, preguntas posteriores a la lectura, y más.

2.3 Beneficios conductuales de las técnicas de lecto escritura en universitarios de 18 a 23 años.

En la vida universitaria, habilidad y esfuerzo no son sinónimos, el esfuerzo no garantiza el éxito, y la habilidad para comenzar es de mayor importancia, especialmente cuando el individuo tiene dificultad persistente en la lectura y escritura debido al trastorno específico de aprendizaje. Esto se debe a que cierta capacidad cognitiva les permite a los estudiantes comprender mejor los efectos causales del manejo de sus propias percepciones de habilidad y esfuerzo. Estas autopercepciones, aunque complementarias, no tienen el mismo peso para el alumno, según el modelo, la autopercepción como hábil (capaz) es el factor central.

En este sentido, en un contexto escolar, los docentes valoran el esfuerzo por encima de la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera el reconocimiento de sus habilidades (que es importante para su respeto), sus esfuerzos son reconocidos en el salón de clases. De lo anterior se infieren tres tipos de estudiantes según Covington (Edel, 2003. p.2):

- **Personas Orientadas al Propietario.** Sujetos que tuvieron éxito en la escuela, se consideraron competentes, motivados para lograr logros y mostraron confianza para los que aceptan el fracaso.
- **Los que aceptan el fracaso.** Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- **Los que evitan el fracaso.** Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso y la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Mediante la implementación de las técnicas o los métodos para la lecto escritura adaptadas al nivel personal de individuo el término de la vida estudiantil y el

rendimiento académico se puede mejorar, sin embargo, el implemento de las técnicas no es algo milagroso en donde se pueden ver resultados desde el primer ejercicio, sino que es un trabajo constante donde el individuo trabaja, para mejorar su rendimiento académico y que a su vez este comience a actuar de manera positiva al ayudar no solo en su esfera escolar, también en la social, la interpersonal, mejorando así la autoestima desequilibrada, la ansiedad al leer o escribir y su tolerancia a la frustración sea más óptima y por ende una mejoría en su inteligencia emocional, dando espacio a un mejor desarrollo individual.

La motivación es un proceso general en el que se inicia un comportamiento y se dirige hacia el logro de una meta. Este proceso incluye variables tanto cognitivas como afectivas: conciencia, habilidades de pensamiento y conducta instrumental para alcanzar las metas establecidas; afectivo, en la medida en que incluye factores como la autoevaluación, el autoconcepto, etc. Dos variables de desempeño interactúan para complementarse y hacer efectiva la motivación, proceso que va de la mano con otro, tan esencial en un escenario escolar el aprendizaje.

En "La psicología de la educación", Woolfolk (1995) establece cuatro enfoques generales para la motivación del aprendizaje, que se describen a continuación. Los defensores del enfoque conductual explican la motivación a través de conceptos como "recompensa" e "incentivo". Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como resultado de un comportamiento particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta un comportamiento, la promesa de aprecio es un motivador, recibir evaluación es una recompensa. Por lo tanto, desde un punto de vista conductual, comprender la motivación de los estudiantes comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en el aula.

Este breve recorrido por la implicación motivacional en el rendimiento académico nos lleva a reflexionar inicialmente, examinando diferentes perspectivas teóricas, que la psicomotricidad de los alumnos durante el proceso de enseñanzaaprendizaje tiene una relación significativa con el desarrollo cognitivo de los alumnos y por tanto en la escuela. Sin embargo, el abordaje inicial del tema de investigación es todavía general, lo que obliga a profundizar en la dinámica para dilucidar su significado e

influencia, de ahí la necesidad de buscar encontrar un tema común planteado en la evidencia. comprensión del fenómeno, por lo que el autor menciona el "autocontrol de los estudiantes" como variable de seguimiento de la investigación.

Según Almaguer (1998), si el éxito o el fracaso se debe a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si se considera que la causa del éxito o del fracaso es externa, la persona se sentirá "afortunada" por su suerte cuando se trata del éxito y amargada por su sombrío destino cuando fracasa (Edel, 2003. p.7). En este último caso, el individuo no asume control ni participación en el resultado de su tarea y cree que la suerte determina lo que sucede.

Por otro lado, hay autores como Goleman (1996), en su libro Inteligencia emocional: por qué podría ser más importante que el coeficiente intelectual, vinculando el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacando el papel de la inteligencia emocional y el autocontrol como uno de los componentes de "La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene en cuenta las emociones e incluye habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc." (Goleman, 1996. p. 220) -disciplina, compasión o altruismo, que son esenciales para una buena adaptación social y creatividad.

Cuando se habla de educación, debemos referirnos a la entidad educativa y a los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son el estudiante, la familia y el entorno social que lo rodea. La escuela, según Levinger (1994), proporciona a los alumnos la capacidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos en los que maximizar sus capacidades y contribuir a neutralizar los efectos nocivos del entorno escuelas familiares y sociales desfavorables (Edel, 2003. p.8).

Aunque las relaciones con los compañeros son solo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que los estudiantes deben aprender, no es sorprendente que los estudios que examinan los estilos que los padres educan a sus hijos nos ofrecen

algunas pistas que ayudan a comprender el desarrollo de las habilidades sociales en entornos sociales de niños.

Según McClellan y Katz (1996), se ha acumulado evidencia convincente en las últimas dos décadas de que los niños alrededor de los seis años, con una competencia social mínima, probablemente corran un alto riesgo a lo largo de su vida Hartup (1992) argumenta que las relaciones con los compañeros no solo contribuyen al desarrollo cognitivo y social, sino también a la eficacia con la que funcionamos como adultos (Edel, 2003. p.9). También sugirió que el mejor predictor infantil para adaptarse como adulto no era el coeficiente intelectual, ni las calificaciones en la escuela, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad del niño para llevarse bien con los demás.

Los niños que a menudo son rechazados, agresivos, disruptivos, incapaces de vincularse bien con otros niños e incapaces de integrarse en la cultura de sus compañeros corren un alto riesgo, como se mencionó previamente las consecuencias conductuales van más allá que materias reprobadas, englobando diferentes factores personales del sujeto y el implemento de las técnicas o métodos de lecto escritura y la atención sé que se requiere resulta beneficioso en las áreas afectadas, siendo de las principales el desempeño académico, teniendo como desencadénate de más beneficios en cuanto al desarrollo personal del individuo, mejorando así su calidad de vida y su calidad estudiantil.

Capítulo III

Modelo y área

3.1 Modelo psicológico: Cognitivo- Conductual.

3.1.1 Antecedentes del modelo Cognitivo-Conductual

La Terapia Conductual (TC) surge en el contexto de los tratamientos psicológicos a mediados de la década de 1950, como una alternativa radical a las psicoterapias dominantes de la época, especialmente frente al modelo psicoanalítico.

La TC parte de la idea de que toda la conducta adaptada y desadaptada. De esta manera, en lugar de preguntar sobre los posibles conflictos y la estructura subyacente, los terapeutas conductuales comienzan a centrarse en el comportamiento observable y el entorno en el que ocurre. Para este análisis, desarrollaron un proceso de evaluación del comportamiento, que también es una alternativa radical a los sistemas de diagnóstico tradicionales, y conciben esta terapia como una empresa experimental basada en el método experimental de investigación clínica.

Uno de los primeros en aventurarse en este patrón fue Ya Plinio el Viejo, quien, en el primer siglo de la existencia de Roma, intentó curar a los alcohólicos colocando arañas muertas y podridas en las copas que bebían.

En el siglo XVIII, el "niño salvaje de Aveyron" aprendió a hablar utilizando maniobras y técnicas, que ahora son comúnmente conocidas como el modelado conductual, instigación, refuerzo positivo, retirada de refuerzo, etc. Sin embargo, la terapia cognitiva conductual surgió en la década de 1950, todavía una disciplina relativamente joven.

Los antecedentes, los logros y el auge de la terapia conductual están impulsados en gran medida por los antecedentes de este movimiento de psicoterapia. Los fundamentos teóricos del comportamiento que subyacen al desarrollo de la TCC son la reflexión y las leyes del condicionamiento clásico, la

Teoría del Conexionismo de Thorndike, el Conductismo de Watson y los desarrollos posteriores en el comportamiento y el Neoconductismo de Hull, Guthrie, Mowrer y Tolman, y las contribuciones de Skinner y el Análisis Experimental del comportamiento.

Ivan Pávlov fue una figura clave en el desarrollo de teorías del aprendizaje, especialmente terapia cognitiva, basado en el método empírico iniciado por Pávlov, utilizó el término condicional para enfatizar que el aprendizaje. Este patrón requiere una relación condicionada o dependiente entre EI (estímulo incondicionado) y EC (estímulo condicionado). Si el EC y el EI están siempre ligados y nunca aislados, entonces surge una relación completamente dependiente o condicional que lleva al organismo a producir una respuesta a EC, esta respuesta se denomina respuesta condicionada (RC).

Sechenov consideraba que la psicología era una ciencia imprecisa y subjetiva, donde se hacía obligado el uso de una metodología experimental. Siendo así, él tomó la metodología de la fisiología, eligiendo como objetivo básico el estudio de los reflejos, en un punto de vista unido de la neurofisiología y la psicología, de esta manera la conducta puede explicarse mediante reflejos, produciéndose éstos en respuesta a una estimulación ambiental concreta, incluyendo los pensamientos, imágenes o recuerdos

El Conexionismo de Thorndike se basaba en su principio más influyente en de la ley del efecto que consistía en que las respuestas seguidas de una satisfacción quedaban asociadas de la situación de manera que aumentaba la probabilidad de repetición de forma inversa, si la situación era seguida de discomfort, la conexión con la situación se debilitaba, siendo la ocurrencia de la respuesta conductual menos probable si la situación se repetía.

Ahora la Teoría Conductual de Watson, donde muestra que la conducta manifiesta en su experiencia, un tipo de aprendizaje que involucra respuestas automáticas o reflejas, y se caracteriza por realizar asociaciones entre un nuevo estímulo y una respuesta existente.

Siguiendo los aportes del neoconductismo, estos aportes prácticos han brindado soluciones alternativas, que pueden calificarse de más sencillas, para resolver problemas de difícil alcance para la psicoterapia, lo que la mayor parte del trabajo desarrollado en este momento tuvo en común fue su relación con los principios del condicionamiento clásico.

En última instancia, las contribuciones conceptuales de Skinner lo llevaron a desarrollar una metodología para la investigación del comportamiento, analizando el comportamiento experimental, centrándose en el estudio de la relación entre el comportamiento y los estímulos del medio escolar. El objetivo del análisis conductual empírico es desarrollar una ciencia del comportamiento capaz de explicar, predecir y regular el comportamiento examinando únicamente las relaciones funcionales.

Con el éxito de la terapia conductual nació un nuevo tipo de especialista, más investigadores y más clínicos, con menos formación básica; Por no hablar, además, del número de psicoterapeutas de la época que se sintieron atraídos por los resultados de la terapia conductual supuso una gran proporción de los que consideraron tratamientos empíricos de apoyo.

Alrededor de 1970 se iniciaría un período de transición para la Terapia Conductual, conceptualmente caracterizado por la apertura a los aspectos cognitivos y sociales, se considera que la Terapia de Conducta no puede basarse sólo en la psicología del aprendizaje y son bienvenidas otras influencias de los más diversos campos.

Destacan como aportes terapéuticos de Bandura todo lo que se basa en el aprendizaje indirecto (técnicas de modelado) y las técnicas de autodominio. Sin embargo, considerar esta teoría como producto de la teoría social del aprendizaje difiere, pues algunos autores la entienden en términos operacionales (Villalobos, et al, 2012, p.63), siguiendo el marco conceptual de Skinneriano, donde se considera un caso de control específico, mientras que otros las interpretan como una variación de las auto instrucciones. Los programas de entrenamiento dinámico, el

entrenamiento en habilidades sociales y la terapia grupal conductual deben agregarse a estas técnicas básicas.

El Conductismo Mediacional dio paso a aspectos de un patrón cognitivo, aunque conceptualizado sobre la base de un modelo diferente al que se aplicarían desarrollos cognitivos posteriores. El enfoque cognitivo adoptado por la teoría del neoconductismo mediacional puede verse como una evolución del modelo S-O-R de Woodworth en 1938, donde 'O' se entiende en términos cognitivos.

Los Enfoques Cognitivos y la llamada Terapia Cognitiva crecerían y se extenderían rápidamente desde la publicación del trabajo de Mahoney en 1974 *Cognition and behavior modification*, Prueba de ello es la creación de Mahoney en 1976 en la revista *Cognitive Research and Therapy*. De manera similar, el libro igualmente icónico de Meichenbaum, publicado en 1977: *Cognitive-behavior modification*, representa un paso más en el establecimiento de esta orientación. Finalmente, el acto escandaloso fue señalado por Franks y Wilson al designar 1976 como el "año de la conciencia". (Villalobos, et al, 2012, p. 65)

A pesar de las niveladas limitaciones y críticas a los diferentes enfoques cognitivo-conductuales y la pérdida de la identidad original de la terapia conductual, lo cierto es que el cambio que se ha producido siempre ha sido positivo, pues está guiado por la necesidad de optimizar el punto anterior. de vista, tratando de abordar la naturaleza global del comportamiento humano y la complejidad de sus múltiples procesos, tanto en el comportamiento normal como en el comportamiento considerado anormal.

Actualmente la Terapia Cognitivo-Conductual tiene como objetivo modificar comportamientos y pensamientos de manera sincrónica y sinérgica. Está orientado a la actualidad, aunque, por supuesto, se proporciona un historial médico y se enfoca en los patrones actuales de pensamiento y comportamiento disfuncionales.

La pregunta central es: "¿Qué tengo que hacer para cambiar?" y se basa en un enfoque práctico, a corto plazo y rentable. La terapia cognitivo-conductual utiliza

medidas psicométricas y enfatiza la cuantificación, identificando indicadores objetivos de progreso y midiéndolos. (Escobedo, 2008, p. 307)

El Psicólogo Clínico aplica cuestionarios y planillas para evaluar los síntomas específicos, en la frecuencia, duración, intensidad y características. Esta medición es repetida periódicamente hasta la sesión final, para tener una idea del cambio obtenido. La relación terapeuta-paciente es de colaboración y el enfoque es didáctico. Paciente y terapeuta se comprometen a trabajar con un objetivo común. Los pacientes pueden aportar sugerencias y participar en el diseño de las tareas para el hogar.

Debido a que este tipo de terapia busca lograr el funcionamiento independiente, enfatiza el aprendizaje, la modificación del comportamiento, las tareas de autoayuda y el entrenamiento de habilidades motoras. Además, se refuerza el comportamiento independiente. Se centra en los síntomas y su resolución. El objetivo de la terapia es aumentar o disminuir comportamientos específicos, como ciertos sentimientos, pensamientos o interacciones disfuncionales.

El objetivo de la TCC es eliminar, o al menos aliviar, los síntomas, y se asume que, si los síntomas de pánico desaparecen, otras áreas también mejorarán de inmediato, sin necesidad de que aparezcan otros síntomas para reemplazarlos.

Hace hincapié en el cambio. Se invita a los pacientes a practicar nuevos comportamientos y percepciones durante las sesiones de tratamiento y generalizarlos fuera del asesoramiento como parte de la tarea. Durante las sesiones se cuestiona la posición del paciente, su comportamiento y creencias a través de una confrontación manual moderna franca y directa. sus creencias irracionales, explore opciones para sus patrones de pensamiento y conducta habitualmente inapropiados.

La TCC es pragmática porque se enfoca en la resolución de problemas. Al comienzo de cada sesión, el terapeuta pregunta sobre los problemas que tiene el

paciente e identifica otros problemas que deben abordarse en ese momento. Al final de la sesión, te pregunta si has hecho algún progreso en esto.

En general, la terapia utiliza planes de tratamiento específicos para cada problema y proporciona continuidad temática entre sesiones. Se ha demostrado que las intervenciones de TCC son eficaces en el tratamiento de muchos trastornos.

3.1.2 Principales representantes

□ Albert Ellis fue uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX y una de las figuras más destacadas en el campo de la psicología y precursor de la psicoterapia cognitiva. Su terapia intenta destapar las irracionalidades de nuestro pensamiento y con ello sanar las emociones dolorosas, dramáticas y exageradas que provocan, crea una de las teorías que ha revolucionado los fundamentos y la metodología del tratamiento emocional y psicológico (Villalobos, et al, 2012, p. 321).

Ellis cree que los problemas emocionales y de comportamiento pueden surgir de tres fuentes principales: pensamientos, comportamientos y emociones. Muestra cómo el pensamiento afecta el cambio psicológico, TREC ve al hombre como una criatura social compleja, propensa a establecer metas y normas y esforzarse por alcanzarlas. Los dos objetivos básicos son a) la supervivencia y b) estar lo más cómodo posible y evitar molestias innecesarias. Todos los subobjetivos restantes que las personas se fijan a sí mismos a lo largo de sus vidas se derivan de estos objetivos básicos y, además de brindarles felicidad, les permiten dar algún significado a sus vidas.

Según Ellis, esto demuestra cómo los pensamientos y las emociones van de la mano. Ellis afirma que los eventos desencadenantes en sí mismos (A) no tienen consecuencias emocionales, conductuales o cognitivas (C); estos dependerán de cómo se perciba o interprete dicho evento desencadenante (B). En otras palabras, "A" son los eventos desencadenantes a los que respondemos, "C" es la respuesta cognitiva, emocional o conductual que damos. La Terapia Racional Emocional Conductual enfatiza la interacción continua entre A, B y C. Un desencadenante (A),

por ejemplo, una enfermedad o un evento trágico, puede producir directamente emociones, conductas y percepción (C), al mismo tiempo que genera una serie de creencias (B).

La Terapia Racional Emotiva Conductual tiene el objetivo explícito de que las personas desafíen sus creencias fundamentales, que en la mayoría de los casos son irracionales, y luego las reemplacen con creencias constructivas, una construcción más razonable.

□ Aaron Beck, psiquiatra estadounidense nacido en 1921, es el creador de la Terapia Cognitiva. También es conocido por el desarrollo de cuestionarios ampliamente utilizados como: El Inventario de Depresión de Beck (BDI), la Escala de Desesperanza de Beck y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI). Según la Asociación Americana de Psicología (APA), Beck es considerado uno de los cinco psicoterapeutas más influyentes de todos los tiempos (Villalobos, et al, 2012, p. 364).

La terapia cognitiva hace hincapié en el papel de los factores cognitivos en el origen y el mantenimiento de los problemas psicológicos e invoca además la integración de técnicas conductuales establecidas en la creación y el mantenimiento de los problemas psicológicos. Utilizo el método experimental como medio para monitorear la intervención y sus resultados.

El modelo propuesto por Beck muestra que, ante una situación, los individuos no reaccionan automáticamente, sino que, antes de dar una respuesta emocional o conductual, perciben, categorizan, interpretan, evalúan y asignan significado a los estímulos de acuerdo con sus supuestos previos o esquemas cognitivos (también llamados creencias fundamentales).

Según la teoría de Beck, los procesos cognitivos son mecanismos para codificar, almacenar y recuperar información existente en estructuras cognitivas (esquemas), por tanto, se incluyen en los procesos cognitivos: percepción, atención, memoria e interpretación. En el proceso de procesamiento de la información,

pueden ocurrir errores en cualquier etapa del mismo y dar lugar a cambios o distorsiones en la valoración e interpretación de los hechos, que el autor denomina “falsos errores de sesgo cognitivo”, en otras palabras, los planes son construcciones mentales subjetivas más o menos estables que actúan como filtros en la percepción del mundo de un individuo.

Los productos cognitivos se refieren a pensamientos e imágenes que son el resultado de la interacción de la información proporcionada por el entorno, los planes y creencias, en sus distintos grados de accesibilidad, y los procesos cognitivos. El contenido de los productos cognitivos suele ser más accesible a la conciencia que los esquemas y procesos cognitivos, son estos productos cognitivos los que Beck llama "pensamientos automáticos".

Los modelos cognitivos sugieren que los individuos ante una situación de estímulo no responden automáticamente, sino que, antes de dar una respuesta emocional o conductual, perciben, clasifican, interpretan, evalúan y atribuyen a los estímulos, basándose en supuestos previos o mapas cognitivos.

3.1.3 Técnicas del modelo cognitivo-conductual.

1. Sensibilización Encubierta: La sensibilización encubierta es un procedimiento terapéutico basado en el uso de la imaginación y dirigido a desarrollar una aversión a un estímulo que previamente era fuente de atracción (Villalobos, et al, 2012, p. 562). Consiste en que el individuo se imagina a sí mismo realizando la conducta cuya frecuencia pretende disminuir, y luego imagina, aleatoria y repentinamente, un evento hostil que esa conducta podría producir o un evento que, aunque improbable, resulte aversivo para el sujeto.
2. Auto-reforzamiento positivo latente: Incluye imaginar el objeto conductual para potenciar y autogestionar las consecuencias del refuerzo positivo en la imaginación. Cautela sugiere que las escenas agradables utilizadas como refuerzo oculto se condicionen a una palabra, de modo que la imaginación de la escena de refuerzo se despierte mucho más rápidamente (Villalobos, et al, 2012, p. 563).

3. Modelado Encubierto: esta técnica utiliza la imaginación para presentar al sujeto un modelo seguro, hábil y capaz de realizar el comportamiento objetivo de la intervención (Villalobos, et al, 2012, p. 559). El procedimiento comienza imaginando el comportamiento habitual del objeto en una situación particular, y luego imagina cómo el modelo realizaría el comportamiento apropiado en esa situación. La tarea del terapeuta es señalar al sujeto las características relevantes de la conducta del modelo, que atraerán una atención especial del modelo
4. Auto instrucciones: Tienen como objetivo el modificar el dialogo interno del individuo cuando este sufra una interferencia en la ejecución de una tarea específica o en presentar dificultades para sobrellevar una situación (Villalobos, et al, 2012, p. 415).
5. La Técnica de Detención del Pensamiento: El tratamiento implica que el paciente cierre los ojos y participe voluntariamente en la cadena de pensamiento disfuncional, cuando el paciente se enfoca en este hábito mental, el terapeuta grita "STOP" mientras golpea fuerte la mesa, es obvio que él se abrirá el objeto (Villalobos, et al, 2012, p. 567). Su mirada se volvió confusa y el terapeuta le preguntó si en ese preciso momento seguía pensando en el evento pasado.
1. Técnica de la Intención Paradójica: El objetivo general de la Intención Paradójica es provocar cambios en las actitudes y reacciones de las personas estresadas o alteradas, en un intento de romper el círculo vicioso (a menudo creado) dirigido precisamente a los más temibles (Villalobos, et al, 2012, p. 572).
2. Técnicas de Biofeedback: Se definen como procedimientos experimentales que, a través de dispositivos que generan señales fuera del organismo, notifican al sujeto de manera instantánea y precisa de una o más respuestas psicofisiológicas, con el objetivo de controlar estas respuestas y producir efectos terapéuticos (Villalobos, et al, 2012, p. 577).
3. Técnicas sugestivas e hipnóticas en la terapia cognitivo-conductual: la hipnosis clásica, usando claves directas y autorizadas, y la hipnosis moderna,

con el uso de claves indirectas continúa como una historia o metáfora de una manera más permisiva (Villalobos, et al, 2012, p. 584).

4. Intervenciones para regular las emociones: Dotar a los sujetos de la capacidad de sentir, influir, controlar y expresar emociones, de forma que los estados emocionales mencionados no interfieran en la conducta dirigida a un objetivo (Villalobos, et al, 2012, p. 590).
5. Técnicas de reestructuración: Estas técnicas se centran en identificar cambios cognitivos, creencias irracionales, pensamientos distorsionados o diálogo interno negativo que definen o perpetúan los problemas del sujeto (Villalobos, et al, 2012, p. 559). Los modelos de reestructuración cognitiva se centran en el significado, analizan la racionalidad de los pensamientos o creencias y enseñan al paciente a pensar correctamente, abordando errores o sesgos que puedan surgir durante el procesamiento de la información.
6. Técnicas para el manejo de las situaciones: tienen por objeto enseñar habilidades que permitan a un individuo enfrentarse satisfactoriamente a diversas situaciones problemáticas, como aquellas caracterizadas por estrés directo o doloroso. (Villalobos, et al, 2012, p. 559).
7. Técnicas de resolución de problemas: dirigidas a regular la forma en que la persona resuelve los problemas, facilitando una aproximación sistemática a la resolución de este tipo de situaciones. (Villalobos, et al, 2012, p. 451).
8. Descubrimiento Guiado: es una forma de usar el Método Socrático para ayudar a los pacientes a identificar los problemas que surgen de su pensamiento distorsionado. (Villalobos, et al, 2012, p. 389).
9. La búsqueda de respuestas alternativas: está en logro que el paciente haga una investigación activa (metáfora del ser humano como un científico) (Villalobos, et al, 2012, p. 552). que le permita encontrar soluciones alternativas a su problema desde un amplio punto de vista, incluyendo cambios cognitivos y cambios conductuales.

10. Análisis de la lógica incorrecta: Esta es una técnica de racionalización que demuestra la necesidad de una reestructuración cognitiva para que ocurran los cambios cognitivos. (Villalobos, et al, 2012, p. 553).
11. Distracción: Enseñar al paciente a utilizar actividades mentales para evitar pensamientos negativos. (Villalobos, et al, 2012, p. 344).
12. Desensibilización sistemática: La jerarquía de la ansiedad se logra a través, muchas veces en la imaginación, aunque ésta también puede ser directa y se expone al paciente, jerárquica, gradual y en estado relajado, en cada escena, hasta que la ansiedad desaparece. (Villalobos, et al, 2012, p. 241).
13. Ensayo conductual: La conducta a aprender se practica directamente o en la imaginación. (Villalobos, et al, 2012, p. 305). Se diseñan varios escenarios, desde el más pequeño hasta el más difícil, en los que el paciente debe representar activamente la conducta.
14. Entrenamiento en asertividad: Capacitar a los pacientes para que adopten comportamientos que protejan sus derechos respetando los derechos de los demás. (Villalobos, et al, 2012, p. 559).
15. Exposición: La exposición del paciente, a menudo en vivo, a escenas de miedo impide que el paciente huya, por lo que el paciente debe permanecer en ese estado hasta que la ansiedad disminuya. (Villalobos, et al, 2012, p. 202).

3.2 Área de la psicología educativa.

Según Ausubel, la Psicología de la Educación es claramente una ciencia aplicada, pero no es psicología general aplicada a problemas de educación, como tampoco la ingeniería mecánica es física total, la general se aplica a problemas de diseño de máquinas, o la medicina no biológica es generalmente aplicado a problemas de diagnóstico, curación y prevención de enfermedades para los humanos. Dentro de estas disciplinas, existe una teoría aplicada distinta que es tan básica como la de las disciplinas fundamentales, pero se establece en un grado menor de generalidad y está más directamente relacionada con problemas aplicados en otras disciplinas en sus áreas respectivas (Castejón et al, 2010, p.10).

La psicología educativa, como disciplina científica, constituye un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos de gran importancia para el desempeño profesional de los docentes y profesores, pues es el punto de partida para el diseño y desarrollo de todas las actividades de enseñanza-aprendizaje como un proceso.

Fue concebida como una ciencia aplicada, dependiente de la Psicología General para su fundamento y autónoma en su desarrollo y realización, se afirmó como un concepto de consenso.

La psicología de la educación cuenta con un gran número de modelos explicativos que han surgido en función de sus diferentes objetivos y contenidos y de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos estos modelos, en distintas corrientes que han permeado el desarrollo de la psicología en general y de la teoría en particular, ofrecen diferentes aproximaciones del fenómeno del aprendizaje.

Luego, a partir de la síntesis realizada por Castejón y Gonzales (2010, p. 12-13), se presentan varios modelos históricamente más relevantes para el desarrollo de la psicología educativa.

- El Modelo Clásico de Thorndike: desde un punto de vista teórico, intenta aplicar los principios de psicología general, pedagogía y metodología de las ciencias naturales al contexto de enseñanza; sus objetivos de investigación son las diferencias individuales, el aprendizaje y el rendimiento.
- Modelo Social de Trow: su objeto es el estudio de variables relacionadas con las relaciones persona-persona (profesor-alumno, alumno-alumno), persona-grupo (profesor-clase, alumno, alumno) miembro-familia) y persona-símbolo (alumno -Cultura).
- Modelo Resultante del Análisis Experimental del Comportamiento: que sitúa al Análisis y Modificación de Conducta, también conocido como modelo de conducta, como su objeto de estudio en la enseñanza y aprendizaje de nuevas conductas y cambio de conducta. Actualmente,

este modelo constituye un modelo de intervención que integra variables cognitivas.

- El Modelo Interaccionista: considera las interrelaciones entre las variables de enseñanza, básicamente: temas de aprendizaje (capacidades), contenidos de enseñanza (tareas) y métodos de enseñanza. Este modelo pretende un enfoque global y sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Modelo Cognitivo: en el que se distinguen dos orientaciones: 1) el modelo cognoscitivo del aprendizaje escolar, desarrollado por Ausubel y Bruner, relacionado con el estudio de los métodos de aprendizaje en la escuela y los métodos de enseñanza en el aula. Temas como el aprendizaje y la comprensión verbal significativa, el descubrimiento, la resolución de problemas y el diseño instruccional cobran relevancia. y 2) modelo de procesamiento de información, cuyo enfoque principal está en los procesos de adquisición de conocimiento. Este modelo se aplica en la enseñanza, o en el desarrollo de la misma, dando lugar a la psicología cognitiva de la instrucción.
- Modelo Ecológico: incluidos elementos del entorno físico y social, así como el contexto sociocultural en el que se desarrolla el proceso educativo.

Del conjunto de variables relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje identificadas en los diferentes modelos relevados anteriormente, establecemos un modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje que incluye la mayoría de las variables identificadas y existe alguna relación entre ellas.

Para Sampascual, el objeto de la psicología educativa es la investigación conductual relacionada con la educación, entendiendo el término conducta en un sentido amplio que incluye la cognición. como rama de la psicología tiene su propio objeto de estudio - la conducta - y como ciencia aplicada estudia un tipo particular de conducta que se da en las situaciones educativas, es decir, los cambios de conducta como resultado de la práctica pedagógica, lo que llamamos la enseñanza-proceso de aprendizaje. En este sentido, debe estructurarse en torno a este

proceso, como una secuencia regular, estructurando su contenido y definiéndola como un sistema coherente y organizado de conocimientos (Castejón y Gonzales 2010, p. 31)

Para Snow y Swanson, los componentes principales del aprendizaje son: la estructura conceptual, las habilidades de procesamiento, las estrategias de aprendizaje, las funciones de autorregulación y autorregulación y la estructura motivacional. Por su parte, Bereiter enfatiza el conocimiento declarativo, el conocimiento y las habilidades de procesamiento, la resolución de problemas, la estructura de objetivos, el autoconcepto, la influencia y el comportamiento.

Genovard y Gotzens señalan que la extensa investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje durante las últimas tres décadas ha dado lugar a una rama de la disciplina dentro de la psicología educativa, la psicología instruccional, con la tarea fundamental de explorar los elementos, secuencias, interacciones, la forma más eficaz para lograr el éxito en la enseñanza, es decir, el resultado final dirigido al momento, en un contexto particular, el proceso de enseñanza está siendo impartido por un docente y, al mismo tiempo, el aprendizaje se lleva a cabo en los estudiantes (Castejón y Gonzales 2010, p. 32)

Del mismo modo, señalan que la psicología instruccional es una ciencia y una aplicación, desarrollada a partir de la psicología educativa, que estudia las variables psicológicas y sus interacciones con otros miembros de la sociedad, parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que transmiten materias específicas. Su objetivo es enseñar contenidos o habilidades específicas a otras personas igualmente específicas y en un contexto determinado.

Si bien la psicología escolar es una rama instrumental de la psicología educativa que se ocupa de aspectos directamente relacionados con la práctica educativa en un contexto escolar, o como disciplina estrechamente asociada a la psicología educativa, la educación trata cuestiones relevantes para el contexto educativo escolar, centrándose también sobre aspectos como el desarrollo de los procesos de socialización en el aula y las dificultades específicas de aprendizaje.

La caracterización de la psicología escolar dada por Genovard y Gotzens puede resumirse brevemente de la siguiente manera: a) la actividad corresponde a modelos psicológicos, clínicos y organizacionales; b) una actividad profesional realizada por un psicólogo escolar e incluye servicios tales como: evaluación, intervención directa, asesoramiento, orientación y reeducación (Castejón y Gonzales 2010, p. 33).

La diferencia entre la psicología escolar y la psicología educativa, considerando que esta última tiene una naturaleza y ámbito de actuación más amplio. Estas son formas relativamente diferentes de formular intervenciones psicológicas. Así, según este autor, el psicólogo escolar será el experto encargado de tratar las dificultades individuales de aprendizaje y adaptación, a nivel individual, mientras que el psicopedagogo realizará una misión más amplia, ya que suele desarrollar su actividad profesional en un menor ambiente restrictivo que en un centro educativo; tiene así una función preventiva encaminada a mejorar el sistema educativo, desde un punto de vista interdisciplinario.

Sin embargo, para muchos autores, la Psicología Escolar y la Psicología Pedagógica de la realidad son idénticas, por lo que el segundo término, Psicología Pedagógica, tome el nombre de Psicología Escolar en el mundo francófono.

El aprendizaje es uno de los temas básicos en el estudio de la psicología en general y de la psicología de la educación en particular. La importancia del aprendizaje para el sujeto humano es porque casi todo lo que un individuo hace o puede hacer es resultado del aprendizaje. Desde el punto de vista de la educación, es interesante conocer los mecanismos, procesos, patrones y leyes por los que la controla el aprendizaje para inferir acciones que sean útiles para que la acción educativa pretendida se lleve a cabo en la escuela

Dos direcciones principales que se han desarrollado en el campo de la psicología científica son conductuales y cognitivas. La primera teoría se basa en la teoría de la evolución y la biología y se centra en el estudio de los cambios que ocurren en el comportamiento observable de los sujetos, elaborado por autores

como Thorndike, Watson y Skinner. El positivismo científico abraza el conductismo -y la ciencia de época en general- excluyendo del estudio científico de la psicología todos los aspectos que no son estímulos externos y comportamientos potencialmente beneficiosos observables, lo que llamamos modelo ER. Así, los procesos internos como la atención, la imaginación, la memoria, los procesos de decisión, etc., no eran objeto de estudio de la psicología a principios del siglo XX. (Woolfolk, 2010, p. 201)

La segunda, la orientación cognitiva, tiene sus raíces en planteamientos más racionalistas, y en ella se considera el aprendizaje como un cambio en la capacidad potencial que tiene un individuo para hacer algo. El aprendizaje es aquí fundamentalmente un proceso interno que no puede ser observado directamente.

El cambio que tiene lugar en la conducta es solo reflejo del cambio interno que ha tenido lugar en la persona. Procesos internos como la memoria, la comprensión o la toma de decisiones, constituyen ahora el objeto preferente de estudio de la psicología, que para seguir siendo científica estudia estos procesos internos, no directamente observables, a partir del análisis de los estímulos y respuestas o conductas observables, dentro del paradigma E-O-R; en el que el organismo, O incluye los procesos psicológicos que son inferidos a partir del estudio de estímulos y respuestas.

Así, por ejemplo, las características de la memoria se infieren a partir del análisis cuidadoso de los estímulos –tareas– a las que se enfrenta el sujeto y las respuestas manifiestas –grado de recuerdo– dadas a esas tareas.

En resumen, la mayoría de las conductas que adopta un participante se consideran conductas aprendidas, tanto los aspectos emocionales de la conducta como los aspectos cognitivos que se están aprendiendo.

Conclusión

Esta investigación ha permitido explorar las técnicas de lectoescritura utilizadas en la psicología educativa para abordar la dislexia. A lo largo del estudio, se ha evidenciado que la dislexia es un trastorno que afecta significativamente la capacidad de lectura y escritura de quienes lo padecen.

Las estrategias de intervención analizadas, han demostrado ser efectivas para mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes con dislexia. Estas técnicas se basan en la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura, y buscan proporcionar un enfoque individualizado y adaptado a las necesidades de cada estudiante.

Además, se ha destacado la importancia de abordar aspectos psicológicos como la autoestima, la motivación y la autoeficacia, ya que estos influyen en el desarrollo y la efectividad de las técnicas de lectoescritura. La intervención psicoeducativa juega un papel fundamental en el apoyo emocional y cognitivo de los estudiantes con dislexia, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y favoreciendo la adquisición de habilidades de lectura y escritura.

Sin embargo, es imperativo reconocer las limitaciones de este estudio, como la variabilidad individual en la presentación de la dislexia y la necesidad de considerar factores contextuales. Estas consideraciones proporcionan una base para investigaciones futuras que podrían explorar de manera más detallada las dimensiones específicas de las técnicas de lectoescritura que han demostrado ser más efectivas en contextos particulares o con subgrupos específicos de adultos con dislexia.

En definitiva, esta investigación ha permitido comprender la importancia de las técnicas de lectoescritura desde la psicología educativa para abordar la dislexia. Estas técnicas ofrecen herramientas y estrategias específicas para apoyar a los estudiantes con dislexia en su proceso de aprendizaje, promoviendo su desarrollo académico y emocional. Es fundamental seguir investigando en esta área con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes con dislexia.

Referencias

- American Psychiatric Association. [2022] Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM5-TR
- Aragón Borja, L. E. (2007). Evaluación y tratamiento de niños disléxicos (Trillas).
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de neurología*, 56(1), 23-34.
- Ascaso, L. E., & Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales (Ediciones Alebrije)*.
- Benítez-Burraco A. *Neurobiología y neurogenética de la dislexia*. Neurología. 2010,
- Benítez-Burraco, A. (2007). Aspectos genéticos del lenguaje. *Revista española de lingüística*, 37(1), 103-138.
- Benítez-Burraco, A. (2007). Genes y lenguaje. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 37-71.
- Capilla Hurtado, M. (2015). LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 110-120.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327.
- Casteneado Secadas, C., (2008) *Seis enfoques psicoterapéuticos*. México: manual moderno.
- Cova, Y., (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2),53-66.[fecha de Consulta 15 de Octubre de 2023]. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española
- De Los Ángeles Carpio Brenes, M. (2013). *ESCRITURA Y LECTURA: HECHO SOCIAL, NO NATURAL*. *Redalyc.org*, 13(3),1-23.[fecha de Consulta 22 de Marzo de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>
- Dansilio, S. (2009). Cerebro y dislexia: una revisión. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 225240.<http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212009000200011&script=sciarttext>
- de Educación Y Deporte, C. (s/f). *Guía de dislexia en la población adulta*. *Juntadeandalucia.es*. Recuperado el 12 de julio de 2023, de https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2019/04/08_CuadOri_Dislexia_Adultos_almeria.pdf
- Delfino A, Weinberger M, Deluchi G, del Campo S, Bargeño M, Filgueira L, et al. (2010) Seguimiento de recién nacidos con asfixia perinatal. *Arch Pediatr Urug* 81(2): 73-7.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGrawHill pp. 69-112. doi:10.1016/j.nrl.2009.12.010 https://www.researchgate.net/publication/247000578_Neurobiologia_y_neurogenetica_de_la_dislexia

Edel Navarro, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo . REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2),0.[fecha de Consulta 29 de Marzo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence [Problemas comportamentales y emocionales asociados con la dyslexia en adolescentes]. Current Psychiatry, 17(1), 39-47. <https://psychiatry-research-eg.com/texts/ins/HQ2010-10400.pdf>

Elliott, J. G., & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist?. Journal of Philosophy of Education, 42(3-4), 475-491.

Errázuriz Cruz, María , & Lagos Paredes, Cecilia , & Albarrán Vergara, Paulina , & Aguilar Peña, Paula (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. Estudios Pedagógicos, XLII(3),726.[fecha de Consulta 7 de Octubre de 2022]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019001>

Escobedo Sánchez P.A. (2008). Psicología clínica. México: manual moderno.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo xxi.

Flower, L., & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Gabalda, Isabela. (2011). HACIA UNA PRÁCTICA EFICAZ DE LAS PSICOTERAPIAS COGNITIVAS Modelos y técnicas principales. España: Desclée De Brouwer.

Galán-López, I. G., Lascarez-Martínez, S., Gómez-Tello, M. F., & Galicia-Alvarado, M. A. (2017). Abordaje integral en los trastornos del neurodesarrollo. Revista del Hospital Juárez de México, 84(1), 19-25. <https://www.medigraphic.com/pdfs/juarez/ju-2017/ju171e.pdf>

Gallego, C. (2000). Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la lectoescritura. In Presentado al I Congreso Mundial de Lectoescritura, consultado el (Vol. 25).

Giménez, A., Luque, J. L., López-Zamora, M., & Fernández-Navas, M. (2015). Autoinforme de trastornos lectores para adultos (ATLAS). anales de psicología, 31(1), 109-119.

Goleman, D. (2022). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. EDICIONES B.

González, M; Torres, S. (2001). Modulo Habilidades de Comunicación Escrita. Segunda Edición. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Salud. Programa de Fonoaudiología.

- Guardiola, J. G. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 3-30. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11013/evolución_dislexia.pdf
- Guinea-Hidalgo A, Tirapu-Ustárroz J. La sustancia blanca en los trastornos del desarrollo. Rev Neurol 2011; 53(6): 361-71 <https://silo.tips/download/la-sustancia-blanca-en-los-trastornos-deldesarrollo>
- Jiménez, J. E. (2014). Dislexia en español. Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J. E., Hernández, S. y Conforti, J. (2006). ¿Existen patrones diferentes de asimetría cerebral entre subtipos disléxicos? Psicothema, 18, 507-513.
- Jiménez-Rodríguez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela). Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Juan Luis Castejón, Carlota González, Raquel Gilar, Pablo Miñano. (2010). Psicología de la educación. México: Club Universitario.
- M Rousselle, Marlene Abadie. Memoria de trabajo en la dislexia: disfunciones y vías de remediación. ANAE Enfoque neuropsicológico del aprendizaje en niños, 2021, pp.154-161.hal03266764
- Marchant, Teresa, & Lucchini, Graciela, & Cuadrado, Blanca (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. Psykhe, 16(2),3-16.[fecha de Consulta 15 de Marzo de 2022]. ISSN: 0717-0297. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716201>
- McClellan, D. y Katz, L. (1996). El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. En: <http://ericee.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html>
- McGrath, L. M., Smith, S. D., & Pennington, B. F. (2006). *Breakthroughs in the search for dyslexia candidate genes. Trends in Molecular Medicine*, 12(7), 333–341. [doi:10.1016/j.molmed.2006.05.007](https://doi.org/10.1016/j.molmed.2006.05.007)
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., Reichard, C. y Dimitrov, D. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219-246. DOI: 10.14746/ssl.2018.8.2.3
- Montealegre, Rosalía, & Forero, Luz Adriana (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1),25-40.[fecha de Consulta 21 de Marzo de 2022]. ISSN: 0123-9155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429.
- Navarro, F., & Revel, A. (2009). Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2010). *Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis*. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. [doi:10.1177/0022219409359939](https://doi.org/10.1177/0022219409359939)

Organización Mundial de la Salud (2021) Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11).

Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2016). *Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85– 100. [doi:10.1016/j.rlfa.2015.11.001](https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001)

Serrano, Francisca, & Defior, Sylvia (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34. [fecha de Consulta 27 de Febrero de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152879003>

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.

Svensson I. y Jacobson, C. (2005). How Persistent are Phonological Difficulties? A Longitudinal Study of Reading Retarded Children. *Dyslexia*

Tamayo Lorenzo, Susana (2017). LA DISLEXIA Y LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. [fecha de Consulta 27 de Febrero de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>

Tellez, M. G. Y. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: Diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.

Vázquez, L. H., Hernández, G., Valdés, É., & Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional*, (25), 125-142.

Villalobos Crespo A. et al. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. México: Desclée De Brouwer.

Woolfolk, Anita (2010) *Psicología educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

Zuppardo, L, Rodríguez Fuentes, A, Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175 - 183. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2020a4>.