

DOS PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN EN ERRORES CRÓNICOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Francisca López Ríos

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

RESUMEN

La emisión crónica de errores en lectura y escritura supone dificultades significativas a la hora de acceder a múltiples conocimientos que requieren de ambos repertorios. Ello implica la necesidad de corregir rápidamente dichos problemas para permitir un desarrollo académico adecuado. El presente trabajo de investigación supone la aplicación de un conjunto de procedimientos derivados de los principios del Análisis del Comportamiento, para eliminar errores crónicos en lectura y escritura. Estos procedimientos se comparan con el uso de un programa estándar de corrección de errores en escritura. Los resultados indican que los procedimientos derivados del Análisis del Comportamiento resultan más rápidos y efectivos para solucionar este tipo de problemas tanto en lectura como en escritura.

Palabras clave: ERRORES CRÓNICOS, LECTURA, ESCRITURA, PROCEDIMIENTOS FUNCIONALES.

SUMMARY

The chronic emission of errors in writing and reading supposes significant difficulties for having access to different contents of knowledge that require the mastery of both types of repertoires as a previous step. This involves the necessity to correct this type of problems as fast as possible to allow for an adequate academic progress. The present paper involves the use of a set of procedures derived from Behavior Analysis to eliminate chronic errors in writing and reading. These procedures are compared in terms of effectivity with the use of a standard program for the correction of errors in writing. Results show that the procedures derived from Behavior Analysis are faster and more effective to solve this type of problems in both writing and reading skills.

Key words: CHRONIC ERRORS, READING, WRITING, FUNCTIONAL PROCEDURES.

Aprender a leer y escribir constituyen los objetivos más importantes durante los primeros años de la trayectoria educativa, de forma que la mayor parte de los esfuerzos pedagógicos están destinados hacia su consecución durante este periodo. Sin embargo, cuando un alumno/a presenta problemas en lectoescritura, es muy probable que sus dificultades se extiendan sobre las diferentes disciplinas (lengua, literatura, ciencias...) y con ello, constituyan el primer eslabón de una, posiblemente larga, cadena de problemas académicos. Todo ello, supone que el ámbito de los problemas en lectura y escritura resulten de gran relevancia a la hora de analizar las variables implicadas en el fracaso escolar y que afecta al 30% aproximado de los escolares de educación primaria. Sin embargo, de acuerdo con Pérez (1990) estamos frente a un ámbito en el cual los esfuerzos pedagógicos no se corresponden con los resultados obtenidos, más bien al contrario, dada la notable dispersión de propuestas explicativas, metodológicas, de clasificación y de intervención existente, que en muchos casos no aportan más que confusión y complejidad al fenómeno que nos ocupa.

Muy brevemente, la comisión de errores en lectura se han aglutinado bajo la acepción de dislexia, utilizándose el término de disgrafía cuando dichos problemas se producen en la escritura (por ej. Tsvétkova, 1977). Ambas etiquetas diagnósticas cuentan con diferentes substratos explicativos que a su vez se reflejan en los objetivos y procedimientos de intervención utilizados para solucionar los problemas (Nieto Herrera, 1977; Valett, 1983). Así, desde las posiciones conceptuales que proponen la existencia de deficiencias neurológicas a nivel estructural o funcional, se proponen programas de reeducación para la dislexia y la disgrafía que incluyen ejercicios sensorperceptivos y motrices, ejercicios destinados a establecer la lateralidad y el esquema corporal, ejercicios de atención, concentración y memoria, de lenguaje, etcétera, además de aquellos ejercicios destinados a corregir errores específicos (por ejemplo, Fernández Baroja, 1974; Tsvétkova, 1977; Bima y Schiavoni, 1980; Froufe, 1989, entre otros). El resultado, siguiendo a Toro (1984) es que el niño mal lector, para aprender a leer, puede verse sometido a una serie de enseñanzas y exigencias que poco o nada tienen que ver con la lectura (ni con la escritura, añadiríamos nosotros). Además, y como práctica habitual en las aulas, estos programas se utilizan para todos aquellos niños calificados como disléxicos o disgráficos, debiendo realizar los ejercicios durante algunas horas a lo largo de la semana, mientras continúan cometiendo errores cada vez que tienen que leer o escribir en el resto de su actividad escolar. Más aún, las series de ejercicios que constituyen los programas disponibles se aplican de modo estandarizado, es decir, sin considerar si el tipo y número de ejemplos son apropiados, las ayudas suficientes o excesivas, a los errores que comete un niño particular.

Una propuesta explicativa alternativa se deriva de la aproximación conceptual del Análisis del Comportamiento. Desde esta perspectiva, los problemas en lectura y escritura, tendrían su origen en alguna (o varias) de las siguientes circunstancias: a) Ausencia de conductas prerrequisitas generales (atención, seguimiento de instrucciones, imitación..) (Ribes, 1974, Luciano, 1989); b) ausencia en conductas prerrequisitas específicas para la lectoescritura (como por ejemplo, coger el lápiz, dominio de movimientos requeridos para la escritura, discriminación de formas, discriminación de sonidos, re-

repertorio verbal adecuado, discriminación de relaciones de semejanza, diferencia, posición...) (Toro y Cervera, 1984; Pérez, 1990, Luciano, Gómez y García, 1994); c) en los factores propios de la situación de aprendizaje en cuanto a la adecuación o no de los elementos a discriminar, el uso de ayudas y su paulatina eliminación, y a las contingencias de reforzamiento que se proveen (Ribes, 1974; Luciano, 1989).

Así, las propuestas de intervención surgidas desde esta perspectiva implican una evaluación específica de los problemas y de las posibles circunstancias que los han originado y mantienen en el momento en que nos disponemos a establecer soluciones, además de implementar intervenciones sistemáticas e intensivas destinadas a establecer correctamente los repertorios de lectura y escritura, evitando de este modo que los errores se cronifiquen aún más y facilitando así el avance adecuado en la consecución de otros objetivos educativos.

El trabajo empírico que se presenta, constituye un intento de mostrar que las intervenciones basadas en una filosofía funcional, constituyen un modo útil y rápido de eliminar problemas en lectura y escritura, mientras la aplicación de programas estándar de solución de problemas en escritura conlleva limitaciones tanto en el tipo de tarea como en el modo en que se implementan, que impiden resolver este tipo de problemas eficazmente.

MÉTODO

Sujetos

En esta investigación participaron cinco niños y una niña de edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Todos ellos cursaban 5º de Educación Primaria (E.P.), y mostraban errores crónicos en lectura y escritura, no superando los objetivos mínimos en el primer trimestre en las disciplinas de Lengua española, Conocimiento del Medio, Matemáticas y lengua extranjera. Los 6 sujetos participantes fueron seleccionados por la profesora de Lengua. En la Tabla I se detallan los errores más frecuentes en cada uno de los sujetos, tanto referidos a escritura, como a lectura..

Tabla 1.- Resumen de los errores más frecuentes cometidos por los sujetos tanto en lectura como en escritura

Tipo de error	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	SUJETO 6
LECTURA	Omisiones	/n/-s/-l/	/n/-s/	/n/-s/	/n/-s/	/l/-r/
	Sustituciones	s/z-b/p	M/n pr/p-r		Ll/ch-z/s-r/n	
	Otros					
ESCRITURA	Omisiones	/n/-s/-l/	/r/-n/	/n/-s/-r/-l/	/n/-s/	/n/
	Sustituciones	l/r-s/r-s/z	s/r-z/s-r/d	l/r-z/s-n/s	z/s-n/r-r/l	s/z-r/d-g/j
	Otros				unión de palabras	

Diseño

Se han utilizado diseños cuasiexperimentales intrasujeto con replicaciones. Así, en lectura se ha utilizado un diseño A-C con seguimiento (Hersen y Barlow, 1984) y replicaciones intersujeto, siendo A la condición correspondiente a línea de base y C la fase de intervención con un procedimiento funcional ajustado a criterios individuales.

En escritura, se ha utilizado un diseño A-B-A-C con seguimiento y replicaciones en 3 sujetos. En este caso A corresponde con medidas de línea de base, B una condición de tratamiento con un procedimiento de intervención estándar, y C una condición de intervención funcional ajustada a criterios individuales.

Procedimiento

Tanto la evaluación como la intervención se llevaron a cabo de forma individual por una terapeuta ajena al colegio, en una sala, provista de mobiliario y material escolar. La evaluación y fase A de este estudio incluyeron las sesiones en las que se evaluaron las habilidades de lectura y escritura, y se recabaron los datos corres-

pondientes a la línea de base o fase A. La Fase C en lectura y escritura, corresponde con la intervención funcional ajustada a criterios individuales. La Fase B, introducida únicamente en escritura, supuso el uso de un procedimiento de intervención estándar.

Tanto las sesiones de evaluación como las de intervención se llevaron en días consecutivos de lunes a jueves, durando entre 20 y 30 minutos.

Evaluación y Condición A. Todos los sujetos fueron evaluados con el "Test de análisis en lectoescritura" (TALE) (Toro y Cervera, 1984). Además, y con el fin de establecer el patrón de errores de cada uno de los sujetos, se llevaron a cabo 5 sesiones de una duración de 20 minutos aproximados, a lo largo de las cuales se intercalaron ejercicios de lectura, escritura y conversaciones con los niños. Así, para valorar la lectura se utilizaron textos de libros de 5º de primaria, diferentes a los de uso habitual en sus aulas. En el caso de la escritura, se realizaron dictados y ejercicios de escritura espontánea.

Condición C en lectura. La condición C, o procedimiento funcional dirigido a criterios individuales, se implementó iniciándose la intervención con textos de libros de 3º de educación primaria a los que se añadieron ayudas visuales que señalizaban en color rojo los elementos textuales que podían producir problemas, según el patrón de errores de cada niño. Cada ensayo empezaba pidiendo al niño/a que leyera el texto que correspondía. Dicha lectura quedaba registrada en una grabadora. Una vez finalizada la lectura cada niño valoraba su ejecución lectora como buena (entre 0 y 1 errores), regular (entre 2 y 3 errores) o mala (más de 3 errores). Posteriormente, escuchaba su ejecución siguiendo el texto y volvía a valorarla. De este modo cuando cada sujeto conseguía realizar 3 lecturas con calificación buena, se eliminaron las señales, o ayudas. Tras 5 lecturas sin ayudas y con calificación buena, se pasaba a textos con mayor dificultad, es decir, a textos correspondientes a libros de 4º de Educación Primaria. Para pasar a textos de 5º curso se utilizaron los mismos criterios descritos.

Los sujetos 2 y 3 mostraban silabeo, para cuya corrección se estableció, en principio, un procedimiento de lectura de palabras completas marcando un ritmo y subrayando las palabras separadamente (de forma que se ampliaba la unidad de lectura de la sílaba

a la palabra). Así, para establecer el ritmo de lectura, la terapeuta golpeaba con un dedo en la mesa, de forma que cada golpecito indicaba una palabra a leer. Posteriormente se alargó el final de una palabra para unirlo con el principio de la siguiente marcando una entonación particular, que se eliminó una vez el silabeo había sido corregido completamente.

El sujeto 4 mostraba un problema peculiar consistente en que cuando debía pasar leyendo de una línea a la siguiente, solía saltar varias líneas. Para prevenir estos saltos la terapeuta indicaba el inicio de la línea siguiente justo antes de producirse el cambio, posteriormente los señalaba el propio niño, eliminándose finalmente las ayudas introducidas. La corrección de este error se llevó a cabo a partir de la décima sesión, cuando se trabajaba con textos correspondientes a cuarto curso de E.P., ya sin ayudas visuales relativas al resto de errores.

Se estableció un sistema de puntos canjeables por cada ensayo correcto o *bueno* que al final de la sesión se podían cambiar por golosinas o bien ser acumuladas para conseguir un regalo mejor (a elegir entre una lista disponible).

Con objeto de que los avances se generalizaran al contexto del aula y se mantuvieran en los niveles conseguidos en las sesiones, cuando los sujetos habían mejorado sensiblemente su ejecución, se pidió a la maestra que les permitiera participar en los ejercicios de lectura en voz alta que realizaban una vez por semana, de modo que leyeran un pequeño párrafo, y que ella hiciera hincapié en las mejoras logradas reconociéndolas ante todos los niños del modo más natural posible.

Condición B o procedimiento estándar en escritura, Esta condición consistió en la aplicación del "Programa para la reeducación de problemas en escritura" (Huerta y Matamala, 1983). Este programa fue elegido por no incluir ejercicios de lateralidad o de comprensión lectora, además de por su amplio uso en este tipo de problemas. Cuenta con 13 unidades didácticas, destinadas a corregir los errores de escritura más habituales (sustituciones, omisiones, etcétera), además de incluir ejercicios de evaluación de dictado y escritura espontánea y un sistema de economía de fichas en función del nivel de ejecución mostrado a lo largo de la unidad didáctica. Es decir,

puede ser considerado como un programa de aplicación estándar para los problemas de escritura.

La aplicación de este procedimiento se llevó a cabo en grupo, tal y como se realiza habitualmente en las aulas de educación especial. Así, cada alumno contaba con su cuaderno de ejercicios debiendo realizar los ejercicios correspondientes a cada sesión. Las instrucciones eran proporcionadas por la terapeuta siguiendo el manual del educador del propio programa.

Condición C (o funcional) en escritura. Esta condición consistió en llevar a cabo tres tipos de ensayos: dictado de palabras, dictado de frases y escritura espontánea. Para los ejercicios con dictado de palabras se dispuso de palabras que incluían los elementos que solían implicar errores con incremento paulatino del número de sílabas. Así, la terapeuta decía la palabra que se debía transcribir, enfatizando (tanto en intensidad como en duración) el elemento crítico que incluía. El sujeto la repetía en voz alta, y la escribía. Si la repetición en voz alta no era correcta no se le permitía escribir la palabra hasta que lo fuera.

De este modo, tras 5 palabras correctas, se eliminaba la ayuda auditiva, tras otras 10 palabras correctas se eliminaba la repetición en voz alta. Si no aparecían los errores, se incrementaba la dificultad de las palabras.

Respecto a los ensayos de frases dictadas, se llevaban a cabo simultáneamente a los ensayos de palabras, de forma que cuando el sujeto ya no cometía errores en palabras con una o dos sílabas, se pasaba a realizar frases con dicho tipo de palabras. En los ensayos de escritura de frases la terapeuta escribía la frase, el niño la repetía en voz alta, si la decía correctamente, la escribía diciendo en voz alta cada una de las palabras que iba escribiendo. Tras 10 frases sin errores, se suprimía el decir en voz alta cada palabra.

El procedimiento seguido en los ensayos de escritura espontánea de frases consistía en pedir al sujeto que pensase una frase y la dijera en voz alta, de modo que si la topografía vocal era correcta, procedía a escribirla. Las sesiones de entrenamiento se realizaban individualmente con unos 30 minutos de duración. Se estableció un sistema de puntos por ejecuciones correctas que se canjeaban por dinero que podía acumular para conseguir un regalo mayor, o gastar tras la sesión en un kiosko en el colegio (nunca más de 25 ptas).

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación de las diferentes condiciones de intervención lectura y escritura se muestran en las figuras 1 y 2. En primer lugar se describen los resultados obtenidos con la condición C en lectura, posteriormente se describen los resultados en escritura, primero respecto de la condición B y finalmente de la condición C.

Lectura. Los resultados de la aplicación del procedimiento de intervención funcional en lectura para los sujetos 1,2,3 y 4 se muestran en la figura 1 en la que se representa el porcentaje promedio de errores por cada 10 ensayos, considerando como ensayo cada 10 palabras leídas. Los sujetos 5 y 6 no participaron del entrenamiento en lectura, no observándose cambios en la tasa o patrón de errores cometidos por ambos sujetos en diferentes momentos de medición.

Todos los sujetos participantes en esta condición mostraron un descenso clínicamente significativo en el número de errores en lectura a lo largo del proceso de intervención como se muestra en la figura 1. Tres meses después de finalizar la intervención directa, se tomaron muestras de lectura con textos de 5º de primaria, sin utilizar ayudas ni contingencias diferenciales, comprobándose el mantenimiento de los resultados obtenidos en todos los casos.

De modo más detallado, el sujeto 1 consiguió reducir el porcentaje promedio de errores desde un 40% aproximadamente, hasta entre el 0 y 10%, tanto en omisiones, como en sustituciones. Así en la figura 1 se muestra la evolución de los errores a lo largo de 34 bloques de ensayos (18 sesiones) coincidiendo los incrementos en los errores con cambios de niveles de dificultad en los textos.

El sujeto 2 recibió 30 bloques de ensayos a lo largo de 17 sesiones, dirigidas a corregir las omisiones, las sustituciones y el silabeo, consiguiendo eliminar el silabeo a partir del 8º bloque de ensayos, (5a. sesión). Durante el periodo de seguimiento, el silabeo se sitúa entre 0 y 2% promedio, similar al porcentaje promedio de errores consistentes en omisiones y sustituciones en dicho período.

La sujeto 3, mostraba errores de silabeo-repetición de palabras, además de omisiones y lentitud lectora. De este modo, los problemas de silabeo repetición se corrigieron a partir del 10 bloque de

Figura 1.- Porcentaje medio de errores en lectura

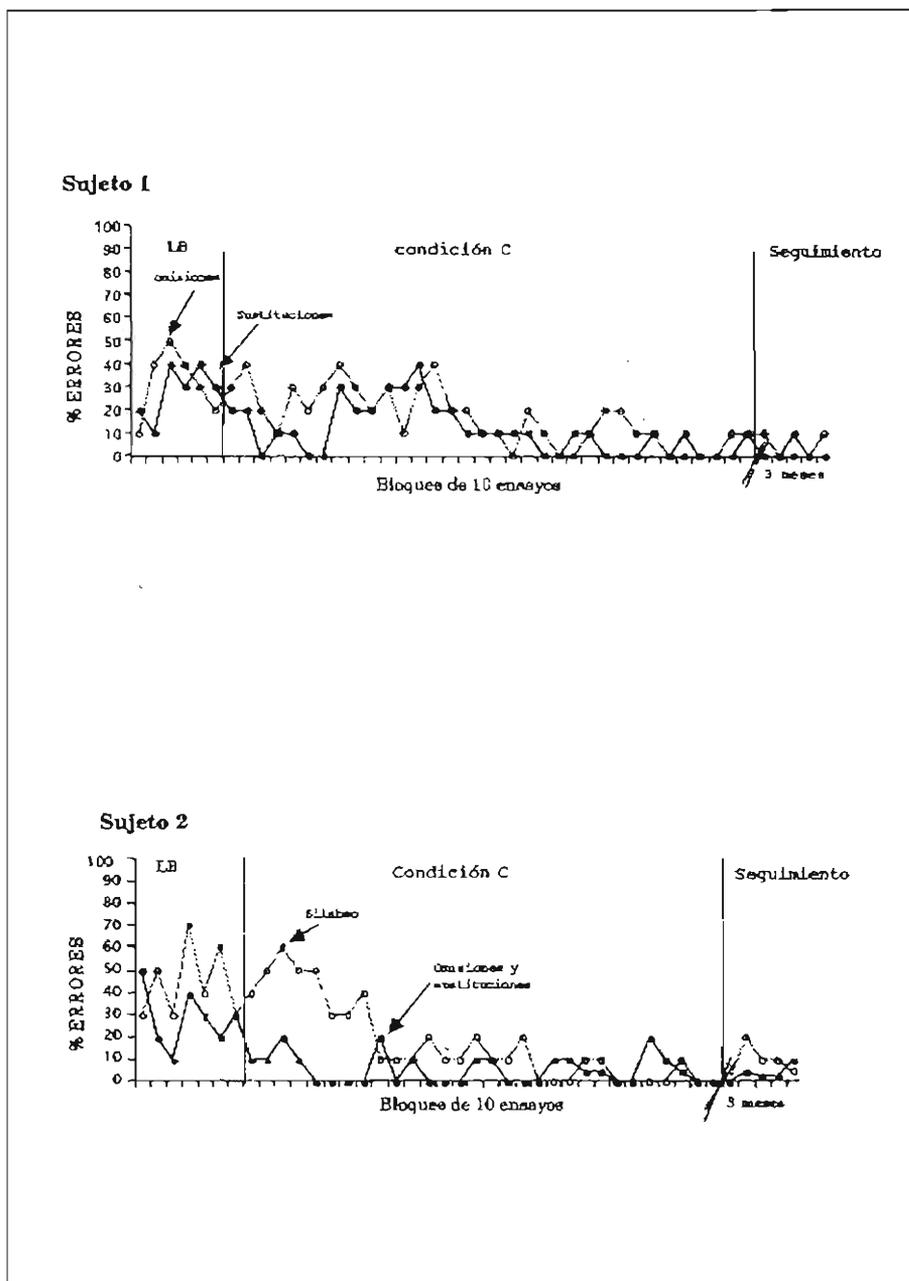
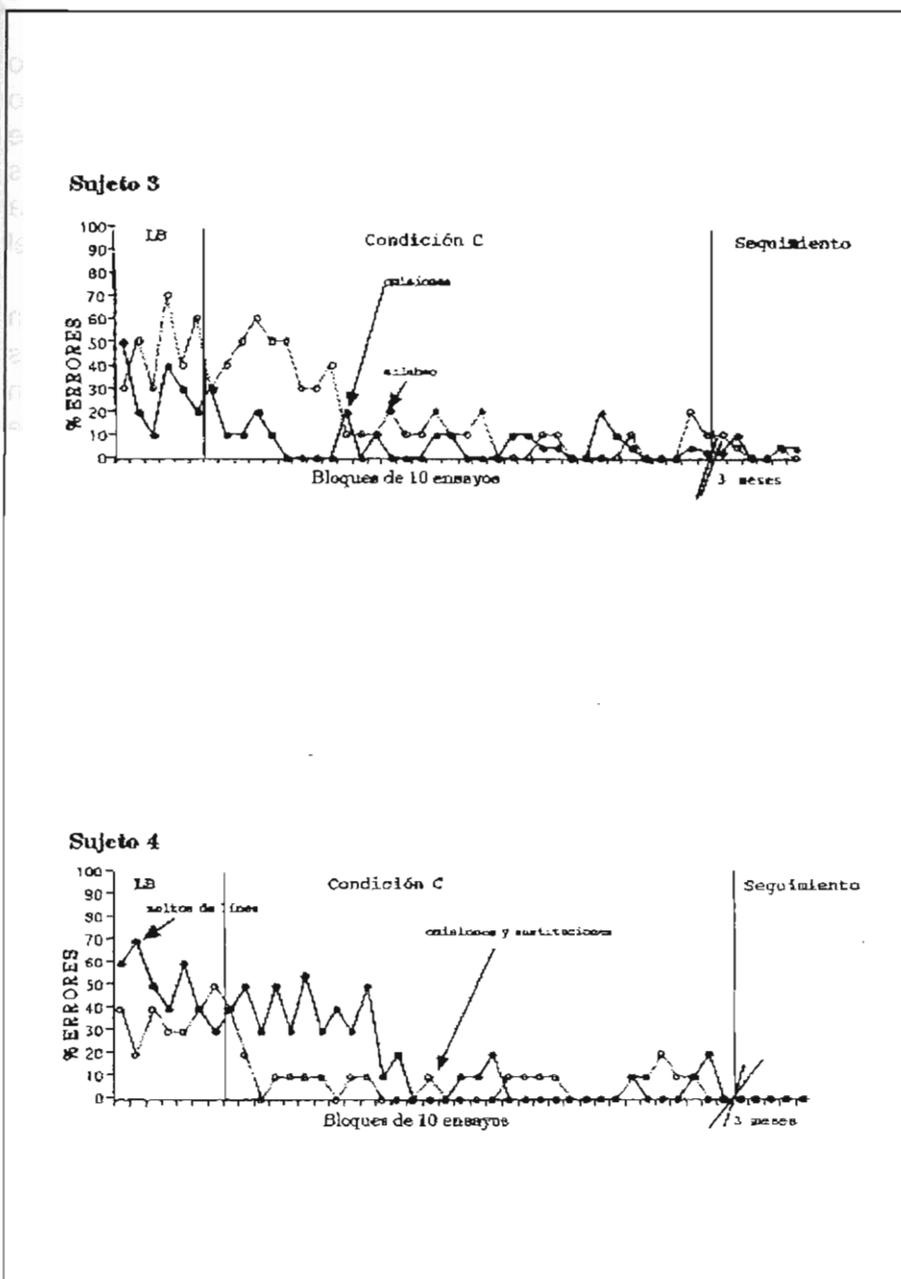


Figura 1.- (Continuación)



ensayos (4a. sesión), pasándose de entre el 50 y el 70% de palabras silabeadas a entre el 0 y el 10%, nivel que se mantenía a lo largo del seguimiento.

El sujeto 4 realizó un total de 33 bloques de ensayos a lo largo de 17 sesiones. Así, conforme se iniciaron los ensayos se observó una reducción significativa de las omisiones y sustituciones, desde el 40% aproximado registrado durante la línea de base, hasta menos del 10% de palabras con alguno de ambos errores. En relación a los saltos de línea erróneos, el entrenamiento no comenzó hasta el decimoprimer bloque de ensayos (6a. sesión).

Escritura. Los resultados de la aplicación de la condición B en escritura se muestran en la figura 2. Así, tras 12 sesiones en las que se aplicó el procedimiento estándar, no se observó reducción de los errores de ninguno de los sujetos respecto a los niveles de ejecución obtenidos durante la fase de línea de base. La ejecución de la condición B que se representa en la figura 2 corresponde al porcentaje de errores cometidos por los sujetos en los dictados de evaluación que dispone el propio programa para realizar al final de cada unidad didáctica. Cada ensayo se compone de 10 palabras escritas y se representa el porcentaje de error en bloques de 5 ensayos.

Tras finalizar la aplicación del programa estándar, se volvieron a tomar muestras de escritura comprobándose el mantenimiento de los errores, incluso en los sujetos cuyos errores más frecuentes coincidían con aquellos en los que el programa hacía más énfasis.

Respecto a la condición C en escritura, los resultados muestran descensos clínicamente significativos desde los porcentajes de error obtenidos durante la línea de base, tanto previa, como posterior, a la aplicación de la condición B. En la figura 2 se muestran los porcentajes de error promedio de cometidos por cada sujeto, considerando bloques de 5 ensayos, y 10 palabras por ensayo, sin diferenciar entre tipos de ensayos. Así, se observa un descenso de errores prácticamente total desde los primeros ensayos de aplicación del procedimiento.

Más concretamente, el sujeto 1 realizó 23 bloques de ensayos con este procedimiento, alcanzando finalmente un porcentaje medio de errores entre 0 y 2 tanto en dictado, como en escritura espon-

Figura 2.- Porcentaje medio de errores de escritura

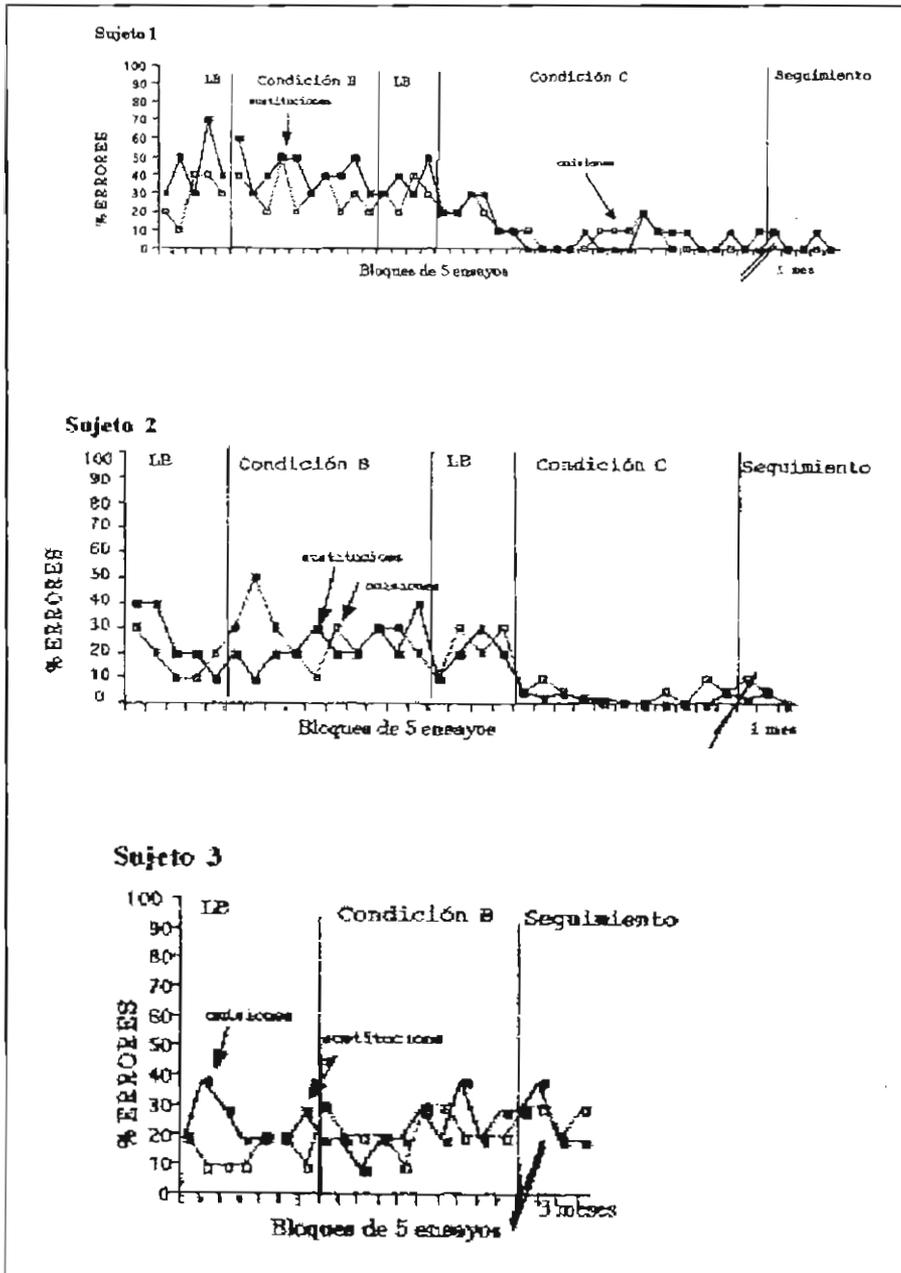
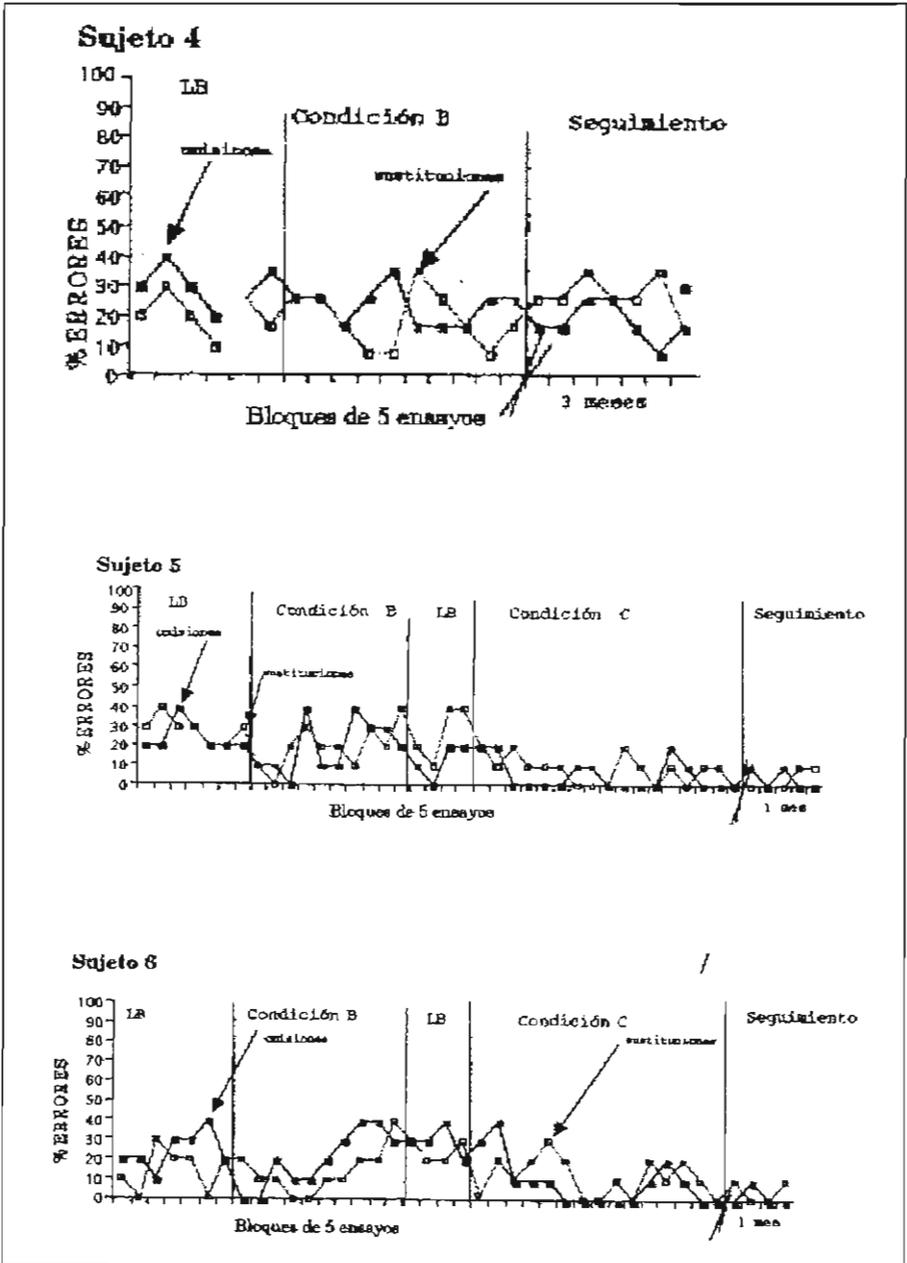


Figura 2.- (Continuación)



tánea en los errores entrenados, es decir, en omisiones de /r/ en grupos consonánticos y /n/ y la sustitución o inversión de s/r, r/d, pr/p-r, pr/p-r.

El sujeto 2, cuyos errores habituales consistían en omisiones de grafemas y sílabas, además de sustituciones, la intervención se centró en corregir la omisión de la /n/ final, la sustitución n/r y la inversión pr-p-r. En este sentido se obtuvo una reducción de los errores mencionados desde el 40% aproximado de las palabras con alguno de estos tipos de errores, hasta prácticamente 0% en dicho tipo de errores.

El sujeto 5 recibió 17 bloques de ensayos (11 sesiones) dirigidos a corregir los errores de sustitución n/r y r/l y la omisión de la /n/ y la /s/ en posición final, comprobándose la reducción hasta índices prácticamente nulos. Finalmente, el sujeto 6, realizó 15 bloques de ensayos de intervención con el objeto de eliminar la sustitución r/d y la omisión del grafema /n/, consiguiéndose reducir dichos errores desde el 30% aproximado hasta entre el 0 y el 10%.

Los sujetos 3 y 4, no recibieron más intervención que la referida como programa estándar, no se produjeron cambios significativos en los índices de error iniciales,

DISCUSIÓN

Según los resultados descritos más arriba, el trabajo de investigación que se discute supone evidencia empírica, sobre la efectividad del procedimiento funcional dispuesto, en relación a la corrección de errores en lectura. La rapidez con que se reducen los errores puede estar relacionado con varios de los elementos introducidos en la intervención. En primer lugar, el uso de los arreglos estimuladores a partir de las ayudas visuales en los textos, reduce los errores y permite a los niños acceder a contingencias de reforzamiento por su ejecución, lo que tiene especial importancia si consideramos que todos ellos contaban con una historia académica cargada de fracasos. Ello aumenta el nivel motivacional respecto a la tarea de leer y por tanto la disposición y aprovechamiento en las sesiones. Por otro lado, la introducción del *feedback* de su ejecución puede

haber acelerado la discriminación de la calidad lectora, aprendiendo la diferencia entre leer bien y leer mal, así como puede haber ejercido una función motivacional al hacer más evidentes los progresos.

Cabe mencionar además, que no ha sido necesario el uso de estrategias de desarrollo del esquema corporal ni la lateralidad, para conseguir los resultados informados más arriba, lo que en principio cuestiona su necesidad para la intervención con niños con características similares a los participantes en este estudio, en la dirección señalada por Toro y Cervera (1984), Pérez (1990) o Bernardo (1994).

Finalmente, la generalización de los avances hacia el contexto del aula, en el que la profesora de los niños dispuso las condiciones para que las mejoras se evidenciaran públicamente y fueran reconocidas como tales en el contexto natural, ha podido ser un elemento fundamental de cara a facilitar el mantenimiento de los resultados.

Respecto a los resultados en escritura, mencionar que la aplicación normalizada del programa utilizado en esta intervención no parece ser suficiente para reducir este tipo de errores. Ello no significa que los ejercicios incluidos en el mismo no sean apropiados, sino que su uso debería personalizarse, en el sentido de adecuar el tipo y número de ensayos, las ayudas introducidas y el sistema de contingencias de reforzamiento, al patrón de errores de cada sujeto y a sus tendencias motivacionales. Todo ello se pone de relieve cuando se introduce el procedimiento funcional en escritura, consiguiéndose disminuir el porcentaje de errores de modo significativo para el contexto natural de los niños participantes en esta condición. Así, a través del procedimiento funcional utilizado, los sujetos han recibido un entrenamiento sistemático en eliminar errores que cometían habitualmente, mediante la introducción de ayudas auditivas destinadas a establecer el control de la vocalización sobre la transcripción. Haber establecido incrementos paulatinos de la dificultad de los vocablos utilizados, así como combinar ensayos de palabras con ensayos de frases, puede haber favorecido que los errores se eliminen rápidamente y, por tanto, facilitar una buena disposición hacia la escritura.

Por último, y como conclusión general derivada de todo lo dicho, podemos afirmar que cuando se detectan problemas en la adqui-

sición de las habilidades de lectura y escritura, lo más conveniente, desde nuestro punto de vista es centrar los esfuerzos en establecer correctamente este tipo de repertorios, de forma que se evite en lo posible la cronificación de los errores y con ello exponer a los sujetos a amplios períodos de fracaso escolar, formando así una historia de interacciones respecto a lo académico que no favorecerá en absoluto el interés por aprender en dicho contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernardo, I.** (1994). Tratamiento conductual de un caso de dislexia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20 (70), 275-291.
- Bima, H. J., y Schiavoni, C.** (1980). El mito de la dislexia: guía para maestros. Argentina: T.A., P.A.S.
- Defior, S. y Ortúzar, R.** (1993). Alteraciones del lenguaje escrito. En Gallardo y Gallego: *Manual de logopedia*. Granada: Aljibe.
- Fernández Baroja, F. Llopis, A.M.P., Pablo de Riesgo, C.** (1974). La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación. Madrid: C.E.P.E.
- Froufe, S.** (1989). La dislexia: prevención y tratamiento. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Huerta y Matamala** (1983). Programa de reeducación para problemas en escritura. Madrid. Visor.
- Luciano, M.C.** (1989). Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia. Granada. SPUG.
- Luciano, M.C. Gómez, I. y García, C.** (1994). Problemas de lectoescritura. En M.C. Luciano (dir.). *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Nieto Herrera, M.E.** (1977). Anomalías del lenguaje y su corrección. Madrid: Méndez Otero.
- Pérez, M.** (1990). Textos adecuados y práctica reforzada en dislexia. En Méndez y Antón (Eds.) *Modificación de Conducta en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ribes, E.** (1974). Técnicas de modificación de conductal. Su aplicación al retraso en el desarrollo. México: Trillas.
- Toro, J. y Cervera, M.,** (1984). T.A.L.E.: Test de análisis de lectoescritura. Madrid. Visor.

- Tsvétkova, L.S.** (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella.
- Valett, R.E.** (1983). *Dislexia*. Barcelona: CEAC.

Agradecimientos. El presente trabajo de investigación se realizó en el colegio Ave María de Granada en 1994, bajo la dirección de la Dra. Carmen Luciano, a quien expreso mi agradecimiento por su guía en los distintos momentos de elaboración de este trabajo. También a los niños y profesionales que se vincularon al proyecto y que lo hicieron posible.