

Dislexia en la etapa universitaria: una mirada desde la lingüística clínica

Dyslexia in the university stage: a look through clinical linguistics

María Alicia Serna-Pinto ^a

- a. Lingüista. Docente universitaria. Grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. <https://orcid.org/0000-0001-6973-6524>

DOI: [10.22517/25395203.25236](https://doi.org/10.22517/25395203.25236)

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar, desde la lingüística clínica, en torno a cómo los estudiantes con dislexia han afrontado los retos y dificultades que implica la lectura de textos científicos y académicos durante la formación universitaria. La lectura en la universidad tiene un mayor nivel de complejidad, se caracteriza por el uso del discurso referido, por el dominio de los géneros discursivos propios de cada área del saber y por el uso de un léxico especializado. A través del análisis de experiencias de profesionales con dislexia y de las consideraciones de investigadores sobre el tema, se concluye que es necesario promover ejercicios de investigación interdisciplinar con el objetivo de ayudar al estudiante disléxico a superar los retos de la educación universitaria.

Palabras clave: dislexia, joven adulto, lingüística clínica, lectura

Abstract

The objective of this communication is to reflect, from clinical linguistics, on how students with dyslexia have faced the challenges and difficulties involved in reading scientific and academic texts during university education. Reading at the university has a higher level of complexity, it is characterized using referred discourse, by the mastery of discursive genres characteristic of each area of knowledge and using a specialized lexicon. Through the analysis of experiences of professionals with dyslexia and the considerations of researchers on the subject it is concluded that it is necessary to promote interdisciplinary research exercises with the aim of helping the dyslexic student to overcome the challenges of university education.

Keywords: dyslexia, young adult, clinical linguistics, reading.

Introducción

La dislexia durante la educación primaria cuenta con una amplia investigación que ha permitido consolidar baterías para su diagnóstico y evaluación de las competencias, habilidades y procesos implicados en la lectura, además, también se han creado herramientas didácticas y lúdicas para ayudar al infante a leer. Sin embargo, en cuanto a la educación universitaria, existen todavía grandes lagunas.

Resulta evidente que a mayor refinamiento de las teorías lingüísticas, mayores posibilidades de mejorar los diagnósticos y los enfoques terapéuticos de las patologías del lenguaje. Por ello, el objetivo de esta comunicación es reflexionar desde la lingüística clínica en torno a cómo los estudiantes con dislexia han afrontado los retos y dificultades que implica la lectura de textos científicos y académicos durante la formación universitaria.

Inicialmente, se expone la relación entre la lingüística clínica y los trastornos del lenguaje. Posteriormente, se explica el procesamiento cerebral de la lectura y cómo se ve afectado a causa de la dislexia. Luego, se presentan algunas experiencias de personas con dislexia durante su formación profesional y, finalmente, se presentan los retos de la formación profesional en relación con la lectura académica, en aras de ampliar el panorama investigativo para apoyar de una manera más oportuna a los jóvenes adultos con dislexia durante su formación universitaria.

1. Lingüística clínica y trastornos del lenguaje

La lingüística clínica es una rama de la lingüística que surge en los años 80's como una aplicación de la lingüística en aspectos del lenguaje alterado. Para Otero, la lingüística clínica tiene por finalidad "describir el habla, el lenguaje, en fin, la comunicación patológica y contribuir a su terapia" (1). La necesidad de conocimientos lingüísticos se hace manifiesta en el informe Quirk donde se acepta, de forma general, que los terapeutas del lenguaje necesitan aplicar conceptos lingüísticos y técnicas analíticas en su práctica clínica rutinaria (2).

En cuanto a los aportes específicos de la lingüística clínica, Marrero considera que debe aportar a:

1. Contribuir a la formación de los terapeutas del lenguaje (logopedia, foniatría, etc.) proporcionando los fundamentos lingüísticos necesarios para el desarrollo de su trabajo.
2. Colaborar con los profesionales mencionados en tareas que requie-

ran mayor especialización lingüística: el lingüista como experto para apoyo, consulta o cooperación.

3. Organizar y establecer una taxonomía de los trastornos del lenguaje desde un punto de vista lingüístico: la lingüística como eje estructurador de campo (3).

Respecto a este último punto, resulta evidente que a mayor refinamiento de las teorías lingüísticas, mayores posibilidades de mejorar los diagnósticos y los enfoques terapéuticos de las patologías del lenguaje. Sirva como ilustración de este tópico el avance en la descripción del componente pragmático del lenguaje que ha permitido mejorar la comprensión de los trastornos que se generan por daños en el hemisferio derecho, tales como los problemas para procesar y comprender los rasgos prosódicos y afectivos del lenguaje, tales como la ironía, el doble sentido y la metáfora, incluso, tales avances inciden de manera positiva en la comprensión del espectro autista.

Si bien desde los estudios clásicos de la psicolingüística las afasias han sido el centro de interés, cada vez más se hacen investigaciones en campos que van desde las demencias hasta síndromes específicos (2). En cuanto a la dislexia, resultan relevantes los aportes de la lingüista Luz Rello, cuyo trabajo se ha orientado hacia la creación de herramientas para mejorar las habilidades de lectoescritura en población entre los 7-17 años y ha sido validado científicamente. Una de las herramientas digitales creadas por Rello es Dyetective (4) que contiene una serie de actividades lúdicas para mejorar la lectoescritura integrando parámetros que permiten analizar el desempeño en competencias lingüísticas, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y el rendimiento o desempeño. Una de las ventajas de la plataforma es que un docente o investigador puede registrar a los niños y monitorear los resultados.

Precisamente en el caso que nos ocupa en esta comunicación, nos interesa tratar las dislexias y las disgrafías en población joven-adulta universitaria como parte del proyecto de investigación “Lectura y escritura para el aprendizaje de las ciencias del lenguaje en la Licenciatura en literatura y lengua castellana de la Universidad Tecnológica de Pereira-UTP”, inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones de la UTP con el código 4-21-9.

Tanto la dislexia como la disgrafía son objeto de interés y de preocupación durante los primeros años escolares. Sin embargo, la concientización sobre tales trastornos y la posibilidad de consultar a un especialista no fue popular en Colombia sino hasta apenas unas décadas. Anteriormente, la

poca formación del profesorado general frente a los trastornos de la escritura y la lectura, la falta de una guía del Ministerio de Educación al respecto y la complejidad para acceder al sistema de salud colombiano, en general, no favorecieron una cultura sana de observación y atención de los trastornos del lenguaje(5). En la actualidad, recibe especial tratamiento el período de escolarización primario.

Al respecto, Jaime Castellanos (6) propone una batería de aprestamiento para trabajar con niños de 4 a 6 años. A nivel psicomotriz, las actividades incluyen trabajos de motricidad fina con el fin de ejercitar la coordinación óculo-manual (ya sea a través de repisado de recorridos, laberintos y demás juegos), la lateralidad y la motricidad gruesa. En cuanto a las habilidades perceptivas, se realizan actividades para fortalecer la discriminación visual y la funcionalidad auditiva. A nivel de los procesos cognitivos, en la batería se ejercita los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, tales como la observación, atención y memoria.

Por su parte, Obando y Valbuena (7), proponen una batería pedagógica mediante la metodología GEEMPA para niños de 6 a 9 años con trastornos específicos del lenguaje (TEL). La batería incluye actividades para fortalecer la lectoescritura a través de juegos que promueven el aprendizaje por etapas.

Pinilla (8) señala que si bien se ha avanzado en metodologías y técnicas terapéuticas para la infancia, por el contrario, en la etapa de formación universitaria colombiana, la investigación no ha avanzado con celeridad. Una de las consecuencias de este fenómeno es el de la deserción universitaria ya que los “estudiantes sienten que no tienen capacidades para lograr hacer una carrera, como lo haría otro joven de su edad” (8).

El ámbito universitario público es complejo ya que la población estudiantil presenta condiciones socioeconómicas diversas y no todos los afectados poseen un diagnóstico clínico. Sumado a esto, la etapa de formación universitaria se caracteriza por el ingreso a la cultura académica, donde se privilegia la escritura y la lectura como prácticas habituales de las dinámicas de producción intelectual. En la universidad, se lee y se escribe con el fin de aprender, en ese sentido, los universitarios tienen una gran carga de lecturas de textos académicos y especializados en cada semestre, con tiempos de entrega relativamente cortos.

2. Procesamiento cerebral de la lectura y dislexia

El aprendizaje de la lectoescritura exige una enseñanza explícita con una metodología adecuada dado que tanto la lectura como la escritura no son funciones naturales del cerebro humano, es decir, a diferencia del habla, no existe un centro en el cerebro especializado en lectura o escritura (9,10,11,12). El proceso de lectoescritura implica establecer interconexiones neuronales entre el sistema visual y el sistema lingüístico, estas interconexiones modifican el área temporal occipital izquierda, denominada por Dahaene “caja de letras o buzón de palabras” (11). Igualmente, se considera que en la lectura intervienen tres sistemas de procesamiento:

- a. **Ortográfico:** sistema en el que se identifican las letras o grafemas que componen las palabras
- b. **Fonológico:** sistema que asigna fonemas a los grafemas
- d. **Semántico:** sistema que permite acceder al significado de las palabras.

El modelo teórico más aceptado para explicar los procesos que ejecutamos al leer es de “doble ruta”. Según este modelo, existen dos rutas para leer o pasar de la palabra escrita a su realización fónica. La primera es la ruta fonológica o subléxica que permite transformar grafemas a fonemas y la segunda es la ruta ortográfica o léxica que permite reconocer palabras escritas de forma más rápida o directa.

La ruta fonológica o subléxica se activa principalmente para leer palabras desconocidas o pseudopalabras, esta ruta emplea la vía dorsal que interconecta las áreas visuales del lóbulo occipital con la zona occipital temporal del buzón de palabras, el área temporal parietal, las circunvoluciones angular y supramarginal con el área frontal inferior de Broca (9,10,11). Las áreas occipitales primarias intervienen en la memoria icónica y las áreas occipito-parietales permiten reconocer los grafemas y participan en la memoria a corto plazo.

Por su parte, la ruta ortográfica o léxica se activa ante palabras conocidas y utilizadas con frecuencia, emplea la vía ventral que interconecta las áreas visuales occipitales con la zona occipito temporal, las áreas temporal media e inferior y el área de Broca. En la figura 1 se puede ver la “doble ruta” de la lectura:

«El modelo teórico más aceptado para explicar los procesos que ejecutamos al leer es de “doble ruta”. 

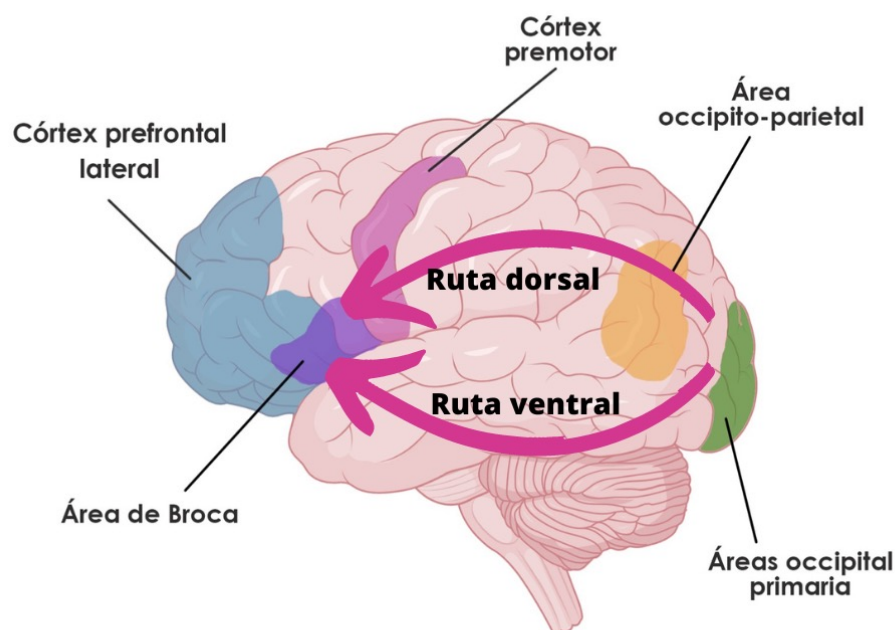


Fig. 1. Modelo de la doble ruta en lectura

A nivel teórico, se considera que existen sistemas lingüísticos transparentes y opacos. El español es un sistema transparente porque existe una correspondencia entre los grafemas y los fonemas, en ese sentido, se puede leer cualquier palabra mediante la conversión grafema-fonema. Un sistema opaco, como el inglés, suele generar mayores dificultades durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura ya que la representación gráfica no es clara en relación con los fonemas. Esta particularidad de los sistemas hace que los problemas de dislexia sean más notorios en los sistemas opacos. En la tabla 1 presentamos los distintos tipos de dislexia:

Tabla 1. Tipos de dislexia

Dislexia		
Superficial	Fonológica	Profunda
Se presenta dificultad para relacionar el grafema con el fonema. Si bien el español es transparente, se pueden presentar una mayor lentitud en la lectura y el efecto de la longitud de palabra.	Se preserva la ruta léxica pero la ruta subléxica ha sido afectada, por lo cual a la persona se le dificulta leer palabras desconocidas y pseudopalabras.	En este caso han sido afectadas las dos rutas. En este caso, se presentan dificultades para leer tanto palabras desconocidas como las frecuentes.

3. La dislexia en el contexto universitario

La dislexia es definida por el DSM IV como “una dificultad del aprendizaje que tiene un origen neurológico, se caracteriza por dificultades en el correcto o fluido reconocimiento de palabras y por un deletreo y habilidades decodificadoras pobres a pesar de una adecuada inteligencia, instrucción y habilidades sensoriales” (13). En la Guía General sobre Dislexia (10) se indica que los estudiantes que sufren dislexia presentan problemas tanto de precisión como de velocidad lectora, según la guía, “ello les limita en cuanto a la cantidad de recursos cognitivos que pueden utilizar para realizar una lectura comprensiva del nivel que se exige en la escuela” (14)

La dislexia persiste a lo largo de toda la vida de los individuos. En adolescentes y adultos los problemas de codificación y reconocimiento de los fonemas suelen disminuir, pero, comparado con individuos sin afectaciones, la lectura suele presentar menores niveles de automaticidad, fluidez y velocidad.

En la etapa de formación profesional universitaria, Galluzo (15) relata el caso de una estudiante de enfermería que se apoyaba en grabadoras para grabar las clases o dictar notas de voz. Además, la universidad le permitió contar con tiempo extra para resolver los exámenes.

En el ámbito universitario colombiano, Pinilla (8), en rol de trabajadora social, describe el caso de 6 estudiantes con dislexia de universidades privadas y públicas de Bogotá, Colombia. En el análisis de los relatos, Pinilla señala que las principales dificultades con la lectura son:

- Problemas gramaticales
- Cambio de palabras durante la lectura
- Problemas de redacción
- Problemas para relacionar párrafos

Para poder afrontar los retos de la formación profesional, cada uno de los estudiantes se vio obligado a buscar estrategias personales para apoyarse. Algunas de las estrategias fueron la repetición, la imitación de trabajos escritos de compañeros, grabación de clases para luego escuchar, pedirle a otro que leyera (8). La investigación de Pinilla concluye que se requiere investigación sobre la dislexia en adultos jóvenes y herramientas de apoyo para ayudarle al estudiante a cumplir con los retos académicos propios de la formación profesional.

Entre los avances sobre la relación entre adultez y dislexia, desde la investigación neuropsicológica y lingüística se ha avanzado en la caracteriza-

ción de la dislexia a nivel internacional. Suárez Coalla y Cueto (16) evaluaron las capacidades lectoras y de procesamiento fonológico de un grupo de treinta adultos con dislexia. Específicamente, evaluaron tareas de conciencia fonológica, denominación automática rápida, decisión léxica, lectura de palabras y pseudopalabras y lectura de textos. Los resultados indican que prevalecen altas dificultades para ejecutar tareas de conciencia fonológica, denominación de dibujos y letras y lectura de pseudopalabras largas y menor velocidad lectora.

En un estudio sobre la fluidez lectora, Suárez Coalla et al., (17) encontraron los rasgos prosódicos también son afectados por la dislexia ya que los resultados indican que el cambio de tono, según el tipo de oración, presenta dificultades puesto que los lectores disléxicos no se anticipan a la estructura del texto.

4. La lectura y la escritura en contexto universitario: retos de la formación profesional

Cada comunidad científica se caracteriza por el uso de un conjunto de textos, repertorios léxicos especializados, estructuras discursivas complejas y normas para citar los discursos referidos. El dominio de los textos y sus estructuras requiere instrucción formal, de allí que en las universidades se orienten cátedras de lectura y escritura o comunicación oral y escrita, corresponde a estas áreas ofrecer pautas de acompañamiento para ayudarle al profesional en formación a dominar las estructuras textuales de su ámbito disciplinar.

A nivel discursivo, son retos propios del acompañamiento en lectura y escritura académica:

1. Conocer las especificidades de los géneros discursivos de su área disciplinar.
2. Manejar adecuadamente el discurso referido.
3. Dominar la super, macro y microestructura de los textos.
4. Aumentar el repertorio léxico, incluyendo el dominio del léxico especializado.

Tales aspectos requieren un acompañamiento directo y un esfuerzo del estudiante por regular su propio aprendizaje, para ello, requiere emplear una cantidad considerable de estrategias metacognitivas. La metacognición es la capacidad que permite pensar o reflexionar sobre cómo se está aprendiendo. En el caso de la lectura, las estrategias metacognitivas permiten controlar, supervisar, regular y evaluar el proceso de lectura, además, permiten tomar

conciencia de la lectura como una actividad estratégica. En ese sentido, si el aprendizaje-enseñanza de la lectura académica o especializada es ya un gran reto, ¿cuánto más lo será para los cerebros de las personas disléxicas?

Al respecto, Cuetos, Soriano y Rello (18) ofrecen una serie de estrategias metacognitivas y didácticas para ayudar al estudiante en formación profesional a cumplir con las demandas de la lectura académica. En la tabla 2 se presentan las estrategias recomendadas por estos investigadores:

Tabla 2. Estrategias para guiar la lectura, adaptado de Cuetos, Soriano y Rello (18)

Estrategias para entender el texto	Realizar primera lectura en voz alta o mediante un conversor de texto a voz
	Subrayar o marcar las palabras clave
	Marcar de manera especial las definiciones de conceptos fundamentales
Reducción del texto mediante estrategias visuales	Utilizar esquemas gráficos
	Utilizar mapas mentales
	Usar esquemas iterativos
Memorización	Emplear reglas mnemotécnicas (rimas, asociaciones, melodías, etc.)
Estrategias para mantener la atención y la concentración	Focalizarse en una sola tarea
	No tener interrupciones
	Alternar con pausas pequeñas de descanso

Si bien las estrategias metacognitivas son útiles para monitorear y regular el proceso personal de lectura, es preciso continuar la investigación científica sobre la dislexia en contexto universitario.

Finalmente, a partir de la noción de la lingüística como eje estructurador del campo (3), se señala la importancia de aunar esfuerzos interdisciplinarios para analizar cómo se ven afectados los rasgos prosódicos, la comprensión del género discursivo, el manejo del discurso referido y los rasgos de la micro y macroestructura textual toda vez que los textos científicos tienen una mayor complejidad. Igualmente, considerando que gran parte de los referentes no son entidades concretas sino términos abstractos, habrá que analizar qué pasa en el cerebro disléxico para procesar tales términos. Una vez que se logre analizar y describir con mayor precisión las secuelas de la dislexia frente al procesamiento de los textos académicos o científicos, se podrá apoyar con mejores resultados la creación de herramientas terapéuticas de apoyo para el estudiante universitario disléxico.

Agradecimientos: A Marie Lourdes, en Francia, por su revisión y apoyo en la elaboración de este artículo.

Fuentes de financiación: ninguna

Correspondencia electrónica: maalserna@utp.edu.co

Referencias

1. Otero Cabarcas P. ¿ Dónde situamos las patologías lingüísticas? Consideración de la Lingüística Clínica como aplicación de la Lingüística. 2000; Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística.
 2. Garayzábal E. Lingüística clínica y logopedia. 2006; Madrid. Ediciones Antonio Machado.
 3. Marrero V. Introducción a la lingüística aplicada a fines clínicos. 2000; Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
 4. Pardo Cardozo N. Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la localidad 19 de Bogotá. 2015; tesis para optar al título de Neuropediatra. Universidad Nacional de Colombia
 5. Rello L. Dytective. 2016; Disponible en: <https://www.changedyslexia.org/>
 6. Obando A., y Valbuena A. Batería pedagógica de la metodología Geempa para los procesos de lectoescritura de niños entre las edades de 6 -9 años con trastorno específico del lenguaje del municipio de Ubaté. 2020; tesis para optar al título de Licenciado en Educación Especial. Fundación Universitaria Los Fundadores, Bogotá.
 7. Jaime Castellanos. Diseño de una batería de aprestamiento orientada a la prevención de los efectos de la dislexia sobre la lectura y la escritura dirigida a niños de 4 a 6 años. 2018; Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga.
 8. Pinilla M. Las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en el ámbito universitario en Colombia. 2018; Tesis para optar al título de trabajadora social. Universidad Externado de Colombia. Bogotá
 9. Cuetos F., y Domínguez, A. Lectura. En: Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas. 2012; Madrid. Editorial Médica Panamericana
 10. Montiel Ramos T. Lectura, escolarización y habilidades cognitivas. 2017; Paraguay. Universidad Iberoamericana.
 11. Lebrero Baena MP., y Fernández Pérez MD. Lectoescritura, fundamentos y estrategias didácticas. Madrid. Editorial Síntesis.
 12. Dahene S. El cerebro lector; 2014. Buenos Aires: Siglo XXI
 13. American Psychiatric A. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition: DSM-IV-TR®. United States of America: American Psychiatric Association; 200
 14. ASANDIS- Asociación andaluza de dislexia. Guía general de dislexia. 2010.
 15. Galluzo M. Dislexia, el problema de aprendizaje que sigue siendo invisible en el mundo laboral.
 16. Suárez Coalla P y Cuetos F. Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. 2015; Annals of Dyslexia (65) p. 33-51
 17. Suárez Coalla P, Álvarez Cañizo M, Martínez C, García N y Cuetos F. Reading prosody in spanish dyslexics. 2016; Annals of Dyslexia (66) p. 275-300.
- Cuetos F, Soriano Ferrer M y Rello L. Dislexia. Ni despiste, ni pereza. 2019; Madrid: La esfera de los libros.