

**¿INTERVENCION TERAPEUTICA O INTERVENCION EDUCATIVA? UNA MIRADA
PEDAGÓGICA A LAS DENOMINADAS “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” EN
LECTURA Y ESCRITURA**

YENNIFER LIZETH LÓPEZ VALERO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C 2015**

**¿INTERVENCION TERAPEUTICA O INTERVENCION EDUCATIVA? UNA MIRADA
PEDAGÓGICA A LAS DENOMINADAS “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” EN
LECTURA Y ESCRITURA**

POR: YENNIFER LIZETH LÓPEZ VALERO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTORA:

NYLZA OFFIR GARCIA VERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LIC. EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C 2015

AGRADECIMIENTOS

Quiero escribir sin tanto tecnicismo, y me es preciso aclararlo pues es mi intención agradecerles a todas los seres que estuvieron en mi vida durante estos siete años, y que acompañaron todo mi proceso académico, en muchos casos dándome el apoyo suficiente para lograr mis objetivos y en otros señalando mis fallas para ayudarme.

Le agradezco primero a Dios, en quien he creído siempre y a quien le confié la producción de este documento así como lo que viene para el mismo. Luego, me es imposible no agradecerle a mi hija por estos cinco años de vida, sin su presencia es posible que me hubiera rendido ante el primer tropiezo. Mis papás y mi hermana, han sido fundamentales en mi proceso de formación, no sólo me han ayudado con mi Luna, sino han tenido la paciencia necesaria para esperar este momento y lo que se viene.

Mi familia es grande, y gran parte de ellos han sido indispensables para la construcción de este texto y de toda mi formación académica. Mi abuela, mi alimentación y estadía depende de ella y sus múltiples bendiciones. Mis padrinos, quienes patrocinaron varias veces junto con mis papás mi educación, así como me llenaron de buenos deseos y palabras de apoyo siempre. Mis tíos y primos, quienes acudieron con patrocinios en momentos de crisis y alentaron también mis motivaciones, aun cuando yo no quería seguir. Mis amigos de siempre, mis amigos ocasionales y todos quienes caminaron a mi lado que durante estos siete años de luchas constantes.

Agradezco enormemente a todas y todos los que me ayudaron a reunir las fuentes de información usadas en este trabajo: amigos y sus familias, las fonoaudiólogas entrevistadas y las que me encontré en el camino y los padres de familia para quienes trabajo.

Finalmente quiero agradecerle a mi tutora, la profesora Nylza García, ella ya sabe de antaño cuanto la admiro y respeto, me siento profundamente orgullosa de que sea mi tutora y le estaré agradecida siempre por su apoyo incondicional y su esmero con este trabajo, estoy segura que sin ella, hoy no tendría finalizado el documento.

A todas y todos mil gracias.

DEDICATORIA

Este no es un logro propio, es un logro conjunto de muchas personas que estuvieron en mi vida durante estos siete años. Por supuesto que le dedico todo este esfuerzo a mi Luna, ella junto con los muchos niños que han pasado por mi vida estos siete años son los dueños de las posturas que retome para este trabajo. Mi acompañamiento hacia ellos me ha permitido comprender lo maravilloso de su conocimiento, y las múltiples estrategias que pueden usarse para motivarlos a aprender más cosas.

A mis padres, quienes han estado ahí a la espera de este momento desde que empecé este camino hasta hoy, considero que son quienes más merecen este trabajo y el esfuerzo que en él dedique.

A mi hermana, porque como ella está hoy en día, estuve yo. Tuve mucho miedo de no poder formarme profesionalmente y hoy puedo decirle con toda certeza que los sueños no se terminen por falta de recursos sino por falta de voluntad y disciplina, ella tiene ambas cosas que yo muchas veces deje lado, y sin embargo lo logré, así que estoy segura que ella lo hará y mucho mejor.

A mi familia, a todos esos que considero parte de mi vida, quienes jamás han dejado de creer en mí y en todas las capacidades que tengo para hacer las cosas, su apoyo está filtrado en cada página de este trabajo.

Y finalmente a mis amigos, maravillosas personas que he encontrado en la vida, ellos saben cuanto los quiero y cuando deseo tenerlos en mis caminos siempre, este texto tiene sus aportes en muchos escenarios de nuestras vidas.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿INTERVENCION TERAPEUTICA O INTERVENCION EDUCATIVA? Mirada pedagógica a las denominadas dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.
Autor(es)	López Valero, Yennifer Lizeth
Director	Nylza Offir Garcia Vera
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Noviembre 2015 62 Páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTURA, ESCRITURA, LENGUAJE ESCRITO, DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, DISLEXIA, DISGRAFÍA.

2. Descripción
<p>El presente ejercicio de investigación tiene como objetivo caracterizar los diagnósticos e intervenciones en niños emitidas a fonoaudiólogos, por “dificultades” con la adquisición o apropiación del código escrito para luego interpretar el rol que desempeñan profesionales de la salud en procesos escolares, teniendo en cuenta que las denominadas Dificultades de Aprendizaje hacen parte de la formación académica del Licenciado en Psicología y Pedagogía y se incluyen en el perfil profesional de la misma, esto se hará a partir de dos entrevistas, una batería evaluadora y dos fichas de apoyo diagnóstico.</p>

3. Fuentes

Ferreiro E. (1991) Alfabetización. Teoría y Práctica. México. Siglo XXI editores

Ferreiro, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro, México, FCE.

Ferreiro E. (2005) Pasado y Presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.

Ferreiro E. y Gómez M. (1988) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. – Gómez Palacio, M. (comps.) (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI

Ferreiro E y Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI editores.

Goodman Kenneth (1982) “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. – Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.

Smith, Frank (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas.

Smith, Frank (2001) Para darle sentido a la lectura. A. Machado. S.A.

4. Contenidos

Para el desarrollo del presente ejercicio de investigación se reconoció que profesionales de la salud como fonoaudiólogos trabajan las denominadas Dificultades de Aprendizaje propias en lectura y escritura, y que las nominaciones de Dificultades de Aprendizaje se diagnostican a niños y niñas con procesos de lectura y escritura no convencionales. Para esto se elaboraron III capítulos, en el primer capítulo se encuentra el marco interpretativo que expone el lenguaje escrito, la lectura y la escritura desde las concepciones de psicolingüística y psicogenética, para

ello se retomaron autores como Frank Smith, Kenneth Goodman, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky entre otros que aportan a estos dos campos teóricos. Luego un segundo capítulo en el que se describe lo que se entiende como Dificultad de Aprendizaje específicamente en lectura y escritura contrastándolo con las posturas de la psicolingüística y psicogenética, quienes presentan lo complejo del lenguaje escrito, así como la perspectiva que difiere del fracaso escolar. Finalmente se presenta el tercer capítulo en el cual se encuentra una descripción del enfoque metodológico y la ruta metodológica usada en este ejercicio investigativo, para terminar con el análisis de la información junto con un balance general frente a los hallazgos.

5. Metodología

Este ejercicio de investigación es de corte cualitativo permitiendo entender el objeto de investigación como dinámico, los conceptos usados como sensibles pues permiten capturar y preservar significados, la información será descrita, el método de análisis se orienta para darle valor a las fuentes de información, y se realiza una interpretación de la realidad (del objeto). La información se analizará a partir de una triangulación, retomando a Benadives y Gómez (2005) quienes señalan que la triangulación permite la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes formas o momentos y en los hallazgos no se reduce la autenticidad de las interpretaciones, por el contrario permiten evidenciar como los sujetos conciben el objeto de investigación.

6. Conclusiones

- ✓ Subyace la idea de la lectura y la escritura como técnicas separadas, que se aprenden siguiendo ciertos procesos biológicos y físicos además adaptando ciertas habilidades motrices, visuales, articulatorias, así los niños deben pasar por unas etapas para poder leer y escribir, y se hace referencia a la “forma” como se ponen las letras y como se escuchan las grafías.
- ✓ Se desconoce la importancia del significado en las elaboraciones individuales de los niños, y la diferencia que presenta el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

- ✓ Se concibe como Dificultades de Aprendizaje específicamente en lectura y escritura, todas las construcciones que los niños realizan tanto al leer como al escribir que no cumplen con los parámetros establecidos desde la gramática y la ortografía de la lengua, en tanto no cumplen con los saberes que ya conoce el adulto (el evaluador en este caso), desconociendo los procesos por los cuales atraviesa el niño mientras construye el conocimiento del lenguaje escrito.
- ✓ Se conceden lugares primordiales para “adquirir” habilidades de lectura y escritura “satisfactorias” a tener buena memoria, buenos dispositivos básicos del aprendizaje, buena motricidad fina, buen desarrollo fisiológico y un desarrollo óptimo de la conciencia fonológica.
- ✓ En la intervención que realizan se concluye que:
 - En lectura se busca mejorar la entonación, el ritmo de lectura y el uso de los signos de puntuación cuando se lee (las pausas).
 - Los ejercicios de lectura que se realizan buscan hacer que los niños lean diferentes tipos de textos y luego responden preguntas literales como tema principal, inicio, nudo, desenlace, personajes, así también respondan preguntas inferenciales propias para su edad (según el criterio del fonoaudiólogo).
 - Para los ejercicios de escritura se les pide a los niños escribir textos basados en ideas otorgadas por los fonoaudiólogos así como responder los cuestionarios propios de las lecturas hechas. También se trabaja ortografía y gramática a partir de dictados o producciones propias.
 - Se busca aumentar el vocabulario de los niños por lo cual se estimula con talleres.
- ✓ Finalmente se puede decir que el trabajo que realiza un fonoaudiólogo frente a un niño diagnosticado con Dificultades de Aprendizaje propias de la lectura y la escritura no es diferente a un trabajo pedagógico. No se encuentra evidencia de un trabajo clínico o terapéutico, sino más bien una intervención que reconoce que para aprender a leer o escribir se debe leer y escribir constantemente.

Elaborado por:	YENNIFER LIZETH LÓPEZ VALERO
Revisado por:	NYLZA OFFIR GARCIA VERA

Fecha de elaboración del Resumen:	01	03	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. EL LENGUAJE ESCRITO Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA	15
1.1. LA LECTURA, LA PREDICCIÓN Y LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO	16
1.2. LA ESCRITURA COMO PROCESO ESTRUCTURANTE	
DEL PENSAMIENTO	22
1.2.1. Los sistemas de escritura del niño	23
1.2.2. El niño como constructor de hipótesis y su proceso de alfabetización	24
2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS DENOMINADAS	
“DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” EN LA LECTURA Y ESCRITURA	30
2.1. DEFINICIONE DE DISLEXIA Y DISGRAFIA	30
3. RECORRIDO METODOLOGICO, ANALISIS Y BALANCE	39
3.1. FASES DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO	39
3.2. ¿Qué se concibe como dificultades de aprendizaje específicamente en	
lectura y escritura?	41
3.3. ¿Qué tipo de intervención realizan frente a las denominadas Dificultades	
de Aprendizaje? ¿En qué consiste?	52
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	61

INTRODUCCIÓN

Este ejercicio de investigación inició formalmente en el 2014, después de trabajar un par de años con niños diagnosticados con Dificultades de Aprendizaje específicas en lectura y escritura, y que además tenían acompañamientos terapéuticos con fonoaudiólogos. Así, me propuse mediante este ejercicio investigativo caracterizar los diagnósticos e intervenciones en niños, remitidas a fonoaudiólogos por “dificultades” en la adquisición del código escrito, en la perspectiva de develar las concepciones de lectura y escritura que subyacen en este tipo de diagnósticos e intervención terapéuticas y los instrumentos y recursos usados.

El planteamiento de la pregunta de investigación, surge tras varias inquietudes frente al trabajo que realizan profesionales de la salud en niños que presentan dificultades propias en la adquisición del código escrito, evidenciando que existe en la actualidad una demanda en terapias de apoyo que “permitirían” a los niños “superar las dificultades que tienen”. En Bogotá existen centros psicopedagógicos y otras instituciones que trabajan con profesionales del área de la salud y la educación, brindando apoyo mediante terapias y clases extraescolares para que los niños mejoren sus procesos de aprendizaje. En el caso de la lectura y la escritura, prevalecen algunos diagnósticos como ‘la dislexia’ y ‘la disgrafía’, que son tratados por fonoaudiólogos, principalmente, y en paralelo con terapeutas ocupacionales, para que los niños mejoren la posición que disponen para la escritura, esto basándose en una perspectiva que asume la existencia de las “Dificultades de Aprendizaje”, DA (Romero y Lavigne, 2004).

De este modo encontramos que las remisiones a terapias, parten de una concepción sobre la educación, donde estudiantes de una misma edad, condición socioeconómica y curso, deben aprender a plenitud en un mismo espacio de tiempo sin mayores diferencias o alteraciones. De esta manera, todo lo que constituya “diferencia” parece ser patológico en el aula y se atiende remitiendo a profesionales de la salud para dar cuenta de un proceso alterado en el niño o niña que requiere ser intervenido y solucionado a partir de terapias.

Lo anterior, genera particularmente en esta indagación muchas preguntas frente al rol específico que desempeñaría el profesional en Psicología y Pedagogía frente a la intervención o el trabajo con un niño diagnosticado con DA, en contraste con la intervención terapéutica y clínica de profesionales de la salud, teniendo en cuenta que la Licenciatura en Psicología y Pedagogía perfila al profesional como capacitado para intervenir educativamente en las dificultades de

aprendizaje, y es una de las tareas que más asignan al profesional en los colegios y en los centros de apoyo terapéutico.

En Bogotá, se han realizado algunas aproximaciones a las dificultades que presentan los niños y las niñas al ingresar a la escuela. Así, la deserción y pérdida del año escolar parecen estar ligadas, entre otros, a los problemas que presentan en la adquisición del código escrito, lo cual les impide avanzar a un siguiente nivel de primaria, debiendo repetir el mismo grado escolar. Así, por ejemplo, el documento de “Lineamientos: Respuestas grandes para grandes pequeños” (2006) muestra con preocupación los supuestos e imaginarios que hacen que los niños no alcancen los logros específicos para su año escolar, por lo cual repiten o desertan de la escuela ante la falta de herramientas pedagógicas y comprensión frente a sus diversas formas de aprender y construir conocimiento. Allí se señala:

La principal razón para perder el año es no saber leer y escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre. [...] El imaginario tradicional muestra que en preescolar los niños y niñas son consentidos, mimados y cuidados y es legítimo que la pasen en el colegio jugando despreocupados de su avance intelectual y cognitivo, con unas actividades de “aprestamiento” sobre todo motriz para que se “preparen para aprender a escribir”, ya que la lectura y la escritura se entienden solo con un ejercicio de la mano y el ojo que se aprende dominando una técnica que luego se mecaniza (SED, 2006, p. 28).

Lo anterior nos muestra que desde algunos documentos se interpela las prácticas escolares que legitiman la idea de que la lectura y la escritura son habilidades técnicas que se adquieren o no en un año escolar, y al no adquirirse en los primeros años escolares debe ser detectada y “tratada” desde una terapia. En consecuencia, tanto colegios privados como públicos avanzan en la creación de alianzas que permitan que los niños ingresen a terapias con distintos profesionales como Terapeutas Ocupacionales y Fonoaudiólogos. (SED, 2016)

De este modo, los Terapeutas Ocupacionales, tratan entre otros aspectos “debilidades para agarrar bien los lápices, colores y tijeras, y para efectuar actividades de motricidad fina (colorear, recortar, dibujar, pegar); dificultad para escribir” (El tiempo, 2011). La falta de una correcta pronunciación de fonemas se relaciona con la lectura equivocada, la escritura indiscriminada o

segmentada se diagnostica como disgrafía y se busca el apoyo de Fonoaudiólogos que pueden “tratar” las condiciones “alteradas” en los niños (Romero y Lavigne, 2004).

En contraste con la mirada anterior, esta indagación cualitativa asumió una perspectiva constructivista del proceso lecto-escritor y se apoya teóricamente en la Psicogénesis de la escritura y algunos fundamentos psicolingüísticos para problematizar los términos y concepciones del aprendizaje de la lectura y escritura que subyacen en las denominadas Dificultades de Aprendizaje. En esa perspectiva se reconoce la complejidad en la adquisición del lenguaje escrito, y se le otorga al niño el lugar de sujeto de conocimiento y por tanto constructor de hipótesis frente al objeto que conoce y lo que va aprendiendo sobre él. Así mismo se ha de señalar que este ejercicio investigativo se apoya en un enfoque de indagación cualitativa para describir y caracterizar el objeto de estudio con el fin de comprenderlo. De este modo se entiende que la realidad se construye socialmente y es cambiante, admitiendo la presunción de varias “verdades” desde una mirada ontológica y partiendo de que cada sujeto está implicando sus propios conocimientos frente al objeto de estudio. En términos metodológicos se recorrieron principalmente tres fases: En la primera se realizó la formulación del problema, apoyada en un marco interpretativo que se fue ampliando desde la psicolingüística y la psicogenética. Se estudió aquí igualmente las denominadas Dificultades de Aprendizaje en la lectura y la escritura”. La segunda fase constituyó la recolección de las tres fuentes de información que corresponden a entrevistas, a una batería evaluadora de habilidades el lectoescritura y, por último, instrumentos de apoyo diagnóstico para las denominadas Dificultadas de Aprendizaje. La tercera fase concierne al proceso de análisis y balance del corpus a través del procedimiento de triangulación.

Para la construcción de este documento se elaboraron tres capítulos que permitirán revelar las concepciones de la lectura y la escritura, presentes en diagnosticos e intervenciones realizadas a niños con supuestas Dificultades de Aprendizaje. En el primero se encuentra el marco interpretativo que expone unas perspectivas en torno al lenguaje escrito, y la lectura y la escritura desde las concepciones de psicolingüística y psicogenética, para ello se retomaron autores tales como Frank Smith, Kenneth Goodman, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que aportan a estos dos campos teóricos. El segundo capítulo, describe lo que se entiende como Dificultad de Aprendizaje específicamente en lectura y escritura contrastándolo con las posturas de la psicolingüística y psicogenética. Finalmente, se presenta el tercer capítulo en el cual se encuentra

una descripción de la ruta metodológica usada en este ejercicio investigativo y el análisis del corpus seleccionado, con un balance general frente a estos hallazgos.

Todo lo anterior ha permitido construir una visión crítica tanto de las concepciones que subyacen a las DA, como al trabajo de intervención que se realiza, destacando que en efecto es la intervención educativa y no terapéutica la que prevalece en el proceso, tal y como se evidenciará a lo largo del documento.

1. EL LENGUAJE ESCRITO Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Para este ejercicio de investigación se retomaron los postulados de Ana Teberosky (2000) frente al lenguaje escrito. Esta autora señala que durante mucho tiempo se concibió la escritura como un código de transcripción, en el que se plasmaba los sonidos del habla y se codificaba el sonido en grafías. Sin embargo se ha identificado que la escritura es un sistema de representación del lenguaje y “como sistema de representación, su aprendizaje consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento, de naturaleza simbólica, que representa el lenguaje” (s.p).

En esa perspectiva el lenguaje escrito es otra representación del lenguaje, que afecta la representación simbólica y el lenguaje en sí mismo, de este modo una forma de percibir el lenguaje escrito es a partir de los textos, como el producto de lo que se escribe y la posibilidad de separar la actividad que produce el lenguaje de su resultado. Así Teberosky (1990, p. 3) cita a Tolchinsky, (1989) al referir que “Lo que denominamos [como] “lenguaje escrito” surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias“.

Ahora bien, diferentes postulados han sugerido que los niños realizan representaciones sobre lo que entienden del lenguaje que se escribe y lo diferencian de las conversaciones, usando el lenguaje escrito para sus propios textos (Teberosky, 2000). La autora señala también que las construcciones que plantean los niños sobre lo que conciben del lenguaje escrito les implican entender que existen reglas que se aplican frente a los textos que no funcionan igual cuando se conversa sobre un tema con alguien. Esto sugiere que el dominio del lenguaje escrito es mucho más que el conocimiento de marcas fonográficas (correspondencias de tipo fonético y gráfico), pues el niño en este caso debe tomar lo que conoce y transformarlo en un discurso que puedan comprender todos.

Lo anterior permite comprender la perspectiva teórica que se presentará en este trabajo, donde el niño será un sujeto que sabe y tiene consigo algunos supuestos frente a la lectura y escritura, y ocupará un lugar primordial para sus construcciones sobre el lenguaje escrito, siendo este un saber en sí mismo y por el cual se construye y estructura el pensamiento. Se retomará a Emilia Ferreiro y sus colaboradores así como a Frank Smith para explicar las perspectivas de la Psicogénesis y la Psicolingüística.

1.1. LA LECTURA, LA PREDICCIÓN Y LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO

“La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. La lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella”.

Paulo Freire (1999)

La palabra lectura, como muchas otras palabras abunda en significados, y es preciso para esta investigación empezar por referir su significado, tomando distancia de la palabra decodificación. Para este propósito se retoman los postulados de Smith (2001) y de Goodman (1982) quienes amplían la mirada frente al acto de leer. Smith (2001) señala como creencia errónea la de concebir la lectura como la práctica de convertir letras en fonemas y propone que “la lectura consiste en formular preguntas al texto escrito. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte así, en la práctica de responder a esas preguntas” (p. 132). Lo anterior explica por ejemplo, porque es fácil leer el menú de un restaurante o una guía telefónica en comparación con un texto académico o una obra literaria, porque para los primeros actos de lectura enunciados, la pregunta responde a un acto inconsciente; en un restaurante la pregunta se sitúa en ¿Qué habrá de comer hoy? Basados en una cantidad probable de recetas incluidas en el menú, en una guía telefónica se espera encontrar un número específico del cual ya tenemos referencia por lo menos del nombre. Por esto sitúa al lector como participante activo del acto de lectura donde necesita contar con información anterior a la que se encuentra impresa o en el texto.

Con respecto a lo anterior también Goodman (1982) señala que todo acto de lectura es interpretación y que esta solo sucede cuando el lector hace uso de lo que ya conoce, agregando que para comprender un texto, el lector depende además de la forma como el escritor representa el significado y hace uso de un lenguaje específico en un texto determinado. Con lo anterior, la lectura es concebida como un acto en el cual tanto el conocimiento del lector y del texto es fundamental para el acto mismo de leer, permitiendo conjuntamente la construcción de sentido para la comprensión y apartándose de las ideas que definen la lectura como procesos de decodificación transferibles.

La lectura implica así dos actores importantes para la construcción de sentido y la comprensión en el acto de leer: el lector y el texto. De ahí que sea relévate destacar que los conocimientos del

lector antes de enfrentarse al texto permitirán la comprensión del mismo (Smith, 2001) y como las características de los textos inciden en el proceso lector (Goodman, 1982).

1.1.1. El lector y el papel de la predicción en la lectura

Como se señaló con antelación, para el acto de lectura, el lector pone en marcha lo que ya conoce y su comprensión dependerá de las preguntas que le propone al texto. Smith (2001) señala que la comprensión depende de la predicción, y la predicción es más precisa cuando se puede “traer a colación” todo lo que está guardado, lo que ya está en el cerebro, como una *teoría* interna de cómo es el mundo. A esto Smith (1984) lo denomina Teoría Interna de Mundo (TIM), un sistema donde el cerebro organiza la experiencia integrada coherentemente, derivada del aprendizaje y el razonamiento, que no proviene sólo de la educación, por lo cual un sujeto sabe más de lo que se le ha enseñado, aún sin saber que lo sabe.

Bajo esta perspectiva, Smith (2001) expone que una de las funciones de la TIM es predecir o anticiparse a aquello que vendrá, de este modo se predicen desde un alto número de probabilidades de que algo pase.

¿Por qué predecimos? Ante esta pregunta Smith (2001) propone tres razones por las cuales el cerebro necesita predecir; la primera ligada con la necesidad de evitar que algo malo pase, la segunda obedece a la ambigüedad del mundo que ofrece demasiadas formas de interpretar los objetos y los fenómenos, y la tercera razón es que al no predecir habrían muchas alternativas para elegir (p. 108-109). La explicación de las razones por las cuales se predice, permite por ejemplo, entender la facultad con la que un lector se enfrenta a un texto anteponiendo una predicción del mismo y buscando confirmar o descartar alternativas posibles que le permitan comprender lo que lee. Smith define “la predicción (como) el descarte por anticipado de alternativas improbables” (2011, p. 108). Para predecir se acude a la TIM que permite deducir las alternativas más probables hasta que la incertidumbre se reduzca a cero. Para Smith (2001) la predicción es formular preguntas y la comprensión es dar respuesta a ellas. La predicción no se enseña, pues el sujeto irá adquiriendo mayor experiencia en la lectura de textos, lo que le permitirá mejorar sus estrategias de predicción.

Con lo anterior, podemos identificar que en la lectura, el lector hace uso de la predicción tanto en la identificación de letras como en la de palabras. Smith (2001) explica que no se aprende a

reconocer una grafía por memorización, se aprende cuando se compara con otras grafías y se establecen diferencias significativas entre unas y otras, estos, los *rasgos distintivos* son los que permiten que en un banco de ofertas gráficas, se sepa que una letra es esa y no otra. Del mismo modo ocurre con el reconocimiento de una palabra, lo que hace el cerebro es reconocerla como una unidad, Smith (2001) señala que se reconocen “las palabras sobre la base de determinar las diferencias significativas entre distintas alternativas, apoyándonos en los rasgos distintivos” (p. 141) por eso, aún con poca luz o con calidad de impresión baja una persona puede leer correctamente una palabra como si la luz estuviera bien o la impresión fuera de alta calidad, porque la reconoce como la alternativa más probable, teniendo en cuenta tanto el conocimiento que posee de la lengua como el conocimiento que posee del tema sobre el cual está leyendo.

En esta perspectiva el rol que desempeña el lector en la lectura es fundamental, mientras él lee pone en marcha todo lo que ya sabe para producir sentido, entre más información este contenida en su cerebro más fácil le será interpretar y comprender lo que un texto le ofrece. O en categorías de Smith, a mayor información no visual (memoria a largo plazo o teoría interna del mundo) menos información visual (texto) se requiere para comprender.

1.1.2. Características del texto

Como se señaló anteriormente, en el acto de lectura tanto lector y texto tienen importancia, pero el papel activo del lector frente al texto es el que permite la construcción de sentido. Sin embargo para Goodman (1982) el texto debe contener unas características que lo hagan legible. Así señala “El texto tiene una forma gráfica, dispersa a través de páginas de papel. Tiene dimensiones espaciales tales como tamaño y direccionalidad” (1982, p. 19). En nuestro idioma, el español, se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, así se presenta el texto.

Lo que se escribe hace parte de un sistema alfabético. La ortografía, refiere Goodman (1982) es un sistema de grafemas llamados letras, que incluyen reglas y puntuación, de este modo la ortografía debe permitir representar los sonidos particulares del lenguaje, haciéndolo útil sin depender de un dialecto específico de la lengua (p. 20).

Así como existe un sistema ortográfico Goodman (1982) expone que el texto escrito también tiene una estructura sintáctica y una semántica; la sintáctica donde son importantes para la forma discursiva la puntuación, organización y gramática de las palabras, y semántica que

independiente de la forma narrativa o el tipo de texto se tiene una estructura común: un problema, evento central y solución del problema, además los textos escritos presentan cohesión y linealidad. Usan un lenguaje común y hacen uso de estrategias como la repetición de una palabra y sus sinónimos para hacer cadenas cohesivas, estas características son usadas por el lector al hacer predicciones que le permitirán construir significado.

1.1.3. Estrategias de lectura para la comprensión

Llegados a este punto, se puede decir que tanto el lector como el texto son necesarios en el acto de leer, porque mientras el lector trasfiere al texto todo lo que sabe para hallar sentido, el texto está determinado por unas características estables que permite al lector postular predicciones con alternativas probables. Con esto se quiere decir que la lectura es un acto inteligente, lo asegura Goodman (1982) cuando afirma que el lector tomará su experiencia para desarrollar estrategias que le permitan construir significado (p. 21), así el lector buscará información útil y relevante partiendo de las características del texto, de este modo un lector que experimenta con varias formas de textos mayor uso de estrategias efectivas ejecutará para comprender.

Goodman (1982) señala además que a partir de la experiencia un lector será capaz de anticiparse al texto. De este modo la estrategia de predicción puede usarse tanto para predecir el final de una historia como el final de una palabra. Es así como un lector fluido lee de forma rápida y es porque todo el tiempo está prediciendo el final de la palabra.

En ese mismo sentido Goodman (1982) identifica cuatro ciclos en el proceso de lectura: óptico, perceptual, gramatical y semántico (p. 23); el cerebro controla lo que el ojo ve y de esta forma lo encamina a buscar lo que necesita saber, por esto en *el ciclo óptico* el lector controla el proceso, un lector está enfocado en conseguir significado de lo que lee, prestándole mayor atención a la obtención de sentido que a las letras, palabras y la gramática del texto, solo se vuelve a esto cuando no haya sentido en la lectura; por esto mientras encuentre sentido en lo que lee considerará que ha visto todos los detalles gráficos del texto (p. 23) haciendo *el ciclo perceptual* eficiente. *El ciclo sintáctico* (gramatical) requiere “fuertemente” el uso de estrategias de predicción e inferencia, al respecto el autor (1982) señala que “Los lectores deben ser capaces de utilizar elementos claves de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas “(p. 24). Además Goodman señala que encontrar sentido es lo más importante en el acto de lectura, por esto *el ciclo semántico* es el

más significativo, el significado es construido mientras se lee pero además es reconstruido al acomodar nueva información a la que ya dominábamos.

Así mismo Goodman (1982) señala que otros factores que facilitan u obstaculizan la comprensión se encuentran en las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. **El muestreo** es la capacidad que tiene el lector para seleccionar palabras e ideas más significativas que le permitan extraer sentido pues "el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante" (Goodman, 1982, p. 21). La **predicción** es la capacidad que le permite al lector anticiparse a lo que hay en el texto. Esta capacidad ayuda a predecir qué pasará en todo el texto o como finaliza una palabra. La **inferencia** es una capacidad que permite que el lector encuentre conclusiones o deduzca componentes del texto que no están explícitos, así "Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor entre otras cosas" (Goodman, 1982, p. 22). Y finalmente se encuentran las estrategias de **verificación** y **autocorrección**, gracias a la primera el lector va corroborando si sus predicciones fueron ciertas, y sino con la segunda estrategia las corregirá y acomodará a la realidad del texto.

Los lectores, como afirman Goodman (1982) y Smith (1989, 2001) usan la información que ya tienen para leer, de otro modo se sobrecargarían de información impidiendo la comprensión y el hallazgo de significado. La experiencia que un lector tiene frente a textos y lecturas le permitirá desarrollar estrategias de control frente a lo que lee, así comprobar o rechazar hipótesis que surgen frente a sus predicciones.

A partir de lo anterior se puede reconocer que los niños, aun cuando se están iniciando en la práctica de leer también hacen usos de estrategias que le permitan encontrar sentido y derivar significado de los textos. Algunos niños usan oraciones iniciales del texto para significarlo por completo e intentan acomodar el esquema estructural del texto a sus predicciones. McGinitie y Kimmel (1982) señalan que "Para poder derivar significado de un texto el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis"

(p. 34) Un lector eficiente crea hipótesis tentativas, que durante todo el texto siguen siendo tentativas hasta que termine de leer todo el texto. El lector inexperto, como es muchas veces el caso de los niños, también crea hipótesis pero a veces falla en su comprobación y evaluación. Estos lectores pueden hacer una mala interpretación del texto al adecuar las nuevas ideas para acomodarlas a sus ideas originales.

De ese modo las posturas desde la psicolingüística demuestran que los niños necesitan aprender estrategias que les permitan relacionarse con el mundo escrito, hacer hipótesis, comprobarlas o desecharlas y significar los textos en relación con lo que ya conocen. Si se entiende que el proceso de lectura es altamente complejo para el lector, se evidencia que cada vez que nos enfrentamos a un texto debemos usar un "equipo" de estrategias que permitan su comprensión, "así un problema de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea particular pero que compensa, hasta cierta medida, un déficit en el procesamiento básico" (McGinitie, María, Kimmel, 1982. p 31).

Con todo lo anterior, se puede mostrar la lectura como un proceso activo donde quien lee busca dar sentido a las marcas del texto a partir de lo que conoce, su poca experticia frente a las estructuras de los textos puede presentarle limitaciones para comprender. Reconocer los procesos implicados en el acto lector y las estrategias de comprensión, permite tener una mirada amplia que presenta, en este caso, al niño como sujeto de conocimiento, así un niño con dificultades para significar lo que encuentra en un texto no dista de ser lector, pero si requiere del uso de estrategias de lectura que permitan valorar las hipótesis alrededor de todo el texto, comprobando o rechazando sus predicciones.

1.2. LA ESCRITURA COMO PROCESO ESTRUCTURANTE DEL PENSAMIENTO

“Todos sabemos lo que es el lenguaje escrito pero no todos sabemos lo que es la experiencia emocionante de la escritura, como actividad plena y reestructurante del pensamiento”

Fabio Jurado Valencia

Referir la escritura como un proceso que estructura el pensamiento implica evocar otras miradas que reflejen esta concepción. De esta manera, para Ferreiro (2002) el término de “escritura” supone entender no sólo la reproducción de marcas escritas sino la interpretación de todas ellas dentro del contexto de aprendizaje. La autora señala que los niños ya tienen una noción de la escritura significativa y encuentra evidencia sobre las ideas que tienen del código escrito advirtiéndoles que no vienen a esperar la indicación formal del adulto, sino que traen consigo unos presupuestos establecidos. De esta manera los niños empiezan a encontrar una relación entre lo que se escribe y como suenan esas cosas, luego las usan dentro de sus producciones escritas, agregando letras, bajo unos parámetros que ya se establecieron en la teoría psicogenética y que se mostrarán más adelante, para determinar que "si están diciendo algo".

Así mismo Ferreiro (2002) explica que conocer el corte silábico no será suficiente para que los niños desarrollen hipótesis completamente silábicas, ni reconocer la segmentación de palabras será suficiente para segmentarlas bien, ni tener un buen desarrollo dialógico oral permitirá responder a la formalidad de un texto. A su vez debe entenderse que la escritura no es una tarea sencilla. Para escribir ponemos en marcha tanto procesos conceptuales que permiten ubicar la idea, como procesos lingüísticos y procesos motrices (González y Muñeton, 2000). En el escenario escolar, un sujeto debe afrontar esos tres procesos desde el inicio hasta el fin de su escolarización. Los niveles de “exigencia” aumentarán, pero el niño o la niña deben cumplir con esos tres requisitos básicos siempre.

De otra forma y con niños ya escolarizados se puede evidenciar como precisan Cuervo y Flórez (1992) que la escritura es una habilidad que le implica al escritor varias acciones simultáneas. Por un lado, un escritor debe buscar contenidos posibles para ser escritos, pensar en cómo organizará el texto y a quién irá dirigido, pensar un lenguaje a usar, un vocabulario, un estilo, asegurar la coherencia y cohesión, la ortografía y puntuación, y la longitud que tendrá el texto.

Todo esto junto, en un escritor inexperto que por accidente o por ingenuidad intenta cumplir las exigencias y por falta de tiempo o angustia, aparece frustrado con un texto de *dudosa calidad*.

Mientras tanto parece que algunas prácticas escolares olvidaran que la escritura es un proceso y por tanto refiere niveles cognitivos puntuales. Así, tutores y profesores se sitúan en la preocupación de un producto final, que contenga todo. Pero aún, si la escritura se entiende como un producto, ésta se lleva a cabo a partir de la experiencia y se construye constantemente al no poderse mostrarse inacabada.

1.2.1. Los sistemas de escritura en los niños

El proceso de construcción que los niños siguen para leer y escribir, permite comprender las hipótesis que van construyendo a medida que experimentan con el lenguaje escrito, pues “se trata de los conocimientos que el niño desarrolla sobre los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres (...), la forma en que la escritura representa el lenguaje, la relación entre escritura y lectura y la conceptualización sobre los valores sonoros convencionales” (Teberosky, 2000, p.1).

Se puede reconocer que el conocimiento frente al lenguaje escrito en el niño aparece mucho antes de la escuela, así lo han mostrado las investigaciones de Ferreiro (1979; 2002) pero se establece también, que esta no se consolida sino cuando el niño, a partir de las formas de sistematización de la escuela, la incorpora. Los avances a los cuales los niños llegan no son parte de un proceso de maduración, sino de una relación compleja entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento: la lectura y la escritura en sí misma.

En ese sentido Ferreiro (2002) encuentra una distinción entre comprender la escritura como sistema de codificación y como sistema de representación. El primero advierte un problema particular, la discriminación visual y auditiva debe hacerse perfecta, a cada sonido debe ponerse una letra, una relación compleja porque complica el lenguaje. Pero si se entiende como sistema de representación, lo que se muestra es que no es necesario conocer el alfabeto o una clara correspondencia oral, “(...) si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (Ferreiro, 2002, p. 17). Entender que los

niños escriben aun cuando no hayan hecho un aprendizaje sistemático para lograrlo, permitirá darle sentido e interpretar las marcas que dejan cuando intentan escribir, esto ressignifica la enseñanza y por supuesto hace más importante el aprendizaje, reconociendo que el estudiante es quien construye su conocimiento.

Con respecto a lo anterior Ferreiro (1988) señala que en la escritura de los niños hay unos aspectos figúrales y otros constructivos. Los figúrales tienen que ver, sobre todo, con las relaciones de forma que hacen en el papel, el tipo de trazado y la forma como se realizan sus trazos y por otro lado los aspectos constructivos se refieren a lo semántico, lo que se quiso representar, el sentido que el niño le da a cada trazo puesto en el papel. El segundo modo de concebir la escritura de los niños dista bastante de la forma tradicional, referida casi siempre en la escuela.

En una investigación en México, Ferreiro (2002), evidencia, entre otras cosas, que la alfabetización no depende del grado de conocimiento pre-silábico que el niño tenga, cada niño en su proporción acentúa sus esquemas de conocimiento de la lectura y la escritura por construcción. Los niños construyen sistemas de representación escrita, así que comprender que el niño no fracasa al dar “malas” respuestas, sino que hace uso de lo que conoce sobre el lenguaje escrito, conlleva a otra postura teórica en este proceso. Así, Ferreiro señala: “La información disponible –incluso la información sistemática como aquella que es provista por la escuela– es solamente uno de los factores intervinientes. Si los niños ponen a prueba con tanto trabajo diversas hipótesis extrañas a nuestro modo de pensar es por alguna razón”. (2002, p. 141).

1.2.2. El niño como constructor de hipótesis y su proceso de alfabetización.

La perspectiva psicogenética ha permitido comprender que los niños tienen consigo unas hipótesis de la lectura y de escritura, tales hipótesis se ponen a prueba junto con la formalización de la escritura que les ha sido otorgada por los adultos. La presencia de modelos escriturales, la tentativa de los niños de interpretar las propiedades formales, y el contexto del aprendizaje los ayudan a construir conocimiento.

Esta tendencia de los niños por resolver la situación de escritura y lectura puede dividirse, según Teberosky (1992), las siguientes etapas:

1. El niño hace hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones.

2. Las hipótesis surgen de cuando el niño interactúa con materiales escritos, y con lectores y escritores que aportan a su proceso personal.

3. Las hipótesis de los niños son iguales de complejas a las evidenciadas a lo largo de la historia de la escritura.

4. El proceso de aprendizaje responde a procesos de reconstrucción, donde los anteriores conocimientos se ponen a prueba y se transforman en nuevos conocimientos (Teberosky, 1992).

Reconocer la escritura como un proceso que aparece mucho antes de la etapa escolar, permite comprender la existencia, según Ferreiro y Gómez (1982) de cuatro etapas en la adquisición del código escrito.

La primera, es donde los niños reconocen la diferencia entre el dibujo y las letras. En la segunda, los niños identifican que para poder leer un texto, se necesita ubicar letras diferentes en el escrito. En la tercera etapa, los niños comienzan a esforzarse por representar sus palabras con grafías más estructuradas, aparece además la noción de sílaba y las grafías situadas comienzan a ofrecer una muestra sobre las sílabas de las palabras que se intentan escribir. Luego de todo un proceso de adquisición del código, los niños inician la correspondencia gráfica de fonema y grafema. Ésta es la cuarta etapa, donde el niño reconoce la escritura como forma de decir algo y produce escritos legibles. La ortografía y los usos sintácticos en el texto comienzan a aprenderse solo después de reconocer la escritura como un proceso.

Siguiendo la postura de Ferreiro (1991, 2002) sus investigaciones profundizan en tres grandes niveles justo antes de conocer formalmente la lectura y la escritura, tres periodos por los cuales el niño moviliza conceptualmente su aprendizaje sobre el lenguaje escrito, en principio, como un modo de representación donde lo icónico y lo no-icónico juegan un papel fundamental, después como una construcción diferenciada de formas, y finalmente se logra la fonetización de la escritura, que inicia con un periodo silábico y termina en uno alfabético.

Los criterios que desarrollan, permitirán o exigirán hacer variaciones de corte cuantitativo, manejar relaciones como de a cierta cantidad de letras, lo escrito significa o dice algo, es decir, sirve para leer (Ferreiro, 1991). El niño encuentra que cada parte de sus letras puede corresponder a otra parte constitutiva como las sílabas, y construya hipótesis que permitirían acercarse a dicha noción. De la misma forma, las letras pueden adquirir un enfoque sonoro, lo

que contribuiría a un corte cualitativo, pues las letras que suenen similar se verán igual y tendrán sentido. Las hipótesis aquí realizadas, se darán en el plano de la cantidad de letras que corresponderá a palabras precisas, las muestras gráficas propuestas tendrán un significado para el niño.

Cuando el niño comprende que la sílaba es a su vez, parte de otra estancia mayor, llega a la palabra, la sílaba es un conjunto de la palabra, de allí transita entre el modo silábico – fonético que finalmente se convertirá en la alfabetización completa del niño.

Para comprender mejor los niveles por los cuales se movilizan los niños antes de la formalización de la alfabetización, se describirá a continuación cada nivel según lo planteado por la teoría psicogenética (Ferreiro, 1991).

1.2.2.1. Primer nivel

En este nivel, de acuerdo con Ferreiro (1991) los niños comienzan a distinguir entre el dibujo y la escritura, desarrollando criterios que se vuelven válidos para diferenciar entre las dos marcas gráficas. Un criterio aparece cuando deducen que la diferencia está en el modo en que las marcas están organizadas fuera del dominio de lo icónico.

También la autora encontró que los niños manejan por lo menos dos reglas claras sobre la escritura: la primera, referiría la arbitrariedad de las formas y, la segunda a ordenar las letras de forma lineal.

Aquí se logran dos grandes avances, considerar la cadena de letras como objetos sustitutos (de los objetos) y hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: lo icónico y lo no-icónico. Luego de resolver las distinciones necesarias los niños se enfrentan a un nuevo problema y es encontrar la relación entre el dibujo y la escritura. Así tendrán que descubrir que "(...) las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (...) que el dibujo no tiene la capacidad de representar: el nombre" (Ferreiro, 1991, p. 26)

Ante este reconocimiento comenzarán a centrarse en dos grandes hipótesis: una de orden cuantitativa y otra de orden cualitativa en torno a la representación escrita para que pueda significar. Dos grandes principios dominarán dichas hipótesis: *el principio de cantidad mínima (cuantitativo)* referido a la cantidad de letras que debe tener una palabra para que pueda ser

legible. Los estudios muestran que los niños se mantienen en una hipótesis que sigue tres letras para que haya aceptación de legibilidad. **El segundo principio es el de variaciones internas (cualitativo)** de las letras que ellos hacen en una misma palabra, condición que permitirá que diga algo. Bajo estos parámetros, responden a la pregunta de si algo “sirve para leer”; está respuesta suele darse desde los cuatro años cuando los niños han construido una idea de la representación escrita como una construcción simbólica lingüística. De esta manera, cuando se refieren que un texto dice algo es porque le atribuyen intencionalidad comunicativa a lo escrito.

En la escritura los niños interpretan que referirá nombres, los nombres de los objetos (todo lo que se nombra en el mundo), a esta forma de concebir el código escrito, se le denomina **la hipótesis del nombre**. La idea de los niños no está referida a la relación que tiene con los sonidos sino con una categoría del lenguaje: los nombres.

1.2.2.2. Segundo nivel

En este nivel, de acuerdo con Ferreiro aparece en el niño un control progresivo del orden cuantitativo y cuantitativo, después los niños empiezan a buscar formas que les permitan interpretaciones diferentes. Los niños empezarán a plantearse hipótesis a partir de preguntas referidas al orden cuantitativo como ¿Cuántas letras poner? ¿Qué hace que se usen más letras en unas palabras que en otras? Tras estas dudas los niños pueden iniciar probando palabras que obedecerán a un principio: el tamaño del objeto o la cantidad del objeto nombrado aumentará o disminuirá la cantidad de letras a usar. De esta forma los niños buscan diferencias gráficas que les permitan acomodar la intencionalidad lingüística. En este momento no están pensando en la pauta sonora de cada palabra, sino que operan con el signo lingüístico, buscando cadenas gráficas que sustenten sus intenciones al escribir (Ferreiro, 1986).

Una de las hipótesis que se pone a prueba desde el eje cualitativo por los niños es que la cantidad de grafías a poner tendría que ver con las características del objeto a escribir, si es grande, muchas grafías, si es pequeño, pocas grafías. El ejemplo concreto de esta hipótesis según las autoras puede advertirse con palabras como elefante, los niños suponen que lleva varias letras porque el tamaño del animal es grande mientras que ratón no deberá tener muchas grafías.

En el eje cuantitativo, un niño con un variado repertorio de palabras usará una amplia posibilidad de letras en las palabras, con el mismo número de letras usarán muchas variaciones; los niños con repertorio limitado cambiarán una o dos letras, manteniendo constantes las demás.

Cambiar la posición de las letras en el orden lineal mostrará un nivel de desarrollo más elevado en el niño. En ese sentido, anota Ferreiro, "debe notarse que todos esos esfuerzos de los niños por crear modos de diferenciación gráfica para representar diferentes palabras preceden al conocimiento de la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su representación gráfica" (1991, p. 29). Lo cual explica el planteamiento que ya se ha hecho, el niño ya sabe muchas cosas frente al lenguaje escrito. Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran solo intra-relacionales (Ferreiro, 1986).

1.2.2.3. Tercer nivel.

Para Ferreiro, en este nivel hay una fonetización de la representación escrita, los niños tendrán tres grandes hipótesis; silábica, silábico-alfabética y alfabética. El sonido de las palabras llega del contexto del niño y de lo que ya conoce del lenguaje escrito, como la forma en que se ponen las letras en un texto o la forma en que "se lee". La escritura del propio nombre, por ejemplo, es fundamental, allí el control de la variedad ayuda a controlar la posición de las silabas.

La hipótesis silábica: Las vocales son fáciles de usar, a cinco letras vocálicas cinco únicos fonemas, por eso son usadas como referencias silábicas. También es usual el uso de letras iniciales como representación silábica, así la M de María representará la Ma y la S de Susana representará la Su, por ejemplo. No hay una correspondencia letra-sonido y no hay aún convencionalidad, pero los niños comprenden que la representación escrita está ligada al sistema alfabético y se centran especialmente en una pauta sonora, así una letra puede designar el monosílabo. Los niños eligen una letra para una parte de la palabra que representará el fonema.

La hipótesis silábico-alfabética: Algunas letras ocupan el lugar de las silabas, otras ocupan el lugar de las unidades sonoras menores (fonema). Luego de entender esta relación, los niños comienzan a entender la naturaleza intrínseca del sistema alfabético. Empiezan a encontrar algunas ideas sobre el monosílabo distinto a la letra sola.

Hipótesis alfabética: Los niños encuentran algunas similitudes sonoras con letras particulares, de esta forma, a diferencias sonoras diferentes letras, de esta manera empiezan a aventurarse con varias letras dentro de una palabra. Así, se inician en probabilidades alfabéticas para después comenzar a ubicar el alfabeto, reconocerlo y usar eliminando las irregularidades alfabéticas.

Con lo anterior, se puede decir que el proceso por el cual atraviesan los niños mientras practican con el lenguaje escrito es complejo, y no llegan frente a la lectura y la escritura solos, sino que traen consigo conocimientos previos, tienen una teoría frente a lo que consideran del lenguaje escrito y la van poniendo a prueba todo el tiempo.

El adulto acompaña su proceso interpretando las marcas que realizan frente a un texto o las lecturas que hacen del mismo, como una forma de relacionarse con el saber y con el lenguaje escrito, para luego ayudarles a construir las convencionalidades que exige el código escrito para el desarrollo de la lectura y la escritura, esto en el sentido de realizar con los niños una alfabetización plena, donde se tiene en cuenta la importancia del lenguaje escrito y sus convenciones, y donde se destaca que los niños son sujetos de conocimiento, que aprenden todo el tiempo. El reconocimiento de la teoría de la Psicogénesis presentada por Emilia Ferreiro y sus colaboradores, permitirá darle un lugar primordial a los saberes del niño y la relación que él mismo tiene con el lenguaje escrito en todas sus expresiones.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS DENOMINADAS “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” EN LA LECTURA Y ESCRITURA

En una consolidación de diagnósticos presentados por Romero y Lavigne (2004) se define lo que para ellos son los principios básicos para determinar una Dificultad de aprendizaje (DA). En el documento se muestran a las DA como parte del estudio de la psicología de la educación y de la instrucción en tanto psicología educativa y psicopedagogía, aseverando que “es un fenómeno verdadero y no una invención social” donde existen niños a los que se les dificulta el aprendizaje escolar, su coeficiente intelectual en general es promedio o límite inferior y les va mejor con pruebas que no implican lenguaje verbal. Estos niños, asumen los autores, rinden por debajo de su capacidad. Romero y Lavigne (2004) señalan además que las causas tienen que ver con pautas educativas inadecuadas y, métodos y prácticas de enseñanza escolar inapropiadas.

Con miras a esta investigación se retoman dos términos enunciados dentro de las DA de Romero y Lavigne (2004) relacionadas con los procesos de escritura y lectura. En ese sentido, la escritura desde esta perspectiva de las DA, centrada en la forma como son escritas y puestas las letras ha implicado una falta de reconocimiento de la escritura como proceso, así la escritura como técnica, no ha asegurado la formación de escritores, generando presiones en los niños, que los reducen a agentes mecánicos en función de un lápiz y un papel, de un buen o mal “aprestamiento” de la posición y mano con la que escriben y la capacidad de escritura continua y eficaz.

2.1. Definiciones de “dislexia” y “disgrafía”

Romero y Lavigne (2004) elaboran una descripción detallada de lo que suponen determina la dislexia, de este modo explican cuatro tipos: los problemas de percepción o discriminación visoespacial denominada la dislexia de superficie, los errores lingüísticos denominados dislexia fonológica. La que relaciona ambos tipos catalogada como dislexia mixta. Y las que se presentan ante los problemas de comprensión lectora. Con lo anterior asumen que la dislexia es una dificultad evidente cuando el lector comete errores al regular, repetir, rectificar y silabear,

señalan es una “lectura lenta “, y además el lector no puede dividir la palabra en partes” pues “leen” de forma global una palabra.

Esto autores definen también la disgrafía como una “una alteración neuropsicológica que provoca retrasos en el desarrollo y en el aprendizaje de la escritura, concretamente en la recuperación (uso de la memoria) de la forma de las letras y las palabras” (p. 67). El diagnóstico presentado de disgrafía define dos tipos: la superficial y la fonética.

La disgrafía superficial, señalan, es cuando el niño puede escribir bien palabras regulares, familiares, fáciles, pero tienen problemas para el procesamiento viso-espacial implicado en el almacenamiento de la forma correcta de las palabras (y su asociación con el significado), entre estos la ineficiente automatización de los procesos de recuperación visual, los bajos recursos de atención y memoria de trabajo tendientes en este tipo de escritura, junto con la escritura lenta (Romero y Lavigne 2004). Los lectores con dificultades de superficie se ven obligados a deletrear, por lo que su escritura es más lenta; y las disgrafías fonológicas que no se presentan en la ruta lexical y si en cambio en la fonológica, así se define la disgrafía fonológica como la “(...) inhabilidad para recuperar correctamente las formas de las palabras motivada por retrasos en el desarrollo fonológico y por fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema.” (Romero. y Lavigne, 2004, p. 69). Estos dos tipos de disgrafías se caracterizan porque no conocen o hacen mal uso de las reglas de conversión Grafema-Fonema, conexión o ensamblaje de unos grafemas con otros, insuficiente automatización de procesos de recuperación fonológica e insuficientes recursos de atención y memoria de trabajo verbales usados en la lectura.

2.1.1. Obstrucciones de la memoria en la lectura y la escritura

En contraposición a la perspectiva que nomina las DA específicas en lectura y escritura, donde las definiciones sobre dislexia y disgrafía muestran la memoria como una habilidad que permite la “correcta lectura y escritura” se encuentra los postulados de Smith (1989) quien basándose en el lugar concedido a la memoria expone su teoría frente a lo complejo que es intentar darle a la memoria toda la carga de información necesaria para leer. Esto es, pretender que la memoria de un niño no sea sobrecargada cuando le pedimos que aprenda el abecedario, sus grafías y fonemas haciendo uso de ellos mientras va leyendo, convirtiéndolos en palabras con sentido. “Existen ciertas paradojas con respecto al papel de la memoria en la lectura. Entre más tratemos de

memorizar, menos podemos recordar. Entre más tratemos de memorizar, menos podremos comprender, lo cual no sólo hace el recuerdo más difícil, sino que lo hace inútil” (Smith, 1989, p. 55), por esto el autor señala que la información que está en nuestra memoria es mucho más importante que la información que está ingresando para poder hallar significado.

Con el fin de entender los obstáculos propios que tendríamos al fijarnos en la memoria y los procesos de recuperación de información como necesarios para la escritura, la lectura y la obtención de significado, Smith (1989) expone cuatro aspectos operativos que servirán para entender cómo funciona la memoria y posteriormente se explicarán tres aspectos esenciales de la misma, así se podrá caracterizar sus impedimentos frente a la obtención de significado por esta vía (la de la memoria) o en dependencia de ella. La primera característica es la de **entrada**, esta es la información que llega a la memoria por cualquier órgano receptor, la segunda característica es la **capacidad**, referida a la cantidad de información que puede retener la memoria, la tercera característica es la **persistencia**, siendo el tiempo que se retiene la información en la memoria y finalmente señala la característica de **recuperación** o evocación, donde la información que existe se extrae nuevamente.

Además de las características ya enunciadas, la memoria tiene tres aspectos importantes. El primer aspecto es denominado por el autor como la **memoria sensorial** y tiene que ver con la llegada de la información a un órgano receptor como el ojo, el cerebro toma una decisión perceptual por ejemplo para identificar algunas letras o palabras. La entrada en este aspecto es muy rápida, basta con una fijación que tarda milisegundos (fijación referida al “vistazo” que se le puede dar a la información, por ejemplo, del texto), la capacidad de este aspecto de la memoria oscila en 25 items o letras en el caso de la lectura, en cuanto a la persistencia la información dura casi un segundo pero se desvanece cuando existe otra fijación casi inmediatamente en la lectura de una palabra. Al respecto Smith (1989) propone el ejemplo de la palabra ELEF... que recuerda el niño separado de ANTE, sin hacer una relación de significado entre las dos partes y la evocación que tiene que ver con la velocidad que el cerebro procesa la información. Señala Smith (1989) que no hay mucho que trabajar para “mejorar” esta memoria, “no se puede sobrecargar al depósito sensorial ni se puede aumentar su capacidad a través del ejercicio” (p. 57).

Un segundo aspecto de la memoria es la de **corto término o la memoria de trabajo**. Esa misma capacidad de la memoria que usamos para atender a algo en un momento determinado, pero que puede irse cuando se atiende en el mismo momento a otra cosa, pues es información que ingresa y puede reemplazarse rápidamente con nueva información. La información de este aspecto de la memoria ingresa rápido y su evocación es fácil. Pero tiene dificultades en el almacenamiento y la duración de la información. “Todo esto explica por qué no se puede emplear la memoria a corto termino para vencer la condición de visión tubular. El niño que sólo ha visto ELEF... no puede retener esas letras en la memoria a corto termino, leer otras cuatro o cinco letras, y organizarlas de tal manera que tengan sentido” (Smith, 1989, p. 59). De esta manera en la lectura, intentar retener información en la memoria a corto término puede evitar la comprensión.

El tercer y último aspecto es la **memoria a largo término**, donde encontramos que la capacidad de almacenar información es infinita y la persistencia de la misma también, la información que guardamos en este aspecto de la memoria puede estar allí mucho tiempo. Sin embargo, la evocación no es fácil, una de los fenómenos que nos muestra esto, es según referencia Smith (1984) el fenómeno de la *punta de la lengua*. Para evocar información de la memoria a largo término, es necesario que está tenga relevancia para nosotros en el momento en que es establecida en el cerebro, haciendo inútil la repetición como forma única de pasar información de un aspecto de la memoria a otro. De este modo Smith (1989) señala “la memorización interfiere en la comprensión al monopolizar la atención y reducir la inteligibilidad [...] Si usted comprende lo que lee [...] entonces la memoria a largo término se reorganizará de manera tan eficiente y directa que usted no se dará cuenta de que está aprendiendo” (p. 62).

Bajo esta representación, concluir que un niño tiene “síntomas” de una “enfermedad” diagnosticada en el aprendizaje por no poder “traer a la memoria” la forma (grafía) o el fonema de una letra, evidencia poco conocimiento frente al uso de la memoria y los recursos y obstrucciones que ella misma presenta, independiente de la edad del sujeto. Para Smith (1989) leer de forma comprensible es atender a las palabras o “ítems” como unidades significantes. La lectura implicará una búsqueda de significados y no de palabras o letras específicas. Para ello, el cerebro recurre a lo que este autor denominó Teoría Interna de Mundo (TIM) o lo que en psicología se denomina como estructuras cognoscitivas, donde lo importante para leer es la información con la que el niño ya cuenta, la información no visual o todos aquellos

conocimientos que permitirán entender e interpretar el mundo, en este caso el mundo de las letras y el código escrito.

2.1.2. Los problemas del método fónico en los procesos de lectura y escritura

Romero y Lavigne (2004) describen la disgrafía fonológica, ubicando dos tipos de errores que ayudan a “detectar el niño disgráfico”: el tipo I donde el sujeto presenta omisión, sustitución, añadidura, cambio de posición, unión o separación de un fonema-grafema; el tipo II “errores en los grafemas “ch, ll, qu, gu, rr”; errores en la “g” antes de “e” y de “i” (por ejemplo, “gerra” por “guerra”; “ginda” por “guinda”, etc.); errores en los grafemas “k” y “c” seguidos de la vocal “a”; errores con la diéresis; omisiones de “l” y “r” (por ejemplo, “poglama” por “programa”)” (Romero y Lavigne, 2004, p. 69). Y la inversión o escritura en espejo, donde el niño presenta fallas para reconocer, según esta perspectiva, la lateralidad de las letras como b/d, p/q, f/t, u/v; así mismo “ave” por “eva”, “las” por “sal”, “se” por “es”, etc. (p. 69).

Con respecto a lo anterior Smith (1989) señala la importancia de reconocer si el identificar el sonido de las letras del alfabeto ayuda en la identificación de palabras o no y muestra lo complejo del método fónico en la “instrucción” de la lectura. En ese sentido, la enseñanza fónica proporcionará al futuro lector reglas que permitirán predecir como sonará una palabra a partir de cómo se deletrea (p. 146).

La importancia de este método es otorgarle al “instruido” las posibilidades fonéticas (como suenan) las letras individualmente y de este modo permitir la asociación en una palabra; en español una letra o un conjunto de ellas representa un sonido o la ausencia del mismo. En ese sentido “c” representará el sonido de “s” en medicina y de “k” en médico, pero un sonido ausente en la palabra ascenso. Bajo esa perspectiva el método fónico implicaría una correspondencia letra-sonido y se esperaría de igual forma en sonido-letra. En español, no hay una correspondencia exacta entre letra y fonema pues existen 29 letras con 24 correspondencias fonéticas por ejemplo /b/ y /v/ que son el mismo fonema, igual que el de la /r/ y /rr/ en algunos casos como “ratón” y “carro” y la /h/ que no tiene fonema y sonido, lo cual indica que existen excepciones a la propuesta del método fónico que se deben considerar al momento de usarlo. Así como las excepciones, este método tendría que enfrentar las reglas ortográficas, en español por

ejemplo, la /g/ de gato, gordo y gusto, requiere de la “u” para sonar igual en guerra o guía y suena como la /j/ en gema y gitano. Estas reglas implicarían que para alguien que no las conoce el sonido no fuera predecible. Para Smith (2001) de nada sirve convertir un discurso escrito a un discurso oral (fonético) si este carece de significado, puesto que el significado es algo que el sujeto aporta al lenguaje, y señala que “es imposible decodificar el lenguaje escrito y convertirlo en discurso oral (...) Podemos leer –en el sentido de comprender lo impreso- sin generar o imaginar fonemas o sonidos” (p. 72)

De igual modo Ferreiro (2000) y sus colaboradores han podido establecer que la regulación ortográfica es la clave con la cual los niños hacen hipótesis sobre el cómo se escriben letras de las que se tiene poca información. Los cortes y segmentaciones que los niños hacen de una palabra, aunque no corresponde a la realidad de la misma, son otra forma por la que se acercan al lenguaje escrito de la palabra, realizan hipótesis sobre todas las posibilidades que existen para decir una cosa, es decir, hacen ensayo-error, en este sentido la autora señala la falta de espacios donde los niños puedan contextualizarse y poner en uso el lenguaje escrito.

Ahora bien sobre las dificultades que los niños presentan al enfrentarse a la lectura y la escritura, Ferreiro (2002) no los considera dificultades y propone dos ejemplos ilustrativos sobre lo que se ha dado en llamar DA presentes en los niños en edades escolares; el primer ejemplo es de una niña que reprobó su año escolar por no mantener una escritura que satisficiera las necesidades de los sistemas convencionales de la escuela; sin embargo, la niña logró grandes avances en las representaciones que hacía sobre el lenguaje escrito, generando una reconstrucción de lo mostrado por la docente, y construyendo un propio sistema de escritura silábica. Esta actitud frente a la escritura, señala Ferreiro (2000), no es única de la niña, en general, el aprendizaje de la escritura tiene que ver con la construcción de esquemas que permitan identificar la noción de sílaba, por eso la puesta de letras que las representen es una clara forma de representar escrituralmente la convención fonética.

En el segundo ejemplo propone el caso de un niño que mantiene unas hipótesis claras sobre cuánto y qué debe escribir para que signifique, el niño sabe que pese a que las palabras contengan la misma letra debe poner variaciones, de lo contrario no dirá nada. Así mismo, supone la cantidad de letras, cuando una palabra sólo tiene dos letras debe poner una más para poder asimilar que hay algo.

Ferreiro y Gómez junto con varios colaboradores (1982) realizaron una investigación en la cual encontraron que un gran número de niños que son promovidos del primer año de primaria, generalmente no cumplen las condiciones que la escritura exige escolarmente, así como también, muchos de los que reprobaban el año escolar, realizan avances significativos en el aprendizaje del código escrito.

Según se han definido las DA han tenido una relación con el camino que siguen los niños y niñas en su desarrollo del lenguaje escrito y la velocidad con la cual llegan al tan anhelado producto final. Las omisiones de letras o el aumento de ellas, la posición indiscriminada de sílabas superpuestas en oraciones, la confusión natural de grafías similares visual o fonéticamente, aparecen en los periodos iniciales del aprendizaje, junto con la falta de identificación fonema/grafema, presente también en los escolares de grados anteriores al primero de primaria. Todo esto, es en últimas lo que significa “padecer una DA” según los términos ofrecidos por diagnósticos unificados de Romero y Lavigne (2004); sin embargo, Ferreiro y Gómez (1982) han ofrecido otra mirada a esas dificultades presentes en el proceso de adquisición del código. Bajo sus investigaciones encontraron que los niños y niñas en esas etapas construyen hipótesis que pueden producir los “errores” que ya mencionamos y en rigor, éstos no constituyen un problema, al contrario son la ocasión para re-construir y re-pensar la enseñanza de la escritura, junto con la finalidad e importancia que tiene en el mundo cambiante.

Al respecto Ferreiro (2002) plantea " ¿Los niños [...] están haciendo omisiones cuando escriben? Mi respuesta enfática es que **no**: están agregando letras con respecto a su modo previo de escritura; difícilmente pueden omitir lo que nunca han tenido." (p. 134) esto reconoce que los niños ya saben aun cuando no conocen el convencionalismo del sistema alfabético, las omisiones o adhesiones hacen parte de las hipótesis que construyen continuamente con la idea de lograr una escritura, que a su modo de ver, resulte con sentido.

2.1.3. Las separaciones de palabras

Bajo la mirada que reconoce las DA, uno de los presuntos síntomas de disgrafía es la separación de palabras o segmentación (Romero. y Lavigne, 2004), en contraste a esto, la Psicogénesis ha explicado que a través de los espacios en blanco presentes en la escritura se intenta plasmar lo que en la oralidad se presenta como un continuo sonoro. En las segmentaciones ocurren dos tipos

de problemas posibles: la hiposegmentación y la hipersegmentación; la primera refiere al hecho de que los niños no separan ninguna palabra, y la segunda, cuando se separa una palabra indebidamente a través de dos de sus elementos constitutivos (Piacente y Querejeta, 2012). Ahora bien uno de los problemas de los niños aun cuando están alfabetizados es la segmentación errada en la escritura de sus textos, Baez (2010) señala que “esta problemática remite a un aspecto de los textos escritos por niños que es considerado, desde la óptica docente, sólo como un error o como un dato más que define un cuadro de dificultad en los aprendizajes” (s.f)

Para entender mejor el espacio en blanco, Ferreiro (1979) presenta la importancia de entender la palabra como el nombre que se le ha designado al conjunto de letras que enuncian un objeto, acción, artículo, pronombre, sustantivo, etc. de la cual no tenemos referencia en la oralidad y que se aprende a utilizar con el uso continuo de la lengua escrita. Ferreiro (1979) refiere también, que el espacio en blanco es asimilado por los niños a medida que ensaya a construir palabras que para él tengan sentido. Además de las letras y los signos de puntuación, los niños tienen que interpretar que representan los espacios en blanco en el lenguaje escrito.

Es preciso recordar que la escritura adopta una definición de “palabra” –al decir cuando corresponde escribir “junto” o “separado”- y que esa definición no deriva de una definición lingüística” (Ferreiro. 1979, p. 139). Los espacios en blanco no necesariamente son pausas reales en la elocución, sino son las que separan elementos de carácter abstracto, de este modo la escritura las ha definido como palabras y no puede reconocerse como una unidad estática dentro de la lengua, tanto el sentido como el *pattern* sonoro cambia cuando una “misma palabra” pasa del singular al plural es decir, si referimos caballo y caballos, no estamos hablando de dos formas de la misma palabra, sino de dos palabras diferentes, lo cual evidencia que no es fácil asumir el espacio en blanco dentro del lenguaje escrito puesto que no existe en el lenguaje oral. La separación es la necesidad de evocar el acto de la palabra como la representación del objeto, y el espacio en blanco es la forma de discriminarlas en la escritura para el lector.

En los niños, reconocer el papel de las palabras como función que nomina el lenguaje oral, parte de muchas premisas y concepciones que complican su conocimiento sobre lo que referiría el texto escrito, por ejemplo, ellos interpretan que el texto provoca o sugiere una emisión oral pero no la determina en su totalidad.

Los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) señalan cómo los niños siguen la lectura sin hacer mucho caso a los espacios en blanco, algo similar pasa con los artículos y preposiciones, si los niños no encuentran una relación formal de palabras con objetos (sujetos) no diría nada, pues su mayor premisa es que el texto escrito debe ilustrarnos los nombres de los objetos. El niño deberá utilizar todo lo que el adulto le permite usar, entenderá entonces que todas las palabras dichas están escritas en el texto y que su escritura obedece al mismo orden de enunciación. Los artículos, bajo esta premisa, resultan siendo partes constitutivas de una palabra (objeto-sujeto) por tanto el, la, de, no existen, pues no cumplen lo necesario para ser palabras, una forma de ubicarlas y connotarles sentido es juntándolas con otras partes en el texto formando palabras compuestas (Ferreiro y Teberosky, 1979).

3. RECORRIDO METODOLÓGICO, ANÁLISIS Y BALANCE

Este capítulo presenta el recorrido metodológico del presente ejercicio investigativo en el que se encuentra el proceso de lectura y escritura en los niños. Este ejercicio es de corte cualitativo puesto que describe y caracteriza un objeto con el fin de comprenderlo. Señala Bonilla y Castro (1997) permite “captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir, validada y trasformada por los mismo sujetos” (p. 92). La investigación cualitativa además permite entender que la realidad se construye socialmente y es cambiante, admite la presunción de varias “verdades” desde una mirada ontológica y partiendo de que cada sujeto está implicando sus propios conocimientos frente a un objeto determinado, tanto los documentos estudiados como objetos de la realidad social.

Para realizar el análisis de la información se utilizó el procedimiento de la triangulación. Esta permite el uso de diferentes estrategias de recolección de información que posteriormente analizan un solo fenómeno. Benadives y Gómez (2005) señalan “Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman” (p. 119). La triangulación permite la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes formas o momentos y en los hallazgos no se reduce la autenticidad de las interpretaciones. Así mismo afirman que “el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que el fenómeno se observó” (p. 122).

3.1. FASES DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO

En este ejercicio investigativo **la primera fase** correspondió a la formulación del problema partiendo de la pregunta ¿Qué caracteriza los diagnósticos e intervenciones de niños emitidas a fonoaudiólogos, por “dificultades” con la adquisición o apropiación del código escrito? Esta pregunta obedece a un interés personal por interpretar el rol que desempeñan profesionales de la salud en procesos escolares y, a un interés profesional como futura Licenciada en Psicología y Pedagogía donde se presenta en el campo laboral la necesidad de “resolver” las “dificultades” que los niños presentan cuando inician su proceso lector y escritor. El planteamiento de este

problema permitió la construcción de un marco interpretativo donde se relacionan los términos de lectura y escritura desde la psicolingüística y la psicogenética, finalmente se hace una descripción de las denominadas Dificultades de Aprendizaje en la lectura y la escritura.

La **segunda fase** constituyó la recolección de las tres fuentes de información que se corresponden con: a) entrevistas; b) una batería evaluadora de habilidades de lectoescritura; y c) instrumentos de apoyo diagnóstico para denominadas Dificultades de Aprendizaje.

Con la primera fuente de información las entrevistas, los profesionales entrevistados son dos fonoaudiólogas que han trabajado con niños remitidos por “dificultades en comprensión de lectura y en producción escrita” sin problemas cognitivos. Las entrevistas constan de cuatro preguntas base que permiten dar cuenta del proceso de formación académica en el área de fonoaudiología, los procesos en los que intervienen frente a los nominados DA, los motivos por los cuales remiten niños y niñas a terapias, los actores sociales que remiten a los niños, los grupos donde se evidencia mayor demanda. Los rangos de edad y las estrategias usadas con niños remitidos por presunción en DA de lectura y escritura junto con los elementos usados para valorarlos o diagnosticarlos y, finalmente, se les solicitó una descripción detallada de un proceso terapéutico con un niño o niña (Ver anexo n° 1). Se seleccionan estas fuentes porque en ambas entrevistas se enuncian los procesos en los cuales tres niños presentan “dificultades” propias con la escritura y la lectura, así como con la comprensión de textos, y explican el desarrollo de una propuesta de trabajo “terapéutico” desde sus áreas de formación.

La segunda fuente de información corresponde a un conjunto de pruebas denominada Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura o por su sigla BEHNALE. Esta batería consta de 10 pruebas numeradas de la 0 a la 9. La administración de la batería es individual, con una duración promedio de 30 minutos, dirigida a niños y niñas entre cinco y seis años de edad, cada prueba en su orden se enuncia: 0, lateralidad; 1, Coordinación Viso-Motora (CVM); 2, Memoria Motora (MM); 3, Percepción y Discriminación Visual (PDV); 4, Vocabulario (V); 5, Articulación (A); 6, Percepción y Discriminación Auditiva (PDA); 7, Estructuración Espacio Temporal (EET); 8, Memoria Visual Inmediata (MVI); y 9, Memoria Auditiva Lógica Inmediata (MALI). Se tomó esta prueba específicamente porque su significación describe la “estimación del nivel alcanzado en habilidades necesarias para la lectura

y la escritura,” y porque es usada por fonoaudiólogos debido a su fácil acceso y a la brevedad en el tiempo de aplicación (Ver anexo n° 2).

La tercera fuente de información la constituyen tres fichas usadas como instrumento valorativo o diagnóstico donde se presume se evidenciarán “Dificultades de Aprendizaje”, se hará seguimiento del nivel de competencia curricular de lectoescritura y un test de articulación para lectura. Estos tres instrumentos son entregadas como apoyo valorativo a profesionales de un Centro Psicopedagógico de Bogotá D.C., que trabaja con niños y niñas a los cuales se les diagnostican las denominadas DA específicas en lectura y escritura. Se tomó esta fuente de información que aunque no constituye una valoración en sí misma, se relaciona con los fines del ejercicio investigativo evidencia una postura relacionada con las nominadas DA, precisan en indagar sobre la lectura, la escritura, la ortografía y “los errores en lectoescritura”, así también indagan sobre la articulación de fonemas en palabras y frases cortas (Ver anexo n° 3).

Finalmente la **tercera fase** concierne al proceso de análisis y balance del corpus a través del procedimiento de triangulación. Las tres fuentes de información descritas anteriormente como lo son las entrevistas, la batería y los instrumentos de diagnóstico constituyen nuestro corpus de análisis, en tanto tienen elementos comunes analizados bajo dos preguntas: en primer lugar cómo se definen las Dificultades de Aprendizaje específicas en la lectura y escritura y la concepción de lectura y escritura que subyace de las mismas y, en segundo lugar, qué tipo de intervención realizan.

3.1.1. ¿Qué se concibe como Dificultades de Aprendizaje específicamente en lectura y escritura?

De acuerdo a lo observado en las entrevistas, se puede señalar que el fonoaudiólogo divide la lectura y la escritura como dos procesos separados. Así mismo entiende la comprensión como un problema de niños grandes. Respecto las “dificultades” que hay en “en el reconocimiento de grafemas y fonemas” (Tomado de entrevista n°1) en los más pequeños, esas “dificultades” se presuponen complicadas “sino se tienen una buena estimulación y si en fonoaudiología no se cumple la cadena que debemos tener bien establecida para un proceso lecto-escritor adecuado, satisfactorio y exitoso” (Tomado de entrevista n°1). Esto es “que tengan una buena succión, una buena estimulación oral, que tengan una buena alimentación como en el proceso masticatorio y

después de eso viene ya el habla, tengan su repertorio fonético a la edad indicada y así mismo van a empezar un proceso de lecto- escritura correcto. Si tenemos alguna falla en esa cadena el proceso de lecto-escritura se va ver interrumpido y con dificultades, porque si se tiene problemas en alguna de estas etapas anteriores, se tienen problemas fijos en la lecto-escritura”. También se evidencia que para el fonoaudiólogo existen unos “pre-requisitos para la lectoescritura [...] De acuerdo a ello [se evidenciarían en los niños] problemas de lateralidad, espacialidad, coordinación motora y avanzando en el proceso ya se empiezan a ver dificultades en dispositivos básicos de aprendizaje” (Tomado de entrevista n° 2).

Basándose en las entrevistas se puede afirmar también que hay una separación constante entre lectura y comprensión. La lectura se relaciona con el “tiempo para realizarse [y la] agilidad” Entre tanto en la comprensión se pregunta “[...] qué tipo de comprensión tiene si es una comprensión literal, si es una comprensión inferencial, si es una comprensión critico-reflexivo”. Así se sostiene que en la escritura se da prioridad a la lateralidad-espacialidad y a la conciencia fonológica “de acuerdo a la edad cronológica que presente el niño en la escritura entonces se mira lateralidad el método de aprendizaje el tipo de letra los errores que comete (...) se trabaja mucho la conciencia fonética, la conciencia fonológica; básicamente todo a base de conciencia para poder mejorar los procesos de escritura y obviamente si lo encajamos al que presente alguna dificultad a nivel de lateralidad o espacialidad hay que primero abarcar la dificultad de lateralidad-espacialidad para poder llegar a trabajar como tal el proceso escrito” (Tomado de entrevista n° 2).

El fonoaudiólogo, desde esta perspectiva, evidencia una mirada fisiológica de la lectura y la escritura, se distancia de la concepción de lenguaje escrito como saber por sí mismo y se acerca a una mirada técnica de la escritura y la lectura. El niño bajo esta perspectiva está expuesto a “padecer una Dificultad de Aprendizaje” por muchos motivos que no dependen de él o de su conocimiento, sino de aspectos biopsicológicos y físicos que provienen de distintos factores desde que son muy pequeños. Bajo esta perspectiva los niños deben pasar por unas etapas para poder leer y escribir, y se hace referencia a la “forma” como se dibujan las letras y como suenan los fonemas.

En cuanto a la batería lectora (BEHNALE) varias pruebas que conforman la batería muestran la importancia de hacer buen uso de la memoria motora, auditiva y visual (Ver imágenes 1, 2 y 3),

el vocabulario, en términos de hallar significado de palabras fuera de contexto (ver imagen 4), y la articulación (Ver imagen 5), esto a propósito de relacionar el leer, escribir, pronunciar y articular como parte de un todo.

En la imagen 1, se espera encontrar la Memoria Motora que tienen un niño por lo cual el evaluador dibujará en el aire los tres números y el niño deberá plasmar lo que logró captar del dibujo al aire.

En la imagen 2, se espera evidenciar la capacidad de la memoria del niño por lo cual se le muestra la imagen de la izquierda al niño durante 45 segundos y luego se retira, el deberá decir todo lo que recuerde.

En la imagen 3, se espera analizar la comprensión del niño por lo cual se realiza la lectura en voz alta por parte del evaluador y luego se le realizan las siguientes preguntas: ¿De quién habla el cuento? ¿Cómo se llama el gatito? ¿Cómo era? ¿Qué quería? ¿Qué hizo? ¿Qué le pasó? ¿Qué pensó entonces?

En la imagen 4, se espera que el niño demuestre si su vocabulario es amplio o no, por esto el evaluador dice el listado de palabras y el niño describirá la definición o el uso de dicha palabra.

En la imagen 5, se espera determinar si el niño articula bien varias palabras, por eso se le pide repetir la lista de palabras varias veces para corroborar su articulación.



IMAGEN 2



E. MVI	
1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

Ficha de MVI (Memoria Visual Inmediata)

IMAGEN 3

Historia:

• *"Érase una vez un gatito fuerte y gordo que se llamaba Pitty. Pitty quería volar como los pájaros y, por eso, un día se subió al tejado más alto que encontró. Cuando ya estaba en lo alto se lanzó al aire y empezó a caer y a caer, hasta que se golpeó con el suelo. Entonces Pitty pensó: Los gatitos no podemos volar".*

D. MALI	
1. ¿Qué nombre tenía el gatito?	_____
2. ¿Dónde se subió el gatito?	_____
3. ¿Por qué se subió?	_____
4. ¿Qué hizo?	_____
5. ¿Qué pasó?	_____
6. ¿Qué pensó?	_____

PREMIOS ACUMULADOS: _____

Ficha en MALI (Memoria Auditiva Lógica Inmediata).

IMAGEN 4

4. V

1. Coche _____	16. Cueva _____
2. Tenedor _____	17. Despreciar _____
3. Gorro _____	18. Saber _____
4. Gato _____	19. Tarro _____
5. Fijador _____	20. Bocina _____
6. Flecha _____	21. Tela _____
7. Patin _____	22. Pena _____
8. Sillón _____	23. Protagonista _____
9. Canario _____	24. Aniversario _____
10. Freno _____	25. Atravesar _____
11. Puerto _____	26. Festejo _____
12. Precioso _____	27. Párrafo _____
13. Bernar _____	28. Pensamiento _____
14. Despertar _____	29. Amor _____
15. Brillar _____	30. Misterio _____

Ficha V (Vocabulario)

IMAGEN 5

5. A

(respuesta)

• CONTRARREVOLUCION _____	• INSPECCION _____
• FARMACOLOGICO _____	• INELUDIBLEMENTE _____
• TRASATLANTICO _____	• EXTIRPAR _____
• SATRAPA _____	• ESTAGIRITA _____
• HORROROSO _____	• CONSUETUDINARIO _____

Observaciones de lenguaje:

Ficha A (Articulación)

La lectura y la escritura aparecen expuestas en esta prueba como una técnica. De esta manera se considera que se desconoce la importancia del significado en las elaboraciones individuales de los niños, y la diferencia que presenta el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Se postula así la

lectura y la escritura, como el compendio de habilidades específicas que un sujeto “tiene o no” para leer y escribir, y se simplifica lo complejo del acto de leer y escribir, reduciéndolo a procesos “únicos” donde el saber sobre el lenguaje escrito no se evidencia, pues esta “es una prueba fiable” que predice si se cumple con las expectativas frente a una habilidad o no, permitiendo obtener una “clara evidencia de un problema”.

Finalmente, el conjunto de instrumentos de apoyo a una valoración, se hacen preguntas de chequeo: si el niño lee y escribe vocales, silabas directas e inversas, grupos silábicos, hace lectura de frases y textos, tiene velocidad rápida, media o lenta en la lectura, el tipo de entonación, la escritura de palabras, frases, la organización de frases de forma coherente, caligrafía, ortografía, confusiones en lectura, escritura, inversiones, sustituciones y omisiones y se realiza un test de articulación (ver imagen 6), donde se muestra un test de articulación y se clasifican la lectura, la escritura, la ortografía y los errores en lectoescritura en forma de chequeo (Ver anexo n° 3).

IMAGEN 6

TEST DE ARTICULACIÓN

Nombre: _____		
Firma: _____	Edad: _____	Fecha eval.: _____
Colegio: _____		Curso: _____
Examinador: _____		

Parte articulatoria	FONEMAS				
	Formas	Trícol	Medial	Final	Tríbrico
Bilabiales	/b/	Bate	Cabeza	Nube	Objeto
	/p/	Pate	Zapato	Copa	Apto
	/m/	Mans	Carro	Suma	Compa
Labiodentales	/f/	Faca	Bifido	Café	Affuer
	/β/	Dama	Cadena	Coda	Pared
Postdentales	/t/	Tapa	Botella	Mata	Etae
	/d/	Dama	Cadena	Coda	Pared
Alveolares	/s/	Sapa	Cocina	Tasa	Pista
	/z/	Ídolo	Parera	Masa	Carra
	/l/	Lana	Caluga	Pala	Dulce
	/r/	Rosa	Carreta	Perra	
Palatales	/j/	Llave	Poyoso	Malla	
	/ɲ/	Ñato	Pañete	Caña	
	/ç/	Chato	Lechuga	Noche	

Vocales	/a/	Can	Papete	Taca	Acto
	/ɔ/	Bota	Lapota	Tota	Sigla
	/u/	Tova	Tovita	Copa	Rela

DIFONOS VOCALIZOS			
Poro	Volvi	Uvira	Pal
Vozar	Auta	Bava	Pava

DIFONOS CONSONÁNTICOS			
Taca	Clavo	Flaca	Uvira
Erta	Braza	Fruta	Crama
Primo	Atia	Tapa	Pato
Tasa			

POLISILÁBICAS			
Carbenero		Temperatura	
Paradero		Hipopotamo	
Caporocito		Bicicleta	

ORACIONES	
El perro saltó.	
La niña robó comida.	
Ayer fue el cumpleaños de su papá.	
Le guardas tiempo porque tienes hambre.	
El niño que estaba dentro de la yuca se comió el molli.	

LECTURA

	SI	a/v	NO
Lectura de vocales.			
Lectura de sílabas directas.			
Lectura de sílabas inversas.			
Lectura de grupos silábicos.			
Lectura y comprensión de frases.			
Lectura y comprensión de textos.			
Velocidad lectora.			
Tipo de entonación.			

ESCRITURA

Escritura de vocales.			
Escritura de sílabas directas.			
Escritura de sílabas inversas.			
Escritura de palabras.			
Escritura de frases.			
Escritura de textos sencillos.			
Construye frases de tres palabras.			
Construye frases de cuatro palabras.			
Construye frases de cinco palabras.			
Construye frases de seis palabras.			
Construye frases de más de seis palabras.			
Completa frases.			
Ordena frases.			
Realiza Composición escrita.			
Usa los signos de puntuación.			
Caligrafía.			

ORTOGRAFÍA

	SI	a/v	NO
Abecedario minúsculas			
Abecedario mayúsculas			
Mp/mb			
R/r			
Gue-gui			
Dobles grafía: b/v			
Dobles grafía: C/z			
Dobles grafía: J/g			
Dobles grafía: C/q			
Signos de puntuación:			
Acéntos			

ERRORES EN LA LECTOESCRITURA

	SI	a/v	NO
Confusiones en la lectura.			
Confusiones en la escritura.			
Inversiones en la lectura.			
Inversiones en la escritura.			
Sustituciones en la lectura.			
Sustituciones en la escritura.			
Omisiones en la lectura			
Omisiones en la escritura.			

Observaciones: _____

Lista de chequeo. Verificación Dificultades de Aprendizaje

Esta fuente de información, muestra la perspectiva de lectura y escritura, situada en la forma como se ven las letras, como se escucha la lectura en voz alta, así mismo cataloga según la descripción, como un “problema” el hecho que el niño pueda hacer hipótesis frente a lo que escribe o lo que lee. También, la lectura y la escritura se muestran como técnicas, en las cuales los sujetos fallan y desde donde “otro” más capacitado puede “identificar la falla” para luego “repararla”.

En síntesis el corpus permite señalar que la lectura y la escritura se consideran técnicas que se “adquieren” por separado, cumpliendo unos requisitos ya dispuestos y cuando los procedimientos para llegar a esos requisitos no son alcanzados en su totalidad, el niño o la niña estarán expuestos a diagnosticarse con alguna de las denominadas Dificultades de Aprendizaje. De este modo se concibe como DA específicamente en lectura y escritura, todas las construcciones que los niños realizan tanto al leer como al escribir que no cumplen con los parámetros establecidos desde la gramática y la ortografía de la lengua, y con los saberes que ya conoce el adulto (el evaluador en este caso). Tal perspectiva desconoce a veces los procesos por los cuales atraviesa el niño mientras construye conocimiento sobre lenguaje escrito. Por esto se señalan como “dificultades” los errores de omisión y cambio en cualquiera de las estructuras lingüísticas constituidas en una lengua: forma, posición, sonido o estructura del lenguaje escrito. La lectura y la escritura se concibe como parte de un proceso de aprendizaje físico y biológico que implica tener buena memoria, buenos dispositivos básicos del aprendizaje, buena motricidad fina y si todo eso está “bien” deberá posteriormente “aprender” a comprender. Se evidencia así una visión segmentada del proceso de lectura y la comprensión como si fuesen diferentes y aisladas.

La mirada y concepción que subyace a partir del corpus, permite analizar los términos de conciencia fonológica y conciencia fonética, como dos preocupaciones intrínsecas que se relacionan con la lectura y escritura. Se concibe que tanto la lectura como la escritura depende de la conciencia fonológica y fonética, por tanto se debe trabajar para mejorarla. Fumagalli (s.f) señala a propósito de este término que “La fonología puede definirse como el estudio de los sistemas sonoros, (...) el estudio de cómo se estructuran y funcionan los sonidos del habla en las lenguas; a su vez, es una tarea de la fonología establecer qué diferencias en sonidos marcan diferencias en significados mientras que un estudio fonético nos dice cómo son los sonidos de

una lengua y cuáles son las propiedades acústicas de los mismos” (s.p). De este modo se entiende que la fonética se encarga de los fonos, es decir de la manifestación física de los fonemas, y la fonología de las representaciones internas que tiene el sonido en los sujetos.

A partir de lo anterior, también señala la autora, que la conciencia fonológica se refiere a la forma como los sujetos se ocupan de entender el fonema, éste es una unidad mínima y autónoma capaz de permitir significado, en este caso, tanto el fonema de /b/ como el del /p/ se diferencian en palabras como /vaso/ que se transcribe fonológicamente como /báso/ y la palabras /paso/ que se transcribe fonológicamente como /páso/, porque se pueden contrastar significados entre los dos fonemas.

De este modo se supone que la escritura resulta en la producción de una grafía o grupos de grafías por cada fonema, y así la lectura es la recuperación del fonema a partir de la grafía. Fumagalli (s.f) señala que para poder leer es necesario decodificar y plantea el problema de la conciencia fonológica como aspecto a tener en cuenta a la hora de leer y escribir. La autora describe aspectos en los que desde estas teorías se puede evidenciar conciencia fonológica simple y compuesta, simple en la realización de actividades como segmentar, combinar o aislar sonidos; compuesta “que implica sostener en la memoria unidades para realizar la tarea como sucede en el emparejamiento de palabras” (s.p). En esa perspectiva, se debe enseñar a los niños desde el inicio la condición de grafema-fonema, pues ha interpretado desde sus estudios e investigaciones que una de las razones probables por las cuales los niños presentan problemas con la lectura es la falta de conciencia fonológica, y está debe ser enseñada antes de la producción del lenguaje escrito que el niño realizará.

No obstante lo anterior, encontramos que para la Psicolingüística y la Psicogénesis, la lectura y la escritura no son conocimientos separados ni segmentados, que la dependencia de los métodos fonológicos puede dificultar la relación con el lenguaje escrito y que tanto la lectura como la escritura no son enseñables o transferibles, pues los niños traen consigo unos saberes propios que ponen en escena mientras interactúan con las convencionalidades propias del lenguaje escrito.

Los niños inicialmente pueden tener problemas para leer palabras que no conocen, que les resultan insignificantes, no necesariamente porque no tengan conciencia fonológica, sino porque les puede resultar difícil leer algo que no significa, así como resultaría difícil nombrar un objeto

que no se conoce o del cual no se tiene referencia de uso, de allí que Smith (2001) destaque la importancia de estimar el significado como parte importante para la lectura, entonces refiere que de nada sirve codificar un discurso escrito si este carece de significado; ese significado no es algo que el niño sabe porque sí, su conocimiento frente a lo que conoce hace parte de su interacción con lo que lo rodea y está en su Teoría Interna de Mundo, Smith (2001) señala el reconocimiento de los objetos por su uso, se aprende para que sirve un objeto a través de la relación que se tiene del mismo con la realidad y no porque se enseñará su definición. Bajo la perspectiva de la batería (Ver imagen 4) el niño debe estar en la capacidad de reconocer la definición o el uso de palabras de las cuales puede o no tener conocimiento, según el fonoaudiólogo (Ver entrevista N°2) el niño debe saber cómo se pronuncian todas las palabras que lee así no sepa que son y para que sirven. El rol que desempeña el lector en la lectura es fundamental, mientras él lee pone en marcha todo lo que ya sabe para producir sentido, entre más información este contenida en su cerebro más fácil le será interpretar y comprender lo que un texto le ofrece.

A su vez el papel de los métodos que predominan en la construcción grafía-fonema puede presentar limitaciones si sólo se depende de este método. En español no hay equivalencia entre grafía-fonema, esto quiere decir que la correspondencia grafía y fonema no es una a una, se cuenta con 29 grafías que tienen 24 correspondencias fonológicas y éstas a su vez tendrían variaciones en el fono debido a la acentuación de las palabras. Estas reglas implicarían que para alguien que no las conoce, el sonido no fuera predecible y como ya se explicó también, predecir es una estrategia usada en la lectura comprensiva. Desde del análisis del corpus se espera que un niño capaz de fragmentar en fonemas o sonidos (como ocurre al intentar verificar la articulación de letras y palabras, o trabajar la conciencia fonológica) es capaz de leer.

De lo anterior se puede decir que al encontrar que nuestra lengua es altamente consonántica y hay 24 correspondencias fonológicas, la enseñanza del sonido de las letras ayuda en los procesos de adquisición del código, esto es, permitirá que el niño reconozca la pronunciación de varias sílabas sin que dependa de ello su relación con la lectura y la escritura. Por esto quien enseña a codificar y decodificar a partir del sonido, debe tener en cuenta si su alfabetización será funcional o será una alfabetización plena, donde se espera que el niño practique con el lenguaje

escrito y sus múltiples expresiones, mientras realiza hipótesis, las comprueba o descarta y, aprende los convencionalismos del código escrito.

Desde esa misma perspectiva, en un capítulo anterior se explicó que para Ferreiro (2002) el término de “escritura” supone entender no sólo la reproducción de marcas escritas sino la interpretación de todas ellas dentro del contexto de aprendizaje. Evidenciando que los niños ya tienen una noción de la escritura partiendo de las ideas que tienen del código escrito, traen consigo unos presupuestos establecidos, y esos presupuestos son a los que denomino en su teoría como hipótesis. Tales hipótesis son las que los niños ponen en marcha cuando intenta producir una escritura o leer un texto. En ese sentido, el niño no tiene “dificultades” al segmentar o cambiar de posición una letra, o confundir la lateralidad de ella, porque realmente lo que hace el niño es construir una hipótesis frente a lo que considera de la palabra escrita. Al respecto Ferreiro (1979) también señala la importancia de entender la palabra como el nombre que se le ha designado al conjunto de letras que enuncian un objeto, acción, artículo, pronombre, sustantivo, etc., y que se aprende a utilizar con el uso continuo del lenguaje escrito. Refiere la autora también, que el espacio en blanco es asimilado por los niños a medida que ensayan a construir palabras que para ellos tengan sentido, por eso segmentan indiscriminadamente palabras que aún no reconocen y de las cuales no conciben como palabra debido a lo denomina **hipótesis de cantidad mínima** y es importante tenerlo en cuenta para interpretar las marcas que los niños hacen, las distribuciones que realizan y permitirles concebir su escritura como un proceso que construyen continuamente.

Algo semejante sucede con la inversión y el cambio de lateralidad en las letras, Smith (2001) señala por ejemplo, que no se aprende a reconocer una grafía por memorización, se aprende cuando se compara con otras grafías y se establecen diferencias significativas entre unas y otras, lo que se denomina rasgos distintivos, y son los que permiten que en un banco de ofertas gráficas, se sepa que una letra es esa y no otra. En el caso de letras similares (b y d, p y q, etc.), para los niños puede ser difícil encontrar rasgos distintivos y a la hora de leerlos o escribirlos, usarán una hipótesis frente al cómo creen que se lee o escribe la grafía, desde esta perspectiva esto no se entendería como dificultad, sino como hipótesis, donde el niño pone a prueba, o predice como se ha dicho, lo que sabe respecto al lenguaje escrito.

Finalmente se puede decir, basados en Smith (2001) y reiterando lo ya establecido que para comprender un texto no sólo se necesita decodificar el lenguaje escrito, pues la lectura es la formulación de preguntas que se le hacen a un texto “Y la lectura asociada a la comprensión se convierte así, en la práctica de responder a esas preguntas” (p. 132). De este modo las “dificultades” en comprensión responden al uso de estrategias de lectura que no le permitan al sujeto encontrar sentido y derivar significado de los textos. Algunos niños usan oraciones iniciales del texto para significarlo por completo intentando acomodar el esquema estructural del texto a sus predicciones, no porque no hallan comprendido nada, sino porque no encontraron otra forma de comprobar y desechar su hipótesis inicial, lo anterior lo sostienen McGinitie y Kimmel (1982) cuando dicen que los niños pueden construir una hipótesis y quedarse en ella ante su falta de práctica para hallar otras alternativas posibles, es decir, no habría falta de comprensión a la hora de leer, lo que habría, es poca práctica y experiencia por diferentes tipos de textos.

Así también, si la Teoría Interna de Mundo es la base de la comprensión, cuando los niños se enfrentan a textos de los cuales no tienen conocimientos previos, su comprensión frente al texto puede ser mínima, por ejemplo cuando los textos que se leen son académicos, o científicos, o periodísticos y los niños están acostumbrados a los textos literarios.

3.1.2. ¿Qué tipo de intervención realizan frente a las denominadas Dificultades de Aprendizaje? ¿En qué consiste?

De acuerdo con lo observado en las entrevistas se evidencia que las fonoaudiólogas luego de hacer una valoración inicial comienzan el trabajo de intervención. Para realizar la valoración hacen uso de baterías completas o adaptaciones. Una de las cosas que hacen para valorar, según una de las fonoaudiólogas, es “sacar datos y sacar preguntas específicas, y pruebas específicas de cada una de estas baterías y armar una propia adecuada para aplicar en el tiempo que se debe aplicar, 45 minutos que es lo reglamentario para una sesión de fonoaudiología según la Secretaría de Bogotá y sacar resultados más rápidos” (Ver entrevista n°1). Así mismo lo que buscan al hacer las valoraciones es encontrar si el niño tiene problemas de lateralidad, de espacialidad, de conciencia fonológica, de motricidad fina y memoria. En la valoración también se pretende “mirar antecedentes a nivel del habla que dificultades que deficiencias se miran a nivel de órganos fono articuladores” (Ver entrevista n° 2).

También el fonoaudiólogo en la valoración realiza una anamnesis (Ver entrevista n° 2), esto es un conjunto de datos que se recogen en la historia clínica de un paciente con un objetivo diagnóstico, así se preguntan por “antecedentes familiares, antecedentes propios del niño, antecedentes personales, si ha tenido algún diagnóstico, si ha tenido alguna dificultad tanto a nivel intrapersonal, [...] deficiencias netas en el organismo, en el cuerpo [...] o alguna limitación para la interacción con pares simétricos o asimétricos [...] puede fácilmente gastarse entre una o dos sesiones dependiendo del ritmo del niño, [o] incluso puede gastarse tres sesiones para poder determinar correctamente la valoración”. (Ver entrevista n°2). Así también usan listas de chequeo para determinar el buen funcionamiento de los órganos articulatorios, auditivos, visuales, dispositivos básicos del aprendizaje. Además utilizan copiado de textos a partir de dictados y la lectura en voz alta.

Igual que las entrevistas, la batería BEHNALE y las fichas de apoyo diagnóstico, evidencian que el trazo, el correcto reconocimiento de lateralidad, el uso de la memoria y la conciencia fonológica, indicarían factores necesarios para diagnosticar o “tratar” las denominadas “dificultades de aprendizaje”.

En cuanto al diagnóstico no hay desde las entrevistas, una consolidación de quien es el determinador del diagnóstico, en algunos casos se afirma que es el fonoaudiólogo y en otros casos no, pero se estima que el material usado permitirá determinar alguna de las denominadas “Dificultades de Aprendizaje”.

Ahora bien, la intervención que realizan con los niños que ya han sido diagnosticados, depende de los hallazgos encontrados en la valoración. Para poder conocer el trabajo que realizan con estos niños, se solicitó la explicación de un caso donde se describiría todo lo realizado para “mejorar” o resolver la “Dificultad de aprendizaje”.

Veamos los tres casos presentados por las fonoaudiólogas:

En el primer caso, la fonoaudióloga explica el trabajo de intervención con una niña de 7 años, donde “su dificultad era principalmente en lectura comprensiva, porque leía y uno le preguntaba que entendió y no tenía ni idea, y también en escritura comprensiva. A la hora de mostrarle una idea o algo ella no podía redactar un texto le costaba mucho trabajo la hilaridad de las ideas, no

era clara y dejaba inconcluso el escrito. Además de eso errores ortográficos y sintácticos, entonces con esa chiquita” (Ver entrevista n° 1.)

El trabajo de intervención realizado con la niña fue el siguiente:

“Tener unas lecturas de acuerdo a su edad. Haciendo una lectura automática como tal, pero teniendo en cuenta los signos de puntuación, las pausas y la prosodia y, de cada lectura se utilizaba un análisis extrayendo pues el tema principal, los personajes, la situación dentro del texto y las enseñanzas. Esto en principio a ella le costaba mucho trabajo porque además no tenía hábitos de estudio, era supremamente distraída, si había una mosca o algo se iba con la mosca entonces se distraía mucho, entonces le costaba mucho trabajo; pero la niña a punta de practica realmente lo logró. Leía muy bien y lo más importante era que lo que leía lo entendía. Iba leyendo [e] iba haciendo la resección de lo que estaba leyendo. En cuanto a escritura se trabajaba mediante copia y dictado que son las dos formas de trabajar más fácil la parte de escritura automática. Pero la parte comprensiva era también a partir de lo que leíamos, yo le daba una idea y aprender a hilar una idea a partir de un título, luego yo le decía “te doy el título robot azul” y a partir de eso ella tenía que empezar a escribir un cuento o un escrito que fuera acorde con ese título. Entonces así trabajábamos y realmente le fue muy bien, ella duró con migo más o menos 4 meses, 2 veces a la semana y salió muy bien” (Ver entrevista n° 1).

El segundo caso expuesto es de un adolescente de 15 años en grado octavo, las principales dificultades del chico “eran en la lectura comprensiva y en escritura comprensiva le costaba muchísimo trabajo ir más allá de la lectura del texto. Sacaba la idea principal”, no podía dar respuesta a interrogantes más difíciles. “En la escritura comprensiva el redactaba pero no era muy clara la redacción, las ideas no tenían mucha continuidad e hilaridad, pues también dejaba muy inconcluso el escrito” (Ver entrevista n° 1).

El trabajo de intervención realizado con el adolescente fue el siguiente:

“De febrero a junio 5 meses el salió muy bien, [...] Con una sintaxis muy bien hecha, con una hilaridad de ideas muy correcta, con un vocabulario mucho mayor [...]. Manejo de ortografía si había, algún trabajo específico con algunos grafemas. De la comprensión se logró implementar una forma muy fácil del trabajo mediante la cual se podían sacar ideas principales y secundarias quedando totalmente entendido el texto. Trabajábamos cuadros, sinopsis, trabajábamos diagramas de flujo para que hubiera una continuidad desde el principio que leía. Me acuerdo que estábamos leyendo cien años de soledad y al ser cien años de soledad donde hay una novela, donde hay una

historia, donde hay un tiempo, en el que se escribe una historia, pues hay una forma cronológica donde llevar un análisis” (Ver entrevista n° 1).

El último caso presentado es de un niño que había sido ya diagnosticado por presunción de dificultades con “los fonemas y los grafemas /s/ /c/ /z/ /b/ /v/ la vibrante que es la /r/ y la vibrante múltiple que es la /rr/, /j/ y la /g/” (Ver entrevista n° 2). La fonoaudióloga inició su proceso de intervención con un plan de tratamiento que dependía de lo siguiente:

“La actividad de inicio, era preparar una interacción con el estudiante para que él lo reconociera a uno como terapeuta y también uno conocer más de él y el desarrollo de la actividad se le mostraba al estudiante. Como tal la actividad que se realizó era que se le presentaba una imagen en la que él tenía que observarla por 3 minutos luego tenía que escoger un personaje que apareciera en esa imagen y a partir de ese personaje tenía que crear un cuento que contara las características con un título, un inicio, un nudo y un desenlace, como mínimo debía tener 2 párrafos cada uno de 5 líneas. Este niño estaba en tercero de primaria y él tenía 12 años entonces eso fue la primera sesión de monitoreo porque necesitaba mirar la escritura, en una segunda sesión de monitoreo tenía que mirar la parte de lectura, en esa sesión de monitoreo para la lectura entonces era determinación del estudiante a ver si había fortalecido su lectura de manera lexical, si el estudiante ya comprendía textos a nivel literal en la lectura silente como en la lectura a voz alta, si el estudiante hacía uso de signos de puntuación en la lectura, hay eran dos sesiones diferentes porque cada actividad era más o menos de unos 30 minutos.

Bueno y la actividad para esa segunda sesión de monitoreo para el proceso lector, entonces se le mostro un video de un cuento en el que se podía leer, venia subtitulado el cuento y él primero tenía que realizar la lectura en voz alta y en la medida que él iba leyendo se le iba preguntando si no entendía algunas de las palabras que fuera leyendo para irse resolviendo. Cuando terminara esa lectura en voz alta se le iban a realizar cierta cantidad de preguntas literales, solamente eran preguntas literales que estaban incluidas dentro del texto que proporcionaba el video del cuento, si él no lograba resolver las preguntas que se le hicieran entonces se le pedía que realizara la lectura mentalmente lo que nosotros llamamos lectura silente y de igual manera al finalizar se le hacían las preguntas literales para mirar su nivel de comprensión” (Ver entrevista n° 2).

De los tres casos expuestos se puede determinar que:

- a. Se trabaja a partir de lecturas que denominan acordes para la edad del niño.
- b. Se realizan ejercicios de lectura en voz alta.

- c. En lectura se le da prioridad a ritmos de lectura, que implican el reconocimiento de signos de puntuación para hacer pausas en la lectura y se lee pausadamente.
- d. Se hacen preguntas literales que estimulan los procesos de memorización frente al texto.
- e. Se realizan ejercicios de lectura mental o silente, para luego verificar comprensión literal.
- f. Se realizan talleres donde se preguntan tema principal, inicio, nudo, desenlace, personajes, algunas preguntas inferenciales y otras literales del texto.
- g. Para los niños más grandes se aumenta el rigor de las preguntas sobre un texto, permitiendo mayores inferencias.
- h. En la escritura, se realizan trabajos de escritura creativa, donde se busca principalmente que a partir de ideas cortas se realicen escritos largos que tengan cohesión lineal.
- i. Se practica ortografía y gramática a partir de dictados cortos y largos.
- j. Se practica ortografía y gramática a partir de las elaboraciones de textos propios.
- k. Se hacen talleres que permitan el reconocimiento de mayor vocabulario.

Desde lo observado en las entrevistas, y en la intervención no se encuentra un trabajo del desarrollo de la conciencia fonológica específica. Se reconoce que el lenguaje escrito se adquiere con práctica y que es la rigurosidad en las sesiones que se trabajan lo que permite aumentar las “habilidades” que permitirán al niño leer y escribir convencionalmente.

Esta forma de trabajar con niños que presentan una denominada “Dificultad de aprendizaje” no dista de la percepción de concebir la lectura y la escritura como procesos. El fonoaudiólogo está permitiendo a partir de un trabajo sistemático, que el niño reconozca tipos de texto, y las preguntas que realiza el terapeuta le permiten mejorar las estrategias que usa para extraer significado.

Respecto a lo anterior Goodman (1982) y Smith (1989, 2001) han señalado la importancia de la experiencia que un lector tiene frente a textos y lecturas, pues está permitirá desarrollar estrategias de control frente a lo que lee, permitiéndose comprobar o rechazar hipótesis que surgen frente a sus predicciones. Esa experiencia para un lector permite la anticipación al texto. Las estrategias de predicción que se van adquiriendo con el trabajo constante por varios textos

pueden usarse tanto para predecir el final de una historia como el final de una palabra. Es así como un lector fluido lee de forma rápida, porque todo el tiempo está prediciendo el final de la palabra. Estas “habilidades” se desarrollan en un lector mientras más tiempo se ocupe éste de leer y buscar significados en los textos.

En la escritura ocurre lo mismo que en la lectura. Los escritores inexpertos están buscando hipótesis que les permiten decir algo, cuando su relación con el lenguaje escrito ha sido escasa, sus producciones presentarán inconsistencias sintácticas. Ferreiro (1979, 1982, 2002) junto con sus colaboradores, mostraron la importancia de reconocer que los niños escriben bajo un sistema de representación y sus adhesiones u omisiones que obedecen inicialmente a la construcción de hipótesis; sin embargo poco a poco con ayuda de otros (adultos, maestros, familia), va contrastando, confirmando o replanteando tales hipótesis y acercándose cada vez más a la escritura convencional.

Se puede afirmar que desde esta perspectiva, un niño que tiene problemas para codificar o decodificar realmente no presenta una Dificultad de Aprendizaje específica en lectura y escritura sino está apropiándose de los nuevos conocimientos frente al lenguaje escrito, proponiendo lo que ya sabe y realizando hipótesis, así las dificultades que resultan al intentar comprender o escribir mejorarán cuando tenga la posibilidad de experimentar frente al lenguaje escrito. Si no experimenta con los textos y con diversas estrategias, es posible que presente las mismas confusiones y omisiones.

La práctica le permitirá hacer mejores inferencias y apropiarse mejor los procesos de lectura y escritura, sus dificultades pueden aparecer por la falta de recursos textuales, la generación de hipótesis fijas y el uso de estrategias equivocadas, pero el trabajo constante y sistemático involucrando el lenguaje escrito y sus múltiples expresiones (textos literarios, periodísticos, funcionales y académicos) es lo que le permite avanzar y cualificar su proceder cuando lee o escribe. Entonces, no estamos en rigor frente a una “dificultad de aprendizaje”, sino frente a falta de práctica con la lectura y la escritura, entendiéndolas como procesos de construcción del pensamiento y sistemas de representación, y ello distanciados de la perspectiva de considerarlos netamente sistemas de codificación y decodificación.

Finalmente se puede concluir que el trabajo que realiza un fonoaudiólogo frente a un niño diagnosticado con Dificultades de Aprendizaje propias de la lectura y la escritura no dista mucho de un trabajo educativo. No se encuentra evidencia en el presente ejercicio de investigación, de un trabajo clínico o terapéutico, sino más bien una intervención que reconoce que para aprender a leer o escribir se debe leer y escribir constantemente.

CONCLUSIONES

Una de las conclusiones que más se destaca a partir del corpus analizado es que para algunos fonoaudiólogos la lectura y la escritura, son técnicas y están separadas como dominios en los niveles iniciales. Asimismo subyace una concepción predominantemente biológica y orgánica del niño quien debe cumplir con unos requisitos de tipo físico (habilidades motrices, visuales y articulatorias) para llegar al aprendizaje formal del código alfabético. Con esto se entiende que los niños requieren unas etapas previas antes de iniciar el leer y escribir, y el buen paso por esas etapas les permitirá trabajar sobre la “forma” como se dibujan las letras y como “suenan” los fonemas.

Asimismo, se evidencia desconocimiento de la importancia del significado en las elaboraciones individuales de los niños y se concibe como Dificultades de Aprendizaje, específicamente en lectura y escritura, las construcciones que los niños realizan tanto al leer como al escribir que no cumplen con los parámetros establecidos desde la gramática y la ortografía de la lengua, en tanto no cumplen con los saberes que ya conoce el adulto, desconociendo los procesos por los cuales atraviesa el niño mientras construye el conocimiento del lenguaje escrito.

De esta manera, se consideran procesos primordiales para “adquirir” habilidades de lectura y escritura “satisfactorias” como tener buena memoria, buenos dispositivos básicos del aprendizaje, buena motricidad fina, buen desarrollo fisiológico y un desarrollo óptimo de la conciencia fonológica.

En la intervención que realizan fonoaudiólogos se encuentra que en lectura se trabaja por mejorar la entonación, el ritmo de lectura y el uso de los signos de puntuación cuando se lee (las pausas). Los ejercicios de lectura realizados buscan que los niños lean diferentes tipos de cuentos y luego responden preguntas de orden literales como tema principal, inicio, nudo, desenlace, personajes, así como también preguntas de orden inferencial “propias para su edad” (según el criterio del fonoaudiólogo).

Por otra parte, para los ejercicios de escritura se les pide a los niños escribir textos basados en ideas otorgadas por el terapeuta, así como responder los cuestionarios propios de las lecturas hechas. También se trabaja ortografía y gramática a partir de dictados o producciones propias. Finalmente, el trabajo terapéutico busca aumentar el vocabulario de los niños por lo cual se

estimula con talleres en los que deban aprender varias palabras, su significado y la forma como se escribe.

De esta manera observamos que el trabajo que realiza un fonoaudiólogo frente a un niño diagnosticado con Dificultades de Aprendizaje propias de la lectura y la escritura no es diferente a un trabajo de intervención educativa. En los procesos “terapéuticos” descritos se realizan actividades de comprensión y producción escrita mediada por talleres y guías proporcionadas por el terapeuta. En rigor, no se encuentra evidencia de un trabajo clínico, sino más bien una intervención que reconoce que para aprender a leer o escribir se debe leer y escribir constantemente. Tal intervención se asemeja paradójicamente al trabajo profesional y a la intervención psicopedagógica propia de los Licenciados en Psicología y Pedagogía.

Así también es necesario señalar que el trabajo de intervención profesional del fonoaudiólogo expuesto en este ejercicio de investigación, posiblemente no dista del trabajo profesional de los docentes de áreas de español. Bajo esta perspectiva, el ejercicio de investigación evidencia que el fonoaudiólogo no hace intervención clínica o terapéutica, partiendo de ejercicios de conciencia fonológica, porque no hay tal dificultad en el orden orgánico sino en el orden de la estimulación y debida atención pedagógica a los procesos intelectivos, afectivos y comunicativos de los niños. A su vez se requiere una revisión de las concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura puesto que es desde allí que se remite y se diagnostica.

Finalmente se puede decir, que existen dudas sobre quién debe trabajar con los niños que presentan lectura o escritura diferente a la convencional. Hay una falta de reconocimiento del profesional de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, así como un desconocimiento frente al que hacer propio del fonoaudiólogo por parte de los colegios y las mismas familias, quienes solicitan servicios de intervención a profesionales de la salud. El programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional junto con los profesionales egresados, tienen en conjunto un reto muy importante, donde logren, producciones académicas que permitan darle un lugar profesional en las áreas donde se trabaja el lenguaje escrito y la importancia de reconocer los niños como sujetos de saber y constructores de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baez M. (2005) La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales.
- Benadives M., Gómez-Restrepo C. (2005) Métodos en investigación cualitativa y triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV / No. 1
- Bonilla, Elsy & Castro Penélope. (1997) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Norma
- Charlot B. (2008) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal.
- Esquivel, F. E. (1999). Psicodiagnóstico clínico del niño. México: Manual moderno.
- Ferreiro E. (1991) Alfabetización. Teoría y Práctica. México. Siglo XXI editores
- Ferreiro, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro, México, FCE.
- Ferreiro E. (2005) Pasado y Presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- Ferreiro E. y Gómez M. (1988) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. – Gómez Palacio, M. (comps.) (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI
- Ferreiro E y Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI editores.
- Goodman Kenneth (1982) “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo” en Ferreiro, E. – Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- Goodman Yetta (1991) Los niños construyen su lectoescritura. México. Siglo XXI editores.
- Jimenez Gonzalez Juan E, Muñeton Ayala Mercedes (2002) Dificultades de Aprendizaje de la escritura: Aplicaciones psicolinguísticas y de las nuevas tecnologías. Madrid. Trotta S.A.

Linares Gomez A. (2011, 20 de Agosto) Debate por la desbordada oferta de terapias para niños. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10194344.html

McGintie, W. - Maria, K. - Kimmel, S. (1982): “El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura”, en Ferreiro, E. – Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.

Romero Juan y Lavigne Rocio (2004) Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Materiales para la Práctica Orientadora. Volumen N° 1.

Secretaria de Educación Distrital. (2006) Respuestas grandes para grandes pequeños Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá De Preescolar a 2º Grado de Primaria. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf

Smith, Frank (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas.

Smith, Frank (2001) Para darle sentido a la lectura. A. Machado. S.A.

Teberosky Ana y otros (1990) Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf

Teberosky Ana (2000) Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf