

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y ESCRITURA: UNA PROPUESTA PARA SU ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA DE BASE PSICOGENÉTICA

Cavallero, Claudia¹

RESUMEN

En el presente trabajo compartimos la experiencia desarrollada en el marco de la asignatura Dificultades de Aprendizaje e Intervención Pedagógica del Profesorado de Educación Especial de la FCH-UNSL, a partir de la implementación de un dispositivo que tiene como propósito formar docentes capaces de asumir una postura reflexiva y crítica al momento de analizar e intervenir ante las dificultades que presentan algunos estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar, en relación al proceso de alfabetización.

Tradicionalmente los problemas de aprendizaje en relación a la lectura y la escritura se analizaron a partir de considerar que el problema era del niño, atribuyendo las mismas a causas biológicas, como la inmadurez, trastornos en los procesos psicológicos básicos como percepción, memoria, atención, entre otros. Desde esta perspectiva queda ausente el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir no se tiene en cuenta el cómo se enseña a leer y escribir y cómo aprenden los niños.

Es por ello que desde esta propuesta entendemos que dichas dificultades son el resultado del interjuego de múltiples variables, no la causa de un déficit en el sujeto y que por lo tanto su análisis e interpretación requiere un nuevo posicionamiento epistemológico en relación tanto al modo en que las mismas son concebidas, como a la manera de conceptualizar el objeto de conocimiento.

Palabras claves

Dificultades de Aprendizaje- Lectura - Escritura - Formación docente

ABSTRACT

In the present work we share the experience developed within the framework of the subject Learning Difficulties and Pedagogical Intervention of the Special Education teachers of the FCH-UNSL, from the implementation of a device that has the purpose of training teachers capable of assuming a reflective and critical when analyzing and intervening in the face of the difficulties that some students present throughout their school career, in relation to the literacy process.

Traditionally, learning problems in relation to reading and writing were analyzed based on considering that the problem was the child's, attributing them to biological causes, such as immaturity, disorders in basic psychological processes such as perception, memory, attention, among others. From this perspective, the analysis of the teaching and learning processes is

¹ Lic. en Educación Especial. Docente investigador. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. claudiacavallero8@gmail.com

absent, that is, how reading and writing are taught and how children learn are not taken into account.

That is why from this proposal we understand that these difficulties are the result of the interplay of multiple variables, not the cause of a deficit in the subject and that therefore their analysis and interpretation requires a new epistemological position in relation to both the way in which they are conceived, as in the way of conceptualizing the object of knowledge.

Keywords

Learning Difficulties - Reading - Writing - Teacher Training

INTRODUCCIÓN

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación.

Ferreiro, E. (2000)

Abordar el tema de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura requiere asumir un posicionamiento epistemológico en relación, tanto al modo de entender las dificultades de aprendizaje como a la manera de concebir este objeto de conocimiento.

Durante mucho tiempo el fracaso en el aprendizaje ha sido estudiado de manera parcial, unilateral, centrando el problema en el sujeto que no aprende, rotulando y estableciendo predicciones en relación a la educabilidad de muchos estudiantes.

La situación cobra aún mayor relevancia cuando se trata de la alfabetización, en tanto la lectura y la escritura son herramientas imprescindibles para desenvolverse en la sociedad. Tal como lo expresa Ferreiro, E. (1999)

...el fracaso en los primeros años de la escuela significa fracaso en lectura, escritura y matemáticas. El problema en matemáticas puede ser subsanado de alguna manera, porque el maestro puede hacer cosas con él, pero si no sabe leer, la escuela no sabe qué hacer con el chico porque toda la institución escolar está organizada para que el niño se mueva con textos escritos: leer consignas, copiar del pizarrón, interpretar textos, etc. (p. 23).

Lo que se encuentra ausente, en este modo de entender las dificultades de aprendizaje, es el análisis de cómo se enseña y cómo aprenden los alumnos a leer y escribir. Muchos niños y jóvenes ven cercenada la posibilidad de apropiarse de este objeto de conocimiento, toda vez que las propuestas de enseñanza se centran en la adquisición de habilidades y destrezas técnicas que hacen foco en los procesos de decodificación de la lengua, más que en el desarrollo de competencias comunicativas. En este sentido las dificultades de aprendizaje se convierten en un obstáculo que pone en riesgo la permanencia dentro del sistema educativo de muchos estudiantes, no solamente de aquellos que presentan una diversidad funcional.

En respuesta a esta problemática, desde hace algunos años, implementamos desde la asignatura Dificultades de Aprendizaje e Intervención Pedagógica del Profesorado de Educación Especial de la F.C.H de la U.N.S.L, un dispositivo para trabajar con nuestros

estudiantes, futuros docentes, para acompañar el proceso de identificación y explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, tomando los aportes de las investigaciones de base psicogenética, como así también aquellos provenientes del campo de la psicolingüística.

En esta presentación, compartimos la experiencia y algunas reflexiones en torno a la misma, para continuar pensando en relación a los procesos de alfabetización y su importancia en el desarrollo de proyectos inclusivos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

A los fines del presente trabajo haremos una síntesis de aquellos conceptos que operan como encuadre de esta propuesta, en relación al análisis e interpretación de las dificultades de aprendizajes de la lectura y la escritura.

En primer lugar cuando hablamos de **dificultades de aprendizaje**, entendemos a las mismas en términos de barreras para el aprendizaje y la participación, a partir de los aportes del modelo social en contraste con el modelo médico que considera que las mismas son el resultado de una deficiencia que porta el sujeto. Hablar de barreras para aprendizaje y la participación, implica reconocer que las mismas surgen de la interacción entre las condiciones particulares de los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas". (Booth, T. Mel Ainscow, M., 2002, p. 22)

El proceso de identificación y explicación de las dificultades de aprendizaje, entendidas como barreras para el aprendizaje y la participación, es por tanto, una tarea compleja, teniendo en cuenta que las mismas se pueden encontrar, en distintos aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, en el aula, impidiendo el acceso de los estudiantes o bien limitando su permanencia y participación dentro de él. Desde esta perspectiva, consideramos que quien tiene un rol protagónico, en dicho proceso, es el docente. Es fundamental que antes de "derivar" a los alumnos a otros profesionales, el docente pueda tomarse el tiempo para analizar los factores que actúan como facilitadores o barreras para la permanencia, el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. ¿De qué manera? Observándolos en el aula, en los recreos, en otras actividades; escuchándolos, dialogando con ellos, con sus colegas docentes y con todos los actores involucrados en el hecho educativo, reflexionando sobre su práctica, y también trabajando de manera coordinada con las familias. De esta manera podrá recoger información relevante que le permitan tomar decisiones responsables al momento de acompañar la trayectoria educativa de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva entendemos al **diagnóstico pedagógico** como:

Una herramienta para identificar barreras que impiden la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con el propósito de eliminarlas o minimizarlas.

Así como conocer y valorar los factores que actúan como facilitadores de dichos procesos.

Un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a cada uno de los factores que intervienen en la constitución del problema, que no es estático sino que se da a través del tiempo. Es parte del proceso educativo.

Que tiene como propósito orientar el proceso de toma de decisiones para promover altos niveles de logro en todos los estudiantes, no solo aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. (Cavallero, C., 2020, p.15)

Creemos que no existen recetas para llevar adelante un diagnóstico tal como lo estamos proponiendo, sólo criterios y una indispensable cuota de reflexión, discusión y creatividad por parte del docente y de todos los actores que participan del proceso educativo, asumiendo que se debe ser muy cauteloso en el tratamiento y abordaje de las dificultades que pueden presentar algunos estudiantes en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que cuando coloquemos un “nombre” a la situación, este puede funcionar negativamente tanto en el estudiante como en su familia.

Asumimos que **el conocimiento es una construcción** producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, tomando los aportes de Piaget y Vygotski quienes desarrollaron sus teorías en oposición a las propuestas asociacionistas y funcionalistas del conductismo de su época. (Rodríguez Arocho, 1999).

La premisa fundamental del constructivismo es que las personas construyen mucho de lo que conocen a partir de un proceso interactivo, es decir que desarrollan sus estructuras y funciones cognitivas y aprenden por medio de la actividad y que esta actividad implica complejas interacciones. La actividad y la interacción se convierten en la categoría explicativa de la cognición. Tanto Piaget como Vygotski partieron de esta premisa y colocaron la actividad en la base de sus explicaciones del desarrollo cognoscitivo.

El aprendizaje, por tanto es un proceso con las siguientes características: Significativo, toda vez que le permite al niño, articular sus aprendizajes previos con los nuevos conocimientos y considerar además que el mismo le va a servir para la vida. Activo: puesto que se trata de una construcción inteligente por parte del aprendiz que busca respuestas a sus interacciones con el mundo; cada niño construye sus competencias y sus conocimientos a través de su acción. Interactivo, social: el niño aprende interactuando con sus compañeros, con su familia y con su comunidad y, también con la ayuda del docente. Reflexivo: dado que se aprende reflexionando sobre lo aprendido, sobre cómo se hicieron estos aprendizajes (metacognición) y sistematizando lo logrado.

Todo ello, como señalan Jolibert, J & Jacob, J. (1998) desde una perspectiva opuesta a la concepción conductista del aprendizaje por inculcación, repetición, memorización mecánica y por modelaje de la masa, supuestamente blanda del cerebro de los niños.

En relación a la **lectura y la escritura**: Desde los enfoques tradicionales centrados en los postulados del conductismo, se considera la alfabetización como un conjunto de habilidades complejas divididas en destrezas identificadas y secuenciadas. En este contexto, el aprendizaje de la lectura y la escritura devienen de una suma de habilidades, que se alcanzan repitiendo e imitando una serie de respuestas a unos estímulos concretos. En tanto que la enseñanza aparece dissociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias focalizadas en técnicas perceptivo-motoras, que se anclan en el concepto de “madurez para el aprendizaje escolar” vinculado, esencialmente, a “la posibilidad que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social” (Condemarin & otros, 1984, p. 13). Desde esta perspectiva, la preocupación de los educadores estuvo orientada hacia la búsqueda del “mejor” método, partiendo de considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como una cuestión mecánica, como señalan Ferreiro, E y Teberosky (1979) “la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen más o menos fiel según los casos, mientras que leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (p.19). En este sentido, el método que mejor resultará es aquel que se ajusta con mayor precisión al trabajo en torno a la correspondencia entre el sonido y la letra.

El análisis de las dificultades de aprendizaje, se centra en lo que el sujeto no logra o no alcanza, a partir de la aplicación de diferentes pruebas que dan como resultado una patología individual, que se identifica por lo general con el rótulo de “dislexia”, “disgrafía”, “disortografía”, atribuyendo las causas a la falta de madurez, dificultades en la percepción (visual, auditiva) que se refleja en la imposibilidad de establecer relaciones entre fonema-grafema, et., etc. De esta manera el fracaso escolar, ligado al aprendizaje de la lectura y la escritura se convirtió en un factor de “segregación” y en muchos casos de “deserción” del sistema educativo para muchos niños y jóvenes que tienen otros modos de aprender, conocimientos previos diferentes, contextos distintos (no es lo mismo pertenecer a un ambiente donde la lectura y la escritura circulan cotidianamente, a crecer en un contexto donde aún existe el analfabetismo).

Como lo expresa Ferreiro, E. (2001) “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era 'una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (p. 12).

Es a partir de la década del 60 que van a comenzar a introducirse cambios significativos, tanto en la manera de entender las dificultades de aprendizaje como en la conceptualización de la lectura, la escritura y su didáctica. Los mismos vienen de la mano de los aportes de las teorías constructivistas a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de allí el modo de interpretar las dificultades. En el caso de la alfabetización, un movimiento importante de cambio se va a producir a partir de las investigaciones en relación al proceso de adquisición de la lengua oral en el niño.

Aportes del enfoque psicogenético y el socio constructivismo: Desde esta perspectiva se concibe la alfabetización como una práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su apropiación. Tal como plantea el diccionario

de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, R. 2005), “Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.” En esta línea asumimos que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida de un niño, es decir que se trata de un continuo que comienza antes de que ingresen a la escuela, y se extiende a lo largo de toda la vida.

Entendemos la lengua como una práctica social y cultural, un modo de ver y significar el mundo, que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. La lectura y la escritura son consideradas como objetos sociales que sirven para comunicarse. Todo acto de lectura, como señala Rosemblat, L. (1996):

Es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado”² no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. “una transacción entre el lector y el texto, donde las características del lector con tan importantes como las características del texto”. (p.11)

Por lo tanto toda lectura siempre implica comprensión e interpretación, “búsqueda de significación”, lo cual dependerá no solo de la capacidad del lector sino además depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura, por ello que “diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprenden de él, según sean sus contribuciones personales al significado. (Goodman, K., 1986, p. 18)

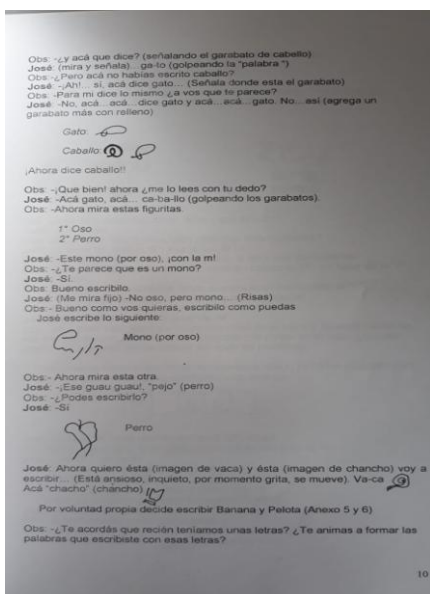
En el proceso de lectura se ponen en juego una serie de estrategias que son las que le van a permitir al lector construir el significado del texto. Ahora bien no hay manera de desarrollar estas estrategias sino es a través de la lectura. Siguiendo a Goodman, K. (1986) dichas estrategias son: El muestreo: el texto provee índices que el lector deberá seleccionar y que le aportarán a la construcción del significado (tipografías, imágenes, ideas). La predicción: a partir de las pautas recurrentes y estructuras de los textos, los lectores van construyendo esquemas para su comprensión, así pueden predecir el final de una historia, la lógica de una explicación o el final de una palabra, por ejemplo. La inferencia, la cual es un medio poderoso mediante el cual los lectores complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico que ya posee. La inferencia se usa para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre las relaciones entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras. También se deben desarrollar estrategias de autocorrección, que son las que le van a permitir reconsiderar la información que tienen o bien obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas.

² Las comillas son del autor.

Estos aportes nos permiten comprender que aquellos niños o jóvenes que todavía no saben leer de manera convencional hacen lo mismo que los buenos lectores adultos: tratan de coordinar la información de los textos escritos con los datos que suministra el contexto a fin de acceder al significado. Al principio no toman en consideración la información que provee el texto (cantidad de letras o palabras, qué letras aparecen, etc.) y basan su interpretación en las características del contexto (por ejemplo una imagen que ilustre el texto o el objeto sobre el cual aparece la escritura).

En relación a la escritura, tomamos los desarrollos teóricos producidos por las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) en el marco de la teoría psicogenética y psicolingüística acerca del proceso de construcción infantil del sistema de escritura, dan cuenta de las hipótesis originales que los niños crean acerca de este sistema de representación, antes de leer y escribir convencionalmente. En cuanto a la conceptualización de la escritura, Ferreiro, E. (1986) sostiene que la misma se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación, tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas), estableciendo tres grandes períodos:

Primer Período. El dibujo y la escritura como modos básicos de representación gráfica. En esta etapa el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación, a partir de que logra establecer diferencias entre el dibujo y la escritura. Progresivamente los niños van construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa. Algunos niños usan marcas figurativas cuando dibujan (es un caballo) y no figurativas cuando escriben (dice caballo) empleando bolitas, líneas, palitas o incluso pseudo letras. Aun no hay intención de controlar la cantidad de marcas que produce ni el tipo de marcas.



La grafía aparece tratada como “forma cualquiera” (“la bolita”) muy cercana a la representación figurativa

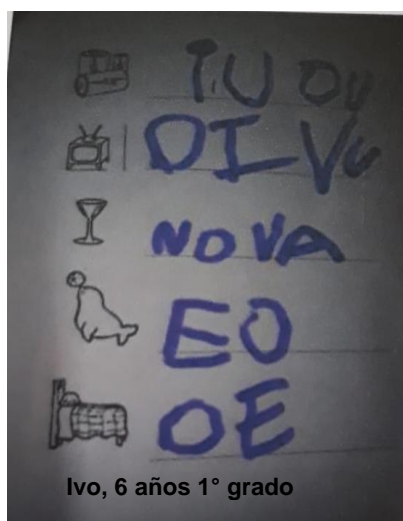
Simultáneamente se da una progresión, alternancia entre palito y bolita

Hay una **intencionalidad** por parte de quien la produce

Si bien no aparecen formas convencionales, utiliza diferentes marcas gráficas para representar objetos diferentes.

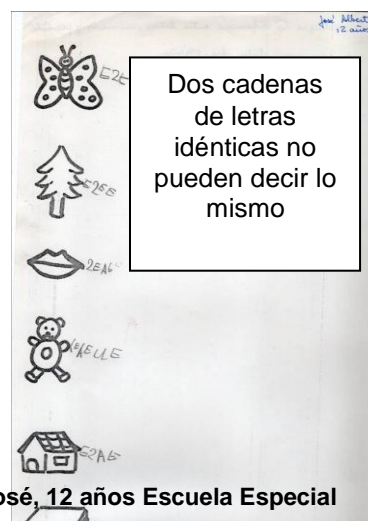
En el segundo nivel, los niños se centran en encontrar relaciones o establecer diferenciaciones al interior del sistema de escritura. Aparecen entonces dos condiciones para que las escrituras resulten legibles, es decir para que “digan algo”. Por un lado deben poseer una cantidad de

marcas y por otro lado estas marcas tienen que ser diferentes, lo que se conoce como hipótesis de cantidad e hipótesis de variedad, las cuales dan cuenta de dos ideas originales importantes construidas por los niños.



Al contar un con repertorio más amplio de formas gráficas, utiliza diferentes letras para diferentes palabras

Sin embargo aquí vuelve a utilizar las mismas letras, no aparece conflicto por la cantidad (al menos 3)



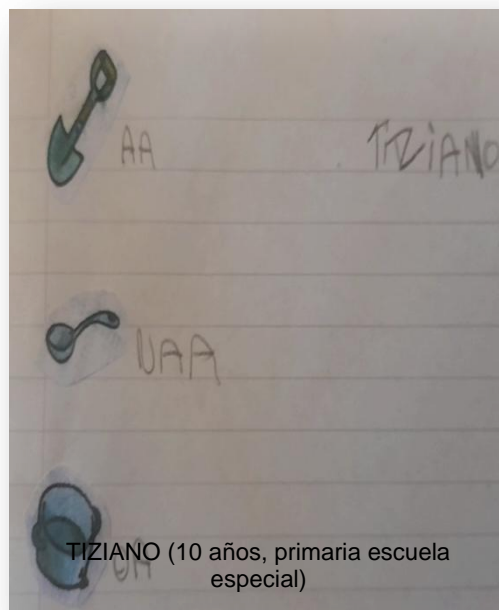
Dos cadenas de letras idénticas no pueden decir lo mismo

José, 12 años Escuela Especial

Tal como se observa en las imágenes, los niños en este nivel, exploran diferentes criterios que les permiten hacer variaciones, unas veces sobre el eje cuantitativo y otras sobre el eje cualitativo (variar la cantidad o el repertorio de letras) para obtener escrituras diferentes. Tal como lo expresa Ferreiro, E. (1986) “la coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva” (p. 15).

El tercer período se inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, se denomina “fonetización de la escritura”. Las diferencias que lograban cambiando cantidad y repertorio de gráficas, pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras. Este período se divide en tres etapas: silábica, silábica alfabética y alfabética. En los primeros intentos tratan de hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita, Estas partes de las palabras inicialmente son las sílabas. Así la etapa silábica ira evolucionando hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba para cada letra, sin omitir sílabas ni repetir letras. Las hipótesis de cantidad y variedad generadas en el período anterior perduran y coexisten con la hipótesis silábica, dando lugar al surgimiento de conflictos: por una parte en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima, en el caso de tener que escribir un monosílabo (SOL) sucede que según la hipótesis silábica sólo se necesita una letra, pero por hipótesis de cantidad mínima con una sola no alcanza. Por otra parte, también pueden aparecer contradicciones en relación con la hipótesis de variedad, así por ejemplo ante producciones como “gato” “AO” y “pato” “AO” la misma es rechazada porque palabras diferentes se deben representar de manera diferente.

Cuantitativa
(Adjudican a cada sílaba una letra, con o sin correspondencia fonética)

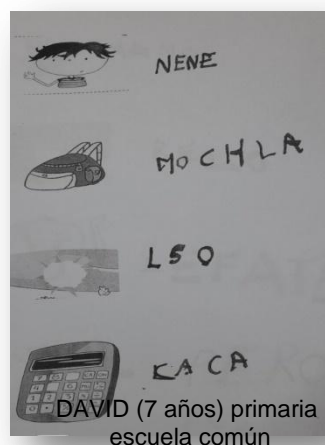


Cualitativa:
(A cada sílaba una grafía, que se corresponde con la vocal o la consonante de la misma)

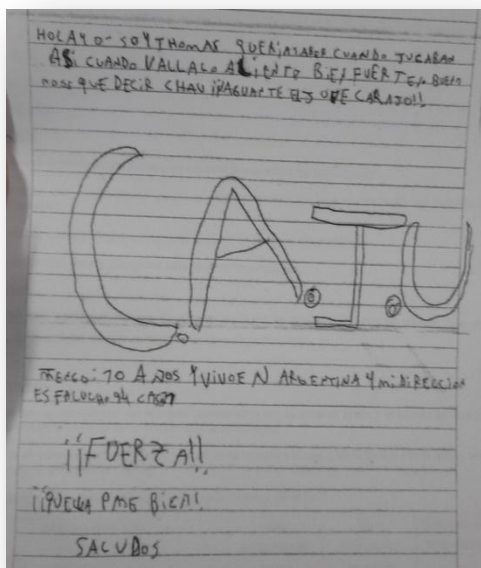
Estos conflictos van desestabilizando la hipótesis silábica y promoviendo la construcción de un nivel de transición: el silábico-alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas)



Combinatoria alfabética:
necesitamos más de una letra para una sílaba.



Progresivamente irá desapareciendo el análisis silábico en la producción hasta arribar a una correspondencia entre grafemas y fonemas. El arribo a la etapa alfabética, no significa que aún no queden problemas por resolver, aunque ya una parte fundamental del sistema de escritura ya se haya comprendido. Quedan por resolver los problemas ortográficos o algunas convenciones más complejas como las "GU" o "QU".



THOMAS (10 años)
Carta a los futbolistas de su club de
futbol:
HOLA SOY THOMAS QUERÍA
SABER CUANDO JUGABAN ASI
CUANDO VALLA LO ALIENTO BIEN
FUERTE BUENO NOSE QUE DECIR
CHAU ¡AGUANTE EL JUVE
CARAJO!
C.A.J.U
TENGO 10 AÑOS Y VIVOE N
ARGENTINA Y MIDIRECCION ES
FALUCHO 94 CASA21
¡¡FUERZA!!
SALUDOS

En torno a este marco de referencia se organiza la propuesta de intervención diagnóstica que compartimos en el siguiente apartado.

LA PROPUESTA

“No hablaremos de copia, porque la copia es dibujo de letras y no escritura... no hablaremos de la mano que toma el lápiz ni del trazado como producto final. Hablaremos de lo que se sitúa entre uno y otro: un sujeto que piensa”.

Ferreiro, E. (1982)

La misma se inscribe en el marco de los trabajos prácticos de la asignatura Dificultades de Aprendizaje e Intervención pedagógica, de tercer año, del Profesorado de Educación Especial³ y tiene como propósito que los estudiantes, futuros docentes, adquieran capacidad para asumir una actitud abierta hacia la formulación de preguntas, observables e hipótesis en relación a las dificultades de aprendizaje, entendidas como barreras para el aprendizaje y la participación.

A tal fin, las actividades se desarrollan en instituciones educativas de la ciudad de San Luis, a las cuales nuestros estudiantes asisten un día a la semana, la jornada completa, a lo largo de todo un cuatrimestre, incorporándose en un aula como auxiliares del docente, es decir, con una participación activa. Durante este período deben realizar el diagnóstico pedagógico, tomando un alumno asignado por el docente. Generalmente las razones por las cuales se solicita la intervención del profesor de educación especial, se vinculan a dificultades en la lectura y la escritura.

³ Profesorado de Educación Especial (Plan 13/00) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

A lo largo de varios años de trabajo en la asignatura, hemos desarrollado un dispositivo para acompañar el desarrollo del trabajo práctico que incluye el análisis de los facilitadores y las barreras para el aprendizaje y la participación en relación a: 1- el contexto institucional (políticas, prácticas y culturas inclusivas); 2- el contexto áulico, haciendo foco tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como sí también en las concepciones epistemológicas que subyacen en torno a los distintos objetos de conocimiento que se enseñan y 3- los observables relativos a la condición particular de aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. En este punto y con el propósito de profundizar en el conocimiento de las capacidades del niño, es decir, “en aquellos aspectos en los que actúa de manera autónoma o con apoyo”, recogemos información en relación a:

1. Datos personales del alumno

2. Trayectoria educativa y desarrollo general: Para conocer como ha transcurrido dicha trayectoria: niveles educativos que cursó, tipo de ayuda o ajustes que ha recibido a lo largo de la misma, repitencias, cambios de institución.

3. Lo observamos en el aula: para indagar cómo interactúa con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los docentes, con sus compañeros. Observamos en todas las áreas (artística: música, plástica; educación física; tecnología) ya que pueden dar indicios de otras capacidades, las cuales pueden resultar “la puerta de entrada” para abordar las dificultades.

4. Análisis de los trabajos (el cuaderno, carpetas, libretas de comunicación, etc.): La revisión de los trabajos que realiza el alumno tiene como finalidad conocer el nivel de elaboración de las tareas, los materiales curriculares que utiliza, el sistema de corrección o autocorrección, etc. También nos permiten hacer un seguimiento de la evolución de sus producciones, proponiendo en algunas situaciones comentar los trabajos con el alumno y observar sus argumentos y la valoración que él hace de los mismos. Otro elemento que puede aportar información respecto del desempeño y/o comportamiento del alumno en el aula, suelen ser las comunicaciones que el docente utiliza para contactar con la familia.

5. Valoración del Estilo de Aprendizaje: el término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje. Desentrañar la manera de aprender resulta especialmente significativo toda vez que permite ajustar las propuestas de enseñanza a los diferentes modos de aprender que tienen los alumnos.

6. Evaluación de los conocimientos en torno a las áreas curriculares. El propósito de esta evaluación no se reduce a explorar los “problemas” o lo que el alumno “no puede” sino que fundamentalmente se orienta a conocer, identificar las posibilidades, las capacidades, esto es

“lo que “sí puede”. Conocer los puntos fuertes y débiles del alumno respecto a la propuesta curricular, es indispensable para ajustar la ayuda a sus necesidades.

La evaluación de los conocimientos en torno a las áreas curriculares nos permite identificar lo que el alumno es capaz de hacer en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta todas las capacidades (intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivo, de relación interpersonal) y los tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y valores. Esto exige además, identificar los conocimientos previos.

Desde el punto de vista metodológico para recabar esta información, utilizamos la entrevista clínica (propuesta en la metodología piagetiana), en tanto que consideramos es el instrumento más adecuado para indagar en relación a los procesos cognitivos que el alumno pone en funcionamiento frente a determinadas situaciones problemáticas que se le plantean en relación a los contenidos curriculares. También nos permite detectar el potencial de aprendizaje. La entrevista clínica consiste en una conversación con el niño en la cual el interrogador (docente) orienta la marcha del interrogatorio dirigido por las respuestas del niño. Estas preguntas dependen de ciertas ideas que el interrogador se formula previamente en relación al tema que intenta indagar. Es importante que el interrogador deje hablar al niño, no agote ni desvíe ninguna respuesta y además que sepa “qué está buscando”.

A los fines del presente trabajo, compartimos la guía que ofrecemos a nuestros estudiantes⁴ para acompañarlos en el proceso de intervención diagnóstica para conocer cómo están transitando el proceso de construcción de la lectura y la escritura aquellos alumnos que el docente de grado les ha asignado, en tanto presentan “problemas de aprendizaje vinculados a ellas.

Los objetivos de esta intervención se orientan a indagar acerca de:

- Los conocimientos que tiene el niño respecto de la función social de la lectura y la escritura.
- Las estrategias cognitivas que despliegan frente a un texto escrito, en el acto de leer.
- Las hipótesis que han construido en relación a la escritura.

En primer lugar, es importante la observación y registro de lo que acontece en el aula en relación al modo en que circulan la lectura y la escritura, en todas las áreas, no solamente en la hora de lengua. Esta información nos permitirá inferir las concepciones que subyacen en torno a su enseñanza, y al modo de conceptualizar este objeto de conocimiento.

1- Para observar en el aula y registrar

- ¿Qué contenidos se están trabajando?
- ¿Qué leen: libro de lectura, cuentos, poesías, material de circulación social, libros de texto, enciclopedias, etc.?

⁴Esta guía forma parte del dispositivo de trabajos prácticos y aborda solo el aspecto vinculado a los saberes en relación a la lectura y la escritura

- ¿Cuándo leen: en la hora de lectura, un día determinado, en todas las áreas o solamente en el área de lengua?
- ¿Cómo leen: en voz alta, lectura silenciosa?
- ¿Quién selecciona el material de lectura: el docente, los alumnos?
- ¿Lee el docente, qué les lee?
- ¿Qué materiales de lectura hay disponibles en el aula?
- ¿Qué contenidos se están trabajando?
- ¿Qué escriben: copia del pizarrón, producciones individuales, producciones grupales, dictado (el docente dicta y los niños escriben o los niños dictan y el docente escribe)?
- ¿Cuándo escriben: solamente en la hora de lengua, en todas las áreas?
- ¿Para qué escriben: para comunicarse, para cumplir con la tarea?
- ¿Quién o quiénes son los destinatarios de estas producciones?
- ¿Cómo es la corrección del texto, quién corrige y cómo?
- ¿De qué manera se trabaja la ortografía?
- Entre otros

2- **La función social de la lectura y la escritura:** A fin de conocer qué función le atribuyen los niños a la lectura y la escritura, edad, se sugiere dialogar con los niños, en torno a las siguientes preguntas que pueden orientar el diálogo.

La lectura	La escritura
❖ ¿Para qué sirve leer?	❖ ¿Para qué sirve escribir?
❖ ¿En tu casa te leen? ¿Qué cosas te leen?	❖ ¿En tu casa escriben?
❖ ¿Qué te gusta que te lean?	❖ ¿Quiénes?
❖ ¿Cuándo leen? ¿Para qué?	❖ ¿Para qué?

Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son importantes en la escuela, porque tienen una función importante para la vida, esta información nos permitirá conocer como las concibe el niño: simplemente como objeto escolar que “sirve para aprender”, para “pasar de grado” o bien como objeto que cumple una función social de comunicación.

3- Los actos de lectura: se refieren a aquellas actitudes que adoptan los niños con la intención de aproximarse a “lo que dice” un texto. Desde muy pequeños, los niños toman un libro, una revista, o un diario y aunque este al revés “hacen que leen”, imitando la actitud del adulto. Cuando los niños perciben que algo es valioso, importante para los adultos, quieren entenderlo. No es extraño que también pregunten sobre esas marcas gráficas que llamamos escritura, y que se encuentran omnipresentes en el ambiente urbano: los automóviles tienen escrituras porque tienen placas de identificación, porque tienen la marca visible, porque algunos dicen “taxi” y otros “remis”, o “transporte urbano”, los negocios tienen letreros, las calles tienen carteles, hay propagandas, los envases tienen escrituras, la pantalla del televisor también presenta letras y números de todo tipo. Desde de los tres años aproximadamente, pueden inferir el relato de un cuento a partir de las imágenes y progresivamente irán revelando distintos indicadores que dan cuenta de sus procesos de pensamiento, que no tienen que ver exclusivamente con la memorización.

MATERIALES: Textos de circulación social que respondan a los intereses del niño. Se sugieren: cuentos, chistes, historietas, revistas infantiles, afiches de películas, canciones, etc.

INTERVENCION	¿Qué competencias posee?	¿Qué dificultades presenta?
<p>- ¿De qué se tratará este texto?</p> <p>-¿Qué te hace pensar que se trata de?</p> <p>-¿Quién lo habrá escrito? ¿Para qué? ¿Para quienes?</p> <p>¿Hay acá algo que se pueda leer? ¿Dónde? Señala con tu dedito (si señala el texto preguntar por la imagen y viceversa)</p> <p>- ¿Por qué se puede leer? ¿Por qué no se puede leer?</p> <p>- ¿Qué dirá? ¿Cómo sabes que dice eso?</p> <p>- ¿Hay algo más en esta página? Indagar si reconoce signos de puntuación, números, etc.</p> <p>- ¿Se pueden leer? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Para qué sirven? ¿Por qué están ahí?</p> <p>-¿Podes indicarme con tu dedito por dónde comenzamos a leer?</p> <p>- Yo leí todo este renglón. ¿Podes indicarme por dónde debo continuar?</p> <p>- Invitarlo a qué lea (a partir de las imágenes)</p>		

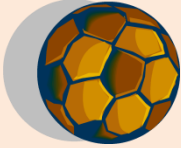



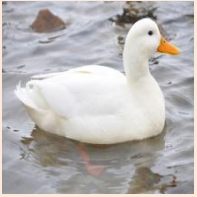
Es importante destacar que todos los niños saben “cosas” en relación a los textos, con lo cual deberíamos estar atentos frente a los diagnósticos que indican que “no sabe leer”. Ante esta situación, consideramos que si bien no “leen convencionalmente”, si poseen conocimientos acerca de la lectura, teniendo en cuenta que la lectura no es una habilidad técnica sino que “leer implica obtener sentido de lo impreso”.

3- **Análisis de la escritura:** tiene como propósito conocer las estrategias que ponen en marcha los niños en su proceso de apropiación del sistema de escritura, tomando como base para su análisis las investigaciones desarrolladas por la Dra. Emilia Ferreiro (1976).

Se invita al niño a escribir “como pueda”, el nombre de los objetos que aparecen en las imágenes, animándolo para que lo realice solito, puesto que generalmente, suelen pedir que les dictemos, lo cual no nos permitiría conocer cómo está pensando.

MATERIALES:

- Papel – Lápices, Crayones o Marcadores.
- Tarjetas con dibujos cuyas palabras sean monosílabos, bisílabos, y trisílabos.

INTERVENCION	¿Qué competencias posee?	¿Qué dificultades presenta?
<p>* Hace un dibujo o dibuja lo que tengas ganas.</p> <p>* Colócale el nombre a los dibujos.</p> <p>* ¿Qué escribiste? ¿Podes leerlo?</p> <p>* Escribí tu nombre en la hoja para que yo sepa quién hizo este dibujo</p> <p>* Escribí como puedas el nombre de cada dibujo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin: 20px 0;">  </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		

Reiteramos el objetivo de la intervención es analizar cómo piensa el niño para generar estrategias que los ayuden a avanzar en este proceso de construcción del sistema de escritura. En ningún caso los resultados de la misma deben utilizarse para establecer “categorías” en el aula (los “silábicos”, “los pre silábicos”) muy por el contrario, los distintos niveles de aproximación alcanzados, por niños de la misma edad y en un mismo grado, dan cuenta de la diversidad de maneras de aprender que conviven en el aula.

OBSERVACION: en todos los casos el propósito de estas GUÍAS es orientar la mirada o las intervenciones, nunca deberán ser empleadas como un “molde” o “receta”. Cada niño, cada sujeto es particular, por lo tanto las intervenciones deberán pensarse en función de ello.

REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Conocer cómo los niños están transitando su proceso de construcción de la lectura y la escritura nos permite adelantar algunas consideraciones en tanto:

- Implica un cambio radical en relación al modo en el que tradicionalmente se explicaron las dificultades de aprendizaje, y por ende, también en la manera en que las mismas fueron abordadas. Comprender que “la omisión” o “sustitución de letras”, no necesariamente remiten a una dificultad específica en la escritura, sino que forma parte del proceso de construcción del sistema de escritura, por el cual atraviesan todos los niños, evitará diagnósticos apresurados que se conviertan en etiquetas o marcas que los acompañan durante toda su trayectoria educativa, con los prejuicios que ello conlleva.

- Promueve el trabajo con la diversidad, esto es aceptar que la heterogeneidad esta presente en el aula, porque como señala Lerner, D. (2007) “si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que en todas reinan las diferencias (p.3). De esta manera, nos encontramos que en un mismo aula no todos los alumnos han realizado el mismo recorrido, ni le han otorgado igual sentido a este objeto cultural: la lectura y la escritura. Y esto no tiene que ver solamente con la pertenencia a un determinado sector social de la población, sino que tiene que ver con la multiplicidad de elementos que intervienen en el proceso educativo que pueden actuar como barreras para el aprendizaje y la participación, de todos los alumnos.

- Tiene implicancia pedagógicas, que nos obligan a replantear las propuestas de intervención, toda vez que entendemos que “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”. Durante mucho tiempo las estrategias que se proponían para abordar las dificultades de aprendizajes de la lectura y la escritura, estuvieron centradas en actividades que no guardaban relación con ellas. Que un niño “no lea o escriba convencionalmente”, no significa que no sepa nada en relación a estos objetos culturales. De allí la importancia de convertir los espacios de trabajo en ámbitos donde circulen todo tipo de textos, como señala Jolibert, J. (1998).

- Textos significativos para ellos (los niños), de todos los tipos, con los que interactúan en forma natural cotidianamente o que consultan como referentes. Así sacan de ellos información y placer, al mismo tiempo que se construyen la idea de que el lenguaje escrito sirve para algo. (pp. 29).

- Favorece los procesos de inclusión educativa. Considerar la lectura y la escritura como prácticas sociales, nos permite entender que las mismas son instrumentos poderosos para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, por lo tanto le asiste a todos los alumnos (tal como lo establece la ley de educación 26. 206) un derecho legítimo a convertirse en verdaderos usuarios de la cultura escrita.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cavallero, C. (2020). *Las dificultades de aprendizaje. Identificación y explicación. Un dispositivo de trabajo para la Educación Inclusiva*. En prensa.
- Condemarín, M., Chadwick, W. & Neva Milicic, M. (1984). *Madurez escolar*. Editorial Andrés Bello.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo en Ferreiro, E. & Palacios, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (8ª edición, pp. 13-28). Siglo XXI Ediciones.
- Jolibert, J & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias de Aula*. Dolmen ediciones.
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique.
- Lerner, D. (28 de junio de 2007). *Enseñar en la diversidad*. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Prov. De Bs. As. La Plata, Argentina.
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31 (3), 477-489.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Venezky, R.L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Revista Lectura y Vida*, 1 (26), 62-64.