



Joan Miró, *Una estrella acaricia el seno de una negra*, 1938. Londres, Tate Gallery.

## **HACIA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

**Luz Stella Isaza Mesa**



RESUMEN

HACIA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES  
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

*Las dificultades en el aprendizaje y concretamente de la lectura y la escritura, objeto del presente artículo, pretende esclarecer y resignificar la trascendencia de esta problemática en el ámbito de la escuela. Para ello, se hace un recorrido por cuatro núcleos temáticos: el concepto de dificultades en el aprendizaje, los enfoques teóricos sobre las dificultades, los factores\* que configuran el contexto de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en Colombia y, por último, un programa de atención para las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.*

RÉSUMÉ

VERS UNE CONTEXTUALISATION DES DIFFICULTÉS  
DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

*Pour situer dans leur contexte les difficultés d'apprentissage, notamment de la lecture et de l'écriture, le présent article a pour but d'éclaircir et redonner du sens à ce problème scolaire. Pour cela, on a réalisé un parcours par quatre grands thèmes, à savoir: le concept de difficultés d'apprentissage; les orientations théoriques qui, à partir de différentes disciplines, ont aidé à leur étude; et l'état actuel des difficultés d'apprentissage dans notre contexte Colombien concernant les processus de lecture et d'écriture. Finalement, on rend compte d'une expérience de travail avec des enfants ayant des difficultés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

ABSTRACT

TOWARD A CONTEXTUALIZATION OF LEARNING DIFFICULTIES IN READING AND WRITING

*Learning difficulties and specifically in reading and writing are the aims of this article, which intends to clear up and give a new significance to the perspective of this issue within the school ambit. To do so, it makes transit through four thematic nuclei which are the concept of learning difficulties, theoretical approaches of difficulties, the factors that configure the context learning difficulties in reading and writing in Colombia and finally, an attention program for learning difficulties in reading and writing.*

PALABRAS CLAVE

*Dificultades en el aprendizaje, lecto-escritura, enseñanza  
Learning difficulties, Reading-writing- Teaching*

# HACIA UNA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Luz Stella Isaza Mesa\*

## INTRODUCCIÓN

Las aulas escolares han sido objeto de múltiples lecturas analíticas en relación con su estructura interna. Una de esas lecturas está referida a la preocupación de los maestros en torno al número de niños y niñas que no logran avanzar en los procesos curriculares y en las actividades escolares, con el mismo ritmo y al mismo nivel que el resto del grupo. Esta situación señala una permanente discrepancia entre las expectativas del maestro frente al rendimiento del alumno y sus necesidades, intereses y capacidades reales, la que ha sobrepasado los muros de la escuela, implicando los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa de las instituciones de educación básica.

En torno a este problema se generan múltiples interrogantes relacionados con el aprendizaje y los factores que lo determinan, tales como:

¿Todas las dificultades en el aprendizaje tienen una causa orgánica o psicológica?

¿En el niño o la niña la dificultad en el aprendizaje es comportamental o actitudinal?

¿Los niños y las niñas que presentan dificultades en el aprendizaje, son lentos para

aprender o tienen inteligencia inferior a la normal?

¿Es posible encontrar, en las aulas de clase, alumnos que presenten las mismas dificultades en los aprendizajes, aunque las causas sean muy diferentes?

¿Es posible que aunque el niño y la niña tengan capacidades normales para aprender, no lo hagan debido a la influencia de factores externos a ellos, como la familia, el barrio o la misma escuela?

La ausencia de una adecuada estimulación sociocultural, representada en experiencias lingüísticas, cognitivas y sociales, ¿es un factor que puede causar dificultades en el aprendizaje?

¿Todo niño o niña con dificultades en el aprendizaje requiere de programas especializados de atención?

¿La utilización de métodos pedagógicos inadecuados puede ocasionar dificultades en el aprendizaje a algunos niños y niñas?

Las dificultades en el aprendizaje son un problema frecuente de la escuela, que debe tratarse diariamente en el contexto del aula. Por ello, los maestros y las maestras requieren conocer no sólo su caracterización, sino también aquello que es determinante: las condiciones de aprendizaje, las propuestas de enseñanza

\* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Dirección electrónica: [luzisaza@ayura.udea.edu.co](mailto:luzisaza@ayura.udea.edu.co)

de los procesos de aprendizaje que han recibido los alumnos en su vida escolar, los incentivos que estimulan y mantienen el autoconocimiento, las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, y, muy especialmente, las implicaciones derivadas de ambientes sociales o culturales donde predomina la violencia, el maltrato y la carencia de afecto; situaciones a las que se enfrentan amplios sectores de nuestra población estudiantil. Por lo tanto, la vía para intervenirlas requiere de la formulación y ejecución de estrategias efectivas y oportunas por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunos de estos aspectos se desarrollarán en este artículo, a través de cuatro núcleos temáticos: el concepto de dificultades en el aprendizaje, los enfoques teóricos sobre las dificultades, los factores que configuran el contexto de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en Colombia y, por último, un programa de atención para las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

## EL CONCEPTO DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

En todo sistema escolar existe una proporción de niños y niñas, representada en un 10% de toda la población escolar, que no tienen un "rendimiento satisfactorio" en los aprendizajes sistemáticos básicos como leer, escribir o hacer cálculos matemáticos, y aún en las mejores condiciones, tienen problemas para continuar en la escuela.

El maestro considera que los estudiantes que no alcanzan un rendimiento satisfactorio presentan *dificultades en el aprendizaje*. Sin embargo, es importante aclarar que el uso dado a este concepto en la escuela difiere de la significación que éste tiene en el contexto de las comunidades académicas y científicas, porque su comprensión depende del enfoque teórico dentro del cual se enmarque. Más adelante se hará una descripción de cada uno de los enfoques en aspectos relacionados con el signifi-

cado del concepto y en algunos se abordarán aspectos relacionados con el diagnóstico, el tratamiento o la forma de intervención.

Las concepciones sobre las dificultades en el aprendizaje y sus causas, han experimentado un salto cualitativo en los últimos tiempos: de ser concebidas como un trastorno en el orden de lo biológico por causas neurológicas y con implicaciones limitantes de desempeño, han pasado a considerarse como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje que obedecen a causas tanto neurológicas como a condiciones socioculturales, cuyas implicaciones se observan en diversos órdenes, afectando las competencias cognitivas, las lingüísticas y las socioafectivas.

En el ámbito académico y científico, el concepto de dificultades en el aprendizaje, se utiliza actualmente en un sentido amplio o en un sentido específico (Clough y Thompson, citados por Suárez Yáñez, 1998). En el primero, es común encontrar una alusión al concepto en términos de *problemas generales de aprendizaje* (Bravo Valdivieso, 1990) o *necesidades educativas especiales*, concepto adoptado en Europa a partir del informe Warnock en 1978 (Marchesi, Coll y Palacios, 1990). Ambas denominaciones son amplias y ambiguas, y aunque señalen criterios como la presencia de dificultades o deficiencias permanentes (por causas internas o externas en más de una área del aprendizaje para alcanzar los logros básicos, de manera satisfactoria), no se constituyen en elementos claros para su identificación e intervención. Bajo esta interpretación, entendida en sentido amplio, además de que se incrementa el número de escolares inscritos dentro de una determinada categoría que alude a dificultades y deficiencias, surge el dilema respecto a la denominación, porque cualquiera que ella sea, etiqueta al estudiante y si no se aplica, se corre el riesgo de no ofrecer intervención educativa apropiada (Suárez Yáñez, 1998).

En el segundo, es decir, en sentido específico, se alude a los conceptos de *trastorno específico de aprendizaje* (TEA), (Bravo Valdivieso,

1990) y *dificultades en el aprendizaje escolar (Learning Disabilities)*; ésta última categoría diagnóstica, ubicada en el campo de la educación especial. Hay que aclarar que estos dos conceptos permiten, desde concepciones diferentes, identificar con mayor precisión las dificultades en el aprendizaje de las áreas específicas (lectura, escritura y matemáticas). Por tal razón, serán descritos a continuación.

El Comité Nacional sobre Dificultades en el Aprendizaje, de Estados Unidos (National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD), define las dificultades como un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, lectura, escritura y razonamiento matemático. Estos desórdenes, intrínsecos al individuo, se deben probablemente a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. Pueden coexistir con los problemas de comportamiento que requieren autocontrol, percepción e interacciones sociales, y ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes, como deficiencias sensoriales, retraso mental, desequilibrios emocionales serios; o con influencias extrínsecas, como diferencias culturales o instrucción insuficiente o inapropiada. Sin embargo, esos desórdenes no son el resultado de estas condiciones o influencias extrínsecas (Hammill, 1993). En este gran grupo es donde suelen encontrarse los niños y las niñas con diagnósticos de dislexia o de trastorno específico de aprendizaje.

Con relación al trastorno específico de aprendizaje, Bravo Valdivieso (1990) propone otras características frecuentes:

- La capacidad intelectual normal o superior a la normal. Esto conduce a una diferencia significativa, en el estudiante, entre sus capacidades, sus experiencias y el rendimiento real.
- La dificultad para aprender no generalizada a todas las áreas. Esta puede limitarse a una o varias de ellas, como la lectura, la escritura o el cálculo matemático, o incluso

relacionarse con aspectos muy determinados en ellas.

- La constancia del trastorno a lo largo de la vida. Esto significa que no se soluciona con los métodos corrientes de enseñanza; por eso, en estos casos, la repetición de la misma explicación o de los mismos ejercicios o del año escolar, no tiene ningún efecto positivo en la superación de las dificultades detectadas.
- Las alteraciones en el procesamiento de la información. Representados en dificultades para la recepción de información, la comprensión, la integración y la organización mental de los procesos asimilados, la retención de los contenidos, la expresión verbal o escrita (dislexias, disgrafías, disortografías) y los aspectos relacionados con la creatividad escolar a partir de los contenidos aprendidos.

En este sentido, el maestro debe avanzar hacia una comprensión significativa de las dificultades en el aprendizaje bajo una perspectiva que le permita integrar, pero a la vez diferenciar, ambos sentidos (amplio y específico), pues sólo desde esta mirada evita estigmatizar y etiquetar de manera discriminatoria a los niños y las niñas que presentan ya necesidades educativas especiales, ya dificultades específicas en el aprendizaje. Así mismo, esa nueva perspectiva debe posibilitarle espacios de reflexión que le permitan tomar decisiones respecto al uso de estrategias eficaces de prevención e intervención.

## ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LAS DIFICULTADES Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Los diferentes enfoques sobre las dificultades en el aprendizaje se fundamentan en la concepción y en la aplicación de las teorías del aprendizaje, que explican, desde perspectivas diferentes, el aprendizaje del alumno, en tér-

minos de éxito o de fracaso. A continuación y acercándonos un poco al modelo de clasificación propuesto por Suárez Yáñez (1998), se expondrá la génesis y el desarrollo de los enfoques que se han producido en el contexto de un trabajo sistemático de investigación, realizado por los especialistas de este campo de conocimiento.

### **EL ENFOQUE NEUROPSICOIÓGICO (MÉDICO)**

Podría decirse que éste orienta los primeros conocimientos y definiciones sobre las dificultades en el aprendizaje. Los médicos fueron los que, en primer lugar, se preocuparon por estas manifestaciones en pacientes con lesiones cerebrales. Usualmente, se asocian con términos como "déficit", "trastorno", "disfunción", "diagnóstico", "pronóstico" y "tratamiento".

Según este enfoque, las causas de las dificultades se encuentran en el propio individuo, en relación con sus deficiencias orgánicas y aunque es posible que, en muchos casos, existan deficiencias neurológicas, físicas o sensoriales, cuya consecuencia afecte el trabajo escolar, no todas las dificultades tienen este antecedente.

Las críticas a esta orientación se refieren a que los diagnósticos, propios de este enfoque, suelen ser deprimentes, con pronósticos sin expectativas y tratamientos centrados en el déficit, olvidando potenciar las capacidades reales del alumno. Sin embargo, no se puede desconocer cómo, en algunos casos, resulta necesaria su interpretación. Por ejemplo, en el caso de la concepción sistémico-dinámica del cerebro, aportada por Luria, que ha dado al modelo cognitivo otras formas de interpretación. En este enfoque se pueden ubicar autores como Azcoaga (1981), quien enfatiza en la clasificación clínica y fisiopatológica de los trastornos, cuya base es la patogenia afásica, gnosicopráctica y anártrica; Monedero (1984),

Portellano (1989), y los autores, Fletcher y Taylor, Rutter, Bakker y Mckinney (citados por Bravo Valdivieso, 1990), cuyas investigaciones coinciden en caracterizar los trastornos de aprendizaje como consecuencia de daños cerebrales localizados o inespecíficos.

### **EL ENFOQUE PSICOLÓGICO**

Es el más amplio y se percibe como una continuidad del enfoque médico. Los psicólogos son generalmente quienes lo trabajan y sus propuestas de intervención tienden a hacer énfasis en el mejoramiento de los procesos psicológicos como la atención, la memoria, la sensopercepción y la cognición. En este sentido, el enfoque psicológico incluye otras líneas teóricas con orientaciones muy diversas entre las que se pueden señalar: la psicométrica, la conductual, la humanista, la psicoanalítica, la cognitiva y la metacognitiva. Todas ellas fundamentan una concepción diferente sobre las dificultades, así:

Para la *psicométrica*, la lesión cerebral generalmente es la causa y su presencia produce trastornos en la percepción, la conceptualización, la psicomotricidad y las funciones psicológicas básicas. En esta línea se ubican autores como Forness, Bender, Stambak, Frostig (Condemarin y otros, 1975), quienes basados en pruebas diagnósticas como los tests, nominan a la intervención, *recuperación diagnóstica*. Una de las críticas que se le hace a esta línea es que las evaluaciones atribuyen a la persona rasgos intelectuales, de personalidad y actitudinales, predictores de su comportamiento o de su "potencial de aprendizaje", y aunque la descripción puede ser amplia, los tratamientos apenas se enuncian.

La línea *conductual* resalta la importancia de los estímulos exteriores, precedentes y posteriores de los comportamientos, y de las respuestas observables que han sido desarrolladas, mantenidas o extinguidas por procedimientos como el reforzamiento, el moldeamiento, el control de estímulos, tiempo fuera,

entre otros. Bajo este modelo, se han desarrollado propuestas de intervención sistemática para la recuperación progresiva de las habilidades y las destrezas perceptuales y motoras, perdidas por el trastorno. En este campo son famosos los trabajos de Strauss, Cruickshank, Frostig y Stambak (Bravo Valdivieso, 1990).

Las dificultades estaban centradas en desórdenes perceptivos de tipo visual y auditivo, y motores. Con relación a la percepción, Bakker, Jhonson y Myklebust (citados por Bravo Valdivieso, 1990), destacan los problemas relacionados con la discriminación, la orientación espacial de las letras, la constancia de las formas de las letras, la confusión auditiva de las palabras que comparten sonidos similares, la memoria de sonidos o las palabras leídas, la integración perceptiva para obtener una información adecuada y responder en forma organizada y coherente. En la motora, Kephart, Delacato y Doman señalan las dificultades que pueden ser ocasionadas por problemas en la coordinación visomotora.

Los primeros programas de recuperación y reeducación que se conocieron en esta línea, muy comunes en la década de los setenta, fueron: el visual, auditivo, kinestésico VAK de Gillingham y Stillman, la técnica del trazado de Fernald y el método gestual de Mme. Borel-Maisonny (citados por Condemarin, 1996).

Estos programas definen los objetivos de aprendizaje en términos operativos, la evaluación se hace con base a criterios y se exige el control de los ambientes de aprendizaje, aspectos que en muchos casos suscitó críticas, pues, en el marco de la teoría conductual, se aprecian problemas para fomentar la responsabilidad y la actividad autónoma del alumno, y no posibilitar que los logros se generalicen a conductas o situaciones relacionadas.

Para la línea *psicodinámica*, con representantes como Muchielli y Burcier (1979) y Migden (1990), la estrategia para superar las dificultades está no en enfrentar directamente los sín-

tomas, sino en desbloquear, liberar las tensiones que impiden el aprendizaje, mejorando las interacciones personales y la autoestima. La tartamudez, la enuresis, las fobias, la irritabilidad, el retraimiento, los tics, entre otras, son manifestaciones de los casos de ansiedad que pueden encontrarse en las dificultades en el aprendizaje desde esta perspectiva.

En esta línea, se destacan los aportes de Betelheim y Zelam (1983) en la perspectiva de las implicaciones de las experiencias personales sobre la interpretación en la lectura de textos narrativos, muy utilizada en propuestas de intervención bajo este modelo, ya que someter a los niños a tratamientos analíticos resulta no solamente costoso, sino prolongado en relación con el tiempo.

En la línea *humanista*, sus representantes critican fuertemente los sistemas de enseñanza y de aprendizaje que se mantienen en las aulas, porque no potencian el desarrollo personal del alumno. Centran su interés en potenciar no sólo el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino la sensibilidad, a partir de experiencias significativas que trasciendan la diversidad de alternativas para la solución de los problemas. No están de acuerdo con las categorías diagnósticas; favorecen la compensación y no la remediación, así como el desarrollo de la creatividad, de las preguntas que estimulan la reflexión y la crítica; no insisten, por ejemplo, en aprendizajes mecánicos como la decodificación o la ortografía en el área de la lecto-escritura (Claxton, Kronick, Poplin, citados por Suárez Yáñez, 1998). Sin embargo, reconociendo la concepción de sujeto en que se fundamenta este enfoque, se le critica la falta de trabajo sistemático en las destrezas de decodificación y ortográficas, indispensables en el proceso inicial del aprendizaje de la lengua escrita.

La línea *cognitiva y metacognitiva* supera el modelo conductual y avanza hacia los procesos, imprescindibles en la comprensión del comportamiento. Otorga un papel significati-

vo a la persona que los construye y a las formas de procesamiento de la información.

Los *teóricos en procesamiento de la información* suelen distinguir, en la actividad cognitiva, dos sistemas de organización: el representacional, relacionado con los procesos de atender a la información, percibirla, organizarla, recordarla y codificarla, y el ejecutivo, relacionado con los procesos que gobiernan el sistema representativo, de planificación, seguimiento, comprobación y evaluación de esos procesos (Pozo, 1994; y Hardy y Jackson, 1998). Para aquellos, son importantes los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, como respuesta a las dificultades en los aprendizajes escolares (Monereo, 1991 y Wong, 1993).

Para el caso concreto de las dificultades en el aprendizaje de lecto-escritura, esta corriente afirma que obedecen a problemas en el procesamiento de la información y al poco desarrollo de la competencia metacognitiva. De acuerdo con Gall, Gall, Jacobsen y Bullock (1990) se deben trabajar propuestas para el desarrollo de técnicas de estudio que favorezcan la composición de textos escritos y la comprensión de lectura.

### EL ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

Como una rama de la lingüística, preocupada básicamente por las estructuras mentales y las operaciones que posibilitan la comunicación a través del lenguaje, los aportes de este enfoque se orientan por el complejo sistema del procesamiento de la información que construyen los seres humanos para comunicarse.

Vellutino (1987), por ejemplo, afirma que la clave de los trastornos específicos del aprendizaje es la deficiencia básica en el desarrollo psicolingüístico, obstaculizando el aprendizaje de la lecto-escritura, porque no se cuenta con la base semántica, sintáctica y fonológica necesaria para codificar o decodificar la información gráfica.

La dificultad se manifiesta en la incapacidad de los niños, desde el punto de vista fonológico, para percibir los fonemas, como unidades básicas de las palabras, y para relacionarlos con las formas gráficas; en lo sintáctico, se presentan las estructuras de las oraciones en forma incompleta, con una organización inadecuada, carente de fluidez y de variedad verbal; desde lo semántico, presentan un vocabulario restringido, con limitaciones para definirlo en campos de organización y categorización específicos.

La teoría del procesamiento verbal no implica la exclusión de otra serie de elementos no verbales, como mecanismos que interfieren en el aprendizaje; pero sí implica una mirada pedagógica diferente hacia los prerrequisitos o actividades preparatorias utilizadas para garantizar el éxito de los aprendizajes escolares básicos (Bravo Valdivieso, 1990).

Otra mirada a las dificultades en el aprendizaje, desde este enfoque, es la ofrecida por las investigaciones psicolingüísticas centradas en las competencias comunicativas, la teoría del discurso y las experiencias significativas del lenguaje. Esta línea será enunciada más adelante en la teoría curricular.

### EL ENFOQUE AMBIENTALISTA O ECOLOGISTA

Este enfoque ha tenido, en los últimos años, gran acogida en el campo de la educación especial. En él, puede destacarse a Bronfenbrenner (citado por Ammerman, 1995), con su modelo multinivel, que supone una visión integral del sujeto a partir de los análisis de los siguientes niveles: *ontogénico*, que refleja las características del individuo; el *microsistema*, dedicado al estudio de la familia del sujeto; el *ecosistema*, en el que se encuentra la comunidad donde viven la persona y la familia; y el *macrosistema*, que refleja las fuerzas sociales, culturales y políticas, anotando que éstas son



las de más difícil intervención y control. Esta línea abre la reflexión sobre la influencia de los factores socioculturales en el aprendizaje (Bernstein, 1975), y los inscribe en la perspectiva del constructivismo social (Vigotsky, 1989) o en la línea de la educación compensatoria, común en la educación especial.

En este sentido, una mirada a las dificultades en los aprendizajes escolares, desde esta perspectiva, implica considerar, además, las condiciones sociales y culturales de los entornos en que se desarrollan o encuentran los niños y las niñas, así como a los factores de privación afectiva y ambiental. Esto exige una mirada pluralista desde una óptica interdisciplinaria que haga posible el diálogo de saberes para una intervención y comprensión de la problemática.

### **EL ENFOQUE CURRICULAR Y METODOLÓGICO**

En este enfoque, las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los maestros, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los alumnos. Conceptos como *no-segregación, currículopertinente, currículo para todos, adaptaciones curri-culares* son propios de este enfoque. En este sentido, muchas de las propuestas planteadas por la Ley General de Educación de 1994 y el Decreto 2082 de 1996, al exigir revisiones de los sistemas de acceso, enseñanza y aprendizaje para los niños y niñas con necesidades educativas especiales que han de estar integrados a las aulas regulares, se inscriben en esta orientación.

Las implicaciones para atender las necesidades particulares de los alumnos supone cambios en los objetivos, los contenidos, la meto-

dología y la evaluación, y requieren del trabajo conjunto de maestros, maestros de apoyo y especialistas de diferentes campos. Esta alternativa se convierte en un soporte fundamental para resolver y aclarar los problemas asociados con las dificultades en el aprendizaje, en un sistema escolar como el nuestro, donde persisten formas tradicionales de enseñanza para la lectura y la escritura basadas únicamente en el modelo de destrezas.

En esta perspectiva, constituyen un aporte significativo las investigaciones, en el campo de la psicolingüística y la psicogénesis de la lengua escrita, de Smith (1983), Goodman (1996), Ferreiro (1985), Kaufman (1994), Lerner (1985), entre otros. En ellas se destaca una nueva concepción sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, el énfasis en el sujeto que aprende y las competencias que debe desarrollar, y las experiencias significativas con este objeto de conocimiento. No sólo ofrecen una interpretación diferente del aprendizaje, sino que abren nuevas posibilidades a las formas de intervenir los procesos, modificando el concepto de dificultades.

Las anotaciones anteriores sobre enfoques teóricos relativos a las dificultades en el aprendizaje permiten comprender las múltiples perspectivas desde las cuales se asume, tanto la conceptualización de este objeto de conocimiento, como algunas orientaciones en los modelos de intervención, y aunque no es el propósito de este escrito ofrecer una profundización más amplia en ninguno de los dos aspectos, sí era necesario señalar las diferentes dimensiones teóricas que se desprenden de su estudio.

Cada uno de estos enfoques permite, por tanto, inferir el tipo de profesional (médico, psicólogo, psicolingüista, maestro, educador especial) que atiende la dificultad, los factores causales de la misma y los rasgos que definen la propuesta de intervención, según el tipo de concepción que la sustenta.

## FACTORES QUE CONFIGURAN EL CONTEXTO DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN COLOMBIA

Al interior del sistema educativo colombiano, desde la década del los noventa, los organismos estatales, las organizaciones no gubernamentales y la comunidad académica y educativa, en general, vienen desarrollando acciones orientadas a mejorar la calidad de la educación para dar respuesta, entre otros problemas, al bajo rendimiento y a la deserción escolar. Como ya se había señalado, ésta es una problemática que se constituye en materia de atención por parte de los maestros, dado que un 10% de estudiantes de educación básica primaria, especialmente del sector público, presentan dificultades en los aprendizajes básicos de lectura, escritura y matemática.

Las acciones emprendidas por las instituciones educativas se han desplegado en diversos órdenes y con diferentes propósitos: algunas de ellas se han orientado hacia la formulación y desarrollo de propuestas de intervención con niños, maestros y padres de familia y otras se han interesado en profundizar los estudios en el campo de conocimiento de la educación especial y del lenguaje, porque es allí donde se inscribe la problemática aludida. Cabe anotar que no en todos los programas y proyectos que desarrollan estas instituciones, se han producido los resultados esperados, debido a falencias de tipo administrativo, logístico, programático, entre otros, que se acentúan aún más, bajo la exigencia de una normatividad que, en Colombia, no siempre ha favorecido a los niños y las niñas con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. A continuación se describen algunos factores que configuran el contexto del que se ha venido hablando, mostrando su incidencia, ya sea positiva o negativa, en la comprensión y abordaje de este asunto.

## LA LEGISLACIÓN COLOMBIANA

La Ley General de Educación de 1994 hace énfasis en una nueva concepción de *Logro que* se expresa en el desarrollo de competencias comunicativas en el área de lengua castellana. Estas competencias tienen presencia significativa en los fines y en los objetivos por niveles, y se constituyen en uno de los ejes de la formación integral de niños y jóvenes. Bajo esta perspectiva se destaca la necesidad de:

- Desarrollar y potenciar las capacidades del niño, así como las diferentes formas de expresión, relación y comunicación.
- Desarrollar las habilidades comunicativas para comprender textos y producir mensajes orales y escritos, en cuanto contribuyen a mejorar la comprensión del mundo.
- Privilegiar la capacidad de apreciar, criticar y crear, como funciones mediadoras y potenciadoras de la capacidad cognitiva y de otras dimensiones del conocimiento, generadas en un intercambio de relaciones con los otros a través del diálogo y otras formas de interacción.

Estos logros son expuestos claramente en el documento *Lincamientos curriculares del área de lengua castellana* del Ministerio de Educación Nacional (1998).

En segundo lugar, para enfrentar el problema de los niños con necesidades educativas en el aula regular, se propone en la ley que: «[...] La educación de las personas con limitaciones, ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos especiales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la ley [...]» (Ley 115 de 1994 y Decreto 2082 del 1996). La polémica que se ha suscitado con la integración es de todos conocida, pero se sabe que para hacerla efectiva se requieren condiciones, voluntades y cambios de actitud que no se consiguen sólo por la imposición de la ley.

Bajo estas normatividades, es explicable un aumento en el porcentaje de niños y niñas con dificultades, debido no sólo a la adopción en el sistema escolar de una concepción de logro basada en el desarrollo de competencias y habilidades que los niños deben poner en juego cuando se enfrentan a los procesos de aprender a leer y escribir, sino a la presencia, en las aulas regulares, de niños y niñas con necesidades educativas especiales de carácter transitorio o permanente, circunstancia ante la cual el sistema escolar no se encuentra suficientemente preparado.

### ***EL SISTEMA ESCOLAR***

La identificación inicial de los niños y las niñas con dificultades, la hace inicialmente el maestro o la maestra y no pasa de ser una situación más que empeora las precarias condiciones del ejercicio docente relacionadas con la falta de capacitación, el número de alumnos por aula, la ausencia de recursos, la procedencia de los estudiantes, los conflictos sociales. Las soluciones más frecuentes a las que suelen recurrir los maestros son: la remisión de los niños y las niñas a otros programas compensatorios (escasos o costosos), exigencia de repetición del grado escolar por logros no alcanzados o, por el contrario, la promoción al grado siguiente sin que aquéllos se hayan obtenido. En situaciones extremas, cuando la escuela no ofrece alternativas viables de atención, los estudiantes optan por desertar del sistema escolar.

### ***LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN***

Se han diseñado programas individualizados o dirigidos a pequeños grupos, para niños y niñas con dificultades. Son atendidos en su mayoría por especialistas calificados, como los médicos, los psicólogos y los terapeutas, quienes le dan una orientación clínica a estos programas. El modelo de atención varía en la medida en que la atención esté en manos de profesionales o docentes especializados en el

campo de la educación especial. Además, hay que tener en cuenta que no toda la población con dificultades tiene acceso a estos programas, especialmente la que está ubicada en el sector público, pues, en nuestro medio, son escasos y costosos.

### ***LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS***

Se han priorizado dos grandes líneas en la formación de maestros: las específicas en el área de lengua castellana y las que ofrecen temáticas en la perspectiva de las necesidades educativas especiales, como la integración escolar, las adaptaciones curriculares o el maestro de apoyo.

Hay que reconocer los esfuerzos realizados en el país, por el Ministerio de Educación Nacional, desde 1998 y en el ámbito local, por las Secretarías de Educación departamentales y municipales, al ofrecer programas de actualización y capacitación en este campo, que permitan subsanar las dificultades en el aprendizaje escolar de los estudiantes y modificar las prácticas de enseñanza. Es preocupante, sin embargo, que a pesar de las innovaciones en las propuestas de capacitación -que incluyen no sólo mayor intensidad, sino modelos de aprendizaje y aplicación de proyectos, como requisito de certificación-, la mayoría de los docentes que participan en ellos, no logran transformar ni las prácticas pedagógicas en el aula ni la enseñanza en el área específica y, por supuesto, no generan un trabajo de intervención efectivo en el manejo de las dificultades en el aprendizaje.

Una de las razones que se aduce con frecuencia, es la falta de competencia comunicativa, que presentan la mayoría de los maestros, en habilidades para la lectura comprensiva, en la construcción de textos escritos y en la expresión oral, situación que se agrava ante la falta de criterios por parte del Estado para la selección de las universidades capacitadoras y la verificación del cumplimiento de las propuestas formuladas. Esto amerita la presentación

de nuevas propuestas de actualización y capacitación que tengan en cuenta la realidad educativa de los diferentes contextos sociales y culturales en que se ubica la escuela y las necesidades reales de los maestros y las maestras, si queremos facilitar la verdadera construcción de currículos pertinentes y adaptados.

### LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Actualmente, en el medio local, se cuenta con un programa de formación de maestros de pregrado, ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, bajo el título de Licenciatura en Educación Especial. Es el único programa en la ciudad que se dedica al campo de la formación de maestros para atender niños y niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales. En él, las dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas tienen su espacio. A nivel de posgrado, se cuenta con la Especialización en Dificultades del Aprendizaje Escolar, diseñado por la Universidad Cooperativa de Colombia, cuya propuesta hace énfasis en la formación investigativa y en las nuevas tecnologías, ofreciendo las herramientas necesarias para atender la población escolar que presenta dificultades en los aprendizajes básicos y en el área de las ciencias naturales.

A pesar de la demanda tan amplia de población que requiere atención en este campo y la poca oferta de programas de formación profesional, es claro, en la Ley General de Educación, que se deben crear las condiciones para asumir la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, queda por resolver cómo las instituciones dedicadas a la formación de maestros, concretamente las facultades de educación, han de incluir experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales,

en los currículos y planes de estudio, según lo exige el Decreto 2082 de 1996.

### LAS INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DÉ LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El *Estado del arte de la educación inicial en el Departamento de Antioquia 1985-1995*, realizado por Posada y Barrios, (1996) clasifica los intereses investigativos en el área, en cuatro grandes problemas, a saber: las dificultades en la lecto-escritura, el desarrollo del habla y el lenguaje, la literatura infantil y la escritura. En correspondencia con el tema abordado en este escrito, sólo se hará referencia al primero de ellos, el de las dificultades en la lecto-escritura. En él, se estudiaron las relaciones en el nivel fonológico, los procesos cognitivos superiores y el material didáctico. Según las autoras, la mayoría de los trabajos revisados están fundamentados en teorías constructivistas del aprendizaje y tienen como objeto los niveles iniciales de la escolaridad hasta el segundo grado.

Los estudios en dificultades relacionadas con la comprensión de lectura y la composición escrita, aún son muy pocos; sin embargo, es una línea de investigación que, junto con la informática aplicada a este campo, viene configurándose en la Universidad de Antioquia, a través de la elaboración de tesis de maestría y la producción intelectual generada por grupos de investigación o por algunos profesores universitarios.

A nivel nacional, las investigaciones más destacadas en este campo fueron las realizadas en Colombia sobre la evaluación de la calidad de la educación básica. La primera fue llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional en 1993 y se le denominó *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: pruebas SABER*.

Esta tuvo como propósito evaluar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en niños de tercero y quinto de educación básica primaria. La segunda fue la investigación del Corps de

Occidente, coordinada por la Universidad de Antioquia, tendiente a evaluar la calidad de la educación básica en esta región.

Ambas investigaciones muestran las dificultades de los niños y los jóvenes en el área de la lectura y la escritura. Las pruebas SABER, concretamente, detectaron datos alarmantes que muestran falencias en la enseñanza y el aprendizaje del área de lengua castellana. Algunos de los resultados son los siguientes:

- En cuanto a la comprensión de lectura, en el grado tercero, los estudiantes resolvieron correctamente el 60% de las preguntas de comprensión literal, la mitad de las de comprensión inferencial y el 40% de las de comprensión crítica. En el grado quinto la situación es aún más crítica, pues el 31% de los niños no puede sacar conclusiones de lo que leen; el 22% comprende la información literal del texto y sólo el 5% llega a comprender la intención y el sentido del texto. En síntesis, los niños de estos grados escolares no presentan comprensión crítica ni reflexiva de lo que leen.
- En cuanto al área, el estudio concluyó que la precariedad de materiales en las escuelas está relacionada con las dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura. Se mostró, además, que hay ausencia de apoyo para la modificación e innovación de prácticas de enseñanza.
- Con respecto al valor pedagógico de los diferentes ritmos de aprendizaje, se subrayó cómo algunos maestros los han asumido con laxitud, descuidando la enseñanza de contenidos y fijando expectativas bajas de aprendizaje, especialmente con los niños más pobres. Otros por el contrario, han intentado homogenizar los ritmos de aprendizaje y alcanzar objetivos de aprendizaje de modo simultáneo con todos los alumnos, sin atención a la diversidad.
- Con relación a la evaluación en el aula, se anota que es de carácter sumativo y no formativo; no busca comprender los procesos

de apropiación del lenguaje escrito, ni incidir en la acción pedagógica que adecúe dichos procesos.

- En cuanto a las oportunidades de aprendizaje y a su distribución, el informe resaltó el carácter inequitativo de la educación colombiana, donde los niños más pobres son los que tienen menos oportunidades para aprender. Todos los niños se tratan al mismo nivel que los que presentan las mejores condiciones para aprender, quedando siempre en desventaja.

Aunque el propósito de las pruebas SABER no era el de investigar acerca de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sí arrojó información relevante sobre las competencias en esta área, los procesos de aprendizaje y las formas de enseñanza que caracterizan las aulas escolares de nuestro sistema educativo colombiano.

Igualmente, en el contexto nacional, es importante mencionar los trabajos sobre *evaluación de competencias* liderados por el profesor Fabio Jurado, de la Universidad Nacional; las investigaciones sobre el *análisis del discurso* de María Cristina Martínez; los *proyectos de aula* como una forma de potenciar los procesos de lectura y escritura de Gloria Rincón y los trabajos sobre *escritura y narratividad* del grupo de cognición-lenguaje y educación que coordina Miralba Correa, profesoras de la Universidad del Valle.

Como puede observarse, los factores señalados que configuran el contexto educativo de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura revelan (unos por omisión, otros por acierto) la importancia de generar condiciones de posibilidad para el desarrollo de nuevas propuestas, programas y proyectos de atención, que estén fundamentados en una comprensión más objetiva de las necesidades reales de los niños y las niñas que presentan dificultades y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ésta área.

En consonancia con lo anterior, resulta interesante describir el Programa de Atención a niños y niñas con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que desarrolla el Centro de Servicios Pedagógicos<sup>1</sup> que está inspirado en una nueva concepción de la dificultad, en tanto reconoce en el niño sus condiciones de desarrollo, la influencia del medio familiar, social y cultural y el potencial de aprendizaje, cuando se generan espacios más dinámicos de interacción con los otros, todo lo cual permite responder a sus necesidades reales de aprendizaje.

### **PROGRAMA DE ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

El Programa de Atención de Dificultades en el Aprendizaje<sup>2</sup> se inicia en el Centro de Servicios Pedagógicos, en el año de 1993, con el objetivo de brindar apoyo integral a los niños y a las niñas que presentan dificultades en el aprendizaje de las áreas académicas básicas de lecto-escritura o matemática, además de mejorar la calidad de vida de la población de escasos recursos económicos, con y sin necesidades educativas especiales.

Este programa se soporta, teóricamente, en postulados del constructivismo, de la socio-lingüística y de la lingüística textual que reconocen:

- El valor pedagógico de los ritmos de aprendizaje.

- Los diferentes niveles de conceptualización por los que se atraviesa en el proceso de construcción de la lengua escrita.
- La importancia del aprendizaje significativo y colaborativo.
- Los saberes previos que los niños y las niñas poseen y que se construyen a partir de las experiencias sociales y culturales que han tenido con el lenguaje y de experiencias de aprendizaje vividas en sus años de escolaridad.
- La estructura del discurso en los distintos portadores de texto.

El programa ofrece atención a dos grupos poblacionales diferentes, con 60 niños y niñas, cada uno. Los niños de un primer grupo, quienes reciben atención de un educador profesional especializado, presentan las siguientes características:

- Ubicación en el estrato 1 o 2.
- Procedencia de alguno de los programas de Bienestar Familiar (hogares biológicos, sustitutos e institucionalizados u hogares de protección) por ser objeto de abandono o encontrarse en estado de riesgo.
- Grupo familiar desarticulado, con carencia o ausencia de la figura paterna.
- Antecedentes de maltrato, abuso y droga-dicción en el menor, lo cual configura un cuadro de agresividad, desmotivación frente al aprendizaje, bajo nivel de autoestima, poca tolerancia a la frustración y desconocimiento de la norma o trasgresión de ésta, de forma deliberada.

Los niños del segundo grupo son atendidos a través del programa de prácticas y proyectos

1. Dependencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y centro de prácticas de los programas de Educación Especial y Educación Preescolar.
2. La información sobre la experiencia de atención a niños y niñas con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura del Centro de Servicios Pedagógicos se organizó con la colaboración de las profesoras Asned Restrepo y Mónica Freyle, docentes de este programa.

pedagógicos por maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad de Antioquia. Estos niños tienen las siguientes características:

- Ubicación en el estrato 1, **2** o 3.
- Procedencia de las comunas nororiental y noroccidental de la ciudad de Medellín. Su residencia está localizada en barrios que padecen conflictos sociales y violencia.
- Aunque la familia puede estar desintegrada, es más estable, en el sentido de que son más numerosos los miembros (familia extendida) y en algunos casos sólo hay madres cabeza de familia. Frecuentemente en estos ambientes se presentan conflictos y violencia intrafamiliar.
- Antecedentes de repitencia escolar o de dificultades en el aprendizaje, en la mayoría de ellos.

En ambos grupos, la proporción de niños es mayor que el de las niñas, las edades oscilan entre los 8 y 14 años, se encuentran ubicados en niveles escolares que van de primero a quinto de básica primaria y pertenecen a escuelas oficiales del Municipio de Medellín o del Departamento de Antioquia. Aunque llegan remitidos por tener dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, algunos de ellos suelen presentar deficiencias asociadas, como retardo mental leve, déficit atencional con hiperactividad, problemas de comportamiento y emocionales o escaso desarrollo en el lenguaje, engrosando, así, el grupo de niños con necesidades educativas especiales.

Con relación a los dispositivos básicos para el aprendizaje presentan: niveles bajos de atención y motivación, y desarrollo inadecuado de los procesos senso perceptivos, lo cual trae como consecuencia algunos desfases en la memoria a corto plazo.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura se caracterizan por:

- Lectura lenta y sin fluidez: sílaba por sílaba, palabra por palabra o frase por frase.
- Se centran más en la decodificación que en la búsqueda de significados.
- Omisiones, sustituciones e inversiones, con mucha frecuencia en la lectura oral.
- No utilizan los signos de puntuación para darle pausa, entonación y significado a la lectura.
- Tendencia a saltarse los renglones, lo que les obliga a llevar la secuencia de la lectura utilizando el señalamiento.
- Falta de conocimiento y uso de estrategias de lectura, como la predicción, la anticipación, la inferencia, la autocorrección y la confirmación.
- Hay mayores dificultades para la comprensión de textos expositivos.
- Recuentos del tipo: tema más detalle, sin responder a la estructura del texto y por lo tanto, a su progresión temática.
- Del contenido del texto recuerdan frecuentemente la parte inicial, la final o ambas.
- Solicitan ayuda permanente del maestro para afrontar las dificultades.

Con relación a las dificultades en el aprendizaje de la escritura, tenemos:

- La mayoría se encuentran ubicados en la hipótesis alfabética o silábico- alfabética; también presentan dificultades para avanzar hacia la etapa de escritura siguiente, a pesar de los años de escolaridad y la edad.
- En la escritura espontánea se presentan desaciertos como la omisión de letras, separación inadecuada de sílabas, palabras y frases, inversiones y sustituciones de letras, sílabas o palabras, confusión de grafías con escritura similar, confusión de grafías con orientación espacial similar, agregados.
- Problemas de legibilidad relacionados con grafías desproporcionadas en cuanto a forma y tamaño, sumados a los de presión y

prensión incorrecta del lápiz y manejo inadecuado del renglón.

- Textos cortos que carecen de las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.
- Vocabulario conciso y limitado.
- Poco conocimiento de la estructura del discurso en los distintos portadores de texto.
- No utilizan adecuadamente las reglas básicas de ortografía y los signos de puntuación, aunque los identifican como tal.

A partir de una evaluación informal,<sup>3</sup> que responde tanto al proceso como a las competencias y habilidades necesarias para su desarrollo, los niños y las niñas se ubican según los niveles de conceptualización en que se encuentran en el aprendizaje de esta área. Luego, se inicia la intervención pedagógica con grupos reducidos de niños (entre 5 y 7 alumnos). En el grupo de Bienestar Familiar son atendidos por una profesora, y en el grupo de la comunidad, la atención está a cargo de una estudiante practicante. En ambos grupos, los niños asisten dos veces por semana a sesiones que tienen una duración de dos horas cada una. En la medida en que los niños y las niñas avanzan, son promovidos de nivel hasta egresar del programa.

El trabajo pedagógico, en los dos grupos, es apoyado por las siguientes profesionales: psicóloga, fonoaudióloga, trabajadora social, terapeuta ocupacional y fisioterapeuta. La intervención se complementa con un programa de informática educativa y con experiencias recreativas y culturales, especialmente para el primer grupo. Se realiza un trabajo paralelo con padres y maestros de los niños matriculados en el programa.

La metodología empleada en el programa de intervención se corresponde con los principios y las teorías que lo fundamentan. En ella se destaca el supuesto *de que sólo se aprende a leer y a escribir, leyendo y escribiendo textos contextualizados y significativos, relacionados con situaciones cotidianas* y se promueve permanentemente la reflexión y la confrontación, porque el acto de entender al otro y de hacerse entender, implica ir más allá del ejercicio de una simple destreza.

Cabe señalar que la reflexión debe acompañar los procesos de la lectura y la escritura, pues se reconoce que todo texto nace de una necesidad, tiene un propósito y cumple una función social.

Por lo tanto, ¿qué leo o escribo? ¿Para qué leo o escribo? ¿Cómo, cuándo y dónde lo hago?, son interrogantes permanentes en las actividades propuestas a los niños. Así mismo, la confrontación es el espacio para aprender a argumentar los diferentes puntos de vista que emergen en el contexto de la comunicación.

Las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura y hacer posible la superación de las dificultades en esta área son: *la unidad temática*, entendida como las redes de significado que se tejen en torno a un tema; y *el proyecto de aula*, como procedimiento para la construcción de un objeto de conocimiento. En ambas estrategias los temas se eligen de acuerdo con los intereses de los niños y las niñas.

En ambas estrategias participa la comunidad educativa que hace parte del Centro de Servicios.

De esta forma se trabaja a partir de la realidad sociocultural de los niños y niñas, brindándoles oportunidades para que:

3. La propuesta de evaluación informal que se utiliza en el programa, fue diseñada por las profesoras encargadas del programa con la participación de las estudiantes y los estudiantes de la práctica profesional. En ella se tienen en cuenta los factores causales, las características de desarrollo, el proceso de aprendizaje y las dificultades que presentan los niños y niñas que llegan al programa. Por lo tanto, es de carácter cualitativo y descriptivo.



- Hablen, escuchen, lean y escriban permanentemente y de forma integral.
- Develen el significado de los textos, seleccionándolos, usando y ejercitando las estrategias de predicción, inferencia, confirmación y autocorrección.
- Traten de dar respuesta a interrogantes como: ¿quién escribe? ¿Qué escribe? ¿A quién escribe? ¿Para qué escribe? y ¿Por qué escribe?, llevándolos a producir textos y a enfrentar y resolver la forma de hacerlo.
- Conozcan las estructuras de los textos, pues una cosa es lo que se dice y otra cómo se organiza para escribirlo.
- Desarrollen y afiancen los aspectos necesarios para una escritura legible, con separación adecuada de palabras, sílabas y frases, escritura correcta de grafías y normas básicas de ortografía.
- Activen los esquemas y conocimientos previos, con desarrollo de las habilidades de pensamiento como la observación, la comparación, la clasificación y la auto-evaluación.

Los resultados obtenidos en el programa de intervención, sólo son visibles, en la población atendida, después de un año de asistencia al programa, y son perceptibles tanto en el área socioafectiva como en el área de la lecto-escritura. En la primera, se observan: mejores relaciones interpersonales; participación en actividades cooperativas, respetando reglas simples de participación y confrontación; mejores niveles de autonomía; capacidad para controlar los impulsos; tolerancia ante la frustración; motivación frente al proceso de aprendizaje, y permanencia y regularidad en el programa.

En la segunda, se percibe: reconocimiento sobre la importancia de la lectura y la escritura ligadas a su función social; construcción y comprensión, especialmente, de textos narrativos; mayor capacidad para asumir riesgos en la escritura espontánea; uso de las estrategias de

inferencia y autocorrección; y en el contexto de las normas ortográficas, interiorización sobre la importancia de una adecuada escritura de las palabras.

La posibilidad de construir y afianzar el proceso lecto-escrito y superar algunas de sus dificultades bajo un modelo de trabajo cooperativo, le permiten, a los niños y a las niñas, mejorar y utilizar permanentemente el lenguaje, ampliar el nivel cultural a través de las oportunidades ofrecidas para conocer diversos materiales escritos o portadores de texto (libros científicos, cuentos, revistas, periódicos y softwares educativos), y elevar la motivación por la lectura y la escritura, otorgándoles un nuevo sentido porque sirven para comunicarnos, informarnos y recrearnos.

Concretamente, durante los últimos cuatro años, puede afirmarse que, en el programa, el 80% de los niños y las niñas obtienen grandes progresos en el área. Sin embargo, es importante aclarar que no egresan, anualmente, en la misma proporción, porque sus dificultades permanentes exigen un acompañamiento, hasta tanto culminen con los logros correspondientes al quinto grado de básica primaria; esto indica que permanecen en el programa aproximadamente entre dos y tres años. Un 20% de este total egresan del programa y lo hacen por varias causas. El 8%, porque presenta dificultades de orden económico, pues como ya se dijo, son niños de estrato socioeconómico 1 y 2. El 6%, porque se traslada a otros programas de atención más especializada, ya sea porque están sobrediagnosticados o tienen diagnósticos equivocados (retardo en el desarrollo, por ejemplo), y el 6% restante, porque sus dificultades eran sólo transitorias y rápidamente se integran a los ritmos académicos y escolares, en lo que a esta área se refiere.

Si bien los datos anteriores ofrecen información general sobre los resultados del programa, es necesario hacer referencia a las contribuciones que, a nivel metodológico, aporta la elección de un portador de texto como el cuen-

to, en la estrategia de *unidad temática* o en la de *proyecto de aula*. Estas contribuciones se sitúan en dos órdenes: el de los procesos y el del procedimiento.

En relación con los *procesos*, se destaca la importancia de prestar atención a la función comunicativa del lenguaje (apelativa, emotiva y propositiva), de una forma real y significativa, así como también, a las competencias gramatical, enciclopédica, textual, pragmática y semántica. En el contexto de la lectura, desde estas competencias se trabajan la decodificación, la comprensión literal y la comprensión crítica. En relación con la escritura, se afianzan las convenciones periféricas, la legibilidad, la ortografía y la composición en tanto coherencia, cohesión, adecuación y estructura del texto.

Respecto al *procedimiento*, es relevante enunciar la secuencia que se utiliza, en tanto permite al niño obtener una vivencia significativa que enriquece sus procesos de lectura y escritura:

- a. Contacto con el portador de texto en diferentes escenarios, por diferentes medios y con diferentes características.
- b. Planeación de la escritura del cuento, tomando decisiones sobre el tema, los personajes, las situaciones.
- c. Primera elaboración del texto de forma espontánea.
- d. Autocorrección y reescritura del texto. En este aspecto y por las dificultades lingüísticas de los niños, se les sugiere ampliar la descripción de algunos elementos del texto como el lugar, el tiempo, los personajes, las situaciones.
- e. Transcripción del texto a un procesador de palabras en el computador, con su correspondiente revisión y corrección.
- f. Diagramación del cuento en programas como el Kid Pix - Creative.

- g. Diseño gráfico del cuento, esto con la ayuda del programa de terapia ocupacional.
- h. Socialización del cuento: a sus pares, familiares, amigos.

Las contribuciones en el plano metodológico, anteriormente descritas, permiten identificar resultados de carácter cualitativo que, con respecto a los procesos, aluden al desarrollo de competencias relacionadas con la ampliación del repertorio lingüístico, y por ende, del vocabulario, que en la lectura se traduce en mejores niveles de comprensión y fluidez lectora por el uso y conceptualización, tanto de las palabras significativas, como de conectores. Además, se promueve el uso apropiado de las estrategias de lectura.

En la escritura, si bien es cierto que los alumnos y las alumnas mostraron motivación en la ejecución de la tarea, llegando a diferenciar este portador por sus características literarias, las producciones presentan un nivel de logro, avanzado, si se les compara con las primeras elaboraciones escritas de los niños. Sus rasgos más representativos son: concreción, composición de frases cortas, uso de palabras nuevas (que se hacen repetitivas, dada la escasez de vocabulario) o de códigos barriales propios de su contexto social. Es de anotar que las producciones de este tipo de textos, en los niños y niñas de los grados iniciales de la básica, resultan más avanzados y de mejor calidad que la de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de básica primaria.

Con relación a esto, es importante anotar que también se encuentran dificultades a lo largo del proceso, pero no todas están determinadas por el nivel de desempeño y de respuesta positiva de los niños al programa, sino por la presencia de otros factores que se suman a los ya existentes. Entre ellos podemos enunciar:

- En cuanto al proceso, los niños y las niñas presentan resistencias y dificultades, no para aprender a leer y a escribir, sino para procesar y analizar la información, pues

vienen de sistemas de enseñanza muy conductuales, rutinarios, mecánicos y memorísticos, que desarrollan muy poco las habilidades de pensamiento.

- Los trastornos comportamentales de los alumnos, producto de las formas de relación con el núcleo familiar y con el ambiente social y educativo, interfieren directamente con la motivación y el avance en los procesos de aprendizaje.
- La poca colaboración por parte de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Pues ellos no comprenden, ni aceptan, la problemática de sus hijos y tampoco colaboran en el proceso, especialmente por carecer de formación educativa básica.
- La falta de compromiso y colaboración por parte de los maestros y las maestras de las instituciones escolares donde estudian los niños, justificada en las limitaciones de tiempo y de espacios de trabajo para compartir o implementar estrategias para el mejoramiento del proceso.
- Las propuestas pedagógicas de las escuelas, aún no responden a las necesidades reales de los alumnos, ni a los avances teóricos más actualizados en el área. Seguir enseñando de manera mecánica, privilegiando las destrezas, no es suficiente para garantizar un buen proceso, especialmente en un área que termina por constituirse en el soporte del aprendizaje de otros campos de conocimiento y que desarrolla otros potenciales en el individuo.

En síntesis, este programa de intervención ofrece una nueva mirada al concepto de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, bajo presupuestos que enfatizan en los procesos y reconocen los ambientes socio-culturales en que se enmarcan. Estos presupuestos, luego son asumidos en el planteamiento de estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza y adaptadas a las características de los grupos y al tipo de dificultades

en el aprendizaje que los niños y las niñas presentan. Este programa no es la panacea, pero ha ayudado a romper con los estereotipos y los rótulos asignados a los estudiantes, y aunque las dificultades requieren de un tiempo para ser superadas (no en todos los casos se superan), queda la satisfacción de haberles permitido restablecer el diálogo con un objeto de conocimiento, el de la lecto-escritura, que para ellos había perdido toda su significación.

Teniendo presente que las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura se presentan con bastante frecuencia en los ambientes escolares, y que ellas requieren el diseño de propuestas, programas y proyectos de prevención e intervención adecuada y oportuna, considero relevante ofrecer, a manera de conclusión de este escrito, las siguientes recomendaciones:

- Un conocimiento claro y profundo por parte de los docentes, sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y sobre las competencias que se requieren para su desarrollo.
- Una adecuada formación inicial y permanente de los maestros y las maestras que se desempeñan en los niveles de preescolar y básica primaria, pues a sus aulas llegan continuamente niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Estrategias como investigación en el aula (acción - participación, Carr y Kemis, 1988; Stenhouse, 1985), estudios de casos, equipos de apoyo, enseñanza colaborativa (Johnson y Johnson, 1999) y trabajo en equipo, son propuestas que deben articularse a un modelo integral para enfrentar con eficiencia las dificultades.
- Una intervención psicopedagógica y de apoyo oportuno, realizada con el maestro en su aula de clase, permitirá conocer las características de desarrollo del niño y la niña en todas sus dimensiones, las adaptaciones curriculares necesarias y las estrategias metodológicas más acordes con ellas. Este es el procedimiento más efectivo para

atender la mayoría de las dificultades en el aprendizaje, que se presentan en el aula regular.

- Una cualificación, de los maestros y las maestras, en el área de la evaluación escolar y, en particular, en el área de la lectura y la escritura, redundaría en mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, por ende, de otras áreas de conocimiento. Como concluye las pruebas SABER: sin lectura y sin escritura no es posible el desarrollo científico y tecnológico.
- Una construcción y gestión de un proyecto de calidad de la educación, aplicado al campo de la educación especial, en el que deben tomar parte las comunidades educativas, con liderazgo desde las universidades regionales y nacionales y las escuelas normales superiores.
- Un conocimiento sobre propuestas de planeación "centrada en la persona" (Shalock, 1997) que garanticen el reconocimiento de la igualdad y la equidad al servicio de lo humano y permitan superar modelos administrativos, que sólo esuелven, desde fuera, la atención de personas con necesidades educativas especiales.
- Una propuesta educativa estatal que demuestre actitudes de valoración y voluntad política, materializada en el diseño, implementación y cualificación constante de un proyecto educativo que dé respuesta a las necesidades reales de la escuela.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMERMAN, R. T. (1995). "Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad". En: *Siglo Cero*, Vol. 28, No. 2, Madrid, pp. 5-21.
- AZCOAGA, J. (1981). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Medellín: Ateneo.
- BERNSTEIN, B. (1975). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- BETELHEIM, B. y ZELAM, K. (1983). *Aprender a leer*. México: Grijalbo.
- BRAVO VALDIVIESO, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Universitaria.
- CARR, W y KEMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez roca.
- CONDEMARIN, M. (1996). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- FERREIRO, E. (1985). "Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela". En : *Problemas de psicología educacional. Serie ensayos*. No. 1, Buenos Aires.
- GALL, M.; GALL, JACOBSEN Y BULLOCK (1990). *Herramientas para el aprendizaje*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- GOODMAN, K. (1996). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- HAMMILL, D. (1993). "Abrief look of learning disabilities movement in the United States". In : *Journal of learning disabilities*. No. 26.
- HARDY, T. y JACKSON, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Sao Paulo: Aique.
- KAUFMAN, A. (1994). "Escribir en la escuela. Qué, cómo y para quién?". En: *Lectura y Vida*, Año 15, No. 3. Buenos Aires.
- LERNER, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético". En : *Lectura y Vida*, Año 6, No. 4. Buenos Aires.
- MARCHESI, A., COLL, C, y PALACIOS, J. (comp.). (1995). *Desarrollo psicológico y educación: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Vol. III. Madrid: Alianza.

- MIGDEN, S. (1990). "Dyslexia and psycho-dynamics: a case study of a dyslexic adult". In : *Annals of Dyslexia*, Vol. 40. pp. 107-116.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1993y>. *Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Pruebas SABER*. Santafé de Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_ (1996). Decreto 2082 de 1996, Santafé de Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Ley General de Educación de 1994*. Santafé de Bogotá.
- MONEDERO, C. (1984). *Dificultades en el aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.
- MONEREO, C. (1991). *Proyecto curricular sobre estrategias de aprendizaje*. Madrid: Procesa. Instituto Pascal.
- MUCHIELL R y BURCIER, A. (1979). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. Madrid: Cincel- Kapelusz.
- PORTELLANO, J. (1989). *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Cepe.
- POSADA, D. y BARRIOS, L. (1996). *Estado del arte de la educación inicial en el Departamento de Antioquia 1985-1995*. Medellín: CINDE-SEDUCA.
- POZO, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid.
- SHALOCK, R. (1997). *Memorias II Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca.
- SMITH, F. (1983). *La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A. (1998). *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- VELLUTINO, F. (1987). "Dislexia". En : *Investigación y Ciencia*, No. 128. Barcelona.
- VIGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WONG, B. (1993). "Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners". In : *Journal of learning disabilities*. No. 26.

## REFERENCIA

ISAZA MESA, Luz Stella. "Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 113-133.

Original recibido: octubre de 2001

Aceptado: febrero de 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.