Lectoescritura y Psicopedagogía en Iberoamérica

SEMINARIO INTERNACIONAL LECTOESCRITURA

LUIS SEQUÍ MUÑOZ
RUBÉN ABDEL VILLAVICENCIO MARTÍNEZ
(COORDINADORES)

LECTOESCRITURA
Y PSICOPEDAGOGÍA
EN IBEROAMÉRICA

LUIS SEQUÍ MUÑOZ
RUBÉN ABDEL VILLAVICENCIO MARTÍNEZ
(COORDINADORES)

LECTOESCRITURA Y PSICOPEDAGOGÍA EN IBEROAMÉRICA

LUIS SEQUÍ MUÑOZ
RUBÉN ABDEL VILLAVICENCIO MARTÍNEZ
(COORDINADORES)

LECTOESCRITURA Y PSICOPEDAGOGÍA EN IBEROAMÉRICA

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
"Una manera de hacer Europa"
CEMIF
JUNTA DE EXTREMADURA
Consejería de Educación y Empleo
CPR CAMINOMORISCO
RedIP

LECTOESCRITURA Y PSICOPEDAGOGÍA EN IBEROAMÉRICA

© Luis Sequí Muñoz, Rubén Abdel Villavicencio Martínez (coordinadores)
© de la imagen de cubiertas: ElenaHormiga

Diseño de portada: Dpto. de Diseño Gráfico Exlibric

Iª edición

Málaga (España), febrero 2024

Reservados todos los derechos de publicación en cualquier idioma.

Según el Código Penal vigente ninguna parte de este o cualquier otro libro puede ser reproducida, grabada en alguno de los sistemas de almacenamiento existentes o transmitida por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de CPR DE CAMINOMORISCO y CEMIF (Centro Mexicano de Investigación y Formación); su contenido está protegido por la Ley vigente que establece penas de prisión y/o multas a quienes intencionadamente reprodujeren o plagiaren, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 271 04 47)

Esta obra es producto de la colaboración iniciada entre sus coordinadores, representantes del CPR Caminorisco, el Centro Mexicano de Investigación y Formación y la Red Iberoamericana de Psicopedagogía.

Todos los capítulos fueron sometidos a arbitraje doble ciego.

Prólogo

El trabajo cooperativo en los tiempos que corren supone una acción primordial para llegar a cumplir los objetivos que se marquen en todo proyecto e iniciativa innovadora, por ello el compartir experiencias e investigaciones nos crea la necesidad de canalizarlo en esta publicación dirigida a recoger opiniones, estudios o reflexiones sobre la lecto-escritura y poner de manifiesto la importancia de la colaboración de profesionales en dicho proceso.

El Centro de Profesores y Recursos de Caminomorisco apuesta por coordinar y recoger estas vivencias para dar a conocer los beneficios y las utilidades de estas líneas de intercambio desde un punto de vista teórico y funcional para que estas investigaciones y estudios tengan una repercusión directa en la labor docente de cada día en las aulas.

Mi experiencia como docente de las primeras etapas educativas, Educación Infantil, me llevan a la reflexión de que dichas etapas son fundamentales para el posterior desarrollo y adquisición del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura ya que en estos primeros periodos educativos se deben asentar las bases y proporcionar los recursos necesarios para que nuestro alumnado se adentre en dicho proceso.

En la etapa de educación infantil se adquieren las habilidades de comunicación que a posteriori van a mejorar y fortalecer las relaciones sociales y con ello el desarrollo intelectual de los menores.

El rodear a nuestro alumnado de los recursos necesarios para que la iniciación a la lecto-escritura se convierta en un proceso verdaderamente desarrollador del pensamiento se debe comenzar con proporcionar motivación, ambientación y materiales facilitadores en el aula.

Estos materiales deben ser construidos por los propios niños/as en la medida de lo posible para crear una conciencia de pertenencia que les ayude a potenciar su creatividad y su significación con respecto a dichos materiales.

Cuando un niño siente suyo sus espacios y sus materiales se acerca a dichos procesos de una manera más natural y esto lo traslada a su socialización y a desarrollarse de forma integral.

Para dar respuesta a estas cuestiones se hace necesario el seguir investigando para de esta forma detectar cuales son las necesidades, los espacios, los momentos más idóneos para iniciar la lecto-escritura.

Desde Extremadura y más concretamente desde Las Hurdes a través de uno de los organismos más relevantes en la recogida de estas experiencias como es el Cpr de Caminomorisco nos hemos atrevido a ser nexos de unión entre diferentes países de habla hispana y plasmar las experiencias de los profesionales que trabajan día adía en el ámbito educativo.

Por último y a modo de agradecimiento hay que destacar la colaboración que se ha establecido a través del Seminario internacional que se ha llevado a cabo durante este curso académico y agradecer a todos y cada uno de los miembros que participan activamente en la REDIP y que tantas buenas experiencias nos han proporcionado para seguir avanzando en nuestra labor como docentes.

Francisco Gómez Gómez
Director del CPR Caminomorisco

Agradecimientos

Francisco Gómez Gómez
Director Centro de Profesores
y Recursos Caminomorisco

Luis Sequí Muñoz
Mentor digital del Centro de Profesores
y Recursos Caminomorisco

Isabel Murillo-Rico Pizarroso
Juan Jesús Mateos Moreno
Asesores del Centro de Profesores
y Recursos Caminomorisco

Miguel Ángel Jiménez Jiménez
Profesor de apoyo técnico del Centro de Profesores
y Recursos Caminomorisco

Tabla de contenidos

Prólogo
Agradecimientos

Lectoescritura y Psicopedagogía
Ana Cobos Cedillo

Lectoescritura en formación psicopedagógica: alcances y significaciones
Rosa Catrambone y Andrea Ledwith

Acerca de la Motivación y el Aprendizaje:
Una propuesta psicopedagógica para promover
la lectura con sentido
Carolina Viviana Rivela Viladesau

Enseñar a comprender textos en educación primaria
José Luis Ramos Sánchez y Ana Isabel González Contreras

El Método Sophia para el aprendizaje inicial
del lenguaje escrito
Ana Laura Palomboy Ariel Cuadro

Aprender como misión de anudar: Un abordaje
psicopedagógico en el aprendizaje de la lectura
y escritura en un niño que ingresa a la escuela secundaria
María Teresa Sarthe Kuttnig

Promoción de la lectoescritura en Tijuana

Rubén Abdel Villavicencio Martínez
y Mª Antonia Miramontes Arteaga

Propuesta de intervención para fortalecer la lectura crítica a través de estrategias didácticas, mediadas por herramientas tecnológicas
Leidy Yohana Restrepo Arenas, Sandra Milena
Torres Flórez y María Fernanda Vargas Salazar

Rehabilitación Cognitiva: En pacientes bilingües (español-guaraní) con Diagnóstico de DISLEXIA en zonas rurales del Paraguay
Melissa D. Rojas-Romero y Liliana N. Romero Ayala

Plan de detección de dificultades de lectoescritura en educación infantil
Estíbaliz Rivero García

La importancia de la promoción de la lectoescritura en el ámbito de la formación inicial policial
Gabriela Mireya Rivera Rangel

1

Lectoescritura y Psicopedagogía

Ana Cobos Cedillo

Resumen

En este capítulo se trata el papel de la Psicopedagogía en la lectoescritura. Para ello se abordará cómo es el proceso de aprendizaje de esta, así como las dificultades que pueden surgir en este proceso y el modo de abordarlas. La definición y diagnóstico de las dificultades específicas de aprendizaje es una de las tareas fundamentales de la Psicopedagogía en todo el proceso, además de organizar la correspondiente respuesta educativa en cada caso. Se continuará por la prevención y la detección precoz, que son otras de las piezas clave, además de todo el acompañamiento que es necesario hacer al alumnado y a sus familias para que las dificultades que puedan surgir no se vivan de un modo lesivo que arrastre sufrimiento emocional, sino como un reto y una oportunidad para seguir adelante en la formación integral de las personas. El capítulo acaba con estrategias concretas para poner en marcha por parte de los docentes, así como orientaciones para las familias y los propios estudiantes.

Palabras clave: Psicopedagogía, orientación, lectoescritura, dislexia.

La lectoescritura

La lectoescritura es una de las características de los seres humanos que más nos diferencia del resto de los animales. De hecho, decimos que tenemos historia a partir de la existencia de las primeras muestras de lectoescritura, ya que a partir de ahí existe un registro de los hechos acontecidos, así como de sus interpretaciones. Sin embargo, la lectoescritura no nace de la evolución física de la especie, sino que es aprendida por las personas y, por tanto, debe ser enseñada.

Definición de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectoescritura

Las dificultades específicas del aprendizaje de la lectoescritura son aquellas que se definen por las siguientes circunstancias:

- Interfieren en el rendimiento escolar y en la vida diaria, dificultando esta.
- No se explican por dificultades de origen cognitivo, es decir, ni tampoco físico, psíquico ni sensorial, lo que también se ha denominado «criterio de exclusión».
- «Criterio de especificidad», es decir, las dificultades son específicas de la lectoescritura y no son consecuencia de un retraso del desarrollo generalizado.
- No tienen su origen en factores socioculturales.
- Sí guarda relación con procesos cognitivos básicos como la memoria, atención o concentración.

Existe también en la literatura un «criterio de discrepancia» por el que puede decirse que un niño presenta dificultades específicas de aprendizaje si existe una diferencia, es decir, «discrepancia» significativa entre el potencial de lo que el niño puede hacer y realmente hace, lo que se basa en la medición de CI, cociente intelectual. Sin embargo, este criterio no está comprobado y genera mucha polémica, ya que las personas nacen con un potencial muy variado que incluye el cognitivo entre otros muchos factores. Además, la influencia de los condicionantes ambientales, el contexto y la educación va a ser determinante en el desarrollo de cada persona, de modo

que este no será un criterio a tener en cuenta en el diagnóstico de la dificultad específica para el aprendizaje de la lectoescritura. No es tan importante poner la mirada en el potencial como en lo que realmente ocurre.

Otro motivo evidente de porqué el criterio de discrepancia no es válido es que el CI se obtiene con pruebas psicopedagógicas que miden la inteligencia con ejercicios que precisan del factor verbal por lo que este alumnado parte de condiciones desfavorables para enfrentarse a estas pruebas y suelen obtener peores resultados que en otras pruebas con menos exigencia de los aspectos verbales.

Prevalencia de las dificultades de la lectoescritura

Según Cuetos et al. (2019) aproximadamente un 20% de niñas y niños presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura. De ellos, en torno a un 4% presentan dislexia, este es un dato preocupante, puesto que la habilidad más determinante del éxito o del fracaso escolar es la lectura, ya que es el instrumento vehicular del aprendizaje de la mayoría de los contenidos que se adquieren en el sistema educativo. Por tanto, existe una correlación entre las dificultades específicas del aprendizaje de la lectoescritura y el bajo rendimiento escolar.

Tipos de dificultades de la lectoescritura

Básicamente, los tipos de dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura son tres:

- Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura de la escritura o dislexia.
- Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura o disgrafía.
- Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura o disortografía, la que están asociadas a la ortografía.

La valoración de las dificultades de lectoescritura

La valoración de los trastornos de lectoescritura es muy compleja, en principio, es necesario destacar la importancia de la observación que han de hacer los profesionales de las producciones escritas y de la lectura oral del estudiante. Las pruebas psicopedagógicas son importantes, si bien sigue pendiente el reto de que haya una prueba definitiva para valorar estos trastornos de forma única y fehaciente.

De este modo, es necesario que en la observación del proceso de lectoescritura de cada estudiante se tengan en cuenta los siguientes componentes del proceso:

- Componentes formales: observar en las producciones escritas cómo es la sintaxis, la morfología y la fonología en la lectura oral.
- Componentes de contenido: la semántica, por lo que es necesario comprobar si el lenguaje se emplea de forma correcta en cuanto a su significado.
- Componentes de uso: el componente pragmático, por lo que hay que valorar el uso del lenguaje oral y escrito en su contexto, y que todo ello haga posible la comprensión de los textos y la comunicación mediante la expresión de los mismos.
- Componente de entonación: la prosodia, especialmente importante en la valoración de los trastornos de lectoescritura, para saber si la entonación favorece o no la comprensión de los textos.

Concepto de dislexia

La dislexia es «un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pensar de una institución convencional, inteligencia adecuada y oportunidades», así se definía por primera vez en los años ochenta, por la Federación Mundial de Neurología. En el año 2002, la Asociación Internacional de Dislexia la define como «una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de descodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a

menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar» (Lyon et al., 2003).

Definiciones más actuales indican que la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura, es una inesperada dificultad a la hora de aprender a leer que la presentan alumnos o alumnas con una adecuada inteligencia, motivación y escolarización. Es de carácter hereditario, resultado de un déficit fonológico subyacente.

Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 que publicó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dicen que «las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura de la escritura o dislexia son dificultades en la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o en el reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico, con un retraso lector, de al menos dos desviaciones típicas, o bien que presente un percentil 25 o menor a 18 este en pruebas estandarizadas, resistente a la intervención. Suele ir acompañado de problemas de escritura».

Diversas investigaciones muestran que el déficit es claramente fonológico, lo que engloba tres componentes:

- En primer lugar, la conciencia fonológica, entendida como la capacidad para percibir y manipular los sonidos del habla.
- En segundo lugar, la memoria verbal a corto plazo o la capacidad para la retención de estímulos verbales.
- Por último, la denominación rápida o bien la capacidad de recuperar de manera automatizada y rápida estímulos visuales (Cuetos et al. 2019).

Por otro lado, en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), la dislexia se clasifica junto a otros trastornos del neurodesarrollo que tienen un inicio temprano. De manera que, una de las claves es la identificación temprana de la dislexia para que se organice la respuesta educativa antes de que se produzcan los problemas derivados de la lectura de baja calidad como es la frustración, la desmotivación y el bajo rendimiento académico.

La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura debe basarse en los siguientes criterios para que pueda desarrollarse con garantías de éxito:

- **Prevención**: el proceso de adquisición de la lectoescritura debe realizarse por manos expertas cuidando de todos los detalles, tales como:

    - Respetar el proceso evolutivo de cada niña o niño, así como la diversidad de ritmos de aprendizaje.
    - Aprovechar los intereses que muestre cada persona en pro del aprendizaje de la lectoescritura, por ejemplo, el gusto por los cuentos o conocer el significado de lo escrito en los carteles que muestran algunos niños.

- **Detección precoz**: una de las claves del éxito es conocer que existe el problema para organizar la respuesta educativa del modo más inmediato y eficaz para cada estudiante en sus particulares circunstancias.
- **Acompañamiento**: a lo largo de todo el proceso es imprescindible evitar que el trastorno de lectoescritura dañe al niño o niña, ya que son procesos que llevan aparejado mucho sufrimiento por parte del estudiante y sus familias. El papel de los profesionales en todo este proceso es el acompañamiento.

El modelo llamado RTI, «Respuesta a la intervención» es aquel que reúne estas premisas puesto que parte de la evaluación a todo el alumnado para localizar al alumnado que puede presentar estas dificultades de aprendizaje para intervenir de la forma más rápida para prevenir dificultades y afianzar los aprendizajes. Este modelo se emplea con el alumnado entre los cinco y siete años. Se trata de una actuación tradicional y lógica que debería estar presente en todo proceso educativo. Este tipo de intervenciones y similares pueden realizarse en todos los niveles como, por ejemplo, las que recoge Cobos (2022) y que denomina *«screening* de capacidad cognitiva», con el que puede conocerse de forma precoz qué alumnado tendrá dificultades y adelantar la respuesta educativa lo antes posible.

En 1998, el Congreso de los EEUU solicitó al NICHD (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano) junto con el Departamento de Educación, la formación del National Reading Panel (NRP) para revisar la investigación existente sobre la enseñanza de la lectura. Las conclusiones de este informe se hicieron públicas, indicando que existen cinco componentes esenciales que deberían formar parte de la enseñanza de la lectura eficaz.

Abordaje de las dificultades de lectoescritura

Los trastornos de lectoescritura son difíciles de diagnosticar pues son muy complejos. Tienen también asociada una variable que los hace especialmente visibles como son las emocionales, ya que suelen llevar aparejada mucha frustración y la falta de comprensión y empatía por parte del contexto escolar, pues hasta que no se identifica el trastorno puede confundirse con la baja capacidad intelectual, desmotivación, actitud perezosa o inatención. Todo ello genera un gran sufrimiento en los estudiantes afectados y en sus familias.

Evitar este malestar es el primer paso en un protocolo de actuación desde la psicopedagogía y la orientación, que se define con esta secuenciación:

Una entrevista inicial servirá de acercamiento al caso. La iniciativa de la misma provendrá de quien plantea la sospecha del trastorno de lectoescritura, pudiendo ser: la familia, el profesorado o incluso el propio alumnado que quiere conocer qué le ocurre. En cualquier caso, será necesario acoger y acompañar al estudiante y a su familia para generar la necesaria empatía para que sientan que se va a encontrar una salida a la situación de sufrimiento.

En estos casos, es muy importante descartar otras causas que pueden conllevar un trastorno de lectoescritura, como dificultades cognitivas, visuales, auditivas o de la atención. A esta valoración se llegará con la coordinación entre profesionales y la familia. Por ejemplo, pidiendo audiometrías o utilizando instrumentos para conocer la capacidad cognitiva. Si, aun así, se mantienen las sospechas de la existencia de un trastorno de lectoescritura, es necesario iniciar una evaluación psicopedagógica donde se recabará información de la forma más exhaustiva posible, haciendo especial hincapié en el análisis y observación de:

- Lectura en voz alta: la que suele ser deficitaria y repercutir especialmente en la calidad y exactitud. Por ejemplo, normalmente el alumnado afectado se salta los signos de puntuación, lo que dificulta la comprensión del sentido de la lectura. Es necesario valorar tanto la precisión de palabras como de pseudopalabras, así como la prosodia, es decir la entonación de la lectura oral.
- Velocidad lectora: suele ser más lenta que la habitual y con más errores, síntomas que son paralelos en la escritura.
- Lectura de pseudopalabras: donde normalmente encontrarán muchas dificultades.
- Comprensión lectora: la que normalmente es deficitaria ya que los estudiantes afectados dedican tanta energía a decodificar la lectura que no les queda la suficiente para comprender lo que leen.
- Producciones escritas en los cuadernos de clase: donde normalmente hay más errores a medida que la persona se encuentra más cansada, por lo que acaban las producciones con bastantes más errores que al comienzo.
- Caligrafía: si esta es muy deficitaria puede decirse que se trata de un trastorno por disgrafía.
- Ortografía: es común que haya muchos errores ortográficos, aunque no atribuibles al desconocimiento de estas reglas. Si existe un gran número de faltas de ortografía, puede decirse que se trata de un trastorno por disortografía.

Es de destacar que en los trastornos de lectoescritura existe un gran contraste entre la expresión oral y la escrita. El estudiante únicamente tiene dificultades en la decodificación del lenguaje escrito por ser escrito, pero no por ser lenguaje, en consecuencia, será necesario valorar la comprensión oral. Del mismo modo, recoger información del equipo educativo es imprescindible. Para ello se pueden emplear escalas de observación y cuestionarios *ad hoc* que además ayudarán a contrastar el resto de la información obtenida. Además, será indispensable contar con las aportaciones del profesorado de materias donde se emplee mucho el texto escrito, como lengua, sociales o ciencias naturales.

Por último, en todo el proceso de intervención psicopedagógica, será clave cuidar de los aspectos emocionales, que deben tenerse muy en cuenta y trabajarse desde la primera entrevista, variables tan importantes como:

- La autoestima.
- Las fortalezas y potencialidades, por ejemplo, el tipo de inteligencia en que más destaca.

Hay que tener en cuenta que los trastornos de lectoescritura, especialmente la dislexia tiene un origen neurobiológico y hereditario. Son personas que presentan una memoria verbal reducida que les dificulta asociar los estímulos visuales con los auditivos, de modo que les cuesta «descifrar» el lenguaje escrito. Dicho de otro modo, los afectados tienen dificultades para asociar el grafema con el fonema, por ello hay que potenciar el lenguaje hablado y las exposiciones orales en las tareas escolares, asociando a estas experiencias sensaciones de éxito escolar.

Procedimiento de intervención en las dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje son una de las causas más frecuentes del fracaso escolar, por ello, para trabajar en ellas, el primer paso consiste en identificar cuál es el origen de las mismas para que la intervención psicopedagógica incida en el mismo. En una campana de Gauss, donde estuvieran en un extremo las altas capacidades intelectuales y en la otra las necesidades educativas especiales, ocupando cada una de ellas un 10% aproximadamente, las dificultades de aprendizaje ocuparían aproximadamente el 30% del total del alumnado, coincidiendo además con el alumnado que obtiene malos resultados académicos.

La intervención del profesional de la psicopedagogía en las dificultades de aprendizaje consiste en identificar cuál es la causa y a partir de ahí organizar la correspondiente respuesta educativa. De forma sencilla, puede decirse que las variables que influyen en que el alumnado no consiga buenos resultados académicos son dos: querer y poder (Cobos, 2022). Estas dos variables y la combinación entre ellas son las que responden a la ecuación.

Quiere	Puede
No quiere	No puede

- **Estudiante que quiere y puede:** es aquel que tiene un buen rendimiento académico porque la capacidad es la adecuada, su contexto le favorece y además se encuentra con la suficiente motivación para el estudio.
- **Estudiante que quiere y no puede:** se trata del estudiante esforzado, que lo intenta con su trabajo pero que no llega a conseguir un buen rendimiento pese a su esfuerzo porque la capacidad cognitiva no le acompaña o bien sus condiciones sociales y familiares no apoyan el trabajo académico. Este alumnado en la educación obligatoria no tiene trabas para conseguir aprobar pues se le aplican las medidas de atención a la diversidad. El problema se agrava en las enseñanzas postobligatorias donde la exigencia académica y competencial es mayor.
- **Estudiante que no quiere, pero puede:** es el alumno a quien los estudios no le motivan y no tiene ganas de estudiar, aunque tiene capacidad y las condiciones sociales y familiares para hacerlo. Es el estudiante que está harto de sermones y que algún día podrá reaccionar y retomar los estudios porque cuenta con el apoyo de su familia y la capacidad para afrontar los estudios. La intervención psicopedagógica en estos casos se corresponde con la que se emplea cuando existe falta de motivación.
- **Estudiante que ni quiere ni puede:** con estos estudiantes la intervención es la más difícil puesto que las condiciones familiares no favorecen. Esta tipología suele corresponderse con el alumnado de compensación educativa y si no pueden abordar el trabajo académico es debido, sobre todo, al desfase curricular acumulado a lo largo de los años, a no haber afianzado la lectoescritura en su día, a la falta de estimulación educativa, a la deprivación sociocultural, etc. La intervención del profesional de la orientación es puramente compensatoria con el objetivo de evitar el abandono prematuro del sistema educativo, ofreciendo alternativas que le cualifiquen profesionalmente como la Formación Profesional Básica en España.

Este tipo de enseñanzas resultan motivadoras al ser más prácticas y manipulativas, así como vinculadas con una profesión que el alumno considera que puede aprender y donde por primera vez en toda su trayectoria escolar puede verse consiguiendo buenos resultados académicos y, en consecuencia, el refuerzo del logro.

Además de descifrar en cada caso su particular ecuación, resultará muy práctico conocer el estilo de aprendizaje del alumno y la información que se extraiga de la evaluación psicopedagógica, así como la identificación concreta del origen de la dificultad específica para el aprendizaje.

Asimismo, es imprescindible diferenciar la valoración psicopedagógica de la intervención. Con la valoración descubriremos qué pasa y podremos emitir un diagnóstico de la situación e incluso una detección de los problemas o determinación de las necesidades educativas. Con la intervención se pone en marcha el abordaje del problema y la organización de la respuesta educativa.

Protocolo de valoración psicopedagógica

Ante la detección de casos de trastornos de lectoescritura, la propuesta de protocolo de valoración psicopedagógica que se plantea consiste en los siguientes pasos:

1. Recepción de la demanda de intervención ante el posible trastorno de lectoescritura, que puede proceder de las familias, profesorado o el propio estudiante.
2. Evaluación psicopedagógica, para la que se emplearán los siguientes instrumentos:

   Observación.

a. Entrevistas al estudiante.
b. Análisis de producciones escritas y verbales.
c. Pruebas psicopedagógicas.
d. Entrevista a la familia.
e. Estudio del cuestionario de observación para profesorado.

f. Revisión del expediente académico.

3. Valoración y determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Protocolo de intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica es la respuesta que se organiza para abordar cada caso, ya sea de forma individual o colectiva. Se hace intervención psicopedagógica cuando se hace asesoramiento en un centro educativo en cuestiones de organización escolar, a un docente para trabajar en un grupo clase o bien en el abordaje de un caso individual. En lo referente a las dificultades de lectoescritura, la intervención es propuesta se basa en definir lo siguiente:

- Establecer qué recursos precisa ese estudiante para poder avanzar en su desarrollo educativo. Los recursos pueden ser profesionales como los especialistas en pedagogía terapéutica, adaptación lingüística, especialistas en compensación educativa, en atención a sordos, monitores para ayuda en los desplazamientos…, entre otros muchos que se ajustan a las necesidades de cada alumna o alumno. Los recursos pueden ser también materiales y consistir en mobiliario, ayudas técnicas o uso de tecnologías específicas.
- Pautas y orientaciones para la familia, lo que resulta imprescindible para la coherencia de las intervenciones entre el centro educativo y el hogar, esta es una de las claves del éxito de la intervención.
- Orientaciones para el profesorado, lo que resulta también imprescindible para que el alumnado avance. En el caso de las dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura, es necesaria la implicación del profesorado que más precisa de la lectoescritura, así como a quien ejerza la tutoría, quien además asumirá la responsabilidad de coordinar al equipo educativo.
- Las medidas educativas son aquellos programas que se ponen en marcha para atender al alumnado. En muchas ocasiones estas medidas se realizan sobre el currículo, como las adaptaciones curriculares

significativas o no significativas. En otros casos, las medidas educativas consisten en programas específicos con los que el alumnado podrá avanzar en el desarrollo de, por ejemplo, habilidades sociales, gestión emocional, autocontrol de la conducta, entre otros muchos.

Orientaciones para el profesorado para la mejora de los aspectos curriculares y/o académicos

Sin la implicación del profesorado en el aula no es posible la mejora del alumnado que presenta dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. Por ello, algunas pautas para los docentes en el aula son las siguientes:

Adecuación de los espacios

- **Cercanía** a los centros de interés: la pizarra, el docente, etc., le facilitarán una atención más focalizada, más dirigida.

Adecuación de los tiempos

- Necesita, generalmente, **más tiempo** que los demás para comprender textos escritos como enunciados o instrucciones, así como para **repasar**.
- Darle tiempo para **organizar sus pensamientos y para planificar** su trabajo.
- Previamente a iniciar una tarea, alguien puede ayudarle **leyéndole el material** de estudio, en especial, los exámenes.
- Es normal que el alumnado con dislexia necesite más tiempo para hacer una segunda o tercera lectura de los enunciados, o bien para los repasos.
- En función de la velocidad lectora desarrollada se puede calcular el tamaño del párrafo que se le puede pedir. Se trata de que esa **segunda lectura** no le perjudique porque le lleve más tiempo que a otro

alumno. Debe recortarse la cantidad a leer, no aumentar el tiempo de lectura. Se controla la cantidad de tarea, no su dificultad.
- El ritmo del dictado debe ser inferior al que se utiliza con el resto de sus compañeros.

Adecuación didáctica

- Una de las claves del éxito es atrapar su atención por parte del docente. El **contacto visual** y la expresión de su cara es el mejor referente para valorar su capacidad de atención en cada momento.
- Mostrar la **globalidad** facilita la posibilidad de ubicar los detalles y las partes. Ayuda mucho emplear **esquemas**, **diagramas de flujo** y **mapas conceptuales**.
- **Repetir** las cosas y las explicaciones cuantas veces sea necesario, cuidando de que no suene a reprimenda ni a castigo, ni se haga para mitigar torpeza.
- Al abordar el razonamiento matemático en la resolución de problemas, se puede plantear en algunas sesiones con todos los compañeros un esquema de trabajo de los **problemas de forma oral**. Por ejemplo, el docente lee el problema y después los estudiantes van siguiendo unos pasos también a nivel oral, contando con sus palabras de qué trata el problema y respondiendo a preguntas: ¿qué sé del problema?, ¿qué me preguntan?, ¿qué operaciones tengo que hacer?, ¿qué resultado he obtenido?…
- Informar al estudiante con **antelación de cuando leerá en voz alta** en clase, así como de los resultados que se esperan. Es preciso disminuir, de manera significativa, la frecuencia de lectura en voz alta. Pero es importante que el niño o la niña con dislexia mantenga la expectativa de **poder demostrar lo que sabe**.
- Periódicamente se puede plantear y acordar con él o ella una lectura en voz alta en la clase. Se trata de darle tiempo suficiente de ensayo como para que sienta los avances y que el alumno pueda percibir su logro, su éxito.

Adecuación metodológica

- La tarea de «descifrar» lo escrito es el problema fundamental del alumnado con problemas de lectoescritura, por lo que hay que **asegurarse de que entiende** lo que está escrito (en libros, pizarra, fichas, etc.). Si se le explica oralmente se usa un medio de comunicación (el **lenguaje hablado**) que sí conoce y maneja con normalidad, con lo que se le facilita la tarea y podrá abordarla con éxito.
- La ayuda del docente, materializada en el control y la supervisión de la realización de la tarea, aumenta su motivación. Es necesario comprobar siempre que el niño o la niña ha comprendido el material escrito que va a manejar; por eso hay que explicárselo verbalmente.
- Dependiendo del grupo en general se puede hacer partícipe a la clase del problema y de las expectativas que pueden poner todos en la ejecución de la lectura por parte del alumno.
- Comprobar siempre que el niño o la niña ha comprendido el material escrito que va a manejar; **explicárselo verbalmente**.
- Tener en cuenta que escribir y escuchar (dictado o apuntes) simultáneamente puede resultarle muy difícil.
- Traducir a grafemas escritos los fonemas que escucha es una tarea muy compleja para el niño con dislexia.
- Las unidades auditivas que se le van dictando deben ser cortas (de 2 o 3 palabras), emitidas como una unidad y repetida en sus componentes varias veces.
- Por supuesto, cuando llega el momento de tomar apuntes, su precisión no es adecuada, por lo que siempre se le debe proporcionar un «texto seguro» escrito para que puedan estudiar.
- No es aconsejable que se le deje estudiar de sus apuntes sin supervisar. Unos apuntes mal tomados basan el estudio en un texto erróneo, lo que conduce a un aprendizaje inadecuado por eso hay que **revisarle siempre sus apuntes**.
- El uso de esquemas y gráficos en las explicaciones de clase permiten al niño una mejor comprensión y favorecen una mejor funcionalidad de la atención.

- Ayudarle en los trabajos en las áreas que necesita mejorar, o tolerar ayudas externas (**colaboración familiar**).
- El niño con dislexia se despista fácilmente y su atención es fluctuante en tareas de aprendizaje. No es que se distraiga, sino que, como se viene insistiendo, su capacidad de atención varía a lo largo del día o de los períodos, y además presenta dificultades con su memoria a corto plazo.
- **No dejarle que corrija sus dictados solo**. Los errores que haya cometido en un dictado, en un altísimo porcentaje, no serán reconocidos si está solo. Necesita del maestro para que le dirija en la observación de lo que realmente allí ha escrito. Se puede intentar a posteriori, cuando ya ha sido realizada la tarea de corrección con el docente, sobre el mismo texto.
- No hacerle escribir en la pizarra ante toda la clase.
- Se le debe permitir, en alguna ocasión, entregar los deberes de casa mecanografiados.
- En la medida de lo posible, se le permitirá **trabajar en clase con ordenador**. Se puede permitir la utilización de software adecuado a sus dificultades. También se le puede permitir usar calculadora, grabadora, etc.
- Comentar con el niño personalmente la corrección por escrito de los ejercicios realizados en clase. Una vez corregidos sus trabajos, como los de los demás niños, por escrito, se deben comentar a nivel personal los resultados y las alternativas correctas.
- Se trata de que entienda las correcciones y aprenda de ellas. No de que las correcciones suenen a castigo, a fracaso, a «yo no sé…». Las correcciones se pueden suavizar evitando connotaciones negativas (tachando o señalando los errores sin más).
- Favorecerle el acceso y el uso de la informática o de aparatos electrónicos en función de su edad. **Los medios informáticos pueden ser de gran ayuda** en cuanto a la corrección ortográfica, además de un elemento de motivación para sus tareas de aprendizaje.

Adecuación de los contenidos

- Necesitará ayuda para **relacionar conceptos nuevos con la experiencia** previa.
- No se le deben dar textos largos para leer.
- Los **esquemas y gráficos** facilitan la comprensión del conjunto y la ubicación de los detalles.
- Los índices de sus libros, esquemas de las lecciones con sus apartados y subapartados ayudan a organizar sus conocimientos y sus aprendizajes.
- Es conveniente ser **flexible cuando se les exige una correcta ortografía** y un uso adecuado de los signos de puntuación ya que son tareas que resultan muy complejas para estas personas, ya que es la parte más formal del lenguaje escrito y le resulta muy dificultoso.
- A este alumnado, sencillamente, **le cuesta automatizar el uso de las reglas ortográficas, aunque las conozca a nivel teórico**.
- No limitar su actividad a tareas simples, sino saber dosificarle la cantidad de trabajo.
- Las **tareas simples y rutinarias aburren a cualquiera**: estos niños están capacitados para hacer todo tipo de tareas, aunque no las escriban correctamente.
- Las tareas que se le propongan han de ser asumibles por su nivel competencial.
- En todo caso, se recomienda: fecha del día, palabras sueltas o frases muy cortas que completan un texto ya existente (tareas mucho más automáticas y cotidianas que son fácilmente recordables y suficientemente «motivadoras»).

Adecuación de la evaluación

- Si adquiere conocimientos mediante el lenguaje hablado, se podrán evaluar esos conocimientos del mismo modo que si hubieran sido adquiridos mediante la lectoescritura.
- Abundar en la **evaluación oral** de los conocimientos del alumnado: Si el medio de información más eficaz para el niño o la niña es el lenguaje hablado, también será el mejor medio para evaluarle.
- Cuando, irremediablemente, tenga que hacerse por escrito, se aconseja **comentar las preguntas o ejercicios realizados** con el alumno a

solas. Eso completa la evaluación real de sus conocimientos.
- Recordar que el uso del lenguaje escrito siempre le penalizará en la evaluación de sus conocimientos.
- El niño o la niña debe saber que **existe otra forma de «demostrar» lo que sabe**.
- La evaluación de los conocimientos por escrito se podría hacer mediante preguntas que impliquen respuestas de clasificar palabras, rellenar con verdadero/falso, completar frases con una o dos palabras, en lugar de preguntas que exigen redactar frases largas o pequeños textos, porque el alumnado con dislexia, al estar pendiente de expresar los contenidos, le dedica menos recursos a la expresión escrita y comete errores ortográficos.
- Evaluar sus **progresos en comparación consigo mismo**. Establecer criterios para su trabajo en términos concretos que pueda entender.

Atención a las variables emocionales

- Hay que demostrar al alumno o alumno que su docente tiene interés por él o ella y por sus aprendizajes. Debe sentir que se está pendiente no para corregirle, sino **para ayudarle**.
- Recordarle algo que hizo bien «el otro día», preguntarle por sus dificultades concretas mientras realiza un ejercicio, **animarle** ante esas dificultades, explicarlas y apoyarle.
- Puede ser importante, según qué actividades, que el alumnado disléxico esté **rodeado de los compañeros más competentes** de la clase. Con ellos puede sentir mayor motivación. Aunque habría que estar muy pendientes de que tuviera la ocasión y realizará sus aportaciones originales al grupo, de que **aporte al grupo** su parte creativa en ese trabajo común.
- Emplear **indicaciones en positivo**, como: «¿no te parece que esto lo podrías haber escrito de esta otra manera?», o: «yo creo que aquí podrías mejorar un poco» o: «mira, esta palabra te ha salido muy bien» y «aquí sólo te has confundido en una letra».

- La lectura en voz alta en clase, debe hacerse sólo en contadas y programadas ocasiones y nunca para escribir un texto al dictado de varias frases de longitud.
- Controlar la cantidad de tarea incluyendo desafíos de mayor dificultad.
- Nunca se le debe pedir «que llegue hasta donde pueda»; resulta humillante y lo que hará es extenuarse (aunque no lo quiera reconocer nunca ante la persona adulta), haciendo todas las tareas para ser como los demás, porque no quiere ser menos.
- Hacerle saber que puede preguntar sobre todo aquello que no comprenda.

La importancia del acompañamiento para la mejora psicológica, social y emocional del alumnado con trastornos de lectoescritura

La población con trastornos de lectoescritura suele agravar su problema con las consecuencias psicológicas que le produce la propia situación que viven en el día a día; de hecho, muchos de ellos derivan en depresión, ansiedad, baja autoestima, etc. Por este motivo, es importante:

- Demostrarle que se conoce su problema y que se le va a **ayudar**.
- Valorar los trabajos por su **contenido**, sin considerar los errores de escritura.
- Hacerle ver y destacar los **aspectos buenos** de sus trabajos.
- Ajustar las expectativas a su **nivel de partida**.
- Saber que requiere **más tiempo** que los demás para terminar sus tareas.
- Aceptar que se distraiga con mayor facilidad que el resto de compañeros y compañeras, ya que las tareas de lectoescritura conllevan un sobreesfuerzo por su circunstancia.
- Demostrarle **interés por su particular manera de abordar las tareas**.
- **No frenar su imaginación**.
- Darle unas **bases sólidas de metodología y de organización de la tarea**.

- **Estimularle** constantemente sin bloquearle psicológicamente.
- Es fundamental ser consciente de la necesidad de que se desarrolle una buena **autoestima**.

Orientaciones para el propio estudiante

Los lectores poco eficientes presentan algunas diferencias con respecto a la población con buenas habilidades en este campo. Con frecuencia no tienen conciencia del proceso lector, de la construcción deliberada de significados globales ni de la articulación de proposiciones. En definitiva, carecen de estrategias de control y evaluación de la propia comprensión a la vez que presentan dificultad para construir modelos mentales adecuados.

La mayoría de los especialistas, de cara a orientar a los propios protagonistas que padecen el trastorno de lectoescritura, coinciden al plantear que las intervenciones en comprensión lectora deben fundamentarse en los siguientes aspectos:

- En el lenguaje hablado.
- En el desarrollo metacognitivo (la reflexión consciente de lo que es el lenguaje escrito, los procesos, los fallos y cómo resolver las dificultades de comprensión, siendo necesario un conocimiento estratégico).
- En su estructura, con sus jerárquicas, secuenciales y acumulativas.
- En su exhaustividad. Las estrategias que dichas actuaciones deben incluir abarcan tres momentos:

1. Estrategias antes de la lectura: los lectores pueden **anticipar el texto** ojeándolo, mirando los dibujos, gráficos, examinando el título y los subtítulos. Las anticipaciones del lector aumentan la comprensión explícita e implícita, ya que facilitan la activación de los conocimientos previos. Otro aspecto interesante de la planificación tiene que ver con los propósitos y la preparación de objetivos de lectura. El lector puede emplear para la búsqueda de estos objetivos procedimientos directos o indirectos.
2. Estrategias durante la lectura: identificar y **jerarquizar las ideas** del texto; otra estrategia consiste en la confirmación y corrección del

texto cuando sea el caso. La actividad de **relectura** es también bastante común. Finalmente, se sabe que el conocimiento de la estructura de un texto facilita la comprensión: según sea el texto narrativo, expositivo…constará de unos elementos u otros.

3. Estrategias después de la lectura: Es recomendable realizar **esquemas, resúmenes y mapas conceptuales** después de la lectura.

Orientaciones para el profesorado de cara a la evaluación

La evaluación del alumnado con trastorno de lectoescritura debe ser preferentemente continua y nunca basada únicamente en los resultados de los exámenes, sino **holística**, para tener en cuenta la **globalidad del aprendizaje** a lo largo de todo el proceso. Los motivos por los que ha de hacerse así son los siguientes:

- **Su escritura no refleja adecuadamente sus conocimientos** y, con demasiada frecuencia, la tendencia será a ser evaluados por lo que escriben y no por lo que saben.
- Tienen más **dificultades para encontrar la palabra adecuada**, sobre todo cuando están bajo presión, por lo que parecerá que tienen una deficiente capacidad lingüística. A menudo no terminan las frases, o las empiezan por la mitad, ralentizan el ritmo del habla para esconder el hecho de que no encuentran una determinada palabra. Con esto dan la impresión de tener unas escasas aptitudes gramaticales.
- **Realizar tareas complejas que impliquen hacer varias cosas a la vez, les supone un mayor esfuerzo**, siendo capaces de tener pensamientos complejos. Presentan dificultades para recordar cosas de manera automática, por lo que deben inventar estrategias que le permitan el recuerdo. No siempre pueden expresar sus pensamientos en el papel cuando se les pide en el colegio.
- **Sus capacidades expresivas oscilan** a lo largo del día o, incluso, por temporadas. Ante un tipo de discurso verbal o escrito con capaces de modificarlo totalmente con lo que puede pensarse que no han adquirido los conocimientos.

- Es muy frecuente oír desesperarse a sus padres o madres por una mala calificación de un examen concreto que la tarde anterior sabían a la perfección y que el día de la evaluación ha olvidado por completo (lo que no significa que poco después vuelvan a saberlo y a aplicarlo de manera concreta y correcta). **Tienen problemas con la memoria a corto plazo**.

A lo largo de esta evaluación, una estrategia que puede resultar muy adecuada es el **examen oral** y, si no es posible, que sean escritos en un principio y después **leídos y/o explicados por el alumno ante el docente**. Normalmente, en esta explicación demostrará o completará más sus conocimientos que en lo que haya respondido en la prueba escrita. Además, es conveniente proporcionarle **más tiempo** para la realización del examen escrito ya que gran parte de este alumnado no tiene interiorizada la noción de tiempo y recordarles con frecuencia el tiempo que le queda para finalizar la prueba, les genera bastante angustia y no les ayuda a controlar la gestión de la tarea.

El aprendizaje de la lengua extranjera para el alumnado con trastornos de lectoescritura

A pesar de encontrar mayores dificultades, el alumnado con estos trastornos **podrá progresar en el aprendizaje de las lenguas extranjeras** siempre y cuando se les proporcione la estructura, el tiempo y la práctica necesaria para adquirir los elementos básicos a todos los niveles (lectura, escritura, expresión oral y comprensión).

Un método de probada eficacia en algunas escuelas europeas consiste en **aprender textos de memoria** antes de empezar a trabajar sobre la pronunciación y la ortografía de cada palabra.

Se debe insistir mucho en las diferencias y similitudes entre el idioma nuevo y la lengua materna. Las reglas gramaticales se explican repetidas veces en ambos idiomas. Al aprender un segundo idioma, los alumnos con dislexia pueden comprender mejor las normas lingüísticas en su idioma materno. El proceso utilizado es parecido al que se emplea para adquirir las aptitudes básicas para la lectura y la escritura en el primer idioma.

Los niños de más de siete años que no aprenden simultáneamente a hablar, leer y escribir el segundo idioma son los que más dificultades tendrán posteriormente para adquirir mayores aptitudes escritas y gramaticales. El alumnado con dislexia que aprende la ortografía en condiciones ordinarias y sin la adecuada instrucción, presentará problemas graves y duraderos para la lectura y la escritura, no así el que haya recibido una formación precoz y estructurada.

Muchas personas adultas con dislexia que aprendieron otros idiomas tras finalizar sus estudios admiten que son capaces de hablarlos, pero no de escribirlos.

Orientaciones para las familias

Las orientaciones que se plantean para que las familias puedan ayudar a progresar a sus hijos con trastornos de lectoescritura, son las siguientes:

- **Aceptar** que su hijo padece dislexia, así podrá buscar soluciones de manera rápida y eficaz.
- **Informarse** sobre la dislexia y apoyar a su hijo, reforzarle sus puntos fuertes e intentando paliar las dificultades y sobre todo la percepción de estas.
- **Coordinarse** con el centro educativo al tutor sobre las medidas educativas que se han puesto en marcha para dar respuesta a las necesidades de su hijo.
- Colaborar con el equipo educativo.
- Apoyar y **acompañar emocionalmente** a su hijo.
- Involucrarse en colectivos y **asociaciones** de familiares de personas con dislexia donde compartir inquietudes y encontrar un apoyo mutuo.

En definitiva, **cuanto antes se diagnostique** al niño con dificultades específicas de aprendizaje, antes se podrá encontrar la ayuda más adecuada, así como mayores serán las posibilidades de disminuir su dificultad. La **colaboración de la familia** es imprescindible, en todos los casos, mucho

más en este alumnado que puede encontrar mayores dificultades, siendo el papel más importante el de apoyo emocional y social.

También es necesario evitar que la ansiedad de los propios adultos aumente los problemas del niño. Esta ansiedad puede incrementar la angustia y preocupación, pudiendo generar dificultades emocionales secundarias.

Asimismo, las expectativas acerca de las posibilidades de éxito que tiene una persona influyen directamente en su implicación a la hora de realizar una tarea. Por este motivo, la **familia debe ser un referente de apoyo muy claro** para el niño y una referencia de que puede alcanzar sus metas. Mientras que los miedos pueden conducir de manera involuntaria al fracaso, la confianza transmitida contribuirá al progreso, lo que acompañará la tarea de los especialistas.

Es fundamental que la familia le muestre un apoyo incondicional sobre todo en los momentos de fracaso contribuyendo así al desarrollo de una autoestima adecuada.

Otras orientaciones para la familia son:

- **Valorar al hijo** teniendo en cuenta su propio nivel de partida, el esfuerzo realizado y el rendimiento obtenido. La clave radica en no pasar de la valoración a la sobreprotección, lo que es muy negativo.
- Tener en cuenta que existen algunas **dificultades prácticas asociadas** que necesitan la comprensión de los que comparten la vida con estas personas: confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, facilidad para distraerse, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones, etc.
- La familia debe informarse de manera precisa, **conocer lo que la dislexia significa** e implica para facilitar la convivencia; dicho conocimiento les ayudará a entender qué puede y qué no puede hacer este alumnado en cada momento, contribuyendo a prestar atención a aquellos aspectos más convenientes.
- Un aprendizaje que puede resultar útil a los familiares es el conocimiento de técnicas naturales de **relajación**. Hacerlas con sus hijos contribuirá a disminuir la ansiedad en el caso de ambas partes, ayudándoles también a compartir momentos muy íntimos.

Es fundamental tomarse el tiempo necesario para **escuchar** al niño.

- Compartir los problemas con alguien que escucha con empatía hace que parezcan mucho menos graves.
- Se trata de buscar y aprovechar en familia los momentos tranquilos, dando a los hijos la oportunidad de contar lo ocurrido ese día, de conocer sus preocupaciones.
- En ocasiones se requiere que los padres y madres ayuden directamente a sus hijos, enseñándoles aquellos aspectos que son importantes. Este tipo de actuaciones depende en gran medida del tipo de relación que exista entre ellos, así como de la formación académica de los progenitores. Lo ideal es que ambos se responsabilicen de las tareas con el niño, aunque la realidad indica que:

    - Es habitual que el padre o la madre presenten la misma dificultad. Además de sentirse culpable por haberle transmitido el problema, se considera incapaz de colaborar con las tareas escolares por la propia fobia nunca superada que tiene hacia lo escolar.
    - La persona que suele encargarse directamente de las tareas escolares y que se implica más a fondo se sienta desbordada por el gran esfuerzo que debe realizar y el escaso avance que observa en su hijo.

- Sean las familias, sea el profesorado de apoyo, su tarea consistirá en ayudarle a **organizar el orden del trabajo** a desarrollar (empezar con las áreas de dificultad superior, después las más sencillas y, finalmente, las más mecánicas).
- Hay que tener siempre en cuenta:
    - Lo que es para el día siguiente y lo que no.
    - Las tareas que en los siguientes días no se podrán hacer por causa de las extraescolares.
    - Los exámenes programados (nunca se pueden dejar para el último día, porque carecen de memoria a corto plazo).
    - Planificar las tareas de larga duración (lectura de libros, trabajos, etc.).

    - Dejarle solo en aquello que pueda hacer de manera autónoma, pero estar a su lado en lo que no. Tiene que saber que puede contar con su familia, por si los necesita, pero sin hacerse dependiente de ellos.
    - Cuando aparecen signos de agotamiento, y es evidente que no rinde, tomarle el lápiz y continuar escribiendo (él dicta y los padres transcriben). A esto se lo conoce como «hacer de secretario».

- Es conveniente haber **acordado este tipo de actuaciones** con el profesorado del colegio para que entienda que no se le hacen los deberes.
- Leer con él los libros y otras tareas, o leérselos directamente.
- Es importante que aprenda y comprenda lo que lee, por lo tanto, hay que explicarle el significado de las palabras nuevas y lo que está pasando en el texto.
- Si resulta demasiado complicado utilizar diccionarios y agendas convencionales o si se pierde demasiado tiempo, habrá que explorar y enseñarle a utilizar instrumentos electrónicos como tablets, ordenadores con sus correctores ortográficos.

Más orientaciones para las familias

- Mantener un **contacto regular con el profesorado**. Intente familiarizar a los compañeros y compañeras con lo que significa ser disléxico y explique cómo le pueden ayudar.
- Utilizar **códigos de color** para marcar todos los libros y bolsas, así los reconocerá inmediatamente.
- Procurar que todo su **material escolar esté siempre preparado** y ordenado en el mismo lugar.
- Enseñar a su hijo a **preparar y vaciar su cartera** y a organizar su estuche de lápices. No dé por sentado que adquirirá estas aptitudes por sí mismo.
- Mantener un **registro del tiempo** que dedica su hijo a hacer sus tareas para casa y comparta esta información con el profesorado, así estará al corriente del tiempo que necesita.

Algo indispensable: un entorno seguro y estable

El alumnado con dificultades específicas de aprendizaje rinde más cuando está en un **entorno estable** donde se **sienten seguros**. La estructura y la rutina son elementos importantísimos. A través de un proceso de **repetición**, conseguirán aprender las normas de la escuela. Esas cosas pequeñas, que pueden parecer minucias para la mayoría, pueden representar grandes logros por los que ha tenido que luchar duramente la persona con dificultades específicas de aprendizaje, las que pueden parecer menos graves de lo que son mientras se mantenga un entorno que resulte familiar y seguro.

Hay que saber comunicar con él para comprenderlos y aceptarlos. Por lo general, los niños con dificultades específicas de aprendizaje se bloquean, no tanto a la hora de resolver, como a la hora de intentar comprender la naturaleza del problema y las tareas necesarias para resolverlo. A veces, habrá que **descomponer una tarea** en sus componentes más simples y presentarla así para que la pueda comprender.

A modo de recordatorio…

Planteadas las orientaciones para la intervención con el alumnado que presenta trastornos de lectoescritura tanto en el aula y centro escolar como en el contexto del hogar, es necesario subrayar estos cinco principios que deben presidir todo el proceso y estar siempre presentes en cada una de las actuaciones.

- **Abordaje precoz:** cuando en la familia se sospecha que algo va mal, seguramente tiene razones para pensarlo y normalmente estas alertas se confirman, especialmente cuando los padres pueden comparar la evolución de cada hijo o hijas con sus hermanos. En esta situación, no hay que mirar a otro lado ni creer en el pensamiento mágico por el que las cosas se arreglan solas. Por el contrario, hay que buscar la ayuda de personas cualificadas que puedan realizar una evaluación completa y descubrir qué ocurre. Cuando se recibe el diagnóstico, tanto la familia como el niño descansas y se sienten más seguros.

- **Valorar fortalezas:** es necesario fomentar todo talento especial que exhiba el niño, como por ejemplo la pintura, el deporte o la música. Debe conseguirse que el niño se sienta con posibilidades de tener éxito en, al menos, una faceta de su vida. Las actividades en grupos reducidos pueden ser una gran ayuda. No hay que olvidar que las personas tienen al menos un talento o habilidad en la que destacar y no es nada conveniente hacer del déficit el centro de todo el proceso educativo de una persona, sino todo lo contrario, mirar hacia lo más positivo.
- **Apoyo mutuo:** es aconsejable que las familias de niños con dislexia se apoyen en otras familias con la que compartir su circunstancia, por ello, contactar con asociaciones es una de las claves para el intercambio de información y la ayuda de personas con las que puedan identificarse y compartir inquietudes y soluciones.
- **Refuerzo positivo:** elogiar al niño le animará a tener un comportamiento positivo, especialmente con reforzadores afectivos. Es muy importante no perder de vista que la frustración y el desánimo es una de las amenazas más presentes en el alumnado con dificultades de lectoescritura.
- **Inclusión y normalización:** el niño con dificultades de aprendizaje tiene las mismas necesidades que el resto de los niños y niñas: amor, aceptación, protección, disciplina y libertad para crecer y aprender.

Bibliografía y documentación

Cobos Cedillo, Ana (2022) *Manual de orientación educativa. Teoría y práctica de la psicopedagogía*. Narcea. Madrid.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía *Manual de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*.

Cuetos, Fernando., Soriano, M. y Rello, Luz. (2019). *La dislexia. Ni despiste ni pereza*. Madrid: La esfera de los libros.

Ramos Sánchez, José Luis y González Contreras, Ana Isabel (2017) *Evaluación de técnicas instrumentales básicas de Extremadura TIBEx* Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

2

Lectoescritura en formación psicopedagógica: alcances y significaciones

Rosa Catrambone
Andrea Ledwith

Resumen

La psicopedagogía en la actualidad aborda temáticas relativas no sólo a las posibilidades de aprender, sino a los modos diferenciados en el que dicho aprendizaje se produce y despliega. Además, indaga acerca de las formas de enseñar y del tipo de configuraciones que se deben realizar desde la intervención psicopedagógica, para acompañar esas posibilidades de enseñar y de aprender. Los aprendizajes están atravesados por condiciones de época, influidos por las necesidades e intereses de quien aprende, condicionados por la influencia del contexto, y en él, la escuela, la tarea docente, el quehacer psicopedagógico y la incidencia de las grupalidades son algunos de los aspectos que concurren dentro del abanico multifactorial que condiciona el aprender. Estos condicionamientos son dables en todos los niveles del sistema educativo, y es sabido que si se propician mejoras en las condiciones de alfabetización académica en formación psicopedagógica, los saberes instrumentales de los que se apropien los y las estudiantes, el reconocimiento que desarrollen acerca de su modificabilidad cognitiva en el marco de los procesos de lectoescritura, como así también las representaciones que

conciban acerca del impacto que estos procesos imprimen en su subjetividad, todo ello actuará de saberes previos al momento de favorecer en las escuelas, otras posibilidades para las infancias y las adolescencias. El presente capítulo aborda fundamentaciones teóricas acerca de la lectoescritura en formación psicopedagógica, refiere a los modos en que sus protagonistas significan las experiencias de alfabetización académica, transitadas en entornos presenciales y virtuales, y presenta además, algunas categorías de análisis referidas a la información recolectada en una muestra, obtenida con una encuesta anónima, opcional, suministrada en formato digital. La información recolectada direcciona dos aspectos fundamentales: a) Los alcances de la lectoescritura en formación psicopedagógica y las inscripciones de ello en el posicionamiento profesional y en la subjetividad constituida colectivamente, y b) Los alcances de la lectoescritura en formación psicopedagógica, y la incidencia de ello en los abordajes que desplegarán a futuro nuestros/as estudiantes, al acompañar los procesos de adquisición de la lectoescritura de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: lectoescritura, lenguaje, psicopedagogía, subjetividad.

Desarrollo

La psicopedagogía en el tiempo

> *«Las formas de vivir la existencia humana están asociadas a coordenadas sociohistóricas y culturales propias de cada época. El período conocido como "modernidad" ha configurado esquemas de pensamiento de tal magnitud que su potencia y eficacia generaron una cosmovisión del mundo y del ser humano cuyos efectos siguen, con relativa vigencia, hasta nuestros días».*
> (Rascovan et al., 2014, p. 25)

La psicopedagogía en la actualidad aborda temáticas relativas no sólo a las posibilidades de aprender, sino a los modos diferenciados en el que dicho aprendizaje se produce y despliega. Además, indaga acerca las formas de enseñar y del tipo de configuraciones que se deben realizar desde la intervención psicopedagógica, para acompañar esas posibilidades de enseñar y de aprender.

Pero los inicios de la psicopedagogía no fueron estos. La creación del sistema educativo, los inicios de la formación docente y sus prácticas, ponen en evidencia una impronta particular, ligada a formatos unilaterales de comunicación, a formas reiteradas y homogéneas de enseñar y a un escaso valor otorgado al aprender. El paradigma cientificista imperante, tipificaba las formas ritualizadas de enseñar, con un tipo esperable de aprender, y todo aquello que no se ajustara a la norma, «lo anormal», «lo anómalo», «el déficit», «las carencias», eran desechados, dejando al niño, en el lugar del responsable por no aprender. Los castigos corporales y la enseñanza sobrecargada, también de violencia simbólica, se sostuvieron durante largo tiempo, con condiciones contextuales que admitían que ello ocurriese, porque era lo esperable de la escuela para estudiantes que no se ajustaban al molde. Una modalidad binaria de evaluación, tipificaba los resultados: aprende-no aprende/puede-no puede, dejando por fuera una gran franja poblacional, los excluidos del sistema y de la escuela, los diferentes. «Junto a estas características de la educación en general, se hace evidente la aparición de la psicopedagogía, en el marco de posiciones biologicistas, con la mirada puesta en la normalización del sujeto. Un modelo psicométrico centrado en las dificultades de aprendizaje, signando al sujeto, como responsable del no aprender. El paradigma imperante en los inicios remite a un formato de las ciencias, centradas en lo observable y medible, por tanto, la psicopedagogía solo respondía a concepciones conductistas en la búsqueda de respuestas uniformes, homogéneas, para formar parte de lo común, lo esperable» (Catrambone y Ledwith, 2021a).

En la actualidad, la psicopedagogía dejó de lado el paradigma moderno homogeneizante, para estar preocupada y ocupada por la diversidad de aprendizajes y para acompañar esas singularidades en el aprender, es que genera aportaciones relativas a las enseñanzas y al tipo de intervenciones y configuraciones necesarias para que esos aprendizajes, con sus particularidades, se produzcan y desplieguen. Allí se pone como centro al

lenguaje, por ser una de las características más relevantes que nos hace «humanos». Al lenguaje le debemos el desarrollo de las culturas desde tiempos inmemoriales, es un medio de transmitir información de una persona a otra. Nos expresamos no solamente con palabras, que dan cuenta de nuestro pensamiento, sino que le otorgamos una función primordial que es la función social y el desarrollo cognitivo. El dominio del lenguaje como instrumento de comunicación es imprescindible para el desarrollo integral del ser humano. Si bien generalmente se hace referencia a los aspectos verbales de la comunicación, sabemos que el lenguaje no es sólo verbal, y que la comunicación se sustenta, además, de los aspectos gestuales y posturales.

Pero además, el lenguaje posee componentes afectivos tales como: el énfasis, el tono y el ritmo que si bien son propios del lenguaje oral, nos permiten expresar estados de ánimo, sentimientos, pensamientos, etc. Para que la comunicación se propicie necesitamos un código en común que es la lengua, el idioma que compartimos, pero además un vocabulario común. Poseemos estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones, textos, en tanto que el vocabulario sea el que conocemos. Podemos considerar a la comunicación como una continua percepción-comprensión-producción. Por esa razón decimos que «en cuanto al lenguaje, tiene un origen social que ha servido desde los orígenes de la humanidad como forma cohesión social, de intercambio de conocimiento y como base del desarrollo de la cultura, junto a una circuitería neuronal que se pone al servicio de analizar la información y a emitir respuestas desde el soporte neurofisiológico, tal vez resulte fundamental desde este referente epistemológico poner el acento en el valor social del lenguaje. Más allá de las neuronas espejo que generan empatía ante los aprendizajes, creemos fundamental el contexto social como escenario subjetivante, favorecedor de la enseñanza y los aprendizajes» (Catrambone y Ledwith, 2021b). Pero para que toda la comunicación sea posible requerimos de estructuras cerebrales, tanto para la comprensión, como para la emisión del lenguaje. Muchos estudios se han realizado, pero fueron el médico Paul Broca y el neurólogo Carl Wernicke, quienes a partir de sus estudios con pacientes con daños neurológicos, por traumas, ACV entre otros, nos permitieron comprender cuales eran las zonas específicas que se ocupan de la comprensión y emisión del lenguaje. Estos médicos descubrieron gracias a cortes histológicos

realizados en cerebros dañados, las zonas donde se da la comprensión del lenguaje, que se encuentra en el Hemisferio Cerebral Izquierdo, denominada parieto-temporo-occipital, y la zona que permite que se emita el lenguaje, ubicada en el del lóbulo frontal postero-inferior, el área de Broca (corteza motora.)

Inicialmente las dificultades en la comprensión y emisión del lenguaje se enunciaban desde un carácter biologicista, ligadas a lo estrictamente funcional. Hoy sabemos que en nuestro cerebro se producen millones de conexiones neuronales que nos permiten dar al lenguaje esa plasticidad para comunicar tanto sentimientos, como las teorías científicas más complejas. Los Seres Humanos estamos programados genéticamente, para apropiarnos del lenguaje oral, no así para la lectoescritura. Desde la perspectiva de las Neurociencias, sabemos que cada cerebro tiene un desarrollo que es propio de cada sujeto y de las experiencias que cada cual va transitando. Las redes neuronales se constituyen gracias a ese intercambio que se tiene con el ambiente.

Es a través del lenguaje por el cual nos apropiamos del mundo, lo nombramos le damos significancia, lo representamos por medio de distintos lenguajes, teniendo en cuenta al entorno, a todo lo que sucede a nuestro alrededor. Pero de nuevo, es fundamental la interacción con el ambiente, con otros humanos, para que esta capacidad innata se desarrolle en plenitud.

Aparece un término de vital importancia que es la conciencia fonológica, siendo ésta la habilidad de reflexionar y manipular de manera consciente los fonemas, es decir manipular el sonido de una letra y de la sílaba de una palabra. Las infancias al ir desarrollando la conciencia fonológica, podrán descubrir que las palabras están formadas por sílabas y que estas sílabas están formadas por fonemas (sonidos), lo cual es primordial para que, a futuro, desarrollen la lectura y la escritura. Para ello es necesaria la maduración del sistema nervioso y el intercambio rico con el ambiente. Se necesita de un «otro/a» que nos enseñe la lengua. Somos seres biopsicosociales, necesitamos comunicarnos, vincularnos socialmente.

Evolutivamente, primero aparece la comprensión del lenguaje debido a que las estructuras cerebrales tienen distintos tiempos de maduración. Desde el punto de vista neurobiológico el procesamiento del lenguaje se da en distintas estructuras específicas del encéfalo, en la mayoría de los humanos en el Hemisferio Izquierdo. La comprensión se genera en redes neuronales en la

zona que ya hemos mencionado, parieto-témporo-occipital, incluyendo a la denominada Área de Wernicke; la emisión en circuitos neuronales del lóbulo frontal, involucrando la zona motora denominada Área de Broca.

El proceso cerebral de la lectura es un aprendizaje relativamente nuevo en la historia de la Humanidad. Los primeros jeroglíficos fueron diseñados hace 5.000 años y los alfabetos fonéticos más antiguos tienen unos 3.500 años. En la sociedad actual el lenguaje escrito es el medio principal de transmisión de la información entre individuos, por eso, las personas analfabetas tienen grandes dificultades para moverse con soltura en nuestra sociedad.

La lectura no constituye una actividad natural para las personas. El desarrollo de la escritura hace 5.000 años es demasiado reciente para que pueda haber influido a nivel evolutivo en nuestro cerebro por lo que, a diferencia del lenguaje oral, constituye una habilidad que debemos aprender porque no disponemos en nuestra herencia genética de circuitos neurales específicos para la lectura. Esta es la razón por la que su aprendizaje puede ser más difícil en muchos niños y niñas, como en el caso de la *dislexia*. Afortunadamente, la plasticidad inherente al cerebro humano ha desarrollado un papel esencial en el reordenamiento y especialización de redes neuronales primitivas y esa misma plasticidad cerebral puede actuar como mecanismo de compensación ante las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Así, la lectura es un ejemplo de conectividad *intelectual* y *neuronal*. Dicho proceso es uno de los aprendizajes más complejos que las personas realizan; implica la interacción coordinada de sistemas cerebrales visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje. Mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma innata con las influencias ambientales apropiadas (Cervino, 2017), la lectura es un *constructo cultural* y debe ser explícitamente enseñada. Generalmente, son los y las docentes encargados de la tarea de la enseñanza de la lectura. La lectura como cualquier otro aprendizaje humano se produce en el cerebro. Sin embargo, irónicamente los/las docentes reciben poca o ninguna preparación profesional sobre el cerebro y su funcionamiento. De allí la importancia de la intervención psicopedagógica para acompañar estos procesos de las infancias y colaborar con la labor docente para propuestas didácticas apropiadas. La práctica docente se encuentra mediada por el lenguaje. Desde el comienzo de cada clase, es necesario entablar comunicación con estudiantes, para poder abordar los contenidos propios de cada tema. El/la docente tiene la tarea de generar diálogos que permitan los

procesos de análisis y reflexión, mediados por el lenguaje y la didáctica, teniendo en cuenta que cada estudiante proviene de situaciones culturales diversas y será el lenguaje, el instrumento capaz de generar esa comunicación, con todos los componentes que ello implica. «La historia de la educación, permite analizar los cambios de la Psicopedagogía, que han pasado de estar centrados en la "normalización", a pasar a presentar un modelo que se centra en la atención de la singularidad y la diversidad propia del ser humano» (Catrambone y Ledwith, 2022b).

Nuestro cerebro no posee circuitos innatos para leer. A diferencia de la visión y el lenguaje, que están genéticamente programados, la lectura no está programada para ser transmitida a generaciones futuras (Wolf, 2007). Los recientes estudios de imagen cerebral han comenzado a describir la organización del cerebro durante la lectura, específicamente la identificación y localización de sistemas neuronales que se utilizan para leer (**Fig. 1**). La corteza parietal posterior (1) permite la noción espacial, la lectura de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, y la atención espacial. La corteza visual (2) recibe la entrada visual y permite la discriminación visual. El giro fusiforme izquierdo (3) en la región ventral occipito-temporal corresponde al área de reconocimiento visual de las palabras, también llamado «buzón de letras o *letterbox*». El circuito señalado en azul corresponde a la red de acceso al significado (8, región frontal inferior —área de Broca—; 9, región temporal anterior; 10, región fusiforme anterior; 11, región parieto-témporo-occipital —área de Wenicke—; 12, giro angular). El circuito señalado en rojo corresponde a la red de producción del habla —pronunciación y articulación— (4, corteza premotora y motora primaria; 5, giro supramarginal; 6, región superior temporal; 7, ínsula inferior). Estas regiones y circuitos se conectan en forma bidireccional con intercambio de información que contribuye a la visión y al proceso de lenguaje hablado, generando la lectura.

El área visual de formación de palabras («la caja de letras del cerebro») es una pequeña región relacionada con lo visual que se activa cuando leemos, y lo hace en mayor grado ante las palabras escritas y no frente a otros estímulos visuales. Si el área visual de formación de palabras está desconectada o lesionada, se puede perder la capacidad para leer. La organización de las áreas visuales es diferente en los buenos lectores que en las personas disléxicas. Los más expertos muestran un mejor desarrollo de «la caja de letras del cerebro»

(3 en la Fig. 1), mientras que los disléxicos no muestran tal especialización por las palabras escritas (Dehaene, 2013).

De forma diferente al lenguaje oral, que se aprende de modo natural desde la infancia, la lectura es adquirida a una edad más tardía que el lenguaje, a través de la educación y el esfuerzo. La lectura requiere de múltiples áreas del cerebro trabajando conjuntamente a través de una intrincada red de neuronas (**Fig. 1**). No existe una región específica del cerebro dedicada a la lectura. El sistema lector se construye o se crea sobre estructuras cerebrales previas, otros sistemas cerebrales trabajan conjuntamente de manera cooperativa para crear un nuevo sistema funcional y configurar una nueva función: la lectura. «Creemos importante destacar que en el desarrollo humano, el aprendizaje y la afectividad, aparecen como elementos solidarios que se influyen mutuamente, y es sabido que, en el desarrollo infantil, estos procesos operan de soporte sobre los que pueden sostenerse aspectos más complejos. Es necesario también reconocer que una infraestructura biológica, una circuitería neuronal posibilita comprender el mundo y actuar en consecuencia» (Catrambone y Ledwith, 2022a).

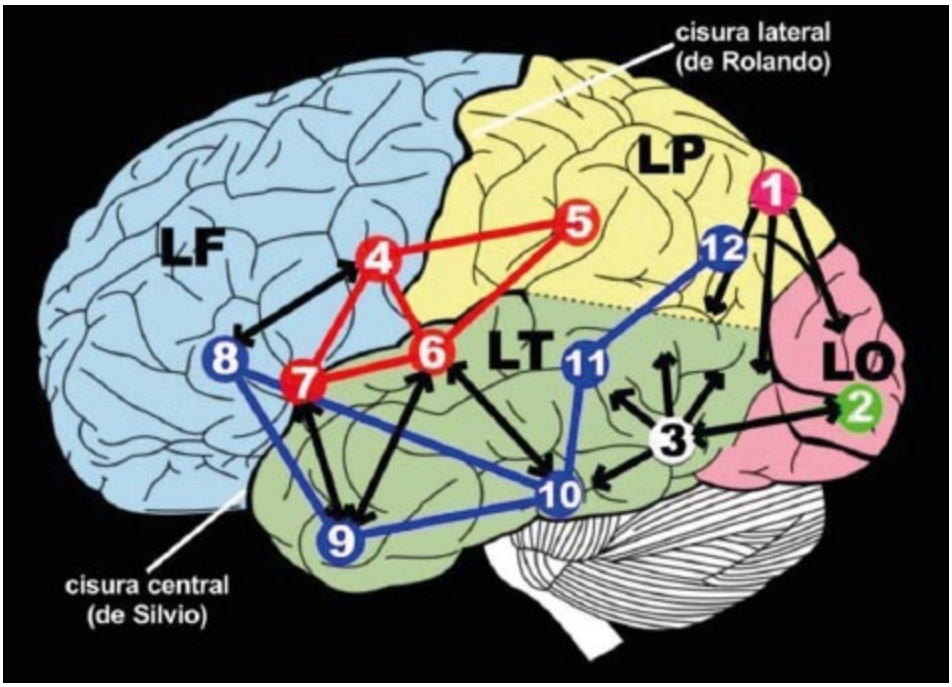


Figura 1. Red Cerebral Lectora. *Vista lateral del hemisferio cerebral izquierdo que muestra distintas regiones y redes corticales que interaccionan para dar origen al proceso de la lectura. Las flechas en negro indican interconexiones entre regiones y redes diferentes. Ver explicación en el texto. LF, lóbulo frontal; LP, lóbulo parietal; LO, lóbulo occipital; LT, lóbulo temporal. (modificado desde Dehaene, 2009).*

La lectura y la escritura en el tiempo

«Leer, porque las palabras no pueden guardarse bajo llave.
Leer, porque se quiere decir más tarde
algo que nunca se ha podido decir hasta ahora.
Leer, porque, si no, heredaríamos solo
el sinsentido de nuestras propias palabras».
(Skliar, 2005, p.110)

La mirada retrospectiva, nos muestra también otras concepciones acerca de la lectura y la escritura, temas que se usaron en educación como aspectos de selección, de jerarquización estigmatizante entre los y las estudiantes. Con el tránsito del tiempo, aparecen otras posibilidades, algunas ligadas inicialmente a la integración, posteriormente a la inclusión, para encontrarnos hoy en día, haciendo referencia a infancias plurales que aprenden a leer y a escribir de distintas maneras. Ese transitar, no fue fácil, dado que su punto de partida, la integración era sólo la posibilidad de ingreso a la escuela común. Se continuaba tratando de «normalizar», sin depositar la mirada en las potencialidades, ni tampoco se acondicionaba la enseñanza a los tiempos individuales. Posteriormente, la llegada de las ideas educativas vinculadas a la inclusión, dieron mayor apertura y se comprendieron los tiempos individuales.

El correr del tiempo también puso de manifiesto otras concepciones de enseñanzas, de aprendizajes, de infancias y adolescencias diversas y con ello, otras posiciones en el quehacer psicopedagógico.

Los aprendizajes están atravesados por condiciones de época, influidos por las necesidades e intereses de quien aprende, condicionados por la influencia del contexto, y en él, la escuela, la tarea docente, el quehacer psicopedagógico y la incidencia de las grupalidades son algunos de los aspectos que concurren dentro del abanico multifactorial que condiciona el aprender. «Desde el paradigma moderno uniforme y homogéneo, hasta las actuales posiciones que abordan la diversidad como un valor, la psicopedagogía fue constituyéndose como disciplina científica con objetos de

estudio propios y sustentos teóricos específicos» (Catrambone y Ledwith, 2022d).

Psicopedagogía y lectoescritura

«La actividad de lectura es algo que regularmente se hace,
mientras que la experiencia de la lectura es un
acontecimiento que tiene lugar sólo en ciertas ocasiones.
Que no se puede prever, solicitar, pedir, exigir,
organizar desde afuera o prescribir».
(Cantú, 2011)

El correr del tiempo, la influencia de diferentes teorías y la evolución de la psicopedagogía ponen en evidencia otros objetos de investigación y otros referentes epistemológicos. Actualmente, la psicopedagogía aborda las diferentes modalidades de construcción de aprendizajes que realizan las personas y las analiza desde otras concepciones, ligadas a las potencialidades que tiene el sujeto y a su propia singularidad. Entre estas construcciones aparece como temática de indagación la lectoescritura, y más aún la alfabetización académica. En este marco, en conjunción con los conceptos de diversidad y singularidad, desde nuestras cátedras trabajamos la temática, siendo abordada desde las propias culturas que portan los y las estudiantes, los saberes previos que poseen y la significación que le otorgan a la temática.

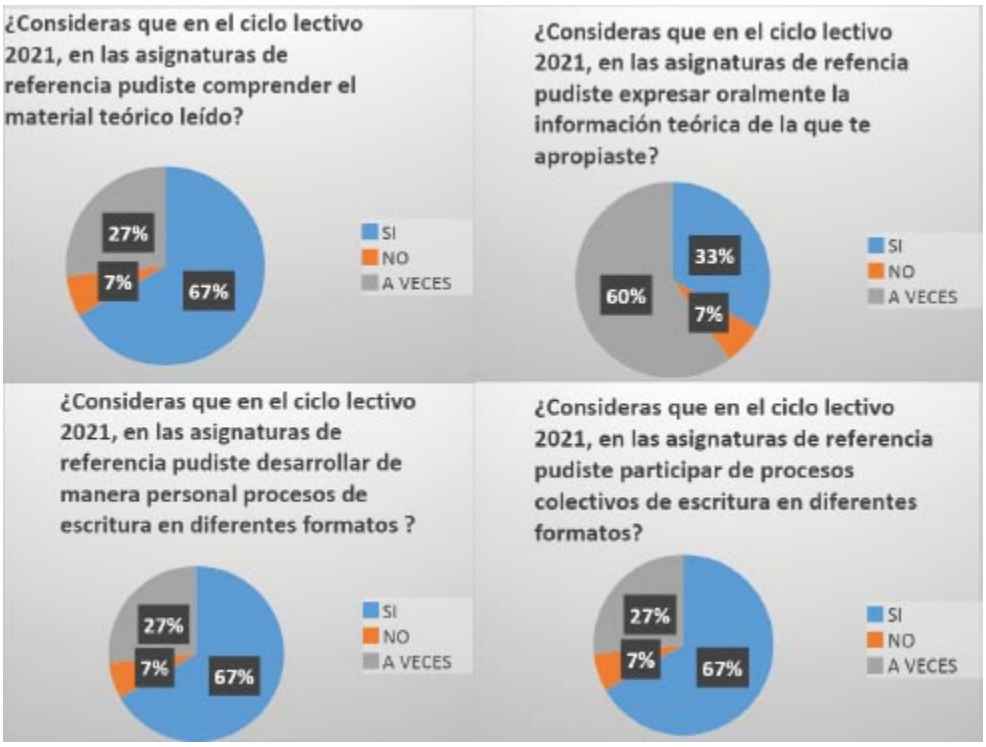


Figura 2. *Los gráficos presentados, describen la significación otorgada por los y las estudiantes respecto de las acciones ligadas a la lectoescritura en los entornos virtuales, desarrolladas en las asignaturas: Psicología del lenguaje, Taller de medios y recursos didácticos y Taller de evaluación.*

Si bien el tema de alfabetización académica en psicopedagogía resultó siempre muy importante, esta importancia cobró más valor durante la pandemia. En los ciclos lectivos 2020 y 2021 nuestro país transitaba la pandemia, y conforme a las normativas emanadas de la OMS se decretó en marzo 2020 un DNU que dictaminó modalidad ASPO y DISPO para diversas actividades, entre ellas, en este caso, las clases en Nivel Superior.

Parte de los desafíos que implicó esa etapa, trajo aparejada la necesidad de revisar las prácticas, el tipo de intervenciones didácticas propuestas, las actividades, los propósitos y las formas y dispositivos usados para evaluar experiencias, teniendo en cuenta que «la escritura colaborativa, la lectura de textos acompañada por escrituras en diferentes plataformas tecnológicas posibilitó también compartir diferentes puntos de vista según distintos autores de una temática. Pudimos mostrar que aunque en la virtualidad, las experiencias desarrolladas en escritura y lectura desde diferentes plataformas y dispositivos para favorecer la adquisición de saberes por parte de los y las futuros/as psicopedagogos/as, es clave, ya que esta es una temática importante en el Nivel Superior y central para la futura labor que

desempeñarán» (Catrambone y Ledwith, 2021c y d). En ese momento, además comenzamos a cuestionarnos acerca del impacto de nuestro hacer docente, y fundamentalmente sobre las concepciones propias de los y las estudiantes, acerca de sus posibilidades y logros en ese período Para confrontar nuestro parecer y el propio de cada estudiante, apelamos a una encuesta anónima, de formato digital cuyos datos se representan a continuación (**Fig. 2**).

Concepciones sobre lectura y escritura en la escuela

«La escuela requiere desplegar un potencial que
atraviese la barrera de lo posible, lo dado, para crear
nuevos posibles, inciertos, tal vez de riesgo, pero necesarios».
(Blejmar, 2005: p. 58)

Dejando de lado los estereotipos del pensamiento moderno y ampliando las visiones relacionadas con las diferentes formas de aprender, en tanto intereses, saberes previos, posibilidades, tiempos y otras caracterizaciones posibles que hacen a la diversidad portada por las personas, no podemos pasar por alto dos variables que son clave para que estas formas de aprender se constituyan y desplieguen: la intervención docente y las características institucionales. Las primeras, ligadas con el tipo de comunicación desplegada en el aula, los encuadres metodológicos propuestos a los grupos, las formas de enseñar y los dispositivos e instancias de evaluación, entre otros. Respecto a las características institucionales, es necesario transparentar aquellas cuestiones propias de la dinámica de cada institución, del tipo de comunicación que se genera en la escuela. Si bien aparecen aspectos propios del proyecto institucional, de la comunicación, del lugar que se le otorga al conocimiento, una característica central de la escuela está asociada con la trama vincular que allí se construye.

Al revisar los proyectos institucionales y resignificar en ellos el valor de la lectoescritura, emerge la importancia de la labor interdisciplinaria en la escuela y los abordajes psicopedagógicos en torno al tema de lectoescritura, dado que esto requiere de otro posicionamiento teórico para poder

intervenir ante las dificultades relativas a la lectura y/o la escritura, y las connotaciones que ello tiene con el lenguaje.

Es importante también discernir que la intervención psicopedagógica en la escuela, se realiza desde dos dimensiones: en el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes en las diferentes situaciones que atañen a su subjetividad, entre las que se encuentra el desempeño cognitivo con todas sus posibilidades, alentando los logros y cooperando ante las dificultades que se les presenten. Por ejemplo, ayudando a construir y desplegar el lenguaje y asistiendo a la tramitación de las dificultades de la lectoescritura.

Pero, también estas intervenciones psicopedagógicas están destinadas al acompañamiento de la tarea docente, a co-pensar en estrategias que posibiliten el despliegue del lenguaje y los progresos en el ámbito de la lectura y la escritura. Incluso, la mirada psicopedagógica será decidora del tipo de configuraciones más apropiadas para el acompañamiento de aquellos niños, niñas y/o adolescentes que pudieran presentar alguna dificultad, con intervenciones singulares que propicien mejoras. «El trabajo psicopedagógico con niños y niñas, debe generar sostén a una población heterogénea de contextos heterogéneos, que requiere configuraciones de apoyo que respeten su singularidad» (Catrambone y Ledwith, 2021e).

Es importante destacar la progresión que conlleva en general, el despliegue del lenguaje y las posibilidades anexas: anticipación de la acción, expresión de deseos, evocación de situaciones, y además ese lenguaje brinda la posibilidad de presuponer la construcción de algunas ideas pensadas por quien se manifiesta. «Educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al pequeño sujeto gozar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo» (De Lajonquière, 2008). Siguiendo esta línea de pensamiento, entonces la intervención psicopedagógica no debería quedar circunscripta al trabajo con las infancias y las adolescencias, ni tampoco sólo destinado al interior de la escuela y de sus prácticas, sino que es propiciatorio que el quehacer psicopedagógico trascienda los límites de lo escolar, para trabajar articuladamente con las familias. Al tener en cuenta la diversidad de los contextos familiares, se puede generar un acompañamiento apropiado a las infancias y a las adolescencias, que pudieran requerir otras opciones para el desarrollo de la lectoescritura, sabiendo que, los procesos de lectura y escritura se producen y despliegan con distintas modalidades y en diferentes

ámbitos, siendo el familiar, un ámbito conveniente para influir en las posibilidades de alfabetización. Sin perder de vista que «una institución suficientemente subjetivizada no solo es aquella que está advertida frente a la posibilidad de desencadenar una transmisión, sino aquella que está atenta al desarrollo de los itinerarios subjetivos de quienes la integran» (Korinfeld et al., 2013).

Lectoescritura en formación psicopedagógica

«Un lector que, tras leer el libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia».
(Skliar y Larrosa, 2009, p.19)

La experiencia siempre es subjetiva, es individual. Pero apostamos a los mecanismos subjetivantes que se activan en la potencia de la comunicación y el lazo social propio de los grupos. Abonamos la noción de una subjetividad colectiva, que se construye en la trama vincular. Desde esas tramas el trabajo de alfabetización es posible, y necesario de ser explorado e implementado, dando lugar a la construcción y fortalecimiento de la alfabetización académica.

Insistimos en plantear el valor de la lectoescritura en todos los niveles del sistema educativo, indicando la importancia que reviste en formación psicopedagógica, dado que el alcance de los beneficios es propio y también propedéutico. Ello se verá transparentado en lo estrictamente instrumental, posibilitador del despliegue cognitivo pero, es posibilitador además de la circulación del saber de modos más democráticos, produce empoderamiento y contribuye a la emancipación. Sin embargo, diferentes lectores pueden interpretar de distintas formas un mismo texto. Para comprender vamos desarrollando habilidades cognitivas y a partir de allí, ponemos en funcionamiento todos nuestros saberes previos y nuestra propia subjetividad. Un mismo texto lo podemos ver de manera literal, decodificarlo, aunque sin entenderlo, o bien comprenderlo, realizando inferencias aportadas desde cada bagaje cultural. Este bagaje tiene un tiempo y un espacio. Se da en un

momento cultural propio de cada individuo, el de su propia historicidad, en el entorno en el cual se desenvuelve. Desde allí la importancia de la alfabetización académica en nuestros estudiantes de psicopedagogía, ya que cada nuevo aprendizaje se almacena en la memoria y se va redimensionando a medida que se continúan construyendo nuevos aprendizajes para poder a partir de allí, formular hipótesis, verificarlas y/o reformularlas. Será entonces mediante la alfabetización académica, que los y las estudiantes adquieran nuevos conocimientos, mediante el proceso de lectura y escritura. Al producir textos será necesario que deban analizarlos repensarlos, reestructurarlos, para que no sea una mera copia y pegue de información, para convertirse en un/a escritor que plasma su pensamiento. Este es trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes, quienes brindarán herramientas y posibilidad de diálogo franco entre todos/as, posibilitando el avance en la comprensión e internalización de los conocimientos. El comprender no significa meramente decodificar grafema, palabras y oraciones, sino que se debe estar inmerso en el vocabulario que se utiliza, que es propio de cada disciplina, ya sea géneros literarios o textos de diferentes campos del conocimiento. Esta tarea no se circunscribe a un solo campo académico, sino que debe ser una tarea interdisciplinaria, ya que es a partir de allí que se produce el nuevo conocimiento, y es necesario comunicarlo a través del lenguaje escrito. Desde la Psicopedagogía es importante que cada estudiante haga su propio recorrido en la lectura de textos, pero no es menos importante el que pueda compartir con sus pares y realicen sus propias reflexiones. Es necesario tener en cuenta que «enseñar hoy es, ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación» (Alliaud, 2021, p. 88)

Al convertirse en profesionales deberán leer y escribir informes, con un vocabulario propio de su campo académico ya que es imprescindible en la comunicación con sus pares, con las familias y profesionales externos a la escuela. «Las acciones del psicopedagogo/a dentro del ámbito escolar, se nutren de las representaciones que construyen las personas que forman parte de las instituciones, tanto sea a partir de una situación compleja, que requiera atención transdisciplinaria o que resulten de experiencias previas. Al mismo tiempo, resulta importante revisar las condiciones institucionales, para, desde allí, poder producir reales situaciones de inclusión, ya que estas experiencias operarán como saberes previos al momento de trabajar desde su futuro rol

profesional en las experiencias de inclusión educativa que debieran gestionar» (Catrambone y Ledwith, 2018). Siguiendo esta línea, y en sintonía con las nociones abonadas acerca de los proyectos institucionales vinculados a lectoescritura, creemos importante insistir en el valor de la tarea docente, sosteniendo prácticas que favorezcan experiencias en torno a este tema. Para ello, la reflexión sobre la práctica es clave, y desde allí el reconocimiento acerca de qué enseñamos, cómo lo hacemos, que posiciones epistemológicas sustentan ese hacer y los modos en que se implementan instancias e instrumentos de evaluación, en consonancia con dicho hacer docente.

Alcances de la lectoescritura en formación psicopedagógica: el carácter prospectivo de las prácticas y experiencias

«Leer es, entonces, imaginar nuevos campos de sentidos posibles, diferentes de los instituidos, y abrirse al cuestionamiento reflexivo de lo dado, incluso al cuestionamiento de la propia identidad».
(Cantú, G. p.11)

Es importante triangular lenguaje, lectura y escritura, y analizar, en caso de presentarse dificultades en el lenguaje, si éstas derraman sobre otros procesos y procedimientos para leer y escribir. Este análisis no apunta a un diagnóstico etiquetante, pero sí, a un reconocimiento del punto de partida para efectuar las intervenciones necesarias para ayudar a que se pueda modificar aquello posible y/o a generar mecanismos de compensación que favorezcan el aprender, con los modos diferenciados y singulares que presentan las infancias y las adolescencias.

Por esta razón es fundamental que en las trayectorias académicas aborden teorías al respecto y transiten experiencias de esta índole. En ese sentido, el trabajo reflexivo y crítico llevado adelante desde las cátedras, permitió reconocer el valor otorgado a la palabra, el respeto por la escucha entre pares, el tipo de comunicación entablada, el trabajo colaborativo en producciones de escritura y la construcción conjunta en la comprensión de los textos.

Estas experiencias transitadas, posiblemente, las puedan implementar a futuro, destacando la articulación entre lenguaje, lectura y escritura, dando lugar intervenciones psicopedagógicas y a prácticas que posibiliten en las infancias y las adolescencias experiencias personales y desarrollo de subjetividades colectivas enriquecedoras.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós. Bs. As.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc. Buenos Aires.

Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc. Bs. As.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2018). *Institucionesque forman psicopedagogos/as: la significación de sus prácticas*. VI Jornada de Psicología Institucional. Perspectiva Institucional en el Análisis de las Prácticas. Universidad de Buenos Aires-Facultad de Psicología. 1 de septiembre de 2018.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021a). *La Formación Psicopedagógica desde los Entornos Virtuales. Experiencias de Alfabetización Académica*. Saeta digital «Educación y Psicopedagogía» Vol. 4 (1): 53-64.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021b). *Lenguaje, conocimiento y sociedad. Algunas visiones desde la psicopedagogía en las escuelas*. II Jornadas de Fundamentos y Aplicaciones de la Interdisciplina (JFAI2021) 19 al 22 de abril de 2021, en modalidad virtual.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021c). *La formación psicopedagógica desde los entornos virtuales. Experiencias de alfabetización académica*. IV Congreso de Educación y Psicopedagogía: «Construyendo el presente y el futuro sostenible desde la educación» de la Universidad Autónoma de Encarnación, 05 junio de 2021.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021d). *Formación psicopedagógica desde las pantallas: Algunas experiencias de lectura y escritura*. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La Quiaca-Abra Pampa (Argentina). 18, 19 y 20 de noviembre de 2021. Comunicación Bimodal (presencial y virtual). IES N°1-EH UNSAM (San Martín).

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021e). *Formación psicopedagógica para la inclusión de las infancias*. XIV Coloquio do LEPSI-VI Congresso rede INFEIES-X Coloquio RUEPSY. Evento virtual. Los nombres del niño: Infancia, alteridad e inclusión. Noviembre 2021.

Catrambone, R. & Ledwith A. (2022a). *Subjetividad e infancias: algunas características del jugar y del lenguaje en la pandemia y la pospandemia*. Publicación del Servicio de Psicopedagogía del Hospital Infanto Juvenil Dra. C. Tobar García. GCBA: 34-39.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2022b). *Psicopedagogía: Una mirada del devenir histórico, de sus fundamentos epistemológicos y de sus métodos*. Taller de extensión de investigación de Historia de la Educación-III Jornadas Internacionales de Historia de la Educación Debates políticos y pedagógicos desde una perspectiva histórica. Siglos XIX y XX. Facultad de Historia, Geografía y Turismo Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación Social -Dirección de Cooperación Internacional-Escuela de Historia. Universidad del Salvador. 26, 27 y 28 de octubre de 2022.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2022c). *Formación psicopedagógica y subjetividad-algunos enfoques investigativos*. XVIII Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía. Psicopedagogía desde la perspectiva de la complejidad. «Prácticas y respuestas posibles». Htal. Oñativia. R. Calzada. Buenos Aires. 11 de noviembre de 2022.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2022d). *Saberes, afectos y subjetividades diversas: constructos de la formación psicopedagógica*. III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagógica y Disciplinas Afines-III Encuentro Nacional de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía-Universidad Nacional del Comahue-Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Departamento de Psicopedagogía. Modalidad virtual.12 y 13 de mayo 2022.

Cervino, C. O. (2017). *Neurociencia; cerebro, mente y conducta*. Morón: Ed. Praia.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*. Londres: Penguin Books.

Dehaene S. (2013). *Inside the letterbox: how literacy transforms the human brain*. Cerebrum, June.

De Lajonquière, L. (2008). *Sobre el derecho a una educación*. En Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer, p. 33-52. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013). *Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2013). *Entre adolescentes, jóvenes y adultos. Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra*. Bs As: Miño y Dávila

Skliar, C. Larrosa, J. (comp) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Wolf, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: Haper Collins Publishers.

3

Acerca de la Motivación y el Aprendizaje: Una propuesta psicopedagógica para promover la lectura con sentido

Carolina Viviana Rivela Viladesau

Resumen

El presente trabajo titulado Acerca de la motivación y el aprendizaje; Una propuesta psicopedagógica para promover la lectura con sentido, tiene la pretensión de describir los aportes de destacados autores contemporáneos vinculados con la motivación y los dispositivos necesarios para aprender. El marco teórico referencial escogido ha sido analizado teniendo en cuenta los conceptos centrales que definen en que consiste y que contribuciones han brindado al quehacer psicopedagógico. A partir del desarrollo llevado a cabo se ha podido afirmar que la motivación se encuentra muy vinculada a los dispositivos de aprendizaje siendo influyentes para la lectura. El estudio que se llevó a cabo es descriptivo. Teniendo en cuenta a Hernández Sampieri (1991) se considera descriptivo porque tiene como fin exhibir una situación determinada describiéndola y puntualizando sus características más específicas. Asimismo, se basó en un estudio teórico. Según Montero y León (2007) los trabajos realizados siguiendo esta metodología no originan datos empíricos originales de los autores, sino que eximen diferentes aportes desde una visión integracionista, analítica y crítica. Los resultados permitieron afirmar que la motivación y los dispositivos vinculados al aprendizaje pueden

verse significativamente favorecidos a partir de iniciativas de lectura que promuevan su despliegue y desarrollo con sentido. Se incluye una propuesta de intervención a modo de orientación cuyo nombre es llaves para aprender que consiste en dinámicas de promoción de lectura a través del arte y los escenarios lúdicos pensada para niños de primaria. A partir de un juego disparador bajo la modalidad de *scape room* se presentan llaves que abren distintos escenarios lúdicos de lectura invitando a los niños a leer, experimentar con los sentidos y descubrir a los autores a través de sus obras.

Palabras clave: Motivación, Dispositivos de Aprendizaje, Lectura

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Describir contribuciones acerca de la motivación y el aprendizaje y su influencia en el aprendizaje de la lectura.

Objetivos Específicos

Analizar las contribuciones acerca de la motivación y el aprendizaje y su influencia en el aprendizaje de la lectura.

Diseñar una propuesta de intervención basada en las contribuciones que la motivación aporta al aprendizaje de la lectura .

Introducción

Este estudio cuyo título es, Acerca de la motivación y el aprendizaje: Una propuesta psicopedagógica para promover la lectura con sentido, tuvo la finalidad de describir contribuciones sobre la motivación y los dispositivos vinculados con el aprendizaje; analizar dichos aportes y brindar una iniciativa orientativa basada en estos fundamentos para favorecer desde el juego el aprendizaje lector.

La motivación se encuentra muy vinculada a los dispositivos de aprendizaje siendo influyentes para la lectura, por lo tanto, fomentar la habituación lectora favorece experiencias desde temprana edad.

Delgado et al (2020) sostienen que fomentar el hábito lector teniendo en cuenta cada etapa del ciclo lectivo favorece incalculables beneficios que se evidencian en la competencia comunicativa y en un avance en todas las áreas de conocimiento. Expresan además que la motivación por leer en nivel inicial y en primaria está vinculada con el interés hacia la lectura, por lo tanto fomentar la motivación por leer genera un incremento del interés por la lectura.

Carballo y Portero (2018) manifiestan la importancia de brindar experiencias de aprendizaje que sean emocionalmente positivas. Asimismo, detallan que para que eso suceda los alumnos deben mostrar interés por la lectura. Es decir que debe depender del niño lector, de su curiosidad hacia lo que se le presenta como grafía. Por otra parte, que la curiosidad y la motivación pasan a ser el inicio aprendizaje; junto con, la atención y la concentración.

El estudio que se llevó a cabo es descriptivo. Teniendo en cuenta a Hernández Sampieri (1991) se considera descriptivo porque tiene como fin exhibir una situación determinada describiéndola y puntualizando sus características más específicas. Asimismo, se basó en un estudio teórico. Según Montero y León (2007) los trabajos realizados siguiendo esta metodología no originan datos empíricos originales de los autores, sino que eximen diferentes aportes desde una visión integracionista, analítica y critica.

Se diseñó una propuesta de intervención que fomenta la lectura con sentido. Consiste en dinámicas de promoción de lectura a través del arte, el juego, el movimiento corporal y los escenarios lúdicos pensada para niños de primaria. Se desea destacar que el marco teórico que se ha incluido da sustento sólido y fundamento a la propuesta.

Marco teórico

Consideraciones respecto a la motivación

De acuerdo con Naranjo (2009), dentro de la gran variedad de teorías se subrayan tres miradas: la conductista, la humanista y la cognitiva. La conductista respalda que las razones que inducen a los individuos a proceder de algún modo definido aluden a las recompensas o beneficios que reciban. Desde la perspectiva humanista se analizan las motivaciones partiendo de las cualidades de las personas para desarrollarse y la libertad que tienen para elegir. En relación a las teorías cognitivas distintos autores coinciden en la relevancia que se le da a los pensamientos y la influencia de las percepciones sobre la conducta y las emociones.

Reeve (2010) destaca que la motivación interna o intrínseca, acontece cuando se actúa naturalmente por interés propio y ,en muchos casos, forja sensación de satisfacción, libertad, autonomía, eficacia , capacidad, afinidad y/o agrado. Asimismo sostiene que se vincula con la perseverancia en una tarea y con el bienestar psicológico general. El autor mencionó acerca de la motivación externa o extrínseca que guarda relación con el interés que mueven los las recompensas, premios, beneficios.

López et al (2021) afirman que la vivencia de motivación brinda a los alumnos el reconocimiento de gustos y contenidos de interés, esto es una alta disposición para estar en la situación de aprendizaje e interactuar con los objetos. Según los autores se supone a la motivación como colaboradora hacia la transformación por lo tanto el alumno asume y da sentido a la asignatura que cursa. Por otra parte destacan respecto de la motivación intrínseca que se precisa como un conjunto de comportamientos encaminados a la circunstancia de aprendizaje, distinguidos por la expresión de actitudes positivas frente al accionar de clase, la iniciativa propia, y el goce de la tarea

Arellano (2001) define a la motivación como «la búsqueda de satisfacción de una necesidad, centrándose en la realización de actividades específicas» (p. 137)

Deci y Ryan expresan que (2000):

«Es la propensión inherente de involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos, motivación extrínseca que proviene de los incentivos y las consecuencias en el ambiente, es decir, surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí» (p. 56).

Acerca de los dispositivos necesarios para aprender y el aprendizaje

El cerebro da lugar a la manifestación de la conducta y está conserva un efecto en el entorno en el que actúa, posibilitando al aprendizaje que supone cambios en la actividad cerebral (Kandel, 1979; Kandel y Schwartz, 1982; Bailey y Kandel, 1986; Neistadt, 1994; Mendoza Lara, 1993 citados en Mías, 2008)

Mías (2008) destaca la importancia que tiene el aprendizaje como una herramienta que organiza la actividad del cerebro, la conducta y el medio.

Ascoaga concibe al aprendizaje como la reorganización del comportamiento preexistente, que se va transformando poco a poco en función de la estabilidad que adquieren las modificaciones del entorno, creando los cimientos para procesos de aprendizaje más complejos. Asimismo sostiene que los aspectos neuropsicológicos del aprendizaje que guían este proceso, demanda a los dispositivos básicos del aprendizaje (DBA): sensopercepción, atención, habituación, memoria y nivel motivacional, como de expresiones más complejas de aprendizaje o funciones cerebrales superiores (FCS) gnoxias, praxias y lenguaje. También menciona que es relevante considerar las funciones cerebrales de máxima complejidad (FCMC) como las de planificación, iniciativa, estrategias de resolución de problemas y niveles de autocontrol. (Ascoaga 1979; 1983 citado en Mías, 2008)

Lectura, Creatividad y Sentido

Rivela y Oliveira Medrado (2022) expresan que La letra escrita es como un faro que da luz al lector guiándolo hacia nuevas experiencias lectoras. Destacan además que la lectura es una actividad que involucra ciertos procesos cognitivos, metacognitivos y reflexivos, que permiten que la persona se involucre con la letra escrita y le asigne un sentido no sólo al texto y si no también a su vida.

En línea con lo anteriormente expuesto Colasanti (2014) detalla que el carácter subjetivo de la lectura, llevado a cabo por el sentido que el lector

atribuye al que lee, que tiene relación con los intereses, creencias, valores y así, cada lector lee un libro de manera muy particular, como si de cada uno de los libros existiera solamente un ejemplar (Colasanti, 2014).

Jouve (2002) afirma que la lectura se convierte en luz y es capaz de alumbrar al lector respecto a sí mismo, puesto que contribuye a la reflexión, a poder resignificar y dar sentido a la propia existencia. Así, enciende el potencial noético de la lectura literaria, por ejemplo, que produce efectos subjetivos y de identificación con los personajes, que posibilitan al lector reflexionar sobre sí mismo y sobre el sentido no solamente del texto, sino de su propia vida.

Tobaldo (2013) sostiene que la creatividad existe en toda persona y es una herramienta genuina que le permite alcanzar todo lo que se proponga. Asimismo enuncia que la creatividad se expresa a través del arte y también en la vida diaria permitiéndonos solucionar cualquier problema que se nos presente.

Frankl (1990) expresa que el sentido es poder encontrar un para que, una inspiración o razón que incite al ser a alcanzar un propósito o para trascender y ser de una forma determinada. Agrega además que quien no busca el sentido en la realización de los valores acrecienta las ocasiones de caer en la frustración y divisar síntomas tales como la abulia, la apatía, el aburrimiento, la falta de sentido (Frankl 1990 citado en Gottfried 2017)

Al respecto Martínez (2009) precisa al sentido como:

«La percepción afectiva y cognitiva de valores que invitan a la persona a actuar de un modo u otro, ante una situación particular o de la vida en general, dándole a la persona coherencia e identidad personal» (p.17)

Martínez (2003) enuncia que el sentido de la existencia no alude a algo palpable o que esté registrado por escrito en algún sitio, como tampoco es viable recuperarlo del pasado ni redimir de la historia porque alude a algo que ha de ser revelado en el presente de cada ser. No se adquiere inventándolo ni sometiéndolo a ilusiones subjetivas. El sentido al cual hace mención forma parte de lo objetivo, es por tanto, aquello que forma parte de la propia existencia global del ser, comprendiendo a su vez su subjetividad.

Sosa Terradas (2019) considera como características del sentido a la lealtad y la libertad. Según la autora son ocasiones que se le presentan al ser fiel a lo que elige ejerciendo su libertad. Cuando la lealtad está encauzada a mandatos familiares se manifiesta un sentido de vida que es el que esperan las

figuras parentales para esa persona: fidelidad al clan; por el contrario, si se es fiel a las propias aspiraciones emergerá el sentido propio que el individuo aspira a alcanzar; siendo fiel a su sentido.

Metodología

Diseño metodológico

El estudio que se llevó a cabo es exploratorio descriptivo. Teniendo en cuenta a Hernández Sampieri (1991) se considera exploratorio porque su finalidad es sondear en torno a un tema o un problema de investigación determinado, que no ha sido muy estudiado, pudiendo de este modo examinarlo y habilitar un espacio que permita acercarse al análisis del mismo. Por otra parte, es descriptivo porque tiene como objetivo exponer una situación determinada describiéndola y detallando sus características más distintivas y esenciales.

Procedimiento

Para llevar a cabo este trabajo se desarrolló una metodología de estudio teórico. Según Montero y León (2007) los trabajos realizados siguiendo esta metodología no aportan datos empíricos originales de los autores, sino que relevan diferentes aportes desde una perspectiva integracionista, analítica y crítica. Se realizó una recopilación vinculada a los conceptos de motivación y aprendizaje utilizando material bibliográfico de distinguidos autores.

Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo general que guio esta indagación vinculado a describir contribuciones acerca de la motivación y el aprendizaje y su influencia en el aprendizaje de la lectura, es posible afirmar que se ha logrado. Las nociones que describen los autores incluidos permiten evidenciar que la motivación brinda aportes significativos a los procesos de aprendizaje y a su vez el aprendizaje es una herramienta que ordena,

reorganiza y contribuye a aspectos neuropsicológicos, funciones cerebrales superiores y complejas.

En línea con lo antes expuesto Mías (2008) destaca la importancia que tiene el aprendizaje como una herramienta que organiza la actividad del cerebro, la conducta y el medio.

También los aportes de Ascoaga evidencian al aprendizaje como la reorganización del comportamiento preexistente, que se va transformando poco a poco en función de la estabilidad que adquieren las modificaciones del entorno, creando los cimientos para procesos de aprendizaje más complejos (Ascoaga 1979; 1983 citado en Mías, 2008)

En cuanto a brindar oportunidades de lectura que promuevan la creatividad también es posible afirmar , teniendo en cuenta los conceptos detallados en el precedente estudio, que influyen de manera positiva en el aprendizaje de la lectura y en el sentido de vida del lector.

Al respecto Rivela y Oliveira Medrado (2021) destacan que leer es una actividad que involucra ciertos procesos cognitivos, metacognitivos y reflexivos, que permiten que la persona se involucre con la letra escrita y le asigne un sentido no sólo al texto sino también a su vida .

En cuanto a la subjetividad las contribuciones de Colasanti permiten afirmar que se encuentran vinculadas a los intereses, creencias y valores Colasanti (2014).

En cuanto a uno de los objetivos específicos que daba cuenta de analizar las contribuciones acerca de la motivación y el aprendizaje y su influencia en el aprendizaje de la lectura, es posible evidenciar que se ha logrado con éxito.

La noción de lealtad y libertad que aporta Sosaterradas nos llevan a reflexionar sobre el sentido y su relación con la motivación. El ser posee la facultad de elegir movido por su voluntad, sus intereses y sus valores. En cuanto a ello Sosa Terradas (2019) considera como características distintiva del sentido a la lealtad y la libertad

Los hallazgos que presenta Jouve respecto a concebir la lectura como luz coinciden con la concepción que brindan Rivela y Oliveira Medrado en cuanto a destacar que la misma es como un faro que alumbra al lector. Si tenemos en cuenta la concepción de Tobaldo respecto de la creatividad como herramienta genuina para alcanzar todo lo que el ser se proponga podemos evidenciar como se vincula con la motivación. Por otra parte la noción aportada por Frankl acerca del sentido como inspiración o razón, es

decir, el para que también es posible dilucidar que está presente el aprendizaje y la motivación por trascender.

Acerca del objetivo específico plateado sobre diseñar una propuesta de intervención basada en las contribuciones que la motivación aporta al aprendizaje de la lectura es posible afirmar que los resultados permiten dar cuenta que se ha logrado presentar. Dado que la iniciativa que se ofrece tiene sus cimientos y fundamento teórico brindado por las nociones que se han incluido.

Discusión

Acerca de la motivación y el aprendizaje; Una propuesta psicopedagógica para promover la lectura con sentido, tuvo la pretensión de describir los aportes de destacados autores contemporáneos vinculados con la motivación y los dispositivos necesarios para aprender. A través de este estudio teórico se indagaron conceptos y se establecieron descripciones y análisis desde la postura de autores para arribar a reflexiones que no pretenden ser acabadas ni dogmáticas sino que permitan abrir el debate y la posibilidad de construir a partir de otras miradas que incluyen también al posicionamiento del lector.

Se ha podido afirmar que la motivación se encuentra muy vinculada a los dispositivos de aprendizaje siendo influyentes para la lectura. Los resultados permitieron afirmar que la motivación y los dispositivos vinculados al aprendizaje pueden verse significativamente favorecidos a partir de iniciativas de lectura que promuevan su despliegue y desarrollo con sentido.

La propuesta que se presenta de intervención titulada «llaves para aprender» consiste en dinámicas de promoción de la lectura a partir de escenarios lúdicos con llaves y desafíos que invitan a leer, compartir y jugar para niños de primaria.

El ser humano goza de la capacidad de aprender
Desde el día que está naciendo,
habita en su interior un potencial que anhela vivir
eligiendo y aprendiendo
para seguir siendo.

Propuesta Superadora

Nombre del Juego: *Scape room*. Consiste en salas especialmente preparadas y ambientadas donde se presentan misiones en distintos escenarios lúdicos de lectura e invitan a los niños a leer, experimentar con los sentidos y descubrir a los autores a través de sus obras. Por cada misión cumplida el equipo obtiene una llave que abre la siguiente sala y al adquirir 3 llaves logran llegar al final del juego abriendo el cofre misterioso.

Participantes: la iniciativa que se describe está diseñada para llevar a cabo con grupos de hasta 6 niños cursando los primeros años de primaria. (Pueden hacerse adaptaciones para grupos numerosos).

Espacio físico En la propuesta que se presenta se utilizan 3 salas y un Salón de Usos Múltiples (SUM) (Dependiendo la disponibilidad puede llevarse a cabo utilizando 1 sola sala amplia, 2 salas o hacer adaptaciones teniendo en cuenta el espacio que se tiene disponible).

Cada sala estará ambientada y será un escenario lúdico que permita que los niños vivencien con los sentidos luces, aromas, texturas y detalles que permitan ir conociendo al autor y sus obras.

Recursos: 3 sobres con misiones a cumplir, 3 llaves de distintos colores, 1 cofre, telas, hojas blancas, rotuladores, rompecabezas, aromatizador de ambiente, música, hojas secas,

Propósitos: Fomentar la lectura a partir del juego y el trabajo colaborativo.

Capacidades: trabajo con otros, compromiso y responsabilidad.

Descripción del juego: Los participantes formarán un equipo. Habrá 3 salas en las cuales el equipo debe cumplir una misión para poder continuar. Se los invita a pasar a la sala 1 y una vez dentro ¡deben hallar el sobre con la misión y cumplirla!. Por cada misión cumplida obtendrán una llave que abre la puerta de la siguiente sala y al obtener 3 llaves podrán abrir el cofre misterioso que se encuentra en el SUM.

SALA 1 (ambientada como si fuera un bosque en otoño)

En este bosque encantado la Misión es: «Descubrir a un escritor».

En la sala están escondidas 10 Letras que forman el nombre completo del autor. La misión consiste en encontrarlas y poder armarlo para descubrir

¿Quién es?. También encontrarán escondidas pistas con pequeños fragmentos de sus obras que les ayudará a identificar más fácilmente al autor

SALA 2 (ambientada como si fuera una cabaña en el bosque)

En esta cabaña vive el escritor la Misión es «Conocer su historia».

En la sala están escondidas 14 piezas de un rompecabezas. La misión es armarlo y conocer el retrato de nuestro autor. Al girar el rompecabezas van a poder leer datos importantes de su infancia, sus producciones y sus gustos.

SALA 3 Misión (ambientada como escritorio con biblioteca de la cabaña)

En este espacio escribe sus obres y la Misión será «Explorar algunas de sus obras».

En esta sala se encuentran escondidos algunos cuentos que su autoría. Deben encontrar al menos 3. Elegir uno, leerlo, identificar los personajes de la historia y por último relatar de qué se trata.

COFRE MISTERIOSO: «Disfruta la lectura del último libro del autor».

Si llegaste hasta aquí es porque pudiste con tu equipo cumplir las misiones y conseguir las 3 llaves que abren los candados de este cofre. Aquí hay un gran tesoro que es la última obra del autor. Luego de abrir el cofre y descubrir el libro. Se elige a un miembro del grupo para que lo lea en voz alta. Al culminar se comparten opiniones y se les pide que dibujen la parte de la historia que más les gustó.

Referencias

Arellano, C. (2001). Comportamiento del Consumidor. Enfoque América Latina. México: Ed. Mc Graw Hill.

Carballo, A., y Portero, M. (2018). 10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula. Barcelona. Graó.

Deci, L. y Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new directions, Contemporary Educational Psychology, 25, p. 54-67.

Dolores, M. D., Méndez, I y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, *13*(2), 177-186. https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359

Frankl V. E. (1994) *Psicoterapia y Humanismo ¿tiene sentido la vida?* México. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010*) Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F, Mc Graw Hill Education.

Jouve, V. (2002). A leitura. (Brigitte Hervor, Trad.). Editora UNESP

López, N., Álzate, L., Echeverri, M. & Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. Tesis Psicológica, 16(1), 178-201. https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9

Martínez, A (2003) *El sentido de la Vida en la Obra de Viktor Frankl*. Madrid. Entrelineas.

Martínez, E (2009) *Buscando el Sentido de Vida*. Manual del Facilitador. Bogotá. Colectivo Aquí y Ahora.

Mías, C D. (2008) Principios de Neuroeducación Clínica con Orientación Ecológica. Editor

Montero, I. y León, O.G. (2007*) A guide for naming research studies in Psychology. International Journal of clinical and health Psychology,* 7, 847-862.

Naranjo Pereira, M. L., (2009). motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, 33(2), 153-170.

Reeve, J. (2010) . Motivación y emoción. Ciudad de México, México: McGraw-Hill

Rivela, C.V. Oliveira Medrado S. (2021) Lectura, Creatividad y Sentido Experiencias noéticas iluminadas por la letra escrita. 9no Congreso Latinoamericano de Logoterapia y Análisis Existencial. Sentido y Creatividad: Hacia la Plenitud Personal. FUCLAE.

Sosa Terradas, A. V (2011) *Habilidades para una Vida con Sentido: Como vivir mejor desde la Logoterapia de Viktor Frankl*. Barranco, Perú. Dau Escuela de Vida.

Tobaldo (2013) La Creatividad. Análisis Existencial, Arte y Educación. Trabajo presentado en el V Congreso Latinoamericano de Logoterapia y

Análisis Existencial, Buenos Aires.

4

Enseñar a comprender textos en educación primaria

José Luis Ramos Sánchez
Ana Isabel González Contreras

Resumen

Los objetivos de este trabajo teórico-práctico son concienciar, destacar la importancia y proponer estrategias que faciliten al alumnado comprender textos durante la educación primaria. En un primer apartado se comenta el logro y pericia que supone leer y comprender para el cerebro, y se destaca la importancia que tiene el entrenamiento del cerebro a la hora de leer en general y de comprender en particular, así como el proceso histórico-evolutivo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Teniendo en consideración que el dominio del lenguaje oral y la asignación de un grafema a un fonema no garantiza que se esté preparado para comprender una oración o un texto. En un segundo apartado se explican los procesos cognitivos implicados en la comprensión de oraciones y textos, y se describen las particularidades de algunas estructuras sintácticas y sus implicaciones en la comprensión. También se enfatiza la importancia que tiene enseñar a identificar la estructura de los textos narrativos e informativos de cara a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora y mejorar la memorización de la información de los textos. Como tercer apartado se propone un procedimiento para enseñar a comprender textos conformado por tres momentos: antes, durante y después de leer. Las actividades en el

aula antes de leer tienen una doble finalidad: motivar en la necesidad de leer y promover una lectura activa asumiendo la responsabilidad y autonomía como lector. En esta primera fase la motivación, el establecimiento de los objetivos de lectura, la activación de los conocimientos previos y la formulación de predicciones predisponen al alumnado hacia la comprensión lectora como elemento básico de la segunda fase. Durante la lectura se detalla la forma en la que se facilita la enseñanza de la comprensión lectora, destacando la actividad metacognitiva del sujeto y detallando estrategias de lectura compartida e individual, y se dan pistas para determinar la causa de los errores de comprensión. Finalmente, en la fase después de leer se informa sobre cómo enseñar a identificar las ideas principales y a resumir oralmente un texto.

Palabras clave: educación primaria, comprensión lectora, enseñar a comprender textos, procesos cognitivos de lectura, prevención de dificultades de lectura.

Del lenguaje oral al escrito: un difícil logro

Se podría pensar que una vez que aprendemos a decodificar, el proceso de comprensión de oraciones y textos es algo automático. Nada más alejado de la realidad. La comprensión de un texto implica extraer el significado de sus distintas partes para obtener una visión general del mismo, analizar cada parte y relacionarlas entre sí y, en numerosas ocasiones, hacer inferencias. Se trata de un conjunto de procesos de análisis y síntesis que permite integrar los conocimientos adquiridos con los conocimientos previos del lector.

Desde el punto de vista del lector, comprender un texto es una experiencia maravillosa para el cerebro, puesto que permite pasar del simbolismo gráfico al lingüístico, y de ahí a las ideas y al pensamiento, y de nuevo al lenguaje y a su creatividad, un sistema de ida y vuelta infinito. Imaginar lo leído implica poner en funcionamiento multitud de interacciones neuronales de distintas zonas de nuestro cerebro facilitando la creación de rapidísimas autopistas a través de sus conexiones. No obstante, este rápido proceso de comprender un texto requiere trabajo y práctica.

Los procesos cognitivos relacionados con la comprensión de textos son los de más alto nivel en la actividad lectora y la finalidad última de aprender a leer. Antes de comprender, el lector percibe visualmente las grafías, le asigna un sonido que convierte en material lingüístico, reconoce el significado de las palabras, identifica la estructura sintáctica e interpretar los signos de puntuación, y todo esto con enorme rapidez y al servicio de la comprensión, porque lo que le interesa es comprender el significado del mensaje. Nos podríamos preguntar, ¿cómo es posible que un adulto alfabetizado consiga leer a una velocidad de entre 150 y 250 palabras por minuto y, además, comprender lo que lee? Leer a tan extraordinaria rapidez (de 3 a 5 palabras por segundo) es un gran logro de nuestro inexperto cerebro, que en el proceso evolutivo como humanos lleva apenas tres mil años de experiencia. No es magia, sino el resultado de un entrenamiento específico e intencional del cerebro para leer.

La experiencia de la comunicación humana es una constante en la evolución que inicia su máxima expresión hace más de 50.000 años con la aparición del lenguaje oral. El cerebro es una máquina cuyas partes se adaptan y reciclan constantemente según las exigencias y necesidades del momento. Esta evolución de nuestro cerebro, y partir de un lenguaje cada vez más sofisticado, suscitó la necesidad de utilizar un código que permitió comunicar sin presencia del interlocutor y con garantías de permanencia. Tuvieron que pasar más de 45.000 años para que el cerebro se adaptara al nuevo sistema simbólico que complementaba al lenguaje oral: la escritura jeroglífica-logográfica en el antiguo Egipto, la cultura maya, la escritura sumeria basada en pictogramas que representan palabras y sílabas, los sinogramas chinos, etc. sistematizarán sistemas de escrituras al que pocos ilustrados podrían acceder.

Sin embargo, llegar a la fonetización de la escritura; es decir, convertir una grafía en un sonido, es un logro relativamente reciente. La escritura fenicia (mil años a. C., en plena edad del hierro) introdujo un sistema de símbolos que podían ser fonetizados, cada símbolo aislado se relacionaba con un sonido. Pero incluso ante este glorioso avance de los fenicios, había que derrochar bastante imaginación, puesto que el sistema carecía de vocales. Incluso con este «pequeño defecto», el sistema fenicio de escritura contribuyó en el avance de su organización política, económica y comercial (Gelb, 1993).

Tampoco el sistema de lectura fenicio estaba al alcance de la población general, pero aquella cultura, durante decenas de años contribuyó al avance de la lectura y la escritura que los griegos mejoraron gracias a la introducción de las vocales, lo que permitió leer y escribir a la población y, lo más importante, facilitó su enseñanza. No sería arriesgado afirmar que el alfabeto griego es considerado el primer sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla, aunque como se puede imaginar, este alfabeto no irrumpe en la vida y cultura griega de la noche a la mañana, sino a través de un lento proceso histórico y evolutivo. Sorprende que el propio Sócrates (470-399 a. C.), uno de los filósofos más influyentes en la historia de la humanidad, no estuviera de acuerdo con la escritura ni su enseñanza porque, según el filósofo, eliminaba la posibilidad de convencer, argumentar y memorizar, por ello defendía lo oral frente a lo escrito. De hecho, Sócrates no escribió ningún libro, y todo su pensamiento lo dieron a conocer sus discípulos, sobre todo Platón. Actualmente, nadie duda de la importancia de la lectura y la escritura para la comunicación y el desarrollo humano, pero es un logro que ha tardado mucho tiempo en convertirse en una necesidad social, entre otras cosas por la dificultad que supone leer y escribir.

Una de las razones de la dificultad de aprender a leer y escribir es porque esta compleja actividad no forma parte de nuestra carga genética, y cada cerebro debe crear su propio circuito cerebral para conseguirlo (Wolf, 2008), a diferencia del lenguaje oral, que es adquirido de una manera natural en cualquier contexto social si no existe ninguna razón que lo impida (problemas auditivos, neurológicos, intelectuales…).

Podemos considerar que el siglo XIX, y más concretamente durante la revolución industrial, surge la necesidad social, política y económica de formar a la población general, siendo la lectura y escritura junto con el cálculo y la numeración la base de la enseñanza en las escuelas de educación primaria. En el ámbito español, por la Ley Moyano de 1857 se asignó esta responsabilidad a las escuelas y a sus profesionales, de tal forma que enseñar a leer y a escribir se convirtió en una de las principales finalidades del sistema escolar. Sin embargo, en 1950 todavía existía un 26 % de 10 años sin alfabetizar, todo un logro de la época puesto que en 1900 el porcentaje de analfabetos de esa misma edad alcanzaba el 64 % (De Gabriel, 1997). En aquellos momentos nada se sabía de los procesos cognitivos que intervienen

en la lectura, y a pesar de ello se enseñaba y se aprendía, posiblemente con mucho esfuerzo para quien enseñaba y para quien aprendía.

Los enfoques metodológicos para enseñar a comprender textos han ido centrándose en estrategias coherentes con los procesos cognitivos que el cerebro realiza para comprenderlo: si conozco qué hace el cerebro para comprender un texto, debo facilitar, acompañar y entrenar en actividades que lo automaticen. Afortunadamente para nuestra vida, gran parte de las actuaciones diarias se automatizan, y algunos procesos de comprensión lectora también será posible automatizarlos con el entrenamiento adecuado, excepto para las personas con dislexia, el 4% de la población, cuyo aprendizaje requiere mucho más esfuerzo. Sobre la base de estos descubrimientos, se han aplicado programas que han demostrado su eficacia para enseñar a comprender los textos (Ochoa et al., 2019; Gottheil et al. 2019), Abusamra, et al. 2010; Fonseca et al, 2019; Miñano y Oseda, 2021, etc.).

Los procesos implicados en la comprensión de oraciones y textos

Los procesos de comprensión implican ir más allá de la comprensión de las palabras, puesto que las palabras no transmiten un mensaje. Podríamos admitir que la comprensión de oraciones es el comienzo de la auténtica comprensión. Según Cuetos (2010), las claves más importantes en la comprensión de oraciones son estos cuatro elementos: 1) el orden de las palabras, 2) las palabras funcionales, 3) el significado de las palabras, y 4) los signos de puntuación.

- En relación con el orden de las palabras, es más fácil comprender la oración «el médico ayuda al policía» que la oración «el policía es ayudado por el médico». En la primera oración el sujeto (S: el médico) aparece en primer lugar, mientras que el complemento va en último lugar (C: al policía), y en medio el verbo (V: ayuda) que estable la relación entre el sujeto y el complemento. Sin embargo, en la segunda oración el sujeto va al final. Con lo cual, para comprender la oración el lector debe preguntarse «quién ayuda a quién». Las oraciones con la

estructura S+V+C son las más sencillas de comprender. Sin embargo, el estudiante debe acostumbrarse a analizar diferentes estructuras sintácticas de las oraciones para comprender su significado. Utilizando el mismo ejemplo podrían aparecer oraciones con distintas estructuras, pero con el mismo significado: «el que ayuda al policía es el médico» o «al policía le ayuda el médico». Suele suceder que el lector olvide la estructura oracional, pero recuerde su significado.

- El uso de más o menos palabras funcionales (artículos, pronombre, conjunciones…) también puede afectar a la comprensión de las oraciones. Cuantas más palabras funcionales contenga la oración más difícil será comprenderla. La oración «el niño es al que besa la niña» es más difícil de comprender que la oración «la niña besa al niño». En este ejemplo, como en el anterior, además de que el sujeto de la acción es «la niña» (último lugar de la oración), hay más palabras funcionales (el, al, la). E igualmente, cuando cambiamos algunas de las palabras funcionales y se dice «a la niña la besa el niño», cambia totalmente el significado de la oración, con lo cual es necesario estar muy atento a estos cambios para los que se requieren grandes recursos cognitivos como la atención o la memoria de trabajo.
- El significado de las palabras también da pistas para conocer su función sintáctica. Por ejemplo, el verbo «volar» en la oración debe ser realizado por un sujeto que vuela, con lo cual facilita la comprensión ante oraciones más o menos ambiguas. En la frase «vi a Juan y al pato volando», la comprensión de la frase implica atribuir la acción de volar al pato, no a Juan.
- Interpretar correctamente los signos de puntuación facilita la comprensión de las oraciones. No es lo mismo leer «los jugadores cansados abandonaron el partido» que «los jugadores, cansados, abandonaron el partido». Respetar e interpretar las comas da un significado diferente a la oración. En la primera, los que abandonan el partido son los jugadores cansados, pero no el resto de jugadores que no lo están. En la segunda frase, los jugadores a los que se refiere la oración son todos los jugadores no solo a los cansados. El adjetivo «cansados» acompaña al sustantivo (jugadores) describiendo el estado físico de los jugadores cuando abandonan el campo.

A pesar de la dificultad de comprender oraciones, es más complejo comprender un texto, puesto que el lector necesita relacionar los distintos mensajes y relacionarlos para conformar una historia. Concretamente, para comprender un texto, el lector realiza tres subprocesos: extraer el significado, realizar las inferencias necesarias e integrar la nueva información junto con los conocimientos del lector.

La comprensión de textos exige extraer el significado de oraciones aisladas, pero además debe elaborarse la estructura semántica. Una de las teorías más defendidas sobre la formación de estructuras textuales fue la propuesta por Kinstch y Van Dijk (1978), quienes afirman que el significado del texto se va formando a partir de la información aportada por las distintas proposiciones, que se van añadiendo hasta formar una estructura compleja. Es cierto que unas oraciones serán más importantes que otras en el conjunto del texto, y esto exige del maestro-a ayudar al alumnado a la hora de establecer la relación jerárquica entre las ideas: unas serán principales y otras secundarias.

Por otro lado, la realización de inferencias es tan importante que no solo se utiliza para comprender aisladamente las oraciones, sino para que el lector conforme la estructura del texto y se integre en su memoria (Bransford, 1979). Es lógico suponer que un alumnado con poco nivel de conocimientos previos o poco vocabulario tendrá más dificultades para comprender un texto. Gracias a los conocimientos almacenados en nuestra memoria elaboramos marcos o esquemas de referencia que nos ayudarán a organizar la información nueva que recibimos a partir del texto. Prueba de ello es que cuando leemos la oración «el coche iba a una gran velocidad, el conductor perdió el control y…» esperamos la finalización de la oración con una información relacionada con la información previa, y el lector hipotetiza sobre un acontecimiento relacionado con lo anterior, el coche se salió de la calzada, chocó contra un árbol… o cualquier otro hecho relacionado con un accidente. Esta anticipación es posible gracias a los conocimientos previos que el lector posee sobre la situación vivida o recordada en situaciones similares facilitando la memorización de los nuevos conocimientos adquiridos.

Un proceso similar ocurre con los textos narrativos y los cuentos clásicos. Por ejemplo, el cuento de *La liebre y la tortuga* puede ser leído en distintas versiones, pero es muy probable que este cuento haya sido escuchado en más

de una ocasión, de tal forma que el alumnado espera que en el escrito vayan apareciendo personajes (al menos la liebre y la tortuga), una situación inicial (un desafío), acontecimientos, actitudes (la autoconfianza de la liebre sobre la tortuga), etc. Cuando se identifica la estructura interna de los textos, mayor facilidad tendrán para comprenderlo y recordarlo, ya que podrán conectar con cierta facilidad sus distintas partes. Como podemos apreciar, se trata de una actitud activa del alumnado ante un texto que le permitirá regular su comprensión.

El hecho de que el profesorado conozca la importancia de identificar la estructura de un texto tiene una consecuencia didáctica importante: se debe enseñar a reflexionar sobre las partes y la estructura del texto. Sin embargo, y con demasiada frecuencia, la comprensión lectora ha sido objeto más de evaluación que de enseñanza. Desde el enfoque cognitivo, la enseñanza de la comprensión lectora es una actividad que debe ser entendida como un proceso de ayuda que el experto (maestro-a) proporciona al alumnado para que construya sus aprendizajes, teniendo en cuenta los conocimientos previos de éste. Realmente, se trata de una ayuda, o mediación, porque nadie puede suplantar al estudiante en esta tarea. Desde este punto de vista, el fin último de la enseñanza de la comprensión lectora debería ser que el maestro-a enseñe estrategias para que el alumnado aprenda a comprender sin ayuda.

Como hemos dejado entrever, la comprensión lectora no depende solo del sujeto ni solo del tipo de texto, sino de la interacción entre el texto y el lector, puesto que éste realiza un papel activo. Es muy importante que la labor mediadora del maestro-a sirva para ayudar al lector a desarrollar recursos cognitivos que le faciliten la comprensión a través de actividades en el aula que le ayuden a establecer sus objetivos, identificar la estructura del texto, clarificar las ideas principales y secundarias, relacionar las partes, realizar inferencias y valorar si se comprende o no, pero sobre todo aplicar estos recursos de manera autónoma y alcanzar metas propias de aprendizaje.

Consideramos que hay dos grandes tipos de estructuras textuales en educación primaria: las estructuras narrativas y las informativas.

Una narración es una forma de contar una historia real o imaginaria, de secuenciar hechos o una serie de acciones que llevan a cabo unos personajes en un tiempo y lugar determinados. Los textos narrativos suelen tener una estructura bastante identificable. Parten generalmente de la presentación de los personajes, alguien que hace algo o tiene algún interés concreto en un

momento y lugar determinados y que el autor o narrador describe de manera más o menos detallada. Cualquier historia comienza con un suceso inicial con el que inicia la trama y justifica las acciones posteriores, y finalmente hay un desenlace, una conclusión o un final de la historia a partir de la cual se puede obtener o no un aprendizaje, una moraleja, una valoración, etc. La idea es que la identificación de esta estructura ayude al alumnado a comprender y a componer un texto (Hocevar, 2007 y Ramos et al., 2005).

Por otro lado, la compresión de textos informativos es esencial para el éxito académico del alumnado de educación primaria, puesto que le permite comprender la información para aprender sobre un tema determinado. La estructura de textos informativos es más compleja que la estructura de los narrativos. Siguiendo la propuesta clasificatoria de Galve (2007), podríamos hablar de estructura descriptiva o enumerativa, comparativa, secuencial, causal, problema-solución y argumentativa:

- En la estructura descriptiva se nombra una lista de atributos con respecto a un tema concreto. En el texto descriptivo se utilizan enlaces como «respecto a», «por un lado, por otro…», «en cuanto a…», «por una parte», «por otra», «asimismo…». Todas las ideas están relacionadas al mismo nivel de importancia. Los textos con este tipo de estructura se pueden resumir a partir de una oración que recoja el tema central y una síntesis de las ideas.
- Los textos comparativos son aquellos en los que el autor compara dos o más fenómenos, identificando sus analogías y diferencias. Se usan enlaces como: «a semejanza…», «a diferencia de…», «en cambio…», «no obstante…», «sin embargo…», «mientras que…», «por el contrario…», «así como…», «al igual que…», «otra semejanza es…».
- El texto secuencial muestra una estructura en la que se presentan una serie de sucesos relacionados con un proceso temporal y ordenados de una forma determinada. Todas las ideas aparecen en el mismo nivel de importancia. Se usan enlaces como: «primeramente…», «en primer lugar…», «un paso sería…», «más tarde…», «posteriormente…», «seguidamente…», «a continuación…», «después de…», «finalmente…», «por último…», «hay varias… que…».

- En el texto causal aparecen relacionados dos o más fenómenos en términos de que uno es la causa o efecto del otro. La estructura de causa-efecto de un texto se presenta cuando el autor plantea las causas y/o las consecuencias de un hecho o fenómeno. Existe un antecedente y un consecuente que responden a una relación causa-efecto. Algunos enlaces: «como consecuencia…», «por tanto», «por ello», «ha dado lugar», «por estos motivos», «una de las causas…», «por estas razones», «una causa posible es…», «la explicación es…», «un factor responsable de…», «las consecuencias son originadas por…», «el desencadenante es…».
- En los textos problema-solución el autor expone y explica un problema o un interrogante al que trata de dar una o varias respuestas y soluciones. Es decir, se describe un problema y se aportan soluciones para resolverlo. Se usan enlaces como: «una solución es…», «una medida», «una posible respuesta es…», «una dificultad», «un problema», «un conflicto», «una respuesta», «una solución a este problema es…», «la cuestión que se plantea es…», «las medidas que podemos tomar son…».
- Respecto del texto argumentativo se fundamenta la opinión, premisa o tesis respecto a un tema, desarrollando ordenadamente una serie de razones a favor de su conclusión.

Como podremos comprobar, las diferencias entre textos narrativos e informativos son muchas y las dificultades para identificar las estructuras textuales son evidentes, de ahí la necesidad de hacer explícitas estas estructuras y ayudar al alumnado en esta empresa.

Estrategias metodológicas

Especialmente interesante nos resulta esta propuesta adaptada de Solé (1992). Se plantea la enseñanza de la comprensión lectora siguiendo un orden en la intervención del maestro-a y del alumnado en la enseñanza de estrategias para comprender. Lo más importante es que este procedimiento estratégico puede ser enseñado a partir de 2º y 3º de educación primaria (8-9 años), momento a partir del cual el alumnado dispone de recursos

intelectuales y verbales propios para comprender cómo mejorar y controlar su propia comprensión, así como suficientes recursos decodificadores. Concretamente, se propone la realización de un conjunto de actividades que deben tener lugar *antes*, *durante* y *después* de la lectura. Han pasado treinta años desde que Isabel Solé planteó este esquema estratégico de enseñanza de la comprensión lectora que, desgraciadamente para la calidad del sistema educativo, no se ha generalizado en nuestras aulas.

Antes de leer

Las actividades en el aula antes de leer tienen una doble finalidad: primero, motivar en la necesidad de leer, ayudando al alumnado a concienciarle sobre las diversas utilidades de la lectura que favorezcan su implicación emocional y aprendizaje significativo; y segundo, convertirle en todo momento en un lector activo; es decir, alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura, aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas e interrogantes.

Antes de leer necesitamos motivar hacia la lectura, el alumnado debe encontrar interesante el material de lectura y tener la sensación de que el reto de lectura que se le plantea lo puede superar. En los primeros años de escolaridad, las lecturas más motivadoras son las más reales, las que están relacionadas con sus conocimientos previos o aquellas que les provocan diversión y evasión. Así, utilizar textos para comentar sobre lo leído, cambiar el final de las historias, comentar lo que se ha entendido y lo que no, dibujar sobre la historia o representarlo contribuyen a motivar sobre la lectura. Para que el estudiante esté implicado y motivado hacia la lectura necesita tener indicios razonables de que su actuación será eficaz. La motivación hacia la lectura es muy difícil para aquel alumnado que la acción de leer se convierte en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo.

Establecer los objetivos de lectura implica dotar de significado a la acción de leer respondiendo a la pregunta «para qué leer». Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leen del mismo modo cualquier texto, sino que dependerá del objetivo que se marque. Los objetivos de lectura pueden ser muy variados: obtener una información precisa, seguir unas instrucciones, obtener una información general, revisar un escrito

propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, … El establecimiento de los objetivos dependerá de la edad y maduración del alumnado, aunque poco a poco debe ser el propio alumno el que se formule objetivos de lectura que le interesen y que sean adecuados.

Cuando no se tienen conocimientos previos sobre los textos, difícilmente podremos comprenderlos. Por tanto, la labor docente en la enseñanza de la comprensión lectora es activar los conocimientos previos aportando alguna información general sobre lo que se va a leer. La conversación bien conducida y las preguntas realizadas por el docente se puede convertir en la mejor actividad para activar los conocimientos previos. A partir de la conversación se podrá proporcionar un vocabulario básico para comprender el texto, generar interés, crear marcos de referencia y aportar organizadores conceptuales claros para el alumnado. Cuando el docente y el alumnado plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de sus conocimientos previos sobre el tema, sino que, tal vez, sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca del tema. Estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su motivación y comprensión.

Hemos comentado que los lectores expertos anticipamos de manera hipotética sobre los textos, formulamos predicciones. Esta tarea se facilita si, antes de la lectura, el docente promueve predecir el contenido de lo que leerá a partir de las pistas que nos proporciona el título, los subtítulos, las ilustraciones, la temática, las gráficas, o incluso la conversación mantenida en clase en el momento de activar los conocimientos previos. Estas predicciones sobre el texto implican aventurar lo que puede estar ocurriendo o sobre cómo podría finalizar, que podremos confirmar en el momento de la lectura.

Durante la lectura

Comprender un texto significa ser capaz de obtener un resumen de este que exprese su significado global, analizar y relacionar las partes diferenciando lo principal de lo secundario. Precisamente, estas actividades tienen lugar durante la lectura misma. Cuando el alumnado encuentra

verificación a sus hipótesis, tiene sentido e integra la información nueva en sus conocimientos, llegamos a la comprensión del texto.

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con la metacognición. Esto es, el hecho de que el lector sepa cuándo comprende y cuándo no lo hace y ejecute acciones para asegurar la comprensión: releer el texto, clarificar el significado de alguna palabra clave, relacionar una idea anteriormente leída con una nueva, … Se trata de un proceso mental en la forma de actuar, pero lo debemos enseñar. Una primera condición para que se aprenda es que el alumnado entienda cómo procede el maestro-a para comprender e interpretar del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué identifica como principal y qué no, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender… En definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que permita «ver» las estrategias de acción en una situación real, significativa y funcional.

Esta actividad metacognitiva es tremendamente eficaz no solo en las tareas de comprensión lectora sino en cualquier tarea escolar, tal y como propone Bennet (2017), quien justifica la necesidad enseñar la metacognición en una secuencia de mayor a menor dificultad a partir de lo que denomina la *escalera de la metacognición*. El primer peldaño está relacionado con tener conciencia del proceso de pensamiento que estamos llevando a cabo (por ejemplo, «¿qué se pretende predecir con la lectura que hago?»). El segundo peldaño se basa en describir cómo nos vamos involucrando en el proceso de pensamiento (por ejemplo, «¿cómo voy realizando las tareas que me permiten ir comprendiendo la lectura?»). A partir del tercer escalón se pasa de un estado descriptivo y analítico a un estado evaluativo y más crítico: «¿estoy realizando el pensamiento de control de la comprensión de manera correcta y eficaz?». Y el cuarto peldaño conlleva el compromiso de ejecutar correctamente el proceso de pensamiento la próxima vez que tengamos que hacerlo. Para ampliar este proceso de pensamiento eficaz aplicado en la escuela, y por la importancia que tiene de cara a la adquisición de competencias generales, recomendamos acudir a Swartz et al. (2017).

La lectura compartida es otra de las actuaciones que recomendamos durante la lectura, en la que el maestro-a y el alumnado asumen alternativamente la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar a los demás en ella. Se trata de que el maestro-a y el alumnado lean en silencio (o en voz alta) un texto o una parte. Después de esta lectura, el maestro-a conduce a los estudiantes a practicar estas cuatro estrategias básicas: 1) resumir lo leído y solicitar el acuerdo de que sea así; es decir, asegurarse de que no falte ninguna idea esencial; 2) solicitar aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto; 3) formular preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura; y 4) establecer sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otra persona. Cuando los estudiantes se acostumbran a este modo de trabajar, y tal vez como paso previo a la lectura individual y autónoma, podrán organizarse situaciones de pequeño grupo o parejas en las que, por turnos, cada participante asuma el papel principal. Se podría variar esta secuencia, alternando la secuencia descrita y con flexibilidad. Lo importante es ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, interrogando…), para lo cual es necesario que el alumnado las practique desde los primeros niveles de educación primaria con la mediación del docente.

La lectura independiente y de manera individual en casa, en la biblioteca o en el aula deben utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la que el lector impone su ritmo y «trata» el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación de la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Por este motivo, es el tipo más verdadero de lectura y debe ser fomentado en la escuela.

Solucionar los errores y lagunas de comprensión es uno de los objetivos en la enseñanza de la comprensión lectora. Estos errores y lagunas suelen producirse por dos motivos: 1) no conocer el significado de alguno de los elementos claves, y 2) el significado que se atribuye no es coherente con la interpretación que va realizando del texto. Puede ser que existan diversas interpretaciones posibles para la palabra, frase o fragmento, entonces la dificultad se debe a que no sabe decidir cuál es la más idónea. Una de las tareas para controlar las lagunas o errores de comprensión consiste en

proporcionar un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren (y en ocasiones no pedirles nada a ver si las detectan). Esta tarea puede complicarse si, además de identificar lo incoherente, se solicita que lo sustituya por algo con sentido.

En general, para regular las lagunas de comprensión, es imprescindible actuar como se ha explicado para comprenderlo. Es decir, discutir con el alumnado los objetivos de la lectura, trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, aventurar conjeturas, buscar verificación para sus hipótesis y explicar qué pueden hacer cuando se encuentren problemas de comprensión con el texto.

Después de leer

Es importante que después de las dos primeras fases (antes y durante), se lleven a cabo dos procesos: identificar las ideas principales y resumir el texto. Se trata de un doble proceso, uno de análisis al dividir el texto en las partes que conforman las ideas principales, y otro de síntesis, mediante el que se relacionan las ideas principales elaborando un discurso completo (resumir).

Las ideas principales expresan aquella información que es crucial para comprender el texto y suele expresarse mediante enunciados claros. Sin embargo, el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. El tema responde a la pregunta: ¿de qué trata este texto? (por ejemplo, la respuesta podría ser «la vida de los tiburones»).

No es fácil enseñar al alumnado a identificar las ideas principales, y en todo caso, la enseñanza requiere de aprender reglas. A partir de la identificación del tema, el docente recuerda el objetivo de la lectura y se actualizan los conocimientos previos que se poseen sobre el tema, de tal forma que se centre la atención sobre lo que busca. Es importante que, en este proceso, se analice la estructura del texto mediante los párrafos e indicadores que contiene (palabras en negrita, subrayadas, epígrafes, …). A medida que lee, debemos confirmar con el alumnado aquello que considera importante y por qué, así como los contenidos que no tiene en cuenta o que se omite en esta ocasión. Si en el texto encuentra la idea principal

explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla y de trabajar sobre la razón por la cual esa oración contiene la idea principal. Es importante comentar sobre el proceso seguido para obtener la idea principal, o incluso solicitar que la formulen de distintas formas.

El resumen oral de un texto se debe llevar a cabo sobre la base las ideas principales. Identificar las ideas principales de un texto es una condición analítica necesaria pero no suficiente, y es necesario obtener el resumen. Uno de los problemas a la hora de realizar el resumen oral es expresar enumerativamente las ideas principales sin ninguna conexión entre ellas y, por tanto, sin ninguna jerarquía. A este respecto, Cooper (1990) recomienda enseñar a resumir párrafos de textos a partir de esta secuencia de actividades: 1) encontrar el tema del párrafo y desechar la información trivial; 2) desechar la información repetida; 3) agrupar las ideas del párrafo; y 4) elaborar una frase-resumen del párrafo. En este proceso, la actuación del docente como modelo (u otro alumno-a) es la estrategia más adecuada para enseñar a elaborar el resumen oral (o escrito).

En conclusión, la escuela debe promover la enseñanza de la comprensión lectora a través de estrategias metodológicas explícitas cuya eficacia esté avalada por la investigación científica y por la experiencia profesional. En el proceso de enseñanza es fundamental que el modelaje del maestro-a deje paso a una actuación progresivamente más independiente del alumnado; y en este sentido, la secuenciación de actuaciones antes, durante y después de la lectura contribuirán a mejorar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la comprensión lectora.

Referencias

Abusamra, V., Casajús A, Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2010). *Programa Leer para Comprender*. Libro de Actividades. Paidós.

Bennett, R.F. (2017). Metacognición: pensar sobre cómo pensamos en *Aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. (6ª ed., pp. 103-130). SM.

Bransford, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Wadworth.

Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Wolters Kluver.

De Gabriel, N. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de Educación*, *314*, 217-243. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:136e418d-44fa-411f-971b-59713b6d7647/re3141100462-pdf.pdf

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, *25*, 91-99. https://doi.org/10.5093/psed2019a1

Galve, J. L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. EOS.

Gelb, I. J. (1993). *Historia de la escritura*. Alianza universidad.

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro. J. P., Pueyrredón, D., Aldrey. A., Buonsanti. L., Freire. L., Rossi. A. I. y Molina. S. (2019). Eficacia del programa «Lee comprensivamente» para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, *28*(4), 50. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf

Kintsh, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Miñano, D. M., y Oseda, D. (2021). Programa para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa 2020.*Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*,*5*(4), 5112-5126. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.679

Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C. y Simonetti., E. C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, *14*(1), 63-73. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172

Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17(3), 239-251. https://doi.org/10.1174/113564005774462627

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Lallick, B. (2017). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. (6ª ed.). SM.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.

5

El Método Sophia para el aprendizaje inicial del lenguaje escrito

Ana Laura Palombo
Ariel Cuadro

Resumen

En Uruguay, los reportes de evaluaciones nacionales e internacionales dan muestra de las dificultades significativas que presentan los niños en la adquisición del lenguaje escrito (ANEP, 2018; INEEd, 2021; OREALC & UNESCO, 2021). El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), (OREALC & UNESCO, 2021), indica que el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel mínimo de desempeño en lenguaje escrito al egreso de la educación primaria es de un 43,8%. En particular los estudios indican que un porcentaje significativo de los escolares de entornos socioculturales desfavorables ingresa a los centros educativos con un menor desarrollo de ciertas habilidades cognitivas implicadas en el lenguaje escrito, hecho que los sitúa en una situación de desventaja con respecto de sus pares de otros medios. En este contexto se presenta un programa sistemático y secuenciado para la adquisición del lenguaje escrito que se viene implementando en diferentes de centros educativos de nuestro país. El mismo se sustenta en el desarrollo de competencias lingüísticas, metalingüísticas y grafomotrices; siguiendo los avances de la psicolingüística cognitiva actual y el análisis de una diversidad de currículos nacionales. Se definieron por grado escolar las competencias, resultados de aprendizaje e indicadores de logro; así como se

desarrollaronactividades específicas, con características lúdicas y significativas, para cada nivel, en función de la competencias y resultados de aprendizaje esperados. Finalmente se diseñaron rúbricas de evaluación para el monitoreo de los resultados de aprendizaje. Se analizó el efecto del programa a partir de una muestra de 332 alumnos pertenecientes a los niveles de 4 y 5 de educación inicial y primer año de primaria, distribuidos en cinco centros experimentales y tres centros controles emparejados por sus características socioeconómicas y culturales, así como en los recursos pedagógicos con los que cuentan cada uno. Se utilizaron instrumentos estandarizados de habilidades visomotoras, metafonológicas, vocabulario, lectura y escritura de palabras. Los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje dan muestra de mejoras significativas, así como de una alta valoración por parte de los docentes.

Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización, intervención.

1. Introducción: aprender a leer y escribir un desafío para el Uruguay y la región

El Uruguay participa de pruebas internacionales (PISA), regionales (Unesco) y también posee un instituto oficial encargado de medir la calidad de la educación en Uruguay. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd), tiene como misión evaluar la educación nacional a través de estudios específicamente diseñados para este propósito.

Según los resultados obtenidos en términos generales en Uruguay, los logros de aprendizaje medidos en pruebas nacionales e internacionales indican que tanto en primaria como en secundaria no se registran mejoras significativas en los últimos años (ANEP, 2018;INEEd, 2021; OREALC y UNESCO, 2021). Si se toma como referencia el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado en 2019 (OREALC y UNESCO, 2021), el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel mínimo de desempeño al egreso de la educación primaria en lengua es de un 43,8%. Es decir, menos del 50% de la población egresa de primaria con conocimientos esperables. Según PISA (ANEP, 2018), solamente el 58% de los estudiantes

de 15 años se encuentran dentro del nivel mínimo esperado o superior en lectura.

Las características de los centros educativos determinan también las diferencias de aprendizaje. En Uruguay, según el INEEd, (2021) las características de la población escolar que asiste a las escuelas se vincula con el nivel socioeconómico y cultural de la familia a la que pertenece. Esto tiene como resultado que casi el 80% de las escuelas privadas se encuentran en contextos muy favorables en contraposición con las escuelas públicas, las cuales solamente el 11% de ellas se encuentran en contextos muy favorables. La variable socioeconómica sigue siendo la que mayor incidencia tiene en los resultados de aprendizaje esperados (ANEP, 2018; INEEd, 2021; OREALC y UNESCO, 2021). Al mismo tiempo, la otra variable de significación para entender las brechas de resultados entre los estudiantes se explica por la segregación por desempeños. Un estudio realizado por el INNEd en 2022 da cuenta de una gran segregación en Uruguay que no solamente es económica, sino que también es por desempeños, encontrándose que cuando existe una alta concentración de estudiantes que pertenecen a un contexto socioeconómico cultural bajo, los resultados de aprendizaje se ven afectados negativamente, hallándose además que los efectos aumentan a medida que avanza el trayecto educativo.

Queda claro que los datos que muestran las evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta de la necesidad de intervenciones específicas, efectivas y sostenibles. En este marco, la agenda educativa nacional se encuentra abocada a mejorar la calidad y el acceso al aprendizaje. La Agenda Mundial de Educación 2030, ha definido como objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4), la necesidad de «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (NU. CEPAL, 2019). Uruguay no está exento de esta necesidad. De hecho, en la actualidad se está realizando una transformación educativa con el objetivo de atender estos resultados y mejorar la calidad de los aprendizajes. Uruguay se encuentra en un proceso de cambios que exigen y demandan atención por parte de todos los actores de la educación generando un nuevo marco curricular basado en competencias. Al mismo tiempo, en la actualidad y en la esfera académica, hay un gran interés y preocupación por desarrollar y validar programas de intervención que resulten eficaces para la mejora de las competencias en diferentes áreas del conocimiento, pero en

especial en lenguaje escrito. Los efectos de los programas de intervención no siempre generan los resultados esperados y una gran cantidad de programas no son evaluados con criterios científicos que den validez a los mismos. De todas formas, la literatura científica ha acumulado un número significativo de intervenciones que en su mayoría se han basado en las características que presentan los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en los factores causales que subyacen a ese déficit y en sus teorías explicativas; así como atendiendo a las diferencias culturales. Sin embargo, es posible establecer que los aspectos que se consideran como efectivos, no solamente tienen efecto en aquellos alumnos que presentan un bajo rendimiento, sino que por el contrario, benefician el aprendizaje de todos los alumnos incrementando la calidad educativa del estudiantado.

Para que un programa de intervención tenga un impacto efectivo es necesario que se sustente en un marco teórico definido, una estructura de implementación delineada en la sistematización y secuenciación de los contenidos a enseñar y que incluya apoyo y andamiaje específico del docente (Gillespie y Graham, 2014). Asimismo, el grado de efecto será posible de ser medible siempre que se consideren los resultados de aprendizaje que se obtengan por parte de los estudiantes a los que se ha dirigido (Fuchs y Fuchs, 2006). Estos resultados de aprendizaje deben ser verificaciones medibles de lo que el estudiante puede hacer luego de una intervención instruccional determinada. Para que esto pueda cumplirse, estos resultados deben ser definidos con claridad y especificidad en la programación. De esta forma, se configuran como la guía que direcciona tanto el proceso de intervención como de los aspectos a evaluar.

En este contexto, y considerando los lineamientos actuales, surge la necesidad de diseñar, planificar y desarrollar prácticas educativas que respondan a estos requerimientos para poder considerar y aunar los resultados obtenidos desde la academia con las necesidades reales que tiene el Uruguay. El Método Sophia surge de esta confluencia. Se intenta dar respuesta a un problema real a partir de considerar datos científicos aportados por la evidencia para sustentar prácticas efectivas que den como resultado la mejora de aprendizajes, no solamente en términos cuantitativos sino fundamentalmente en calidad y profundidad.

Este método se diseña especialmente para la Fundación Sophia. Esta organización sin fines de lucro, agrupa colegios que reciben población

vulnerable y por lo tanto con rendimientos descendidos significativamente. La realización de esta propuesta intenta ser una forma de transferencia de conocimiento científico a la práctica educativa. Los resultados evidencian la necesidad de alternativas de trabajo reales que puedan ser llevadas a cabo por los docentes dentro de sus prácticas de aula. La implementación requiere de sistematización y tiempo específico dedicado al aprendizaje del lenguaje escrito. En la actualidad, son más de 40 las instituciones que están implementando este método y los resultados muestran datos alentadores en cuanto a apropiación de aprendizajes.

En este capítulo se pretende establecer el marco teórico que da sustento al método, para luego desarrollar la metodología seguida para el diseño, implementación, evaluación y medición de impacto del Método Sophia.

2. Aprender a leer y escribir

El lenguaje escrito aparece alrededor de los 4000 años A.C. Es relativamente reciente si se toma como referencia la historia de la humanidad. Aparece como resultado de la evolución cultural que fue generándose a lo largo del tiempo y que, en un determinado momento, permitió tener una forma más de comunicación teniendo como punto de partida el lenguaje oral o, lo que es lo mismo, pasar de la oralidad a la escritura.

Como seres humanos venimos preparados para aprender a hablar pero el lenguaje escrito necesita, para su apropiación, de un aprendizaje explícito que sea sistemático e intencional. Se deben generar las conexiones neuronales necesarias para este aprendizaje y la oralidad tiene un rol fundamental ya que el cerebro se vale de las habilidades que involucran este proceso (como son las prosódicas, fonológicas, semánticas y léxicas) para acceder al sistema de escritura y usarlo como medio de comunicación. De esta forma, le es posible comprender y/o producir palabras, enunciados o textos. Esto se respalda en varias investigaciones y modelos teóricos que explican este proceso. Por ello, desde el modelo de visión simple de lectura de Goughe y col. (1996) o el National Reading Panel (2000) hasta una diversidad de trabajos de investigación se destaca la importancia del lenguaje oral para la lectura y la escritura (Dehaene, 2015).

Es posible identificar hitos claros en el desarrollo de los procesos cognitivos. Especialmente en lo que refiere al lenguaje, los primeros años son de suma importancia para su desarrollo. Tanto a nivel familiar como escolar, estos años deben ser considerados clave para la consolidación y afianzamiento de todos sus componentes. Tal como se ha explicitado, el lenguaje se aprende por estar en contacto con otros, con el intercambio social y la interacción entre los miembros de la comunidad. La escuela es un contexto privilegiado para acrecentar y consolidar lo que se estimula en el hogar y, cuando no es así, compensar esta falta. Los primeros años de educación formal (llamados según los países, educación inicial, educación infantil o parvulario), resultan especialmente relevantes para el desarrollo del lenguaje. Las múltiples modalidades que sustentan actividades variadas van a facilitar especialmente este aprendizaje. De esta forma, las lecturas de historias en el aula, donde se puede explicar el significado de las palabras nuevas (McKeown y Beck, 2014) o haciendo usos de las mismas palabras en contextos variados o de sinónimos que permitan acrecentar el reservorio lingüístico generando así una mayor y mejor cantidad de categorías semánticas que luego darán lugar a la relación entre sus significados. En este contexto también los juegos de adivinanzas promueven el razonamiento verbal que sustenta la capacidad de hacer inferencias (Ripoll y Aguado, 2015), proceso fundamental para lograr luego una lectura interpretativa.

Ahora bien, aprender a leer y a escribir en los sistemas alfabéticos requiere poder acceder al sistema de escritura propio de cada lengua; lo que supone el dominio y automatización de las reglas de trasformación grafema-fonema, fonema-grafema (Castle y col., 2018; Cuadro y Palombo, 2021). Se requiere para ello, en primer lugar, el conocimiento explícito de los sonidos que componen las palabras que, en el caso de los sistemas alfabéticos fónicos, es el fonema. Se hace necesario reconocer, al menos a ciertos niveles, los diferentes sonidos, separarlos, combinarlos y descubrir que distintas combinaciones pueden conformar palabras diferentes. Precisamente la conciencia fonológica es la capacidad consciente de manipular los sonidos del habla que constituyen las palabras y las sílabas y también los fonemas (en el caso del español) que permite no solamente identificarlos sino además aislarlos mentalmente Una vez que se aprende a identificar y reconocer los sonidos tanto en forma aislada como en la combinación de ellos para formar palabras, es necesario adjudicarles un símbolo gráfico, es decir una letra o

grafema. Los sonidos se representan gráficamente en la escritura y, a medida que se avanza en el aprendizaje del lenguaje escrito, se van obteniendo mayores niveles de dominio de dichos sonidos retroalimentando así la relación oralidad y escritura. (Herrera y Defior, 2005).

Ciertas formas de conocimiento metafonológico, como la rima o la identificación de la primera sílaba o fonema, son previas y favorecen el aprendizaje del lenguaje escrito, mientras que otros conocimientos metalingüísticos son consecuencia de dicho aprendizaje, tal es el caso de las tareas de segmentación o deletreo.

De este modo, variables como el conocimiento léxico (vocabulario), la conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético (que conforma lo que se ha dado a llamar el paradigma de alfabetización emergente o emergent literacy) (Whitehursty Lonigan, 2001), constituyen componentes esenciales del proceso de adquisición del lenguaje escrito. Además, no se deben olvidar las habilidades referidas a la morfología y la prosodia; así como las vinculadas al desarrollo grafo motriz.

La conciencia morfológica entendida como el conocimiento consciente que tenemos de los morfemas que conforman las palabras contribuiría, al menos en la lectura, en la recuperación de las palabras de la memoria (González y col., 2011) y con ello facilitaría el reconocimiento de las palabras escritas. La prosodia o fonología suprasegmental, incluye numerosas variables presentes en el habla como tono, intensidad, duración, acento, entonación, modulación de las pausas, velocidad de elocución y ritmo; siendo esencial para la comprensión del lenguaje, en la medida que permite percibir la organización temporal de los fonemas, las sílabas, las palabras y las frases (Cuadro y Abusamra, 2021). En este sentido, una mayor sensibilidad a los acentos, ritmos, tonos y pausas de la oralidad facilitará la identificación de las partes relevantes del habla como fonemas, rimas y palabras necesarias para el aprendizaje de la lectura; así como la conciencia del acento y el manejo de los signos de puntuación en la escritura.

Finalmente, los procesos grafo-motores en la escritura intervienen en la formación y dirección de las letras, la calidad y la fuerza de los trazos, la colocación de letras y palabras en las líneas de referencia y en la formación de las representaciones ortográficas. (Guan, Liu y col. 2011; Lifshitz y Har-Zvi, 2015).

En definitiva, aprender a leer y escribir implica el desarrollo de una serie de competencias lingüísticas, metalingüísticas y grafo motoras; que deben ser enseñadas en forma explícita para lograr un buen aprendizaje del lenguaje escrito. Planificar actividades sistemáticas, significativas, progresivas, específicamente dirigidas al desarrollo de estas habilidades desde los primeros años de escolaridad, , resulta ser la mejor forma de comenzar a enseñar el lenguaje escrito.

2.1. Aprender a leer

El desarrollo de las habilidades antes mencionadas facilitará el acceso a la lectura. Aprender a leer supone reconocer las palabras escritas de manera exacta y automática; así como acceder a sus significados (si los tienen) tanto en forma aislada, como en el contexto de una frase o un texto. El reconocimiento de la palabra escrita implica transformar una representación visual (gráfica) en una representación fonológica, capaz de ser pronunciada, lo que implica atribuir secuencias fonológicas a secuencias ortográficas que se ensamblan en una palabra (ensamblaje fonológico).

El acceso al código alfabético permite comprender la relación grafema-fonema y con ello disponer de una herramienta poderosa para acceder a palabras nuevas y sus significados. Autores como Share (1995) han planteado que el acceso a la palabra escrita aplicando las reglas de transformación grafema-fonema y el ensamblaje fonológico ofrece la oportunidad de adquirir información ortográfica de la palabra y su registro en la memoria. Este almacenamiento se realiza en el llamado lexicón ortográfico, lo que permitirá luego el reconocimiento visual directo de dicha palabra y la activación de su significado. De esta forma, el uso de un mecanismo u otro (transformación grafema-fonema o reconocimiento visual directo) para el reconocimiento de la palabra escrita, dependerá de la disponibilidad de conocimientos ortográficos en el léxico individual de cada sujeto

Lo importante en esto es poder automatizar este proceso para poder tener así un reconocimiento preciso y rápido de las palabras escritas, Esto permite liberar recursos cognitivos para llevar adelante otros procesos más complejos necesarios para la comprensión lectora, como los de análisis

sintácticos, la integración semántica, la realización de inferencia o el monitoreo.

Ahora bien, la lectura fluida que caracteriza a los lectores expertos, no sólo supone precisión y rapidez en el reconocimiento de las palabras, sino también lograr la prosodia adecuada para leer palabras, enunciados o textos. La prosodia implica el acento, la entonación, la modulación de las pausas, la velocidad de elocución y el ritmo al leer. Klauda y Guthier (2008) encontraron que los mejores rendimientos en comprensión lectora se daban en lectores que eran rápidos en el reconocimiento de palabras aisladas, con destreza en el procesamiento de oraciones durante la lectura oral y silenciosa y que lograban una expresión adecuada y coherente al leer textos narrativos e informativos en voz alta. Es tan importante este proceso que, por ejemplo, la entonación adecuada y el respeto de los signos de puntuación, incidiría en forma determinante en la comprensión lectora (Álvarez-Cañizo y col., 2018).

La lectura fluida es una condición necesaria pero no suficiente para explicar todo sobre la comprensión lectora que es, en definitiva, el fin último de la lectura. La comprensión lectora supone otros procesos, que hacen a las competencias sintácticas y semánticas, como lo son los conocimientos previos, el vocabulario, la capacidad de inferencias, el conocimiento de géneros textuales y el monitoreo sin dejar de lado los componentes motivacionales. Al leer, no sólo se ha de comprender lo que está expresado en forma explícita, identificando y recuperando información, sino que se tiene que poder integrar, si el lector así lo quiere, la información aportada por el texto con los conocimientos previos, recurso del que también se hace uso en el lenguaje oral, permitiendo identificar y recuperar información, así como interpretarla o reflexionar sobre la misma (Verhoeven y Perfetti, 2008). Esto pone también el foco en hacer uso de estrategias de comprensión lectora que deben enseñarse en forma explícita, en especial cuando los textos son pocos conocidos o se corresponden con disciplinas específicas.

2.2. Aprender a escribir

Así como en la lectura es posible identificar dos componentes que son el reconocimiento de la palabra escrita y la comprensión, también en la

escritura se puede distinguir entre la llamada transcripción, donde se integran las habilidades referidas a la grafía, sintaxis y ortografía, y la producción escrita, que incluye las estrategias de planificación, supervisión y revisión. Estos componentes posibilitan escribir textos adecuados, con cohesión y coherencia y de acuerdo al género textual que se elija.

De este modo aprender a escribir implica las habilidades referidas al conocimiento de las grafías que representan los sonidos; el control de los movimientos gráficos para el trazado de las mismas; la activación eficaz de la secuencia de letras que conforman las palabras incluyendo sus particularidades ortográficas; el conocimiento gramatical propio de la lengua determinando éste las estructuras sintácticas y morfológicas, el uso adecuado de signos puntuación y finalmente, el conocimiento de la estructura textual que se va a desarrollar en función del propósito de la escritura y la audiencia a la que va dirigido (Palombo y Cuadro, 2020).

Escribir una palabra implica ante todo recuperar de la memoria la secuencia de grafemas específicos que la conforman. Al inicio del proceso de adquisición de la escritura se activa la segmentación fonológica a la que se le asigna el o los grafemas correspondientes a cada sonido, pero la práctica repetida con las palabras escritas permite el registro de la representación ortográfica y fonológica de la palabra; permitiendo luego la activación directa de dicha representación. Esto resulta especialmente eficaz para las palabras que presentan ambigüedad ortográfica definida por los sonidos que pueden ser representados por más de una letra (v/b, s/c, y/ll, j/g, entre otras), letras a las que no les corresponde ningún sonido (h), o las palabras que poseen tildes. Sin embargo, la ortografía no se define únicamente en la propia palabra, sino que también existe la ortografía de contexto la cual es especialmente útil cuando se deben utilizar palabra homófonas como por ejemplo «vez» y «ves». En estos casos, es el contexto del enunciado el que va a determinar cuál estructura ortográfica se va a utilizar dependiendo del significado de la misma. En este sentido, es necesario entonces considerar también los aspectos morfosintácticos y contextuales en el componente de transcripción (Gil y Jiménez, 2019).

Asimismo, al escribir una palabra se activan los procesos perceptivo-motrices que permiten el adecuado trazado de las letras. Con la repetición de los movimientos de la mano para la realización de la escritura de cada letra primero y de la palabra después, se va desarrollando una memoria motriz

que posibilita el registro de la representación ortográfica de las palabras, que será posible activar en forma automática al momento de necesitar recuperarlas (Palombo y Cuadro, 2020).

Tal como sucede en la lectura, también en la escritura es posible definir que la producción escrita es más que la escritura de palabras, por lo cual requiere del uso de otros recursos cognitivos y afectivos, que estarán al servicio de lo que se intenta transmitir y de la audiencia a la que va dirigido. Este proceso está conformado por la planificación que implica la idea de lo que se va a escribir en función del conocimiento de la temática y audiencia; la supervisión que incluye el monitoreo y ajuste del acto de transcripción; y por último la revisión de la escritura, que consiste en el análisis y evaluación de lo escrito (Flower y Hayes, 1981; Defior y col., 2015; Cuetos, 2009).

3. Métodos de enseñanza para el lenguaje escrito

En distintos ámbitos educativos, al menos en Uruguay y en varios de la región, se discute sobre las metodologías de enseñanza del lenguaje escrito, en particular de la lectura ya que la escritura se suele enseñar como por añadidura a la lectura, al menos en las etapas iniciales. Diversos motivos dan razón a estas discusiones como los son las formaciones docentes recibidas, las experiencias escolares o el acceso a los resultados de las investigaciones científicas, aunque debe reconocerse que esto último no siempre ha llegado a las prácticas docentes. Buena parte de dichas discusiones han estado entre metodologías que se relacionan con el lenguaje integrado y el método global y las que se apoyan en estrategias fónicas. Así, quienes se identifican con el lenguaje integrado enfatizan el uso del lenguaje escrito en situaciones de contextos naturales, buscando que el futuro lector descubra el significado de las palabras, frases o textos, recurriendo a todos los recursos que dispone como información sobre el tema, conocimientos lingüísticos o paralingüísticos; y donde trabajar la correspondencia grafema fonema parecería resultar innecesario.

Por su parte, los métodos llamados fónicos, plantean la importancia de enseñar en forma explícita el dominio de la correspondencia grafema fonema, como forma de que se pueda acceder a cualquier palabra escrita con o sin significado. Este énfasis en el dominio del principio alfabético le ha

ganado algunas críticas en cuanto que se le adjudica que no se centra en el fin de la lectura que es extraer significado y comunicar y que entonces no aprovecha ciertos conocimientos intuitivos sobre la escritura que traen los niños y que resultan fuente de motivación.

Si se tiene en cuenta el conocimiento que en la actualidad se tiene sobre cómo el cerebro aprende el lenguaje escrito, quizás se puedan alcanzar acuerdos que promuevan metodologías eficaces para este aprendizaje; en particular en contextos de vulnerabilidad social donde en general no se cuenta con hogares alfabetizadores, que tanto contribuyen al desarrollo del lenguaje oral y escrito. Un estudio realizado por Silinska y col. (2020) con 1880 niños finlandeses (de 6 años de edad al inicio del estudio), en donde las madres completaron cuestionarios desde el final del preescolar hasta el final del segundo año, muestra que la enseñanza en casa de la lectura en la edad preescolar predijo la alfabetización emergente de los niños (conocimiento de letras, fluidez en la lectura de palabras) en la escuela primaria, mientras que la lectura compartida predijo las habilidades del lenguaje oral (vocabulario, comprensión auditiva). El conocimiento inicial de las letras estaba relacionado tanto con la enseñanza materna de la lectura como con la lectura compartida, mientras que las creencias y expectativas maternas sobre la escolaridad y la competencia de sus hijos se asociaron con una participación más frecuente en la enseñanza de la lectura.

Enseñar a leer es permitirle al que aprende a que acceda al sistema de escritura. Esto implica poder reconocer las palabras escritas en forma precisa, rápida y atendiendo a los aspectos prosódicos, junto con aprender las estrategias para comprender los textos, valiéndose para ello de las habilidades lingüísticas. Esto necesariamente supone alcanzar ciertos niveles en el desarrollo de la oralidad y la enseñanza explícita del principio alfabético, como del ensamblaje fonológico; así como la práctica lectora para automatizar el reconocimiento de las palabras escritas y lograr la fluidez lectora.

En este marco, las metodologías de enseñanza de la lectura basadas en lo fónico parecen resultar las más eficaces, en cuanto garantizan el acceso autónomo a las palabras escritas; mientras los métodos globales no estarían justificados dada la naturaleza de nuestro sistema de escritura y de cómo este se aprende. Diversos estudios indican que los estudiantes que fueron instruidos bajo métodos de enseñanza sintéticos-fonéticos obtuvieron (en las

distintas pruebas post-intervención) puntuaciones más elevadas que aquellos estudiantes que habían recibido instrucciones analíticos-globales. (Johnston y col., 2012; Maddox y Feng, 2013; Robinson, 2018; Sánchez y col., 2019). Se han identificado en estos estudios diferencias significativas en conciencia fonológica, conocimiento alfabético, ortografía, lectura de palabras, fluidez lectora y comprensión lectora, esto último al menos en las etapas primarias de la escolarización. En lenguas como el español, llamadas transparentes por la regularidad en la correspondencia grafema fonema, resultan aún más evidentes las ventajas de una metodología basada en estrategias fónicas. La sencillez con la que los fonemas están representados ortográficamente y el pequeño número de vocales hace más fácil adquirir el código alfabético y con ello su aplicación para leer y escribir las palabras.

El aprendizaje explícito del reconocimiento de las palabras escritas que se promueve desde las metodologías fónicas no supone desconocer la importancia de un aprendizaje centrado en los fines de la lectura o de la escritura, como lo es la comprensión y producción de textos. Abordar el aprendizaje del lenguaje escrito partiendo de los textos orales y escritos para ir a las palabras y su acceso de forma progresiva, secuenciada y sistemática, parece ser la estrategia que mejor se sustenta en la evidencia científica y profesional.

A lo largo de los años se han obtenido datos comparativos sobre el aprendizaje del lenguaje escrito en distintos países y sistemas de escritura, lo que ha llevado a identificar los conocimientos y habilidades necesarias para un modelo efectivo de enseñanza de la lectura y escritura. Entre ellos es posible identificar: vocabulario, conciencia fonológica, conciencia morfológica, conciencia suprasegmental, principio alfabético, ensamblaje fonológico, léxico ortográfico, ortografía reglada y arbitrada, capacidad de inferencias o razonamiento verbal, la grafía, géneros textuales y estrategias de comprensión lectora y de producción escrita.

4. El Método Sophia

Como ya se ha señalado, la enseñanza de la lectura y la escritura constituye uno de los mayores desafíos para la educación dada su importancia para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas. Cuanto más se

facilite y universalice a todos los niños el aprendizaje del lenguaje escrito, mejores oportunidades de desarrollo personal actual y futuro se les estará garantizando.

Tabla 1

Competencias y subcompetencias del Método Sophia

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA
Competencia Lingüística	Comprender la relación entre la estructura fónica y gráfica de las palabras orales y escritas teniendo en cuenta los diferentes grados de especificidad.
	Comprender textos orales y escritos de diverso tipo y complejidad en diferentes situaciones comunicativas.
	Producir textos orales y escritos que transmitan las ideas con sentido y coherencia, adecuándose a la situación comunicativa.
Competencia Metalingüística	
Conocer las estructuras del lenguaje de manera consciente con el fin de controlar y manipular deliberadamente las mismas como objeto de estudio.	Reconocer y manipular de manera consciente las unidades fonológicas del lenguaje oral.
	Reconocer y dominar las reglas morfosintácticas del lenguaje.
Gestionar la propia actividad cognitiva, con el fin de controlar y monitorear los procesos de comprensión	Saber implementar estrategias para detectar y resolver problemas en la comprensión.
Competencia Grafomotriz	
Desarrollar las habilidades motrices y de coordinación perceptivo-motriz con el fin de controlar y automatizar los movimientos implicados en el trazado de las grafías.	Especializar los movimientos de la mano en función de la ejecución de grafismos y de la escritura.
	Organizar la actividad perceptiva en relación a la ejecución gráfica.

El Método Sophia se propuso desarrollar y consolidar el aprendizaje de las competencias lingüísticas, metalingüísticas y grafomotrices necesarias para la adquisición y uso inicial del lenguaje escrito, en particular en contextos de

vulnerabilidad social. En una primera etapa el método estuvo dirigido a los dos años de educación inicial (o infantil) y primer grado de primaria. El modelo de trabajo que se adoptó para la construcción del método se inicia con la elección y redacción de las competencias que se quieren desarrollar en los alumnos, para seguir con los resultados de aprendizaje, el diseño de las actividades y por último las propuestas de evaluación.

Los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a leer y escribir en estos primeros grados escolares fueron agrupados en competencias y subcompetencias entendiendo el término competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan al sujeto para resolver eficientemente una situación, tarea o función. En la tabla 1 se presentan las competencias y subcompetencias definidas para los grados 4 y 5 de educación inicial (edades de 4 y 5 años) y primer año de educación primaria (6 años de edad).

A partir de la conceptualización de las competencias, se elaboraron los niveles de progresión para cada una de ellas, los cuales establecen operativamente los logros o resultados de aprendizaje que se espera que los alumnos alcancen en cada uno de los niveles, tal como se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados de aprendizaje por competencias, subcompetencias y grado escolar

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA			
Subcompetencia/ Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Articular y emitir adecuadamente los fonemas, sílabas y palabras	Realiza una adecuada articulación de los sonidos Articula adecuadamente palabras y sílabas simples.	Articula adecuadamente sílabas y palabras	Articula adecuadamente sílabas y palabras
Conocer el significados de las palabras y la relación entre la estructura fónica y gráfica de las mismas; teniendo en cuenta los diferentes grados de especificidad	Identifica el significado de las palabras en situaciones comunicativas cotidianas	Dispone de un vocabulario variado y pertinente para hacer uso en diferentes situaciones comunicativas.	Integra y formula nuevas categorías semánticas desde niveles concretos a abstractos
			Utiliza sinónimos y antónimos
		Conoce las reglas de conversión grafema-fonema	Lee palabras en forma precisa en imprenta minúscula y cursiva
		Inicia el ensamblaje fonológico	
		Escribe su nombre sin apoyo icónico en imprenta mayúscula	Posee representaciones ortográficas de sílabas y palabras frecuentes

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA			
Subcompetencia/ Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Comprender textos orales y escritos de diverso tipo y complejidad en diferentes situaciones comunicativas	Identifica información explícita en textos orales de estructura simple	Reconoce información implícita en textos orales de estructura simple	Comprende la información explícita e implícita en textos orales para inferir relaciones causales, interpretar hechos, contrastar, comparar y ordenar la información
	Aplica en forma pertinente y adecuada las palabras de uso frecuente	Reordena y expresa la información explícita relevante estableciendo secuencias sencillas con un orden lógico	Comprende la información explícita en textos escritos breves
			Jerarquiza y expresa la información explícita relevante estableciendo un orden jerárquico
Producir textos orales y escritos que transmitan las ideas con sentido y coherencia, adecuándose a la situación comunicativa	Produce, con sus palabras la información relevante en textos orales de estructura simple	Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura	Produce textos breves tomando en cuenta géneros persuasivos, explicativos y narrativos utilizando la letra cursiva y separando adecuadamente las palabras escritas.

COMPETENCIA METALINGÜÍSTICA			
Subcompetencia / Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Reconocer y manipular de manera consciente las unidades fonológicas del lenguaje oral	Identifica la palabra como unidad en una estructura	Analiza la palabra como unidad en una estructura	Reconoce y utiliza la palabra como unidad en la escritura
	Identifica y cuenta la cantidad de palabras que hay en oraciones simples	Identifica y cuenta la cantidad de palabras en oraciones	Reconoce vocales y consonantes frecuentes en palabras cotidianas
	Identifica la rima en palabras simples	Produce una palabra que rime con otra dada de estructura simple	Cuenta los sonidos de una palabra
	Realiza la segmentación silábica en palabras de dos o más sílabas	Segmenta y cuenta la cantidad de sílabas de las palabras	Sustituye fonemas o sílabas en posición inicial, media y final de las palabras
	Reconoce el sonido inicial de palabras	Invierte palabras bisilábicas	Reconoce y manipula la sílaba tónica
		Aísla el sonido inicial de palabras	
		Reconoce el sonido final en las palabras	
		Produce dos o más palabras que rimen	

COMPETENCIA METALINGÜÍSTICA			
Subcompetencia / Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Reconocer y dominar las reglas morfosintácticas del lenguaje	Organiza sus ideas en torno a un tema, haciendo uso adecuado de los tiempos verbales.	Organiza sus ideas en torno a un tema, haciendo uso de conectores aditivos, causales y temporales.	Identifica el lugar que ocupa cada palabra en la oración según su función (artículo, verbo, sustantivo, adjetivo).
Saber implementar estrategias para detectar y resolver problemas en la comprensión		Anticipa el tema del texto utilizando elementos icónicos y tipográficos.	Identifica y reconoce lo que no entiende en discursos orales y en textos escritos breves
		Identifica lo que no entiende en discursos orales	Identifica en las palabras escritas de alta frecuencia, errores ortográficos de tipo natural: omisiones, sustituciones, inversiones, conglomerados y agregados
		Identifica las letras que no conoce en el contexto de palabras	

COMPETENCIA GRAFOMOTRIZ			
Subcompetencia / Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Especializar los movimientos de la mano en función de la ejecución de grafismos y de la escritura	Comprende e interioriza su cuerpo en estado estático o en movimiento en relación al espacio, el tiempo, los objetos y demás personas de su entorno	Muestra habilidades motrices en las que coordina movimientos para manipular eficazmente los objetos (fuerza, precisión, equilibrio, puntería).	Posee un adecuado control del movimiento del miembro superior, integrando los diferentes segmentos del mismo.
	Posee prensión en pinza digital del lápiz	Posee una prensión en trípode del lápiz.	Posee prensión en trípode dinámico del lápiz.
	Presenta control del trazo en el plano vertical y horizontal en instancias de expresión libre	Presenta dominancia lateral definida.	Posee control y fluidez en el trazo en actividades libres y pautadas.
		Utiliza diversos instrumentos de forma efectiva (tijera, punzón, saca punta).	
		Posee control del trazo en el plano vertical y horizontal en actividades libres y pautadas	

COMPETENCIA GRAFOMOTRIZ			
Subcompetencia / Grado	***Nivel 4***	***Nivel 5***	***Primer año***
Organizar la actividad perceptiva visual y auditiva en relación a la ejecución gráfica	Identifica visualmente las figuras, aunque varíe la posición espacial, el tamaño o el color.	Reconoce y reproduce figuras geométricas sencillas y las letras de su nombre en imprenta mayúscula y minúscula.	Conoce e integra la direccionalidad de la escritura a sus producciones gráficas.
	Realiza grafismos a partir de estímulos auditivos o visuales	Realiza gráficamente seguimiento de líneas, caminos o laberintos	Reconoce y reproduce grafías en imprenta mayúscula, minúscula y cursiva.

Una vez que se definieron los aprendizajes que se quieren lograr y lo que los alumnos deben saber hacer para alcanzar estos aprendizajes, se diseñaron las propuestas de actividades. Las mismas se organizaron explicitando cada una las subcompetencias que se trabajan, atendiendo al nivel escolar; así como a las prácticas de enseñanza en base a pasos sucesivos por un mismo dominio (conocimientos y habilidades) a modo de currículo en forma de espiral. De este modo, a partir de un conjunto de actividades lúdicas, sistematizadas y jerarquizadas, se busca facilitar al maestro la enseñanza del lenguaje escrito y al niño su adquisición. Las diferentes propuestas fueron pensadas en base a criterios pedagógico-didácticos que respondan y sean congruentes con los resultados de la investigación científica sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.

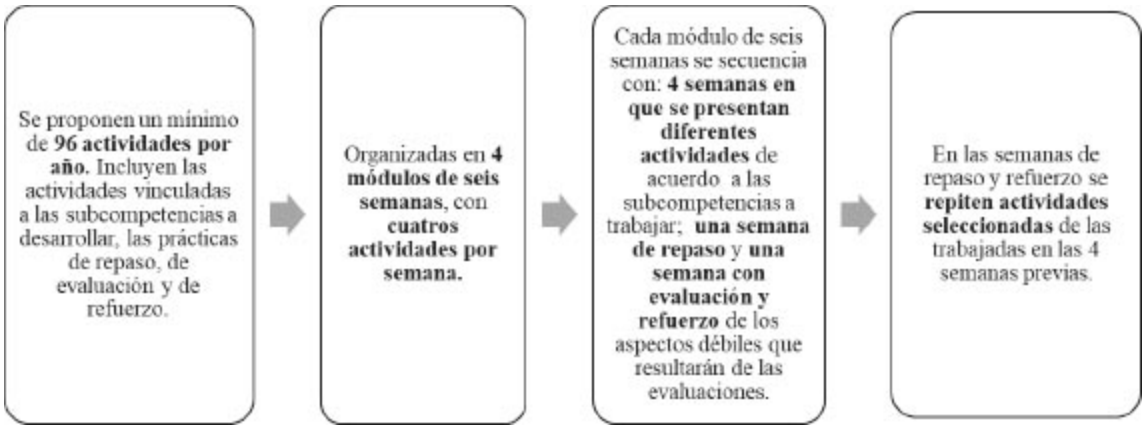
Se propusieron un mínimo de 96 actividades por grado escolar, que incluyen las tareas vinculadas a las subcompetencias a desarrollar, las prácticas de repaso, así como de evaluación y consolidación de aprendizajes. Cada actividad se elaboró teniendo en cuenta la unidad lingüística, metalingüística o gráfica que se jerarquizó en el diseño inicial.

Las actividades están organizadas en 4 módulos que tienen una duración de seis semanas considerando cuatro actividades por semana. Cada propuesta tiene una duración aproximada de 45 minutos. Las seis semanas se organizan de la siguiente forma:

1. En las primeras cuatro semanas se desarrollan las tareas propias del módulo de acuerdo con las subcompetencias que se van a trabajar.
2. En la semana cinco, se retoman los aprendizajes claves del módulo a modo de repaso de estos.
3. En la semana seis se realiza la evaluación y, en caso de ser necesario según los resultados obtenidos, se retoman aquellos aspectos más debilitados y se realiza la consolidación de aprendizajes. a trabajar

Gráfico 1

Organización de las actividades propuestas en el Método Sophia



Se definió una temática general para todo el Método referida a viajes. Para cada grado escolar se contextualizó este tema según los intereses, momento evolutivo y contenidos programáticos que pudieran introducirse en cada uno de ellos. De este modo, se eligieron viajes en el tiempo para nivel inicial 4 años, viajes en familia para nivel inicial 5 años y viajes por el mundo en primer grado de primaria. A su vez, para cada uno de ellos, se definieron diferentes destinos con la finalidad de darle diversión, cambio, y sobre todo variedad tanto en las propuestas lúdicas como en los contenidos de aprendizaje.

Tabla 3

Ejes temáticos y temas propuestos por el Método Sophia según el grado escolar

Viajes por el tiempo	**Viajes en familia**	**Viajes por el mundo**
Dinosaurios	Playa	Canadá
Caballeros y princesas	Parques	Francia
Piratas	Museos	China
Ecohéroes	Campamentos	Sudáfrica

Para implementar el método se diseñaron para cada grado escolar: un libro para el maestro (donde se detallan en cada una de las actividades los objetivos de aprendizajes, el vocabulario a trabajar, los materiales necesarios y

el desarrollo sugerido de la secuencia didáctica a implementar en el aula), un libro para los alumnos (en el caso de primer grado, tienen además un libro de caligrafía para la adquisición de la escritura cursiva), materiales de aula y libro de evaluaciones por módulo y grado escolar.

4.1. Rúbricas: evaluando resultados

En el modelo por competencias que se ha adoptado para el Método Sophia, resulta necesario ir evaluando (en términos de monitoreo de adquisición de aprendizajes) el alcance de los resultados de aprendizaje esperados durante todo el año escolar. La rúbrica es el instrumento que mejor se adapta a este modelo. En su conceptualización más específica, una rúbrica es una pauta de evaluación que se asemeja a una matriz que se organiza en base a dos ejes. En uno de ellos se describen los criterios de ejecución de una tarea y en el otro se establece una escala que indica el grado de adquisición de ese criterio (Cano, 2015).

Siguiendo los criterios de Mertler (2001), las rúbricas que se construyeron son de tipo analítica. En cada una se indica de forma precisa y descriptiva los aspectos que se evaluarán para cada competencia definida. Se entiende que este tipo de rúbricas resultan más claras para los docentes ya que describen el proceso de aprendizaje según los resultados obtenidos pudiendo así ubicar el rendimiento del alumno en alguno de estos niveles al realizar la evaluación.

En la tabla 4 se presentan los criterios de desempeños definidos para todas las rúbricas utilizadas. Los mismos se definieron en cinco niveles con la finalidad de contemplar la mayor cantidad de rendimientos posibles en función de la heterogeneidad de las aulas en las que se implementará el método. Estos niveles describen el nivel de apropiación de los resultados esperados.

Cada una de las competencias y subcompetencias tienen su rúbrica correspondiente, la cual es compartida por los tres grados escolares a los que está dirigido el método. Para determinar con precisión la diferencia entre los niveles de alcance esperados según el grado escolar, en cada propuesta de evaluación planteada se estableció el nivel mínimo esperado para ese grado y para el momento de avance del año lectivo en que se realiza la evaluación.

Tabla 4

Criterios de desempeño

Nivel 1	**Nivel 2**	**Nivel 3**
Su desempeño aún no evidencia los conocimientos necesarios para la apropiación de la competencia.	Su desempeño muestra conocimientos que demuestran una incipiente apropiación de la competencia.	Su desempeño muestra conocimientos que evidencian la apropiación de la competencia.
Nivel 4	**Nivel 5**	
Su desempeño muestra dominio de la competencia.	Su desempeño muestra un dominio idóneo de la competencia.	

Tabla 5

Ejemplo de rúbrica para escritura según competencia, subcompetencia y nivel de desempeño

Competencia lingüística:		
Integrar el contenido, forma y uso del lenguaje con el fin de desarrollar habilidades para comprender y producir textos orales y escritos.		
Subcompetencia		
Comprender la relación entre la estructura fónica y gráfica de las palabras orales y escritas teniendo en cuenta los diferentes grados de especificidad		
Criterio	**Nivel 1**	**Nivel 2**
Conversión de las letras en sus respectivos sonidos.	No diferencia letras de números y dibujos.	Diferencias las letras de otras representaciones gráficas
Nivel 3	**Nivel 4**	**Nivel 5**
Aplica reglas de conversión letra-sonido en letras de su nombre.	Aplica reglas de conversión letra-sonido en vocales y algunas consonantes	Aplica para la totalidad de las grafías las reglas de conversión letra-sonido.

5. Evaluación de impacto del Método Sophia

Antes de comenzar a implementar el Método Sophia en una diversidad de centros de educación formal de Uruguay, se propuso evaluar su impacto a partir de su implementación en cinco colegios experimentales, a los cuales se los comparó con tres controles. De este modo, se propusieron como objetivos:

1. Evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades visomotoras, metafonológicas, de lenguaje oral y escrito de los niños participantes.
2. Comparar los resultados obtenidos en evaluaciones iniciales y finales del año escolar, en todas las habilidades evaluadas (recuérdese que en Uruguay el año lectivo escolar va desde marzo a diciembre).

Participaron un total de 332 alumnos pertenecientes a los niveles de 4 y 5 de educación inicial y primer grado de educación primaria, distribuidos en 5 centros (experimentales) en los que se implementó el Método Sophia, y tres centros controles emparejados a los centros experimentales por sus características socio-económicas y culturales, así como en los recursos pedagógicos con los que cuentan cada uno. Las edades de la muestra están comprendidas entre 4, 8 y 7, 2 años al finalizar cada curso escolar.

En la tabla 6 se presentan las tareas de evaluación aplicadas por grado escolar, para lo cual se utilizaron subtest de las baterías Cumanin (Portellano y col., 2000), Batería Woodcock-Muñoz III (Woodcock y col., 2005) y Test LEE ((Defior y col. 2006).

Tabla 6

Tareas propuestas para la evaluación de impacto del Método Sophia

Nivel 4 años educación inicial	**Nivel 5 años educación inicial**	**Primero de educación primaria**
Habilidades visomotoras	Habilidades visomotoras	Habilidades visomotoras
Visopercepción de Cumanin	Visopercepción de Cumanin	Visopercepción de Cumanin
Habilidades metafonológicas	Habilidades metafonológicas	Habilidades metafonológicas

Identificación de sílabas	Identificación de sonidos	Omisión de sonidos
		Recuento de sonidos
Habilidades lingüísticas	Habilidades de lenguaje oral	Habilidades de lenguaje oral
Vocabulario por imágenes de Batería III	Vocabulario por imágenes de Batería III	Vocabulario por imágenes de Batería III
	Habilidades de lenguaje escrito	Habilidades de lenguaje escrito
	Identificación de letras del LEE	Lectura de Cumanin
		Escritura de Cumanin

Se realizaron entonces dos evaluaciones en todos los centros. La primera en abril, a principio del año escolar y otra en diciembre al final del mismo. Para la interpretación de los resultados hay que tener en cuenta que el Método no fue aplicado en su totalidad a una misma cohorte y que responde a estudios en situación escolar y no experimental.

En todos los centros experimentales evaluados existieron mejoras significativas entre abril y diciembre en visopercepción, vocabulario e identificación de sílabas para Nivel 4 años. En el caso de Nivel 5 años, visopercepción también mostró una mejora estadísticamente significativa en todos los centros evaluados, al igual que en identificación de sonidos y letras.

Finalmente, en primero de primaria se observaron mejoras significativas en recuento y omisión de sonidos y lectura y escritura de palabras. En la prueba de vocabulario, no se esperaban mejoras significativas en nivel 5 años y primero, ya que el vocabulario responde a la adquisición de palabras específicas que contiene la prueba y que no se correspondían a las trabajadas en el Método. Su valor estaba en conocer el nivel de base de los participantes en pruebas estandarizadas. La comparación de los centros experimentales con los centros controles también mostró diferencias significativas en las tareas evaluadas, siendo en los Niveles de 5 años y primero donde se concentran las mayores diferencias.

6. A modo de conclusión

En la sociedad actual, el lenguaje escrito es una necesidad y una oportunidad de desarrollo y adaptación, en cuanto que se configura como un medio insustituible de aprendizaje y comunicación humana. Aprender a leer y escribir hace posible que los sujetos puedan vivir en sociedad, desarrollarse como habitantes del mundo y sobre todo, adaptarse a él de forma activa, crítica y constructiva.

Leer y escribir permiten seguir aprendiendo, profundizar en los conocimientos y sobre todo, poder desarrollar el pensamiento, la reflexión y el espíritu crítico.

Es insoslayable el deber que se tiene como sociedad y como comunidad educativa el generar aprendizajes de calidad en esta área del conocimiento, sobre todo desde edades tempranas, ya que de esta forma se asegura la permanencia en el sistema educativo y la continuidad y cuidado de las trayectorias educativas.

El conocimiento de las prácticas de enseñanza que se han ido implementando a lo largo del tiempo y los avances en las investigaciones de la neurociencia y de la neuropsicología cognitiva en particular, brindan evidencia sólida y específica sobre cómo se aprende a leer y escribir. Hacer uso de este conocimiento es un deber y responsabilidad que se debe asumir desde todos los contextos intervinientes en la educación ya que puede hacer la diferencia en la calidad de los aprendizajes de muchos niños y niñas, en especial de aquellos que nacen en contextos de vulnerabilidad social. La evidencia, desde una visión integradora de los resultados empíricos y de las prácticas educativas, indica que el lenguaje escrito requiere de una enseñanza explicita, progresiva, secuenciada y sistemática donde se necesita planificar didácticamente los conocimientos, habilidades y actitudes que están implicados en el acto de leer y escribir.

El Método Sophia se propone como una práctica para la enseñanza del lenguaje escrito, que responde a la evidencia acumulada. Basado en el modelo por competencias, incluye el desarrollo de las competencias lingüísticas que van evolucionando desde el nacimiento, pero que al mismo tiempo necesitan de la intervención explícita para acrecentarlas y consolidarlas. Conformar un vocabulario los más amplio posible; así como un manejo de las estructuras gramaticales y un conocimiento de la fonología segmental y suprasegmental, hará posible, junto al reconocimiento visual especializado y al desarrollo motor, aprender a leer y escribir.

Este método no pretende ser un instructivo para los docentes, sino un medio sustentado en la evidencia que les facilite sus prácticas educativas en esta área del conocimiento. Los resultados de aprendizaje, así como las actividades que se generaron pretenden ser el punto de partida para el maestro. Seguramente su conocimiento, experiencia y creatividad podrán enriquecer aún más esta propuesta para que el aprendizaje resulte aún más significativo tanto desde lo cognitivo y afectivo, como eficiente en cuanto a los resultados a alcanzar.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2018). The role of sub lexical variables in reading fluency development among Spanish children. *Journal of Child Language, 45*(4), 858-877.

ANEP. (2018). *PISA 2018 Resumen Ejecutivo*. https://www.anep.edu.uy/15-d/pisa-2018-uruguay-cabeza-regi-n-en-matem-tica

Cano, E., (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(2), 265-280

Castles A, Rastle K, Nation K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*. 19(1), 5-51.

Cuadro, A. y Abusamra, V. (2021). De música ligera: la fluidez lectora como condición imprescindible para la comprensión lectora. En Valeria Abusamrra, Ángeles Chimenti y Sol Tiscornia. *La ciencia de la lectura Los desafío de leer y comprender textos*. Tilde Editora

Cuadro, A. y Palombo, A. (2021). *El aprendizaje del lenguaje escrito: aportes desde la investigación neuropsicológica*. Lugar Editorial

Cuetos, F. (2009) *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer España

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo Veintiuno

Defior, S., Serrano, F., y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.

Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R. y Serrano, F. (2006).LEE Test de lectura y escritura en español. Paidós

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Comunication*, 32 (4), 365-387.

Fuchs, D y Fuchs, L. (2006) Introduction to Response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.

Gil, V. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de Respuesta a la intervención y escritura-En Juan E Jiménez (Coord.)*Modelos de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide

Gillespie, A. y Graham, S. (2014) A Meta Analysis of Writing Intervention for Students with learning disabilities. *Excepctional Children* 80(4), 454-473

González, L., Rodríguez, C., y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, *24*, 135-146

Gough, P., & Tunmer, W. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention (pp. 1-13). New Jersey: Lawrence Erlbaum

Guan, C. Q., Liu, Y., Chan, D. H. L., Ye, F., y Perfetti, C. A. (2011). Writing strengthens orthography and alphabetic-coding strengthens phonology in learning to read Chinese. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 509

Herrera, L., y Defior, S. (2005). *Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación*. Psykhe, 14, 2, 81-95.4

INEEd. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria.* https://www.ineed.edu.uy/aristas-2020-primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf

INEEd (2022). Segregación socioeconómica y por desempeños en educación primaria y media en Uruguay. Recuperado de *https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Segregacion-socioeconomica-y-pordesempenos.pdf*

Johnston, R. S., McGeown, S., y Watson, J. E. (2012). Long-Term Effects of Synthetic versus Analytic Phonics Teaching on the Reading and

Spelling Ability of 10 Year Old Boys and Girls. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25(6), 1365-1384

Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, 100(2), 310-321.

Lifshitz, N., y Har-Zvi, S. (2015). A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Education Journal*, *43*(1), 47-55

Maddox, K., y Feng, J. (2013). Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students. Online Submission.

McKeown, M. G., y Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. Early Childhood Research Quarterly, 29(4), 520-53

Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research y Evaluation, 7(25). Recuperado del sitio http://pareonline.net/getvn.asp?v=7yn=25

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development

NU. CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales* (LC/G.2681-). CEPAL.

OREALC, y UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen ejecutivo-UNESCO Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257

Palombo, A. y Cuadro, A (2020) Mejora de los aprendizajes básicos e instrumentales. Programa de intervención en lenguaje escrito y matemática. Magro.

Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. TEA Ediciones.

Verhoeven, L., Perfetti, C. (2008). *Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development*. Applied Cognitive Psychology (22), 293-301)

Ripoll, J. y Aguado, G. (2015) *Enseñar a leer. Cómo hacer Lectores Competentes*. Madrid: Lenguaje Comunicación y Logopedia

Robinson, J. M. (2018). Evaluation of Teaching Methods to Improve Reading Performance of English Language Learners. Journal for the Advancement of Educational Research International, 12(1), 25-33

Sánchez, M. I., Gil, M. D. y Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología 3(1):177 DOI: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1467

Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., y Nurmi, J. E. (2020). The home literacy model in a highly transparent orthography. School Effectiveness and School Improvement, 31(1), 80-101. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213

Share, D. L. (1995) *Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition*. Cognition, 55, 515-218.

Whitehurst, G., y Lonigan C. (2001) Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In Neuman, S. y Dickinson, D. *Handbook of Early Literacy Development*. Guilford.

Woodcock RW, Mather N, Richard W. *Prueba de Habilidades Cognitivas. Bateria III Manual del Examinador*. Riverside Publishing; 2005.

6

Aprender como misión de anudar: Un abordaje psicopedagógico en el aprendizaje de la lectura y escritura en un niño que ingresa a la escuela secundaria

María Teresa Sarthe Kuttnig

Resumen

El presente artículo se desprende de un trabajo de investigación realizado para la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO). El abordaje del estudio de caso que a continuación se enseña tiene como propósito analizar el proceso de alfabetización e intervenciones psicopedagógicas, en un niño de 14 años que ingresa a la escuela secundaria. Dicho proceso de alfabetización se halla considerablemente inconcluso comprometiendo así no sólo su trayectoria escolar sino sus vínculos con los miembros de la institución escolar y su propia familia.

Los agentes escolares derivan esta problemática a una sala comunitaria del conurbano bonaerense, durante los años 2019-2020 en Argentina, desde la cual se interpreta y analiza psicopedagógicamente.

El análisis gira en torno a la descripción de las relaciones entre las dimensiones subjetivas, institucionales y socioculturales. A partir de este análisis se identifican los dispositivos de intervención psicopedagógicos en

una situación de aprendizaje en contexto de vulnerabilidad durante la pandemia.

Se parte de una descripción de la escena socioeducativa otorgando elementos constitutivos del malestar que aqueja, desde un contexto relacional se entrama el síntoma con aspectos teóricos. Este ejercicio de entramado posibilita abordar el valor de las redes comunitarias en su apreciación de ayuda y amparo y también permite la descripción de un dispositivo de trabajo, una herramienta de intervención recreada en un contexto de vulnerabilidad profunda.

En la conclusión, entre otras cuestiones, se rescata la psicopedagogía como profesión del lazo, capaz de reponer un lazo social al ofertar un espacio personal que dé lugar a la palabra del niño, haciendo visible el valor de una psicopedagogía comunitaria.

Palabras clave: Subjetividad. Inclusión. Intervención psicopedagógica. Redes comunitarias. Aprendizaje de lectura y escritura.

Introducción

En su presentación diremos que Santi es un niño de 13 años que ingresa a primer año de secundaria y no alcanza a leer, no ha logrado completar su proceso de alfabetización mínima para abordar los textos y contenidos de este nivel. En esta situación se despliegan diversos órdenes de sentido provenientes de la familia, el contexto institucional de la escuela y de las propias intervenciones y maneras de entender el conflicto en la institución que lo acoge y desde la cual se habla: «la salita». La subjetividad de Santi inmersa en esta situación entrama con una dimensión sociohistórica y cultural determinada que más tarde se detallará.

La «salita» así conocida por la gente de un barrio con marcada vulnerabilidad social y económica, es un espacio comunitario en el que intervienen distintos profesionales del área de la psicopedagogía, psicología y educación, participando en observaciones e intervenciones algunos estudiantes de la carrera de psicopedagogía. En modo equipo de trabajo se realizan prácticas psicopedagógicas a través de diversos talleres y otro tipo de intervenciones vinculados con el aprendizaje.

La llegada de Santi y su malestar nos obliga a pensar y discutir la alfabetización en contextos vulnerables y los modos de intervenir en el aprendizaje de la lectura y escritura del niño. Pudimos advertir la necesidad de comprender la problemática de manera articulada generando propuestas capaces de establecer una trama de inclusión que pudiese enfrentar los efectos devastadores que la realidad, a veces, produce sobre la subjetividad.

Pensar este malestar desde una mirada situada ante una demanda de amparo escolar es hacer lugar al sujeto y su entorno, desanudar su síntoma en la interpelación de un mundo complejo y ofertarle un espacio personal que le permita expresar su originalidad y autonomía con posibilidades de interpretar-se en un marco entendido como psicopedagogía comunitaria.

A partir de una inesperada situación igualmente devastadora; la llegada de una pandemia que obliga al recogimiento, cuidado extremo, uso de tecnologías para aprender, se dirige la mirada de manera directa y clara aludiendo a subjetividad, problemática y contexto, ahora nos encontramos con un aprendiente frente a las dificultades para leer en la escuela secundaria y las intervenciones psicopedagógicas en pandemia

A través de una escena socioeducativa del malestar se van entramando conceptualizaciones que aportan a la comprensión de la subjetividad, de la vida institucional y sociocultural

Se termina elaborando una propuesta para Santiago que incluyera un adulto que pueda ofrecerle juegos, películas, cuentos, sorpresas de la ciencia, para conectarlo en la posibilidad de construir un mundo bueno, como dice Zelmanovich,

Sobrevino la pandemia, pero aquello que decanta sigue siendo casi la misma pregunta «por qué Santi no aprende a leer y escribir». ¿Qué pasó con el sistema escolar que no logró incluir a Santi y sus posibilidades de aprender? ¿Qué pasa en él que no logra hacer un lazo con este aprendizaje? A su vez, surgía la pregunta por la posibilidad de un abordaje tal que hiciera lugar a Santi a partir del vínculo educativo que íbamos construyendo. ¿Cómo armaría una propuesta psicopedagógica para hacer lazos con la escuela de Santi y con su familia?

La «Salita»

Para dar cuenta no sólo de lo institucional sino del marco de una psicopedagogía comunitaria es necesario acercar algo de la historia de la salita y algunas consideraciones del barrio. La salita pertenece a una asociación civil, tuvo buenas épocas incluyendo a médicos, odontólogo, enfermeras y fue un importante vacunatorio. Inserta en un barrio con muchas carencias, se trata de un espacio humilde, de escasos recursos. Con el tiempo, los profesionales se fueron por diferentes razones. La salita cerró sus puertas y estuvo bien custodiada por la asociación barrial a la cual pertenece.

Un grupo de profesionales vinculados a instituciones educativas y de salud interesados en prácticas socio-comunitarias presenta a la comisión directiva de la sala, un proyecto de apoyo barrial. Luego de trámites administrativos y mejoras edilicias, la sala se reabrió como espacio comunitario y fue bien equipada con material escolar: libros, cuadernitos, lápices, un pizarrón, juegos didácticos y juguetes. Los vecinos del barrio y los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de escuelas aledañas se fueron acercando y supieron entre otras actividades de nuestros talleres de juego, de cuentos, de lectura y escritura, del apoyo en la tarea escolar.

La sala fue sumando a otros profesionales con las cuales se realizan algunas tareas en equipo; se organizaron las admisiones pertenecientes a nuestro espacio psicopedagógico, asistimos a muchos de los niños que llegan a la sala, entrevistamos a padres, visitamos las escuelas y centros de salud cercanas en busca de otras intervenciones. Se ayudan a chicos del barrio cuya principal demanda tiene que ver con el aprendizaje de la lectura y escritura.

A esta salita llegó Santiago, un niño de 13 años que aún no sabe leer e ingresa a un conflictivo primer año de secundaria durante el ciclo 2019, cuando casi estaba todo encaminado en cuanto a las intervenciones psicopedagógicas, nos sorprende la pandemia en 2020.

Para orientar la lectura del presente texto, en un primer momento se asumirá el desarrollo de la dimensión subjetiva, pretendiendo pensar en la subjetividad de Santi y en su problemática en relación con el aprendizaje de la lectura. Luego se despliega la dimensión institucional, queriendo pensar en las intervenciones de la escuela, la familia y la de «la salita». La inclusión educativa será central en esta parte del artículo, intentando comprender el modo de tratar las diferencias en la escuela y entender el lugar del joven en este entramado. La dimensión social y cultural será desarrollada ubicando allí algunas interpretaciones que devienen del pasaje de una situación

prepandémica a una pandémica, de aislamiento y eliminación casi total de lazos.

Se presentará a modo de nudo entre las dimensiones la importancia de la posición profesional. Para ello, se destacará «aquello que no anda», aquello que dificulta hacer nudo para crecer y aprender. Este entramado y visión conjunta dará lugar a pensar algunas líneas de trabajo y propuesta de dispositivos para una psicopedagogía comunitaria.

Por último, algunas conclusiones provisorias se irán perfilando, rescatando así aquellos conceptos centrales que orientaron el análisis.

LAS ESCENAS SOCIOEDUCATIVAS DEL MALESTAR

El arribo de Santiago

Iniciemos la lectura con este apretado recorte que nos remite al caso en cuestión:

> *En octubre de 2019 las practicantes, llega ante mí el caso del niño Santiago de 13 años, que cursaba su primer año de secundaria y no sabía leer. Llegó acompañado por sus padres, derivados por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la Escuela Secundaria cercana. En ese momento, uno de los coordinadores de la sala me pregunta si había visto a Santiago, «está en 1er año y no sabe leer ni escribir». Durante esa semana recibo a Santiago y le pregunto si entiende por qué vino y en qué lo puedo ayudar y me dice «yo no sé leer ni escribir». El informe de trayectoria escolar de Santiago enviado por su EOE, decía entre otras cuestiones: 'no sabe leer ni escribir'. En ese informe se rescata su historia escolar. En el mes de mayo un profesor es el que lleva su preocupación ante el EOE porque el niño hacía garabatos. En parte de su evaluación, expresa el OE en el informe: «… detectamos que el alumno no sabía leer ni escribir, consultado por esto, el alumno dice que no sabe leer ni escribir, de la evaluación resulta que el niño sabe el alfabeto de memoria, reconoce los números, sabe escribir cifras de 10, 100, 1000, 10.000, 100.000 y 1.000.000 sin dudar. A partir de ese momento se empieza a trabajar para crear un dispositivo de trabajo».*

Recibo a Santiago, se trata de un jovencito menudo, delgado, no parece tener 13 años. Entramos en diálogo, pregunto, le pido que me cuente, es generoso con su relato del cual rescato: «no sé leer ni escribir porque no fui a la escuela, mi papá tuvo un ACV». Relata con quienes vive, sobre sus padres, sus 8 hermanos… «Mi mamá trabaja en la cooperativa y papá no trabaja porque tiene un problema en la espalda». Le pregunto: «¿cuándo tuvo el ACV, tu papá?». Y me responde: «cuando yo estaba en 6to». Indago qué aprendió de 1ero a 5to. grado, a lo que me responde: «nada, no me enseñaron nada, no sé por qué, las maestras no enseñan». Abro mi caja de hora de juego y pregunto: «¿te gusta dibujar?». «No sé dibujar». Le insisto y se anima con algunos trazos. Son frecuentes sus «no sé», «no me sale», «¿está bien?». Pregunto por sus intereses y cuenta que le gustan los autos y los animales, tiene un ganso que come pan y maíz, un perro al que quiere mucho. Le pregunto para qué sirve leer y escribir, a lo que me responde de manera inmediata: «para trabajar». Después agrega que leer y escribir sirve para usar el celular y «para que no te pierdas, si sabés leer encontrás la calle de tu casa», explica. Le pregunto: «¿jugamos a escribir?». Escribe muy lentamente su nombre y apellido con letra de imprenta mayúscula. «Esto sí me sale, pero más palabras, no, no sé». Observé carpetas y cuadernos y llamó mi atención la prolijidad y armonía en su letra. Incurrimos en algunas técnicas psicopedagógicas. Tuvimos varios encuentros con Santi, en ocasiones hasta 2 veces por semana. En uno de ellos y sin preguntarle Santi me da una razón poderosa sobre su no saber: «cuando mi papá tuvo el ACV yo me sentía tan mal porque pensaba que se moría que perdí la memoria de todo lo que había aprendido en la escuela».

También, con cierta frecuencia tuvimos reuniones de equipo, con profesoras de prácticas y estudiantes, analizando el caso, buscando estrategias, ansiosos, a veces frustrados, no sabíamos qué hacer. Los contactos con los padres eran breves, no conseguíamos que «permanecieran», con diálogos entrecortados, con mucho «no sé, en la escuela no me dijeron nunca nada», «ahora vemos que está mejor…». Traído generalmente por su madre, dejaba a Santiago en la puerta y decía «me voy a cirujear un rato, ya vuelvo doña». En ocasiones, Santiago era traído por su padre quien se sentaba en la vereda de la sala y no hablaba con nadie. En una oportunidad, conversando con la madre sobre posibles horarios, expresa «Santi le dice

"papá", pero en realidad es el abuelo, es mi papá… Sí, sí él sabe que es mi papá».

A poco de finalizar el año escolar, visitamos la escuela, nos recibe Andrés, el OE (orientador educacional) del EOE. Comenta las dificultades de intervención con sus padres, con sus profesores y el equipo directivo de la escuela. Nos dice: «Costó que lo incluyeran en el PAT (proyecto donde los profesores acompañan trayectorias), los profesores se resisten o ignoran este tipo de actividades, salvo alguna excepción. Los profesores no adecuan los contenidos, pero hay que entender que es una "línea" bajada desde el equipo directivo. Buscando armar algún tipo de dispositivo para Santi, di con la salita…». Así terminó el año y se iniciaron las vacaciones.

A principios del ciclo escolar 2020, contactamos nuevamente a Andrés, ha dejado el cargo en la escuela de Santiago, pero nos contacta con los nuevos integrantes del EOE. Nos contó que Santi, en diciembre, se presentó a las mesas de examen en todas las materias siendo desaprobado. En ese momento, Andrés dialoga con la madre y advierte un alto grado de desconocimiento de la problemática escolar ya que, en varias oportunidades, la señora aseguraba: «lo veo mejor, está aprendiendo mucho, no entiendo por qué desaprueba». Luego, sobrevino la pandemia…

La esperanza de posicionarnos como adultos, ofreciendo juegos, películas, cuentos, sorpresas de la ciencia, para conectarlo en la posibilidad de construir un mundo bueno, quedó suspendida, en el mar de las buenas intenciones. ¿Cómo desanudar un síntoma que obtura, que no permite apropiarse de contenidos culturales?, inmerso en la subjetividad de quien lo padece en un contexto institucional y sociohistórico ¿cómo ofertar un espacio personal que le permita expresarse en este estado de aislamiento? La idea de dar curso a la misión de anudar con aprendizaje a partir del aislamiento se desdibuja en un terreno desconocido.

Hubo que realizar ajustes con instituciones vinculadas con la sala. De acuerdo con sucesivos encuentros online se rescata las apreciaciones de un inspector de escuela: «… la situación en contexto de mayor vulnerabilidad social es muy complicada, todavía están buscando los canales de comunicación, y la tarea de los EOE es central, porque hay que ubicar alumnos…, se armaron grupos de WhastApp y de Facebook para lograr que estén todos en los grupos y nadie se quede afuera. ¡¡¡Esto irrumpió!!! Los docentes no conocían a su grupo de chicos, las reuniones de equipo

escolar básico se retrasaron, de a poco se fueron informando situaciones particulares con respecto al aprendizaje, si bien hay chicos que no tienen proyecto de inclusión, se trabaja con configuraciones de apoyo, están en un PAT, tienen una propuesta pedagógica inclusiva, los profesores no pueden proponer cualquier actividad. …el contacto con las familias fue muy difícil, no todos tienen conectividad o celular con suficiente crédito, pero se agilizó cuando empezaron a entregar mercadería, bolsones de comida y los cuadernillos que preparaban los profes. Muchos EOE ya tienen entrevistas con la familia, por Zoom, eso también se están realizando, llamados telefónicos, también videollamadas con los alumnos…. El trabajo con profesores no fue sencillo, tienen problemas de conectividad y poca experiencia con las tecnologías, no cuentan con dispositivos. También nos encontramos con resistencias de todo tipo».

LA DIMENSIÓN SUBJETIVA

¿Quién es Santi?

Se abordará la dimensión subjetiva de un niño o, mejor dicho, un jovencito que habiendo iniciado su secundaria (en Argentina el nivel medio es obligatorio, pertenece a la secundaria compuesta por 6 años en provincia de Buenos Aires y cuyos jóvenes ingresan con 11-12 años y culminan con 17-18 en el mejor de los casos, esperando en su culminación que ingresen al nivel superior (Universidad, terciarios, etc).

El niño que no aprende a leer

En la construcción del relato «el caso es efecto de una narración» (Do Rio Caldeira, 2007) y buscando la mejor de ellas, se podrá decir que durante algún tiempo Santi fue definido por la palabra de otros, *el niño que está en primer año de secundaria y no sabe leer ni escribir*. En esta descripción no estaba incluido como ser hablante y aunque se le preguntara, en un principio, él mismo definía su problemática de acuerdo con las palabras de otros. Bajo esta nominación, era concebido a modo de etiqueta en la misma salita.

Acompañado por otros diagnósticos provenientes de la escuela que llegaron a través del informe escolar y de la palabra de otros agentes escolares. ¿Cómo puede emerger la subjetividad en un contexto determinante? De a poco, en lazo incipiente fue apareciendo la palabra de Santi, su trama subjetiva.

La importancia de construir el *caso del niño que no aprende a leer* conlleva la necesidad de preguntarse sobre la relación del sujeto con el saber, esto nos dará pistas para pensar aquello que se detiene en Santi, que no termina de anudar. «Para que un niño aprenda es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear», dirá Anny Cordié (1994). No hablamos sólo del saber de los contenidos escolares sino del saber del inconsciente del que se ocupa el psicoanálisis.

El saber de la educación, el que nos muestra a Santi carente de alfabetización, es un saber que se programa, que se sabe. Es un saber que responde a la operación pedagógica que separa el saber del goce, que intenta disciplinarlo (Miller, 1999). Mientras que el saber inconsciente es aquel que no puede enseñarse, sin conocimiento. Opera mediante la repetición, la insistencia: el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento. Es un saber supuesto.

El saber escolar y el saber inconsciente se articulan.

El psicoanálisis investiga a través del síntoma, lo social. El síntoma es un modo de tratar que el sujeto ha encontrado frente a algo que le resulta insoportable. El síntoma aparece en este caso en la esfera del ámbito educativo.

Freud (1908), descubre que detrás de las preocupaciones de los niños respecto del origen de los bebés y otros interrogantes relacionados con sus teorías sexuales, se construyen verdaderas producciones de saber. Luego sobreviene la represión, invade una suerte de olvido, de no querer saber más, de un saber rechazado pero que continúa operando. A veces los síntomas en el ámbito escolar muestran algo de estas teorías que no terminan de cerrar y que la escuela no ayuda a concluir.

Para Freud «una mala conducta» oculta una palabra no dicha. Cuando la madre de Santi nos dice *«Santi le dice "papá", pero en realidad es el abuelo, es mi papá… Sí, sí, él sabe que es mi papá»*. ¿Constituirá este hecho un secreto, algo oculto que no termina de comprender ni se atreve a querer saber? ¿Oculta palabras no dichas? ¿Qué satisfacción obtiene Santi manteniendo este supuesto secreto o de qué se resguarda?

Aquello que a nosotros nos interesa no son los dichos, sino el decir, el lugar de la enunciación (Brignoni, 2014), *«cuando mi papá tuvo el ACV yo me sentía tan mal porque pensaba que se moría que perdí la memoria de todo lo que había aprendido en la escuela»*. En esta enunciación ya no se trata de un problema de las «maestras que no enseñan», con su decir nos va guiando que es ahí cuando pierde el lazo con el aprender, «pierde la memoria»: ¿qué no puede recordar? ¿Perder la memoria como representación de la ruptura de lazo con las palabras, con su proceso de alfabetización?

Desconocemos el momento en el cual supo que su abuelo no es su padre, quizás su propio crecimiento puberal lo fue llevando a un saber que necesitó desconectar, «perder la memoria». El desamparo y la vulnerabilidad de Santiago, lo encuentran en plena constitución psíquica, próximo a nuevas disposiciones intelectuales ante una inminente entrada a la adolescencia que hace difícil enfrentar un saber que incomoda.

Del mismo modo, podemos pensar en que la presentación de carpetas y cuadernos con extrema prolijidad y caligrafía correcta, copia perfecta puede ser un indicador de ocultamiento, inclusive de desconexión de sentido. Haberse presentado a las mesas de exámenes creyendo salir airoso de esa experiencia nos hace pensar en aquello oculto que sigue operando en Santi y su madre (*«lo veo mejor, está aprendiendo mucho, no entiendo por qué desaprueba»)*. Pero aquello que se presenta con mayor desvelo es que Santi nos muestra que él pensaba ser alojado a partir del saber que puede brindar, esperaba algún lugar de conocimiento-reconocimiento.

¿Por qué no aprende a leer Santi? Asumiendo con resignación la falta de una respuesta cabal a esta pregunta, podemos mostrarla como el modo sintomático que tiene el niño de responder frente a la escena anteriormente descripta.

Aromí (2005) ayuda a pensar esta escena cuando nos dice «hay un tiempo en la infancia que es el aprendizaje de la lectura del deseo del Otro. La niñez es el tiempo de ese "aprendizaje"». Aquí se puede ver muy bien por qué Lacan dice *«el niño está para aprender algo, para que el nudo se haga bien»*. Esa lectura es una habilidad que no se aprende en la escuela, se aprende en el atravesamiento de la infancia. De ello, entonces se desprenden otros interrogantes en relación con aquello que no aprende a leer del deseo del Otro, aquello que Santi no logra anudar dentro de este orden. O bien se podría pensar en otras opciones, Santi hizo «mal el nudo» o «el nudo que

pudo». La pregunta sería si Santi «anudó» su subjetividad con el «padre» que pudo o el que tenía a su alcance, quedando el «saber» por fuera de este anudamiento.

En esta búsqueda de otorgar sentido al síntoma del niño, fue sometido quizás erróneamente a una serie de prácticas diagnósticas cercanas a lo que Miller llamó «ideología de la evaluación» un tipo de evaluación ortodoxa que promueve etiquetamiento y exclusión. Situar el malestar en la disputa de métodos de enseñanza fue otro desvío que alejó de la comprensión de su situación, inspirado en la imperiosa necesidad de «hacer algo, enseñarle a leer ya».

Volvemos a Lacan «el niño está para aprender algo» y este aprender tiene como misión anudar, «aprender para que el nudo estructurante de la realidad se efectúe». Ante la pregunta «para qué sirve leer y escribir», Santi responde: *«para que no te pierdas, si sabés leer encontrás la calle de tu casa»*. Esta sensación de sentirse «perdido» en un mundo intolerante ante el goce del otro que le insta estructurarse y sobre el cual no encuentra un camino para anudarse, para hacer el lazo.

Aromí nos explica que en el aprendizaje de la lectura y escritura están implicados los tres registros psíquicos de lo simbólico, lo imaginario y lo real. De ahí que este aprendizaje no pueda entenderse en función de la aplicación de protocolos estandarizados o de reyertas metodológicas.

Podremos avanzar en el reconocimiento de algunos elementos que intervienen en la lectura y escritura. En cuanto a la lectura, interviene el registro del cuerpo, por eso, los registros del goce, de la libido, de la pulsión, están implicados. Al leer se pone en marcha la mirada, la voz, el dominio de la mano, de la posición corporal. ¿Cómo liberar a Santi de esos gestos restringidos en su cuerpo cuando intenta leer y escribir, cuando sistemáticamente levanta y baja su cabeza al escribir una letra a la vez, preguntando «¿está bien?, ¿y ahora cuál pongo?». En esta breve frase Santi nos muestra que en ese síntoma que se arma como recurso ante lo insoportable, él necesita del Otro para escribir. ¿Será que con ese síntoma se arma otro que le enseñe? ¿Es la mirada como un objeto de goce que no puede perder y así convoca con la mirada al Otro, en un intento fallido de anudar al deseo del Otro? ¿Será cuestión de jugar con la mirada para que Santi pueda leer?

Entre estos elementos encontramos las leyes de la escritura en relación con el tiempo:

El tiempo de la lectura es el tiempo de efectuación de una pérdida, una pérdida de goce, de satisfacción, vinculada al aprendizaje y al dominio corporal. En este punto conviene referirse a los tiempos de la educación, que no son reducibles a las «programaciones» ni «adaptaciones» del currículum, instrumentos para homogeneizar, al servicio de una evaluación que borra a los sujetos y su particularidad. Como ha sido demostrado, cuando se aplasta el deseo del sujeto, se genera fracaso escolar (Aromí, p. 6).

¿Podemos pensar que Santi aún resiste a esta pérdida? Más allá, tendrá subjetivada esa pérdida o si con nombrar padre a su abuelo la tapa, ¿la encubre por lo que no puede saber sobre su padre biológico? ¿qué saber no encontró aún? ¿Qué parte de sus nudos no puede leer Santi, con qué teme encontrarse?, nos dice «no sé leer ni escribir porque no fui a la escuela, mi papá tuvo un ACV», los «no sé» de Santi son reiterados, pero en ese decir muestra que algo comienza a decir sobre su no saber.

Él construye un síntoma sobre el saber a partir de su no saber del padre. ¿Será un saber no dicho el que él espera que le enseñen? ¿Por qué nadie habla de su padre biológico? ¿Si de eso no se habla por qué tiene que hablarlo él? No sabemos qué no pudo, supo, quiso leer en el episodio de la enfermedad del padre/abuelo, pero él marca que es allí donde la pulsión quedó fija y se repite.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Paradojas de la inclusión

En la dimensión institucional será relevante tomar aspectos que refieran a la inclusión escolar. Implicada en una trama escolar surgirá la pregunta por el aporte de una mirada desde los discursos. Se intentará esclarecer la posición que la escuela adopta frente a la inclusión y cómo es el tratamiento de las diferencias en la escuela de Santi.

La inclusión escolar como práctica discursiva

Desde una modalidad discursiva (Zuluaga, 2009 citado por Danelink, Demarco, Kiel, 2019) se analizan los efectos de determinadas situaciones de la escuela del joven como la debilidad de la autoridad (una directora que parece sostener un discurso expulsivo), la depreciación del saber (la falta de lazo con la significatividad de lo que se aprende y enseña), la violencia en el lazo con el semejante (desencuentros, vaciamientos), las demandas mágicas que solicitan a especialistas (demanda de logros inmediatos en Santi), el excesivo control en la dinámica de la vida institucional.

La inclusión escolar puede ser entendida también como una práctica discursiva (Danelink, Demarco, Kiel, 2019). En este sentido, nuestras intervenciones aportan una orientación que repone las expresiones y conductas de los niños al lazo con el Otro, aportan comprensión a procesos de inclusión en dispositivos escolares y en el vínculo educativo.

Pero ¿qué pasa en general con la escuela? Desde su creación la escuela se somete a la lógica del discurso universitario como nuevo discurso del amo, con sus condiciones y propias modalidades de lazo. El lazo social nos dirá Lacan es una cuestión de discursos. El problema se instala cuando el lazo no funciona.

Una fuerte ruptura se instala en la antigua figura discursiva que sostenía discursos, la escena escolar y el vínculo educativo. La lógica del discurso universitario, en su funcionamiento, simplemente no puede organizar el tipo de lazo social que vuelve habitables las escuelas. Se ha roto la trama discursiva que sostenía un «normal funcionamiento» de la escuela. Analicemos la pertinencia del siguiente párrafo:

«… el antiguo discurso del amo perdió su eficacia para regular la escena escolar y la lógica del discurso universitario terminó por inundar, y en muchos casos desbordar, a las escuelas. Lo que encontramos en la actualidad es un agotamiento de esta figura discursiva, del *entrevenir* del discurso universitario con el discurso del amo, que históricamente hizo posible el vínculo educativo en las escuelas. … instala esa relación técnica al saber que desautoriza el saber pedagógico y horada la autoridad docente» (Danelink, Demarco, Kiel, 2019)

Por otra parte, Flavia Terigi (2014) analiza el papel del discurso psicoeducativo en la producción de categorías y prácticas productoras de fracaso escolar. Este problema está vinculado a condiciones organizacionales y pedagógicas encubiertas e invisibilizadas por discursos dominantes y

hegemónicos. Es así como la autora sostiene que «la escuela fabrica al alumno» y es frecuente encontrar diagnósticos de niños y jóvenes disléxicos, con ADD, TDH, etc. que determinan destinos escolares de estos sujetos devenidos alumnos. Advierte que estos discursos tienen efectos sobre la constitución de formas de subjetividad.

La mirada normalizadora sobre los sujetos y su desempeño escolar, apoyada en el discurso psicoeducativo y generadora de clasificaciones y procesos de exclusión escolar; afecta principalmente a los alumnos provenientes de sectores socioculturales vulnerables. En este discurso normativo, ¿cómo encaja este jovencito que no puede leer y escribir en una escuela secundaria?

Trayendo escenas en las que Santiago forma parte se puede evocar una en particular: se observa una diferencia abismal en su actitud al escribir cuando levanta la cabeza esperando que le digan que la letra escrita es la correcta; en cambio su actitud es otra, cuando el joven explica el sistema de puntuación de los partidos de futbol y las posibilidades de cada equipo para obtener primeros puestos, manejando todo un sistema de posibilidades y anticipaciones. En este último caso, se muestra locuaz y seguro, el dispositivo escolar con sus discursos limitantes no lo ha atravesado.

Por otra parte, la autora introduce el concepto de cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010) para pensar la enseñanza en las trayectorias escolares. A pesar de sus frecuentes inasistencias y de la repetición de uno de los grados se podrá decir que Santiago tuvo una trayectoria continua, pero no completó su escolaridad, ha accedido a la educación secundaria sin completar su proceso de alfabetización.

Es común en los ámbitos institucionales, que los miembros implicados (docentes) se sientan sin herramientas para dar curso a procesos de inclusión. Demandan recursos, formación, sienten mucho malestar en la necesidad de hacer efectivo el trabajo institucional inclusivo. En el caso de Santiago será necesario seguir pensando en esa actitud de aparente indiferencia en general de los profesores frente a este joven que no puede leer, en la marcada distancia de la directora, en el afán persistente de alguno de los integrantes del EOE y en aquello que ve la madre como progreso de su hijo y que el resto de la institución no ve.

Quizás Santi incomode frente a la mirada de otros. Un alumno que no sabe leer incomoda, trae una novedad que a nadie «pertenece» o nadie quiere

tomarla en una escuela secundaria. De alguna manera expone una idea o sentimiento de una debilidad de la escuela que no instruyó, no impulsó el ingreso al mundo de la cultura, no funcionó en uno de sus propósitos básicos: enseñar a leer. ¿Cuál será la manera en que la institución se ubique frente a la posición subjetiva de Santiago? ¿De qué manera podremos acompañar desde la «Salita»? ¿Cómo intervenir en la escuela desde un acompañamiento mutuo que resignifique a Santi como estudiante? Esta situación desata un trabajo que demandará reconfigurar un modo institucional de la escuela y de la sala comunitaria. Ambas instituciones se verán impelidas a pensar dónde será situado este joven que demanda, en definitiva, un trabajo de conformación del lazo social.

El tratamiento de las diferencias en la escuela de Santiago

¿Cuál fue el tratamiento que implementó la institución? La separación fue la forma que encontraron algunos miembros de la escuela para resolver el problema de Santi con algunos intentos de una inclusión fallida, dice el OE:

> *Costó que lo incluyeran en el PAT (proyecto donde los profesores acompañan trayectorias), los profesores se resisten o ignoran este tipo de actividades, salvo alguna excepción. Los profesores no adecuan los contenidos, pero hay que entender que es una «línea» bajada desde el equipo directivo.*

Optando por la «derivación» ante una lucha solitaria, el OE nos dice: «*Buscando armar algún tipo de dispositivo para Santi, di con la salita…*».

La forzada inclusión en el PAT deja al descubierto que entre lo instituyente y lo instituido existe desencuentro, instaurándose un vacío ante la falta de respuestas. La clave seguirá estando en encontrar el modo en que cada institución tiene de relacionarse, de solucionar, de sostener, contener, de excluir, de naturalizar ciertas situaciones.

Se rescatan las buenas intenciones del OE (como de muchos otros), en su búsqueda de soluciones, con dispositivos y discursos muchas veces fallidos, se han instalado en la búsqueda de alternativas.

Sobre la escolaridad primaria de Santi se conoce muy poco, nos preguntamos si se pudo haber instrumentado de manera formal o no formal un «régimen de excepción» que no funcionó como una inclusión y que le permitió *pasar de grado* hasta terminar la primaria. Hubo una excepción con Santi que lo fue promoviendo de año en año, pero paradójicamente lo excluyó del aprendizaje y casi del sistema. En consonancia, lo mismo se podría pensar respecto del PAT, un proyecto que quedó a «medio camino». ¿Contribuyó la directora en el fracaso de este dispositivo, qué pasó con quienes debían impulsarlo y quienes debían concretarlo, cuáles fueron sus herramientas, sus modos de entender el dispositivo, cuáles son las expectativas sobre el mismo, están convencidos de su eficacia en algún sentido del aprendizaje, en definitiva, qué discursos sustentaron el proyecto?

Es posible pensar, mas no asegurar, que «la modalidad que se instaló y repitió» en el devenir de Santi y su escolaridad tanto en la primaria como en el ingreso a la secundaria fue la falta de respuesta, o mejor la falta de preguntas, de seguir preguntándose sobre el vacío que lo posicionó, lo estancó en el lugar de «niño que no aprende», sujeto oculto e invisible.

La versión oficial de Santiago como alumno

Santi es traído por sus padres a la salita portando un informe escolar escrito por el Orientador Escolar (OE) de su escuela. El informe escolar es un texto con prevalencia de un discurso, con determinados modos y arbitrariedades en la forma de nombrar las cosas, otorgando así sentidos y significaciones a aquello que precisamente nombran (Mehan citado por Toscano, 2014). De manera que, el Informe de Trayectoria Escolar de Santiago, nos trae una determinada representación del niño (por ej. siempre lo llama 'alumno'), habla acerca de él y de sus dificultades. Se trata de un informe de derivación que da pautas de la construcción de un alumno que pasa de estar en problemas a ser un alumno con problemas como dice Baquero (Terigi, 2014). Se podrá observar cómo los informes participan en la construcción institucional de las identidades, y podemos observar cómo también, en la suma de informes que conforman un legajo «el niño se convierte en un texto», el discurso, las palabras y expresiones que allí aparecen corresponden a la *versión oficial del alumno* (Mehan, 2001).

Pero también, nos informa acerca del tratamiento que la institución realiza de la problemática de Santi. Expresa parte del *Informe de Trayectoria*:

> *En el EOE se le proveyó de fotocopias con las tablas de multiplicar con consignas de cómo estudiarlas, cuadernillos con operaciones matemáticas simples, ejercicios de escritura alfabética silábicas, con orientación en cómo realizarlas, y un cuadernillo de caligrafía con el fin de ejercitar la escritura, independientemente del PAT donde el alumno posee un cuaderno y carpeta individual de trabajo con otras estrategias de trabajo diseñadas por los profesores de este proyecto (PAT).*

Más allá de la efectividad del material proporcionado por el EOE, era el material que Santi traía a cada encuentro psicopedagógico. Traía su cuadernillo colmado de letras como una manera de encontrarle sentido o depositar en él el deseo de aprender, o la esperanza de aprender, se sentía que alojaba allí su síntoma. Por otra parte, nos habla de todo lo que desde la *escuela oferta a Santi* y éste no termina de consentir.

Continuando con la dimensión institucional, el informe expresa:

> *Se observa poco compromiso familiar a la hora de practicar en casa, sólo se le ha solicitado a los padres la realización de 10 min de escritura y 10 min de lectura diaria, cuando se le consulta al alumno sobre si practica, dice que no y responde que no lo realiza porque está en la calle siempre, esto ratificado por el padre en una ocasión que lo retiraron por sentirse descompuesto (situación de varios días en que el alumno no fue llevado a consulta médica, «mucho dolor de panza y de caleza»).*

Este párrafo enlazado con los dichos de la madre ante el fracaso de Santi en las mesas de examen de diciembre *«lo veo mejor, está aprendiendo mucho, no entiendo por qué desaprueba»*, nos habla de un marcado desencuentro entre familia y escuela.

Aquí entonces para seguir pensando la dimensión institucional, corresponde preguntarse: ¿qué está viendo su madre y qué el equipo y docentes no ven? ¿De qué forma incluir a un joven a partir de sus avances y no sólo desde lo que consideran los profesionales? Familia y escuela aportan

registros diferentes. Desde la lógica institucional pueden sostener que están dando «todo de sí» para el avance de Santiago, pero el joven se la pasa en la calle y la madre no brinda 10 minutos de su tiempo. Quizás puedan preguntarse cuál es el sentido de indicar un saber hacer cuando aún no se lo han formulado como un problema, el «pedido» del equipo hacia la madre se ve frustrado. Y quizás sea el momento de pensar desde cada rol, función y encargo para comprenderlo mejor.

Pensando en roles, funciones y encargos. Intentos para desanudar

Diferentes roles aparecen en este entramado, nos encontramos con profesores, directora, orientador educativo, madre, padre, alumno, psicopedagoga poniendo en ejercicio sus funciones y encargos. Cada uno genera demandas que son leídas, interpretadas, representadas de diferentes formas y todas ellas ocasionan efectos.

En un intento por discernir los movimientos entre funciones y encargos se puede observar: la escena narrada se inicia con un OE que encarga a una psicopedagoga que realice un diagnóstico psicopedagógico a un alumno de su escuela, oriente a sus padres y luego ingrese a este alumno al taller de alfabetización para que aprenda a leer y escribir. ¡El OE ha hecho su trabajo, ha cumplido con su rol!

Como bien señalan Molina y Zelmanovich (2017), anteponer el rol o el encargo explícito pueden convertirse en obstáculos para que la función se haga efectiva. Habrá que atravesar el difícil trabajo de interpretar el interjuego que posibilite pensar intervenciones con otros agentes, o con nosotros mismos.

Desde el rol de psicopedagoga se reconocieron algunos obstáculos desde la llegada de Santi a la salita. La llegada del informe con un claro propósito se constituyó en un obstáculo, en tanto que no se podía asumir el encargo. ¡Debía hablar con el OE! Se estipuló y concretó una reunión en la escuela.

Otro obstáculo estaba constituido por quienes recibieron a Santi y sus papás. Se trata de un ámbito comunitario, de puertas abiertas y quizás… demasiado abiertas. La psicopedagoga fue la última en enterarse de las características de la demanda de la escuela. Quienes comparten la salita

(coordinador, practicantes, otros profesores, profesionales…) sabían que Santi no sabía leer. La posición frente a este obstáculo llevó a destacar la dimensión ética del resguardo de la privacidad de una familia y de una reorganización y delimitación de tareas entre los miembros participantes de la salita. Volver a pensar en nuevas estrategias de recibimiento en la salita, recrear dispositivos que alojen y que no expulsen.

El arribo del encargo, con forma de Informe Escolar, resultó alarmante para los integrantes de la salita, posicionando al sujeto como *el joven que está en secundaria y no sabe leer ni escribir*, alterando y confundiendo funciones.

Por alguna razón, la figura del OE empieza a jugar un papel central en el nexo con la escuela y la familia. ¿Cuál es la posición del OE frente al encargo institucional? Sin dudas asume las políticas educativas, leyes y reglamentos institucionales y canales jerárquicos. Si bien, de la escritura de su informe podemos inferir que asumió su rol bajo el encargo institucional e invisibilizó al sujeto, en sucesivas entrevistas y comunicaciones surgieron otras perspectivas. El OE se manifiesta en posición conflictiva con la directora, los profesores y la familia. La directora desecha una función inclusiva, descree de las posibilidades del PAT y transmite esta idea a los profesores quienes debilitan su función de enseñar a Santiago. Por otra parte, el encargo que el OE demanda a la familia, *los 10 minutos de lectura*, tampoco es aceptado. Pese a su escena dramática resulta ser un actor con el cual se contó en sucesivas intervenciones. Se reunió con Santi cada semana y trabajaron en el cuadernillo que el joven traía a la salita, es decir, el OE desde su función fue capaz de alojar subjetividad, enlaza al sujeto. Nos recibió en la escuela y proporcionó información abiertamente, atendió a nuestras llamadas telefónicas y propició el encuentro con los nuevos integrantes del EOE. Como futuras intervenciones se podrá revisar, ver los efectos de su función cuando ejerce su rol de manera acompañada, en intercambios mutuos.

¿Cuál es el encargo de los padres de Santi, qué le encargan a la psicopedagoga de la salita? Es difícil discernir, son inadecuadamente considerados como los *expertos del escape*, no se acercan, no dialogan, pero siempre acompañan al joven hasta la puerta, lo traen y se quedan en la vereda o vuelven más tarde: *me voy cirujear un rato y ya vuelvo doña*. La psicopedagoga intenta acercarse y dialogar con la madre en la vereda, no entra a la sala. Los padres asumen el encargo institucional acercando a Santi.

Quizás habría que revisar el encargo de la psicopedagoga, ajustar el rol y revisar la función como entrevistadora para intervenir en la historia de Santi. A este punto es necesario llegar, la entrada de Santi también fue conmocionante en su demanda, no sólo fue difícil dialogar con los padres sino también lo fue con el mismo joven. ¿Qué se podía hacer, por dónde empezar? El caso resultaba entre desconocido y apremiante, tendía a desorientar futuras intervenciones y las pocas que se habían realizado se direccionaban hacia una práctica diagnóstica desajustada y el imperativo urgente «¡debe aprender a leer ya!». Fue valioso leer que entre las responsabilidades de quienes ocupan este lugar de «agente de la educación» está el de admitir el enigma que cada sujeto representa, «dando tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto» (Núñez, 2010)

Sobreponerse implicó el propósito de construir un vínculo con él, desentrañar el síntoma en transferencia e iniciar la intervención. Se lograron estipular encuentros semanales con Santi con algunos rituales que hacían al lazo, al encuentro con el saber pero que la pandemia distanció.

Dos cuestiones de aparición abrupta tuvieron sus efectos en la posición profesional que hubo que repensar en relación con el rol y las funciones. Una fue el crecimiento de Santi, el mismo recorrido por este trabajo es nombrado el niño y a veces el joven. Su voz ha cambiado, ha ingresado a otro territorio. El otro y más crucial fue la pandemia con su consecuente aislamiento y diversidad de estrategias a revisar.

En conclusión, se podrá pensar que la lógica de la dimensión institucional que no funcionó en el obstáculo que se presenta con Santi, se vincula con:

- La prevalencia de un discurso universitario, como nuevo discurso amo que instala una ruptura en la escena escolar y en el vínculo educativo. Un discurso que produce categorías y prácticas productoras de fracaso escolar, clasificaciones y procesos de exclusión que esconden al sujeto y que necesariamente hay que desarticular, repensar, producir preguntas, intervenir problematizando desde el rol y función psicopedagógico. Aquello que no funciona es el modo en que se tratan las diferencias, las dificultades en los profesores para asumir una estrategia de intervención que incluya a Santi.
- Aquello que no termina de anudar es el lugar desde dónde es mirado Santi en lo escolar. No funciona el desencuentro entre la familia y la

escuela, las representaciones de cada uno para comprender la situación.

DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Un antes y después en el mundo

La dimensión sociohistórica y cultural implica comprender las coordenadas de época a partir de cómo cada institución se posiciona respecto del discurso dominante. Pero en esta ocasión un condicionante inesperado nos presenta el mundo partido en dos, antes y después de la pandemia.

El tiempo pre-pandémico

Desde un análisis sociohistórico podríamos pensar que determinadas conceptualizaciones se conservan antes y durante la pandemia, una de ellas hace referencia a la idea de «malestar sobrante». Esta noción que Marcuse definió como «represión sobrante» a los «modos con los cuales la cultura coartaba las posibilidades de libertad, no sólo como condición del ingreso de un sujeto a la cultura, sino como cuota extra, innecesaria y efecto de modos injustos de dominación» (Bleichmar, 1997). Como ejemplo de cuota extra encontramos estos modos injustos de dominación que nos lleva a preguntarnos por la injusticia de suponer que la escuela, por sí misma, educa, que en ella no hay privilegios y que, por su capacidad homogeneizadora, todos los niños aprenden.

Por otra parte, Barbagelata (2010) problematiza la idea de lazo social que se pone de manifiesto en las distintas instituciones que comparten nuestro caso y repercuten de manera singular. En el caso que nos convoca se podrá observar la precariedad resultante de la fragilidad de los lazos sociales frente a este malestar que aqueja y que implica a un sujeto que no logra orientarse en su aprender. Como profesionales del lazo nos preguntamos: ¿cómo hacer lazo con la escuela, con la familia y con nuestras propias prácticas de intervención en un mundo complicado para desenajenar a un sujeto que no puede acceder al mundo de la lectura y escritura?

A su vez, para comprender este malestar se tendrá en cuenta que existe una dimensión social del síntoma que permite establecer un puente entre el saber del síntoma y el saber de la cultura (Cevasco, R., 1996). Entonces, buscar causas de fracaso escolar en el mismo Santiago es desconocer que su síntoma confluye con lo social. Se podría, entonces, abordar su síntoma «no sabe leer» como operador de lectura del malestar en la cultura y de explorar, por medio del síntoma, el punto ciego de lo social. En la lógica de las organizaciones sociales se hallan los modos injustos de dominación que expresa escondidamente el «malestar sobrante».

Hebe Tizio (2003) colabora para la comprensión de esta dimensión. Alude a la idea de vacío y vaciamiento, definido este último, como espacios abandonados por el Otro. ¿El no saber de Santi refleja espacios abandonados?

A su vez, Kiel (2010) nos dice que las condiciones de la cultura actual no facilitan la implicación subjetiva del malestar. Los procesos de subjetivación del padecimiento requieren del reconocimiento del conflicto psíquico. Pero sucede que algunos aspectos de la cultura actual ofrecen diversas trampas para que el conflicto quede oculto. Al observar cuadernos y carpetas de Santiago sorprende su prolijidad, la correcta caligrafía, la copia casi perfecta del contenido escrito. Una escolarización que valora la buena presentación, la escritura armoniosa en sus formas, anclada en mirar fuera de la singularidad de un sujeto, no se percató en el grado de apropiación de sentido de su producción. Así Santiago atraviesa una difícil simbolización de su padecimiento; no encuentra mayor sentido en tanto siempre ha sido valorado este «como sí» supiera escribir y leer. El malestar se ha convertido en síntoma.

Por otra parte, y a riesgo de ser considerado extremo, pero algo de «lo cruel» en el sentido que le da Ulloa (2005) encontramos en el padecimiento de Santiago. Una forma de crueldad como dispositivo sociocultural es aquella en donde: «… lo esencial de la crueldad aparece velado por el acostumbramiento. Se convive cotidianamente con lo cruel y muchas veces en connivencia, sobre todo cuando esta palabra alude a ojos cerrados y aún a un guiño cómplice».

Una referencia a la posición y el trabajo de los profesionales de la mano de Tizio (2010) nos advierte sobre la importancia de reconocer y diferenciar los síntomas sociales de los síntomas del sujeto. Se tratará entonces del

intento por reponer un lazo social, en un trabajo en red que habilite posibles modos de intervención que den lugar a la palabra.

A su vez, pensar en una psicopedagogía comunitaria que instrumente una clínica socioeducativa y que promueva esas «ceremonias mínimas» (nuestros desayunos, juegos, lecturas), a modo de dispositivo subjetivante, que se fueron construyendo con el mismo Santiago y que lo alojan en una institución (la salita) en un tiempo y espacio sólo para él. Pensar en red, en equipos, en otras instituciones, sobre aquellos medios para tejer una trama de significaciones que proteja, atempere, cuide y de paso a la cultura, cuando la realidad se presenta con desamparo y vulnerabilidad. (Zelmanovich, 2003).

Los nuevos encargos en tiempos de pandemia

El año 2020 nos sorprendió con el arribo de una pandemia, de a poco saliendo aletargadamente y con mucha energía después de un tiempo fuimos buscando estrategias que nos ubicaran en una nueva modalidad de lazo psicopedagógico.

La virtualidad nos cobija y propone una salida, pero no será suficiente ya que deja al descubierto desamparos materiales, culturales y personales. Se incorporaron nuevas prácticas, lenguajes y discursos, no dejan todos de tener su carga simbólica. Nos topamos con el desconocimiento de las tecnologías, con la falta de dispositivos tecnológicos, y con la permanente compañía de la incertidumbre, codeándonos con la enfermedad, el cuidado intensivo y la preocupación constante por nuestros semejantes. Así, en ese contexto y clima institucional la vida se fue «virtualizando».

Santi fue nuestra preocupación como lo fueron tantos otros niños que conocimos en nuestros espacios de acompañamiento profesionalizantes que habíamos generado en los últimos años y que sosteníamos en la salita.

El desamparo material de Santi y su familia se visibiliza de manera brutal en diferentes órdenes de sus vidas. La comunicación resultó complicada, sólo cuenta con un celular para ocasionales circunstancias.

La escuela del joven pasa por los mismos avatares, pero que «¿hay de Santi?» en esta escena escolar. Al principio «no lo encontraban, estaba perdido» había que esperar que alguien del EOE lo busque. Parte del EOE se renueva en los cargos y recién ingresaban a la escuela y nada sabían de él.

Después de un tiempo comienzan los contactos con Santi y su familia. Un nudo endeble y frágil entre escuela, familia y Santi se procura a través del bolsón de comida y el cuadernillo, símbolos de subsistencia material y cultural. Nuevo encargo sobreviene de la mano de un integrante del EOE «Santiago no entrega sus tareas». Se desprenden más obstáculos, se trata de la imposibilidad de comunicación con el nuevo EOE, con la visita a la escuela, con conocer el «cuadernillo» que Santi no entrega. Estar perdido inicialmente, hacer contacto y otra vez esta sensación de que la escuela «da» y Santi «no entrega».

Podemos pensar en aquellas cuestiones que insisten en estos tiempos de pandemia pero que estuvieron presentes antes del aislamiento. El malestar sobrante y los modos injustos de dominación que la escuela impone a través de un cuadernillo, la fragilidad del lazo social, la idea de vacío y vaciamiento como espacios abandonados por el Otro y las condiciones de la cultura actual que no facilita la implicación subjetiva del malestar, no fueron novedades derivadas de un estado pandémico, ya estaban. Por otra parte, la dificultad en el tratamiento de las diferencias, los bordes entre la inclusión y la exclusión tampoco fueron invenciones de la actual situación. Incluso la presencia ausente, un cuerpo invisible que en pandemia emerge con fuerza, también fue parte del malestar anterior.

¿Podremos hablar de lazos virtualizados entre Santi y la escuela? Ciertamente no, no cuenta con carga suficiente en su celular para las clases virtuales y no tiene computadora, no cuenta con conexión. Lo que une o mejor dicho «ata» al joven con su escuela es esa breve modalidad presencial cuando van en busca del bolsón y el cuadernillo. La propuesta pedagógica inclusiva no llega, se adormece y el vínculo tiende a desaparecer. Por mucho tiempo no ven a Santi y tampoco logramos comunicarnos con él.

EL NUDO ENTRE DIMENSIONES

Creando lazos

Nos iniciamos en una reflexión clínica en la que se piense la práctica «anudadamente», en este caso, anudar las dimensiones subjetivas, escolares y

socioculturales para que, a partir de allí se construyan intervenciones que anuden (Cancina, P., 2008):

Pensando en lo que insoportable

Remover los soportes que contribuyen a que Santi no acceda al aprendizaje de la lectura, a que siga creyendo que la escuela lo va a promover al año siguiente como en su primaria; a que mantenga «sus pérdidas de memoria» que lo desanudan del mundo del saber y de la cultura; a que contribuya a su propio ocultamiento con prácticas de ilusión (cuadernos y carpetas prolijas).

Agitar, remover ese malestar que no permite que madre, abuelo y psicopedagoga no logren sentarse a dialogar sobre Santi, como un modo de conservar a través de esos silencios los «huecos de saber» sobre la propia historia de Santiago.

Sacudir lo insoportable de la escuela, no funciona que continúe invisibilizando a Santiago, que no se pregunte por otros modos de abordar su aprender, que no desarticule una modalidad que se repite, que no pueda «leer» que el joven no pueda leer, que no se cuestione el tratamiento de las diferencias y del trabajo inclusivo.

Seguir interrogándose por lo que «no funciona, no se soporta», con preguntas que resignifiquen, nos permite pensar en intervenciones psicopedagógicas que anuden. Entender el síntoma como aquello de su goce que no puede poner en palabras, pero rescatando una doble cuestión en la posición profesional al abordar el síntoma como el llamado de Otro a que lo escuche (Tizio, 2010), ayude a regular el goce (Miller, 1998), un Otro que no sólo es intérprete, sino que oferta su ayuda.

Entre nudos y desenlaces, la posición profesional

A lo largo del escrito nos encontramos con interrogantes que nos ayudan a pensar por qué no aprende a leer Santi. Se propusieron dos aseveraciones que despistan de lo meramente escolar y nos lleva al núcleo de su subjetividad: *«el niño está para aprender algo, para que el nudo se haga bien»*

(Lacan) y *«hay un tiempo en la infancia que es el aprendizaje de la lectura del deseo del Otro»* (Aromí). Los interrogantes continúan, y una posibilidad será pensar que Santi anudó su subjetividad con el «padre» que pudo o el que tenía a su alcance, quedando el «saber» por fuera de este anudamiento.

La relación con el saber se encuentra con la enunciación contundente de Santi: «perdí la memoria», no recuerda lo aprendido en el nivel primario, y reconoce que aprender sirve «para no perderte». Aprender para él es orientarse, lleva a lugares seguros (su casa) o al menos donde puede encontrar saberes que faciliten su nudo. En sus intentos por «recuperar lo aprendido y no perderse» instrumenta como recurso la copia prolija y armoniosa en cuadernos y carpetas que invisibiliza su malestar, pero a la vez le impide reconocer su propio padecimiento, no logra aprender a leer el deseo del Otro. Enlaza con la dimensión institucional, la escuela valora la buena presentación, la prolijidad, ignorando que esto no facilita la implicación subjetiva del malestar. Por lo tanto, el nudo no llega a constituirse. La escuela «descubre» a Santi y su aprender casi finalizando el ciclo escolar, detrás de un discurso dominante que encuentra cierta resistencia dentro del EOE ante instancias de clasificación y exclusión que insisten en la invisibilidad del joven.

La lógica de la dimensión institucional que no funcionó en la dificultad con Santi es el sostenimiento de una práctica que tiende a esconder la subjetividad en relación con el aprender y romper el vínculo educativo. Santi se manifiesta «perdido», sin rumbo, sin haber incorporado el aprendizaje de la lectura se presenta a fin de año para ser evaluado en sus materias esperando ser «aprobado» por sus profesores como buscando un reconocimiento al saber que porta. Un troquelado casi perfecto entre subjetividad y escuela que emula un nudo de ilusión que termina por romper en «las mesas de examen».

La lógica de la dimensión social y cultural envuelve toda esta escena desde la vulnerabilidad social y cultural del joven hasta la precariedad de lazos que sostiene la escuela. Dentro de esta lógica la pandemia jugará su papel central atribuyéndosele nuevas calamidades pero que se descubren muchas de ellas como las insistencias de siempre (vulnerabilidad social, exclusión, clasificación, incompetencias tecnológicas, etc) reeditando la pérdida (otra vez «no encuentran» a Santiago). Se profundizan los desencuentros entre Santi, su familia y la escuela.

Al momento de pensar la posición psicopedagógica entendemos que el saber sobre la subjetividad de Santi puede provocar alguna pregunta en la escuela, una mirada diferente que haga vínculo educativo, esta sería una intervención que anuda como otras que se irán pensando a continuación.

DISPOSITIVO DE TRABAJO

Intervenciones psicopedagógicas que anudan

Se tratará entonces del intento por reponer un lazo social, en un trabajo en red que promueva modos de intervención que implique a aquellos que participan en el nudo de las tres dimensiones. Disponer dispositivos que aborden aspectos subjetivantes y pensados desde una posición profesional que procure garantizar un lugar simbólico para el joven desde una función psicopedagógica que registre al sujeto en su singularidad.

Pensar en red, en equipos, en otras instituciones, sobre aquellos medios para tejer una trama de significaciones que proteja, cuide y de paso a la cultura, cuando la realidad se presenta con desamparo y vulnerabilidad. (Zelmanovich, 2003).

Una referencia a la posición y el trabajo de los profesionales de la mano de Tizio (2010) nos advierte sobre la importancia de reconocer y diferenciar los síntomas sociales de los síntomas del sujeto. No podemos asumir sin más «el encargo social», para pensar en intervenciones que propongan reponer el lazo social bajo las condiciones del malestar sobrante y que facilite la implicación subjetiva del malestar dejando debilitadas las artimañas de ocultamiento del síntoma., en un trabajo en red que habilite posibles modos de intervención que den lugar a la palabra. Procurar encuentros con familia y escuela será prioridad.

El trabajo en redes como encuentro

La «salita» trabaja en red, hay experiencia sobre esta práctica. Los sectores de vulnerabilidad social y económica marcada suelen desarrollar recursos en su propia comunidad, establecen vínculos, lazos de cooperación atendiendo

necesidades múltiples de sus miembros. La pandemia hizo visibles estrategias comunitarias que permanecían al menos «naturalizadas» en el barrio.

Se entiende «en red» como la articulación de diferentes niveles de responsabilidad «para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío» (Núñez). La asociación barrial a la que pertenece la salita se puso en acción a través de sus miembros acercando recursos alimenticios y de salud. Los jardines de infantes comunitarios cuentan con redes específicas de atención a diversas necesidades. Las otras «salitas» como los centros de salud primaria (CAP) se organizaron rápidamente. Con todos teníamos posibilidad de contacto e intercambio.

Trabajar con las escuelas de la zona, con otros programas educativos, sociales, de atención primaria, con vecinos, llevó tiempo, pero se lograron reestablecer algunos vínculos. Se buscaron nuevos recursos de articulación social y cultural privilegiando la tecnología.

Durante la pandemia la salita ya no era un espacio de encuentro, de intercambio presencial, pero insistió en sostenerse como un lugar de referencia para los aprendizajes. La fragilidad social, cultural y económica del territorio en cuestión hizo extremadamente difícil reanudar contactos a través de las tecnologías. Desde el espacio de la psicopedagogía, en reuniones virtuales, con equipos de profesionales, practicantes y referentes comunitarios, se trató de discernir acerca de los contenidos y estrategias escolares susceptibles de ser trabajados desde la sala y aquellos que podían ser abordados desde otros espacios en red.

Si bien fue difícil el encuentro con Santi, aquello que emergió fue la red. Hasta la llegada de la pandemia no fue del todo consciente el *estar perteneciendo* a una red que en pleno aislamiento nos enlazó. Una vecina de la familia de Santi, nos facilitó el acercamiento, pudiendo formalizar algunos encuentros virtuales semanales con el joven. Antes del aislamiento y ya instaladas esas ceremonias de charla inicial con galletitas se había trabajado con aquellos objetos de su interés: autos, animales y futbol a modo de provocar su consentimiento al vínculo educativo. Leímos cuentos, miramos videítos que después incitábamos a dibujar y escribir proporcionando materiales como hojas, cuadernos, colores, etc. elementos que el aislamiento nos cercenó. La palabra, la imagen y algunos gestos se impusieron a través de los recursos tecnológicos con los que contábamos.

Por otra parte, el trabajo con la escuela de Santi se continuó a través de su anterior OE que seguía colaborando y procurando encuentros con las nuevas integrantes del equipo de orientación. Un encuentro virtual por Meet permitió un intercambio pedagógico en el cual se pudo trabajar algunas preocupaciones de la escuela como la presencia y entrega del cuadernillo y algunas (no todas) de las instancias vinculadas con su subjetividad en relación con su aprender. Fue un primer paso en pandemia.

El lugar del cuerpo en la virtualidad. Una voz sin cuerpo

En tiempos virtualizados y buscando con cierta desesperación una hendija por donde pasar la virtualidad y continuar con nuestro lazo llegando a Santi, un *video* nos mantiene en ese nuevo modo que encontramos para estar «de alguna manera». El video tenía como intención provocar el deseo de saber, provocarlo de alguna manera como dice Anny Cordie. El dispositivo consistía en mostrar un objeto particular, un globo terráqueo pequeño, un adorno casero sobre una mesa, que tenía la intensión precaria de representar el mundo y mientras se lo manipulaba y giraba se relataba una suerte de explicación sobre «para que sirve aprender en la escuela». El video duraba poco más de 4 minutos y discurría entre la importancia de conocer el mundo que habitamos, relatando con cierta torpeza algunos beneficios en el conocimiento del universo, la geografía, la historia, la matemática etc. y terminando en la impronta que tal aprendizaje y relación con estos saberes, tiene para las personas. El video fue enviado por WhastApp y acompañado por algunas preguntas. Buscando en esta práctica la inscripción del deseo en un lazo y de pensar en mis posibilidades de constituirme en ese otro que transmite y en el que Santi deposita su falta. Por supuesto no fue sencillo, para Santi «la historia es para estudiar» y si bien su decir posibilita buscar otros sentidos de la historia, también nos dice sobre aquellos controles cognitivos de lo escolar que provocan el escape del deseo de saber llevándose consigo el interés por los objetos de conocimiento.

¿Pero, cuáles fueron estos controles sobre el conocimiento escolar en la vida de Santiago? Se podrían pensar que son aquellos que provienen de los modos de entender las diferencias, de tratar la inclusión.

Los nuevos encargos institucionales que se desprendían de la pandemia indicaban la continuidad de las prácticas con la fuerte prohibición de contacto con alumnos, ni virtual ni presencial. Un trabajo iniciado en el 2019 fue interrumpido por un modo de asistir a «los peligros de la virtualidad». El WhastApp resultó ser una herramienta eficaz por un tiempo en el cual se registró la voz de Santi, sin cuerpo.

Cuando hablamos del cuerpo de Santi, resurge esta imposibilidad de definirlo como niño o como adolescente, un obstáculo que adquiere otras connotaciones al momento del distanciamiento en tanto entorpece ver su crecimiento, pero sí escuchar su voz, ahora una voz diferente, por momentos más grave. La escucha se agudiza no sólo en tonalidades sino en expresiones al principio algo parco, después de un tiempo más locuaz. La escuela de Santi también registra su ausencia, quizás desde otro lugar, «no entrega la tarea», «sólo viene por el bolsón de comida y el cuadernillo», al principio de la pandemia se perdió Santi, tuvieron que «buscarlo». No lo ven, no lo escuchan, el encargo de la escuela es la presencia de Santi.

Cuerpo, cultura y subjetividad no pueden pensarse separados de su tiempo (Brignoni, 2014). En época de pandemia los cuerpos enfermaron, se aislaron, ocultaron, se protegieron. Los chicos dejaron de ir a la escuela, de hacerse presentes. Esta configuración triangular entre cuerpo, cultura y subjetividad se alteró y la educación como elemento que provoca «atadura para anudar esta trilogía» y así también promover lo social se encontró con un vacío, una camarita de la PC apagada, con un «muteado», con la ausencia contundente del cuerpo de Santi que se reclama. Otra línea de trabajo consistirá entonces: ¿Cómo hacer para que Santi se acerque y se presente en su escuela y que ella a su vez registre su presencia?

El tratamiento del cuerpo en las instituciones y sobre todo en la escuela se vincula con disciplinamiento, control y dominación (Foucault citado por Brignoni). Los cuerpos de los presentes en un ámbito escolar nos muestran el fracaso de la norma, los cuerpos refuerzan la resistencia. La regulación de los cuerpos a través de la disciplina era necesaria para poder enseñar (Tizio, 2006). Cuerpos tranquilos y callados (como el de Santi) era casi sinónimo de atención y comprensión de lo que se enseñaba.

Para Freud el cuerpo es un lugar de discursos, un cuerpo atravesado por discursos es retomado por otros pensadores que lo vinculan con lo social, llegando así a una idea fundamental: «si el cuerpo habla, o si más bien el

sujeto habla a través de su cuerpo tenemos que aprender a leer aquello que nos dice». Cuerpo y síntoma se entrecruzan y el sujeto tiene que «aprender para saber hacer con ellos: *aprender a leer…*». Cómo tramitará Santi estas experiencias vinculadas con el ACV de su padre/abuelo y su propia «pérdida de memoria»?

Pero volviendo a la importancia de la voz que nos une y convoca a Santi y psicopedagoga, se rescatan los objetos del cuerpo que trae Lacan en Seminario X. Si bien para Freud se trata de tres objetos: oral, anal y genital, para Lacan serán cinco, les agregará dos más que son la mirada y la voz.

El cuerpo del estudiante como el del maestro entra en la escena educativa. La mirada y la voz son dos objetos esenciales del cuerpo del educador, son objetos implicados en la relación del niño con el saber, nos dice Miller: «Es necesario que una voz done el saber». El maestro trasmite su saber a través de su voz y también se constituye en objeto mirado. Tiene la posibilidad de usar las variaciones sonoras de su voz y de elegir la manera de mirar a sus alumnos. Todas estas apreciaciones pueden constituirse en líneas de trabajo para las propias experiencias con Santiago. En tiempos de lazos virtualizados será importante tener en cuenta este aporte que nos trae Brignoni.

Dispositivos de encuentros con la escuela de Santi

Si bien se lograron concretar encuentros presenciales y también virtuales con el EOE de la escuela de Santi queda la sensación de un trabajo inconcluso y falto de alguna sistematización con la institución.

¿Cuáles dispositivos? Sin lugar a duda se tratarán de aquellos que se construyan colectivamente sobre la base algunas pautas elaboradas en común. Reponer o construir un lazo será primordial, recordamos el pensamiento de Lacan al considerar el lazo social como una cuestión de discursos. Disponer de encuentros con el EOE y también con equipo directivo y profesores para desarmar discursos sería una esperada opción. Encuentros presenciales y virtuales de intercambio dialógico que mantenga como eje de trabajo el tratamiento de las diferencias, las posibilidades de inclusión desde una posición ética, teórica y clínica: Trabajar sobre la posibilidad de reconocer a Santi en su singularidad con una trayectoria educativa que necesita ser

historizada a partir de una mirada profunda que incluya. Desarmar el discurso de un diagnóstico psicopedagógico tradicional que vincule a clasificaciones y etiquetamientos que limiten las posibilidades de aprender y así poder mirarlo de otra manera. Establecer un espacio para la familia, de escucha y orientación.

Por otra parte, la remoción de discursos que no funcionan trae consigo estrategias que permiten abordajes específicos con el aprendizaje. Aquello que se fue ganando al depositar miradas en las tres dimensiones hará posible brindar y construir juntos materiales didácticos para Santi. Acompañar a los equipos escolares y permitirse ser acompañado, sentirse implicados.

En este camino complejo se intentará definir los apoyos que sostengan pedagógica y didácticamente los procesos de aprendizaje. Propuestas de reorganización de contenidos y selección de estrategias de enseñanza requerirán otras maneras de actuación docente, sus roles y funciones estarán implicados, diseñando con otros, pensando en equipo sobre la respuesta educativa que se puede dar.

Conclusiones provisorias

Llegando al momento de concluir y de aprovechar lo ganado en lo que se pierde en el 'casus' es inevitable pensar en esa primera escena como el instante de ver para luego incursionar en cada dimensión, buscando sus nudos y desencuentros para terminar en posibles dispositivos de intervención psicopedagógica. Ha ganado la complejidad de pensar «anudadamente» en las tres dimensiones y en este análisis de la relación que un sujeto sostiene con el saber se revisa la propia posición profesional, en este caso, la de una psicopedagoga.

«El jovencito que empezó la secundaria y aún no sabe leer». Leer y escribir para la escuela secundaria no es sencillo mucho menos cuando el aprendiente es portador de un síntoma, de secretos familiares, de zonas sin información, con pérdidas de memoria, de su propia historia, de ocultamientos que revierte y redita en el modo de vincularse con las palabras. No es sencillo cuando hablamos de un síntoma social que no refuerza su lugar de aprendiente, con discursos dominantes que deja al descubierto lugares vacíos, lazos sociales que se han instalado mal. Donde el

malestar se expresa (niño que no aprende a leer), hay una trama cultural en la cual esta dificultad se sostiene. En estas consideraciones subjetivas, institucionales y de contexto social y cultural es donde se intenta anudar la práctica, la teoría y la clínica.

Qué hacer, ¿cómo intervenir frente al malestar sobrante (Bleichmar,1997), a la precariedad del lazo social (Barbagelata, 2010), a la dimensión social del síntoma (Cevasco, 1996) y al vacío y vaciamiento (Tizio, 2003)? Conceptos que ayudan a comprender como una subjetividad en contexto se encuentra sosteniendo un síntoma que no le permite acceder a la lectura, hacer el nudo aprendiendo a leer el deseo del Otro.

Pensar en una posición psicopedagógica que permita operar como mediadora, no sólo intérprete, proveyendo significantes que tejan significados con los cuales producir una trama simbólica en la que el sujeto se vaya ubicando. Ante el desamparo subjetivo hay necesidad de significar, simbolizar pérdidas y desconexiones y constituirse como referente, desde una función adulta, casi más allá del rol.

Entonces ahí sí pensar en el dispositivo como una construcción de referencia, seguir manteniendo el espacio que provee la clínica, un «lugar» sólo para Santi, en el que prime el diálogo, el juego, sus animales, cuentos, los contenidos escolares, los materiales y que promueva el reconocimiento de su propio padecimiento. Crear un dispositivo como el video presentado, que sea corto pero intenso, que movilice más preguntas que respuestas. Un espacio también en el que pueda compartir con otros niños y jóvenes aquello que sabe (taller de alfabetización), espacio que convoque a sus producciones con modalidades virtuales y presenciales en la medida de lo posible, pero forjando lo posible. Apoyarse en las redes, recurrir a ellas interviniendo de manera comprometida, hacer lazo con los vecinos, escuelas, entidades comunitarias.

Por otra parte, armar un dispositivo de encuentro con la escuela, con el EOE y con aquellos otros que desde sus deseos ofrezcan un espacio. La modalidad virtual de encuentros por Zoom o Meet ha facilitado este espacio de escucha, que abre preguntas para pensar juntos, compartir avances, propuestas que visibilicen a Santiago. Escuchar demandas, «encargos» pero que desde la construcción colectiva se apunte a movilizar el «malestar sobrante» y se involucre en la idea de la dimensión social del síntoma que envuelve a Santi.

Continuando en los dispositivos que favorezcan el lazo social pensar en el trabajo con la familia de Santi, también es portadora y productora de discursos que hay que escuchar, acompañar. Pero quizás lo más apremiante es desentrañar aquello que le sucede, «les pasa» a esta familia en relación con el aprender de Santi, con los modos de interpretar a la escuela, con el secreto. En este punto queda otro pendiente, incentivar el tiempo de comprender, escuchar sus relatos y modos de decir de la familia del joven a través de estrategias que los convoquen a expresarse con confianza.

La pandemia irrumpió, con violencia, arrasando visibilizó y a la vez ocultó miserias de todo tipo, las personas, las instituciones, hicieron uso de sus recursos y las tecnologías ocuparon un lugar de privilegio cuestionable, pero en lo que se gana es pensar en aquello que insiste, que estuvo siempre, no todo fue consecuencia de la pandemia.

Se aboga por la propuesta de una clínica socioeducativa como dispositivo subjetivante que permita crear vínculos y que sea convocante en su oferta. La psicopedagogía comunitaria establece un lazo particular con la comunidad en la que opera, acercándose a sus encargos, procurando su problematización y facilitando estrategias de resolución entre sus miembros.

Bibliografía

Aromí, Anna. Lectura y psicoanálisis. Seminario realizado en el Instituto del Campo Freudiano en Bilbao el 10 de marzo de 2005

Aromí, A. *Imperio del número y pulsión de muerte*. Presentación en el 8º Stage de Formación Continuada del ICF y del CIEN en mayo de 2004.

Barbagelata, N.(2010) «Exploración sobre el lazo social en nuestra época». Clase 5, Módulo 2. Diploma Superior «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Bleichmar, Silvia (1997) «Acerca del malestar sobrante», en: Revista Topia Nro. 21/ Noviembre 1997. Disponible en https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante

Cancina, Pura H. (2008) «Práctica, clínica, teoría», en La investigación en psicoanálisis; Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Cevasco, Rithée (1996) «Psicoanálisis y ciencias sociales». Texte establert per B. Matilla i revisat per l'autora a partir de notes per a la conferència inaugural del curs de postgrau Atenció Primària i Infància de l'UB-FNB.

Cevasco, Rithée (2010) «La discordancia de los sexos. Perspectivas psicoanalíticas para un debate actual». Ediciones del Centro de Investigación Psicoanálisis & Sociedad, Barcelona

Brignoni, S (2014) *«Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación»*. Clase 3, Seminario I. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Brignoni, S. (2014). «*Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época»*. Clase 12. Seminario III. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas». FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Danelinck, D.; Demarco, F.; Kiel, L.; *La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos*; Universidad Nacional de Tres de Febrero; Estudios de política y administración de la educación; 2019; 5; 12-2019; 105-121**Do Rio Caldeira**, Teresa Pires (2007) *Ciudad de Muros*, en editorial Gedisa, Barcelona.

Cordié, Anny (1994) *Los retrasados no existen*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Miller, J-A (1999) «El triángulo de los saberes» en Rev. Freudiana N°25, Barcelona.

Freud, Sigmund (1908) *Sobre las teorías sexuales infantiles* en Obras completas, T. IX, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

Kiel, L. (2010) «Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social». Clase 15, Módulo 4. Diploma Superior «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.

Korinfeld, Daniel (2008) «Adolescentes y adultos: ¿Una lucha de voluntades?», en Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje, M. Minicelli (comp.), Noveduc, Buenos Aires.

Lacan, J. (1962-63) *Seminario X «La angustia»*. Buenos Aires: Ed. Paidós (p. 314-316).

Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Miller, J. Alain (1998) «Los signos del goce», PAIDÓS, Buenos Aires.

Molina Y. y Zelmanovich P. (2017). Audioclase. Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición. Clase 9. Seminario II. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas». FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Núñez, V. (2010). *«La pedagogía social»*. Clase 10. Seminario III. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas». FLACSO Argentina. Disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Tizio, H.(2003) (Coord.):*Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.

Tizio, H. (2006). La educación y los cuerpos de hoy en Rev. Freudiana N°47. Barcelona: Ed. Gredos (p.31)

Tizio, H. (2010) «Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis». Clase 16, Módulo 5. Diploma Superior «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.

Terigi, F. (2014) *«Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo»*. Clase 6, Seminario II. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Toscano, A. G. (2014) *«Legajos escolares: miradas sobre la normatividad en juego»*. Clase 7, Seminario II. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas», FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. Conferencia en Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Huerta Grande, Córdoba.

Voltolini, R. (2014) *«Educación inclusiva y régimen de excepción»*. Clase 5, Seminario II. Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas»,

FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. Artículo publicado en Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P (2020). Deseo de saber: Haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I. et al. *Pensar la Educación en tiempos de pandemia*. Unipe Editorial Universitaria.

7

Promoción de la lectoescritura en Tijuana

Rubén Abdel Villavicencio Martínez
Mª Antonia Miramontes Arteaga

Este capítulo representa la sistematización del proceso de diseño y desarrollo de una intervención psicopedagógica para la promoción de la lectoescritura para niños y adolescentes de Tijuana, México. La propuesta constituye una experiencia de aprendizaje situado en el servicio, donde estudiantes universitarios participan como promotores y profesores en comunidades clasificadas como vulnerables, en comunión con tres organizaciones de la sociedad civil locales. El proceso principia con una fase diagnóstica de tres pasos: (1) análisis de los resultados de la Prueba PLANEA, examen estandarizado que se aplica a nivel nacional por parte del sistema educativo; (2) la caracterización de las comunidades receptoras de la propuesta mediante un proceso sistemático de observación y el desarrollo de 16 entrevistas a profundidad; y (3) la evaluación de hábitos y competencias lectoescritoras mediante la aplicación de exámenes diseñados *exprofeso*. En el diseño y ejecución de la propuesta participaron, además de estudiantes y miembros de organizaciones de la sociedad civil, profesores universitarios e investigadores. La propuesta final incluye las directrices para emprender cinco estrategias de educación no formal con temporalidad anual. La primera estrategia es un proyecto de extensión universitaria a guisa de club de tareas, en un espacio de reforzamiento de las competencias promovidas en la escuela regular y de asesoramiento psicopedagógico para la prevención y atención a

dificultades de aprendizaje, donde las planeaciones didácticas se basan actividades auténticas que reflejen el *habitus* de los niños y jóvenes. La segunda estrategia está inspirada en el movimiento colombiano *100en1día*, en la cual se desarrollarán 100 actividades a lo largo del territorio municipal, en un día designado. Las actividades irán desde lecturas en voz alta, cuenta cuentos, intercambio de libros y demás actividades que promuevan los aprendizajes definidos en el programa. La tercera estrategia, *Mural en tu comunidad*, será un espacio definido en cada comunidad, donde se pintará un mural que refleje la identidad de los residentes y, a la vez, un grupo de niños y jóvenes preorganizado participarán en la pinta y escribirán una historia en función de la experiencia. La cuarta estrategia denominada *Read a Book*, es un proyecto de cooperación transfronteriza donde niños y jóvenes de San Diego, California y Tijuana, México comparten experiencias culturales y académicas. La quinta estrategia es un festival anual de cuentacuentos.

Introducción

A lo largo de las últimas tres décadas, en México, se ha hecho un esfuerzo educativo extraordinario y muy loable, que ha elevado significativamente las tasas de cobertura en todos los niveles escolares, sin embargo, persiste un notorio rezago en materia de calidad, sobre todo en las áreas de comprensión lectora y matemáticas. La OCDE (2018) presentó los resultados del examen PISA más reciente, encontrando que en México sólo el 1% de los estudiantes evaluados puede comprender textos largos. También menciona que los estudiantes presentan dificultades para tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones. Un problema recurrente que se aprecia en niños y jóvenes es la dificultad para llegar a un nivel de lectura más allá del literal, lejos quedan el analógico o interpretativo, por lo que, aun siendo formalmente alfabetizados, siguen siendo en cierta forma analfabetas.

Desafortunadamente este problema, que tiene su origen en la educación básica, continúa en la media superior, y cuando los alumnos desean avanzar a la siguiente etapa, es frecuente que los filtros de exámenes y las propias carencias que vienen arrastrando en el área de comprensión lectora se proyectan a otras áreas como las matemáticas, ciencias e historia, lo que les

impide el acceso a estudios superiores, profundizando con ello la gran brecha de desigualdad de inicio.

Existen razones para suponer que las capacidades de comprensión lectora son fundamentales para explicar el desempeño escolar en los distintos niveles educativos. La información disponible ilustra dicha situación, cuando se compara la tasa de reprobación escolar en la educación básica y los resultados del examen PISA en el área de lectura, es posible notar que mientras mejor evaluados son, mejor desempeño escolar muestra y viceversa. El apoyo en el desarrollo de habilidades lectoras, así como la motivación y autoestima que pueda tener un estudiante repercutirá positivamente en su aprovechamiento escolar, de la misma manera que la ausencia de estas condiciones tendrá efectos negativos sobre su desempeño escolar, reflejándose en ausentismo, reprobación y en el mejor de los casos, si logra continuar, enfrentará problemas que se agudizarán con cada grado escolar que avance y se convertirán en un obstáculo para su ingreso a la universidad.

Lo anterior sugiere que los esfuerzos que se realicen para mejorar las habilidades lectoras se traducirán en una educación cualitativamente mejor, situación que facilita una integración exitosa a la vida en comunidad. Esto justifica la implementación de programas que atiendan los aspectos antes señalados, sobre todo en comunidades marginadas en las que los problemas descritos se suman a los ya existentes en este tipo de grupos.

En este contexto, mucho se puede lograr respecto al desarrollo de habilidades lectoras de la sociedad en general o de grupos focalizados, con acciones de vinculación impulsadas desde las universidades, asociaciones civiles y sociedad en general donde la constante sea avanzar hacia el conocimiento y habilidades académicas, personales y profesionales, pero que sobre todo se contribuya al desarrollo de mejores seres humanos.

Considerando lo anterior, el presente capítulo persigue el objetivo de reportar el proceso de diagnóstico de las competencias lectoescritoras en jóvenes de la ciudad de Tijuana, México, y el posterior diseño de un programa de promoción de la lectoescritura basada en el aprendizaje situado en el servicio.

Contexto

Figura 1

Tijuana, ciudad fronteriza del noroeste mexicano

La intervención que aquí se reporta, se desarrolló en la ciudad de Tijuana, donde se ubica la frontera internacional más transitada en el mundo, en palabras de García Canclini (1989) el laboratorio de la posmodernidad: un espacio topográfico caótico, sin condiciones de habitabilidad y movilidad optimas; una historia incipiente, caracterizada por la llegada de migrantes, una historia marcada inicialmente por el juego y la venta de alcohol y posteriormente por formar parte de la estrategia nacional de instalación de la industria maquiladora extranjera; los pioneros fundadores suelen ser extremadamente conservadores en contradicción del surgimiento de movimientos heterodoxos y un imaginario internacional que relacionan a Tijuana con el alcohol, la prostitución y las drogas; poblaciones flotantes que caminan hacia el sueño americano, topándose con un muro asesino; el municipio más poblado de México; la ciudad con el mayor costo de vida en el país; lugar de filas interminables para cruzar la garita fronteriza que ocasiona caos vial sin parangón a nivel nacional.

Método

El proyecto se llevó a cabo a través de un diseño mixto-interpretativo que valoró la realidad en su conjunto y consideró un primer acercamiento al problema a través de un enfoque holista, otorgando importancia a los principales factores presentes en las comunidades en condición de vulnerabilidad. A partir de los objetivos general y específicos, se consideró una muestra representativa aleatoria de la población objetivo, para analizar la condición que presentan los niños y jóvenes en condición o no de vulnerabilidad. Para la obtención de la información se llevó a cabo un primer acercamiento utilizando instrumentos como la entrevista estructurada y a profundidad con niños, jóvenes y padres de familia, docentes y miembros clave de la comunidad, lo que permitió clarificar las dimensiones del problema a atender y establecer la mayor pertinencia en el programa a diseñar.

Se identificaron los rasgos más sobresalientes en ambos grupos sobre los siguientes aspectos: los usos y costumbres en relación con los tipos de textos, tiempos y espacios de dedicación a la lectura, la calidad de la lectura, el procesamiento de la información, codificación, identificación y elaboración de la información, conocimiento y utilización de la misma, el nivel de comprensión lectora, proyección de la lectura, calidad del trazo, ordenamiento de ideas y expresión de trama. Para esto se diseñaron dos pruebas propias, con evidencias de confiabilidad y de validez de las interpretaciones, de acuerdo con los estándares psicométricos internacionales.

Además de lo antes mencionado, también se buscó identificar las necesidades y características de la población a atender, con un sentido humanista que consideró a niños y jóvenes como seres con afectos, intereses, y valores particulares, con capacidad de tomar decisiones, con iniciativa, necesidades personales de crecimiento y con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas de manera creativa.

El tipo de estudio fue transversal, ya que se tiene contemplado obtener un panorama general de la situación actual que presentan los niños y jóvenes de la población objetivo. Para las diferentes etapas del proyecto se trabajó de manera multidisciplinaria con un equipo integrado por especialistas en las

áreas de la literatura, docencia de la lengua y la literatura, asesoría psicopedagógica, comunicación, así como estudiantes de posgrado y de licenciatura del área de humanidades.

Una vez concluida la propuesta se llevó a cabo una presentación en la población objetivo. Comité Binacional Unidos por la Niñez, Centro de Arte y Cultura El Globo y Fundación Alumbra, con el objetivo de guiar en la implementación del proyecto y asegurar su fácil adopción.

Diagnóstico

Como un primer acercamiento para realizar el diagnóstico se procedió a analizar los resultados obtenidos en la última evaluación PLANEA 2019 en nivel secundaria, ya que ofrece datos relevantes que permiten conocer la situación actual de las y los estudiantes en cuanto a sus niveles de lenguaje y comunicación, debido a las áreas y unidades que evalúa. En cuanto a sus unidades de evaluación, en relación con la comprensión lectora, se evalúa la extracción de información, desarrollo de una comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis de contenido y estructura, y la evaluación crítica del texto. Por otra parte, en cuanto a la unidad de evaluación relacionada con la reflexión sobre la lengua, se considera la reflexión semántica, reflexión sintáctica y morfosintáctica, convencionalidades lingüísticas y conocimiento de fuentes de información.

Al analizar los resultados que se obtuvieron en la ciudad de Tijuana, es posible percatarnos que existen severas carencias en los niveles de logro 3 y 4, que son considerados satisfactorio y sobresaliente, todos ellos relacionados con la dimensión de lenguaje y comunicación, cabe mencionar que estos son 4 y acumulativos. «Aquellos estudiantes que han adquirido los aprendizajes de un determinado nivel de logro poseen, de igual modo, los del nivel previo». (INEE, 2022). Los resultados obtenidos fueron los siguientes: «Un 28.95% del total de los alumnos evaluados en la ciudad de Tijuana se encuentran en el nivel de logro 1, El 43.30% en el nivel de logro 2, 18.50% en el nivel de logro 3 y finalmente un 9.25% en el nivel 4, el cual es considerado sobresaliente» (Secretaria de Educación Pública, 2019). El hecho de que el porcentaje mayor del total de los alumnos que fueron evaluados en la ciudad de Tijuana haya obtenido un nivel de logro 2, nos indica que

existen serias deficiencias en sus habilidades lectoras. De acuerdo con lo que menciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la obtención de un nivel de logro 2 en la evaluación PLANEA nos indica que los estudiantes tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum (INEE, 2022). En definitiva, la información que nos ofrecen los resultados de la evaluación antes mencionada nos permite diagnosticar que los alumnos carecen de habilidades lectoras importantes, de acuerdo con lo que plantea el INEE (2022) los alumnos que no obtuvieron un nivel de logro superior al 2, no cuentan con la capacidad de interpretar hechos ni reconocer las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos. Carecen de la habilidad de comparar géneros periodísticos y reconocer el tema en un artículo de divulgación científica. Además, no pueden comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación. Aunado a ello, los estudiantes manifiestan problemáticas para adaptar atributos biográficos a una obra de teatro y seleccionar información relevante en un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria. También carecen de la habilidad para identificar secuencias argumentativas y valorar sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión o un debate.

Entrevistas

En una segunda instancia en el proceso de desarrollo del diagnóstico se llevaron a cabo 16 entrevistas, estas se aplicaron a miembros de las organizaciones de la sociedad civil que participan en el proyecto y estudiantes prestadores de servicio y practicantes profesionales. Posteriormente se procedió a realizar un análisis de la información recabada, que sirvió de apoyo para identificar aquellas situaciones y características del contexto que son relevantes y permiten llevar a cabo un diagnóstico certero de la problemática a atender, que está relacionada con las carencias que manifiestan los niños y jóvenes de 10 a 15 años en cuanto al desarrollo de sus habilidades de lectoescritura.

La primera variable que se identificó al analizar el contenido de las entrevistas fue la que está relacionada con la labor que desempeñan los entrevistados, ya sea dentro de la organización a la que pertenecen o de manera individual. De acuerdo con los datos recabados, generalmente cada

uno de los entrevistados desempeña una labor específica y esta no se repite. El énfasis de la labor de los entrevistados está en el diseño de programas educativos para niños que permitan fomentar la lectoescritura, asesorías psicopedagógicas y la participación en proyectos culturales significativos. Al analizar lo antes mencionado resulta posible percatarse de que existe poca comunicación entre los equipos de trabajo.

La falta de espacios para llevar a cabo las actividades es otra de las variables identificadas en las entrevistas. En su mayoría, los entrevistados realizan sus actividades en espacios públicos o a través de espacios virtuales. La minoría cuenta con espacios fijos para llevar a cabo su labor, sin embargo, son espacios modestos que en ocasiones no cuentan con lo necesario para llevar a cabo sus actividades en todo su esplendor. Esto sin duda puede interrumpir significativamente el aprovechamiento escolar de los alumnos ya que es posible que se presenten situaciones externas, ajenas a los prestadores de servicio y encargados, que interrumpan los procesos de aprendizaje. El contar con un lugar apropiado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental para que ello se dé satisfactoriamente. Cabe destacar la gran vocación de los entrevistados para llevar a cabo su labor, por ejemplo, un día típico para los entrevistados que se trasladan al centro comunitario de Gran Tenochtitlan consiste en realizar planeaciones, tener listo el material que van a necesitar los educandos, como lo son lecturas, videos, etc. Una vez estando en el centro comunitario prosiguen a impartir la lectura con el tema que se mostrará en esa ocasión. Posteriormente se llevan a cabo las actividades planteadas con relación al tema impartido. En cambio, con la entrevistada que apoya en las sesiones con los niños, se reúne en línea y participa en actividades de convivencia. Por otro lado, otra de las entrevistadas trabaja con un asesorado, pero está disponible por si el comité le pide apoyo en alguna otra actividad. En definitiva, se confirma que la falta de espacios adecuados para practicar la lectoescritura y llevar a cabo las actividades planificadas, es un factor que afecta el empleo oportuno de los programas que se diseñan dentro de las instituciones a las que pertenecen los entrevistados.

La siguiente variable se encuentra relacionada con la planificación de las actividades. Al analizar la información proporcionada por los entrevistados, fue posible percatarse de que, en su mayoría, se realiza una planificación previa de las actividades por desarrollar antes de llevarlas a cabo y estas se

basan en un diagnóstico previo. Dicho diagnóstico generalmente se realiza mediante exámenes de seguimiento o a través de la observación. Los diagnósticos individuales se mencionan, pero no se clarifica cómo se integran al resto de las actividades, pareciera que las necesidades se dan por sentadas, pero no existe una conexión sistemática entre las necesidades y la planificación. Retomando el aspecto de la planificación, al analizar las respuestas de los entrevistados al respecto, es posible interpretar que estas en su mayoría se basan en la intuición, no se apegan al currículo oficial y no existe una planificación individualizada que permita atender a los niños y jóvenes que manifiestan características particulares que lo requieren.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los resultados de las entrevistas arrojaron información que indican que existe una gran diversidad en cuanto a los instrumentos o técnicas que se utilizan. Entre ellas se encuentran la observación, test, entrevistas, rúbricas, performance, etc. Sin embargo, existen coincidencias entre lo que argumentan los entrevistados que indican que la evaluación que llevan a cabo es asistemática, situación que puede limitar la efectividad de esta. Otra de las variables identificadas mediante el análisis de las entrevistas fue en relación con las principales necesidades académicas que manifiestan los niños y jóvenes. En general se coincide que las principales carencias que se presentan se relacionan con la lectura. Los niños no saben leer, no comprenden lo que leen, no tienen una buena escritura, carecen de un hábito lector, tienen mala ortografía y no asisten a clases con constancia. En algunos casos los estudiantes también manifiestan baja autoestima, situación que también puede afectar su rendimiento escolar.

La información que comparten los entrevistados es sumamente importante y se basa en experiencias satisfactorias que han experimentado en su práctica, ya que se en su mayoría han llevado a cabo actividades relacionadas con la promoción de la lectoescritura. Cabe destacar también los logros de instituciones como Alumbra y El Globo, quienes también participaron en las entrevistas que se aplicaron. Por su parte la fundación Alumbra es una de las primeras que ha hecho congresos y se ha encargado de intervenir para mejorar el aprendizaje de niños con espectro autistas mediante terapias y conferencias. Por su parte El globo ha llevado a cabo algunos talleres artísticos complementados con la psicopedagogía y talleres creativos de lectoescritura para los niños y jóvenes que lo requieran.

Observación

Para contribuir al desarrollo del diagnóstico resultó necesario acudir a las instalaciones de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas y a los centros comunitarios DOXA y Tenochtitlan, para posteriormente proceder a generar un registro de observación que contara con una serie de características y sucesos destacados dentro de los contextos educativos antes mencionados, y que ello permitiera enriquecer el diagnóstico. Como primera instancia se acudió a la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas y se procedió a observar a un par de docentes aplicar el examen «SISAT».

Al observar las instalaciones de la institución educativa, resultó posible inferir que la ubicación y condiciones en las que se encuentra influyen en la problemática. La escuela primaria se encuentra en una zona de riesgo debido a los altos índices de delincuencia, aunado a que se encuentra a un costado de una catedral, la cual suena una campana cada cierto tiempo, cabe mencionar que la biblioteca escolar cuenta con un número muy bajo de libros, por lo tanto, los estudiantes no tienen acceso a un espacio apropiado y exclusivo para practicar la lectura.

La cantidad de alumnos con la que cuenta cada grupo es de 20 a 30, y un docente atiende a cada uno de ellos. Al ingresar al aula en la que se aplicó el examen SISAT se pudo observar que contaba con mesas de trabajo y mesabancos, un pizarrón grande, piso de madera y ventanas muy chicas ubicadas en la parte superior del salón, que interrumpían la iluminación apropiada del salón de clases. Se observó que había muy poco material didáctico o de ambientación para los alumnos y los mesabancos se encontraban acomodados de manera que el docente quedaba frente al alumno. La falta de luz natural, así como también la falta de aire y material, podrían ser detonantes de la apatía que manifiestan los alumnos, generando falta de interés y que los alumnos se distraigan fácilmente.

Durante la aplicación del examen, el proceso se interrumpía constantemente por los ruidos y la dinámica del grupo, cabe mencionar que solo se encontraba un docente atendiendo a cada grupo, por lo que resultaba difícil que ello no sucediera. Los aplicadores y supervisores del examen fueron los profesores de 5° y 6° grado. Durante la aplicación fue posible observar que los docentes intentaban cubrir las demandas de los alumnos y

llevar a cabo el proceso de aplicación, sin embargo, el hecho de que intentasen cumplir ambos roles generaba que dividieran su atención y por ende los alumnos se distraían con mucha facilidad.

En el centro comunitario DOXA la observación se produjo durante una actividad de «Lectoescritura». El salón de clases contaba con dos tragaluces a la misma altura del techo, con dos metros de separación aproximadamente. El calor que se generaba debido a ello era muy elevado y los ventiladores no se encendieron. Dicha situación generó que los alumnos se distrajeran, agitaran y les costara más trabajo poner atención. La falta de una ventilación apropiada también influyó, ya que las ventanas tenían puertas de madera sin vidrio de protección, lo que producía que los alumnos se manifestaran inquietos. Sin duda la falta de aire fresco en un salón de clases dificulta el aprendizaje; afecta la capacidad de concentración de los alumnos y puede causar dolores de cabeza. Como se mencionaba anteriormente, los ventiladores con los que cuenta la institución educativa son dos y estaban apagados, se desconoce si funcionaban o simplemente no se encendieron. La consecuencia de dicha situación fue que algunos de los alumnos no se enfocaron tanto en la actividad, ya que se sabe que tener una mala calidad de aire en salones de clases numerosos, reduce la habilidad para concretar tareas mentales específicas que requieren capacidad de análisis, reflexión, concentración y memoria.

Dentro del salón de clases se observó que faltaban sillas, puesto que algunos alumnos estaban sentados en bancos sin respaldo, la consecuencia de esto es que los alumnos pueden llegar a presentar cansancio en su espalda, enfocarse en dicho dolor y distraerse en la clase. La mala postura genera incomodidad corporal, fatiga muscular y dolor, asimismo, un mayor consumo de energía, de tal forma que debido a ello se podría ver afectado su rendimiento escolar.

Al ingresar al salón se pudo notar que algunos materiales no estaban organizados, lo que puede ocasionar que se pierdan y por ende no sea posible la realización de algunas actividades. Se sabe de antemano que el material didáctico es de suma importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno, puesto que al docente le ayuda a explicarse mejor y de esa manera los conocimientos les llegan de una forma más clara a los alumnos. Otro aspecto destacado que se observó fue la falta de apoyo que tienen los alumnos cuando realizan sus tareas. Al comenzar la actividad de

lectoescritura, solo una persona llevaba a cabo la actividad, por lo tanto, algunos alumnos se mostraban distraídos. La consecuencia de no tener apoyo es que algunos alumnos no prestan atención, no participan y no adquieren conocimientos. Sin duda es sabido que la falta de concentración en clase es un factor que provoca que no retengan conocimientos, esto se acompaña de bajo rendimiento, problemas de comprensión, e incluso conductas que dificultan el progreso académico.

Finalmente, otra variable fue la falta de control en el aula. Al iniciar la actividad los alumnos se mostraron muy tranquilos y prestando atención, conforme pasaba el tiempo comenzaban a levantarse de sus mesabancos a platicar de situaciones que no estaban relacionadas con el tema impartido, se salían del salón sin permiso y no participaban en la actividad. Dicha situación podría tener como consecuencia que no se cumpla el objetivo específico de la actividad, ya que no todos los alumnos son partícipes de la misma. En definitiva, la organización dentro del aula es sumamente importante puesto que el docente al tener la atención de los alumnos puede dedicar más tiempo a generar aprendizaje y menos a realizar actividades sin un objetivo específico.

Aplicación de pruebas

A fin de lograr identificar los niveles de fluidez, velocidad y comprensión lectora de los estudiantes de la escuela primaria Lázaro Cárdenas y los centros comunitarios Gran Tenochtitlan y DOXA, se diseñaron y aplicaron pruebas de los aspectos antes mencionados para primaria y secundaria en general, así como una encuesta de hábitos lectores. Las pruebas de comprensión se dividieron en primaria baja, la cual está conformada por primero, segundo y tercer grado, y primaria alta, que corresponde a cuarto, quinto y sexto grado. Los resultados que se obtuvieron en relación con las dimensiones mencionadas anteriormente se dividieron en cuatro niveles, los cuales se fundamentaron en un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública, con excepción de la encuesta de hábitos lectores, la cual se analizará más adelante a detalle, junto con los resultados obtenidos. Es importante mencionar que dentro de los niveles se anexa el 0, el cual representa que el alumno no alcanza siquiera los requerimientos para poder ser clasificado

dentro del primer nivel, lo que representaría una competencia lectora muy pobre dentro de los tres elementos de evaluación.

Para evaluar la velocidad lectora se tomaron en cuenta las palabras que los alumnos leen por minuto y el grado escolar al que pertenecen, posteriormente dichos resultados se clasifican en los siguientes niveles: El nivel 1 indica que el alumno requiere apoyo, el 2 refleja que se acerca al nivel estándar, el 3, muestra que el estudiante cuenta con un nivel estándar, y finalmente el 4 denota que el nivel del educando es avanzado. Cabe destacar que dicha descripción de los niveles antes mencionados aplica tanto para alumnos de primaria alta y baja, como para los de nivel secundaria.

En relación con la evaluación de la fluidez lectora de los estudiantes, los niveles también se aplican a todos los grados escolares de primaria y secundaria y se describen de la siguiente manera: El nivel 1 indica que el estudiante requiere apoyo y presenta dificultades severas en cuanto al ritmo, continuidad, y la entonación que requiere el texto, por lo cual se pierde la estructura sintáctica del texto. El 2 denota que el evaluado se acerca al nivel estándar y este manifiesta dificultad con el ritmo y la continuidad de la lectura, el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación dentro de las oraciones o párrafos. El 3 muestra que el alumno cuenta con un nivel estándar y es capaz de leer frases pequeñas, también manifiesta cierta dificultad en cuanto al ritmo y la continuidad, esto debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto. Finalmente, el nivel 4 refleja que el educando tiene un nivel avanzado y es capaz de leer párrafos u oraciones largas con significado, se pueden presentar pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad, pero en general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Respecto a los niveles de comprensión lectora, estos también aplican a todos los grados escolares de primaria y secundaria, sin embargo, el grado de dificultad aumenta conforme avanza el grado escolar. El nivel 1 indica que el alumno requiere apoyo, al recuperar la narración del texto menciona fragmentos del relato, pero no necesariamente son los más importantes, su relato está conformado por enunciados sueltos, no hilados e incoherentes. El 2 denota que el educando se acerca al nivel estándar, este enuncia los eventos o incidentes del cuento desorganizadamente, sin embargo, recrea la trama global de la narración. El 3 refleja que el evaluado tiene un nivel estándar y al

narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, omite marcadores temporales y causales, que impiden que la narración se perciba de manera fluida. Finalmente, el 4 indica que el nivel del estudiante es avanzado, y al narrar enuncia los eventos del cuento tal y como suceden, utilizando marcadores temporales y/o causales, además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc.

Escuela Primaria Lázaro Cárdenas

En relación con la aplicación de los instrumentos, en primera instancia se asistió el día Jueves 17 de junio del 2022 a la escuela primaria Lázaro Cárdenas, ubicada en Av. Niños Héroes #751, zona centro, en Tijuana B.C. El lugar en el que se llevó a cabo la aplicación de las pruebas fue en la biblioteca del centro educativo y el grupo estaba conformado por un total de quince estudiantes, de ellos tres pertenecían a primaria baja y doce a primaria alta. Al iniciar la sesión se les dio la bienvenida y posteriormente se estableció un *rapport* para poder conocerlos un poco más.

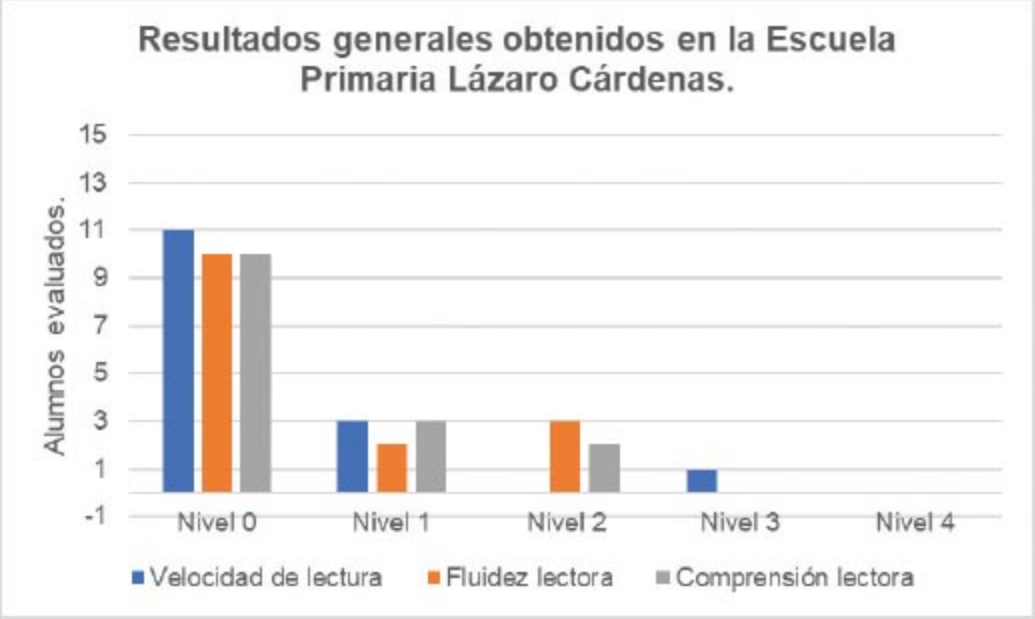
Al comenzar la aplicación de exámenes resultó posible percatarse de que la mayoría del alumnado no sabía leer ni escribir, ya que al pedirles que escribieran su nombre mencionaron que no lo sabían hacer. Es por ello por lo que se tomó la decisión de ayudarles a escribir a cada uno de manera individual su nombre, posteriormente se prosiguió a leer cada pregunta en voz alta y ayudarles a los estudiantes a escribir sus respuestas en la prueba, por ende, la aplicación del primer examen se alargó, teniendo una duración aproximada de hora y media.

La idea principal consistía en aplicar las pruebas a todos los alumnos que conformaban el grupo, sin embargo, debido al rezago educativo que manifestaron no fue posible hacerlo. Cabe destacar que todos los niños de la muestra presentan los mismos problemas académicos. Es importante mencionar que los estudiantes mostraron una actitud positiva y siempre estuvieron dispuestos a apoyar en responder las pruebas. La siguiente gráfica muestra los resultados generales que se obtuvieron en relación con la velocidad, fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de la escuela primaria Lázaro Cárdenas.

Mediante la gráfica es posible observar que, en relación con la velocidad de lectura, un 73% de los estudiantes se encuentran en el nivel 0, por su parte un 20% en el nivel 1, y finalmente el 7% restante dentro del nivel 3. En referencia a la fluidez lectora los resultados arrojaron que el 67% de los alumnos se encuentra en el nivel 0, por su parte un 13% en el nivel 1 y finalmente el 20% restante en el nivel 3. Finalmente, en relación con la comprensión lectora, el 67% de los alumnos se encuentra dentro del nivel 0, un 20% en el nivel 1 y finalmente un 13% en el nivel 2.

Figura 1

Resultados de las pruebas aplicadas en la Escuela primaria Lázaro Cárdenas



Centro Comunitario Gran Tenochtitlan

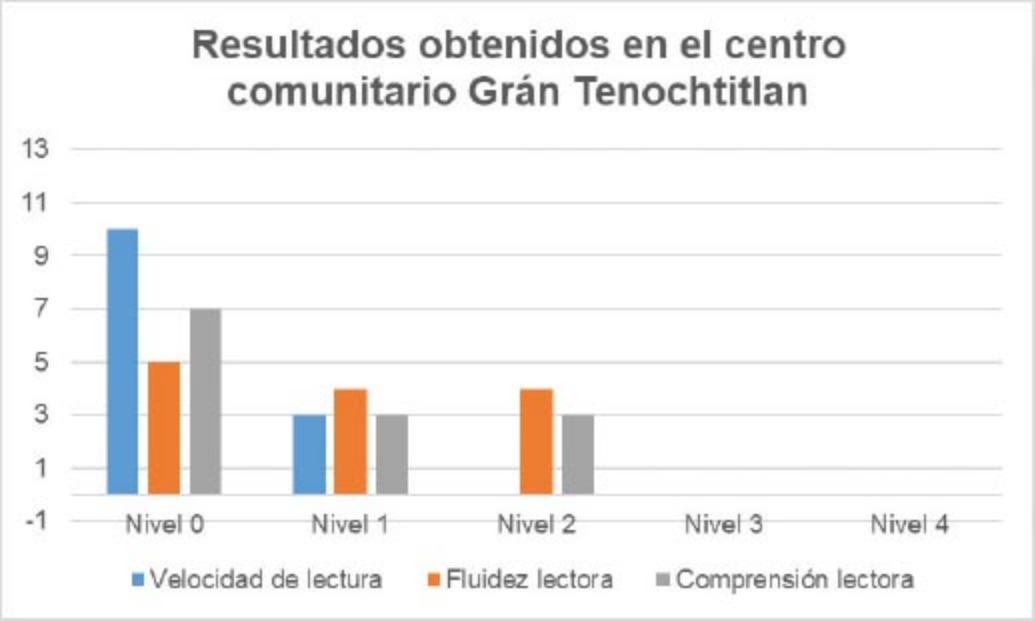
En segunda instancia, el día 18 de junio se acudió al Centro Comunitario Gran Tenochtitlan, ubicado en la delegación Playas de Tijuana, con la finalidad de aplicar instrumentos de evaluación diagnóstica. Cabe mencionar que solo asistieron 7 estudiantes, 6 niñas y 1 niño; de los cuales 4 fueron de nivel primaria baja, 2 de nivel primaria alta y 1 de secundaria.

Durante la clase los niños se mostraban inquietos y desesperados, probablemente por el calor que hacía y porque tendrían un convivio un poco más tarde. Finalmente se optó por dividir al grupo en dos, los alumnos de primaria baja, en una mesa, acompañados por la encargada del grupo y las otras niñas restantes estuvieron separadas.

Antes de iniciar con la aplicación de los instrumentos se les mencionó a los alumnos que podían preguntar si tenían dudas y así lo hicieron en 3 ocasiones las niñas de primaria alta y la de secundaria. Por su parte los niños de primaria baja requirieron apoyo especial ya que apenas comienzan a aprender a leer y su lectura era cortada y por sílabas, algunos todavía no dominan la escritura, razón por la cual requirieron más tiempo. Cabe mencionar que los niños de primaria alta y secundaria expresaron que las lecturas no eran llamativas y contenían palabras difíciles de leer y comprender, por lo que no las disfrutaron tanto. Aunado a lo anterior, hay que destacar que se manifestó un distractor ya que alguien estaba atornillando algo en la pared y generaba mucho ruido. A pesar de los contratiempos y de que se esperaba contar con la asistencia de 15 estudiantes y solo llegaron 13, la aplicación se llevó a cabo relativamente completa y adecuadamente. A continuación, en la figura 2 se plasmarán los resultados generales que se obtuvieron en relación con la fluidez, comprensión y velocidad de lectura de los alumnos del Centro Comunitario Gran Tenochtitlan que fueron evaluados.

Figura 2

Resultados obtenidos de las pruebas aplicadas en el Centro Comunitario Gran Tenochtitlan



Como es posible observar en la gráfica, un 77% de los estudiantes evaluados se encuentran en el nivel 0 en relación con la velocidad de lectura y el 23% restante en el nivel 1. Asimismo, en relación a la fluidez lectora, un 38% del alumnado se encuentra en el nivel 0, un 31% en el nivel 1 y finalmente el otro 31% restante en el nivel 2. Por su parte en cuanto a la comprensión lectora, el 54% de los estudiantes se encuentra dentro del nivel 0, asimismo un 23% en el nivel 1, y el otro 23% restante en el nivel 2.

Centro Comunitario DOXA

Por su parte, el día 22 de febrero del 2022 se acudió al centro comunitario DOXA, el cual se encuentra ubicado en la dirección, Melchor Ocampo 10031, Pedregal de Santa Julia, 22604, Tijuana Baja California, con el propósito de aplicar un conjunto de instrumentos de evaluación diagnóstica, que permitieran medir los niveles de fluidez, velocidad y comprensión lectora de los alumnos de dicha institución.

Durante la aplicación de los instrumentos solo se encontraban cuatro asistentes, los cuales entraban en el rango escolar requerido para participar, siendo en este caso educación secundaria. El espacio donde se llevaron a cabo las pruebas fue en uno de los salones en donde la institución diariamente lleva a cabo actividades académicas de regularización. Cabe

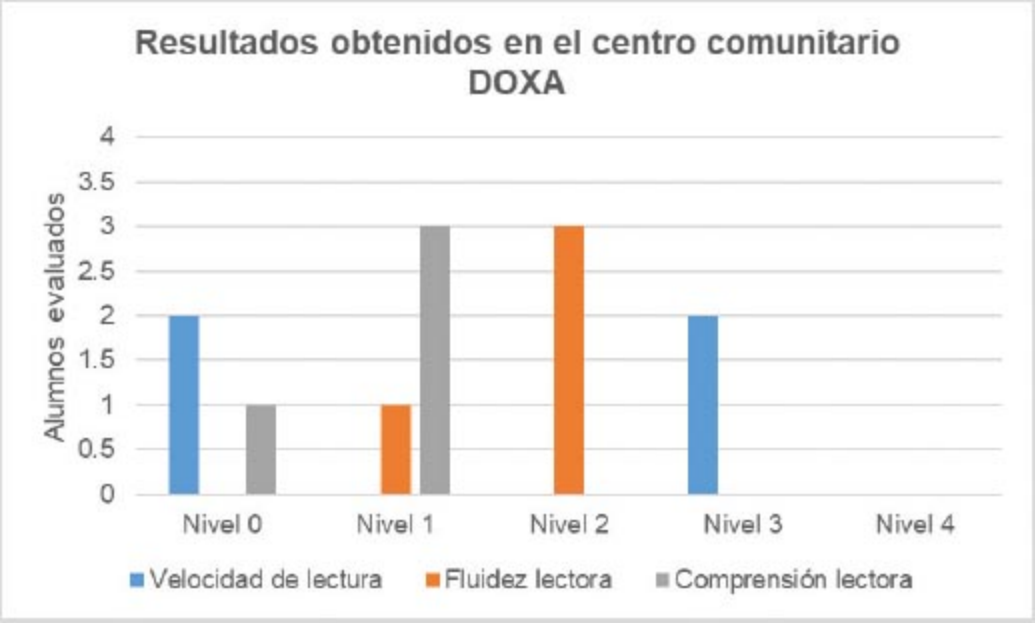
destacar que dicho espacio no contaba con ventilación adecuada, y considerando las altas temperaturas que se presentaron el día de la aplicación, los alumnos manifestaron incomodidad, apresurándose a leer la lectura y contestar los cuestionarios implementados.

En cuestión de la aplicación de la prueba de comprensión lectora, resultó sencillo hacerlo debido a la poca cantidad de alumnos que la resolvieron, de la misma manera pudieron contestar sin dificultad los reactivos, manifestándose solo un inconveniente, ya que los alumnos argumentaron que no había respuesta para el reactivo número cuatro, siendo lo anterior una prueba de la falta de comprensión del texto leído. El tiempo aproximado de duración fue de cuarenta y cinco minutos, incluyendo la prueba de velocidad.

Al transcurrir el tiempo de la aplicación, no se presentaron dudas, a pesar de que constantemente se hacía hincapié en que los alumnos podían hacer cualquier tipo de aportación. Al terminar las pruebas tampoco hubo sugerencias en cuanto a las lecturas, preguntas o aplicación, simplemente la observación del reactivo cuatro. A continuación, en la figura 3 plasmará una gráfica en la cual se muestran los resultados obtenidos en las diferentes pruebas aplicadas en el Centro comunitario DOXA.

Figura 3

Resultados obtenidos en el centro comunitario DOXA



Al observar la gráfica es posible percatarse de que el 50% del alumnado se encuentra en el nivel 0 con relación a su velocidad de lectura y el 50% restante en el nivel 3. Respecto a la fluidez lectora, el 25% se encuentra en el nivel 0 y el otro 75% en el nivel 2. Finalmente, en relación con su comprensión lectora, el 25% de los estudiantes se encuentra en el nivel 0, mientras que el 75% restante está dentro del nivel 1.

Conclusión del diagnóstico

En función de las evidencias recabadas en los diferentes procesos del diagnóstico, como lo fueron el análisis de la prueba PLANEA, las entrevistas, la observación y la aplicación de las pruebas diseñadas por el equipo de intervención de este programa, se concluye que dentro de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo el proceso de diagnóstico, se presentan una serie de factores que influyen en el problema de la baja competencia lectora que manifiestan los estudiantes que se encuentran en situación de desventaja social en primaria y secundaria. En primera instancia la infraestructura física escolar no cuenta con las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen sus competencias lectoras de una manera oportuna, aunado a ello la falta de material educativo dentro de las aulas

también resultó ser una constante dentro de las instituciones educativas que fueron visitadas.

Al llevar a cabo el análisis también resultó posible identificar que la implementación de actividades de lectura dentro de las aulas, sin contar con una planificación idónea que incluya los elementos necesarios para que cada uno de los alumnos desarrollen sus competencias lectoras oportunamente, influye en la agudización del problema. Dentro de las instituciones educativas visitadas, fue posible detectar que en su mayoría los docentes improvisaban y no hacían adecuaciones en base a las necesidades de sus alumnos durante sus clases, en general sus planeaciones didácticas no contaban con los elementos anteriormente mencionados. Otro de los factores identificados fue la carencia que existe en cuanto a la implementación de evaluaciones sistémicas dentro de las instituciones educativas, esto limita el aprendizaje de los educandos, ya que las evaluaciones no cumplen con la función de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, sino que solo se realizan para cumplir con las necesidades de la institución, o para asignar una calificación.

En relación con las pruebas de comprensión lectora, en la de PLANEA se identificó que, a nivel municipal en la ciudad de Tijuana, los estudiantes tienen serias deficiencias en relación con sus habilidades lectoras, que son consideradas como las apenas indispensables dentro de lo que establecen los estándares de dicha prueba. Los resultados se relacionan con los que se obtuvieron en la prueba que diseñó el equipo de intervención de este programa, la cual se aplicó a los estudiantes de primaria y secundaria de las instituciones educativas Lázaro Cárdenas, DOXA, y Gran Tenochtitlan, en donde se obtuvieron resultados sumamente bajos, que también indican que el nivel de lectura de los alumnos se encuentra dentro de lo más básico. La carencia de competencias de lectura en los estudiantes con situaciones de desventaja social es una realidad. Aunado a lo antes mencionado, también se identificó que la velocidad y fluidez lectora de los educandos es muy escasa, situación que desfavorece aún más su comprensión lectora.

Diseño de la Intervención

El producto de esta segunda fase del proyecto es el Programa de Promoción de la Lectoescritura. El Programa de Promoción de la Lectoescritura en Tijuana parte de cuatro premisas: (1) se desarrollará en diversos espacios de las comunidades más vulnerables como un programa complementario a la educación formal que se ofrece en el sistema educativo; (2) es un programa de aprendizaje situado y en el servicio, donde estudiantes universitarios desarrollan sus competencias profesionales en contacto directo con la comunidad y mediante el fomento de la lectura y escritura entre niños y jóvenes rezagados; (3) el objeto de las intervenciones promovidas desde este programa es revertir los indicadores negativos en materia de lectura y escritura ente niños y jóvenes tijuanense; y (4) este programa surge y se desarrolla desde la Universidad Autónoma de Baja California como parte del compromiso para apoyar a las comunidades vulnerables. Asimismo, se trabaja sinérgicamente con organizaciones de la sociedad civil.

La propuesta final incluye las directrices para emprender cinco estrategias de educación no formal con temporalidad anual (ver tabla 1). La primera estrategia es un proyecto de extensión universitaria a guisa de club de tareas, en un espacio de reforzamiento de las competencias promovidas en la escuela regular y de asesoramiento psicopedagógico para la prevención y atención a dificultades de aprendizaje, donde las planeaciones didácticas se basan actividades auténticas que reflejen el *habitus* de los niños y jóvenes. La segunda estrategia está inspirada en el movimiento colombiano *100en1día*,en la cual se desarrollarán 100 actividades a lo largo del territorio municipal, en un día designado. Las actividades irán desde lecturas en voz alta, cuenta cuentos, intercambio de libros y demás actividades que promuevan los aprendizajes definidos en el programa. La tercera estrategia, *Mural en tu comunidad*, será un espacio definido en cada comunidad, donde se pintará un mural que refleje la identidad de los residentes y, a la vez, un grupo de niños y jóvenes predefinido, participarán en la pinta y escribirán una historia en función de la experiencia. La cuarta estrategia denominada *Read a Book*, es un proyecto de cooperación transfronteriza donde niños y jóvenes de San Diego, California y Tijuana, México comparten experiencias culturales y académicas. La quinta estrategia es un festival anual de cuentacuentos.

Tabla 1

Estrategias de intervención dentro del Programa de Promoción de la Lectoescritura

	Humanidades en la Comunidad	**100en1día**	**Mural en tu comunidad**	**Read in hollydays**	**TJ cuenta cuentos**
Temporalidad	Actividades permanentes con vacaciones acordes a los calendarios escolares oficiales	Una vez al año, en fecha acordada	Se llevará a cabo en una comunidad cada mes, de tal manera que en el transcurso de un año, se habrán desarrollado al menos 12 murales	Durante las festividades más representativas del lado mexicano y del lado estadounidense	Una vez al año, tal vez el Día del niño
Contexto	Comunidades marginadas de la ciudad de Tijuana	Se desarrollarán 100 actividades a lo largo del territorio municipal, en un día designado.	Colonias específicas de la ciudad de Tijuana	Escuelas y centros comunitarios	Plazas públicas de Tijuana
Aprendizajes promovidos	Lectoescritura alineada al currículo oficial comprensión lectora Evaluación de textos Habilidades reflexivas	Lectoescritura Pensamiento crítico Participación ciudadana	Lectoescritura Pensamiento crítico Participación ciudadana Creatividad	Lectoescritura comprensión lectora evaluación de textos Habilidades reflexivas Educación multicultural	Lectoescritura comprensión lectora evaluación de textos Habilidades reflexivas

El programa de Humanidades en la Comunidad es una iniciativa de aprendizaje situado en el servicio, donde estudiantes de diversas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Baja California acuden a comunidades vulnerables a implementar proyectos de educación no formal. Las actividades se desarrollan durante todo el año, en función del calendario escolar de la universidad.

En esencia se llevan a cabo dos tipos de actividades. Un club de tareas, donde los estudiantes son supervisados por profesores para que atiendan a niños y jóvenes de la comunidad, ayudando a hacer las tareas y a reforzar las competencias lectoescritoras de los asesorados. En segundo lugar, se llevan a cabo asesorías psicopedagógicas para prevenir y atender problemas de aprendizaje.

Esta estrategia se basa en un proyecto de animación sociocultural promovido desde Bogotá, Colombia en 202 y ampliado a nivel internacional. Las actividades promovidas en esa iniciativa fueron en los ámbitos cultural, ambiental, educativo y deportivo.

En el Programa de Promoción de la Lectoescritura, la estrategia de 100EnDía consiste en que una vez al año, se promoverá el desarrollo de 100 actividades que promuevan la lectoescritura, desde lecturas en voz alta, cuentacuentos, cadáveres exquisitos, títeres, talleres de creación literaria, etcétera.

En lo que respecta a la estrategia de Mural en tu Comunidad, se impulsa que, de manera mensual, con la guía de un artista plástico y los estudiantes prestadores de servicio, los niños y jóvenes de una colonia de la ciudad de Tijuana, indaguen y escriban la historia y presente de su comunidad basándose también en el mural que plasmará el artista.

Read in Hollydays es una estrategia transfronteriza en la que estudiantes de ambos lados de la frontera, intercambian sus costumbres, hábitos y prácticas cotidianas en los días festivos tales como días de la independencia de ambos países, día de muertos, Halloween, etcétera. Se promoverá la creación de relatos y textos que permitan comunicar las diversas experiencias.

Tj Cuenta cuentos es un espacio anual en el que se reúnen cuenta cuentistas profesionales y amateurs en un festival multitudinario en plazas públicas de Tijuana. Se desarrollarán actividades tanto de cuentacuentos, como talleres de escritura, creatividad pensamiento lateral y diseño de materiales didácticos para contar cuentos.

Referencias

García Canclini, Néstor (1989).Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

INEE (2022). Plan Nacional para el Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/resultadosPlanea-3011-2015.pdf

OCDE (2018). Resultados PISA. México: PISA. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Secretaria de Educación Pública (2019). Resultados de la prueba PLANEA 2019. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2019/

8

Propuesta de intervención para fortalecer la lectura crítica a través de estrategias didácticas, mediadas por herramientas tecnológicas

Leidy Yohana Restrepo Arenas
Sandra Milena Torres Flórez
María Fernanda Vargas Salazar

Introducción

El lenguaje es la base para la construcción del conocimiento, constituye un reflejo de la inteligencia, puesto que surge cuando los procesos cognitivos alcanzan niveles concretos, siendo una forma de liberar el pensamiento (Mora, 2018). Es así como el lenguaje se transforma en una herramienta que, articulada con la lectura y la escritura, posibilita procesos de cooperación, relación y producción del conocimiento en el contexto para su desarrollo. Es a partir de esta relación que se puede identificar las competencias lectoras como parte fundamental en el desarrollo del ser humano, desde cualquier contexto educativo.

Ante lo anterior, y concibiendo a la escuela como el principal escenario que propicia el fortalecimiento de las competencias comunicativas, diversas organizaciones, tanto de índole internacional como nacional, han señalado la

importancia de la promoción de la competencia lectora como una herramienta que contribuye a la transformación del aprendizaje en los sistemas educativos. En el ámbito internacional, encontramos que desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se aplicaron las pruebas PISA, como estrategia que permite observar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en el contexto mundial, con el fin de analizar los resultados obtenidos en estas y, a partir de ello, crear e implementar políticas educativas de mejoramiento en este aspecto desde el sistema educativo de cada país.

También la UNESCO (2021), a partir del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), busca evaluar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en América Latina y el Caribe analizando los logros de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos y según los estándares de cada país.

En el ámbito nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en su marco de referencia, propone exámenes de Estado sustentados a partir de la Ley 1324 de 2009, en donde se establece como objetivo «evaluar la educación en todos sus niveles y ciclos, y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación» (Artículo 12, p.5).

Es así como el ICFES busca medir y evaluar los niveles de comprensión lectora por medio de la estructuración, aplicación y puntuación de las denominadas pruebas de Estado como lo son: Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro y de igual manera, las pruebas de la educación básica, Saber 3°, 5° y 9°.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el interés por fortalecer las competencias lectoras de nuestros estudiantes parte inicialmente de los resultados en las pruebas estandarizadas, tanto internacionales como nacionales, y del cumplimiento de los requerimientos solicitados desde las diferentes políticas educativas. Según la OCDE, (2019), al analizar el Informe Nacional de Resultados para Colombia-PISA 2018, en el cual se presentaron 7522 estudiantes pertenecientes a 245 sedes educativas tanto del sector oficial como privado en la ciudad de Bogotá, se logra observar que Colombia, en relación a su primera participación en 2006, ha mejorado su desempeño en las áreas evaluadas; con lo que se ha demostrado que el país continúa avanzando en términos educativos, mejorando su desempeño en

áreas como: lectura, matemáticas y ciencias a través de sus participaciones en PISA.

De manera particular en el área de lectura se evidencia mayor progreso, debido a que Colombia ha mejorado 27 puntos en su puntaje promedio desde la primera aplicación en el año 2006 (pasó de 385 puntos en 2006 a 412 en el 2018). En este mismo periodo de tiempo, el país ha aumentado 21 y 25 puntos en el puntaje promedio de matemáticas y ciencias, respectivamente. Este aumento posiciona al país en el noveno lugar entre los países que mejoraron su desempeño.

Ahora bien, analizando los resultados desde el contexto nacional desde las pruebas SABER 11° (ICFES, 2020), (calendario Ay B) y partiendo de una reflexión desde los últimos 4 años de su aplicación, se evidencia que en el Calendario A, los resultados obtenidos con relación a la prueba de Lectura Crítica se han mantenido, entre 54 y 53 puntos cuya variación en los cuatro años analizados ha sido de solo un punto. Para el Calendario B, en ese mismo lapso de tiempo, los resultados muestran puntuaciones promedio entre 62 y 65 puntos. Es acorde y necesario señalar que los promedios de puntaje para la prueba de Lectura Crítica son mayores en Calendario B y aún con esta particularidad, los datos porcentuales son similares en los dos calendarios.

Para centrarnos en el grado para el cual se proyectó el diseño de esta propuesta de intervención, es necesaria una revisión de las últimas pruebas estandarizadas aplicadas al mismo, las cuales se llevaron a cabo en el 2017 con una participación de 591.024 estudiantes en el ámbito nacional. Con respecto al grado noveno, para el área de lenguaje específicamente se evaluaron las competencias lecto-escriturales, desde los componentes: semántico, sintáctico y pragmático, adicional al razonamiento, la argumentación, la comunicación, representación y modelación. A partir de lo anterior, se puede decir que el puntaje promedio obtenido en 2017 ha sido el más alto en todo el periodo de análisis, lo que se refleja en una en el porcentaje de estudiantes posicionados en el nivel de desempeño insuficiente y el incremento en el porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado.

Con respecto a la institución educativa Baltazar Salazar, y más específicamente en el grado 9° en el 2017, se aplicó la prueba a 62 estudiantes; cuyos resultados arrojaron que para el área de lenguaje no se hallaron diferencias estadísticamente considerables entre el puntaje promedio

establecido para la institución educativa en relación con el año 2017 y el 2016, pero sí se evidenciaron diferencias significativas entre el puntaje promedio de la institución educativa entre el año 2017 y el 2014.

Al contextualizarnos en la institución educativa Baltazar Salazar, es importante resaltar que a partir del diseño curricular se ha venido consolidando la construcción teórica de la ruta curricular en conjunto con la comunidad educativa, del cual se ha obtenido como resultado dicha construcción, mediante la postulación de guías de aprendizaje y la definición de los estilos pedagógicos como mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, se evidencian bajos desempeños académicos en los estudiantes, lo que conlleva a que se deben realizar mayores transformaciones y movilizaciones de las prácticas de aula entorno a la lectura crítica como un elemento asociado al aprendizaje de los estudiantes y que, por tanto, genera bajo desempeño académico.

Desde las prácticas docentes y los resultados obtenidos en las pruebas internas aplicadas desde el área de lengua castellana, se han evidenciado bajos niveles de desempeño en relación con los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico e intertextual, esto se observa en la calidad de las evidencias y actividades académicas que realizan los estudiantes. La mayor dificultad que presentan estos es la lectura de textos escritos, además de tener menor nivel de comprensión y poca capacidad crítica, se evidencia dificultad para realizar inferencias e interpretaciones en los textos abordados, la comprensión del desarrollo de actividades de aprendizaje y el desarrollo de las pruebas escritas aplicadas durante el proceso de las clases, en las diferentes áreas correspondientes al plan de estudios institucional.

En la institución se ejecutan diferentes proyectos o programas que apuntan al fortalecimiento de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, oralidad y escucha) con los docentes del área de lengua Castellana y las demás áreas en todos los grados y niveles. Ejemplo de ello, es el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, en el cual se desarrollan estrategias como es el plan lector, lectura en voz alta, maratón de cine, murales literarios, festival del libro, concurso de audio-cuento y cuento, picnic literario y veladas literarias; y a esto se suma el programa de acompañamiento a las instituciones educativas desde Bibliotecas de la Caja de Compensación Familiar COMFAMA, con talleres orientados al

fortalecimiento de las competencias lectoras a partir de vivencias propias y cotidianas lo que ha impulsado el fortalecimiento de valores.

Teniendo este referente y la oportunidad de realizar una intervención desde el programa de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín y con el acompañamiento de ésta, se plantea una propuesta de intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica mediante el uso de estrategias y herramientas tecnológicas con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro, Antioquia.

Partiendo del interés mencionado anteriormente, se realizó la revisión y análisis de diversos documentos, entre investigaciones e intervenciones relacionadas al fortalecimiento de la comprensión lectora y la lectura crítica a través de secuencias didácticas y el uso de herramientas virtuales como los objetos virtuales de aprendizaje —OVA— y las TICs.

De acuerdo con la revisión de la literatura abordada desde autores como Cassany (2006) y Solé (2006), el proceso lector no solo se limita a la identificación de grafías, puesto que implica la intervención del sujeto. Por el lado de Luke (2012), en cuanto a la lectura crítica, afirma que, en relación con el desarrollo de habilidades mentales y procesos cognitivos, pasan a ser críticos cuando se dan a conocer los argumentos y juicios que se tienen frente a la situación presentada.

Para Facione (2007), en el proceso de lectura crítica; es necesario que se dé un encadenamiento de «habilidades mentales» que posibilitan que, en la lectura, se puedan dar procesos de argumentación, análisis e interpretación entre otros. Leer es comprender, por lo general siempre que se lee, se lo hace para entender; puede decirse, que se lee correctamente cuando se le encuentra significado a lo leído y se lo pone en relación con lo que ya se conoce.

Aunque la educación es la guía de nuestro desarrollo, en los procesos educativos se hacen presentes dificultades por lo general de tipo académico como lo son los bajos desempeños en la lectura crítica, una de las causas destacada de dicha dificultad es la práctica docente basada en el modelo tradicional con respecto al acto lector, lo que disminuye el interés en el sujeto y la poca estimulación para la realización de operaciones mentales complejas (Calle, Pérez, Flórez, Flórez, 2018).

Frente a estas dificultades, surgen propuestas encaminadas al mejoramiento de procesos de lectura en estudiantes de básica secundaria, tal es el caso de experiencias exitosas como la planteada por Cifuentes (2018), quién a partir de la integración curricular de las áreas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Tecnología e Informática y Lengua Castellana, propone un proyecto de aula enfocado en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de los grados 6° y 7°, por medio del uso de estrategias metodológicas y pedagógicas, las cuales, desde la integración disciplinar, potencien el trabajo colaborativo docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante.

Por otro lado, hablando desde la innovación educativa con el diseño, generación, aplicación y análisis de estrategias didácticas de lectura, encontramos a varios autores como Cifuentes (2018); Camargo, Muñoz, & Trujillo (2018) y Castro (2018), quienes proponen estrategias desde los ambientes y/o herramientas virtuales o tecnológicas, como elementos facilitadores en el desarrollo de las competencias comprensiva, interpretativa y comunicativa en la lectura de textos.

Ante lo anterior, y buscando el mismo objetivo, pero desde los ambientes virtuales de aprendizaje, diferentes autores analizan la mejor estrategia para consolidar los procesos lectores en ambientes de aprendizaje mediados por meta-versos. Castro (2018) por ejemplo, lo hace a través de la gamificación desde la plataforma Kahoot; Soto y Gutiérrez (2017) por su parte reconocen dicha posibilidad en el aprendizaje Blended-Learning; Rodríguez & Carvajal (2020) por medio del diseño de un club virtual de revista y Bonilla, Triana & Silva (2021) emplean los memes como estrategia didáctica.

Retomando a Cassany (2011) es necesario reconocer que, en la actualidad, las tecnologías digitales han cambiado la perspectiva de la lectura, lo que ha puesto en evidencia que tanto la lectura como la escritura son procesos que se dan en línea y se relacionan desde diferentes maneras y recursos, por medio de los cuales se construyen diversos significados. En este orden de ideas, se encuentran algunas investigaciones como las desarrolladas por el Aguirre, De Arce, González, & Martínez (2018) y Najar & Neva (2019); desde la utilización de diversos textos en formato digital, los cuales permiten establecer una interacción entre el uso de la tecnología y las formas de abordar la lectura.

De igual manera, los autores mencionados anteriormente convergen en que el uso de diversas estrategias como la realidad a través de la magia del color, el uso de imágenes con sentido, la lectura del texto incorporando la melodía de una canción, la interacción con diversos tipos de texto y el uso de herramientas tecnológicas influyen positivamente, en la práctica pedagógica; por ello, la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilita la exploración de las fortalezas en lectura y escritura.

Se destaca la importancia de la implementación de gran variedad de plataformas, herramientas y estrategias digitales en la sociedad actual mediada por la tecnología, las cuales, desde diversos enfoques, posibilitan la transversalización de conocimientos, facilitan y motivan a los actores educativos en la participación de construcción de conocimiento en el ámbito social, en el cual se ve reflejado el esfuerzo del estudiante por comprender lo que lee y escribe.

En la enseñanza de la lectura crítica, a través de herramientas digitales, se considera relevante la construcción de una propuesta didáctica que reconozca elementos fundamentales como el conocimiento y relación del docente con las TIC, el modelo pedagógico institucional (paradigma del aprendizaje que fundamenta el hacer del docente), la articulación con la propuesta didáctica del área y las prácticas de enseñanza del docente. Con base en lo anterior, desde los planteamientos del MEN, la lectura se comprende como un proceso de construcción de significados, que le permite a los sujetos involucrarse con los diferentes elementos vinculados al proceso lector, entre ellos, el texto, el contexto los cuales posibilitan la comprensión organizada y coherente del contenido y la información.

Método

Para Henao, Ramírez y Ramírez (2006), la orientación es el área de acción principal del psicopedagogo; la cual es concebida por las autoras como el ejercicio que hace uso de modelos y estrategias que posibilitan los procesos de interpretación y de actuación del profesional y que van ligados al contexto, variable en el que se presentan las posibles situaciones a intervenir.

De acuerdo con lo anterior, enfocándonos específicamente en el uso de modelos y estrategias como posibilitadores de los procesos del desarrollo humano, que son esenciales en el crecimiento integral de cada individuo, de esta manera, la autora concluye con otros autores, en definir el modelo como la interpretación de la realidad en relación al proceso de intervención, en el cual se tienen en cuenta el diseño, la estructura y los componentes esenciales, que influyen de forma directa en los objetivos, métodos y agentes de este.

De una propuesta de intervención psicopedagógica bajo el modelo de programas, se diseña como una herramienta posibilitadora del mejoramiento de la comprensión e interpretación textual y más específicamente para el fortalecimiento de la lectura crítica desde el área de lengua castellana, a través de la aplicación de estrategias didácticas desde la implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que posibiliten la construcción de aprendizaje y conocimiento en los estudiantes de los diferentes grados de básica.

El modelo de programas según la perspectiva planteada por Cabellos, García, Guillén, Rodríguez, & Vicente (2010), parte de la situación objeto de estudio, comenzando con el análisis particular de las necesidades a tener en cuenta, incluyendo desde la planificación hasta la evaluación del mismo. Para los autores, es necesario otorgar a la orientación psicopedagógica una metodología de y para sí misma, que pueda demostrar la efectividad de una intervención y la modificación del proceso; así pues, se dota a la orientación con papel protagónico en el ámbito escolar, lo que responde a la promoción de acciones propias y planificadas cuyo propósito apunta a los contextos y grupos sociales.

Según los autores, existen diversos modelos de planificación que se enfocan a los programas comprensivos de orientación y que en su mayoría han demostrado tener más incidencia en la orientación desde la acción pedagógica. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención basada en el Modelo de Rodríguez-Espinar (1993), «quienes conciben el modelo de programas como una serie de acciones sistemáticas, planificadas, con metas claras, hacia las necesidades educativas de los actores inmersos en una institución» (p. 233).

El modelo distingue 4 fases: 1ª Fase: Valoración de necesidades de orientación, y delimitación de metas generales derivadas de las mismas, 2ª fase: Planificación y diseño de los componentes del programa o de la

intervención., 3ª fase Ejecución del programa o intervención propuestos y 4ª fase: Evaluación del programa desde la vertiente formativa y sumativa. Es importante, destacar, que la presente el presente documento da cuenta del diseño de la propuesta, razón por la que en los resultados no se incluirá una fase de ejecución. Esto además implica destacar que la fase de evaluación se realizó enfocada en el diseño de la propuesta y su perfeccionamiento.

La población beneficiaría de la propuesta estuvo conformada por los estudiantes de grado noveno que para el año 2021 contaba con treinta y ocho estudiantes, sin embargo, en el proceso diagnóstico también se involucraron los docentes y administrativos de la institución.

Para la recolección de información diagnóstica se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información como la revisión documental, que se realizó directamente a los resultados de las pruebas saber, evaluación externa estandarizada aplicada por el Ministerio de Educación Nacional. Para el interés de la propuesta se revisaron los resultados de las 25 preguntas en relación con los niveles de lectura: literal, inferencial y pragmático, de acuerdo con tres textos.

Por otro lado, se realizó un cuestionario compuesto por 17 preguntas cerradas y abiertas, cuyo objetivo fue identificar las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes de las áreas fundamentales en el aula de clase para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes, y las dificultades y fortalezas evidenciadas en los procesos de lectores desde estas áreas.

Adicionalmente se realizó un conversatorio con los docentes pertenecientes a la mesa de lenguaje, con el objetivo de identificar las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de la lectura crítica mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje y el nivel de desempeño en el cual consideran se encuentran los estudiantes del grado 9°. Finalmente, se empleó el diario de campo el diario de campo para registrar información relacionada a la implementación de diversas estrategias para el fortalecimiento de la lectura crítica mediante el uso de ambientes virtuales de aprendizaje en el aula por parte de los docentes.

Es importante destacar que para la elaboración de la presente propuesta de intervención, se tuvo en cuenta dentro de las consideraciones éticas, la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, expedida por el Ministerio de Salud, en la cual habla del uso del consentimiento informado para adultos,

jóvenes, niños, familiares y docentes que participaron, que quede por escrito la plena autorización que se les grabe, filme y se realice registro fotográfico si fuese el caso y situación, durante las actividades realizadas.

Además, se guardará la identidad y confidencialidad de los participantes si el caso lo requiere, para no vulnerar su integridad física, moral y psicológica.

Por último, se realizará la devolución de una copia del producto final que en este caso es la propuesta de intervención, a la institución educativa participante, con el fin de que sirva como modelo e instrumento pedagógico para los docentes de la institución para que pueda ser adaptado y aplicado en otras áreas del conocimiento, sin limitarse solamente a la asignatura de Lengua Castellana.

Resultados

1ra Fase: Diagnóstico

Partiendo de los resultados obtenidos en la prueba y desde el análisis de los procesos de comprensión e interpretación textual donde se evalúa la competencia comunicativa en lectura y en esta los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, y los componentes semántico, sintáctico y pragmático, se pudo inferir que los estudiantes se encontraban en un nivel de desempeño básico con respecto a la escala de valoración. En este desempeño el estudiante recupera información explícita contenida en el texto, además de recurrir a los conocimientos previos para ampliar los referentes e ideas; sin embargo, presentan dificultades en construir el sentido global del texto y de los textos entre sí, en hacer hipótesis, en recuperar información implícita de la organización, estructura y de los componentes de los textos, en deducir el propósito y la intención del autor y el texto, a esto se suma la dificultad para asumir una posición crítica y poner al texto en contexto y en relación con otros u otras situaciones.

Respecto a la indagación realizada con los docentes, manifiestan que identifican en los estudiantes dificultades de varios tipos, entre ellas que no tienen hábitos de lectura, no hay motivación suficiente desde la casa e incluso desde la institución, dado que no se disponen los tiempos y espacios

para realizar lectura abierta o libre; es decir que las lecturas que realizan generalmente corresponden con textos propuestos e impuestos por los docentes para las actividades específicas de clase.

Respecto a la familia, no se encuentran referentes o cultura para incidir de forma positiva y motivar la lectura. Se identificó también que, al no tener interés por la lectura, les es difícil reconocer el tipo de literatura que, según las edades y los grados, les llame la atención.

Por otra parte, al indagar sobre las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas por los docentes en los procesos de lectura crítica, se identifica que ellos en su práctica de aula emplean en general estrategias que no implican la utilización de medios tecnológicos o recursos diferentes a los comúnmente utilizados en las clases tradicionales, situación para la cual en los procesos de gestión de aula, los docentes sugieren incorporar el uso de recursos como plataformas o aplicaciones tecnológicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes ya que son de fácil manejo.

Los resultados de la recolección diagnóstica permiten reconocer que los estudiantes tienen un desempeño básico de lectura, es decir, están ubicados en la lectura literal e inferencial. Los docentes señalan como principales dificultades la poca asociación de los textos con el contexto en el que se produce, la falta de concentración, la motivación e interés y la baja capacidad para seguir instrucciones que presentan los estudiantes. Todo ello relacionado con un escaso conocimiento enciclopédico, el uso limitado de vocabulario y el desinterés por ampliarlo. Además, se identifica que no hay una adecuada activación de los dispositivos básicos de aprendizaje y se menciona que en ello influye también la poca disposición o acceso a recursos educativos, tanto en el contexto escolar como familiar.

En cuanto a las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas por los docentes de las áreas básicas, señalan que, en los procesos de comprensión e interpretación textual, el área de lengua castellana juega un papel fundamental en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, por lo que resulta ser transversal a las demás, permitiendo el desarrollo de procesos lectoescriturales, además desde ella se brindan los lineamientos que orientan el proceso lector.

2da fase: Planificación y diseño del programa o la propuesta

Para esta fase se tomaron como punto de partida los resultados obtenidos en el análisis del diagnóstico en general, proponiendo el diseño del programa cuyo objetivo fue el fortalecimiento de los niveles de lectura crítica en los estudiantes de grado 9° por medio de una propuesta psicopedagógica a través del uso de herramientas tecnológicas en el aula, incluyendo estrategias didácticas acordes y contextualizadas a las necesidades; involucrando en primera instancia a los docentes de la institución con el planteamiento de estrategias de clase innovadoras que promuevan el interés de los estudiantes en los procesos lectores y en segunda lugar, a la familia con un acercamiento al uso de herramientas tecnológicas para apoyar los procesos académicos de sus hijos.

Establecidos los objetivos, se tomaron como principal instrumento para la planeación, diseño y ejecución de la propuesta de intervención psicopedagógica los elementos conceptuales que orientan el desarrollo de la guía de aprendizaje, planteada como una estrategia educativa para la ejecución de una secuenciación didáctica (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para el diseño curricular de la guía de aprendizaje, se retomaron elementos sugeridos por autores como Tobón, Pimienta y García (2010) y Díaz-Barriga (2013) respecto a la elaboración de secuencias didácticas, y Galeano (2010) respecto a la importancia del currículo innovador; siendo estos elementos que fundamentan el diseño curricular para la que se formuló la propuesta. Esta guía tiene varios apartados como la identificación general, ejes generadores y preguntas problematizadoras institucionales y del área por periodo, objetivos de la misma, competencias del área, trasversales, ciudadanas y laborales, ejes y factores direccionados desde los estándares de competencias y DBA propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional, indicadores de desempeño para la valoración de los procesos académicos, tópicos o contenidos y una secuencia didáctica.

Con el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica se pretende que las actividades planteadas logren estar a la altura de los objetivos trazados, sean articuladas y coherentes. Este planteamiento exige que en la secuencia didáctica se tengan en cuenta los momentos de entrada o inicio, desarrollo y el cierre o conclusión y el señalamiento de los requisitos, tiempos y el complemento de trabajo autónomo para las mismas.

Este instrumento exige del docente, el planteamiento de actividades pertinentes que se adapten a los diferentes momentos y las dinámicas

institucionales que se presenten y para nuestras secuencias didácticas en particular, se materializan estrategias didácticas apoyadas en herramientas tecnológicas organizadas en tres momentos: 1) activación de saberes previos, 2) argumentación conceptual y 3) actividades de aplicación y evaluación del conocimiento que están en articulación con la guía de aprendizaje, el plan de estudios y el modelo pedagógico institucional.

Para el diseño de la propuesta de intervención se planteó el desarrollo de 8 secuencias didácticas, estructuradas de la siguiente manera:

Secuencia didáctica 1

Estrategia: Enseñanza de la literatura precolombina desde la literacidad multimodal.

Esta estrategia se desarrolló con dos finalidades, la primera abordar en el aula de una manera diferente a las prácticas convencionales de lectura y la segunda desarrollar y fortalecer procesos de aprendizaje mediante la lectura crítica de textos de la literatura precolombina a través de la literacidad multimodal y el trabajo colaborativo desde la plataforma blendspace. Los tres momentos de la secuencia se desarrollaron tanto en la plataforma, cómo en páginas audiovisuales cómo YouTube y páginas que permiten la elaboración de esquemas de lectura como Canva.

Activación de saberes previos: se enviaron a los estudiantes los objetivos de aprendizaje con link a blendspace, un link de YouTube y uno de la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, con contenido relacionado a la temática, para luego construir un texto expositivo acorde a la introducción brindada.

Argumentación: Para la argumentación conceptual se les presenta una infografía, videos de apoyo y se hace retroalimentación con preguntas de tipo metacognitivo a través de la aplicación jamboard.

Desarrollo de la actividad: les solicitó a los estudiantes ampliar sus conocimientos con la búsqueda de información relacionada con el tema utilizando diversos recursos digitales, adicional a ello el desarrollo de un taller teórico del texto Vamos a aprender lenguaje 9° y con ello estructurar la información extraída y elaborar un esquema de lectura para presentarla.

Al finalizar la actividad se pudo evidenciar qué para los estudiantes fue más práctico y sencillo interiorizar formación presentada en los diferentes recursos multimodales, de los cuales debieron hacer una lectura crítica para responder a los criterios de evaluación propuestos.

Secuencia didáctica 2

Estrategia: Los cómics.

Con esta estrategia se pretende abordar el texto informativo desarrollando procesos de aprendizaje mediante la lectura crítica de textos de la literatura del descubrimiento a través del trabajo con cómics y el trabajo colaborativo.

Activación de saberes previos: se comienza con una lluvia de ideas lo que son los cómics, su estructura, sus partes y la observación de algunos videos relacionados con la literatura del descubrimiento.

Argumentación: se da mediante la una presentación con diapositivas y conceptualización teórica en el cuaderno.

Desarrollo de la actividad: La actividad de aplicación y evaluación del conocimiento se pretende desarrollar mediante la construcción de un cómic basado en el tema de la literatura del descubrimiento y allí poder evidenciar los aprendizajes adquiridos y la información sustraída de los videos y de la presentación en Power Point.

Los resultados esperados se acercan a una acertada selección de la información qué debe ir en el cómic ya que, al ser un texto gráfico, requiere de la inferencia de la información presentada en él y sobre todo al ser los mismos estudiantes quiénes plasman la información, debe ser clara y precisa lo que permite evidenciar una adecuada lectura, comprensión e interpretación de la misma.

Secuencia didáctica 3

Estrategia: Infografía.

Esta estrategia se desarrolla desde la elaboración de una infografía con la finalidad de abordar los textos discontinuos, cuyo objetivo es el desarrollo de

la competencia comunicativa y escrita partiendo de la interpretación y construcción de textos narrativos desde la lectura crítica de textos de literatura del descubrimiento.

Activación de saberes previos: Se inicia con una lluvia de ideas que llevan a detectar el estado de los conocimientos previos del tema. Se les presentarán inicialmente algunas infografías con información del contexto y el tiempo de la literatura del descubrimiento y se les indagará sobre lo que es la infografía, si conocen su estructura y los criterios a tener en cuenta para su elaboración.

Argumentación: Luego se procederá a indicarles el paso a paso y la estructura de la infografía ilustrando con las abordadas anteriormente y posterior a ello se les presentará un video que les mostrará a los estudiantes el tiempo y lugares más representativos de la literatura del descubrimiento.

Desarrollo de la Actividad: Para la aplicación del conocimiento y evaluación del aprendizaje, se aprovechará el recurso abordado en la primera secuencia «canva» para orientar la construcción y desarrollo de una infografía que dé cuenta de manera cronológica de los hechos más representativos de la literatura del descubrimiento. Se espera que en dicha construcción los estudiantes puedan plasmar ideas claras y concretas, acompañadas de imágenes relacionadas y que con ello evidencien la asimilación de la información recibida por medio de los videos y las infografías utilizadas de ejemplo, mostrando con ello una clara interpretación de la información.

Secuencia didáctica 4

Estrategia: Construcción de un blog.

Esta estrategia consiste la construcción de un blog, con la finalidad de abordar el texto narrativo, desde una perspectiva diferente cuyo objetivo es el de desarrollar diversas habilidades en los estudiantes (comunicativa y la escrita), brindando elementos que les permitan interpretar y construir textos narrativos mediante la lectura crítica de textos de literatura de la Conquista.

Activación de saberes previos: Para el desarrollo de la secuencia se propone en su primer momento una explicación y ejemplificación (navegación por diferentes blogs) de lo que son los blogs, como están estructurados, sus características, organización y contenido.

Argumentación: se abordarán los contenidos y recursos interactivos propuestos por la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, para reconocer e identificar los elementos más representativos e importantes de la literatura de la Conquista.

Desarrollo de la actividad: La etapa de aplicación y evaluación de los conocimientos, se construirá con los estudiantes un blog basado en el tema visto: literatura de la conquista. Para ello se debe recopilar información relevante y precisa que dé cuenta de los elementos principales del tema trabajado y del blog esperando que con este trabajo los estudiantes evidencien lo aprendido por medio de la extracción de información concreta y precisa desde diversos recursos como Internet, enlaces, páginas web, videos, textos, hipervínculos, imágenes y otros, logrando que de esta manera sea más significativa la experiencia y el proceso de aprendizaje. Se espera que la información presentada en cada uno de los recursos y abordada desde diferentes formatos, sea más fácil para la apropiación de los conocimientos, logrando hacer una lectura crítica y comprensiva de la misma. Adicional a lo anterior se desarrolla una actividad de aplicación propuesta en el texto «Vamos a aprender Lenguaje 9°» del Ministerio de Educación Nacional.

Secuencia didáctica 5

Estrategia: Construcción de una video-presentación.

El objetivo de esta estrategia es desarrollar diversas competencias y habilidades en los estudiantes entre ellas la comunicativas, orales y escritas, brindando elementos que les permitan interpretar, analizar y construir textos narrativos mediante la lectura crítica de textos de literatura de la Conquista.

Activación de saberes previos: se realizará una actividad «alcance la estrella» con una serie de preguntas con relación a los videos. Para ello, se les mostrarán a los estudiantes algunos videos y se les indagará con preguntas como: ¿Qué es un video?, ¿Cómo es un video?, ¿Cómo está elaborado un video?, ¿Cuáles son las características de un video?, ¿Cómo son sus textos?, ¿Qué diferencia tienen con otros textos?, entre otras.

Argumentación: se hará por medio de una exposición (por parte del docente), allí se les dará a conocer los elementos más representativos e importantes de la literatura de la Conquista relacionados principalmente con

el tiempo y el espacio; esto con la ayuda de algunos recursos propuestos por la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, contenidos para educar. Adicional a ello se les instruirá en el manejo de algunas plataformas que permiten la elaboración de estos productos, entre ellas inshot, Genially, PowerPoint, Powtoon, Prezi, entre otras.

Desarrollo de la actividad: Se ejecutará mediante la construcción de una video-presentación basada en el tema visto: literatura de la Conquista. Se espera que en ella los estudiantes puedan evidenciar los elementos principales del tema trabajado y del video; afianzando la información con la búsqueda de esta en otros recursos como Internet, enlaces, páginas web, videos, textos, hipervínculos, imágenes y otros, logrando así que al interpretar la información expuesta puedan hacer un uso claro y preciso de la misma, siendo más significativo el proceso de afianzamiento del aprendizaje, su desarrollo y la adquisición de la competencia lectora.

Secuencia didáctica 6

Estrategia: Construcción de memes.

Con esta estrategia se pretende desarrollar y construir procesos de intertextualidad a través de diversas competencias de los estudiantes entre ellas la comunicativas, orales y escritas, brindando elementos que les permitan interpretar, analizar y construir textos continuos mediante la lectura crítica de textos de literatura de la Colonia.

Argumentación: se da por medio de una película y algunos recursos propuestos por la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, contenidos para educar; se les dará a conocer los elementos más representativos e importantes de la literatura de la Colonia.

Desarrollo de la actividad: La actividad de aplicación y evaluación del conocimiento pretende desarrollar mediante la construcción de un meme usando el celular, este meme estará basado en el tema visto: literatura de la Colonia y con él se deben evidenciar los elementos principales del tema trabajado y de un meme. Para lo anterior se sugieren algunas aplicaciones como: Mematic, Meme generator, Generador de Memes-Editor, entre otras.

Los resultados esperados se acercan a la construcción de procesos de intertextualidad y el desarrollo de competencias en los estudiantes entre ellas

la comunicativas, orales y escritas, brindando elementos que les permitan interpretar, analizar y construir textos continuos.

Secuencia didáctica 7

Estrategia: Elaboración de una página Web.

Con esta estrategia se pretende desarrollar y construir procesos de narración, argumentación y proposición a través del desarrollo de diferentes habilidades entre ellas comunicativas y escritas en los estudiantes, brindando elementos que les permitan mejorar su capacidad crítica mediante la lectura crítica de textos de literatura de la Colonia.

Argumentación: se da por medio de un video y algunos recursos propuestos por la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, contenidos para educar; se les dará a conocer los elementos más representativos e importantes de la literatura de la Colonia.

Desarrollo de la actividad: La actividad de aplicación y evaluación del conocimiento pretende construir con los estudiantes una página web basada en el tema visto: literatura de la Colonia, en este se deben evidenciar los elementos principales del tema trabajado y la estructura de una página web, con el fin de que los estudiantes por medio de la estrategia evidencien lo aprendido.

Los resultados esperados se acercan a desarrollar y construir procesos de narración, argumentación y proposición a través del desarrollo de diferentes habilidades entre ellas comunicativas y escritas en los estudiantes, brindando elementos que les permitan mejorar su capacidad crítica.

Secuencia didáctica 8

Estrategia: *Booktrailer.*

Con esta estrategia se pretende desarrollar y construir procesos de argumentación y proposición a través del desarrollo de diferentes habilidades entre ellas argumentativas y de escritura en los estudiantes, brindando elementos que les permitan mejorar su capacidad crítica mediante la lectura crítica de textos pertenecientes a la época del Romanticismo.

Argumentación: se da por medio de una infografía y algunos recursos propuestos por la página Colombia-aprende del Ministerio de Educación, contenidos para educar; se les dará a conocer los elementos más representativos e importantes del Romanticismo en Colombia. Además de ello se hará un acercamiento a lo que es un *booktrailer* y su elaboración.

Desarrollo de la actividad: La actividad de aplicación y evaluación del conocimiento pretende construir con los estudiantes un *booktrailer* basado en el tema visto: literatura perteneciente a la época del Romanticismo, en este se deben evidenciar los elementos principales del tema trabajado y la estructura de un *booktrailer*, con el fin de que los estudiantes por medio de la estrategia evidencien lo aprendido.

Los resultados esperados se acercan a desarrollar y construir procesos de argumentación y proposición a través del desarrollo de diferentes habilidades entre ellas argumentativas y escritas en los estudiantes, brindando elementos que les permitan mejorar su capacidad crítica mediante la lectura crítica.

3. Evaluación sobre el diseño del programa

La evaluación de un programa es un proceso imprescindible y fundamental, ya que con ella se determina el avance y el logro de los objetivos e incluso el replanteamiento de este. Esta evaluación se realizó por medio de un conversatorio en el que se socializaron los antecedentes, estado del arte, referentes teóricos y conceptuales que sirvieron de base para la formulación de la propuesta de intervención psicopedagógica. Esta valoración se desarrolló con los docentes de las áreas básicas del grado 9 y la mesa institucional de lengua castellana, además se evaluó el desarrollo de la guía de aprendizaje y las secuencias didácticas planeadas.

En base a lo anterior, en el conversatorio se evidenció que para los docentes la formación en lectura crítica es una práctica que se debe promover en todos los niveles educativos, ya que comúnmente se da en los grados superiores; esto con la finalidad de mejorar los procesos cognitivos y a su vez la formación de sujetos pensantes que puedan cuestionar argumentos dados, señalando sus puntos de vista y, si es necesario, puedan contradecirlos y contrastarlos de manera coherente, lo que genera un nuevo significado.

Con relación a la propuesta de intervención los docentes consideran que es una propuesta asertiva y pertinente, enfocada en los intereses y necesidades específicos de los estudiantes de la institución educativa, además se tiene en cuenta el contexto de la población, el cual es parte fundamental de la propuesta. También es una propuesta transversal a todas las áreas del conocimiento, que permite integrar saberes y contenidos.

Por ello, manifiestan que es de gran importancia seguir realizando este tipo de propuestas de intervención, puesto que, permiten desarrollar en los estudiantes todas aquellas habilidades y competencias comunicativas necesarias para su proceso de aprendizaje, eligiendo estrategias didácticas pertinentes que desarrollan las aptitudes y destrezas de carácter cognitivo para el desempeño de los sujetos como lectores competentes y, adicional a ello, forjan nuevos espacios de aprendizaje que trascienden el aula y que brindan la posibilidad de replicarse en otras áreas y grados teniendo en cuenta los ajustes pertinentes.

De igual forma, consideran que las actividades y estrategias planteadas en la propuesta permiten fomentar hábitos lectores contribuyendo al desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación textual por medio de la creación de espacios que facilitan el acceso a la lectura, generando expectativas marcadas por los gustos e intereses de los estudiantes, posibilitando en los sujetos la creación y comprensión de la realidad a partir del establecimiento de contextos socioculturales modernos; y permitiendo la multiplicidad de significados presentes en la cultura.

De esta manera concluyen que, las prácticas pedagógicas exigen la implementación de estrategias didácticas que evidencien la transformación y la resignificación del proceso educativo, es por ello que debe ampliarse el horizonte del sentido docente desde la representación social de los conocimientos, la importancia del contexto para construir aprendizajes significativos y la comprensión de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, aprovechando la información y los recursos existentes en la implementación de su proceso de gestión de aula.

Conclusiones

El uso de estrategias didácticas de lectura de manera intencionada , a nivel investigativo desde autores como Cifuentes (2018); Camargo, Muñoz, & Trujillo, (2018)y Castro (2018), quienes las proponen en su mayoría desde los ambientes y/o herramientas virtuales o tecnológicas como elementos facilitadores en el desarrollo de las competencias comprensiva, interpretativa y comunicativa en el texto, permiten la construcción de conocimientos y la consolidación de procesos de aprendizaje, hecho que puede conllevar al desarrollo de competencias y habilidades transversales a todas las áreas del saber.

La guía de aprendizaje es una herramienta de vital importancia debido a que en ella se presenta la organización de las actividades de aprendizaje que se ejecutan en el aula creando situaciones que permiten desarrollar un aprendizaje significativo. A su vez la guía es la base de la secuencia didáctica que a partir de tres momentos claves presenta y desarrolla las temáticas propuestas apuntando al logro de los objetivos.

En línea con lo anterior, es evidente que una de las prioridades en la práctica docente sería el uso de estrategias didácticas como herramientas que permiten la creación de aprendizajes significativos para la solución de problemas y que apunten al fortalecimiento de las diferentes habilidades del pensamiento. El uso de las herramientas tecnológicas en los procesos académicos juega un papel fundamental dado que beneficia a los sujetos insertando nuevas estrategias y elementos que permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de diferentes metodologías como el uso e implementación de las TICs, que brindan la posibilidad de construir conocimientos a partir de diversas formas.

De igual manera han permitido la comunicación e interacción de los sujetos desde una perspectiva diferente, transformando las prácticas docentes y generando, a su vez, experiencias significativas y enriquecedoras, a partir de la construcción de aprendizaje desde espacios sociales, en los cuales las TIC, se han convertido en instrumentos que posibilitan la socialización y el acceso a saberes, información y conocimientos que enriquezcan la vivencia escolar de los sujetos

La formación en lectura crítica es una práctica que se debería promover en todos los niveles educativos, esto con la finalidad de mejorar los procesos cognitivos y a su vez la formación de sujetos pensantes que puedan cuestionar argumentos dados, señalando sus puntos de vista y, si es necesario,

puedan contradecirlos y contrastarlos de manera coherente, lo que genera un nuevo significado.

Las prácticas pedagógicas exigen la implementación de estrategias didácticas que evidencien la transformación y la resignificación del proceso educativo, es por ello que debe ampliarse el horizonte del sentido docente desde la representación social de los conocimientos, la importancia del contexto para construir aprendizajes significativos y la comprensión de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, aprovechando la información y los recursos existentes en la implementación de su proceso de gestión de aula.

Es por lo anterior que los docentes deben abrirse a incluir en sus prácticas el uso de herramientas tecnológicas que facilitan el acceso al aprendizaje y creen espacios adecuados para la producción de este. Seguir realizando este tipo de propuestas de intervención permite desarrollar en los estudiantes todas aquellas habilidades y competencias comunicativas necesarias para su proceso de aprendizaje, eligiendo estrategias didácticas pertinentes que, como se mencionó anteriormente, desarrollan las aptitudes y destrezas de carácter cognitivo para el desempeño de los sujetos como lectores competentes y, adicional a ello, forjan nuevos espacios de aprendizaje que trascienden el aula y que brindan la posibilidad de replicarse en otras áreas y grados teniendo en cuenta los ajustes pertinentes.

En este orden de ideas, es prioritario fomentar hábitos lectores en los estudiantes y familiar, para contribuir al desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación textual, por medio de la creación de espacios que faciliten el acceso a la lectura y generen expectativas marcadas por sus gustos e intereses por la lectura, es así como los textos multimodales posibilitan a los sujetos la creación y comprensión de la realidad a partir del establecimiento de contextos socioculturales modernos; y permitiendo la multiplicidad de significados presentes en la cultura.

La propuesta de intervención específicamente se construyó con base en la realización de una serie de actividades previas en un grupo focalizado (grado noveno), por ello; se recomienda aplicar estas estrategias en todos los grados, desde los inferiores iniciando en el ciclo de primaria (primero, segundo) con adaptaciones que tienen en cuenta el nivel de complejidad acorde al grado en el que se encuentran los estudiantes. Esto con la finalidad de fortalecer los niveles de lectura crítica desde la interpretación y la actuación partiendo de

la competencia pragmática, como elementos clave de la lectura crítica que puede darse desde los primeros años y mejorar con ello los niveles de desempeño académico en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Aguirre, P., De Arce, A., González, M. & Martínez, S. (2018). *Libro digital de textos multimodales para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana Facultad de Educación, Escuela de Educación y Pedagogía, Maestría en Educación. Montería-Córdoba-Colombia. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4778

Bonilla, A., Triana, A. & Silva, A. (2021). *Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad de Santander (UDES), Colombia. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/4016

Cabellos, I.; García, V.; Guillén, A.; Rodríguez, H. & Vicente, M. (2010). *Diseño de la intervención psicopedagógica*. Recuperado de: https://adelinahita.files.wordpress.com/2010/01/trabajo-diseno1.pdf

Calle, A. A; Pérez, L.C.; Flórez, D, E y Flórez, O.A (2008). La secuencia didáctica, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura crítica (Tesis de Maestría).

Calle, A., Pérez, L., Flórez, E. & Flórez, O. (2018). *La secuencia didáctica, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana Escuela de Educación y Pedagogía Facultad de Educación. Montería-Córdoba-Colombia. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4776

Camargo, J., Muñoz, C. & Trujillo, E. (2018). Integración curricular, una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Maestría En Educación. Leticia-Amazonas-Colombia.

Cassany, D (2006).Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN: 84-339-6236-1

Cassany, D (2011). Háblame de TIC Prácticas de lectura y escritura en la era digital. Editorial Brujas. Recuperado de:

https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5_agf2.pdf

Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En: P. Quintanilla y A. Valle (eds.). El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales. Lima.

Castro, L. (2018). La Gamificación como un espacio para la lectura crítica. Experiencias Investigativas y Significativas | Vol. 6 | No. 6 ISSN: 2422-0280 (Revista Impresa) | E-ISSN: 2422-0280 (Revista Electrónica) Octubre-Diciembre | 2020 | pp. 69-82. Recuperado de: https://experiencias.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/168

Castro, L. M (2020). La gamificación como un espacio para la lectura crítica. *Desafíos de la cultura en la escuela contemporánea*. Vol. 6 (6), 69,82. Recuperado de: https://docplayer.es/210926645-La-gamificacion-como-un-espacio-para-la-lectura-critica.html

Chica, M. (2018). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje-AVA como herramientas tecnológicas educativas y su impacto en la educación superior en Iberoamérica*. (Tesis posgrado). Universidad Militar nueva granada, Bogotá-Colombia. Recuperado de: https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17840/ChicaPerazaMonicaPatricia2018.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cifuentes, G. (2018). Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica. (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia Facultad de Educación. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4170

Congreso de Colombia (2009). Ley 1324 de 13 de julio: Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf

Crespo, I. P., & Monsalve, B. L. (2008). *Los diarios de campo en la investigación social: el caso en el estudio «Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias multiculturales»*. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, (1), 119-129. Recuperado de: https://revistaobets.ua.es/article/view/2008-n1-los-diarios-de-campo-en-la-

investigacion-social-el-caso-en-el-estudio-socializacion-aculturacion-y-competencia-intercultural-un-analisis-empirico-de-familias-multiculturales

Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf

Diccionario de la Real Academia Española RAE (2021). Recuperado de: https://dle.rae.es/

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Recuperado de: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Galeano, J. R. (2010). Innovar en el currículo Universitario: Una propuesta de observatorio de objetos curriculares. Uni-Pluriversidad, 9(3), 3-14. Recuperado de: https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.5287

Henao, G.C; Ramírez, L.A y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, V6(2),147-315. Recuperado de: https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf

ICFES (2017) Informe de resultados históricos pruebas saber 9. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Consultas/400767:Informe-de-resultados-historicos-prueba-Saber

ICFES. (2016). *Módulo de Lectura crítica Saber Saber T y T 2016-1-Icfes*. Recuperado de: https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494531/Modulo%20de%20lectura%20critica%20saber%20tyt%2020161.pdf

ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia-PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-Icfes. Bogotá D.C., Recuperado de:

https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf

Iglesias, G. (2017). *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (20), 175-188. Recuperado de: http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452

Luke, A (2012). Critical pedagogies and language learning. Cambridge University Press.

Ministerio de educación nacional (2018). Lineamientos curriculares. serie Lengua castellana. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2017). Programa Vamos a aprender. Lenguaje 9. Libro del estudiante.

Ministerio de Salud Nacional Republica de Colombia (2021) *Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993*. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF

Mora, A (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. Revista Educación, 42 (1),1-33. ISSN: 0379-7082. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012

Najar, O. & Neva, B. (2019) Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet. *Revista Vínculos: Ciencia Tecnología y Sociedad*, vol. 16(2), 219-231. DOI: 10.14483/2322939X.15750. Recuperado de: file:///C:/Users/00060767/Downloads/15750-Textodelartculo-80541-3-10-20200810_compressed%20(1).pdf

OCDE (2019). Resultados PISA 2018 Colombia. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 75-102.

Rodríguez, F., & Carvajal, M. (2020). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito-Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional*. Universidad Nacional Abierta y A Distancia-UNAD Escuela Ciencias De La Educación-ECEDU.

Colombia. Recuperado de: https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34749

Rodríguez, F., & Carvajal, M. (2020). Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito-Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional. Universidad Nacional Abierta y A Distancia-UNAD Escuela Ciencias De La Educación-ECEDU. Colombia. Recuperado de: https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34749

Rodríguez, S., Álvarez, M., Echevarría, B., y Marín, M. A. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

Rodríguez-Espinar, S. (coord..), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura, Ed. Graó, Madrid-España.

Soto, J. P. y Gutiérrez, R. S (2017). Ambiente de aprendizaje blended para el fortalecimiento de la lectura crítica (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá-Colombia. Recuperado de: https://reposital.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4960

Torres, Y & Niño, J. (2020). *Estrategia didáctica mediada por memes para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama-Colombia. Recuperado de:

UNESCO (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241

9

Rehabilitación Cognitiva: En pacientes bilingües (español-guaraní) con Diagnóstico de DISLEXIA en zonas rurales del Paraguay

Melissa D. Rojas-Romero
Liliana N. Romero Ayala

Introducción

«Una persona bilingüe se refiere a la persona que además de su L1, tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia» (Siguan, 2001).

La dislexia es un trastorno de aprendizaje de origen neurobiológico que puede ser detectada en edad temprana por características particulares que aparecen en pruebas específicas.

La vigencia del bilingüismo paraguayo marca la originalidad cultural como país. Paraguay logró insertarse en el mundo hispanoamericano con una nueva identidad, fijada mediante un proceso de aportes y asimilaciones mutuas entre los conquistadores y nuestros ancestros, sin sufrir un brusco despojo de sus raíces ancestrales.

La vigencia del bilingüismo paraguayo marca la originalidad cultural como país. Paraguay logró insertarse en el mundo hispanoamericano con una nueva identidad, fijada mediante un proceso de aportes y asimilaciones

mutuas entre los conquistadores y nuestros ancestros, sin sufrir un brusco despojo de sus raíces ancestrales.

A través de los diversos acontecimientos socio históricos, la lengua guaraní logró sobrevivir y hasta hoy es la más empleada en la comunicación cotidiana. Gracias a su uso constante, no desapareció a pesar de las persecuciones para eliminarla y en 1992 la Convención Nacional Constituyente, la reconoció como una de las dos lenguas nacionales oficiales mayoritaria del Paraguay. Dicha convención también asumió la realidad bilingüe del país, como se refleja en el artículo 140 de la Carta Magna, en el que se reconoce que tanto el castellano como el guaraní son oficiales en toda la república.

La lengua guaraní es la única lengua indígena hablada por la mayoría de una población no indígena y es la primera lengua amerindia que accede al estatuto de lengua oficial de Estado en el continente americano. Convive con el castellano en relación armoniosa, enmarcada dentro de un cuadro jurídico que garantiza la igualdad y equidad para ambas lenguas en el territorio Nacional.

La nación paraguaya es pluricultural, ella está constituida por una población mestiza. Alberga una gran diversidad de comunidades, muchas de las cuales ya convivieron con los guaraníes en la época precolombina y otras fueron incorporándose a ella a través de los tiempos.

En la actualidad, el reducido número de componentes, que apenas alcanza el 1% de la población total del país, no impide que los pueblos indígenas mantengan sus costumbres y que conserven una identidad cultural lingüística propia.

Paraguay es bilingüe porque el castellano y el guaraní modelan la identidad actual.

El Objetivo del presente trabajo fue presentar una propuesta de intervención neuropsicopedagógica (INPP) en una muestra de la población bilingüe de zona rural del Paraguay, teniendo en cuenta su diagnóstico de Dislexia. El presente trabajo utilizó como población a pacientes femeninos de 6-12 años, en 2º y 3°de primaria, diagnosticadas con Dislexia con dificultades en la Velocidad o fluidez y Comprensión de la lectura.

El método utilizado fue planteado con una evaluación previa a la intervención, la que se tomó como LB (línea de base). Para establecer línea LB, se le aplicó el test inteligencia (Wisc IV) y pruebas pedagógicas no

estandarizadas. Luego se realizó la intervención Neuropedagógica durante 10 meses. Finalmente se realizó reevaluación con las mismas pruebas para identificar la evolución de las pacientes y constatar la efectividad de la propuesta.

Como resultado, se obtuvo en la LB Las pacientes obtuvieron un desempeño inferior a la Media (CI) de 40-60 (inferior) y post tratamiento un CI de 91-100 (Media). Por otro lado, se observaron avances significativos valorados cualitativamente con las pruebas pedagógicas no estandarizadas tomando en cuenta la evolución de las pacientes.

Desarrollo: El bilingüismo en Latinoamérica

¿Qué países de Latinoamérica tienen 2 lenguas oficiales?

Paraguay y **Bolivia** desarrollaron en los últimos años una serie de medidas para garantizar que las lenguas indígenas sigan vivas por generaciones y generaciones.

Dichas iniciativas se reflejan en las conversaciones en lenguas indígenas que se escuchan entre amigos mientras viajan, por ejemplo, en el transporte público de Buenos Aires, Argentina, donde residen miles de migrantes de ambos países.

Pero también en las oficinas públicas, comercios y calles de La Paz, en Bolivia, y de Asunción, en **Paraguay**.

Es común observar cómo los paraguayos pasan con naturalidad del español al guaraní, o viceversa, cuando hablan entre ellos.

- Algunos de los habitantes en Bolivia, consideran que ser bilingüe es casi un arma para evitar que el entorno, que solo habla español, entienda de lo que se está hablando.

Ese fue el método usado en conflictos bélicos entre países, pero actualmente, no siempre funciona.

En **Bolivia**, principalmente en la región del Altiplano, en el oeste del país, existen programas de radio y de televisión en lenguas indígenas, incluidos algunos espacios infantiles, y también grupos musicales que cantan en idiomas originarios.

Las constituciones de Bolivia y Paraguay establecieron que el idioma nacional no debe limitarse al español.

En **Bolivia** existen 36 idiomas reconocidos en la Carta Magna desde el 2009.

En **Paraguay**, la Constitución reconoce como idiomas oficiales el español y el guaraní, y se estima que más del 70 % de la población es bilingüe.

En el censo del 2001, en una población de 6,95 millones de habitantes, el 37,8% de los bolivianos mayores de 6 años eran bilingües, -dominaban el español y una lengua indígena-. lo que sumaba 2,62 millones de personas bilingües en el país andino.

Una década después, en el censo del 2012 y con una población total de 7,8 millones de habitantes, el 38,2% con más de 6 años se declaraban bilingües: más de 2,98 millones de personas.

En el 2010, entró en vigor en **Paraguay** la llamada Ley de Lenguas, que determina que las lenguas indígenas deben usarse, así como el español, en la atención al público y en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

Es decir, el presidente y otras autoridades del país deben poder dirigirse en los dos idiomas al público, como informó la directora de Planeamiento Lingüístico de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Celia Godoy.

«El guaraní es el idioma que identifica a la cultura paraguaya. Mantener el guaraní vivo es un trabajo minucioso y constante», dijo Godoy, quien es doctora en Educación con especialización en español y guaraní.

El guaraní es el primer idioma que aprendió Godoy en casa de sus padres. Cuando se casó y tuvo hijos, acordó con su marido que la tradición debía ser preservada.

«Él habla español con nuestros hijos y yo solo hablo en guaraní. Hoy, los tres, que tienen 8, 15 y 20 años, son bilingües», contó Godoy.

Más allá de la práctica en casa y de la exigencia de la enseñanza en guaraní en las escuelas como determinan las leyes locales, existe una especie de vigilancia permanente para que el guaraní se siga hablando.

Durante mucho tiempo, según especialistas e historiadores, el guaraní estuvo mal visto por las clases más ricas. Esa actitud provocaba que las clases más bajas se sintieran intimidadas al hablar el idioma indígena fuera de casa.

«La atmósfera fue cambiando desde que entró en vigor la ley», dijo Godoy.

Para ella, la escritura y la gramática también cumplen un papel fundamental para la preservación de las lenguas indígenas. Dice que este año se publicaron diccionarios y libros que respaldan el guaraní y otros idiomas ancestrales -Paraguay tiene 19 lenguas indígenas-.

En muchos casos, según especialistas, es natural que los niños y adolescentes prefieran, unas veces pro integración y otras incluso por cierta vergüenza, programas de televisión, moda y cultura en español, lo que dificulta la permanencia del idioma indígena.

¿Qué ocurre en otros países latinoamericanos?

En México se hablan 68 lenguas indígenas, con 364 variantes lingüísticas, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Más de siete millones personas hablan alguna lengua indígena en dicho país, lo que representa 6,5% del total nacional, según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía del 2015 (la más reciente disponible).

De esas lenguas, la más hablada es el náhuatl con 23,4%. Le siguen el maya (11,6%), tseltal (7,5%), mixteco (7,0%), tsotsil (6,6%), zapoteco (6,5%) y otomí (4,2%).

En Sudamérica, además de **Paraguay** y Bolivia, Perú (con 44 lenguas originarias) y Ecuador (con 14) también son países donde se pueden escuchar, en mayor o menor medida, lenguas indígenas.

Según datos oficiales, cerca de cuatro millones de peruanos de una población total de 32 millones de habitantes, hablan algún idioma indígena.

En Ecuador, sin embargo, los académicos alertan de que algunas lenguas indígenas corren el riesgo de desaparecer.

Lo mismo ocurre en Brasil, que, según Eduardo Navarro, profesor de la Universidad de Sao Paulo que investiga culturas indígenas desde hace tres décadas, ya perdió la oportunidad de ser bilingüe como Paraguay.

Paraguay «tiene la suerte de preservar» el guaraní y «tiene el mayor índice de bilingüismo en América y consiguió eso con muchas medidas», dijo Navarro.

«Para que las lenguas sobrevivan, además de ser habladas, tienen que ser escritas. Necesitan ser leídas o sus palabras serán sustituidas por el portugués (en el caso de Brasil) como viene sucediendo. Sabemos que proteger la

lengua es proteger la cultura. Y las culturas no pueden morir», dijo el investigador.

Paraguay y su bilingüismo en la actualidad

Paraguay, donde conviven en armonía el español y el guaraní. Más del 90% de la población conoce ambos idiomas, teniendo el primero más arraigo en los ámbitos urbano, comercial y educativo, mientras que el segundo es de uso popular y cotidiano, con mayor presencia en zonas rurales.

Hasta 1992 el único idioma oficial era el español, instaurado tras el periodo de colonización. Con la aprobación de la nueva Constitución, el guaraní alcanzó igualmente la oficialidad, lo que le obligó a sufrir una serie de adaptaciones.

Para quienes no lo conocen, decir que el guaraní es una lengua de la familia tupí-guaraní, hablada por más de 8 millones de personas en el Cono Sur de América. Como ya hemos comentado, es fácil escucharla en Paraguay, pero también en el noreste de Argentina y en Bolivia.

La supervivencia del guaraní no siempre ha sido una tarea sencilla: a lo largo de la historia ha sufrido episodios de persecución, como el protagonizado por José Gaspar Rodríguez de Francia, que a principios del siglo XIX se dedicó a sancionar a quienes lo hablaban en público.

Artículos constitucionales que respaldan el bilingüismo

Según el Artículo 140 de la Constitución Nacional, el Paraguay se caracteriza por ser un país bilingüe por sus dos lenguas oficiales. Además, el mismo artículo describe la rica diversidad lingüística dentro de todo el territorio nacional.

La titular de la SPL (Secretaría de Políticas lingüísticas) habló sobre la situación lingüística actual en el Paraguay e indicó que hay un camino en proceso de desarrollo, en planificación del uso de las dos lenguas oficiales en forma equitativa en los tres Poderes del Estado. Asimismo, en las instituciones públicas asistir a las personas respetando su lengua, ya sea el idioma guaraní, castellano, lenguas indígenas, de señas, o extranjeras.

Alcaraz señaló que si bien en la SPL trabajan en fortalecer el bilingüismo oficial (castellano-guaraní) se debe entender que en Paraguay no es la única posibilidad de bilingüismo, porque existe una diversidad lingüística presente en el territorio nacional y podemos encontrar múltiples modalidades, formas, tipos, grados de bilingüismo. En ese sentido, mencionó que las 19 lenguas indígenas, las lenguas de señas y las extranjeras al entrar en contacto con el guaraní o el castellano se da una forma de bilingüismo.

Por otra parte, detalló los avances de la lengua de señas en el país. Al respecto, detalló que en el 2020 se promulgó la Ley 6530 que reconoce formalmente a la lengua de señas paraguaya y en la actualidad la SPL junto con el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y otras entidades del Estado están liderando un proceso de reglamentación de dicha Ley.

El compromiso con la lengua de señas es implementar planes del uso en el sistema educativo con enfoque de equidad e inclusión, respetando los derechos lingüísticos de las personas de acceder al servicio educativo con su lengua propia materna, insistió.

La ministra recalcó la importancia de entender y garantizar la alfabetización de la lengua propia dentro del estudiante. «Si queremos hablar de calidad de aprendizaje no podemos soslayar la lengua materna del estudiante sea niño, joven o adulto. Queremos aprendizaje comprensivo», subrayó.

Finalmente, sostuvo que siempre hay que abrir la posibilidad múltiple de aprender otras lenguas, entendiendo que ninguna lengua podría entorpecer el proceso de aprendizaje de otra. Al contrario, una mente bilingüe es una mente dispuesta a aprender otras lenguas, enfatizó.

El bilingüismo es un concepto difícil de definir

¿Cómo podemos definir que una persona es bilingüe?
Analicemos los conceptos de algunos autores.

- El de Haugen (1953) «el bilingüismo empieza en el momento en que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido de otra lengua».

- El de Halliday, McKintosh y Stevens (1968) «cuando una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas».
- El de Siguan y Mackey (1986) ofrecen una definición intermedia: «persona que además de su L1, tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia» (Siguan, 2001).

Los primeros conceptos parecer enfatizar la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, los enunciados más recientes dejan de categorizar a los individuos bilingües, tal como expresa Yamith Fandiño Parra (2014) «para describir o precisar su desarrollo sicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural».

Bilingüismo y Cognición

Durante años se ha descrito la influencia del bilingüismo sobre la cognición. Entre los beneficios, se encuentran:

- El mayor rendimiento se da en tareas de control atencional y funciones ejecutivas (Bialystok, 2009; Luo, Luk & Bialystok, 2010).
- Mejor rendimiento en tareas de resolución de problemas.
- Mayor creatividad (Rosselli et al., 2000; KormiNouri et al., 2008)
- Mayor conocimiento metalingüístico (Rosselli et al., 2000; Hermanto, Moreno & Bialystok, 2013) entre otros.
- Además, parece que el bilingüismo podría contribuir a la reserva cognitiva, enlenteciendo la aparición de síntomas de demenciales (Bialystok, 2009).

Entre las desventajas:

- Se destaca la peor ejecución en fluidez verbal y competencia lingüística, menor vocabulario, mayor interferencia en decisiones

léxicas, lentitud a la hora de denominar (Bialystok, 2009; Luo, Luk, & Bialystok, 2010).
- Se observa retraso en los niveles de conocimiento léxico y gramatical (Hermanto et al., 2013)

Los estudios demuestran que existen diferencias entre bilingües y monolingües en la fluidez semántica, aunque no hay resultados concluyentes con respecto a la fluidez fonética (Rosselli, et al., 2000; Gollan, et al., 2002; Rosselli, 2002; Portocarrero, Burright & Donovick, 2007; Bialystok, Craik & Luk, 2008). Las posibles explicaciones son múltiples. Por un lado, las tareas requieren procesos cognitivos y sustratos cerebrales diferentes.

No podemos dejar de mencionar, la importancia de tener en cuenta la plasticidad neuronal, al hablar de bilingüismo. Tal como indica Roselli:

> *En los últimos años se ha enfatizado la propiedad plástica del cerebro, es decir, su capacidad para modificarse en respuesta a influencias ambientales; las experiencias que pueden modificarlo son de diversa índole e incluyen prácticas motrices, sensoriales y aun cognitivas. El bilingüismo ha sido identificado como un potencial generador de ventajas cognitivas y modulador de la plasticidad cerebral.*

La Dislexia

La dislexia es un trastorno de aprendizaje de origen neurobiológico que puede ser detectado en edad temprana por características particulares que aparecen en pruebas específicas. No es necesario esperar a que se produzca un retraso en el rendimiento para detectarlo.

Los signos de la dislexia pueden ser difíciles de reconocer antes de que un niño/a empiece la escolarización, pero algunas señales tempranas pueden indicar la existencia de un problema. Una vez que el niño alcanza la edad escolar, es posible que el maestro sea el primero en notar el problema. El nivel de gravedad varía, pero el trastorno suele manifestarse claramente cuando el niño comienza a aprender a leer.

Signos y síntomas antes de iniciar la escolaridad

Los signos que indican que un niño pequeño podría presentar dislexia incluyen los siguientes:

- Tarda en comenzar a hablar.
- Aprende palabras nuevas a un ritmo lento.
- Tiene problemas para formar palabras correctamente, por ejemplo, invierte los sonidos de las palabras o confunde palabras que suenan parecido.
- Tiene problemas para recordar o nombrar letras, números y colores.
- Tiene dificultades para aprender canciones infantiles o jugar juegos de rimas.

Signos y síntomas al iniciar la escolaridad

Una vez que el niño esté en la escuela, es posible que los síntomas de la dislexia se hagan más visibles, entre ellos:

- Un nivel de lectura muy por debajo del que se espera para su edad
- Problemas para procesar y comprender lo que escucha
- Dificultad para encontrar la palabra correcta o elaborar una respuesta a una pregunta
- Problemas para recordar secuencias de cosas
- Dificultad para ver (y, ocasionalmente, escuchar) similitudes y diferencias entre letras y palabras
- Incapacidad para pronunciar una palabra desconocida
- Dificultad para deletrear
- Necesitar mucho tiempo para completar tareas que implican leer o escribir
- Evitar actividades que requieran leer.

Si bien la mayoría de los niños están preparados para aprender a leer antes del preescolar o primer grado, los niños con dislexia suelen tener dificultades

para aprender a leer en esta etapa. Habla con el proveedor de atención médica si el nivel de lectura de tu hijo está por debajo de lo que se espera para su edad o si observas otros signos de dislexia. Cuando la dislexia no se diagnostica ni se trata, las dificultades para leer que se presentan en la infancia continúan en la edad adulta.

Población de Paraguarí, Ciudad rural de Paraguay

La Ciudad de Paraguarí se encuentra situada en el IX Departamento de la República del Paraguay, distando 65 Km. de la Ciudad de Asunción, por la Ruta Internacional N° 1 Mcal. Francisco Solano López que une la capital del país con la ciudad de Encarnación (al sur de la Región Oriental).

Actualmente, el Distrito de Paraguarí se constituye en Capital Departamental del IX Departamento, según Ley N° 2731 del 29/01/1944 del Poder Ejecutivo.

El Distrito de Paraguarí se encuentra divido en varias compañías a nivel rural y en barrios dentro del casco urbano. Algunas de las compañías se destacan por su actividad agrícola, ganadera y otros por su importancia turística.

Paraguarí es una ciudad histórica porque en sus campos se plantó el primer jalón de libertad y se gestó el nacionalismo paraguayo, con la Gloriosa Batalla del Cerro Mba'e ganada el 19 de enero de 1.811, por la cual es llamada «Cuna de la Independencia Nacional», Yegros, Cabañas y sus tropas frenaron y repelieron al ejército argentino de Belgrano, cuando existían intereses de los porteños de anexar a Paraguay como una de sus provincias. Esa acción fue uno de los factores que permitió al Paraguay separarse de la influencia de esa junta lo que más tarde desembocaría en la Independencia del Paraguay.

Presentación del Proyecto

A continuación, se presenta la nota que se utilizó para la propuesta del trabajo, presentada a los Tutores y encargados del Hogar de Niñas:

PROPUESTA DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO ATENCIÓN NEUROPSICOPEDAGOGICA: HOGAR DE NIÑAS EP Paraguari-Paraguay

Planificación general:

1. **Atenciones individuales:**

- Evaluaciones para un mejor conocimiento de las realidades y necesidades de cada niña, para una adecuada valoración de prioridad y tipo de terapia en caso que sea necesario.
- Derivación a otros profesionales en caso de ser necesario, (por ej.: fonoaudiólogo, psiquiatra infantil, neurólogo infantil, etc.)

2. **Atenciones Grupales:**

Talleres grupales de:
- Integración, trabajo en equipo y convivencia.
- Autoestima, valores y principios.
- Resiliencia y habilidades sociales.
- Manejo de emociones y resolución de conflictos.
- Ronda de autoayuda.

3. **Intervenciones individuales o grupales en casos puntuales según necesidad:**

Metodología de trabajo:

- Se propone realizar el trabajo en equipo con la profesora Liliana Romero, los profesionales tratantes (asistente social, fonoaudióloga, neurólogo infantil, maestra de apoyo, en cada caso, según hubiere).

- Se proponen 3 etapas de intervención: la primera de evaluación con datos a utilizar como línea de base, la segunda con la aplicación de una INPP (Intervención Neuropedagógica) por 6 meses, y la tercera con la continuidad de la intervención y en fase final, re evaluación para valorizar la evolución de las mismas, por 6 meses más.

En el transcurso de la INPP se podrían realizar:

- Talleres Individuales y grupales: abordando los déficits o habilidades que las niñas presentan en común en el ámbito psicoeducativo y emocional .
- Evaluaciones e intervenciones individuales: según el perfil de aprendizaje de c/u.

Técnicas a ser utilizadas:

- Entrevistas y evaluaciones individuales y/o grupales.
- Observaciones.
- Evaluaciones con herramientas clínicas seleccionadas según cada caso lo requiera.
- Juegos didácticos.
- Role-Playing.
- Talleres creativos.
- Ejercicios prácticos de manera escrita abordando las áreas mayormente comprometidas
- Seguimiento profesional para valorizar los avances

Propuesta de horario y día de trabajo:

- Cantidad de visitas: 4-6 por mes, con intervalo de 15 días.
- Horarios: 8:00 a 16:00 h
- Día: domingo/ lunes (en lo posible).

Presupuesto sugerido: cobertura de movilidad y hospedaje con alimentación (almuerzo).

Fecha Propuesta: Febrero del 2018 a febrero del 2019

Descripción del trabajo de campo

Dentro de la ciudad de Paraguarí se encuentra un Hogar de niñas, que cuenta con el abrigo y guarda a nivel judicial de niñas de 6-12 años.

El presente trabajo se realizó con un grupo de 6 niñas, diagnosticadas con DISLEXIA.

Se llevó a cabo un PEI (Plan específico individualizado) adaptado al diagnóstico y perfil de aprendizaje de cada niña, teniendo en cuenta el informe, diagnóstico, habilidades conservadas y comprometidas.

Se seleccionaron y utilizaron materiales y herramientas en guaraní y español.

Se realizó un trabajo en equipo con: neurólogo infantil, una psicóloga clínica, maestras, tutores y padres.

ETAPA 1:

La primera etapa se llevó a cabo con la evaluación de las mismas. Para ello se realizaron reuniones previas y entrevistas interdisciplinarias con el equipo.

Luego en conjunto con la Prof. Liliana Romero, (docente especialista en trastornos específicos del aprendizaje) se procedió a realizar las sesiones in situ, para lo cual se ambientó y se trasladaron los materiales a utilizar para las sesiones de evaluación).

Este periodo constó de 4 visitas que tuvieron una duración de 1 jornada diaria de 8 am a 16 pm.

Foto 1. *Prof. Liliana realizando una Reunión previa al inicio dando directivas generales a las niñas*

Foto 2. *Lic. Melissa brindando orientaciones y explicación del proceso de evaluación*

ETAPA 2:

La segunda etapa se llevó a cabo con la aplicación de la INPP por un periodo de 6 meses, periodo durante el cual se realizaron un total de 8 visitas.

Como las visitas tenían la duración de 1 jornada, se estableció un calendario de sesiones en 2 turnos: mañana y tarde para atender a las niñas. Cada sesión tenía una duración de 45 min.

Se realizaban 5 sesiones en cada turno.

Se realizaron actividades grupales e individuales en las que se trabajó con ejercicios: **Perceptivos**, de **Memoria**, **Léxicos**, **Sintácticos y Semánticos**.

Fotos 3, 4, 5 y 6. *Algunas imágenes del proceso de evaluación y una foto grupal de las jornadas diarias de la etapa 1 y 2.*

ETAPA 3:

La tercera etapa se llevó a cabo con la continuidad de la INPP y en la fase final la re-evaluación para valorizar la evolución de las niñas. Esta etapa tuvo una duración de 8 meses, periodo durante el cual se realizaron un total de 12 visitas, entre las cuales se realizaron las reuniones de seguimiento y cierre del equipo, como también la Devolución del proceso y entrega de informes correspondientes a los tutores.

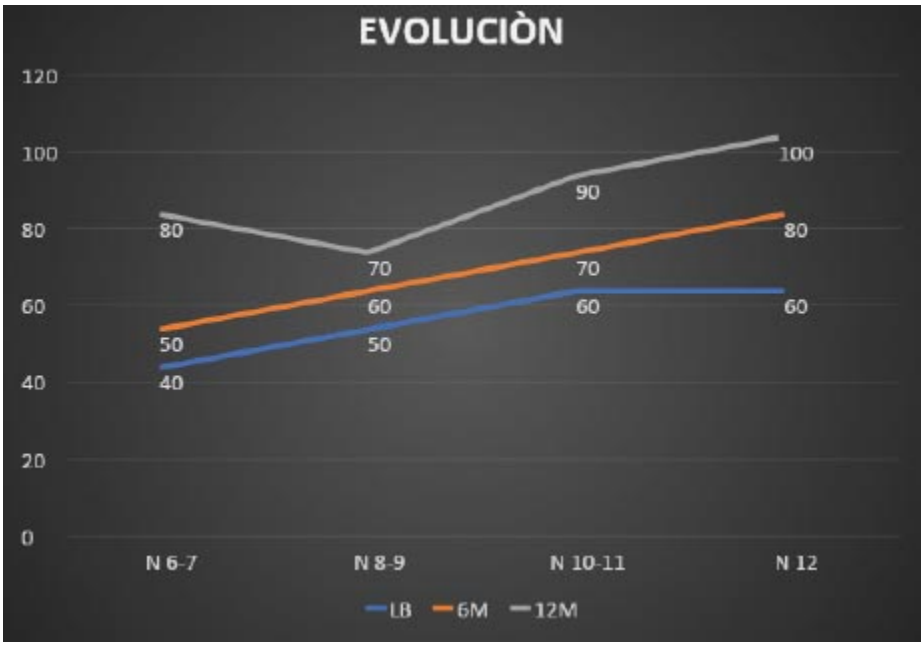
Cabe destacar la organización y manejo de los encargados del Hogar con las niñas. Los cuales utilizaban un panel de responsabilidades donde incluían la formación de las niñas y adolescentes para el desarrollo y aprendizaje de:

- Quehaceres domésticos: lavandería, cocina, panadería, limpieza, etc
- Formación agropecuaria básica: manejaban cultivos de: mandioca, maíz; verduras como: tomate, lechuga, cebolla, perejil, acelga, cebollita de verdeo; y frutas como: banana, sandía, pomelo, mango, uva, naranja, piña y mandarinas; Manejaban un establo con animales como: gallinas, gallos, pollitos, cerdos, vacas y caballos.
- Aprendían sobre el uso de herramientas para oficios como: jardinería, electricidad, albañilería entre otros.

Habilidades que les permitían tener salida temporal a nivel laboral al egreso del hogar con su mayoría de edad, lo que les permitiría trabajar para poder pagarse los estudios Universitarios.

Cuadro 1

Gráfica de Evolución de las niñas desde la etapa 1: LB (Línea de base), etapa 2 y 3: evolución a los 6 y 12 meses.



Como se puede observar en la gráfica, se observa una evolución positiva en el transcurso de las etapas. Cabe destacar que los talleres y actividades grupales, tuvieron un impacto positivo en el comportamiento de las niñas y por ende en el grupo en el cual ellas se desenvolvían, algo que resaltaron los tutores agradeciendo por el trabajo voluntario realizado con las mismas.

Conclusiones

Se concluye con los resultados analizados, que se evidencia una evolución positiva de las niñas en comparación al rendimiento inicial, lo que nos permite demostrar que la propuesta INPP es efectiva y permite trabajar apostando al potencial del sujeto, incluso teniendo en cuenta la situación poco favorable y altamente dado que la mayoría de los casos de las niñas con las que se trabajó tenían un antecedente de violencia física, abandono e incluso abuso sexual, lo que no impidió una evolución positiva, tomando en cuenta la intervención interdisciplinaria realizada con un seguimiento profesional tal como se presentó en el presente trabajo.

Esto a su vez, denota la importancia del rol del psicopedagogo en el ejercicio de la profesión, la cual me atrevería a decir, puede marcar la proyección de vida de las personas, que sin un proceso de lectoescritura

optimo, no podrían acceder a una educación, tal como dijo George Washington: «La educación es la llave de la puerta de oro de la libertad».

Bibliografía

Mary López de Montes Moreira. *Historia del Paraguay* (2022). Editorial: Servilibro.

María Victoria Baratta. «La guerra del Paraguay y la construcción de la Identidad Nacional» (1998). Editorial: SB.

Roberto A. Romero. «Antecedentes de la Independencia del Paraguay», 1ª Edición (2012). Editorial: Servilibro.

Miguel Siguan Soler. «Bilingüismo y lenguas en contacto». (2001). Editorial: Anaya.

María Eva Mansfeld de Agüero, Carlos Marino Lugo Bracho, Karina Elizabeth Agüero Mansfeld, Shaw Nicholas Gynan «BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE». (2011). Editorial Universidad Católica.

Dionisio Fleitas Lecoski. «EL BILINGÜISMO GUARANÍ-CASTELLANO», 1ª Edición (2016). Editorial Servilibros.

Paula Outón Oviedo. «ABC DISLEXIA. PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA». 1ª Ediciòn.(2010). Editorial: TEA Ediciones S.A.

Diuk, Beatriz y Ferroni, Marina. «Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo?» (2012).Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Vellutino, Frank; Fletcher, Jack; Snowling, Margaret y Scanlon, Donna. «Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?». (2004).Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Pearson, Rufina; Siegel, Linda; Pearson, Josefina; Magrane, Magdalena y Rébora, Dolores. «Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal». 2013. Revista Argentina de Neuropsicología.

Web bibliografía

http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/4/2.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/bilinguismo-definicionperspectivas-y-retos.

https://www.transformacioneducativa.edu.py/noticias/paraguay%2C-un-pa%C3%ADs-con-diversidad-ling%C3%BC%C3%ADstica-y-con-riqueza-de-dos-lenguas-oficiales.

https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/paraguay-bolivia-lograron-convertirse-paises-bilinguees-noticia-592493-noticia/?ref=ecr.

10

Plan de detección de dificultades de lectoescritura en educación infantil

Estíbaliz Rivero García

Resumen

El equipo de orientación del sector Hurdes, ubicado en una zona rural con 13 centro adscritos, realiza una detección temprana del alumnado con riesgo de presentar dificultades de lectoescritura en 3º de educación infantil, a través de una triangulación de datos, es decir, obteniendo información del profesorado y de las familias a través de cuestionarios y del propio alumnado a través de pruebas psicopedagógicas.

Se hace hincapié en la necesidad de trabajar prerrequisitos lectoescritores en infantil, de la importancia de una detección temprana sobre las dificultades lectoescrituras y de una intervención eficaz que redundará en consecuencias positivas para el alumnado, tanto académicas como emocionales porque revertirán en una enseñanza adaptada a sus características.

Palabras clave: Dificultades, lectoescritura, detección temprana, evaluación psicopedagógica, intervención.

Plan de investigación

El objetivo de este plan de detección es identificar al alumnado que presenta dificultades en los prerrequisitos de lectoescritura y por lo tanto no está preparado para iniciarse en la lectoescritura de una manera eficaz.

Para llevar a cabo una detección precoz adecuada, es necesario implementar un Plan de detección de dificultades coordinado, a través de una triangulación de datos, es decir, obteniendo datos del profesorado, de la familia y del alumnado, siempre con previa autorización tanto del centro como familiar.

El equipo de orientación psicopedagógica del sector Hurdes en el que se lleva a cabo esta investigación se sitúa en un entorno rural: tiene su sede en la localidad de Caminomorisco. Este equipo atiende una zona muy amplia del norte de la provincia de Cáceres, concretamente, la Comarca de Hurdes con los municipios Vegas de Coria, Caminomorisco, Pinofranqueado, Nuñomoral, Casar de Palomero y Azabal; algunos municipios de la Comarca de Trasierra-Tierras de Granadilla como La Pesga, Palomero, Marchagaz, Mohedas de Granadilla, Santa Cruz de Paniagua, Santibáñez el Bajo y Guijo de Granadilla; la parte oriental de la Comarca de la Sierra de Gata que comprende los municipios Hernán Pérez, Torrecilla de los Ángeles y Villanueva de la Sierra; parte de los pueblos de la Comarca del Valle del Alagón: Aceituna, Pozuelo de Zarzón, Villa del Campo y Guijo de Galisteo. A alguna de estas localidades asiste alumnado que reside en otras alquerías, como Arrolobos.

La zona norte de nuestro sector que cuenta con menos recursos y dinamismo social que la zona sur, esto unido a que cada vez existe una población más envejecida. El alumnado de esta zona presenta más dificultades para acceder a recursos socio-educativos por la distancia entre poblaciones donde se encuentran la mayoría de estos recursos y que se concentran en las poblaciones con mayor número de habitantes y con un mejor acceso vial.

En las cuatro comarcas predomina una economía preferentemente agrícola con cultivo del olivar y cerezos; y del sector ganadero, destacando la apicultura y el ganado vacuno según las comarcas. En los últimos años ha habido un mayor desarrollo del sector turístico.

El EOEP cuenta con tres profesionales con el perfil de orientación educativa y una profesional con el perfil de PTSC. Entre todos, se ha llevado a cabo la detección precoz de dificultades de lectoescritura en educación infantil, de la siguiente manera:

La aplicación de pruebas al alumnado requiere mucho tiempo, ya que se aplican dos pruebas a cada niño/a, ambas de manera individual. Los centros educativos pertenecientes al equipo de orientación educativa y psicopedagógica en el que se lleva a cabo este proyecto, es numeroso (13 centros) y con largas distancias entre ellos, contando el equipo con 3 orientadores/as. El tiempo para la aplicación de pruebas de screening es limitado, por lo que se recurre a la ayuda del Centro de Profesores y Recursos de la zona, que realiza un seminario al que se unen los maestros/as tutores y maestros especialistas de los centros junto con los/as orientadores/as del eoep. En las diferentes sesiones del seminario, se explica cómo se aplica la prueba DIX por ser esta susceptible de aplicación por parte de los maestros. La prueba RAVEN sólo puede ser aplicada por los/as orientadores/as. Se llevan a los centros los protocolos de la prueba DIX para cada alumno/a, así como los cuestionarios para el profesorado y la familia, que se entregan junto con la autorización. Una vez aplicadas todas las pruebas durante 2 meses aproximadamente, los orientadores llevan a cabo la corrección de las pruebas aplicadas. Se informe a las familias que han obtenido resultados dentro de la media mediante una hoja informativa y se llama a las familias del alumnado que ha obtenido resultados por debajo de la media, para llevar a cabo la 2ª entrevista familiar y proceder a la evaluación psicopedagógica del alumno/a, si la familia está de acuerdo y autoriza.

La principal premisa que debemos tener en cuenta antes de implementar el plan de detección en educación infantil, es que no podemos evaluar aquello que no hemos enseñado. Aquí toma una relevancia crucial el haber trabajado los prerrequisitos lectoescritores, durante la etapa infantil.

Los principales prerrequisitos lectores son la conciencia fonológica, entendida ésta como la capacidad de escuchar e identificar las unidades de sonido más pequeñas, los fonemas; la velocidad de procesamiento y las habilidades lingüísticas.

Por tanto, una vez aplicado un programa de prerrequisitos de lectoescritura, podemos llevar a cabo EL PLAN DE DETECCIÓN infantil de manera eficaz, a partir del segundo trimestre de tercero de educación infantil, de la siguiente manera:

Se facilitará un cuestionario al profesorado, con ítems que podrá responder ya que se trata de aspectos trabajados con su alumnado.

Se facilitará un cuestionario a la familia, con ítems que podrá responder si se le ha hecho partícipe del programa aplicado en infantil, junto con la autorización. Se llevarán a cabo dos pruebas con el alumnado, una de inteligencia para comprobar que no existen otro tipo de dificultades a nivel intelectual, como el Raven; y una prueba de detección de dificultades de lectoescritura aplicable en infantil y aplicable por maestros, como por ejemplo la prueba DIX de José Luis Ramos, que es la prueba que nosotros hemos pasado. Consta de las siguientes tareas sobre los prerrequisitos lectoescritores:

Lectura de sílabas, Escritura de sílabas (las mismas que se han leído anteriormente), Identificación de fonemas (se presenta una serie de dibujos y el alumno debe decir si el nombre del dibujo contiene un determinado sonido), Omisión de fonemas (el alumno debe decir qué suena cuando se elimina y omite un fonema de la palabra), Deletreo de palabras, Fluidez verbal fonológica (el alumno debe decir palabras que empiecen por «M» lo más rápido que pueda, durante 30 segundos), Velocidad de denominación de letras, Velocidad de denominación de números, Repetición de pseudopalabras, Comprensión narrativa (le leemos 1sola vez, pausadamente, una historia al alumno, quien después deberá responder a unas preguntas sobre la misma), Vocabulario (adivinanzas), Fluidez verbal semántica (el alumno debe decir nombres de alimentos lo más rápido que pueda, durante 30 segundos).

Tanto la prueba Raven aplicada por orientadores como la prueba DIX aplicada por maestros/as y orientadores/as, se llevan a cabo de manera individual a cada alumno/a.

Tras este plan de detección, se llevará a cabo una evaluación más exhaustiva del alumnado que haya obtenido resultados por debajo de la media, centrada en detectar qué habilidades presentan dificultades y las posibles causas, no para etiquetar, sino para establecer en qué se debe centrar la intervención, es decir, un análisis de los errores para orientar la intervención.

Para que la intervención sea individualizada, debe ir precedida por tanto por la evaluación psicopedagógica del alumno/a, que nos indique el nivel de desarrollo de cada aprendizaje, es decir que analice los errores del alumno/a y concrete qué aprendizajes sí tiene adquiridos. El análisis detallado de

errores, conocimientos y habilidades permitiría saber exactamente qué tenemos que reforzar.

La evaluación psicopedagógica que se realiza al alumnado que ha obtenido resultado por debajo de la media en la investigación, constará de los cuestionarios realizados a la familia y al profesorado, de entrevistas familiares en las que recabaremos información sobre su historia personal y familiar y de reuniones con el profesorado para recabar información sobre el alumno/a, sobre su estilo de aprendizaje etc, así como de revisiones de su trabajo de aula. Por supuesto, se aplicarán determinadas pruebas psicopedagógicas al alumno/a en cuestión, para evaluar aspectos como su capacidad intelectual, su capacidad atencional, su memoria, funciones ejecutivas, su desarrollo y dominio de los diferentes niveles del lenguaje oral, su percepción auditiva y fonológica, su percepción visual, su desarrollo psicomotor, así como su desarrollo emocional. Para ello se utilizarán diferentes pruebas psicopedagógicas como por ejemplo: para evaluar la capacidad intelectual del alumnado y su perfil cognitivo, se pueden utilizar la escala de inteligencia Wechsler, en este caso WPPSI por la edad de alumnado, o la prueba RIAS, que es una escala de inteligencia Reynolds, para la medición de la capacidad intelectual y la memoria. Para evaluar el desarrollo neuropsicológico del alumnado, se puede utilizar el cuestionario de madurez neuropsicológica infantil, CUMANIN-2, que nos permitirá conocer el desarrollo sensomotor, la memoria y el lenguaje del alumnado, además de darnos información sobre las funciones ejecutivas del alumnado. Las funciones ejecutivas también podrán ser evaluadas a través de cuestionario BRIEF-P, cuyo objetivo es la evaluación conductual de la función ejecutiva, infantil. Si el alumnado ha cumplido 6 años, podemos aplicarle también la prueba ENFEN, destinada a la evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños. Para evaluar el riesgo de presentar dificultades lectoescritoras, disponemos de la prueba PROLEXIA, cuyo objetivo es el diagnóstico y detección temprana de la dislexia, y que nos ofrece una batería de detección temprana destinada al alumnado de 4 a 6 años. Para evaluar el lenguaje, podemos utilizar la prueba CELF-5, que nos aporta una evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje; la prueba ITPA que evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación; la prueba PEABODY, que evalúa el nivel de vocabulario receptivo y permite detectar dificultades en la capacidad verbal, la prueba CEG, que evalúa la comprensión de estructura

gramaticales; la prueba PLON-R, para la detección de problemas en el desarrollo del lenguaje oral a nivel fonológico, morfosintáctico, de uso y de contenido. Para evaluar la percepción auditiva y fonológica, podemos utilizar la prueba EDAF, pues evalúa la discriminación auditiva y fonológica para detectar alteraciones a nivel de procesamiento auditivo. Para evaluar las habilidades fonológicas, disponemos de la prueba PECO. Para evaluar las habilidades visoperceptivas, se puede utilizar la prueba FROSTIG, que evalúa el nivel de madurez perceptiva analizando el desarrollo de la percepción visual, incluyendo la coordinación visomotora, la discriminación figura-fondo, la constancia de la forma y posiciones, y las relaciones espaciales. Para evaluar la personalidad, se puede utilizar el SENA, que es un sistema de evaluación de niños y adolescentes para detectar problemas emocionales y de conducta.

Tras la evaluación psicopedagógica se realizará un informe psicopedagógico que recogerá tanto las dificultades que el alumno presenta, como sus puntos fuertes; y a partir de ahí se diseña una intervención individualizada para trabajar las necesidades detectadas, con los especialistas.

Como hemos visto, para que la detección de dificultades sea rigurosa y certera, es importante haber trabajado previamente aquello que vamos a evaluar, que en nuestro caso, se concreta en dificultades en los prerrequisitos de la lectoescritura, aspectos que se deben trabajar en educación infantil, antes de comenzar con la lectoescritura, como una intervención temprana positiva para todo el alumnado.

Cuando hablamos de prerrequisitos lectores, nos referimos a una serie de habilidades que deben desarrollarse previamente para que el posterior aprendizaje de la lectoescritura, sea exitoso. Podríamos decir que llevar a cabo estos programas de intervención con prerrequisitos lectoescritores, de estimulación, es en realidad una intervención preventiva cuya finalidad es que todo el alumnado esté preparado para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura, y además es imprescindible para detectar a aquel alumnado que presenta dificultades en la adquisición de estos prerrequisitos.

Esta intervención preventiva, favorece a todo el alumnado, pero resultada imprescindible para aquellos que están en riesgo de presentar algún retraso o dificultad de aprendizaje. Por tanto, podemos considerarlo RECOMENDABLE para la totalidad del alumnado y NECESARIO para los escolares en riesgo.

Uno de los prerrequisitos más importantes es la conciencia fonológica. Concretamente, en palabras de Carmen Silva, «no tiene ningún sentido enseñar a leer a un escolar que aún no ha desarrollado las habilidades fonológicas básicas». A lo largo de los años se han llevado a cabo diversos estudios sobre la conciencia fonológica, y éstos encontraron una alta correlación entre el entrenamiento en conciencia fonológica y el desarrollo de la lectoescritura, concretando que a mejor capacidad de análisis fonológico, mejor nivel en lectoescritura, incidiendo la conciencia fonológica, en el desarrollo de la lectoescritura. Además se demuestra que la conciencia fonológica es el principal indicador fiable del futuro proceso lectoescritor de una persona. En palabras de Víctor Cerrudo, «si el niño ha realizado el entrenamiento en conciencia fonológica entre los 3 y los 5 años, le resultará sencillo y progresivo el salto a la ejecución efectiva de la lectoescritura».

Estas investigaciones nos vuelven a llevar a dos conclusiones: la importancia de trabajar los prerrequisitos lectoescritores en educación infantil y la posibilidad de detectar dificultades de lectoescritura a través de una detección en educación infantil comprobando la adquisición o no de dicho aprendizaje, porque ya sabemos que la conciencia fonológica es el predictor con mayor grado de fiabilidad.

En el aula se deben plantear diversas actividades dirigidas a desarrollar estos prerrequisitos: el programa de estimulación incluirá trabajo de habilidades fonológicas, habilidades lingüísticas, vocabulario, lenguaje oral, procesamiento auditivo, familiarización de las letras, habilidades viso-perceptivas, direccionalidad y grafomotricidad. También se debe trabajar velocidad de denominación, ya que su vinculación con los problemas de lectoescritura viene demostrada desde múltiples estudios, y se ha descubierto que el alumnado con dificultades de aprendizaje muestra una velocidad de denominación más lenta, aunque sea acertada.

Existen multitud de programas para trabajar la conciencia fonológica en educación infantil, cuyos objetivos son siempre similares. Por ejemplo, el PROGRAMA CONCIENCIA FONOLÓGICA PROCONFO, que ofrece todos los materiales para la implementación del programa en el aula, y que sigue la siguiente temporalización:

Durante toda la etapa infantil, se trabajará la velocidad de denominación, incluyendo a partir de los 5 años, la memoria auditiva.

En educación infantil de 3 años, los objetivos que se persiguen irán encaminados a desarrollar en el alumnado la conciencia de que el habla no es un continuo, sino un conjunto de segmentos; y desarrollar la conciencia lexical manipulando palabras dentro del contexto de la frase. Estos objetivos se trabajarán con actividades tipo, que desarrollen la conciencia lexical manipulando palabras dentro del contexto de la frase.

En educación infantil de 4 años, los objetivos que se persiguen irán encaminados a desarrollar la conciencia silábica manipulando las sílabas dentro de las palabras. Estos objetivos se trabajarán con actividades tipo, de segmentación silábica, de omisión y adición de sílabas, de inversión silábica, evocación palabras que empiecen o terminen por una determinada sílaba.

En educación infantil de 5 años, los objetivos que se persiguen irán encaminados a identificar fonemas vocálicos en posición inicial y final, identificar fonemas consonánticos en diferentes posiciones, omitir/añadir/sustituir fonemas en posición inicial y final. Estos objetivos se trabajarán con actividades tipo, de deducir la palabra resultante después de omitir o añadir en fonema, de discriminar fonemas dentro de una oración, de contar los fonemas que hay dentro de cada palabra.

En cuanto a la familia, se le orientará sobre la importancia de fomentar el vocabulario a través de la lectura de cuentos y sobre posibles juegos a realizar con sus hijos como jugar el veo-veo, jugar con letras, jugar a hacer rimas, jugar a sustituir y omitir sílabas, etc. De hecho, en palabras de Maryanne Wolf, «cuanto más se les lea a los niños, mejor comprenderán todo el lenguaje y más se ampliará su vocabulario».

Cabe mencionar que la detección temprana de dificultades de lectoescritura en educación infantil genera cierta controversia debido a la edad del alumnado, que todavía no se ha iniciado en la lectoescritura y siendo demasiado pronto para diagnosticar una dislexia; pero lo cierto es que el programa no se realiza para diagnosticar dislexia, sino para detectar dificultades en el inicio de la lectoescritura y poder intervenir para sentar unas bases adecuadas sobre las que comenzar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Está demostrado que la intervención temprana tiene beneficios para el alumnado y que el no realizar una intervención temprana implica una pérdida de un tiempo muy valioso en el desarrollo del niño/a que muestra dificultades.

De hecho, la educación infantil es el momento idóneo para detectar posibles dificultades, porque debemos recordar que el aprendizaje de la lectoescritura no depende de la madurez, ya que en la evolución de nuestro cerebro, el acto de leer no es algo natural. En palabras de Maryanne Wolf, «no nacimos para leer»; «el proceso de lectura no depende de un programa genético directo heredado». Por lo tanto, que un/a alumno/a muestre dificultades en conciencia fonológica en educación infantil, no se trata de un problema de madurez.

Por tanto, es posible e incluso necesario llevar a cabo esta detección temprana, que redundará en una intervención temprana evitando así un desfase académico y problemas emocionales en el alumnado.

Existen pruebas psicopedagógicas para realizar esta detección, que abogan por la posibilidad de hacerlo.

Existen signos de alerta que nos avisan sobre el riesgo de presentar dificultades de aprendizaje de la lectoescritura; teniendo en cuenta estos signos de riesgo, se podrá llevar a cabo una observación y podremos implementar la intervención necesaria para solventar esas dificultades y comprobar si existe resistencia al aprendizaje. Diferentes estudios han determinado qué factores de riesgo son un buen predictor de dificultades; saber cuáles son estos signos de riesgo, nos ayuda a detectar una posible dificultad, y por ende, llevar a cabo una intervención.

Estos signos de riesgo son conductas alteradas en el desarrollo grafomotor, en el lenguaje, dificultad para repetir trabalenguas, dificultad para resolver juegos con sonidos, comete errores al repetir o pronunciar palabras largas, confunde palabras que suenan de manera parecida, presenta retraso simple del lenguaje o errores articulatorios inconsistentes, con frecuencia le cuesta encontrar la palabra precisa cuando está hablando, tarda en asimilar tareas relacionadas con las habilidades fonológicas (identificar rimas, segmentar palabras en sílabas, identificar sonidos en sílabas…); en el aprendizaje, dificultad para asociar las letras y los números con sus nombres, le cuesta aprender nombre de colores, letras, números, figuras, etc, dificultad para aprender los días de la semana, le cuesta más que a los demás reconocer y escribir su nombre, confunde las letras que se están trabajando y parece olvidarlas, resultados más bajos en tareas de «lápiz y papel» que en otras actividades, dificultad para asimilar conceptos espacio-temporales, de tamaño,

de posición…,dificultad para afianzar el orden de los días, los meses, el alfabeto, la numeración…, rechazo ante las tareas de lectoescritura, etc.

La observación de estos signos no implica que exista dislexia, ni todos los alumnos con dislexia muestran los mismos rasgos, pero sí nos alertan de una posible dificultad, que requerirá intervención en conciencia fonológica y en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En definitiva, en palabras de Carmen Silva «independientemente de que tengan o no dislexia, la identificación e intervención temprana suponen la mejor herramienta para evitar problemas futuros».

Es importante recalcar que cuando hablamos de Detección temprana de dificultades de lectoescritura, no estamos buscando de un diagnóstico de dislexia propiamente dicho, sino de un riesgo de presentar un retraso en lectoescritura. Por lo tanto, estamos alertando sobre el riesgo de que exista una dificultad, para poner los medios necesarios lo antes posible, no para diagnosticar.

Esta detección puede referirse a una dificultad en la adquisición de los prerrequisitos necesarios para la adquisición de la lectoescritura, que se reflejará en un retraso en la adquisición de la lectoescritura, sin ser dislexia necesariamente. Es decir, aunque detectemos una dificultad no implica necesariamente que exista dislexia, pero sí nos alerta sobre esa dificultad, sobre la que podremos intervenir. En ambos casos, sea dislexia o sea un retraso lector, llevar a cabo una intervención temprana centrada en sus necesidades, será imprescindible para evitar o paliar problemas futuros.

También hay que considerar que, el hecho de no detectar a tiempo, de manera temprana, una posible dificultad de aprendizaje, conlleva demasiadas consecuencias negativas para nuestro alumnado, porque conlleva tanto problemas académicos (desfase curricular) como emocionales (sentimientos de incompetencia, de baja autoestima), mientras que la intervención implica sentirse comprendido, implica fortalecer sus puntos positivos y trabajar en sus dificultades.

Para poder determinar un diagnóstico de dislexia, tiene que haber habido una intervención previa, tras la cual se mantengan las dificultades, pese a que obviamente se perciba cierta mejoría. En el caso de un retraso lector, tras la intervención, se apreciará una mejoría notable.

El proceso por tanto sería el siguiente: tras la detección temprana en infantil, se observa la evolución del alumno/a en 1º y 2º de primaria, tras lo

cual, se podrá valorar si éste, tras una intervención específica, continúa presentando dificultades, no aprende a leer como se espera sin otro motivo que lo explique. Es decir, tras la detección temprana, habrá que analizar la evolución del niño durante el primer ciclo de educación primaria y al finalizar 2º de primaria determinar el diagnóstico de riesgo alto dislexia si valoramos que tras la intervención individualizada, continúa la dificultad específica de lectoescritura.

En definitiva, detectar dificultades de lectoescritura es positivo para ambos casos. Respecto al alumnado que finalmente, tras la detección temprana, la intervención y la posterior evaluación psicopedagógica sea diagnosticado con dislexia, se habrá beneficiado de una intervención temprana muy eficaz que evitará que la dislexia le genere un desfase curricular y problemas emocionales.

Trabajar los prerrequisitos de la lectoescritura es beneficioso para todo el alumnado.

Bibliografía

Cerrudo, V. (2021) Manual práctico para enseñar a leer y escribir. Editorial Toromítico.

Cuetos, F. (2010) Psicología de la lectura. Wolters Kluwer España.

Cuetos, F., Soriano, M., Rello, L. (2019) Dislexia, ni despiste ni pereza. La esfera de los libros.

Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzle por resolver. Revista de logopedia, foniatría y audiología, 29(2), 78-84. DOI: 10.1016/S0214-4603(09)70145-7.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderrozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Revista Pediatría de Atención Primaria, 17(66), e99-e107.

Dehaene, S. (2018) El cerebro lector. SIGLO XXI.

De Mora Sánchez, R. (2019) La dislexia. El alma del disléxico. Una visión hecha desde el interior. Rafael de Ediciones i.

Martínez, F. (2012) El reto de la dislexia. Plataforma editorial.

Pérez, E. (2018) Diagnóstico e intervención en la dislexia, la disortografía y la disgrafía. Lebón.

Ramos J.L. y Galve J.L. (2019) Dificultades específicas de lecto-escritura. Volumen I. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Ramos J.L. y Galve J.L. (2019) Dificultades específicas de lecto-escritura. Volumen II. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Rello, L. (2018) Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación. Paidós Educación.

Romero, A., Castaño, C. y Córdoba M. Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. Revista nacional e internacional de educación inclusiva.

Silva, C. (2020) Método diverlexia. Independently published.

Wolf, M. (2008) Cómo aprendemos a leer. Ediciones B.

11

La importancia de la promoción de la lectoescritura en el ámbito de la formación inicial policial

Gabriela Mireya Rivera Rangel

Resumen

En las distintas etapas de desarrollo del ser humano, el aprendizaje es fundamental para la realización personal y profesional. En el contexto de formación de quien aspira a cumplir las funciones de salvaguardar la integridad de las personas y sus bienes se hace fundamental contar con las bases mínimas para poder entender su contexto, desarrollar los conocimientos básicos, habilidades y sobre todo las actitudes que exige el cumplimiento de su deber como policía. Desde el proceso de selección hasta su egreso, el policía debe cubrir las expectativas de la convocatoria, la entrevista con la Corporación a la que desea incorporarse, las rigurosas evaluaciones de control y confianza, pero sobre todo el riguroso proceso de formación a lo largo de seis meses. Durante este tiempo las habilidades básicas de leer y escribir son fundamentales pues definirán la calidad de los logros que tenga durante el aprovechamiento de la enseñanza de sus instructores y el proceso de su aprendizaje. Uno de los aspectos en los que se centra el presente análisis es la elaboración de documentos que exigen con rigurosidad calidad en forma y contenido pues conllevan las alegorías propias de las actividades diarias a través de una bitácora de servicio, el llenado de un

inventario vehicular al recibir en su ingreso a turno su vehículo oficial, la comunicación que establece con su Superior a través de una tarjeta informativa o como ejemplo final el correcto llenado de un informe policial homologado donde deberá detallar todos aquella información correspondiente a un hecho presuntamente delictivo. En el artículo a presentar se detallan todos estos aspectos con el principal objetivo de sensibilizar sobre la importancia de implementa acciones de promoción de la lecto escritura como parte de la currícula de inducción al proceso formativo del futuro policía y motivar así la mejora de la calidad de los documentos policiales que forman parte de su vida cotidiana.

Palabras clave: Desarrollo Policial, formación policial, formación inicial, lectoescritura.

Introducción

Los cambios que la sociedad en general vive a nivel global han traído consigo retos importantes que afectan en gran medida a los profesionales que buscan ofrecer algún servicio a la sociedad. Para cualquier país, el compromiso de mantener la seguridad y paz social a sus ciudadanos representa inclusive un factor de desarrollo: social, económico y cultural.

Uno de los sistemas clave del Estado Mexicano es su Sistema de Seguridad Pública, conformado por Instituciones y procesos, un fundamento legal que le faculta, así como planes de carrera para su personal. Siendo fundamental su capital humano, el presente artículo se centra en ese perfil de servicio, que requiere contar con las habilidades básicas de interacción constituye por supuesto un diferenciador importante con otras profesionales: el policía. Y alineado a esto, el considerar primeramente al policía como un profesional y su formación como un conjunto de etapas se hace fundamental si se busca abonar a sus procesos de selección, formación y evaluación continua de su actuación.

En este sentido, el Estado tiene la responsabilidad de propiciar este desarrollo a través de acciones, sistemas e instituciones a cargo de ello.

Las líneas que se presentan a continuación buscan, desde la experiencia personal y profesional de la autora, de alguna forma reconocer la labor del policía y resaltar sus cualidades, centrándose fundamentalmente en sus habilidades para comunicarse de manera oral y escrita y motivando a el aprovechamiento máximo de estas en el servicio que prestan a la sociedad desde el momento inclusive en que aspira a serlo.

Sistema de desarrollo policial

El Sistema de Seguridad Pública en México se constituye en lo referente a sus procesos y el personal que lo conforma a través del Sistema de Desarrollo Policial que, desde el 2009 tiene entre sus principales objetivos: *«Impulsar el desarrollo institucional, garantizar la estabilidad laboral e igualdad de oportunidades entre los miembros de la corporación, elevar la profesionalización y Fomentar la vocación de servicio y el sentido de pertenencia» (LGSNSP, 2009)* En este tenor la profesionalización se hace fundamental para quienes aspiran o forma parte de éste tan importante sistema y todo ello se formaliza a través del Servicio Profesional de Carrera Policial, donde se establecen las directrices para el ingreso, permanencia y retiro del personal que conforma las Instituciones de Seguridad Pública.

Un aspecto importante del Servicio Profesional de carrera es la Profesionalización, proceso a través del cual se establecen los perfiles de ingreso, categorías y funciones propias del ámbito policial y las distintas tareas que habrá de cumplir en este caso el Policía.

El esquema de profesionalización incluye los procesos de reclutamiento, selección y formación del personal a través de acciones precisas que, conforme su implementación buscan fomentar el interés de los aspirantes a incorporarse, el sentido de pertenencia de sus integrantes, así como su dignificación y mejora constante.

Como parte de estas acciones el presente artículo se centra en la etapa Inicial de Formación, que posterior a las acciones de Convocatoria, filtros de preselección, selección, evaluación e ingreso constituye el momento donde el Aspirante a Policía ha de mostrar si cuenta o no con el perfil de ingreso señalado en la Ley y, la Institución y personal encargado de ello se encargará de potencializarlo en busca de, en un periodo de tiempo señalado por la

propia ley informar a la Corporación destino el resultado de dicha formación, que en cierto sentido exige la entrega de un nuevo policía a la sociedad.

La formación inicial policial

La implementación desde el Sistema de Desarrollo Policial trajo consigo un cambio de paradigma al asignar un valor importante a la profesionalización del personal policial y con ello la creación de la carrera policial, oportunidades de desarrollo y la mejora de los aspectos propios de la formación tales como sus objetivos, perfil de ingreso-egreso, perfil docente, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación.

Este nuevo esquema de profesionalización, trajo consigo lo que Secretaría de Seguridad Pública Federal, Carsolio, Olson; Rivas, Sabet; Székely, Valenti (2012) señalan como elementos innovadores:

> *El cambio de enfoque y la estructuración de los procesos en formación inicial y continua. 2. La incorporación de un nuevo modelo de formación y capacitación, ya que da la oportunidad de lograr la certificación de las competencias y habilidades en el sector. 3. La articulación con el sector educativo, lo cual permite aprovechar la capacidad instalada en el nivel de Educación Superior para mejorar la calidad y reducir los costos de la profesionalización policial.*

Considerando esto, los aspirantes a formar parte de las filas policiales habrán de cubrir un perfil específico que conlleva conocimientos, habilidades, actitudes previas que el en un primer momento la fase de formación inicial y por supuesto el servicio policial exige.

Dentro de dichas habilidades, propias del nivel educativo de educación media superior, son las habilidades básicas de lectoescritura.

La lectoescritura como factor clave en la formación inicial policial

En los procesos de selección, formación y evaluación el que un aspirante responda efectivamente al reto de establecer contacto con la Corporación convocante, responder un registro inicial, responder las preguntas de una entrevista preliminar, complementar una serie de trámites para integrar su expediente personal, asistir de manera puntual a un conjunto de evaluaciones psicométricas, vivir la experiencia de ser evaluado a través de un polígrafo, atender las indicaciones para cumplir con las exigencias de pruebas físicas, de habilidades y conocimiento como parte de un primer filtro y afrontar el resultado de dichas evaluaciones es por su puesto así como se lee muy desafiante.

La capacidad de compresión del proceso, las indicaciones propias para llevarlo a cabo, así como la calidad de la respuesta son proporcionales.

Dentro de la currícula que señala el Programa Rector de Profesionalización del Sistema de Desarrollo Policial existen materias específicas de lectura y redacción, comunicación oral y escrita, elaboración de documentos policiales, radiocomunicación como fundamentalmente relacionadas al tema de estudio; sin embargo dentro de la transversalidad de las asignaturas la capacidad de compresión, análisis, síntesis de información así como la expresión oral, la acentuación, la entonación y el desarrollo de vocabulario especializado es habitual y se hace determinante como factor de aprovechamiento del conocimiento que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente, es un aliado importante en la identificación del nivel de cumplimiento o no del perfil de ingreso, particularmente en este sentido pues es el quien, desde el inicio de su participación, en el desarrollo de las clases, así como al momento de aplicar las distintas evaluaciones se da cuenta de la calidad de respuesta del alumno a los cuestionamientos, indicaciones, actividades individuales o grupales, realización de trabajos académicos y presentación de evaluaciones.

Siendo esto importante un elemento clave es la capacidad del docente de:

- Identificar el nivel de habilidad para leer, escribir y expresarse de manera oral y escrita de sus alumnos
- Fomentar la realización de actividades que lo potencialicen

- Identificar a aquellos alumnos que requieran un acompañamiento especial por no contar con los requerimientos mínimos y canalizar su atención a un especialista que forme parte de la Institución Capacitadora (en este sentido puede ser personal de apoyo encargado de tutoría, psicología, acompañamiento, mentoría, etc.)

Estas acciones en global son un inicio del proceso, pues como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje los aspectos metodológicos se hacen fundamentales para el perfeccionamiento de dichas habilidades en lo transversal (común, o a lo largo de todo el proceso) como ya se resaltó con anterioridad.

En este momento, se tomarán como ejemplo para su análisis las asignaturas relacionadas a:

1. La elaboración de documentos policiales
2. La radiocomunicación

En la experiencia de la autora ambas asignaturas son, a la par de ser capacidades básicas de la función policial materias donde se integran los aprendizajes previos, por ende, todas aquellas acciones formativas, actividades, ejercicios prácticos y formas de evaluación serán fundamental para el logro de los propósitos de cada una de ellas, así como el éxito en el futuro campo de trabajo.

La importancia de la promoción de la lectoescritura

Como en cualquier propuesta de mejora, la calidad en los logros será determinada por las acciones que se lleven a cabo.

En este sentido, las acciones para incentivar, motivar, incrementar una mejora en la habilidad de expresión tanto al expresar ideas como al escribirlas y presentarlas de manera oral y escrita se hacen fundamentales.

Siendo un aspecto práctico e integral el que se busca potencializar y homologar, a continuación, se presentan algunas acciones que en experiencia de la autora podrían propiciar un mayor resalte en el valor de la lectura en el proceso de formación inicial y un impacto positivo a corto, mediano y largo

plazo en la escritura y tanto en su vida personal como profesional del aspirante y futuro policía:

1. El cumplimiento estricto del requisito de escolaridad señalado en la convocatoria de selección por parte del aspirante y, que esta haya sido preferentemente cursada en modalidad presencial-escolarizada
2. Considerar en los filtros de preselección una prueba oral y escrita de expresión diseñada y evaluada por un experto en la materia
3. Considerar en la formación docente la consideración de actividades con énfasis práctico en el uso de la expresión oral y escrita del total de los alumnos que conformen cada grupo e independientemente de la naturaleza de cada materia
4. Las materias que involucran de manera precisa la comunicación oral y escrita deberán ser programadas de manera transversal, es decir a lo largo de todo el proceso de formación
5. Organizar actividades extracurriculares, concursos, competencias, exposiciones, intercambio, donde se ponga en práctica la habilidad y se reconozcan los logros de los alumnos
6. Desarrollar talleres de formación continua a los egresados y policías en activo donde se desarrollen contenidos, materiales visuales de prácticas reales y exista una retroalimentación continua, identificando aquellos que sobresalen y puedan fungir como monitores de apoyo a sus compañeros durante su servicio
7. Incentivar las buenas prácticas y el éxito profesional a través de la evaluación en indicadores de logro y cuando ello haya traído un impacto directo en su trabajo y el servicio diario que prestan a la sociedad

El primer respondiente y la importancia de contar con habilidades de comunicación

La actuación del policía como primera autoridad en un presunto hecho delictivo ha tomado relevancia significativa en el Sistema de Justicia Penal que se encuentra en fase de implementación en México desde el año 2008.

La calidad de dicha actuación dependerá de la aplicación de los lineamientos o directrices señaladas en el Protocolo Nacional de Actuación del Primer Respondiente.

Como bien describe Espinoza (2017, 12) el policía *«es la primera autoridad con funciones de seguridad pública en el lugar de la intervención, a quien le compete corroborar la denuncia, localizar, descubrir o recibir aportaciones de indicios o elementos materiales probatorios y realizar la detención en caso de flagrancia, coordinado por el Ministerio Público, cuya función sigue siendo la conducción y mando de la investigación de los delitos»*.

Considerando esto, se hace esencial valorar la capacidad de éste para observar, identificar, diferencias, describir, señalar, resaltar, analizar, sinterizar información que deriven de hechos, lugares y personas, requisitar la documentación oficial correspondiente así como posteriormente presentarla ante la Autoridad competente.

Sin duda, la calidad de la información que recabe, procese e informe en el denominado Informe Policial Homologado y sus múltiples anexos se hace fundamental pues dará pie al inicio del proceso penal y en un futuro la responsabilidad de poder presentarlo en un juicio oral.

Con esto, se busca dejar clara que la habilidad de la comunicación oral y escrita se convierte en una capacidad transversal y esta esencialmente se ejemplifica en los siguientes casos:

- Contar con vocabulario propio de su ámbito
- Tener la habilidad de observar, describir, analizar, sintetizar y deducir información derivada de hechos que les corresponde atender
- Mostrar la capacidad de comunicar en la frecuencia de comunicación por radio la información a través del uso eficiente de claves
- Recibir, comprender y acatar indicaciones de sus superiores
- El conocimiento, comprensión y aplicación de los protocolos propios de actuación
- Garantizar la correcta elaboración de los documentos policiales tales como informes, tarjetas informativas, bitácoras de servicio, informe policial y sus anexos, fajinas, etc. que forman parte de su servicio diario

- Lograr el éxito de su participación en un aporte oral eficiente al proceso de justicia en todas sus etapas, atendiendo los cuestionamientos sobre su actuación
- Ser evaluado de manera continua y recibir retroalimentación efectiva por parte de sus superiores

Como se advierte estos casos son tan solo un aspecto de las distintas responsabilidades de la función policial en la vida operativa. Es entonces un enorme reto poner atención en esta habilidad y que represente un aspecto modular en la selección, preparación, monitoreo continuo y evaluación del policía en su diario actuar así como implementar acciones que le ayuden y motiven a:

- Valorar la importancia de la comunicación oral y escrita
- Dedicar parte de su jornada al perfeccionamiento de la lectura, adquisición de vocabulario y escritura
- Mostrar seguridad en su desempeño al momento de expresar ya sea a su superior, algún ciudadano e inclusive una autoridad una idea, hecho o fundamento que forme o haya sido esencial para el cumplimiento de su trabajo

Conclusiones

Para el ser humano la habilidad de comunicarse se hace fundamental. Para quien aspira a interactuar con personas, salvaguardar su integridad y la de los demás, así como su patrimonio se hace fundamental saber expresarse de forma oral y escrita.

Dentro de los procesos de selección y formación policial no solamente se hace fundamental asegurarse de cumplir con los requisitos con respecto del nivel educativo de los aspirantes sino que cuenten con las habilidades necesarias previas y necesarias para un mejor aprovechamiento de la formación y buscar con ello impactar con ello la eficacia de la formación en pro del servicio policial ante la sociedad.

Ponderar el cumplimiento del perfil y nivel educativo de ingreso, particularmente en este aspecto, propiciar las actividades de promoción de la

lectura y las condiciones para hacer de ello un hábito vital en su vida personal y profesional constituye un reto a lograr sólo si se busca mejorar la calidad de expresión de los policías y con ello valorar la eficacia en el cumplimiento diario de los retos que sus funciones conllevan.

El comenzar por valorar la importancia de la labor policial es clave para si se desea de manera comprometida aportar.

Este compromiso reta a autoridades, docentes, aspirantes, personal en activo, personal administrativo a cargo de áreas de formación y sociedad en general propiciar mejores condiciones para lograr una comunicación oral y escrita eficaz e ir más allá de un requisito de interacción social y profesional sino resaltar que, en el trabajo policial la calidad y nivel de este conocimiento y práctica se hace fundamental para el cumplimiento de las tareas cotidianas del servicio y determinante para la defensa de sus aportaciones como primer respondiente.

Las acciones propuestas podrían por ende representa la posibilidad de contar con personal (aspirante y activo), proceso formativo e instituciones más eficaces y profesionales.

Fuentes de información

Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2009) Cámara de Diputados. Consultado desde: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSNSP.pdf

Secretaría de Seguridad Pública Federal Carsolio Larrea, Carlos Miguel, Olson, Eric L., Rivas Rodríguez, Francisco Javier, Sabet Daniel, Székely Pardo Miguel, Valenti Nigrini Giovanna (2012). Sistema Integral de Desarrollo Policial: La construcción de una policía profesional en México Primera edición. SSP-CIES. Consultado en https://controlpolicialenlasdemocraciasdotcom2.files.wordpress.com/2013/12/03sidepol_low-4.pdf

Espinosa, Alejandro Carlos (2007). La importancia del protocolo de actuación del primer respondiente y su liga con el Derecho Operacional. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Consultado https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5189/3.pdf

ACERCA DE LOS AUTORES

Rosa Catrambone

Es Licenciada y Profesora Superior en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y realizó un Máster en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación. Realizó, además, un Posgrado en Metodología de la Investigación y un Posgrado de Educación a Distancia, todo ello en la Universidad de Morón. También es Profesora para la Enseñanza Primaria y Profesora en Educación Especial, en Déficit Intelectual.

Trabajó durante muchos años como docente de Nivel Primario y docente de Educación Especial. Se desempeñó como Profesora Adjunta en la Universidad de Morón, en la Cátedra de Pedagogía Especial y docente titular de varias materias de la Carrera de Psicopedagogía en la UAI.

Actualmente se desempeña como Vicedirectora de Educación Especial y docente de Nivel Superior en gestión estatal y privada.

Recientemente ha sido invitada en la UNIVE (Universidad Iberoamericana de Asunción, Paraguay), para el dictado del Seminario de TEA, Abordaje Clínico y Psicopedagógico, en el Master de Neuropsicología infantil y Neuroeducación.

Últimamente ha presentado trabajos académicos sobre psicopedagogía y educación.

Ana Cobos Cedillo

Es licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Psicopedagogía. Trabaja como orientadora desde 1992, actualmente en el IES Ben Gabirol de

Málaga. Es la presidenta de COPOE desde 2014 (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), miembro de la junta directiva de AOSMA, de la que fuera presidenta de 2006 a 2013 (Asociación de Orientadores y Orientadoras de la provincia de Málaga) y vicepresidenta de FAPOAN (Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía) desde su fundación en 2007 hasta 2016. Máster en Política Educativa, ha participado en numerosos eventos formativos y es tutora de prácticas del alumnado de Ciencias de la Educación desde 1995. De 2010 a 2014 ha desempeñado puestos de coordinación provincial en la Delegación de Educación de la Consejería de Educación en Málaga, siempre dentro del ámbito de la orientación educativa. Desde 2010 trabaja como profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente desde 2018 imparte docencia en el Máster de Psicopedagogía. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos de revistas en numerosas ocasiones. Colaboradora habitual en medios de comunicación y publicaciones sobre educación y orientación, así como ponente en cursos y congresos sobre educación y orientación. Forma parte de consejos de redacción de revistas especializadas en orientación educativa y tiene una larga trayectoria en investigación educativa y organización de eventos formativos para profesorado especialista en orientación educativa. Acaba de publicar con Narcea el Manual de Orientación Educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía.

Ariel Cuadro

Doctor en Psicología. Postdoctorado en Lenguaje escrito. Postgrado en Dificultades de Aprendizaje. Magister en Psicología Educacional. Licenciado en Psicología. Profesor Titular y director del Departamento de Neurociencia y Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay. Responsable de los Programas de Doctorado de la Universidad Católica del Uruguay. Investigador Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Asesor de organismos nacionales e internacionales en el área educativa. Presidente de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Investigador Responsable de la Línea de investigación en Lenguaje escrito.

Ana Isabel González Contreras

Doctora en Psicología por la Universidad de Extremadura (2017). Licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca (1995) y titulada en psicología clínica por el Ministerio de Educación y Cultura (2007). Diplomada en profesorado de EGB, Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (UEX 2013). Máster en Pedagogía Terapéutica (Instituto Técnico de Estudios Aplicados 2013). Máster en Psicología clínica, legal y forense (UCM 2019). Acreditada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España como experta en Psicología Social. Actualmente y desde 2011 es profesora asociada en la Universidad de Extremadura en el departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Miembro del equipo de investigación GRIE (Grupo de investigación e Innovación Educativa) de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación están relacionadas con la convivencia y violencia escolar, las dificultades de aprendizaje y el desarrollo sociofamiliar. Ha presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha participado en la formación del profesorado y en el ámbito de la salud en numerosos cursos y talleres. Es autora y coautora en artículos en revistas de reconocido prestigio nacionales e internacionales, así como libros y capítulos de libros relacionados con la convivencia escolar y las dificultades de aprendizaje.

Andrea Ledwith

Es Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Política, Planeamiento y Conducción Educativa, Licenciada en Psicopedagogía y Profesora en Ciencias de la Educación, las tres carreras cursadas en la Universidad de Morón. Además, es Profesora en Educación Preescolar. Realizó en FLACSO Argentina, el Diplomado Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, el Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares y el Curso de Posgrado Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo. También realizó el Diploma de Posgrado en Planificación, Administración y Evaluación de la Educación a Distancia, en

la Universidad CAECE y la Diplomatura en Psicología Institucional en la Universidad UCES.

Se ha desempeñado como docente de Nivel Inicial, de Educación Secundaria y de Educación Universitaria. Ha trabajado como directora de Nivel Terciario. Actualmente se desempeña como Docente en Nivel Superior, en varias asignaturas de diferentes carreras, en gestión estatal y gestión privada.

Posee una importante trayectoria en presentación de trabajos académicos sobre temáticas de educación y psicopedagogía.

Mª Antonia Miramontes Arteaga

Es Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la UABC. Actualmente es docente en la Maestría en educación, Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica y Tronco común de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC. Cuenta con publicaciones (como autor y coautor) nacionales e internacionales de libros, capítulos del libro, artículos en revistas

indexadas-arbitradas y ponencias en extenso en el área de educación. Ha participado en diversos proyectos institucionales e interinstitucionales relacionados con la educación comparada, estrategias de aprendizaje, vinculación y modalidades de educación a distancia, así como diversos proyectos de investigación nacional con financiamiento interno y externo.

Es líder del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos y presidenta de la Academia Intervención Educativa. Ha participado como expositor/instructor en eventos de educación, entre conferencias, talleres, cursos, diplomados, en el ámbito nacional e internacional en temáticas de estrategias de aprendizaje, sistemas educativos, procesos de adquisición de aprendizaje y valores.

Ana Laura Palombo

Doctora en Psicología. Postdoctorado en Lenguaje escrito. Magíster en Intervención Psicopedagógica. Diplomada en Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Asociada e integrante de los equipos de investigación en inclusión educativa y lenguaje escrito del departamento de Neurociencia y Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay. Responsable de la Clínica de Neurodesarrollo y Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay. Asesora de organismos nacionales e internacionales en el área educativa. Desarrollo profesional en las áreas de psicopedagogía clínica, hospitalaria y educativa, incluyendo el desarrollo de programas de mejora y de inclusión educativa

José Luis Ramos Sánchez

Licenciado en Ciencias de la Educación y doctor en Pedagogía por la Universidad de Extremadura. Máster en Métodos Actuales de Estadística Aplicada. Diplomado en Profesorado de EGB. Ha sido profesor asociado en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Extremadura (2001-2019). Acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA) como profesor Titular de Universidad (2009).

Actualmente es jefe del departamento de orientación del instituto «Santa Eulalia» de Mérida. Pertenece al Grupo de Investigación e Innovación Educativa de Extremadura (GRIE) de la UEX y coordina la línea de investigación sobre dislexia. Es profesor del Programa de Doctorado en Psicología de la UEX.

Director de tesis doctorales y asesor en métodos de investigación y análisis de datos en proyectos de investigación. Entre sus investigaciones y publicaciones destacan las relacionadas con los métodos de investigación y análisis de datos en investigación educativa y social, la evaluación de distintos aspectos del lenguaje, del rendimiento académico y dificultades en procesos de lectura y escritura.

Leidy Yohana Restrepo Arenas

Magister en Psicopedagogía, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Es Normalista Superior y se ha desempeñado durante16 años como docente en diferentes contextos educativos; ha sido docente en Educación Preescolar y Básica Primaria con modalidad Escuela Nueva, docente de Educación Básica Secundaria con modalidad Posprimaria rural con metodología Escuela Nueva en comunidades rurales indígenas del departamento de Antioquia-Colombia, docente de bachillerato rural para población adulta en el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT. Hace algún tiempo se desempeñó como directivo docente en una Institución Educativa Urbana y allí mismo fue docente universitaria en la Licenciatura en Educación Infantil a distancia con la Universidad Andina de Colombia; actualmente labora como docente de Lengua Castellana en la básica secundaria en la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro-Antioquia-Colombia.

Carolina Viviana Rivela

Me considero curiosa, creativa, soñadora y con intereses altos en cuanto a todo lo que implique indagar, establecer hipótesis, probar afirmaciones y acompañar a otros. Mi vida, puedo decir, que es un laboratorio imaginario, donde juego y exploro para generar conocimiento. Desde pequeña estos aspectos me acompañan y son los que forman parte de mi esencia, de quien soy. Disfruto mucho estar en la naturaleza, compartir experiencias con las personas y el aprendizaje.

Cuento con más de 20 años de experiencia como educadora en ámbitos formales y no formales. Desde el año 1999 comencé a enseñar a patinar a niños y jóvenes, dos años después comencé a trabajar con niños como profesora en educación infantil. Allí descubrí que la enseñanza y la educación abren puertas maravillosas, nos permiten trabajar en equipo, intercambiar experiencias y que una vez que uno decide cruzar esa puerta, es necesario seguir capacitándose y actualizándose. Por eso decidí continuar mis estudios haciendo la licenciatura en psicopedagogía, doctorándome en psicología social y pos doctorándome en psicología. Aportes que me permitieron incursionar en el ámbito clínico, el asesoramiento educativo en nivel superior y la enseñanza, ya sea, dictando clases, dirigiendo tesis de

grado o formando parte de jurados de grado y posgrado en reconocidas universidades de Argentina. ¡Y ahí encontré llaves!, que fueron otros profesionales, colegas y compañeros que me dieron la oportunidad de compartir muchas vivencias.

Actualmente acompaño a las personas en sus aprendizajes y en su proceso de descubrir sus capacidades para elegir con sentido a través de dinámicas que forman parte de un programa de orientación vocacional ocupacional.

Adhiero a la visión de persona que concibe a la dimensión espiritual. Por ese motivo me capacito permanentemente en formaciones vinculadas con la logoterapia, el análisis existencial y la psicología positiva.

Estíbaliz Rivero García

Tras los estudios de magisterio y psicopedagogía, cursé el máster de atención a la diversidad. Actualmente curso un doctorado en la Universidad de Extremadura, centrado en la detección temprana de la dislexia a través de la triangulación de datos, cuya investigación se ha llevado a cabo en centros educativos situados en una zona rural del norte cacereño.

Ejerzo como orientadora educativa desde el 2011, enmarcando mi actividad desde el 2016 en un equipo de orientación situado en la zona rural de Extremadura.

Liliana Noemi Romero Ayala

Cursó sus primeros estudios como Docente de Nivel inicial, realizo una especialización en Trastornos específicos del aprendizaje, y un Diplomado en Educación inclusiva y Atención a la Diversidad.

Posee 38 años de experiencia, ha participado como coautora de 2 estudios de casos clínicos, ha trabajado en proyectos internacionales con ADRA Paraguay, la OMS y la PNUD. Está capacitada en el liderazgo de niños y adolescentes de la IASD y actualmente sigue trabajando en una clínica privada ofreciendo apoyo pedagógico y acompañamiento escolar trabajando en equipo multidisciplinario

Melissa Denise Rojas Romero

Nacida en Paraguay hace 34 años, es egresada de la Licenciatura en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Asunción-UAA, con 15 años de experiencia en el campoprofesional.Ha trabajado como asesora profesional enproyectos para la Secretaría Nacional de laNiñez y la Adolescencia en Paraguay.Ha llevado a cabo investigaciones parabaremar baterías a la realidad cultural bilingüe(español-guaraní) y ha sido autora de 2 casosclínicos en formato de pósteres presentados endiferentes congresos a nivel nacional comointernacional: «Rehabilitación cognitiva en uncaso de Síndrome de Joubert; Propuesta deIntervención neuropedagógica en un caso deparálisis cerebral disquinética»).

Ha sido parte del equipo de profesionalesde la ONG ADRA Paraguay, desarrollando eltrabajo bajo el rubro 842 de la SNNA, quebusca la desinstitucionalización de niños yniñas en situación de vulnerabilidad dentro delpaís.

Se desempeñó como docente universitariadurante 5 años, debido al posgrado *Didáctica Superior Universitaria*.

Especialista en alfabetización de niños conTEA, rol que ejerce hace más de 10 años,aplicando la estimulación multisensorial y lapedagogía de la Luz-Reggio Emilia.

Se desempeña como asesora deprofesionales, realizando mentoríasindividuales y grupales a colegas y docentes,en el ámbito del desarrollo profesional y de lainclusión educativa, ya que posee undiplomado en Educación a la Diversidad eInclusión.

Creadora del programa de desarrolloprofesional «Profesionales A^3: Actualizadas,Activas y Agentes de cambio». Socia fundadoray vicepresidenta de la SPP (SociedadParaguaya de Psicopedagogía).

Miembro activo de la REDIP-RedIberoamericana de Psicopedagogía.

Marité Sarthe

Nació en Buenos Aires, Argentina, es Lic. en Psicopedagogía y Magíster en Educación por la Universidad del Salvador, Especialista en Psicoanálisis y

Prácticas Socioeducativas por FLACSO y Especialista en Educación Superior y TIC.

En su práctica profesional, que suele compartir en sus redes, nos ofrece recortes de experiencias clínicas y escolares que enlaza teóricamente con una mirada interdisciplinaria, abrevando en distintos campos para dar a conocer su posición.

Por mucho tiempo el ámbito escolar en todos sus niveles educativos y el consultorio resultaron ser morada de sus abordajes psicopedagógicos, pero en los últimos años se detuvo en la docencia y en la práctica psicopedagógica comunitaria. En todo este recorrido descubre una intersección llamativa entre la psicopedagogía y la pedagogía crítica que intenta formalizar a través de la escritura como psicopedagogía crítica y comunitaria.

Sandra Milena Torres Flórez

Magister en Psicopedagogía, Especialista en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil. Se ha desempeñado durante 12 años como docente en diferentes contextos educativos; ha sido docente en Educación Básica Primaria con modalidad Escuela Nueva en comunidades rurales, víctimas del conflicto armado y desplazamiento del departamento de Antioquia-Colombia; docente de Educación Básica Secundaria en el área de lengua castellana en contexto urbano; promotora de lectura y escritura con diferentes fundaciones enfocadas en el fortalecimiento de la lectura crítica en el departamento de Antioquia-Colombia. Actualmente labora como docente de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro-Antioquia-Colombia.

María Fernanda Vargas Salazar

Psicóloga, Magister en Psicopedagogía. Su experiencia laboral y profesional se ha focalizado en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación e intervención en contextos educativos y la docencia universitaria, donde tiene una experiencia superior a 8 años. Desde el 2015 se desempeña como docente de la facultad de Psicología de la universidad

Pontificia Bolivariana, desde donde a partir de 2020 coordina académicamente la Maestría en Psicopedagogía. Respecto a su desarrollo investigativo, se encuentra vinculada al grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano desde donde ha formulado y liderado proyectos de investigación que centran su interés en la convivencia y conflicto escolar, la diversidad y la inclusión. Desde los resultados alcanzados en dichos proyectos ha acompañado a nivel municipal (Palmira, Valle del Cauca, Colombia), diferentes ejercicios de intervención para la atención a la educación inclusiva. Además de publicar algunos artículos y capítulos de libro que evidencian las reflexiones alcanzadas en dichos procesos de investigación.

Rubén Abdel Villavicencio Martínez

Actualmente soy director del Centro Mexicano de Investigación y Formación A.C., presidente de la Red Iberoamericana de Psicopedagogía y profesor de la Universidad Autónoma de Baja California. Me doctoré en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, desarrollando un cuestionario de evaluación docente. La Maestría en Desarrollo Regional la cursé en el Colegio de la Frontera Norte, con una tesis centrada en el estudio del papel de la educación superior en la política de desarrollo local. La Licenciatura en Ciencias de la Educación la culminé en el Instituto Tecnológico con una tesis centrada en una adaptación curricular desarrollada en mi estancia en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Castilla-La Mancha. Profesor universitario de pregrado y posgrado desde 2007; he publicado libros, capítulos de libro, artículos y diversos textos. Actualmente mis temas de interés son: el derecho humano al aprendizaje, el aprendizaje humano, la enseñanza, el desarrollo humano y el desarrollo regional.

La RedIP surge por medio de voluntades, diálogos y sentires de seres humanos que aprenden, que desean aprender y, sobre todo, que creen en la transformación social por medio del aprendizaje. Como seres humanos que aprendemos, abogamos por la construcción en colaboración, solidaridad y fraternidad, que democratice el conocimiento en todas sus formas y colores.

Ilustración: ElenaHormiga
Fondo Social Europeo
"Una manera de hacer Europa"
CEMIF
JUNTA DE EXTREMADURA
RedIP