

**ENFOQUES DE INTERVENCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA
PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR ESTUDIANTES Y
EGRESADOS DEL PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA**

PRESENTADO POR:

ALEXANDRA AGUIRRE CARLOSAMA
ASTRID SUSANA GÓMEZ GÓMEZ
MARCELA NAVIA DORADO
ZULIFT YISSEL PIAMBA URIBE

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA

2014

**ENFOQUES DE INTERVENCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA
PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR ESTUDIANTES Y
EGRESADOS DEL PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA**

PRESENTADO POR:

ALEXANDRA AGUIRRE CARLOSAMA
ASTRID SUSANA GÓMEZ GÓMEZ
MARCELA NAVIA DORADO
ZULIFT YISSEL PIAMBA URIBE

ASESORAS:

FLGA. ADRIANA CASAS BUSTILLO
FLGA. AMPARO LÓPEZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA

2014

CONTENIDO

1. Descripción De Problema.	10
2. Pregunta De Investigación.	15
3. Antecedentes.	16
4. Justificación.	26
5. Objetivos.	28
5.1 General.	28
5.2 Específicos.	28
6. Referente Conceptual.	29
6.1 Definición de percepción.	33
6.2 Definición de motricidad.	34
6.3 Definición de cognición.	34
6.4 Definición de lingüística.	35
6.5 Enfoque perceptivo- motriz y enfoque Cognitivo- Lingüístico.	36
6.5.1 Lectura.	37
6.5.2 Escritura.	40
6.6 Dificultades en lectura y en escritura.	43
6.6.1 Dificultades en lectura.	44
6.6.2 Dificultades en escritura.	50
6.7 Intervención de las dificultades en la lectura y la escritura.	54
7. Marco Metodológico.	65
7.1 Tipo de estudio	65

7.2 Población y muestra.	65
7.2.1 Población universo.	65
7.2.2 Tamaño de muestra.	65
7.3 Criterios de inclusión.	65
7.4 Criterios de exclusión.	66
7.5 Variables.	66
7.6 Técnicas de recolección de la información.	67
7.7 Procedimiento.	68
8. Análisis de resultados.	69
9. Discusión de resultados.	75
10. Conclusiones.	84
11. Recomendaciones.	86
Bibliografía.	

TABLAS

1. **Tabla 1** Características sociodemográficas de los estudiantes y egresados, de la población intervenida y los sectores de intervención 70
2. **Tabla 2** Actividades empleadas por los estudiantes y egresados en la intervención de las dificultades de lectura y escritura. 71
3. **Tabla 3** Prevalencia institucional de las dificultades de lectura y escritura en la población intervenida. 73
4. **Tabla 4** Enfoques a los que pertenecen las actividades de intervención para las dificultades de lectura y escritura. 74

DEDICATORIAS

A Dios.

Por esta enorme bendición, fue un camino difícil de recorrer, pero en cada tropiezo, en cada caída, en cada lagrima y tristeza tu infinito amor me acogió, aprendí a levantarme y seguir, a sonreír ante los fracasos, porque siempre me diste un motivo para continuar.

A mi madre Omaira.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus regaños, sus lágrimas, pero sobre todo por sus infinitas palabras de amor, por ser mi amiga y cómplice, siempre dispuesta a luchar junto a mí, sin importar lo difícil que fuera la batalla... ¡Te amo mucho madre querida!

A mi padre Efraín.

Por ser el ejemplo de lucha, constancia y valor ante las adversidades, por esas palabras de motivación cuando me vio desfallecer, con una sonrisa en su rostro que nunca desapareció, porque sin importar lo difícil que se pusieran las cosas siempre me apoyó para cumplir mis sueños... ¡Te amo viejito hermoso!

A mis hermano Darwin.

Por ser una de mis más grandes motivaciones, por ser mi amigo, mi confidente, mi amado tormento, porque sin importar la distancia siempre hubo tiempo para largas conversaciones, por hacer parte de este sueño que empezó hace algunos años y hoy se ve realizado... ¡Te amo mucho hermanito!

A mis amigas.

Por el apoyo, las discusiones, pero sobre todo por los buenos momentos compartidos, por acogerme en su ciudad, en sus casas y en sus hogares, haciéndome sentir parte de una familia, las quiero mucho mis niñas.

Alexandra Aguirre Carlosama.

A Dios.

Por permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida. Por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorar cada día más, por darme la vida para aprender para desaprender y sobre todo para vivirla a lado de mi familia.

A ti hija hermosa.

*Por ser la razón de mi vida, por esperar pacientemente a que mamita acabara sus trabajos por esperar en esas tardes de biblioteca por preocuparte por mamita cuando llovía.
Mi hija hermosa eres la luz que ilumina mi vida y mi camino
¡Te amo!*

A ti Mami.

*Por haberme educado y enseñarme el valor de ser mamá. Gracias a tus consejos, por el amor que siempre me has brindado, por cultivar e inculcar ese sabio don de la responsabilidad.
¡Gracias por darme la vida!
¡Te amo mami!*

A ti Papi.

A quien le debo todo en la vida, te agradezco el cariño, la comprensión, la paciencia y el apoyo que me brindó para culminar mi carrera profesional y el que me brinda en cada instante de mi vida.

A mis Hermanas.

*Por qué siempre he contado con ellas para todo, gracias a la confianza que siempre nos hemos tenido; por el apoyo y amistad, a mis sobrinas por alegrar mis mañanas, tardes y noches con su sonrisa,
¡Gracias!*

A mis Familiares.

A todos mis familiares que me resulta muy difícil poder nombrarlos en tan poco espacio, sin embargo ustedes saben quiénes son.

A mis maestras.

Esp. Adriana Casas y Mg Amparo López, gracias por su tiempo, por su apoyo así como por la sabiduría que me transmitieron en el desarrollo de mi formación profesional

A mis amigas.

Que gracias al equipo que formamos logramos llegar hasta el final del camino y que hasta el momento, seguimos siendo amigas.

Astrid Susana Gómez Gómez.

A Dios.

Por todas sus bendiciones, por su infinito amor y bondad para conmigo, por darme la sabiduría, salud, bienestar y permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida cumpliendo uno de tantos sueños.

A ti hijo mío.

Por ser mi más grande bendición y motivo para salir adelante, por todo ese tiempo que esperaste por mí para hacer tareas y poder compartir un momento juntos, por todos esos días que pasaba sin verte y cuando llegaba en la noche te encontraba ya dormido. Éste logro y los que me faltan son por ti y para ti mi Kevin, ¡Te amo más que a mi vida...mi pedacito de cielo!

A ti Madre.

Que desde el cielo intercedes siempre por mí, sé que nunca me has abandonado y ahora te sientes orgullosa de mi, este éxito es para ti mamita linda.

¡Gracias por darme la vida!

¡Te amo y extraño mucho!

A ti Padre.

Por ser ejemplo de superación, lucha y perseverancia, gracias por el apoyo que me has brindado siempre y por las palabras de aliento que me ayudaron a culminar mi carrera profesional.

A mis Hermanos.

Por su cariño, apoyo y amistad incondicional, por todos los momentos que hemos compartido y por los que hemos dejado de vivir juntos porque para mí estaban primero los trabajos de la Universidad... gracias por regalarme esos ángeles hermosos, mis sobrinos, a quienes amo con el alma!

¡Gracias!

A mis Familiares.

Por sus palabras de aliento y apoyo durante toda mi formación profesional, los quiero y llevo en el corazón.

A mis maestras y maestros.

Por su tiempo, dedicación y apoyo al compartir sus vastos conocimientos conmigo conduciéndome al éxito y culminación de mi carrera profesional. ¡Mil gracias!

A mis amigas.

Porque no solo fuimos compañeras de clase sino amigas...contándonos las cosas, aconsejándonos, aguantándonos y apoyándonos siempre!! Gracias mis princesas por todos los momentos vividos, por esas reuniones de estudio únicas y que jamás olvidaré! Aquí culmina solo un éxito para todas porque vendrás muchos más y la amistad continuará incondicionalmente. Que Dios me las bendiga infinitamente... ¡Las quiero muchísimo y las llevo en el corazón!

Lidia Marcela Navia Dorado

A Dios.

Por haberme bendecido con un hogar maravilloso donde los obstáculos nos hicieron más fuertes como familia para llegar hasta este punto. Por darme salud y siempre llevarme de su mano.

A mi madre Luz Emery Uribe.

Por su educación como madre y como amiga, por apoyarme en los momentos más difíciles y nunca dejar que desfalleciera permitiendo hacer de mí una persona de bien, inculcando siempre las mejores cualidades, por ser una mujer responsable comprometida con su hogar y por su infinito amor, ¡Gracias!

A mi padre Rodrigo Piamba.

Por ser el hombre más noble, de quien aprendí que en la vida se puede alcanzar lo inimaginable con bondad, perseverancia y constancia, lo que siempre te ha caracterizado; por ser mi fiel compañero de la noche cuidándome durante mi enfermedad, y recogéndome a la hora que fuera sin importar el sitio. Gracias por tu inmenso amor.

A mi hermana Yoslanny Piamba.

A ti “mi nene”, de quien aprendí que no se necesita ser la mayor para tener madurez y saber dar un consejo, la que siempre me acompañó en los malos momentos regalándome una voz de aliento, sin dejar de lado nuestras locuras y momentos felices.

A mis familiares.

A mi tía Aida, a Edier por sus consejos, quienes ayudaron en mi formación haciendo de mí una mejor persona, a Carlos por regalarme siempre una sonrisa sin importar las circunstancias haciendo que cada momento valiera la pena. A mis sobrinos Janier y Fanyanny, dos hermosos niños que me inspiraron a luchar por lo que se quiere. A Miyer, por quien reconozco que no se debe llevar la misma sangre para ser hermano y a todos aquellos que estuvieron presentes en esta etapa de mi vida ¡Gracias a ustedes!

A mis maestros.

Esp. Adriana Casas y Mg Amparo López por guiarnos de la mejor manera y estar dispuestas a dedicarnos su tiempo, compartiendo sus conocimientos y a todos los maestros a quienes conocí a lo largo de la carrera, ¡gracias!

A mis amigas.

Con las que compartí mil momentos llenos de sonrisas y tristezas, con las que siempre conté y espero seguir contando a lo largo de mi vida. De quienes aprendí que por más caídas que tengamos hay que seguir luchando, a usted niñas por su paciencia y amistad, ¡mil gracias!

Zulift Yissel Piamba Uribe.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La lectura y la escritura son procesos de gran importancia considerando que se constituyen en una forma de comunicación y en un vehículo para aprender. Su definición no es una sola; a través del tiempo el concepto de lectura y escritura ha evolucionado, pasando de entenderse como la decodificación y codificación de signos escritos, a concepciones que agregan a lo anterior la comprensión de la lectura y la escritura como procesos en los que intervienen saberes, competencias e intereses del sujeto, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional en su periódico Altablero.¹

Con lo anterior se entiende que en la lectura y la escritura coinciden operaciones en las que participan los sentidos para percibir e identificar los signos gráficos y su traducción homóloga en fonemas, involucrando la percepción visual, la percepción espacial y el pensamiento, incluyendo además la coordinación y la relación de la inteligencia, la memoria y la atención. Por otra parte, se encuentran los aspectos psicológicos y cognitivos que suponen la evocación de unas impresiones, la posibilidad de relacionarlas con los signos orales y gráficos y la elaboración de imágenes motoras para la realización de movimientos necesarios en el trazado de los signos. Cortiguera Morales.²

Dada esta compleja red de procesos, no resulta extraño encontrar dificultades que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando por diversas causas se afecta de manera individual o en conjunto Mohamed, trayendo consigo una

¹ Ministerio de Educación. Al Tablero. Bogotá 2009

² CORTIGUERA MORALES, Pilar. La vida cotidiana en Grecia y su aplicación didáctica. En: Revista virtual investigación y educación. [En línea]: http://www.csi-f.es/sites/default/files/TEXTOS_IMASE_61_MARZO_2010_09.pdf vol. 61. Marzo, 2010. Disponible en: ISSN. 1696-7208

serie de repercusiones en las actividades escolares y la vida diaria de quienes las padecen.³

Según estudio realizado por García, J.⁴ del 2% al 10 % de los niños presentan dificultades de aprendizaje en la lectura, la escritura y el cálculo. Además agrega que numerosos estudios no reportan estas dificultades como procesos separados, argumentando que de cada 5 casos, 4 presentan problemas de lectura asociada al cálculo o la escritura, afectando a hombres en un 80% más que a mujeres.

Un informe acerca de la participación de Colombia en las pruebas PISA 2012,⁵ menciona que, en lectura, el 51% de los sujetos no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2, lo que significa que sólo tres de cada diez estudiantes Colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto, reconocer la idea principal, comprender relaciones y construir significados dentro de textos que requieren inferencias simples, así como comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.

Además, en un estudio realizado, María Isabel Cardona 2013, menciona que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, refiere que de 102.000 niños en el ámbito nacional que cursaban quinto de primaria en el 2009, el 43% alcanzó un nivel mínimo de lectura, y un 21% adicional se desempeñó por debajo de lo esperado para su edad y nivel escolar.⁶ Por su parte, Claudia Talero (2005), refiere que los profesores han identificado una mayor proporción de alumnos que se caracterizan

³MOHAMED, Leyla. FERNANDEZ, Alba. FUENTES, Rocío, CARRASCO, Cristina. Sobre aprendizaje de la lengua escrita. Psicología de la instrucción. 2006.

⁴ GARCÍA, Jesús Nicasio; Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Narcea Ediciones, 1998.

⁵ COLLAZOS RAMOS, Vanessa; GIRÓN MUÑOZ, Julia Sugely. Algunas concepciones sobre el número natural que privilegian docentes de preescolar y primero de primaria. 2014. PhD Thesis.

⁶ CARDONA, María Isabel, CADAVID Natalia. Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n2/v30n2a04.pdf>

por una lectura lenta y exacta 50.5%, frente a aquellos que sólo destacan por presentar un perfil de lectura inexacta 31.9%, y, finalmente, un 16.5% con el perfil de lectura lenta e inexacta.⁷

A partir de lo anterior todas las dificultades de lectura y escritura, traen consecuencias de diferente tipo, como en las aulas escolares donde por parte de los maestros existe una preocupación en torno al número de niños y niñas que no logran avanzar en las actividades escolares, con el mismo ritmo y al mismo nivel que el resto del grupo; además del incremento en la deserción escolar, a esto se suma el escaso apoyo por parte de los padres en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, dejando esta labor únicamente a las entidades educativas.

A la hora de actuar frente a las dificultades de la lectura y la escritura, el asunto se torna complejo dada la falta de consenso y la diversidad de propuestas, así como la amplia variedad de enfoques a los que, quién interviene puede adscribirse.⁸ En relación a lo anterior, autores como García Vidal y González Majón, Suárez⁹ y Kavaley Forness,¹⁰ refieren que para intervenir las dificultades de lectura y escritura se encuentra el enfoque psicológico, dentro del que se incluyen las miradas psicométrica, conductual, humanista, psicodinámica, psicoanalítica, cognitiva y la metacognitiva. Por otro lado, García refiere el enfoque neuropsicológico, psicolingüístico, ambientalista o ecologista, curricular y el metodológico. Finalmente para la intervención de las dificultades de la lectura y la escritura, se encuentran los enfoques cognitivo lingüístico y perceptivo motriz.

⁷ Claudia Talero G, Andrés Espinosa B, Alberto Vélez Van Meerbeke, Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá.. Disponible en: http://www.acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf

⁸ SÁNCHEZ, Emilio; RUEDA, Mercedes I.; ORRANTIA, José. Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1989, 1.3-4: 101-111.

⁹ PÉREZ, Margarita Blanco. Dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas. Ministerio de Educación, 2012. Citado por SUAREZ (1995) KAVALE Y FORNESS (1992)

¹⁰ García Vidal, J. y González Manjón, D. (2001): Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, volumen 2: Lectura y escritura; Madrid: EOS.

Otra manera de clasificar los enfoques de intervención es el que presenta Acuña Soto, quien explica que las dificultades de lectura y escritura, se han intervenido desde un enfoque maduracionista que centra su atención en aspectos grafo motrices de la escritura, el cual corresponde a miradas tradicionales o bien desde el punto de vista psicológico que se centra en los procesos cognitivos, cerrando su posición a que los niños que presentan dificultades en su escritura, presentan deficiencias tanto en la calidad del acto de escribir como en el contenido u organización de ideas, razón por la que ambos modelos podrían ser complementarios, tanto en la evaluación y la intervención.¹¹

Para la intervención de las diferentes dificultades es importante la coherencia de la postura que se adopte frente a los enfoques y las actividades que de acuerdo a ello se formulen, pues esto se reflejará en un modo de actuación legítimo,¹² razón por la que los profesionales que intervienen en lectura y escritura deben, desde su formación, tener presente esta premisa. Sin embargo, dada la cantidad de información que reciben desde la formación curricular, es natural que en la intervención coexistan uno o varios enfoques sin que haya claridad en el que finalmente usa.

En el caso particular del Fonoaudiólogo, su formación incluye diferentes miradas conceptuales alrededor de la lectura y la escritura, que luego son puestas en práctica en su quehacer profesional, materializadas en diferentes actividades.

¹¹ ACUÑA SOTO, María Pilar. Dificultades en la escritura. El necesario complemento de dos modelos teóricos para su explicación y tratamiento. CERIL. 2006. Disponible desde internet en: <http://www.ceril.cl/index.php/profesionales-2/12-publicaciones/articulos/95-dificultades-en-la-escritura-el-necesario-complemento-de-dos-modelos-teoricos-para-su-explicacion-y-tratamiento-ceril>

¹² AGUILERA JIMÉNEZ Antonio e Isabel GARCÍA GÓMEZ. Evaluar interviniendo, intervenir evaluando: una propuesta de actuación ante las dificultades del aprendizaje. Universidad de Sevilla. Apuntes de Psicología, 2004, Vol. 22, número 3, pág. 310. http://personal.us.es/aguijim/03_02_Evaluar_interviniendo.pdf.

Al respecto, las investigaciones se han centrado en demostrar la efectividad de dichas actividades y con documentos que delimitan, por cada enfoque, las actividades que pertenecen a cada uno de ellos. Sin embargo, reconociendo que la práctica y la teoría suelen tener un punto de quiebre, no es fácil encontrar estudios que ubiquen la apropiación conceptual que el Fonoaudiólogo tiene frente al enfoque al que pertenecen las actividades que usa.

Es por esto que la presente investigación pretende identificar cuáles son los enfoques que corresponden a las actividades empleadas en la intervención de las dificultades de la lectura y la escritura, realizada por fonoaudiólogos y estudiantes de últimos semestres del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los enfoques de intervención de la lectura y la escritura presentes en las actividades realizadas por estudiantes y egresados del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca?

3. ANTECEDENTES

La siguiente reseña de antecedentes contempla investigaciones realizadas sobre programas de intervención en lectura y escritura. El grupo investigador, a partir de la lectura de los mismos, ha tratado de identificar las actividades y enfoques que usaron los investigadores, a fin de hacer discusión sobre estos hallazgos y los resultados del presente estudio. No fue posible encontrar investigaciones referidas al conocimiento de enfoques de intervención del Fonoaudiólogo u otros profesionales que trabajen en lectura y escritura.

En el año 2011, Malva Villalón, et al.¹³ realizaron la investigación “Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social”, realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, planteándose como objetivo, evaluar los resultados de una intervención focalizada en el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura de niños con riesgo social en edades de 5 años 3 meses en promedio.

Utilizando un diseño metodológico cuantitativo longitudinal, evaluaron 339 niños y niñas, al inicio y al fin del año escolar 2009. Utilizaron cuatro pruebas que midieron los distintos componentes de la alfabetización temprana: conocimiento del alfabeto, reconocimiento visual de palabras, comprensión oral y escritura emergente, todas aplicadas de manera individual con una duración de 15 minutos cada una y realizada por cuatro docentes especializados.

A partir de los resultados se establecieron dos grupos de estudio, el que recibió la intervención y que participó en la implementación del programa AILEM

¹³VILLALÓN, Malva, et al. Lectura Compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana. Concurso Políticas Públicas 2006, [En línea]. Vol Nº 21. Diciembre. Disponible en: <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=57598>

(Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemáticas), y un segundo grupo de comparación con características similares pero sin la intervención del programa.

Las estrategias utilizadas para evaluar fueron: lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura independiente; y para la escritura, escritura interactiva y escritura independiente.

Se observó un resultado positivo en los estudiantes del grupo índice (132 estudiantes), respecto al conocimiento del alfabeto, la escritura emergente y el reconocimiento visual de palabras, más no en comprensión oral. La estrategia mejor puntuada fue la de lectura en voz alta, las demás estrategias se ubicaron en un nivel medio y deficiente.

Las diferencias entre ambos grupos fueron significativas y a favor del grupo intervención en el conocimiento del alfabeto. Los niños del grupo control conocieron en promedio 5,27 letras mientras que los del grupo intervención conocieron 7,44. Los puntajes iniciales mostraron diferencias a favor del grupo control en reconocimiento visual de palabras con medias de 4,72 respectivamente. En comprensión oral la situación fue similar, el grupo control obtuvo una media de 7,96 puntos y el grupo intervención 7,39.

Los autores relacionaron los resultados con otros programas de intervención en niños con riesgo social, dando importancia a la escritura emergente, antes de la enseñanza formal, resaltando la educación temprana de calidad, que podría reducir las desventajas de los niños que provienen de esos sectores y también destacar la importancia de la capacitación y el acompañamiento a los educadores, debido a su focalización en el aprendizaje anticipado de lectura y escritura, mejorando el desarrollo motriz y cognitivo del escolar para mantener resultados significativos y perdurables, aun con dificultades socioeconómicas.

La investigación realizada en el año 2009, por Verónica Sánchez y Ana María Borzone en Argentina,¹⁴ titulada “Enseñar a escribir textos: desde los modelos de la práctica en el aula”; tuvo como objetivo intervenir la enseñanza de la producción textual siguiendo aportes de diferentes modelos. El estudio fue planteado desde una metodología cuantitativa con corte transversal, la adaptación de una propuesta de alfabetización, que fue aplicada a niños de primer grado en una escuela pública de provincia de Córdoba, Argentina y cuyos resultados se diferenciaron con el desempeño de un grupo de comparación.

El grupo experimental estuvo formado por 77 niños, 34 varones y 43 mujeres; la edad promedio era 6.2 años; las familias de estos niños eran de nivel socioeconómico medio y bajo. El grupo de comparación estuvo formado por 59 niños, 35 varones y 24 mujeres, que concurrían a una escuela privada. Los niños provenían de familias de nivel socioeconómico medio y alto y tenían una edad promedio de 6.1 años.

El proceso de intervención se centró en dos habilidades: las primeras fueron las habilidades de transcripción, su trabajo incluyó actividades de conciencia fonológica, trazado y escritura de palabras. La segunda habilidad fue la de composición, en la que los participantes asumían niveles de responsabilidad, desde la situación en la que todavía no sabían escribir, pero podían planificar el texto y elaborar su contenido, hasta la situación de escritura independiente.

Los resultados obtenidos mostraron que los niños del grupo comparación utilizaron una menor cantidad de conectores, pero usaron con mayor frecuencia adverbios temporales. El grupo que participó de la experiencia utilizó conectores para dar inicio a un nuevo evento, también emplearon construcciones nominales y verbales

¹⁴ ABCHI, Verónica S. Sánchez; DE MANRIQUE, Ana María Borzone. Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 2010, 31.1: 40-49. Citado por (Hymes, 1971)

para marcar cambios de tiempo. Según Hymes, el empleo de las fórmulas de ficción supone reconocer los límites ficcionales que ubica el cuento, vinculándolo con la competencia pragmático-comunicativa.

La intervención en los niños ayudó en el avance del desarrollo de habilidades de transcripción puesto que al inicio de la prueba eran inferiores, además se observó que los niños del grupo comparación al pertenecer a un nivel socioeconómico medio y alto; y al haber tenido conocimientos tempranos en lectura y escritura, obtuvieron mejores resultados en la producción textual, este grupo produjo re narraciones orales más completas y extensas que los niños del grupo experimental.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados por las autoras en la investigación, se puede inferir que las actividades realizadas estuvieron encaminadas a utilizar tanto el enfoque perceptivo motor como el cognitivo lingüístico, puesto que durante el proceso de intervención los niños realizaron actividades donde debían desempeñar habilidades de percepción visual, poner en práctica la destreza visomotora y cognitiva para al final lograr una producción textual completa.

En la investigación “Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura”; de Alfredo López Hernández y Yolanda Guevara Benítez, realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala¹⁵ se aplicó una metodología cuantitativa de corte longitudinal, con el objetivo de probar la efectividad de un programa de intervención para desarrollar conductas pre académicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, de un estrato sociocultural bajo.

¹⁵LÓPEZ HERNÁNDEZ, Alfredo; GUEVARA BENÍTEZ, Yolanda. Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. Revista mexicana de análisis de la conducta, 2008, 34.1: 57-78.

En el estudio participaron 30 alumnos, 12 niños y 18 niñas, de 5 a 7 años, seleccionados con una técnica de muestreo no probabilístico intencional; los niños se evaluaron a través de dos instrumentos, la Batería de Aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE) desarrollado por De La Cruz¹⁶ y el Instrumento de habilidades recurrentes para la Lectura (EPLLE) desarrollado por Vega.¹⁷

El criterio de selección se basó en que obtuvieran un nivel menor o igual al 60% de respuestas correctas de ejecución en esos dos instrumentos. Los participantes fueron asignados de manera aleatoria a tres grupos de investigación, el grupo 1 (experimental) estuvo conformado por 10 alumnos, entre niños y niñas, que se incorporaron al programa de entrenamiento; el grupo 2 lo constituyeron 10 alumnos, entre niños y niñas, del mismo grupo escolar, que no recibieron entrenamiento (control A); mientras que el grupo 3 fue conformado por 10 alumnos, entre niños y niñas, pertenecientes a otras dos escuelas, que tampoco recibieron el programa de entrenamiento (control B).

El entrenamiento pretendía desarrollar habilidades como conceptos de cualidad, relaciones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, derecha-izquierda, atrás-adelante), relaciones temporales (antes-después, secuencias de eventos primero-último), clasificación de objetos de acuerdo a su función y ubicación; para la pronunciación se tuvo en cuenta el trabajo con fonemas en palabras, completar y estructurar oraciones que describieran relaciones entre objetos, eventos y personas, así mismo escuchar narraciones de cuentos con una narración posterior de los mismos y al final narración de experiencias propias, apoyados en dibujos.

El trabajo de conciencia fonológica se realizó por medio de descomposición y recomposición de palabras, igualación de sílabas (inicial-final) y rimas; por último,

¹⁶ DE LA CRUZ, M. V. Batería de evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE). 1985

¹⁷ VEGA, ENCABO, Jesús. El conocimiento práctico como trasfondo de la intencionalidad. Teorema, 1999.

se usó ejercicios de pre-escritura en conjunto con orientación espacial y discriminaciones visuales finas, sumado al trabajo con sinónimos, antónimos y significado de palabras; todas actividades derivadas de los planteamientos de Guevara, Ortega y Plancarte Mares, Guevara y Rueda y Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson.

En la investigación se concluyó que solo el 24% de los alumnos ingresó al primer grado con un nivel de preparación que puede considerarse aceptable, eso significaba que la mayoría de la población sujeto de estudio estaba en condición de bajos niveles pre académicos y lingüísticos (medidos con el EPLE y el BAPAE), los cuales se relacionaron con un nivel promedio sumamente bajo de lectura y escritura, durante la aplicación del instrumento de evaluación académica (IDEA) al final del ciclo escolar, posterior a la aplicación del programa.¹⁸

Así mismo, a pesar de las evidencias de que el programa tuvo un impacto positivo sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los participantes, el nivel académico alcanzado no fue el óptimo en todos los casos, lo que indicaría que el programa puede ser una alternativa; sin embargo en ocasiones presenta limitaciones.

En la propuesta de intervención presentada por los autores, se observó mayor participación de las actividades desde el enfoque perceptivo- motriz, en relaciones espaciales, clasificación de objetos por ubicación, narración posterior de cuentos, estimulación visual por medio de dibujos para el relato de experiencias propias, conciencia fonológica, igualación de sílabas finales e iniciales y rimas, además de orientación espacial y discriminación visual fina para la pre-escritura.

¹⁸ LÓPEZ HERNÁNDEZ, Alfredo; GUEVARA BENÍTEZ, Yolanda. Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. Revista mexicana de análisis de la conducta, 2008, 34.1: 57-78.

Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires, realizó un estudio en el año 2006¹⁹ titulado “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario”, con el objetivo de desarrollar habilidades de escritura, por medio de la retroalimentación recursiva en el marco de un curso que presentaba desafíos desde el punto de vista conceptual, por el hecho de intentar mostrar el grado de comprensión mediante la escritura, y la necesidad de expresar sus pensamientos en una forma lógica y lineal, utilizando las convenciones exigidas por la universidad y por la disciplina de que se trate.

Se tomó como base de análisis un estudio de caso, en el que se identificaron los cambios logrados en la fluidez con que podían leerse tres intentos de redacción de un mismo texto, convirtiéndose así en la base para el examen del papel que puede desempeñar el feedback, en el desarrollo de la capacidad de redacción en la educación superior.

La población estudio fueron estudiantes, de lengua materna inglesa, quienes cursaban tercer año de pregrado de la Facultad de Negocios en la Universidad de Australia Occidental, el curso elegido fue el de Relaciones Industriales comparado con la carrera de Administración, los cuales otorgaron el consentimiento de participación en la experiencia.

En la primera fase del estudio se realizó una evaluación, en la que se debió escribir un ensayo, una vez elegido el tema, se les indicó que realizaran tres trabajos escritos en el siguiente orden, una reseña bibliográfica del tema del ensayo en el que debían incluir al menos 12 obras, un primer borrador del ensayo que abordó los detalles del tema y una reescritura del ensayo.

¹⁹ NARVAJA, Elvira de Arnoux. Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario. En: signo y seña (en línea). Número 16. Noviembre 2006. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>

La segunda fase, fue la calificación en la que se describían extensamente a los participantes los errores cometidos antes de que los estudiantes se embarcaran en la redacción de una nueva versión del texto, con diferentes motivaciones. Una vez completado el proceso de redacción y calificación, comenzó la tercera fase con el análisis de los textos, las calificaciones y los comentarios que se habían realizado en la primera revisión.

El análisis de los tres textos escritos por el alumno, reveló el avance en el proceso de retroalimentación recursiva, se registró un cambio en la calidad de los textos y la redacción con el tema de ensayo. A lo largo del texto se desarrollaron los procesos a los cuales se enfrentó el estudiante preguntando, ¿Cómo abordó el alumno la distribución del contenido y la coherencia de esta distribución en cada uno de los textos, en relación con el tema ensayo? ¿Cuál fue la respuesta de la profesora, plasmada en sus comentarios al alumno, respecto de estos aspectos de los textos? y ¿qué cambios se registraron en los trabajos que escribió el alumno?

La investigación mostró que los usuarios a los que se les brindó intervención por medio de retroalimentación, lograron mejores resultados, debido a que se centró en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido, consiguiendo una reescritura del texto con mejoras significativas, las actividades que se propusieron en la intervención llevaron a inferir la mayor participación de las actividades desde el enfoque cognitivo lingüístico, debido a la complejidad que se usó en los textos y la retroalimentación que se hace por parte de la tutora quien era especialista en la materia y se desempeñaba coordinadora en los aspectos de diseño y dictado del curso, además de dedicar tiempo a la calificación de trabajos.

En el orden local se encontró un estudio investigativo realizado en el año 2010, por la Fonoaudióloga Pilar Mirely Choís Lenís,²⁰ titulado “Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en Preescolar”, en el Colegio Normal Superior de Popayán, fue un estudio de corte longitudinal y con análisis de datos cuantitativos y cualitativos. El objetivo fue identificar los cambios en los modos de leer y escribir de los niños de transición que participaron en una propuesta de intervención conjunta entre una Maestra y una Fonoaudióloga.

Al inicio del año escolar se realizó una valoración de los saberes sobre lectura y escritura que tenían los 22 niños y niñas del grado transición, en la cual se evidenció que ellos presentaban el discurso como una descripción, además pocos lograron realizar una producción textual cuando se solicitó, ninguno de ellos explicó el propósito de los elementos presentados (carta, recorte de periódico, cuento, receta, volante), en la actividad de anticipación la mayoría de los niños hicieron uso de la información del título e hicieron una descripción; en cuanto a la escritura, más de la mitad usaron pseudolettras, algunos de ellos usaron números y muy pocos hicieron uso de letras convencionales, finalmente existieron niños que necesitaron de apoyo del evaluador para poder desarrollar las actividades.

Posteriormente se realizó una intervención conjunta entre la Maestra y la Fonoaudióloga, basada en proyectos de lengua durante 8 meses del año lectivo, una vez finalizada la intervención con los proyectos de lengua se realizó una segunda evaluación para identificar los cambios en los modos de leer y escribir. Se desarrollaron 4 proyectos, uno de ellos elegido por el grupo de niños, se trabajó con textos informativos, instructivos, narrativos, mientras que la práctica de escritura se desarrolló a través de la realización de una carta y un guion de entrevista para realizar a otra persona; en los proyectos de lengua se trabajó con estrategias de promoción del aprendizaje de lenguaje escrito, sistema de escritura

²⁰ CHOIS, Pilar. Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. En: revista *Árete*, volumen. 10, número 1. Octubre 2010. Disponible en: http://www.iberamericana.edu.co/images/R10_articulo_9.pdf

y prácticas sociales de lectura y escritura, adicionalmente se incluyó prácticas de lectura de cuentos, noticias, actividades de conciencia fonológica y la teatralización del aula.

Los resultados registrados por la Fonoaudióloga, mostraron que en el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, al finalizar la intervención conjunta, hubo un avance notable, debido que en la evaluación final un 36.2% de los preescolares logró asociar la pauta sonora a la cadena de grafías, cuando ningún niño lo hacía en la evaluación inicial, además se incrementó el número de niños que tuvieron en cuenta la información contenida en el título del texto para realizar la anticipación y disminuyó notablemente el número de niños que se negó a realizar la tarea, lo que reveló apropiación y mayor confianza en sus capacidades lectoras.

Finalmente se destaca que al concluir la intervención conjunta entre la Fonoaudióloga y la Maestra, se logró que todos los estudiantes incluyeran en su escritura letras convencionales, avanzaron significativamente en tareas como renarrar un cuento, producir textos escritos y en sus hipótesis sobre el sistema de escritura. Además, se evidencia en la maestra participante la apropiación de algunas estrategias de intervención y de algunos referentes conceptuales que le permitirían posteriormente asumir la lectura y la escritura como objetos de enseñanza válidos en preescolar.

Las actividades realizadas en el trabajo permiten inferir que estas se puede relacionar con el enfoque cognitivo - lingüístico, teniendo en cuenta que la investigación estuvo encaminada al trabajo con proyectos de lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura de tal manera que sean usados en situaciones reales y no de una manera aislada.

4. JUSTIFICACIÓN

El lenguaje es la capacidad que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Por medio de él podemos materializar nuestros pensamientos y configurar un contenido con una forma de expresión, para poder recordarlo, modificarlo o manifestarlo a voluntad, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.²¹ Es así como la lectura y la escritura hacen parte de esta materialización, convirtiéndose en procesos facilitadores de la comunicación de los sujetos, que posibilitan expresar lo que se piensa, se siente y se desea, permitiendo la transformación de sí mismo, de su contexto social y cultural.

No obstante en el aprendizaje de estos procesos, se hacen evidentes diversas dificultades, por lo tanto, al verse alterado el dominio de estos, acarrearían consecuencias en el ámbito académico, personal y social de los individuos. La intervención se hace necesaria en la medida en que esta podría favorecer el desempeño del sujeto en tareas que requieren de la lectura y la escritura.

Para ello se han formulado actividades desde diferentes enfoques sobre los que se ha investigado su efectividad, entendiendo estos como la forma de comprender, desde una teoría o modelo teórico un fenómeno, problema o situación que influye sobre la manera de abordar el mismo. Sin embargo, aún existen dudas sobre si quienes desarrollan actividades dentro de la intervención tienen claridad del enfoque al que estas corresponden, lo que se convirtió en la primera razón para la

²¹COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2006. Sentidos pedagógicos de los lineamientos, no.1. [citado el 10 de marzo de 2014]. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf

realización del presente estudio, en el que se partió de las actividades reportadas por los encuestados, para identificar el enfoque al que corresponden las mismas.

Otra razón del por qué se indagó sobre el tema, es que hasta el momento el programa de Fonoaudiología no contaba con una investigación sobre los enfoques a los que corresponden las actividades realizadas para intervenir las dificultades en lectura y escritura, es por esto que se considera que los resultados podrían ser una contribución al plan de estudios y al contenido de asignaturas relacionadas con la terapéutica Fonoaudiológica, con el ánimo de enriquecer el proceso de formación del estudiante de Fonoaudiología.

Finalmente, se espera que la divulgación de los resultados contribuya al desarrollo disciplinar, considerando que podrían ser la línea de base para continuar con estudios que pretendan explicar, al Fonoaudiólogo y el estudiante de Fonoaudiología, cuales son los enfoques a los que pertenecen sus actividades de intervención para las dificultades de lectura y escritura, adicionando un valor profesional clínico y procedimental a las intervenciones realizadas.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar los enfoques de intervención de la lectura y escritura presentes en las actividades realizadas por estudiantes y egresados del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca durante el año 2014.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las características sociodemográficas de la población sujeto de estudio.

Describir las actividades empleadas por los estudiantes y egresados en la intervención de las dificultades de lectura y escritura.

Estimar la prevalencia institucional de las dificultades de lectura y escritura en la población intervenida.

Determinar los diferentes enfoques a los que pertenecen las actividades de intervención para las dificultades de lectura y escritura.

6. REFERENTE CONCEPTUAL

El debate acerca de la intervención de las dificultades de lectura y escritura es amplio y contiene diferentes enfoques, tanto para el aprendizaje en general como para los procesos de lectura y escritura; es por esto que para poder abordar estos procesos en su totalidad, es necesario indagar las definiciones de cada uno de ellos e incluir los conceptos de lectura, escritura, dificultades e intervención de cada uno, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista de cada autor o autores.

Para empezar, se ha de tener en cuenta que existen diferentes enfoques que explican el aprendizaje del ser humano, como aporte a lo anterior, el trabajo expuesto por Suárez Yáñez,²² presenta algunos enfoques que se tienen en cuenta a la hora de abordar el aprendizaje. Se relaciona en el trabajo el enfoque neuropsicológico (médico), que se centra en el individuo, sus deficiencias orgánicas, físicas o sensoriales; también menciona el enfoque psicológico, en el que se propone y se trabaja la intervención mejorando los procesos psicológicos como la atención, la memoria, la sensopercepción y la cognición; además incluye teorías entre las que se señala la psicométrica, la conductual, la humanista, la psicoanalítica, la cognitiva y la metacognitiva, todas estas dando aportes en la intervención de las diferentes dificultades del aprendizaje.²³

De hecho, la teoría psicométrica relaciona la lesión cerebral con trastornos en la percepción, la conceptualización, la psicomotricidad y las funciones psicológicas

²² ISAZA MESA, Luz Stella. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 2010, 13.31. citado por Suárez Yáñez, 1998

²³ YÁÑEZ. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por LUZ ESTELLA, Isaza. *Educación y pedagogía*. Colombia: Atlas, 1998, p. 4-5.

básicas, descritos por autores como Forness, Bender, Stambak, Frostig Condemarin y otros.²⁴

Por otra parte la teoría psicodinámica toma como estrategias el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la autoestima. Lo humanístico centra su interés en potenciar no sólo el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino la sensibilidad, a partir de experiencias significativas que trasciendan la diversidad de alternativas para la solución de los problemas.²⁵

Por su parte, Pozo y Hardy y Jackson, en Luz Isaza,²⁶ plantean dentro de la línea cognitiva y metacognitiva con una parte representacional concerniente al proceso de entender la información, percibirla, organizarla, recordarla y codificarla, en conjunto con lo ejecutivo, lo cual está relacionado con los procesos que gobiernan el sistema representativo, de planificación, seguimiento, comprobación y evaluación de los mismos; en relación a este enfoque las dificultades hacen referencia a los problemas de procesamiento en la información.

Por otro lado, el enfoque psicolingüístico resalta, según Vellutino,²⁷ la comunicación a través del lenguaje basado en las estructuras mentales, por ejemplo, afirma que la clave de los trastornos específicos del aprendizaje, es la deficiencia básica en el desarrollo psicolingüístico, en el que se ven afectados los cuatro niveles del lenguaje, principalmente el fonético y su relación con las formas gráficas, es por esto que la superación en el aprendizaje escolar está fundado en las actividades preparatorias, sin dejar de lado las competencias comunicativas.

²⁴ FORNESS, BENDER, STAMBAK, FROSTIG, CONDEMARIN. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por Luz Estella, Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: 1975, p. 6-7.

²⁵ CLAXTON, KRONICK, POPLIN. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por Suárez Yáñez. Educación y pedagogía. Colombia: 1998, p. 7-8.

²⁶ ISAZA, MESA, Luz Stella. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Educación y Pedagogía, 2010, 13.31. citado por Suárez Yáñez, 1998.

²⁷ VELLUTINO. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por LUZ ESTELLA, Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: 1994-1987, p. 8.

Otro enfoque es el ambientalista o ecologista mostrando una visión integral del sujeto desde algunos niveles como el ontogenético, que habla sobre las características del individuo; el microsistema, dedicado al estudio de la familia del sujeto, el ecosistema en el que se encuentra la comunidad donde viven la persona, la familia y el macrosistema, que refleja las fuerzas sociales, culturales y políticas, según Bernstein, estas son las de más difícil intervención y control, en esta se evidencia la influencia de los factores socioculturales en el aprendizaje.²⁸ Es importante considerar para la intervención de las diferentes dificultades, los factores afectivos y ambientales.

Finalmente, se describe el enfoque curricular y metodológico,²⁹ haciendo referencia que,

“Las dificultades en el aprendizaje son de orden didáctico, como el conocimiento de los maestros y la metodología empleada, además del reconocimiento de un sistema escolar y curricular incapaz de hacer las adaptaciones necesarias para atender las necesidades particulares de los alumnos. Es preciso mencionar que las dificultades que presentan los niños en la lectura y la escritura, en su mayoría se dan en el transcurso de la vida escolar y conllevan a que muchos de los niños tengan un aprendizaje cada vez más lento y con mayor dificultad”.

De igual manera Isaza afirma que:

“existen factores que inciden en la manifestación de las dificultades en lectura y escritura; ya que estos procesos requieren de una organización del procesamiento de información de diversos tipos, como la información perceptual, motriz, lingüística y cognitiva”³⁰

²⁸ BERNSTEIN. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por Luz Estella Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: 1975, p. 9.

²⁹ ISAZA MESA, Luz Stella. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Educación y Pedagogía, 2010, 13.31. citado por Suárez Yáñez, 1998

³⁰ ISAZA MESA, Luz Stella. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Educación y Pedagogía, 2010, 13.31. citado por Suárez Yáñez, 1998

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el niño se desarrolla en forma diferenciada, pues un niño puede estar preparado para leer y escribir desde el punto de vista cronológico con base en el desarrollo de sus funciones perceptivas y psicomotoras, pero no en los aspectos del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Teniendo en cuenta lo anterior Muñoz y Rojas³¹ mencionan que los diferentes enfoques sobre las dificultades en el aprendizaje y su intervención, se fundamentan en la concepción y en la aplicación de las teorías del aprendizaje, que explican, desde perspectivas diferentes, el aprendizaje del alumno.

Por todo lo anterior es posible pensar en dos grandes grupos que encierran la naturaleza de los enfoques referenciados: el perceptivo motriz y el cognitivo lingüístico; lo que permite hacer una revisión de la participación en las nociones de los conceptos de lectura y escritura, así como en las dificultades y su correspondiente intervención.

Una vez conocido esto se puede describir el enfoque perceptivo motriz, el cual hace referencia a que el niño debe poseer habilidades de percepción visual, auditiva y táctil para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.³²

Por otra parte, el enfoque cognitivo lingüístico parte del hecho que todo ser humano puede aprender a leer y a escribir, que para esto, no requiere un aprendizaje previo, solo exposición a situaciones de comunicación escrita del medio, que le permita construir y reconstruir significados por medio de la experiencia. Se entiende al niño como un sujeto activo que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba y reorganiza.³³

³¹ ZAMBRANO, Isabel Muñoz; ALVARADO, Gloria Rojas. perspectiva perceptivo-motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil

³² ISAZA, L. Óp. cit, 6-7.

³³ DE MIER, Vanesa; ABCHI, Verónica Sánchez; BORZONE, Ana María. Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. Cuadernos

A continuación se mencionan conceptos generales relacionados con el tema de estudio de esta investigación, seguidos de la relación de cada uno de ellos con las dificultades de lectura y escritura y cómo desde su punto de vista se pueden intervenir estas dificultades.

6.1. PERCEPCIÓN

Autores como Wertheimer, Koffka y Köhler citados por Gilberto Oviedo,³⁴ consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual.

Por otra parte, la Gestalt (teoría de la forma), define la percepción como una tendencia al orden mental. Argumenta que inicialmente la percepción determina la entrada de información y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones como los juicios, las categorías y los conceptos.³⁵

6.2 MOTRICIDAD

Para Uberney García,

de Psicopedagogía, 2009, 7.13: 90-107. Citado por Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI

³⁴OVIEDO, Gilberto. Sobre la teoría de Gestalt basada en la psicología. Teoría de la forma. Colombia, 2004, p. 2-3.

³⁵ WERTHEIMER, KOFFKA, KOHLER. Percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt, Citado por OVIEDO, Gilberto. Psicología en Colombia. Barcelona: Alta, 2004, p. 2-3.

“la motricidad corresponde a un proceso psicofisiológico complejo que implica una programación voluntaria fundada en la elaboración de informaciones”³⁶

Por otra parte, Escriba citado por Campo Miriam Ivonne,³⁷ refiere que la motricidad es una entidad dinámica que se subdivide en noción de organicidad, organización, realización, funcionamiento unido al desarrollo y a la maduración, todo lo cual se agrupa bajo la terminología de función motriz, de igual manera cita a Marcote,³⁸ quien argumenta que la motricidad se manifiesta por el movimiento, siendo este el estado de un cuerpo en el cual la posición respecto a un punto fijo, cambia continuamente en el espacio en función de tiempo y con relación a un sistema de referencia.

6.3. COGNICIÓN

Para Bower, el concepto de

“cognición (del latín: cognoscere, conocer) hace referencia a la facultad de los seres humanos para procesar información a partir de actividades intelectuales como la percepción, la interpretación y el pensamiento del conocimiento adquirido, así como las características subjetivas que permiten valorar y considerar ciertos aspectos más importantes que otros”³⁹

Por su parte Rodríguez, J, al respecto dice:

³⁶ GARCIA, Uberney. Sobre análisis comparativo de los indicadores de habilidad motriz de niños y niñas de la Escuela Villa Carmelo y Escuela La Presentación de edades entre 9 a 11 años, de estrato 2. Santiago de Cali, 2011, p. 20 al 32.

³⁷ ESCRIBA. Psicomotricidad y Sensopercepción Fundamentos teóricos en Fonoaudiología, Citado por CAMPO. Ivonne, desarrollo infantil. Colombia: 2005, p. 21.

³⁸ MARCOTE. Psicomotricidad y Sensopercepción. Fundamentos teóricos en Fonoaudiología, Citado por CAMPO. Ivonne, desarrollo infantil. Colombia: 2005, p. 25.

³⁹ ACEBO, J. Estrategias docencia- Aprendizaje. Material didáctico de la asignatura Estrategias Docencia y Aprendizaje. Universidad del Valle México, Campum Puebla, (sin fecha), p. 3-5, 12-15.

“la cognición como conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales. Esto implica la existencia de un tipo de habilidad a la cual denominamos como la facultad o capacidad mental, explicada como función, dinámica y como estructura, lo que nos lleva a observar con más detenimiento el termino mente, tanto como sistema físico y como sistema dinámico, sistema definido también, como facultad intelectual y su base estructurada, actuando dentro de los marcos del percepción, pensamiento, la memoria, la imaginación y la voluntad”⁴⁰

6.4. LINGÜÍSTICA

Donald Stewart, plantea la lingüística como

“Estudio de lenguas y su esfuerzo por dominarlas; argumenta que nada caracteriza la naturaleza de la humanidad de mejor forma que su habilidad para emplear un lenguaje, puesto que, usando descripciones sistémicas del mismo, se puede investigar cómo este interactúa con la vida intelectual y cultural”⁴¹

Miguel Rodríguez menciona la lingüística como una disciplina cuyo objeto de estudio es el lenguaje humano. Se trata de una ciencia teórica dado que formula explicaciones diseñadas para justificar los fenómenos del lenguaje, esto es, el diseño de teorías sobre algunos aspectos del lenguaje y una teoría general del mismo. Cabe observar que la lingüística no es solo un saber teórico, es además una ciencia empírica que realiza observaciones detalladas sobre lenguas, en especial para confirmar o refutar afirmaciones de tipo general. En este sentido, el lingüista como científico, habrá de aceptar el lenguaje tal como se observa y a partir de su observación, explicar cómo es. Su función no es ni la de evitar el

⁴⁰ RODRÍGUEZ, Julio Alberto. *Cognición y sistemas de Información. GU Gotemburgo. Suecia, 2001.*

⁴¹ STEWART, Donald. *Sobre modelos de comunicación. Teorías de comunicación. México, 2011, p. 2 al 4.*

"deterioro" de la lengua,⁴² ni mucho menos procurar una mejoría. En efecto, no es trata de una ciencia prescriptiva sino meramente descriptiva.

6.5 ENFOQUE PERCEPTIVO MOTOR Y ENFOQUE COGNITIVO LINGÜÍSTICO

Sobre el enfoque perceptivo motor, Muñoz y Rojas,⁴³ mencionan que una condición específica y relevante que subyace al aprendizaje de la lectura y la escritura es la capacidad del individuo para reconocer visualmente símbolos gráficos, para reproducirlos en la escritura y asociarlos a sonidos.

Así mismo, proponen que en el enfoque perceptivo motriz la discriminación visual se da desde el punto de vista sensorial y que el niño debería poseer habilidades de percepción visual en el reconocimiento de tamaño, forma, color y posición relativa de los objetos, además de la habilidad para realizar coordinaciones motoras finas, las cuales reflejan la maduración normal en las distintas etapas que caracteriza a cada niño.

Por otra parte, Muñoz y Rojas citan a Flórez Romero R,⁴⁴ quien señala que el enfoque cognitivo lingüístico parte de una diferenciación y refinación progresiva de todo un repertorio de esquemas mentales organizados en diferentes niveles de procesamiento, jerárquicamente establecidos, lo que permite la construcción de la lectura y la escritura. Dentro de los factores cognitivos más relacionados con estos procesos están la inteligencia general y las habilidades mentales específicas, como la atención y la memoria; también tienen un papel importante los aspectos culturales, especialmente cuando estos influyen directamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

⁴² RODRÍGUEZ Jaritz, Miguel Gabriel Apuntes de lingüística, 5 de diciembre de 2010. p. 1

⁴³ FLOREZ, Rita. Perspectiva perceptivo- motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, Citado por MUÑOZ, Isabel. ROJAS, Gloria. Popayán universidad del Cauca, 2007, p. 3 al 7.

⁴⁴ FLOREZ, Rita. Óp., cit., p.

Adicional a lo anterior, Vellutino plantea

“la importancia de buscar las causas de los trastornos de aprendizaje de la lectura en los procesos psicológicos que se encargan de la comprensión y expresión del lenguaje”⁴⁵

Esto daría origen más adelante a lo que hoy en día se conoce como la teoría psicolingüística cognitiva, que analiza el aprendizaje lector y escritor, desde la perspectiva del procesamiento de la información.

A continuación se abordaran los conceptos de lectura y escritura desde los dos enfoques descritos anteriormente.

Es importante aclarar que, aunque los autores referenciados no afirman pertenecer a uno u otro enfoque, es posible inferir la correspondencia de sus postulados, teniendo en cuenta la naturaleza de los procesos que se definen, sus dificultades y las propuestas de intervención que plantean.

6.5.1 Lectura Teniendo en cuenta el enfoque perceptivo motriz, para Carril y Caparros en:

“todo acto de lectura lo primero que se hace es percibir por medio del sentido de la vista unos signos gráficos; los procesos perceptivos constituyen la parte más mecánica de la lectura y la realización perfecta de este nivel implica la presencia de una lectura rudimentaria”⁴⁶

⁴⁵VELLUTINO. Perspectiva perceptivo- motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, 1979, p. 3 al 7.

⁴⁶ CARRIL, y CAPARROS. Sobre mejora de la competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto familiar. Universidad Nueva Granada, 2006, p. 54 al 57.

En la cual se puede producir una falta de comprensión de lo que se está leyendo; sin embargo, a pesar de la falta de comprensión se afirma que este momento perceptivo es completamente necesario para que haya lectura.

En esta misma línea, Mabel Condemarín propone que la

“lectura constituye una modalidad dentro del lenguaje, conjunta y retroactivamente con el hablar y el escuchar (y con el escribir)”⁴⁷

De la misma manera, Alliende y Condemarín refieren que:

“la lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para otras fases del curriculum”⁴⁸

Es decir, que la lectura es utilizada como medio para adquirir otros conocimientos en otras áreas académicas, por esto se relaciona estrechamente la eficiencia de la lectura con el éxito escolar.

Una gran mayoría de niños accede a la lectura con las habilidades perceptivas y lingüísticas que le sirven de prerrequisito.

Teniendo en cuenta el enfoque Cognitivo Lingüístico, es posible describir a Emilia Ferreiro, quién argumenta que

“el ser humano debe ser lector y crítico de lo que se lee, de manera que le encuentre el significado a la palabra escrita”⁴⁹

⁴⁷ CONDEMARIN, Mabel. Sobre la investigación educativa. Desafíos y perspectivas. Chile Universidad Católica, 2008, p. 13.

⁴⁸ ALLIENDE, F. CONDEMARIN, M. la lectura, teoría de evaluación y desarrollo. Chile Santiago, 2000, p. 129.

⁴⁹ DE MIER, Vanesa; ABCHI, Verónica Sánchez; BORZONE, Ana María. Óp., cit.

Es decir, la lectura es un acto en el que el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

En el mismo orden, Ana Teberosky refiere a:

“la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información”⁵⁰

Mientras que para Delia Lerner (1995):

“leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir”⁵¹

Adicionalmente, Luis Peña,⁵² en Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, argumenta que la lectura es como un proceso de construcción de significados donde el autor y el lector son los protagonistas de tal acto, el cual tiene también una dinámica social. Según Jiménez y Artiles:

“durante los últimos años se ha dado importancia a la lectura como un proceso lingüístico cognitivo complejo, que engloba una serie de habilidades y componentes, por lo tanto su adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas”⁵³

⁵⁰ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, 1991

⁵¹ LERNER, Delia. Procesos de aprendizaje en lectura y escritura. Colombia, 1995, p. 1.

⁵² JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la lectura, Citado por PEÑA. Bernardo, Colombia, 2001, p.

⁵³ JIMÉNEZ, Juan; ARTILES, Ceferino. Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje, 1990, 13.49: 21-37.

Existen autores que es posible encontrar en sus postulados la relación con los dos enfoques anteriormente mencionados, como es el caso de Frank Smith, quien afirma que esta no es esencialmente un proceso visual;⁵⁴ sin embargo, en un acto de lectura se utilizan dos tipos de información, una información visual y otra no-visual, en la cual la visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la no visual es aportada por el lector mismo, en ésta última lo esencial es la competencia lingüística del lector (si el texto está escrito en un idioma desconocido por el lector, no habrá lectura en sentido estricto, aunque haya exploración visual de la página, búsqueda de semejanzas y regularidades, etc.), mientras otras informaciones no-visuales son utilizadas, tales como el conocimiento del tema (lo cual no es lo mismo que el conocimiento del texto).

6.5.2 Escritura Acercándose al enfoque perceptivo-motor, Dubois, plantea:

“la escritura como una representación de la lengua hablada mediante signos gráficos”⁵⁵

Además de considerarla como un código de comunicación de segundo grado en relación al lenguaje, el cual sería un código de comunicación de primer grado; por lo tanto el habla se desarrolla en el tiempo y desaparece pero la escritura tiene como soporte el espacio que la conserva.

Además, tradicionalmente la escritura en la escuela se consideraba como la transcripción de la lengua oral en signos gráficos, por esta razón el énfasis de la enseñanza estaba en la producción de la sílaba, palabras aisladas, textos a través de copia de la caligrafía y el dictado.⁵⁶

⁵⁴GODÍNEZ, M^a Dolores Serrano. Curso de lectura para aspirantes a maestría en la UAM-A. Relingüística aplicada, 2004, 1: 8.

⁵⁵ DUBOIS. Contextualización y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica. 2014, p. 12.

⁵⁶ CABRERA, Reina. La palabra escolar de la escritura, Citado por ECHEVERRY, Venezuela, Universidad de los Andes: 2003.

Echeverry⁵⁷ afirma que la escritura tradicional está basada en principios como que la edad para aprender a leer y escribir está entre los 6 y 7 años, abordando fases de ejercitación de vocales y consonantes, estrategias perceptivo-auditivas, como las sílabas y una estrategia perceptivo-visual con palabras y oraciones.

De igual manera el autor considera que se trabaja a partir de un lenguaje artificial, generando una brecha entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje escolar, todo esto basado en clases rutinarias donde el maestro ejecuta actividades y los niños escuchan, repiten, memorizan y copian; el cometer un error es penalizado y clasificado y la evaluación es una actividad aislada del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Oscar Morales cita a Lerner y Muñoz,⁵⁸ quienes afirman que existen ciertas concepciones para el aprendizaje de la escritura, como la tradicional, la cual plantea que el aprendizaje de la escritura es un proceso de asociación, una relación estímulo respuesta, considerando también que el aprendizaje está subordinado a la enseñanza, además de suponer que los actos de lectura y escritura son procesos de codificación y decodificación, habilidades que se aprenden de manera aislada; pasando primero por una etapa de decodificación de sonidos y símbolos antes de llegar a la etapa de comprensión.

Por otro lado, en el enfoque cognitivo lingüístico es posible asociar los postulados de Emilia Ferreiro, quien define cinco niveles en el desarrollo de la escritura:

“nivel 1, en este nivel, escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura; en el nivel 2, se dan las hipótesis en la que debe haber una diferencia objetiva en las escrituras, es decir atribuir significados diferentes; el nivel 3 se caracteriza por

⁵⁷ CUERVO ECHEVERRI, Clemencia, et al. La profesión de fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional. 1998.

⁵⁸ LENER, MUÑOZ. Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje. Citado por MORALES, Oscar. Universidad de los Andes. Venezuela. Revista Educere 2002.

la utilización sistemática de la hipótesis silábica, aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba; el nivel 4, es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras y el nivel 5 constituye la escritura alfabética. El niño otorga un fonema para cada grafismo y a partir de ese momento afrontará solamente problemas de ortografía”⁵⁹

De igual manera, Leyla Mohamed Mohamed, et al, consideran la escritura como:

“un medio de expresión, por tanto de comunicación, del lenguaje gráfico, facilitado por el aprendizaje de una técnica concreta. Es un instrumento indispensable del trabajo intelectual, por ella se registra, precisa y clarifica el pensamiento y se concreta la expresión; y lo que es más importante, contribuye a la maduración del pensamiento, por lo que es útil no sólo a nivel personal, sino además a nivel social”⁶⁰

Finalmente, Ana Teberosky, refiere:

“la importancia que la escritura tiene en el hombre y la educación; puesto que sin esta el hombre no sería capaz de crear ciencia”⁶¹

Ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, pues a través de ella, el hombre escribe lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos.

⁵⁹ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, 1991

⁶⁰ MOHAMED Leyla. FERNANDEZ, Alba. FUENTES, Rocío, CARRASCO, Cristina. Sobre aprendizaje de la lengua escrita. Psicología de la instrucción. 2006.

⁶¹ TEBEROSKY ,_A. Proceso de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.Desarrollo del lenguaje oral y escrito. Colombia Universidad Santo Tomas .2002. p. 3

Una vez conocido el cómo se entiende la lectura y la escritura desde los dos enfoques, es importante reconocer las dificultades que se hacen presentes en el aprendizaje de los dos procesos. Por tal razón, se detallan las dificultades que algunos autores describen y que según la naturaleza de cada una de ellas, se ha realizado la asociación con los enfoques descritos en el documento.

6.6 DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA

Schrager menciona que:

“una dificultad de aprendizaje comprende, perturbaciones en las interrelaciones de los sistemas funcionales que en un individuo, facilitan sus logros adaptativos frente a las presiones medio ambientales, comprometiendo de esta manera su proceso de desarrollo”⁶²

Lo que indica que, una dificultad de aprendizaje compromete el habla, la lengua, el lenguaje, el cálculo y los procesos de pensamiento conceptual. El mismo autor, refiere que estas dificultades de aprendizaje pueden comenzar a evidenciarse desde mucho antes de los tres años de edad cronológica aumentando la incidencia después de los cinco años, puesto que en esta etapa se deben alcanzar nuevas metas en relación a la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante describir las dificultades de lectura y escritura como la dislexia, disgrafia, disortografía, errores específicos, retraso lector, errores en velocidad lectora, la lectura mecánica veloz, regresiones, taquilalia, bradilalia, alexia, trastornos fonológicos, dificultades en la comprensión, errores de análisis y síntesis entre otros; puesto que una vez se conozca su

⁶² QUIRÓS, Julio B. de; SCHRAGER, Orlando L. Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Médica–Panamericana, 1979.

descripción permitirá orientar las actividades de intervención adecuadas para cada uno de ellos.

6.6.1 Dificultades en la lectura. Para empezar; un lector rápido y preciso tiene una herramienta inapreciable para entrar en el amplio campo del conocimiento que se encuentra en los libros; contrariamente, un lector deficiente lee de manera tan lenta que no podrá procesar directamente el significado de lo que ha leído, entonces dependerá en gran parte de lo que aprende solo escuchando y esto lo llevará a fracasar en las materias que requieren de lectura. De este modo, el fracaso académico va a ser mayor a medida que se avance en los cursos debido a que la exigencia y la adquisición de conocimientos será cada vez más estricta.

Por otro lado, se dice que la habilidad para reconocer y recordar palabras es fundamental, pues existe una relación entre la lectura y la ortografía, de esta manera, para un niño que presente dificultades en reconocer palabras cuando las ve, le será aún más complicado el tratar de reproducir de memoria una secuencia de letras, así, la gran mayoría de malos lectores presenta a la vez fallas en las reglas ortográficas.

Una vez conocido esto y antes de iniciar la definición de las dificultades en la lectura desde los dos enfoques, es importante mencionar que existen dificultades (Dislexia y Alexia) que no puede ser clasificadas dentro de un enfoque determinado, ya que no poseen características que permitan incluirlas de manera exclusiva, por lo tanto, será descritas de forma independiente.

La Federación Mundial de Neurología, citada por M.I Celdran y F. Zamorano, considera la Dislexia, como un:

“trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de instrucción, a pesar de que exista un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socio-culturales”⁶³

En el momento que son diagnosticados los niños han vivido muchos instantes de fracaso, su motivación, seguridad en sí mismos y su autoestima, se encuentran seriamente deteriorados constituyendo importantes factores emocionales que interfieren en la eficacia de la intervención y del trabajo en clase.

Por otro lado, Clarie Dinville⁶⁴ señala como otra dificultad la alexia, que se refiere a un trastorno de la lectura en adultos que previamente fueron alfabetizados, perdieron habilidad para comprender el lenguaje escrito como resultado de una alteración adquirida del SNC; se puede presentar alexia fonológica, que se caracteriza por la posibilidad de realizar una lectura letra por letra (utilizando la vía sublexical) pero con dificultad para llegar al significado de la palabra estímulo, se caracteriza por presentar lectura de palabras prácticamente intacta, presencia de errores visuales y dificultad en lectura de palabras funcionales.

Ahora bien, una vez realizada esta aclaración se puede abordar las dificultades de la lectura a partir de los dos enfoques mencionados a lo largo de este trabajo.

Para el caso del enfoque perceptivo-motriz, es posible asociar a Celia María Ahumada quien define algunas dificultades, entre las que se encuentran: las adiciones que consisten en añadir sonidos consonánticos, vocálicos e incluso algunas sílabas que no se encuentran en las palabras que se están leyendo;⁶⁵ las inversiones definidas como una alteración o transposición en el orden lógico

⁶³ CELDRAN, Clares. Y ZAMORANO, F. Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes. (sin fecha), p. 6

⁶⁴ DINVILLE, Clarie, Guía de exploración logofoniatría. Propuesta para estudiantes de carreras pedagógicas. Habana iscm, (no reporta), p. 3.

⁶⁵ AHUMADA, Cecilia María. Programa para corregir los errores de intervención en lectoescritura. Universidad Nueva Granada, 2010, p. 5 al 8.

secuencial de las grafías; sustituciones en donde se cambian unos sonidos vocálicos o consonánticos dentro de las palabras que se están leyendo y las omisiones que se refieren a la supresión de sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas, siendo más común las omisiones del sonido que se encuentra previo a una consonante.

Así mismo, José Jiménez Ortega refiere que:

“las rotaciones son la dificultad que consiste en ver grafías como en un espejo, llevando a confundir la posición del grafema de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo, lo cual puede entorpecer el aprendizaje”⁶⁶

También M.I Celdran y F. Zamorano, incluyen dentro de las alteraciones de la lectura el retraso lector, definido como:

“desfase en el desarrollo en el que se tardan la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo”⁶⁷

Por su parte, Roselli, Matute y Ardila explican que el retraso lector se evidencia en niños que presentan dificultad para automatizar el proceso de decodificación de los símbolos escritos, produciendo una sobrecarga en su memoria de trabajo en la medida en que se les dificulta integrar en línea, la información visual de los símbolos escritos que leen con la comprensión semántica de las palabras que van reconociendo en el escrito.⁶⁸

⁶⁶JIMÉNEZ ORTEGA, José. Programas de recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, p. 10

⁶⁷CELDRAN, Clares. Y ZAMORANO, F. Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes. (sin fecha), p. 6

⁶⁸ ARDILA Alfredo, ROSELLI Mónica, MATUTE Esmeralda. Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de psicología. 2005.

Autores como, Valle (1989) considera dos aspectos, uno la ruta léxica y otro la ruta fonológica, desde los cuales sugiere los siguientes errores, primero la lexicalización, la cual consiste en la lectura de no palabras como si fueran una palabra, en seguida nombra la conversión de palabras en no palabras, la cual es lo contrario a la lexicalización, así mismo errores de c-g-r y acento las cuales se consideran de origen fonológico, también incluye errores de supresión, sustitución y adición de fonemas, el autor considera que en una palabra puede presentarse más de un error de los mencionados anteriormente.⁶⁹

Se encuentran otros errores como: la lectura mecánica veloz, en esta el lector lee tan rápido haciendo ininteligible lo que lee y disminuye su calidad lectora; la vocalización que consiste en la repetición verbal de las palabras a medida que se va leyendo, la subvocalización donde el lector no emite sonidos al leer pero si repite mentalmente las palabras que va leyendo y es considerado un error porque a medida que se hace esto se va perdiendo la capacidad de aumentar la velocidad lectora.

Otro error es la regresión, que se entiende como la relectura de palabras y frases ocasionada por los errores cometidos en la primera lectura y el señalado que es un hábito de seguimiento de texto para direccionar la lectura. Antonio Briz destaca la importancia de los signos de puntuación en la ordenación de los textos y afirma:

"Aparte de la información fónica (rítmica) y sintáctica que los signos de puntuación aportan al lector de un texto, éstos pueden tener también una lectura referida a la mayor o menor cohesión (semántica) entre los enunciados"⁷⁰

Por otro lado Clarie Dinville plantea como dificultad la taquilalia:

⁶⁹ VALLE ARROYO, Francisco, Errores de lectura y escritura un modelo dual. Universidad de Oviedo. España. 1989. P 9-21. Disponible en: file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-ErroresEnLecturaYEscritura-2665608.pdf.

⁷⁰BRIZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Teorías acerca del aprendizaje. España, 2004, p. 83.

“La cual consiste en la tendencia a acelerar el ritmo de la frase, hasta terminar con un murmullo, sin embargo, es posible que tenga un contenido psíquico”⁷¹

No obstante la bradilalia actuaría con un efecto contrario de lentitud anormal e inexpresiva en el habla.

José Barroso y Carmen Bruni, indica que:

“Los trastornos fonológicos tienen un gran peso en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que se basan en la correspondencia correcta fonema- grafema (o si se prefiere sonido-letra) y si la interiorización de los fonemas (lo que se denomina conciencia fonológica) no es correcta, surgen problemas graves en los proceso de adquisición de la lectura y la escritura, que puede desembocar en un trastorno específico del lenguaje escrito”⁷²

También se necesita un aprendizaje sistemático por parte del niño a nivel perceptivo-motor, en el cual se necesita la discriminación perceptiva de las letras y la producción de movimientos controlados para automatizarlos, distintos aspectos merecen la atención de los profesores: la posición sentada y la postura general, la prensión del lápiz, los movimientos básicos de la escritura script o cursiva, la orientación de la hoja de papel, la elección de la mano de escritura, el guiado del gesto. No todos los niños logran fácilmente este aprendizaje: distintas dificultades pueden presentarse, necesitando una forma u otra de reeducación.

Siguiendo con la descripción de las dificultades, desde el enfoque cognitivo lingüístico es posible asociar algunos autores, quienes refieren que las dificultades se asumen como propias del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Se encuentran dificultades en los procesos de comprensión, en lo que se refiere a las dificultades para organizar, identificar las ideas; autores como, Van Dijk y

⁷¹ DINVILLE, Clarie, Guía de exploración logofoniátrica. Propuesta para estudiantes de carreras pedagógicas. Habana iscm, (no reporta), p. 3.

⁷² BARROSO, José, BRUNI, Carmen. Trastorno de lenguaje en niños. Trastornos del lenguaje y memoria. Barcelona, 2005, p. 129.

Kintsch, mencionan que “las dificultades no solo dependerán de la posibilidad para articular los sonidos verbales sino también del análisis y síntesis en relación con factores neuropsicológicos”⁷³

Jiménez Ortega refiere que:

“las dificultad de comprensión lectora como aquellos alumnos que presentan una velocidad lectora buena o normal, pero no comprenden lo leído, de tal modo que cuando se les hace preguntas referentes al texto leído, no responde adecuadamente”⁷⁴

Por otra parte, autores como García Madruga, Martín, Luque y Santamaría; Sánchez, Solé, Vidal-Abarca y Gilabert; Vieiro, Peralbo y García Madruga, contribuyeron con:

“diversas teorías que permiten encontrar el origen de estas dificultades entre las que resaltan, la baja capacidad en la memoria de trabajo, que impide mantener información de manera inmediata y acceder al almacén semántico durante el proceso de decodificación por lo cual el lector tiene pérdida de coherencia textual”⁷⁵

Adicionalmente se encuentra:

“una baja capacidad de memoria operativa a largo plazo, donde se presenta poca capacidad para ir más allá de lo que el texto dice explícitamente, además existe una dificultad en el conocimiento de las superestructuras textuales que permiten organizar la información leída y comprendida, así mismo como las estrategias macro

⁷³ VAN DIJK, Desempeño de la comprensión del discurso narrativo oral en personas sin trastornos de la comunicación. Chile Santiago. 2011, p. 27

⁷⁴ JIMENES ORTEGA, José. Programas de recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, p. 13

⁷⁵ GARCÍA, M. LUQUE, SANTAMARÍA, SOLÉ, VIDAL, VIEIRO, PERALBO Y OVIEDO, GILABERT. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt, Citado por SANCHES, Verónica. BORZONE. Ana María, Fernando. Revista lectura y vida .Oviedo: 2010.

estructurales que permiten aislar ideas principales de un texto, lo que hace que los malos lectores recuerden solo lo que llama la atención y no verdaderamente lo importante del texto”⁷⁶

Igualmente se caracteriza la carencia del conocimiento implícito que permite realizar inferencias, por lo que quienes presentan dificultades para comprender, no acceden a las ideas implícitas y no relacionan el texto con los conocimientos adquiridos anteriormente, trayendo consigo una deficiencia a la hora de generar o activar los conocimientos previos, viéndose en el mal uso que los lectores hacen de estos mismos y finalmente la incapacidad para regular el proceso de comprensión debido a la limitación de lo que es leer, comprender y planificar, sin poder determinar si lo que se lee se está comprendiendo.

6.6.2 Dificultades de la escritura Del mismo modo que para la lectura, en la escritura existen dificultades como la disgrafía y la disortografía, las cuales están presentes de manera frecuente, pero que no se pueden clasificar en un enfoque determinado; por lo tanto se van a describir de forma independiente.

Para empezar, se encuentra la disgrafía, la cual se define como un trastorno de tipo funcional afectando la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía, no se puede hablar de disgrafía, hasta que no se haya completado el periodo de aprendizaje, hasta los 7 años aproximadamente según lo que refiere Auzias.⁷⁷ Sara López,⁷⁸ cita a Serretice quien la define como una dificultad para coordinar los músculos de la mano y del brazo, que impide dominar y dirigir el lápiz para escribir de forma legible y ordenada, casi siempre aparece asociada a otros déficits neuropsicológicos.

⁷⁶ RODRÍGUEZ FORTEA, Concepción S., et al. Observación de la inferencia en la comprensión lectora de 2º de Primaria. 2013.

⁷⁷ MOHAMED, Bagdad, et al. tema5: tipos de dificultades en la escritura de palabras y en la composición escrita: evaluación y tratamiento. disgrafía. citado por Auzias,1981

⁷⁸ SERRETICE. Dislexia desde un enfoque cognitivo. Revista mexicana de comunicación. Citada por LOPEZ, Sara Isabel 2012.

Dentro de las dificultades en la escritura, también se encuentra la disortografía; autores como García Vidal citado por Verónica Marín,⁷⁹ afirma que esta es el conjunto de errores dentro de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía, se trata de un trastorno que se manifiesta en la dificultad para escribir las palabras de manera ortográficamente indicada; de igual manera al hablar de disortografía, la autora Carmen Pinilla, afirma que:

“dejando al margen la problemática de tipo grafomotor, la dificultad se centra en la aptitud para transmitir el código lingüístico, respetando la asociación correcta entre los fonemas y sus grafemas, pero presentando dificultades en algunas peculiaridades ortográficas de algunas palabras, en las que no es tan clara esa correspondencia y las reglas de ortografía”⁸⁰

Una vez descritas estas alteraciones, se puede iniciar la definición de las dificultades en la escritura a partir de los enfoques referenciados; comenzando con el enfoque preceptivo motriz. Se menciona que a pesar de que los procesos motores han sido uno de los más trabajados en la escuela, son los más periféricos o considerados los de más bajo nivel cognitivo, una vez que aprendida la forma ortográfica de las palabras o se conocen los grafemas y la secuencia de los mismos, se debe elegir el alógrafo correcto para el proceso de la escritura, para ello se recupera de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. Este ejercicio requiere de la realización de una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez adquiridos.

⁷⁹VIDAL, Jaime.G; MANJÓN Daniel. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Citado por MARIN, verónica. Madrid. 2003

⁸⁰ PADILLA, Carmen Pinilla; VICENTE, Dolores Grau; GODELLA, CEFIRE. Taller interactivo de lengua. Material en formato electrónico para el aprendizaje de la lengua. In: Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE. Universidad Politécnica de Valencia, 2002. p. 385-392.

Con base en lo anterior, existen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura; uno es la mezcla de distintos clases de alógrafos, como en la palabra archivo; por otra parte, está la dificultad de reproducir los patrones motores propiamente dichos, como letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc., y un tercer error está relacionado con la organización general del escrito; por ejemplo, líneas inclinadas, márgenes desproporcionados.⁸¹ Autores como Jacobo Feldman, menciona las rotaciones, reversión, omisión, distorsión, disociación y agregados, son frecuentemente encontrados en la escritura y podrían asociarse a dificultades perceptivas.⁸²

En cuanto al acento, este está puesto en el análisis auditivo para poder llagar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema fonema (es decir letra sonido), dos cuestiones se plantea como previas: que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas y que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías.

Por otro lado, Rodolfo Raúl Hachen, realizo una investigación exhaustiva de la perspectiva cognitiva - lingüístico-, desde los postulados psicogenéticos que plantea Emilia Ferreiro, dando cuenta de:

“La conceptualización de la silaba en el paso de un nivel silábico a un nivel alfabético de escritura, evidenciando algunas dificultades durante el proceso de aprendizaje; en el cual se tiene en cuenta los diferentes niveles (Nivel presilábico, Nivel silábico, Nivel silábico-alfabético, Nivel alfabético inicial, Nivel alfabético medio, Nivel alfabético)”⁸³

⁸¹ RAMOS, José. Proceso de Lectura y escritura. Mérida. Venezuela. P. 21-22.

⁸² FELDMAN, Jacobo. Clasificación de los errores de la lecto-escritura. Disponible en: <http://www.bvs.org.do/revistas/adp/1974/10/03/adp-1974-10-03-158-166.pdf.pdf>

⁸³ HACHÉM, R. Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. Lectura y Vida, 2002, 23.2: 6-17.

Se puede observar que la construcción de la escritura se presenta como un proceso sistémico, coherente y predecible, donde se explica que la fonetización no se da desde un primer momento de manera completa, consecutiva y lineal, lo que hace errores en la escritura, entre los que se mencionan hiatos u omisiones llegando a confundir el nivel alfabético inicial con un alfabético medio, catalogándolos como ciertos errores ortográficos.

Aunque Emilia Ferreiro, que argumenta que:

“Una vez alcanzado el nivel alfabético, el estudiante debe manejar los rasgos ortográficos de la escritura”⁸⁴

A lo que Hachen manifiesta que:

“El proceso de hipotetización y construcción del conocimiento no finaliza con el logro del nivel de alfabetización, debido a que el alumno debe continuar poniendo en juego las hipótesis de cantidad, variedad y posición para lograr un verdadero nivel alfabético”⁸⁵

Respecto a los procesos cognitivos Juana Marinkovich, menciona que:

“Estos son reorganizados y pasan a denominarse interpretación textual, reflexión y producción textual. Es particularmente significativo el aporte del modelo en la descripción del componente producción textual”⁸⁶

⁸⁴ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, 1991

⁸⁵ HACHÉM, R. Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. Lectura y Vida, 2002, 23.2: 6-17.

⁸⁶ MARINKOVICH, Juana; SALAZAR, Juan. Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 2011, 37.1: 85-104.

En efecto, se plantea que la producción escrita se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico.

6.7 INTERVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA

Una vez conocidas las definiciones de los dos enfoques además de las de lectura, escritura y sus diversas alteraciones, es necesario revisar algunas de las propuestas de intervención para las dificultades, planteadas por diferentes autores y su relación con los enfoques tratados en esta investigación.

Uno de los autores que realiza una propuesta de intervención es Emilio Sánchez,⁸⁷ quien da a conocer los siguientes ejercicios para trabajar en la intervención de las dificultades en lectura y escritura, desde el enfoque perceptivo- motriz.

- *Identificar fonos* que consiste en solicitar a los niños que encuentren los *sonidos* comunes a dos palabras de distinto significado.
- *Programa para añadir fonos*, esta tarea consiste en construir una nueva palabra agregando un fono a otra palabra inicial. El objetivo de este programa consiste en enseñar a un niño las operaciones requeridas para suprimir un fono de una palabra y construir así otra.
- *Programa para escribir una palabra*: consiste en enseñar a los niños que así lo requieran, las operaciones implicadas en la escritura de una palabra. En este tipo de instrucción interviene además de la segmentación, la asociación o las reglas de asociación entre grafemas y fonemas.

⁸⁷ SÁNCHEZ, Emilio; RUEDA, Mercedes I.; ORRANTIA, José. Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Comunicación, lenguaje y educación, 1989, 1.3-4: 101-111.

- *Programa para generalizar la capacidad de escribir una palabra*, este programa consiste en ayudar a un niño a escribir palabras de cierta complejidad dentro del contexto más amplio de una oración o un texto.

Sánchez 1989 propone también actividades desde el enfoque cognitivo-lingüístico:

- Procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, que permiten acceder al significado de las mismas. Algunas actividades para la intervención en caso de que se encuentren alumnos con dificultades en la ruta léxica son las siguientes: presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan, diferenciar el significado de las palabras homófonas, método de lecturas repetidas, supresión paulatina de palabras en párrafos, entre otras.
- Procesos sintácticos: permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado, cuando hay dificultades a la hora de identificar los componentes sintácticos de la oración se realizan las siguientes actividades: coloreando el sujeto de cada oración y de otro color el predicado y utilizando distintas estructuras de oración, practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas, a través de ejercicios de completar los componentes de la oración que faltan: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, otras las palabras funcionales, etc.
- Procesos semánticos, constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria, donde por lo general, se han automatizado los procesos de decodificación y en muchos

alumnos, los procesos de comprensión de textos, de esta manera, la intervención del profesor deberá ir dirigida tanto a las estrategias del propio lector como a la estructura del texto para lograr un adecuado desempeño y organización de los conocimientos y por ende un correcto desempeño en el proceso semántico.

En segundo lugar, se muestra la propuesta de José Luis Ramos Sánchez, quien plantea las siguientes actividades:

- Procesos perceptivos: a través de los cuales se extrae información de las formas de las letras y de las palabras; es decir, cuando los niños tienen dificultades, se deben realizar actividades que analicen los rasgos distintivos de los signos lingüísticos, especialmente de aquellas letras o grupos silábicos que comparten muchos rasgos tanto visuales como auditivos.

Otros autores como Everardo López,⁸⁸ refiere entre otras, la realización de cuestionarios como una actividad válida para trabajar comprensión. Quienes proponen otras actividades de intervención para las dificultades de la lectura son Víctor Santiuste Bermejo, y Carmen López Escribano.⁸⁹ Ellos mencionan estrategias desde el enfoque perceptivo-motriz, dentro de las cuales se encuentran:

- *Intervención en las dificultades de decodificación y reconocimiento de palabras:* donde señalan que la identificación de palabras implica dos tipos de conocimientos y habilidades: fonológicos y ortográficos, “La conciencia fonológica es la habilidad para segmentar la lengua hablada

⁸⁸ LÓPEZ Everardo. Propuesta de intervención para comprensión lectora. 2012.

⁸⁹ ESCRIBANO, Carmen López; BERMEJO, Víctor Santiuste. Aportaciones de la neurociencia al tratamiento educativo de las dificultades de lectura. Revista de psicología y educación, 2008, 1.3: 57-66.

en palabras, sílabas y sonidos. Éste es un paso decisivo para entender el principio alfabético y, en última instancia, para aprender a leer. Los procesos ortográficos están unidos a la apariencia de las palabras. El conocimiento ortográfico implica memoria de patrones visuales específicos que identifican palabras o partes de palabras.”⁹⁰

- *Las dificultades de fluidez lectora:* la lectura repetida es una de las técnicas para mejorar la fluidez y comprensión lectora. La fluidez se encarga de la identificación de las palabras, de modo que se pueda construir el significado.

Así mismo desde el enfoque cognitivo lingüístico los mismos autores proponen:

- *Análisis de patrones fonológicos y ortográficos,* que consiste en recuperar palabras a través de estrategias de búsqueda o usar palabras alternativas, esta actividad puede realizarse a través de juegos, los niños practican las habilidades de los componentes de la lectura que son necesarias para decodificar y para comprender.
- *Intervención en la comprensión lectora,* por medio de actividades como “recordar conocimientos previos, organizar ideas, visualizar, resumir, realizar conexiones, revisar el significado, generalizar y evaluar”⁹¹

Con respecto a la lectura oral, Mariela Fonseca (2005), indica que los niños pueden aprender a leer en voz alta a través de dos métodos, que tienen que ver con el aprendizaje de las correspondencias directas entre la cadena de letras y la

⁹⁰ BERMEJO, Victor coll (2004). Nuevos Aportes a la Intervención en las Dificultades de Lectura. Madrid: universidad Complutense de Madrid. 2004. p. 15.

⁹¹BERMEJO, Victor Óp. cit, p. 20.

representación hablada y el sistema de reglas de relación entre ortografía y sonido.⁹²

En cuanto a la intervención de las dificultades en escritura, se encuentra la, Solanlly Ochoa Angrino, et al (2009), quienes plantean actividades que se pueden circunscribir en el enfoque cognitivo lingüístico, a las cuales denominan “tiempos para”

- *Tiempo para leer:* el andamiaje puede lograrse a través de la revisión de textos ya escritos en donde los niños puedan aprender cómo se realiza un texto escrito y puedan guiarse a partir de otros.
- *Tiempo para planear:* implica tres procesos, primero se piensa en lo que se va a escribir, organización del contenido y establecer objetivos para evaluar la calidad y eficacia del texto que se ha dicho y como se ha expresado.
- *Tiempo para escribir:* es cuando los niños aplican todo lo que aprendieron de cómo se escribe, se sugiere darles todo el tiempo que requieran en el momento de la escritura.
- *Tiempo para revisar:* se realiza un monitoreo revisiones parciales y globales del contenido, la estructura, el contexto y los posibles lectores, evaluar si se cumplieron las metas del escrito.
- *Tiempo para corregir y reescribir:* los estudiantes deben emplear estrategias que los lleven a la autocorrección de los problemas encontrados en el momento de la revisión.

⁹² FONSECA Mariela. Prácticas profesionales supervisadas de psicología en educación especial. Universidad de Guadalajara 2005. Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos20/dificultades-lectura/dificultades-lectura.shtml>

- *Tiempo para compartir*, el texto con sus pares después de haber hecho las correcciones, con el fin de que los compañeros realicen preguntas y sugerencias acerca del texto.
- *Tiempo para volver a escribir*: después que los estudiantes han hecho las revisiones, correcciones, sugerencias y comentarios de sus compañeros, deben empezar su último borrador, probablemente es en este paso en donde los niños notan que escribir es una actividad que requiere tiempo y se rige por los pasos anteriormente mencionados, para mejorar y cambiar ideas haciendo un texto claro para los lectores y el propio escritor.

Por su parte, Mabel Condemarin⁹³ hace referencia a diferentes actividades que requieren eficiencia motriz y perceptiva, como las siguientes:

- Método del buen inicio Destinado a escolares de 6 a 9 años, niños que presentan debilidad mental y/o motora, niños con dificultades psicomotoras; alteraciones de lateralidad y manifestaciones de hiperkinesia, niños con problemas de aprendizaje: disgrafías, disléxicos y disortográficos. La originalidad de estas actividades consiste en la educación simultánea de la motricidad, del ritmo y de la percepción visual. En forma paralela a la ejecución del método se puede efectuar el aprendizaje de la escritura o su reeducación.
- Eficiencia motriz en este proceso es importante diferenciar los conceptos céfalo-caudal y próximo-distal, pues el primero de ellos se refiere a que la motricidad de la región de la cabeza y tronco precede a la de las extremidades y el segundo hace referencia a que los movimientos de los

⁹³ CONDEMARIN, Mabel. Sobre la investigación educativa. Desafíos y perspectivas. Chile Universidad Católica, 2008.

músculos localizados más cerca al tronco se diferencian antes que los de las partes extremas. Las técnicas destinadas al desarrollo de la eficiencia motriz, en función de la madurez para el aprendizaje de la escritura, se clasifican en técnicas no gráficas, como recortar con tijera o con las manos tiras de papel, plegados con diferente grado de dificultad, realizar una trenza o una guirnalda con tiras de papel, entre otras.

- Programa de preescritura estas actividades previas a la escritura tienen como objetivo desarrollar en el niño destrezas en efectuar círculos, semicírculos, rectas horizontales, verticales, oblicuas y guirnaldas, con el fin de desarrollar la unión entre las letras. Un aspecto importante de los ejercicios de preescritura es ayudar al niño a adquirir la posición adecuada en su mesa de trabajo.
- Programa de escritura inicial, aquí se mencionan algunas indicaciones para el aprendizaje de letra script y cursiva, la mayoría de autores anglosajones recomienda empezar con la enseñanza de la letra script, puesto que sus movimientos son más simples y requieren de menor control muscular.

Por otra parte, Denner propone una serie de ejercicios de pintura y dibujo útiles para la preparación de la escritura centrándose en la distensión motriz y la fluidez del movimiento, tales como pintura y dibujo libre, arabescos y rellenos de una superficie. Estas actividades se pueden enmarcar dentro del enfoque perceptivo motriz, haciendo énfasis en los aspectos motores y perceptivos de forma eficiente.⁹⁴

Así mismo, Auzias, propone:

⁹⁴ FINA, programa de educación de motricidad, et al. Universidad del Azuay, citado por. Denner

“técnicas escriptográficas, que tienen por objeto las posiciones y movimientos gráficos pero que no abordan directamente la escritura, trazados deslizados, ejercicios de progresión y de inscripción son los ejercicios propuestos en esta técnica”⁹⁵

Por su parte, Borel Maissonny:

“recomienda iniciar el aprendizaje de la escritura con la forma cursiva debido a que su ejecución es más rápida y permite visualizar mejor la separación de cada palabra”⁹⁶

Finalmente, se describe la propuesta de Ramos,⁹⁷ quien propuso actividades para la intervención de las dificultades de la lectura y escritura, considerando que uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinado proceso; la intervención educativa dependerá de la dificultad, si lo que falla en el alumno es que no posee información sobre el tema, es necesario proporcionársela, si el problema se produce en la organización de los conocimientos, se debe ayudarle verbalmente a estructurar la información, mediante el trabajo en:

- Procesos sintácticos se deben tener en cuenta dos subprocesos. Por un lado, se debe seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.), por el otro, colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto, cuando un estudiante tiene dificultades en la escritura de oraciones con una estructura gramaticalmente correcta, se puede partir de formar

⁹⁵ MOHAMED, Bagdad, et al. tema5: tipos de dificultades en la escritura de palabras y en la composición escrita: evaluación y tratamiento. disgrafía. citado por Auzias,1981.

⁹⁶ LAUNAY, C. I.; BOREL-MAISONNY, Suzanne; PERELLÓ, Jorge. Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 1984, vol. 4, no 4, p. 226.

⁹⁷ RAMOS Sánchez, Jose L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>.

oraciones simples (Sujeto+Verbo+Complemento) y pedirle que la escriba separando adecuadamente las palabras.

- Procesos léxicos o de recuperación de palabras, la elección de las palabras se realiza de una manera casi automática buscando en la memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que se quiere expresar, la intervención ante las dificultades en los procesos de recuperación de palabras dependerá del proceso o subproceso en el que se encuentren dificultades, si es la ruta fonológica, enseñar el sonido de las letras, si lo que falla es la secuencia fonética es conveniente realizar entrenamiento con actividades de conciencia fonológica, tanto en tareas de análisis, como de síntesis.

Continuando con la descripción, se encuentra a Ana Camps,⁹⁸ quien plantea como propuesta de intervención para lectura y escritura, los proyectos de lengua, los cuales consisten en una propuesta de producción textual ya sea de manera oral o escrita, siendo una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos desde el enfoque cognitivo- lingüístico, plantea como propuesta de intervención los proyectos de lengua, los cuales consisten en una propuesta de producción textual ya sea de manera oral o escrita, teniendo como propósito el aprendizaje mediante unos objetivos específicos, es durante esta actividad que se pueden generar una gran diversidad de situaciones interactivas, las cuales ayudan a la composición y comprensión de textos además del aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y los elementos que lo conforman, entre las actividades que se pueden realizar están:

- Elaboración de un periódico.
- Escribir una carta.

⁹⁸ CAMPS, Ana. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 2003, 4: 14-23.

- Hacer un fichero de personajes de un cuento.
- Escribir un cuento de manera colectiva.
- Redactar un artículo de opinión.
- Escribir el informe de un experimento.
- Hacer el resumen de un debate.

Continuando con el enfoque cognitivo-lingüístico, Isabel Solé,⁹⁹ propone estrategias de comprensión para la lectura.

Para antes de la lectura:

- Ideas generales que se tengan de la lectura.
- Motivación para la lectura.
- Cuáles son los objetivos a alcanzar ante la lectura.
- Conocimientos previos del texto a leer.
- Realizar anticipaciones teniendo en cuenta los títulos, la superestructura, encabezados.
- Plantearse preguntas previas.

Durante la lectura.

- Formular predicciones.
- Plantearse preguntas.
- Aclarar dudas buscando información adicional.
- Subrayar ideas principales.
- Confrontar las preguntas previas y determinar si se responden.

Después de la lectura.

- Identificar la idea principal.

⁹⁹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de Pedagogía, 1992, 216: 25-27.

- Elaborar un resumen.
- Formular preguntas.
- Responder preguntas

En este orden de ideas, la información planteada anteriormente nos permite, además de adquirir conocimientos acerca de la importancia que tiene el lenguaje en el aprendizaje; conocer algunas definiciones, dificultades y actividades de intervención relacionadas con la lectura y la escritura, y al mismo tiempo entender que estas deben ser tratadas desde un determinado enfoque. Por esta razón, esta investigación se centró en indagar acerca de los saberes e incidencia en el uso de dichos enfoques de intervención por parte de los estudiantes y egresados del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca.

7. METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio descriptivo.¹⁰⁰ La elección de este diseño investigativo corresponde a que el interés de este estudio no es el de manipular variables, sino observar los datos tal y como se presentan en un solo momento para ser analizados y descritos. Se pretende identificar los enfoques a los cuales pertenecen las actividades utilizadas por estudiantes y egresados del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca en la intervención de dificultades de lectura y escritura, información que se recogió en el I y II periodo del 2014.

7.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

7.2.1 Población universo. La población universo se describe como el conjunto de egresados y estudiantes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Respecto a los egresados, se asumió un total de 367 y estudiantes entre VIII y X semestre un total de 68 que hubieran cursado la Práctica Integral I.

7.2.2 Tamaño de muestra. Se realizó un muestreo no probabilístico en el que la elección de los sujetos no depende de la probabilidad de ser elegidos, sino de los criterios de inclusión y finalmente la decisión de participar¹⁰¹. La encuesta fue enviada a un número de 115 egresados y a un número de 30 estudiantes. Se obtuvo una muestra de sujetos voluntario de 16 egresados y 25 estudiantes.

7.2.2.1 Criterios de inclusión. Se analizaron las encuestas del grupo de Fonoaudiólogos considerando los siguientes criterios de inclusión.

¹⁰⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. México. 2000. Pág. 189-193.

¹⁰¹ HERNÁNDEZ, Óp, cit. Pág. 231.

- Fonoaudiólogos egresados de la Universidad del Cauca hasta el I periodo de 2013.
- Que hayan tenido un tiempo mínimo de 6 meses de experiencia interviniendo en lectura y escritura.

En el caso de los estudiantes se analizaron las encuestas de:

- Estudiantes que hubieran realizado intervención por el área de lenguaje en lectura y escritura.

7.2.2.2 Criterios de exclusión. Se excluirán del estudio:

- Fonoaudiólogos que hayan intervenido lectura y escritura con experiencia menor a 6 meses.

En el caso de los estudiantes se excluyeron aquellos que, realizaron rotación en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, esto debido a la conceptualización de dificultad que posee este estudio y que no es objetivo del Centro.

7.3 VARIABLES

La siguiente es la operacionalización de variables contenidas en el estudio.

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	TIPO DE VARIABLE	VALORES POSIBLES	MÉTODO DE RECOLECCIÓN
Edad	Edad en años de los egresados o estudiantes del Programa de Fonoaudiología	Cuantitativa Continua De Razón	18 a 45 años	Encuesta
Sexo	Sexo de los egresados o estudiantes del Programa de Fonoaudiología	Cualitativa Nominal	Masculino Femenino	Encuesta

Tipo de informante	Se establece si es estudiante o egresado	Cualitativa	Estudiante Egresado	Encuesta
Tiempo de experiencia en la intervención de las dificultades de lectura y escritura	Meses que lleva interviniendo dificultades de lectura y escritura.	Cuantitativa	Superior a 6 meses	Encuesta
Rango de edad de la población que atiende	Población que atiende en general.	Años		Encuesta
Tipo de Institución donde labora o realizó la práctica	Instituciones educativas o instituciones prestadoras de servicios de salud donde labora o realizo la práctica.	Cualitativa Nominal	Instituciones de salud y/o educativas	Encuesta
Dificultades más frecuentes encontradas en la población intervenida	Dificultades de lectura y escritura, más frecuentes.	Cualitativa Nominal	Todas las dificultades en lectura y escritura encontradas.	Encuesta
Actividades de intervención	Actividades de intervención que ha usado para en las dificultades de la lectura y la escritura.	Cualitativa Nominal	Actividades más comunes usadas.	Encuesta

7.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de los datos se usó un cuestionario constituido por un conjunto de preguntas relacionadas con las variables de estudio¹⁰² con preguntas cerradas para la información sociodemográfica y abiertas para las variables relacionadas con la intervención de las dificultades de lectura y escritura, considerando que las respuestas podrían llegar a ser múltiples.

¹⁰² HERNÁNDEZ , S, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. México. 2000. Pág. 285.

Esta encuesta pasó primero por la revisión de una persona externa al proyecto y una prueba piloto, para asegurar confiabilidad y efectividad en la recolección de la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos, después de estas acciones se modificó la redacción de algunos interrogantes, se aumentó el número de preguntas pasando de 14 a 18 en el caso de egresados y 14 preguntas en el caso de estudiantes. Finalmente se incluyeron las definiciones de enfoque y actividad (Anexo 1).

7.5 PROCEDIMIENTO ESPECÍFICO

La recolección de la información se realizó de forma directa en los casos en que esto fue posible; particularmente con estudiantes y egresados que aún residen en la ciudad de Popayán, en los otros casos la información fue recolectada vía correo electrónico. Para ello cada uno de los encuestados recibió información de los alcances del proyecto a través del consentimiento informado para posteriormente acceder voluntariamente al diligenciar el formato.

Una vez se recolectó la información pasó a un primer análisis con el fin de verificarla y evaluar la manera en la que debía codificarse en la base de datos. Finalmente se procesó la información a través del programa SPSS y se realizó análisis univariado, siendo el resultado la descripción de los hallazgos en relación a los referentes conceptuales y el objetivo planteado.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de los resultados se hará considerando los aspectos sociodemográficos que permitieron describir la población objeto de estudio, las dificultades de lectura y escritura que los participantes dijeron haber intervenido durante su actividad profesional o práctica, las actividades que estos refirieron utilizar para la intervención de las dificultades de la lectura y la escritura, y finalmente, una relación con el enfoque que dicen usar.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los estudiantes y egresados, de la población intervenida y los sectores de intervención

	%	N
Edad		
21 a 25 años	53,7	22
26 a 33 años	46,3	19
Sexo		
Hombre	19,5	8
Mujer	80,5	33
Tipo informante		
Estudiante	61,0	25
Egresado	39,0	16
Tiempo de experiencia		
Menor a 1 año	14,6	6
Entre 1 y 3 años	17,1	7
Entre 4 y 6 años	7,3	3
Formación complementaria		
Si	7,3	3
No	92,7	38
Edad de la población atendida		
Infantil	53,7	22
Infantil-adolescente	29,3	12
Adolescente-adulta	7,3	3
Infantil-adulta	7,3	3
No responde	2,4	1
Instituciones en las que intervino		
Educación	24,4	10
Salud	51,2	21
Salud y educación	24,2	10

La muestra estuvo conformada por un total de 41 sujetos, de ellos 25 eran estudiantes de VIII, IX y X semestre, mientras que los 16 restantes

correspondieron a egresados del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. En relación a la edad, el 53,7% se encontró entre los 21 y 25 años mientras que el 46,35% entre los 26 y 33 años, el sexo predominante fue el femenino con un 80,5% (33); en cuanto al tiempo de experiencia, dato que fue recogido solo en egresados, se obtuvo que un 14,6% (6) egresados han intervenido dificultades de lectura y escritura en tiempo menor a un año, 17,1% (7) de los egresados ha intervenido de 1 a 3 años las dificultades de lectura y escritura y un 7,3% (3) han intervenido de 4 a 6 años estas dificultades, el 61% (25) no tienen experiencia laboral ya que aún son estudiantes; el 92,7% (38) de los participantes no ha realizado cursos y seminarios de lectura y escritura, que complementen la formación que reciben en el marco de sus estudios universitarios.

De los 41 participantes, el 53,7% (22) ha intervenido dificultades de lectura y escritura en población infantil, el 29,3% (12) ha intervenido las dificultades en población infantil-adolescente, el 7,3% (3) de los participantes ha intervenido en población adulta. El tipo de institución en la que más se han intervenido dichas dificultades son las de propósito educativo con un 51,2% (21), seguidas del 24,4% (10) de intervenciones en instituciones de salud.

Análisis en relación a las dificultades de la lectura y la escritura

Tabla 2. Prevalencia institucional de las dificultades de lectura y escritura en la población intervenida.

	%	N
DIFICULTADES LECTURA		
Errores específicos	39,0	16
Dificultades del tipo lector	61,0	25
Dificultades de análisis y síntesis	4,9	2
Dificultades en Comprensión lectora	73,2	30
Reconocimiento de tipos de textos	2,4	1
Dislexia	12,2	5
Alexia	2,4	1

DIFICULTADES ESCRITURA		
Errores específicos	68,3	28
Dificultades de la cohesión y coherencia	7,3	3
Dificultades de la producción textual	36,6	15
Dificultades relacionadas con la superestructura	2,4	1
Retraso en el desarrollo de la escritura	4,9	2
Dificultades de análisis y síntesis	4,9	2
Disortografía	9,8	4
Fallas en direccionalidad	7,3	3
Dificultades de asociación fonema grafema	4,9	2
Dificultades relacionadas con la microestructura	4,9	2

Respecto a las dificultades en la lectura, el 73,2% (30) de los participantes respondió que la dificultad en la comprensión lectora es una de las más frecuentes, seguida de las dificultades que corresponden al tipo lector con un 61% (25) y los errores específicos con un 39% (16); las dificultades de análisis y síntesis aparecen con un 4,9% (2); contrario a esto, el reconocimiento de los diferentes tipos de textos y la alexia con un 2,4% (1) son las dificultades menos frecuentes.

En relación a la escritura, los encuestados mencionaron los errores específicos con un 68,3% (28); seguidos de las dificultades en la producción textual con un 36,6% (15) como las más frecuentes; otras dificultades encontradas fueron las de cohesión y coherencia con un 7,3% (3), retraso en el desarrollo, análisis y síntesis, asociación grafema-fonema y la microestructura con un 4,9% cada una (2); y por último la menos común dificultades en superestructura con un 2,4% (1).

Análisis en relación a las actividades usadas en la intervención de la lectura y la escritura

Tabla 3. Actividades empleadas por los estudiantes y egresados en la intervención de las dificultades de lectura y escritura.

	%	N
ACTIVIDADES LECTURA		
Lectura oral y silente	46, 3	19

Lectura dictado	4,9	2
Asociación nombre etiqueta	2,4	1
Paráfrasis	2,4	1
Relaciones de sinonimia	2,4	1
Signos de puntuación	17,1	7
Conciencia fonológica	14,6	6
Preguntas por nivel de comprensión	41,5	17
Descripción de láminas	4,9	2
Lectura conjunta	12,2	5
Reconocimiento de palabras desconocidas	2,4	1
ACTIVIDADES ESCRITURA		
Conciencia fonológica	29,3	12
Percepción visual y auditiva	12,2	5
Motricidad	2,4	1
Corrección de errores específicos	22,0	9
Escritura por copia y dictado	2,4	1
Producción textual	46,3	19
Signos de puntuación	9,8	4
Otras	24,4	10

Con respecto a las actividades de intervención utilizadas para la lectura, el 46,3% (19) de los encuestados refirieron la lectura oral y silente seguida de la realización de preguntas para nivel de comprensión con un 41,5% (17); reconocimiento de signos de puntuación 17,1% (7) como las más frecuentemente usadas, por su parte la conciencia fonológica 14,6% (6) y la lectura conjunta 12,2% (5), son actividades que resaltan aunque con menor porcentaje, por otro lado, la descripción de láminas y la lectura al dictado aparecen sólo con un 4,9% (2) el reconocimiento de palabras desconocidas, la asociación grafema-fonema, la paráfrasis y la relación de sinonimia con un 2,4% cada una (1), son las menos usadas en la intervención. Ante la pregunta de cuál consideraba como las actividades más significativas nombraron la lectura y la conciencia fonológica.

En relación a las actividades de intervención utilizadas en las dificultades de escritura, las actividades de producción textual son las más frecuentemente usadas con un 46,3% (19), las de conciencia fonológica con un 29,3% (12), corrección de errores específicos con un 22% (9); seguidas de otras actividades con un 24,4% (10), entre las que encontramos uso de fichas, alfabeto móvil y escritura del nombre. Por otra parte, las actividades de signos de puntuación con

un 9,8% (4) seguidas de las actividades de copia-dictado y las de motricidad con un 2,4% (1), son las actividades menos usadas en la intervención. Ante la pregunta de cuáles son las actividades más significativas mencionaron la producción textual, autocorrección de errores, a lo que agregan que todo depende de la continuidad del paciente al tratamiento.

Análisis en relación a los enfoques

Tabla. 4 Enfoques a los que pertenecen las actividades de intervención para las dificultades de lectura y escritura.

	%	N
No responde/ No conoce el enfoque	34	14
Enfoque Cognitivo Lingüístico	19,5	8
Constructivismo	7,3	3
Enfoque Psicosocial	4,9	2
Preceptivo Motor	2,4	1
Cognitivista	2,4	1
Enfoques lectura y escritura	2,4	1
Asistencial	2,4	1
Lingüístico	2,4	1
Psicomotor	2,4	1
Sociolingüístico de la lectura y la escritura	2,4	1
Psicogenético	2,4	1
Informal	2,4	1
No usa ningún enfoque	2,4	1

Con respecto a los enfoques, de los 41 participantes encuestados, el 34% (14) no respondió o contestó no tener conocimiento acerca del enfoque que utilizan en la intervención de las dificultades de la lectura y la escritura; un 19,5% (8) respondieron que utilizan el enfoque cognitivo lingüístico, seguido del constructivismo al que identifican como un enfoque con un 7,3% (3), un 4,9% (2) refieren el enfoque psicosocial, además se encontró que 11 de los encuestados identificaron al menos un enfoque entre los que mencionaron; el perceptivo motor 2,4% (1), enfoques lectura y escritura 2,4% (1), informal 2,4% (1), asistencial 2,4% (1), lingüístico 2,4% (1), cognitivista 2,4% (1), psicomotor 2,4% (1), sociolingüístico 2,4% (1), perceptivo-visual 2,4% (1), psicolingüístico de la lectura y la escritura

2,4% (1) y psicogenético 2,4% (1), finalmente, un 2,4% (1) menciona que no utiliza enfoques para la intervención de las dificultades de lectura y escritura.

9. DISCUSIÓN

Con respecto a la descripción de la población, se encontró en relación a la edad que los participantes tenían entre 21 y 33 años, esto corresponde directamente con las edades en las que una persona aún se encuentra cursando estudios universitarios, y en relación a los egresados, la edad aparece relacionada con el tiempo de egreso; la mayoría de los participantes tenían entre 6 meses y 2 años de egresados, tiempo al que se asocia también la experiencia.

En referencia al predominio del sexo femenino, esto corresponde a que en la matrícula del Programa de Fonoaudiología siembre ha sido mayor el número de mujeres, lo que reafirma el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) que en el informe del año 2014 refiere que en la Universidad del Cauca en el mencionado programa académico al II semestre de 2013 había 89 hombres matriculados, frente a 230 mujeres.¹⁰³

La población a la que más se interviene según los participantes es la población infantil en instituciones prestadoras de servicios de salud y educación, las razones a las que esto se atribuye corresponde a que las dificultades de lectura y escritura son prevalentes en niños. Investigaciones realizadas, muestran que la prevalencia de los trastornos de aprendizaje de la lectura se ha estimado entre 5 - 17.5%, constituyendo el trastorno de aprendizaje más común en la literatura americana y europea puesto que afecta a un 80% de escolares.

¹⁰³ Ministerio de Educación nacional. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Población estudiantil. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>. Citado el 6 de Noviembre de 2014.

En Latinoamérica, particularmente en Colombia, respecto a los trastornos de la lectura, los estudios de Roselli, Báteman, Guzmán y Ardila (1999) reportan que son del 5,5 % y según De los Reyes et ál. (2008) son del 3.3%.¹⁰⁴

En este estudio, el análisis permitió identificar, como las dificultades más frecuentes en lectura aquellas que se relacionan con la comprensión, el tipo lector y los errores específicos. Con respecto a la comprensión, autores como Van Dijk y Kintsch (1983) explican que se encuentra relacionada con el análisis y síntesis en relación con factores neuropsicológicos,¹⁰⁵ la adecuada interacción de los mismos permite hacer diferenciación, selección de información importante y la identificación de elementos de los textos, tales como su forma de organización. Ortega (2005) agrega que quién tiene una dificultad de comprensión lectora no responde a las preguntas referentes al texto leído,¹⁰⁶ lo que sería la manifestación más clara del problema y por tanto una de las dificultades que más fácilmente se identifica en la evaluación de los escolares.

Con respecto a la frecuencia de las dificultades de comprensión, esto se corrobora con datos como los aportados por el informe de la participación de Colombia en las pruebas PISA 2012, en el que se refiere que en lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2, lo que significa que sólo tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto, reconocer la idea principal, comprender relaciones y construir significados dentro de textos que requieren

¹⁰⁴ Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. Aponte Mónica, Zapata Maryoris Elena. Disponible en:

<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/346/272>

¹⁰⁵ VAN DIJK, Desempeño de la comprensión del discurso narrativo oral en personas sin trastornos de la comunicación. Chile Santiago. 2011, p. 27

¹⁰⁶ JIMENES ORTEGA, José. Programas de recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, p. 13

inferencias simples, y comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.¹⁰⁷

En relación a las dificultades en el tipo lector, M.I Celdran y F. Zamorano, las relacionan con el retraso lector, definido como un desfase en el desarrollo en el que se tardan la adquisición de habilidades que se requieren para leer y escribir siendo una de sus características la lectura lenta,¹⁰⁸ lo que se explica con postulados como los Roselli, Matute y Ardila¹⁰⁹ quienes explican que el retraso lector se evidencia en niños que presentan dificultad para automatizar el proceso de decodificación de los símbolos escritos, produciendo una sobrecarga en su memoria de trabajo en la medida en que se les dificulta integrar en línea, la información visual de los símbolos escritos que leen con la comprensión semántica de las palabras que van reconociendo en el escrito.

Además, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, refiere que de 102.000 niños en el ámbito nacional que cursaban quinto de primaria en el 2009, el 43% alcanzó un nivel mínimo de lectura, y un 21% adicional se desempeñó por debajo de lo esperado para su edad y nivel escolar. Los profesores han identificado una mayor proporción de alumnos que se caracterizan por una lectura lenta y exacta (un 50.5%), frente a aquellos que sólo destacan por presentar un perfil de lectura

¹⁰⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia en pisa 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Disponible en: <file:///C:/Users/G480/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PI SA%202012.pdf>. Pag 9

¹⁰⁸ CLARES, M.I Celdran; BUITRAGO, F. Zamorano. Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. 1998.

¹⁰⁹ REY, Eva María Córdoba; MARTÍNEZ, María Cristina Quijano; RUIZ, Natalia Cadavid. HÁBITOS DE LECTURA EN PADRES Y MADRES DE NIÑOS CON Y SIN RETRASO LECTOR DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA (Reading habits of children's parents with and without non-specific reading difficulties from Cali, Colombia). *Revista CES Psicología*, 2013, 6.2: 53-65.

inexacta (un 31.9%), y, finalmente, un 16.5 % con el perfil de lectura lenta e inexacta.¹¹⁰

Referente a los errores específicos en la lectura, Ahumada C., menciona las adiciones, inversiones, sustituciones y omisiones.¹¹¹ En este mismo sentido, José Jiménez Ortega incluye a las rotaciones como un error específico.¹¹² La naturaleza de los errores específicos, obedece al enfoque desde el que se concibe la lectura, para algunos corresponden a fallas en los sistemas perceptivos, mientras que para otros hacen parte de las tareas de correspondencia fonema grafema asociadas a la comprensión, sea cual fuere la explicación, es natural encontrar estos en la lectura.

En relación a las dificultades en la escritura, el análisis permitió identificar los errores específicos y las dificultades en la producción textual como las más frecuentes. Con respecto a los errores específicos, autores como Jacobo Feldman 1974, menciona errores como las rotaciones, la reversión, la omisión, la distorsión, la disociación y los agregados, son frecuentemente encontrados en la escritura.¹¹³ Y podrían asociarse a dificultades perceptivas. Por su parte Rodolfo Raúl Hachen, también dan cuenta de errores específicos como las omisiones, pero relacionado con el proceso de conceptualización de la sílaba.¹¹⁴

Referente a la producción textual, el mismo autor desde una perspectiva cognitivo lingüística, y teniendo en cuenta los postulados de Emilia Ferreiro, menciona que

¹¹⁰ Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. Claudia Talero G, Andrés Espinosa B, Alberto Vélez Van Meerbeke. Disponible en: http://www.acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf

¹¹¹ AHUMADA, Cecilia María. Programa para corregir los errores de intervención en lectoescritura. Universidad Nueva Granada, 2010, p. 5 al 8.

¹¹² JIMENES ORTEGA, José. Programas de recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, p. 10

¹¹³ FELDMAN, Jacobo. Clasificación de los errores de la lecto-escritura. Disponible en: <http://www.bvs.org.do/revistas/adp/1974/10/03/adp-1974-10-03-158-166.pdf.pdf>

¹¹⁴ HACHEN, R. Educación bilingüe: algunas apreciaciones para su adecuada planificación y su correcta implementación. *Casa tomada*, 1998, 6.

durante la escritura, en el paso de un nivel silábico a un nivel alfabético, se evidencian algunas dificultades puesto que se puede observar que la construcción de la escritura se presenta como un proceso sistémico, coherente y predecible, donde se explica que la fonetización no se da desde un primer momento de manera completa, consecutiva y lineal.¹¹⁵ Es por esta razón que son tan frecuentes las dificultades en la escritura lo que les significa a los sujetos un importante retraso en el aprendizaje escolar.

Por su parte, Juana Marinkovich, menciona que durante los procesos cognitivos cuando se dificulta la producción escrita, esta se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico.¹¹⁶

Una vez se encontraron las dificultades más frecuentes, se solicitó información en relación a las actividades de intervención utilizadas para la lectura. El análisis de resultados permitió identificar la lectura oral y silente, la realización de preguntas para nivel de comprensión y el reconocimiento de signos de puntuación como las más usadas. Con respecto a la lectura oral, Mariela Fonseca (2005), indica que los niños pueden aprender a leer en voz alta a través de por lo menos dos métodos, que en todo caso tienen que ver con el aprendizaje de las correspondencias directas entre la cadena de letras y la representación hablada y el sistema de reglas de relación entre ortografía y sonido,¹¹⁷ postulados que podrían apoyar el hecho de que leer en voz alta sea una de las actividades que más se usan en la enseñanza del proceso de lectura.

¹¹⁵ HACHEN, R. Educación bilingüe: algunas apreciaciones para su adecuada planificación y su correcta implementación. *Casa tomada*, 1998, 6.

¹¹⁶ MARINKOVICH, Juana; SALAZAR, Juan. Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 2011, 37.1: 85-104.

¹¹⁷ FONSECA Mariela. Prácticas profesionales supervisadas de psicología en educación especial. Universidad de Guadalajara 2005. Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos20/dificultades-lectura/dificultades-lectura.shtml>

Sobre la comprensión, las actividades que los participantes dicen usar concuerda con lo que propone Everardo López, quien refiere entre otras, la realización de cuestionarios como una actividad válida para trabajar comprensión,¹¹⁸ por su parte Víctor Santiuste Bermejo y Carmen López Escribano, proponen que la lectura repetida es una de las técnicas para mejorar la fluidez y comprensión.

Referente a las actividades encaminadas al favorecer el uso adecuado de signos de puntuación, José Luis Ramos Sánchez sugiere marcarlos en oraciones y párrafos.¹¹⁹

En todo caso la elaboración de preguntas corresponde a una de las formas más comunes de intervenir la comprensión. Referente a los signos de puntuación, autores como Sánchez, Ramos, sugiere como actividad de intervención presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor.

También menciona que a través de sucesivas presentaciones podríamos ir disminuyendo el nivel de ayuda visual, haciendo más pequeños los dibujos o sustituyendo los dibujos por signos de puntuación más grandes de lo habitual. Hasta que, finalmente, el usuario respete los signos de puntuación sin ayuda especial. Otra actividad que sugiere el autor es leer conjuntamente varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el usuario realice una ejecución aceptable y presentarle sencillos textos bien puntuados para

¹¹⁸ LÓPEZ Everardo. Propuesta de intervención para comprensión lectora. 2012.

¹¹⁹ RAMOS Sánchez, Jose L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en:
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

que los lea en voz alta y grabarle la lectura para que luego escuche y observe sus errores.¹²⁰

Respecto a las actividades de intervención utilizadas en las dificultades de escritura, el análisis de resultados permitió observar que las actividades de producción textual, las de conciencia fonológica y la corrección de errores específicos son las más utilizadas.

Respecto a las actividades de producción textual, desde una perspectiva que da importancia a la cognición y la lingüística, autores como Solanlly Ochoa Angrino, et al.¹²¹ Plantean actividades en las que la planificación, la textualización y revisión, hacen parte de la escritura como producción, actividades llamadas “tiempos para”; en las que se encuentran: tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar,¹²² tiempo para corregir y rescribir, tiempo para compartir, tiempo para volver a escribir.¹²³ Por otra parte, Mabel Condemarin desde otra perspectiva, hace referencia a actividades que involucran la motricidad y la percepción como necesarias para leer y escribir.¹²⁴

Planteado desde dos perspectivas diferentes; la perceptiva y la cognitiva, Víctor Santiuste Bermejo y Carmen López Escribano proponen las actividades de conciencia fonológica como un paso decisivo para entender el principio alfabético

¹²⁰ RAMOS Sánchez, José L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en:

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

¹²¹ Solanlly Ochoa Angrino, Miralba Correa Restrepo, Lucero Aragón Espinosa, Santiago Mosquera Roa (2009).

¹²² OCHOA-ANGRINO, Solanlly, et al. Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Educación y Educadores, 2010, 13.1.

¹²³ RAMOS Sánchez, Jose L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en:

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

¹²⁴ CONDEMARÍN, M, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Editorial, Andrés Bello, Santiago de Chile.2000.

y en última instancia, para aprender a leer.¹²⁵ Esto permitiría apoyar el hecho de que en la intervención de las dificultades de escritura y lectura, los Fonoaudiólogos incluyan en sus acciones actividades de conciencia fonológica.

Sobre los resultados obtenidos sobre los enfoques que se usan para intervenir las dificultades de lectura y escritura, el estudio revela que estudiantes y egresados no tienen claridad en los enfoques que sustentan las actividades que utilizan; lo que se infiere del hecho de que han nombrado modelos pedagógicos y/o teorías de desarrollo humano y del aprendizaje, como enfoques para intervenir dificultades de lectura y escritura.

Complementando lo anterior, los estudiantes y egresados que participaron en la investigación usan actividades desde perspectivas perceptivas, motrices y cognitivas, sin embargo en el análisis de sus respuestas se observa que enumeran actividades indistintamente, en ocasiones hacen mención a actividades de predominio perceptivo pero dicen usar enfoques cognitivos y viceversa, lo que llevaría a concluir que tienen conocimiento práctico amplio sobre acciones de intervención, pero no claridad en la teoría que las soporta.

En relación a esto y asumiendo que no es un objetivo investigativo ubicarse en una posición u otra referente a los enfoques, por lo que tampoco se pretende discutir sobre si las actividades que corresponden a uno u otro enfoque son válidas o no, los resultados hacen un llamado a mantener la claridad sobre el constructo teórico que las acompaña, quizá en acuerdo con lo que afirma Soto sobre que los enfoques; o como los llama la autora; modelos, que podrían ser complementarios,¹²⁶ claridad que además podría facilitar el planteamiento de los

¹²⁵RAMOS Sánchez, Jose L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en:

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

¹²⁶ ACUÑA SOTO, María Pilar. Dificultades en la escritura. El necesario complemento de dos modelos teóricos para su explicación y tratamiento. CERIL. 2006. Disponible desde internet en: <http://www.ceril.cl/index.php/profesionales-2/12-publicaciones/articulos/95-dificultades-en-la-escritura-el-necesario-complemento-de-dos-modelos-teoricos-para-su-explicacion-y-tratamiento-ceril>

planes de intervención, así como facilitar el seguimiento y la evaluación de los mismos.

CONCLUSIONES

Del presente trabajo la conclusión más importante es que los participantes refirieron actividades desde al menos dos enfoques que involucran por un lado una mirada desde lo perceptual y otra desde lo cognitivo, sin embargo no existe claridad al momento de comprometerse con la denominación del enfoque al que pertenecen las actividades usadas en la intervención.

La anterior conclusión se logra a través de un proceso deductivo que arranca con la investigación sobre las dificultades en lectura y escritura que reconocen los participantes y luego de las actividades que proponen para intervenir.

Sobre lo primero se encontró que las dificultades en lectura que ellos más dicen intervenir tienen que ver con la comprensión lectora y el tipo lector, en tanto que en la escritura, los errores específicos y las dificultades en la producción textual, son las dificultades más frecuentes. Sobre las actividades, los encuestados refieren que aquellas que tienen que ver con la lectura oral y silente, y la formulación de preguntas para nivel de comprensión son usadas para intervenir las dificultades de lectura, y las de producción textual, conciencia fonológica y corrección de errores específicos en el caso de la escritura.

Existe sin embargo, una confusión entre los enfoques utilizados en la intervención de las dificultades de lectura y escritura, dado que diferentes encuestados mencionan respuestas que involucran las dificultades y las actividades de intervención desde enfoques perceptivos y motrices, pero al momento de mencionar el enfoque utilizan consideraciones cognitivas o viceversa.

Con respecto a la metodología del estudio, se ha de indicar que en un principio se pretendió hacer un estudio de relación estadística entre las actividades, las dificultades y el enfoque, sin embargo la dificultad para que egresados y

estudiantes diligenciaran la encuesta, redujo notablemente el número de la muestra lo que impidió responder a la metodología inicialmente planteada. Sin embargo y a pesar de las dificultades, la metodología empleada permitió a través de diseños no experimentales continuar con el trabajo investigativo.

Se debe tener en cuenta que pese a la pequeña muestra, los resultados no pueden generalizarse a toda la población de egresados y estudiantes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, sin embargo con los resultados obtenidos es posible prever la necesidad de tomar algunas medidas en el proceso de enseñanza en relación a la evaluación y la intervención de la lectura y la escritura.

RECOMENDACIONES

Los resultados de esta investigación dan lugar a varias recomendaciones que podrían incidir sobre el proceso de formación del Fonoaudiólogo y sobre sus actuaciones bien sea en la práctica formativa o profesional.

En primer lugar, surge una observación constructiva no directa sobre el contenido de asignaturas teóricas y prácticas relacionadas con la intervención de las dificultades de lectura y escritura, sino más bien con la claridad con la que se relacionan dichos contenidos a un enfoque determinado desde que se imparten los contenidos teóricos y prácticos sobre el tema. Una revisión sobre las miradas conceptuales desde las que se aborda la enseñanza de la intervención de la lectura y la escritura, podría ser un inicio para lograr claridad respecto al tema.

Por otro lado, la continua formación que va más allá de lo que se imparte en pregrado podría constituirse en una forma de dar claridad a los contenidos recibidos, por lo que es recomendable para estudiantes y egresados estar en un permanente proceso de actualización con respecto a los nuevos aportes que se realicen para el lenguaje lecto escrito.

Sería de gran aporte la investigación en relación a la efectividad, eficiencia y oportunidad de la intervención terapéutica desde uno u otro enfoque, a fin de derivar evidencia sobre la intervención Fonoaudiológica, lo que además de enriquecer la disciplina, permitiría beneficiar a la población objeto de la intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- ABCHI, Verónica S. Sánchez; DE MANRIQUE, Ana María Borzone. Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 2010, 31.1: 40-49. Citado por (Hymes, 1971)
- ACEBO, J. Estrategias docencia- Aprendizaje. Material didáctico de la asignatura Estrategias Docencia y Aprendizaje. Universidad del Valle México, Campum Puebla, (sin fecha), p. 3-5, 12-15.
- ACUÑA SOTO, María Pilar. Dificultades en la escritura. El necesario complemento de dos modelos teóricos para su explicación y tratamiento. CERIL. 2006. Disponible desde internet en: <http://www.ceril.cl/index.php/profesionales-2/12-publicaciones/articulos/95-dificultades-en-la-escritura-el-necesario-complemento-de-dos-modelos-teoricos-para-su-explicacion-y-tratamiento-ceril>.
- AGUILERA JIMÉNEZ Antonio e Isabel GARCÍA GÓMEZ. Evaluar interviniendo, intervenir evaluando: una propuesta de actuación ante las dificultades del aprendizaje. Universidad de Sevilla. Apuntes de Psicología, 2004, Vol. 22, número 3, pág. 310.
- AHUMADA, Cecilia María. Programa para corregir los errores de intervención en lectoescritura. Universidad Nueva Granada, 2010, p. 5 al 8.
- ALLIENDE, F. CONDEMARIN, M. la lectura, teoría de evaluación y desarrollo. Chile Santiago, 2000, p. 129.
- ARDILA Alfredo, ROSELLI Mónica, MATUTE Esmeralda. Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de psicología. 2005.
- BARROSO, José, BRUNI, Carmen. Trastorno de lenguaje en niños. Trastornos del lenguaje y memoria. Barcelona, 2005, p. 129.
- BERMEJO, Victor coll (2004). Nuevos Aportes a la Intervención en las Dificultades de Lectura. Madrid: universidad Complutense de Madrid. 2004. p. 15.

- BERMEJO, Victor y Cols. (2004). Nuevos Aportes a la Intervención en las Dificultades de Lectura. Madrid: universidad Complutense de Madrid. 2004. p. 20.
- BRIZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Teorías acerca del aprendizaje. España, 2004, p. 83.
- CABRERA, Reina. La palabra escolar de la escritura, Citado por ECHEVERRY, Venezuela, Universidad de los Andes: 2003, p.
- CAMPS, Ana. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Lectura y Vida, 2003, 4: 14-23.
- Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. Aponte Mónica, Zapata Maryoris Elena. Disponible en : <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/346/272>.
- CARDONA, María Isabel, CADAVID Natalia. Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n2/v30n2a04.pdf>
- CARRIL, y CAPARROS. Sobre mejora de la competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto familiar. Universidad Nueva Granada, 2006, p. 54 al 57.
- CELDRAN, Clares. Y ZAMORANO, F._Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes. (sin fecha), p. 6
- CHOIS, Pilar. Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. En: revista Árete, volumen. 10, numero 1. Octubre 2010. Disponible en: http://www.iberamericana.edu.co/images/R10_articulo_9.pdf
- CLARES, MI Celdran; BUITRAGO, F. Zamorano. DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES. 1998.
- Claudia Talero G, Andrés Espinosa B, Alberto Vélez Van Meerbeke, Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá.. Disponible en: http://www.acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf

- CLAXTON, KRONICK, POPLIN. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por Suárez Yáñez. Educación y pedagogía. Colombia: 1998, p. 7-8.
- COLLAZOS RAMOS, Vanessa; GIRÓN MUÑOZ, Julia Sugely. Algunas concepciones sobre el número natural que privilegian docentes de preescolar y primero de primaria. 2014. PhD Thesis.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2006. Sentidos pedagógicos de los lineamientos, no.1. [citado el 10 de marzo de 2014]. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf
- CONDEMARÍN, M, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Editorial, Andrés Bello, Santiago de Chile.2000.
- CONDEMARIN, Mabel. Sobre la investigación educativa. Desafíos y perspectivas. Chile Universidad Católica, 2008, p. 13.
- CORTIQUERA MORALES, Pilar. La vida cotidiana en Grecia y su aplicación didáctica. En: Revista virtual investigación y educación. [En línea]: http://www.csi-f.es/sites/default/files/TEXTOS_IMASE_61_MARZO_2010_09.pdf vol. 61. Marzo, 2010. Disponible en: ISSN. 1696-7208
- CUERVO ECHEVERRI, Clemencia, et al. La profesión de fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional. 1998.
- DE LA CRUZ, M. V. Batería de evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE). 1985
- DE MIER, Vanesa; ABCHI, Verónica Sánchez; BORZONE, Ana María. Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. Cuadernos de Psicopedagogía, 2009, 7.13: 90-107. Citado por Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI
- Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. Claudia Talero G, Andrés Espinosa B, Alberto Vélez Van Meerbeke. Disponible en: http://www.acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf

- DINVILLE, Clarie, Guía de exploración logofoniátrica. Propuesta para estudiantes de carreras pedagógicas. Habana iscm, (no reporta), p. 3.
- DUBOIS. Contextualización y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica. 2014, p. 12
- ESCRIBA. Psicomotricidad y Sensopercepción Fundamentos teóricos en Fonoaudiología, Citado por CAMPO. Ivonne, desarrollo infantil. Colombia: 2005, p. 21.
- ESCRIBANO, Carmen López; BERMEJO, Víctor Santiuste. Aportaciones de la neurociencia al tratamiento educativo de las dificultades de lectura. Revista de psicología y educación, 2008, 1.3: 57-66.
- FELDMAN, Jacobo. Clasificación de los errores de la lecto-escritura. Disponible en: <http://www.bvs.org.do/revistas/adp/1974/10/03/adp-1974-10-03-158-166.pdf.pdf>
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, 1991
- FINA, PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE MOTRICIDAD, et al. UNIVERSIDAD DEL AZUAY. citado por. Denner
- FLOREZ, Rita. Perspectiva perceptivo- motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, Citado por MUÑOZ, Isabel. ROJAS, Gloria. Popayán universidad del Cauca, 2007, p. 3 al 7.
- FONSECA Mariela. Prácticas profesionales supervisadas de psicología en educación especial. Universidad de Guadalajara 2005. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos20/dificultades-lectura/dificultades-lectura.shtml>.
- FORNESS, BENDER, STAMBAK, FROSTIG, CONDEMARIN. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por Luz Estella, Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: 1975, p. 6-7.
- VIDAL García, J. y MANJÓN González, D. (2001): Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, volumen 2: Lectura y escritura; Madrid: EOS.

- GARCÍA, Jesús Nicasio; Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Narcea Ediciones, 1998.
- GARCÍA, M. LUQUE, SANTAMARÍA, SOLÉ, VIDAL, VIEIRO, PERALBO Y OVIEDO, GILABERT. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt, Citado por SANCHES, Verónica. BORZONE. Ana María, Fernando. Revista lectura y vida .Oviedo: 2010.
- GARCIA, Uberney. Sobre análisis comparativo de los indicadores de habilidad motriz de niños y niñas de la Escuela Villa Carmelo y Escuela La Presentación de edades entre 9 a 11 años, de estrato 2. Santiago de Cali, 2011, p. 20 al 32.
- GODÍNEZ, M^a Dolores Serrano. Curso de lectura para aspirantes a maestría en la UAM-A. Relingüística aplicada, 2004, 1: 8.
- HACHÉM, R. Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. Lectura y Vida, 2002, 23.2: 6-17.
- HACHEN, R. Educación bilingüe: algunas apreciaciones para su adecuada planificación y su correcta implementación. Casa tomada, 1998, 6.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA, Lucio. Metodología de la Investigación. México. 2000. Pág. 189-193.
- http://www.csif.es/sites/default/files/TEXTOS_IMASE_61_MARZO_2010_09.pdf vol. 61. Marzo, 2010. Disponible en: ISSN. 1696-7208
- http://www.iberamericana.edu.co/images/R10_articulo_9.pdf
- ISAZA MESA, Luz Stella. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Educación y Pedagogía, 2010, 13.31. citado por Suárez Yáñez, 1998
- JIMENES ORTEGA, José. Programas de recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, p. 13
- JIMENES ORTEGA, José. Programasde recuperación y prevención en las dificultades de lectura y escritura. España tierra de hoy, 2005, P. 10.

- JIMÉNEZ, Juan; ARTILES, Ceferino. Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, 13.49: 21-37.
- JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la lectura, Citado por PEÑA. Bernardo, Colombia, 2001, p.
- LAUNAY, C. I.; BOREL-MAISONNY, Suzanne; PERELLÓ, Jorge. Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1984, vol. 4, no 4, p. 226.
- LENER, MUÑOZ. Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje. Citado por MORALES, Oscar. Universidad de los Andes. Venezuela. *Revista Educere* 2002.
- LERNER, Delia. Procesos de aprendizaje en lectura y escritura. Colombia, 1995, p. 1.
- LÓPEZ Everardo. Propuesta de intervención para comprensión lectora. 2012.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Alfredo; GUEVARA BENÍTEZ, Yolanda. Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 2008, 34.1: 57-78.
- MARCOTE. Psicomotricidad y Sensopercepción. Fundamentos teóricos en Fonoaudiología, Citado por CAMPO. Ivonne, desarrollo infantil. Colombia: 2005, p. 25.
- MARINKOVICH, Juana; SALAZAR, Juan. Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2011, 37.1: 85-104.
- Ministerio de educación Nacional. COLOMBIA EN PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo. Disponible en: <file:///C:/Users/G480/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>. Pag 9
- Ministerio de Educación nacional. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Población estudiantil. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>. Citado el 6 de Noviembre de 2014.

- Ministerio de Educación. Al Tablero. Bogotá 2009
- MOHAMED, BAGDAD, et al. TEMA5: TIPOS DE DIFICULTADES EN LA ESCRITURA DE PALABRAS Y EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA: EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO. DISGRAFIA. citado por Auzias,1981
- MOHAMED, Leyla. FERNANDEZ, Alba. FUENTES, Rocío, CARRASCO, Cristina. Sobre aprendizaje de la lengua escrita. Psicología de la instrucción. 2006.
- NARVAJA, Elvira de Arnoux. Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario. En: signo y seña (en línea). Número 16. Noviembre 2006. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>
- OCHOA-ANGRINO, Solanlly, et al. Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Educación y Educadores, 2010, 13.1.
- OVIEDO, Gilberto. Sobre la teoría de Gestalt basada en la psicología. Teoría de la forma. Colombia, 2004, p. 2-3.
- PADILLA, Carmen Pinilla; VICENTE, Dolores Grau; GODELLA, CEFIRE. Taller interactivo de lengua. Material en formato electrónico para el aprendizaje de la lengua. In: Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE. Universidad Politécnica de Valencia, 2002. p. 385-392.
- PÉREZ, Margarita Blanco. Dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas. Ministerio de Educación, 2012. Citado por SUAREZ (1995) KAVALE Y FORNESS (1992)
- QUIRÓS, Julio B. de; SCHRAGER, Orlando L. Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Médica–Panamericana, 1979.
- RAMOS Sánchez, Jose L. Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. 1999. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>
- RAMOS, José. Proceso de Lectura y escritura. Mérida. Venezuela. P. 21-22

- REY, Eva María Córdoba; MARTÍNEZ, María Cristina Quijano; RUIZ, Natalia Cadavid. HÁBITOS DE LECTURA EN PADRES Y MADRES DE NIÑOS CON Y SIN RETRASO LECTOR DE LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA (Reading habits of children's parents with and without non-specific reading difficulties from Cali, Colombia). Revista CES Psicología, 2013, 6.2: 53-65.
- RODRÍGUEZ FORTEA, Concepción S, et al. Observación de la inferencia en la comprensión lectora de 2º de Primaria. 2013.
- RODRÍGUEZ Jaritz, Miguel Gabriel Apuntes de lingüística, 5 de diciembre de 2010. p. 1
- RODRÍGUEZ, Julio Alberto. Cognición y sistemas de Información. GU Gotemburgo. Suecia, 2001.
- SÁNCHEZ, Emilio; RUEDA, Mercedes I.; ORRANTIA, José. Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Comunicación, lenguaje y educación, 1989, 1.3-4: 101-111.
- SERRETICE. Dislexia desde un enfoque cognitivo. Revista mexicana de comunicación. Citada por LOPEZ, Sara Isabel 2012.
- Solanlly Ochoa Angrino, Miralba Correa Restrepo, Lucero Aragón Espinosa, Santiago Mosquera Roa (2009).
- SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de Pedagogía, 1992, 216: 25-27.
- STEWART, Donald. Sobre modelos de comunicación. Teorías de comunicación. México, 2011, p. 2 al 4.
- TEBEROSKY ,__A. Proceso de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.Desarrollo del lenguaje oral y escrito. Colombia Universidad Santo Tomas .2002. p. 3
- VAN DIJK, Desempeño de la comprensión del discurso narrativo oral en personas sin trastornos de la comunicación. Chile Santiago. 2011, p. 27

- VEGA, ENCABO, Jesús. El conocimiento práctico como trasfondo de la intencionalidad. Teorema, 1999.
- VELLUTINO. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por LUZ ESTELLA, Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: 1994-1987, p. 8.
- VELLUTINO. Perspectiva perceptivo- motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil, 1979, p. 3 al 7.
- VIDAL, Jaime.G; MANJÓN Daniel. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Citado por MARIN, verónica. Madrid. 2003
- VILLALÓN, Malva, et al. Lectura Compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana. Concurso Políticas Públicas 2006, [En línea]. Vol N° 21. Diciembre. Disponible en: <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=57598>
- WERTHEIMER,KOFFKA, KOHLER. Percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt , Citado por OVIEDO, Gilberto. Psicología en Colombia. Barcelona: Alta, 2004, p. 2-3.
- YÁÑEZ. Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Citado por LUZ ESTELLA, Isaza. Educación y pedagogía. Colombia: Atlas, 1998, p. 4-5.
- ZAMBRANO, Isabel Muñoz; ALVARADO, Gloria Rojas. perspectiva perceptivo-motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística, en la lectura y escritura en población infantil.