

Problemas lecto-escritores en las aulas, ¿cuestión congénita o de aprendizaje cultural? La alternativa crítica

Amando López Valero
Eduardo Encabo Fernández

Universidad de Murcia

RESUMEN

Avanzar en el campo educativo siempre constituye un acicate para los profesionales. En el texto que nos ocupa se trata de determinar cuál es el factor que posee un mayor peso en la aparición de una alteración en el lenguaje como es la dislexia: el elemento congénito o el aprendizaje cultural. Se defiende en el escrito que es el aprendizaje cultural el que adquiere una mayor trascendencia en la aparición de la dislexia y también de otras alteraciones. Por ello, se propone un cambio de enfoque en la actual enseñanza del lenguaje, una transición hacia una educación más crítica que permita al alumnado vivenciarlo y adquirirlo en función de su propio ritmo de aprendizaje. De ese modo, mitigaremos gran parte del riesgo de aparición de la dislexia y otras alteraciones.

ABSTRACT

This paper aims at determining which element plays a bigger part in the occurrence of a language speaking alteration as dyslexia: the congenital or the cultural one. The authors point out to the latter as the most relevant factor, and therefore advice on the convenience of a change of approach in current language teaching, on a transition to a more critical teaching, on allowing students language experimentation and acquisition at their own pace. This way we'll be helping mitigate the risk of dyslexia and other alterations occurrence.

«Le langage est un fait social.»

FERDINAND DE SAUSSURE

No vamos a descubrir a estas alturas de desarrollo humano la importancia y trascendencia que alcanza el lenguaje en nuestras vidas. Como bien nos indica el maestro de la lingüística, el lenguaje es parte de lo social, se halla estrechamente relacionado con el avance del ser humano. Consabido es que el éxito o fracaso escolar está basado en una serie de condicionantes entre los cuales se incluye la correcta adquisición de la competencia comunicativa y dentro de la misma la lingüística. Para alcanzar dicha cualidad, es preciso, entre otras cuestiones, que el alumnado tenga un correcto acceso a la lecto-escritura y pueda desarrollarla de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y sus posibilidades. Entre las múltiples actividades de relación que desempeñamos en nuestra vida, la lectura es sin duda una de las más importantes porque a través de ella tenemos acceso a muchos conocimientos, informaciones y valoraciones. ¿Para qué leemos? Lo hacemos para *aprender, saber, soñar, hacer y participar*. La lectura es pues una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas éstas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intertextuales e intratextuales), de las mismas expresiones extralingüísticas que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideología, situaciones, etc.) a las que se alude de manera implícita o explícita en un texto (MENDOZA FILLOLA, 1998). Por tanto, leer es desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento, escribir será la acción de expresar por medio de una serie de signos gráficos ese pensamiento, la lectura aunará el reconocimiento de una serie de formas en el espacio con procesos de generalización y abstracción. ¿Qué sucede cuando los procesos lectores no son satisfactorios?, es evidente que el proceso de maduración cognitiva del sujeto sufre un retraso. Con estas premisas de problemáticas lectoras estamos ante una de las patologías o alteraciones en el lenguaje, *la dislexia*, ésta constituye el símbolo de la inadapatación y del fracaso escolar por excelencia (SANTIUSTE BERMEJO, 1991). Etimológicamente por dislexia entendemos cualquier trastorno en la adquisición de la lectura; sin embargo, las últimas tendencias prolongan su significado e incluyen también las dificultades de escritura, realmente no es algo que trascienda al desarrollo de este texto, ya que presuponemos que lectura y escritura se necesitan mutuamente y forman una sociedad común, indisociable. Es importante profundizar en las dinámicas de inicio o desarrollo de la dislexia ya que el alumno o la alumna que se queda fuera de la cultura, irremisiblemente-

te permanecerá al margen de la sociedad. Y lo hará porque los problemas en la adquisición de la lecto-escritura motivan que aparezcan asociadas a ella otras dificultades como las del habla (JOHNSON, 1973). Evidentemente la importancia que adquiere el aportar soluciones ante el problema de la dislexia se constituye en un gran acicate para los estudiosos y las estudiosas del tema, etiológicamente, la dislexia puede tener un origen de tipo neurológico (debido a una maduración lentificada del sistema nervioso) o bien de tipo cognitivo, de aprendizaje cultural (donde se producirán conflictos psicógenos provocados por las presiones y tensiones del ámbito circundante en el que el niño o la niña se desenvuelve) (RIVAS TORRES y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 1994). En tal dicotomía encuentra soporte la cuestión que rotula el título de este escrito. Pensamos que sí que existe la dislexia motivada por problemas de tipo neurológico, pero no se produce la aparición de la misma en un número tan alarmante como el de la segunda causa de la dislexia, es decir, unos inadecuados procesos de adquisición de la lecto-escritura. Como bien hemos apuntado antes, cada niño/a tiene un ritmo de aprendizaje de la lecto-escritura distinto, es por ello por lo que no podemos intentar homogeneizar a todo un grupo de alumnos y alumnas que tienen distintas habilidades. Deberíamos tener en cuenta la desigualdad de los niños y las niñas ante la escuela y el aprendizaje de la lecto-escritura. Estamos convencidos de que estas diferencias no se tienen en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir. Las niñas y los niños de un mismo grupo de clase, no tienen el mismo desarrollo mental, tal y como nos dice CHILAND, tanto en su aspecto global, la inteligencia general, como en diversas aptitudes que van desde la psicomotricidad y la dominancia lateral hasta la estructuración de las percepciones en el espacio y en el tiempo, pasando por el lenguaje oral, punto de apoyo esencial para el aprendizaje del lenguaje escrito (CHILAND, 1986).

Junto con lo anterior deberíamos tener en cuenta las diferencias en la personalidad: madurez, equilibrio emocional, desarrollo afectivo, modalidad relacional... Encontramos personas tímidas, hiperactivas, líderes... y todas estas características están influyendo directa o indirectamente en la forma de adquisición de la lecto-escritura. Si a todos estos aspectos añadimos la desigualdad sociocultural procedente de las familias, estamos encontrando los elementos que pueden ocasionar una posible dislexia (OWEN y OTROS, 1971).

En el ejemplo clásico de FARNHAM-DIGGORY (1983) de cuatro casos de dislexia encontraba un niño afrontando de forma alentadora una dificultad de aprendizaje, otro que la afrontaba con inteligencia, otro casi destruido emocionalmente, y finalmente un niño sometido a presión por consideraciones conflictivas en cuanto a los mejores caminos para aprobarle. Ante situaciones como las que presenta esta autora, creemos entonces que lo mejor sería la prevención. Es

necesario hacer bastante hincapié en ello, cada alumno o alumna tiene su propio ritmo y, por tanto, su propia «madurez» y aquellos que no tienen las condiciones mínimas que ya hemos señalado en las pruebas de diagnóstico —véase T.A.L.E. BP-3— (BEST, 1978) deberán hacer los trabajos que conduzcan a una reeducación si es posible de las diversas funciones (ARNAIZ SÁNCHEZ y GUERRERO RUIZ, 1995). El querer acelerar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los primeros años escolares puede ser un muy importante factor de riesgo en la aparición de la dislexia con las posteriores repercusiones asociadas, ya que la lectura es la base de todos los ulteriores aprendizajes. Esa celeridad por querer que el alumnado aprenda pronto llevará asociada la dislexia caracterizada por síntomas como *confusión de letras de simetría diferente (b por d)*, *confusión de letras parecidas por su sonido p por c*, *confusión de letras parecidas en su punto de articulación ch y ll*, *errores ortográficos frecuentes y de confusión de letras que corresponden a un mismo fonema s, c*, *omisiones, inversiones, adición, falta de rapidez al leer con alteraciones prosódicas...* además, el alumnado con problemas de dislexia presenta una acusada falta de atención, desinterés por el estudio e inadaptación personal. Con tales síntomas, la realización de un diagnóstico de ese alumnado se nos antoja decisiva, para tener la certeza de la existencia del problema, una vez detectado serán varios los profesionales implicados en el proceso de intervención o también llamado de *reeducación* (donde intervendrán procesos de educación multisensorial, educación psicomotriz, entrenamiento perceptivo-motriz, desarrollo psicolingüístico y entrenamiento de la lecto-escritura), el profesorado, profesionales de la psicopedagogía, de la logopedia, de la psicoterapia y de la medicina ayudarán al alumno o alumna a recuperar esas carencias generadas por esa alteración en su desarrollo. Lógicamente, esa recuperación precisará del mencionado diagnóstico precoz, de la corrección temprana, y de una pedagogía de mantenimiento (FERNÁNDEZ BAROJA, LLOPIS PARET y PABLO DE RIESGO, 1981). Para lograr tales objetivos, será precisa la coordinación de los profesionales implicados en la educación del alumnado con este problema. En este sentido, nos indican MOATS y LYON (1996) que existe una ingente cantidad de profesorado que no está preparado para tratar la enseñanza del lenguaje a este alumnado con dislexia, la formación del mismo es una de las asignaturas pendientes que tenemos en nuestro actual sistema educativo. Por otro lado los apoyos que pueda recibir el niño o la niña por parte del profesional especialista en audición y lenguaje se tendrían que producir dentro del aula, sería uno de los modos de paliar la inadaptación personal que este tipo de alumnado presenta. Por otra parte, como ya sugeriremos con mayor exactitud más tarde, y como nos dicen WADLINGTON y OTROS (1996), la dinámica tradicional (posición del mo-

biliario, rol del profesorado...) del aula, del entorno debe ser modificada, no es que la tradición conductista tenga que ser desterrada, sino que, en general, una educación más participativa, más dinámica se adecuará de un mejor modo a las características del aprendizaje de este tipo de alumnado. El caminar hacia esa enseñanza contextualizada de igual modo supone el hacer uso de los nuevos avances para ayudar al alumnado que pueda presentar dificultades específicas como pueda ser la dislexia, así ELKIND y OTROS (1993) y LUNDBERG (1995) nos hablan del ordenador como una herramienta útil para la mejora de las habilidades lectoras del estudiantado con problemas relacionados con la dislexia, desgraciadamente no todos los centros educativos tienen acceso a esa Nueva Tecnología y no pueden poner en marcha tal innovación. Además de ellos, existen las típicas aportaciones basadas en ejercicios recuperadores que nos indican diversos autores, por ejemplo, los aportes de FERNÁNDEZ BAROJA, LLOPIS PARET y PABLO DE RIESGO (1981) y VV.AA. (1994) hacen unas propuestas muy interesantes, pero el enumerarlas supondría el repetir contenidos que ya están formulados, quedan apuntados y recomendados.

Retomando la cuestión que encabeza el presente escrito, vamos a detenernos en la segunda opción apuntada, es decir, en la explicación de que la dislexia viene provocada por un problema de aprendizaje cultural. En la mayoría de las ocasiones, con un afán excesivamente maquiavelista, el profesorado de Lengua y Literatura en especial confiere demasiada importancia a la asimilación de las rígidas estructuras por parte de su alumnado, y ello crea un desequilibrio en las habilidades del mismo. Es algo obvio que no todo el alumnado posee el mismo ritmo de aprendizaje; por tanto, igualmente es de perogrullo que forzar a las personas por encima de sus posibilidades sin duda origina situaciones de conflicto, en el caso que nos ocupa traducidos en la dislexia. Si se continúa con el tipo de enseñanza tradicional que impera hasta el momento, estamos provocando una selección forzada en la que sólo el alumnado más adaptado a su entorno va a tener la opción de desarrollar sus capacidades y competencias. Nos indica MALMBERG (1971) que el lenguaje está cambiando constantemente y no es nada fácil fijar un determinado estado de un lenguaje y describirlo sin hacer referencia a los cambios a los que se halla sujeto. Por todo ello, se impone un cambio necesario hacia una enseñanza más contextualizada, no con el alumnado sino basada en el mismo, en concreto, en el área de Lengua y Literatura, que es donde se van a tratar los procesos de adquisición y perfeccionamiento de la lecto-escritura es necesario un cambio hacia un mejor aprovechamiento de las capacidades del alumnado. ¿Por qué no hacer un uso creativo, poético y lúdico de la lengua que no desamboque en diferencias individuales? El modelo de aprendizaje heurístico ayuda

a que el alumnado siga unos procesos adecuados a sus características individuales, trabajando de un modo consensuado con el alumnado, el profesorado podrá averiguar sus preferencias y así preparar las actividades motivadoras y adaptadas a esa necesidad. Con ello no se pretende suprimir contenidos o restar instrumentalización al lenguaje, al contrario, se trata de ayudar al alumnado a que tenga unos procesos de adquisición más profundos y asentados, se pretende que el alumnado vivencie el lenguaje, que lo asimile como un contenido más, que comprenda que gran parte de su devenir en la vida va a depender del uso que haga de ese lenguaje. Se busca que la clase de Lengua y Literatura sea el lugar donde se desarrollen actividades, acciones, se hagan cosas con las palabras (LOMAS, 1999), donde sea posible diseñar el trabajo a realizar en función de los conocimientos de las personas, buscando motivos de interés para que dicho alumnado se sienta significativo, e intentando hallar la construcción de la enseñanza teniendo en cuenta el contexto social y las teorías cognoscitivas de evolución psicológicas de los y las estudiantes. Considerando la lengua como un medio y no como un fin, conseguiremos una asimilación inconsciente de lo que el alumnado trabaja.

El *quid* de la cuestión se halla en la prevención: conocido es por todos y por todas que existen múltiples métodos de intervención educativa, pero ¿y si en vez de intervenir pudiéramos evitar tales actuaciones o reducirlas a la mínima expresión, consiguiendo de ese modo que el alumnado adquiriera una correcta competencia lingüística? Cuando echamos un vistazo a las técnicas de intervención educativa de la dislexia, podemos ver cómo muchas de ellas inciden en los juegos de lectura y escritura con el fin de avanzar en una lectura más eficaz, donde se invierta en memoria visual inmediata, la atención, el vocabulario..., o las propuestas referidas a las rimas, seriaciones, semejanzas y diferencias son actuaciones lúdicas que coinciden con el planteamiento del uso creativo, lúdico y poético del lenguaje. Con una enseñanza más funcional de la lengua es posible evitar la dislexia y todos los problemas asociados a la misma (lateralización, psicomotricidad, del esquema corporal, espacio-temporales...).

A modo de conclusión, es posible indicar que en la búsqueda de estrategias didácticas para abordar el tratamiento de la dislexia, creemos que es mejor prevenir que intervenir, y si optamos por una enseñanza de la lengua basada más en la manipulación y la recreación por parte del alumnado, sin que éste se convierta en un receptor pasivo de ingentes cantidades de información, podremos evitar muchos de los casos de dislexia —y de otras patologías del lenguaje— que se dan en nuestras aulas. Es evidente que por trastornos neurológicos van a seguir existiendo los problemas con la dislexia, pero si

hemos reducido los producidos por el entorno, el tratamiento de los primeros por parte de los profesionales de la materia –logopedia, psicopedagogía...– podrá ser más exhaustivo y por tanto efectivo. Queda pues respondida la pregunta con la que comenzábamos este texto: cuestión congénita sí, pero en determinados casos. Más bien la dislexia es una cuestión de aprendizaje y necesitamos un enfoque crítico para apoyar nuestras actuaciones preventivas hacia ella y otros trastornos.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1994): *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Perspectivas actuales en el diagnóstico precoz*. Madrid: CEPE.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y GUERRERO RUIZ, P. (1995): «Trastornos del lenguaje». En GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A.: *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia, 809-817.
- BEST, J. W. (1978): *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- CHILAND, C. (1986): «Condiciones de aprendizaje. El aprendizaje de la lengua escrita». En AJURIAGUERRA, J. y OTROS: *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata, 12-19.
- ELKING, J. and OTHERS (1993): «Using Computer-Based Readers to Improve Reading Comprehension of Students with Dyslexia». *Annals of Dyslexia*, 43, 238-259.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1983): *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F., LLOPIS PARET, A. M., y PABLO DE RIESGO, C. (1981): *La dislexia. Origen, diagnóstico, recuperación*. Madrid: CEPE.
- JOHNSON, W. (1973): *Problemas en el habla infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- LUNDBERG, I. (1995): «The Computer as a Tool of Remediation in the Education of Students with Reading Disabilities: a Theory-Based Approach». *Learning Disability Quarterly*, vol. 18, nº 2, 89-99.
- MALMBERG, B. (1971): *Los nuevos caminos de la lingüística*. Madrid: Siglo XXI.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998): *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MOATS, L. C. and LYON, G. R. (1996): «Wanted: Teachers with Knowledge of Language». *Topics in Language Disorders*, vol 16, nº 2, 73-86.
- OWEN, F. W. y OTROS (1971): «Learning disorders in children: Sibling studies». *Monographs of the society for research in child development*, serie nº 144.
- RIVAS, R. M. y FERNÁNDEZ, P. (1994): *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (1991): *Hijos con problemas de lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- WADLINGTON, E. and OTHERS (1996): «Teaching Students with dyslexia in the Regular Classroom». *Childhood Education*, vol 73, nº 1, 2-5.