

UNA ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN PARA NIÑOS CON DIFICULTADES EN LOS PROCESOS LECTORES DENTRO DE UN SERVICIO DE SALUD PÚBLICA

AN ALTERNATIVE OF INTERVENTION IN CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN READING PROCESSES WITHIN A PUBLIC HEALTH SERVICE

Silvina Valeria Andrés y Marianela Conti

silvinavandres@gmail.com

Servicio de Rehabilitación. Hospital Interzonal General de Agudos San José
Pergamino Buenos Aires - República Argentina

Palabras Clave

lectura
escritura
procesos léxicos
alfabetización
vulnerabilidad social

Resumen

Con frecuencia se observan niños que, habiendo asistido a la escuela tres años o más, no han adquirido las habilidades de lectura y escritura esperables. Esta dificultad tiene una incidencia mayor en contextos de pobreza y alta vulnerabilidad social, generando una gran demanda difícil de resolver para los Servicios de Salud Pública. El presente trabajo expone una modalidad de tratamiento de 9 meses de duración aun grupo de niños que responde a la problemática mencionada. La misma fue llevada a cabo con 17 niños entre 7 y 11 años en el Servicio de Rehabilitación del Hospital San José de Pergamino dando como resultado avances notables en los procesos de alfabetización de todos los participantes.

Key words

reading
writing
lexical processes
literacy
social vulnerability

Abstract

It is common to observe children that having attended school for three years or more, have not acquired the expected reading and writing skills. This difficulty has a greater incidence in poverty and high social vulnerability contexts, generating high demands frequently difficult to solve for Public Health Services. The present work exposes a treatment modality of 9 months of duration to a group of children that respond to the issue described above. It was performed with 17 children between 7 and 11 years in the Rehabilitation Service of the "San José de Pergamino" Hospital. As result, notable advances on literacy processes in all the participants were observed.

Cita sugerida: Andrés S., Conti M. (2019). Una alternativa de intervención para niños con dificultades en los procesos lectores dentro de un servicio de salud pública. *Contextos de Educación* 27 (20)

Introducción

Más del 90% de los niños de los países latinoamericanos asisten y terminan la educación primaria; sin embargo, es alto el nivel de analfabetismo funcional (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015). En la actualidad, es posible encontrar en Argentina, niños que cursan el último año de la escuela primaria sin poder leer ni escribir palabras sencillas. Los resultados de la respuesta a la intervención en niños en contextos de pobreza con bajo nivel de alfabetización, muestran cómo estas dificultades pueden ser en muchos casos producto de factores educacionales, de las características del sistema educativo que no ofrece una metodología acorde a las necesidades de estas poblaciones de mayor vulnerabilidad social (Diuk, Ferroni, Mena y Barreyro, 2017; Jiménez 2012). Molina García (1997) plantea que existen causas ajenas al niño que interfieren en sus posibilidades de aprender, y las atribuye a los ambientes sociofamiliares, pedagógicos y culturales en los que está inmerso.

Las dificultades en el acceso a la lectura y la escritura traen aparejadas dificultades en la escolaridad en general. Son tareas básicas y transversales a todas las materias escolares (si no median las adaptaciones necesarias), por lo que es esperable que un niño que no es exitoso en estas habilidades presente dificultades asociadas en las demás áreas. La lectura es una actividad cognitiva compleja que tiene entre sus finalidades más importantes la de leer para aprender y la de poder utilizarla como instrumento de aprendizaje autónomo (Solé, 1997). Solé y Castells (2004) afirman: “[...] lectura y escritura devienen formidables instrumentos no sólo para incorporar la información, sino para transformar ésta en conocimiento, para incrementar y transformar la estructura conceptual del lector/escritor” (p. 4).

Las fallas en la adquisición de estas habilidades pueden desembocar en un sin fin de posibles dificultades secundarias. Es importante destacar que este primer contacto con el código escrito es determinante de un buen vínculo con el aprendizaje en general y la adquisición de otras habilidades posteriores como la comprensión lectora, resolución de problemas, comunicación escrita y escritura académica que son herramientas para la vida adulta.

Los niños con las dificultades antes descritas, que residen en la ciudad de Pergamino, ven agravada su situación dado que no existen instituciones a nivel público que ofrezcan tratamiento psicopedagógico.

Las psicopedagogas del Hospital Interzonal General de Agudos San José de la ciudad de Pergamino, si bien pertenecen al ámbito de la Salud Pública, forman parte del equipo interdisciplinario del Servicio de Rehabilitación¹. Su trabajo se enmarca fundamentalmente en la atención de pacientes con secuelas de daño neurológico o trastornos en el neurodesarrollo en forma interdisciplinaria junto a médicos fisiatras, kinesiólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos y trabajadores sociales. El perfil de los pacientes del servicio es muy delimitado y deja por fuera a los niños con dificultades específicas en procesos lectores.

Sin embargo, frente a la alta demanda² y la falta de respuesta a nivel local, surgió el desafío de generar una alternativa de trabajo que no interfiriera en la atención de los pacientes específicos del Servicio de Rehabilitación.

¿Es posible que mediante una intervención sistemática en grupos pequeños durante 9 meses de trabajo, aprendan o mejoren habilidades de lectura y escritura de los niños que no lo han logrado con métodos habituales de enseñanza escolar? Esta pregunta orientó el diseño e implementación de los Talleres de Estimulación de los Procesos Lectores.

Marco teórico

El trabajo se basó en un Enfoque Cognitivo de los Procesos de Lectura. Desde este marco teórico, la lectura es una habilidad en la que se ponen en juego procesos de bajo y alto nivel cognitivo. Los primeros son los procesos de decodificación fonológica del código lecto-escrito y la identificación ortográfica de las palabras, mientras que los segundos hacen referencia al acceso al significado, el procesamiento sintáctico, la comprensión lectora y la metacognición. (DefiorCitoler, 1996; Cuetos Vega, 1996).

Durante los primeros años de aprendizaje de la lectura, los procesos de decodificación, los de bajo nivel, implican un gran esfuerzo cognitivo; una alta demanda a la memoria de trabajo, procesos atenciones y funciones mnésicas. Todas las herramientas cognitivas con las que cuenta el niño están puestas a su servicio. A medida que avanza en este aprendizaje y adquiere fluidez en la lectura, el costo cognitivo de estos procesos va disminuyendo hasta volverse automático. De esta manera, los recursos cognitivos van quedando disponibles, casi exclusivamente, para los procesos de alto nivel (DefiorCitoler, 1996; Cuetos Vega, 1996).

El modelo de doble ruta o Modelo Dual de Lectura explica los procesos de bajo nivel cognitivo a partir de la existencia de dos rutas de acceso a la lectura de las palabras (Cuetos Vega y Valle Arroyo, 1988) (Ver Figura 1)

- Ruta directa, visual u ortográfica, por medio de la cual el niño accede directamente a la lectura de una palabra de manera global. La misma se encuentra almacenada en el léxico visual, almacén de memoria de largo plazo que contiene la forma ortográfica de todas las palabras leídas.
- Ruta fonológica, indirecta o no-léxica a partir de la cual el niño va decodificando la palabra a través de las reglas de conversión grafema-fonema.

Esta última ruta es la que principalmente se utiliza en los inicios del aprendizaje de la lectura. Los niños aprenden el fonema que corresponde a cada grafema y van decodificando así las palabras. En la medida en que leen por esta ruta varias veces una misma palabra, esta se almacena de manera global en el léxico visual, permitiendo luego el acceso a la misma de manera directa a través de la ruta visual. Con las experiencias de lectura se logra cada vez mayor destreza en la decodificación por regla de conversión grafema-fonema, el número de palabras que pueden leerse de manera global aumenta y se logra cada vez mayor fluidez y más posibilidades de acceso al significado y comprensión lectora (procesos de alto nivel) (DefiorCitoler, 1996; Cuetos Vega, 1996).

En este trabajo también se consideró el Modelo Ecológico del Desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) que se plantea como una acomodación permanente entre la persona y el ambiente. Este modelo considera la influencia de los distintos sistemas en los que el niño se encuentra inmerso y la interacción de los mismos entre sí. El autor diferencia cuatro sistemas en los que la persona está inmerso. De menor a mayor globalidad estos son:

Microsistema: Se refiere al entorno inmediato, las estructuras con las que la persona tiene contacto directo como la familia, escuela, institución religiosa, club.

Mesosistema: Define a las relaciones, interacciones y conexiones entre las estructuras del microsistema.

Exosistema: Se refiere al sistema social más amplio en el que el niño no actúa directamente, a las fuerzas que influyen a lo que sucede en los microsistemas. Por ejemplo, el trabajo de los padres.

Macrosistema: Es la capa más externa, formada por valores culturales, costumbres y leyes.

Se piensa el contexto como facilitador u obstaculizador de los procesos de aprendizaje. Es por

esto que este trabajo no se limitó a la actividad con los niños, sino que incluyó también los micro-sistemas familia y escuela, atendiendo a los modos de relación, las creencias, culturas.

Por último, la teoría vigotskiana aporta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo haciendo referencia a la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial, al espacio intermedio entre lo que el niño puede lograr de manera autónoma y aquello que logra con la ayuda del otro que se encuentra en un nivel más alto. También se toma el concepto de andamiaje que hace referencia a los apoyos que sostienen al niño en sus aprendizajes y que poco a poco se retiran en la medida en que el conocimiento se va construyendo (Vigotsky, 1982).

En resumen, este artículo da cuenta de una alternativa de atención a un grupo de niños con dificultades en procesos lectores que permitió responder a las necesidades de esta población específica, teniendo en cuenta las posibilidades de atención reales del Servicio de Rehabilitación, en relación a tiempos de intervención y recursos humanos *disponibles*.

A continuación, se detalla la experiencia de trabajo describiendo el marco metodológico y los resultados obtenidos. Luego se describe el programa de intervención específico en el Hospital para finalmente presentar discusión y conclusiones.

Marco Metodológico

Objetivo: Mejorar habilidades lectoras en niños consultantes al Servicio de Rehabilitación, que no han logrado aprender a leer con métodos habituales de enseñanza.

Hipótesis: Los niños que no han logrado aprender a leer con métodos habituales de enseñanza escolar, mejorarían estas habilidades mediante una intervención sistemática en grupos pequeños durante 9 meses de trabajo.

Población muestra: Se incluyeron en esta experiencia 17 niños entre 7 y 11 años, que cumplieron los criterios de inclusión y fueron consultantes de forma voluntaria a Psicopedagogía en el Servicio de Rehabilitación.

Criterio de inclusión. Nivel intelectual acorde, determinado a través de la administración de la Escala de inteligencia para niños IV (En adelante WISC IV) (Weschler, 2005). Resultados de al menos un desvío por debajo de lo esperado para la edad según la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (En adelante PROLEC-R) (Cuetos Vega, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Criterio de exclusión. La dificultad en la lectura no debe responder a alguna patología de base sensorial, mental o intelectual.

Criterio de eliminación: Interrupción de la asistencia al dispositivo. No finalización del mismo.

Variable medida: Se midió el nivel de lectura de palabras, determinado a través de la técnica PROLEC-R y se presentó un listado de palabras graduadas por nivel de dificultad en su estructura fonológica, diseñado por las autoras (Ver figura 2). Esto permitió la conformación de los grupos de trabajo y el posterior análisis de los resultados.

Instrumentos

Para el diagnóstico individual inicial se utilizaron los siguientes instrumentos:

-Escala de Inteligencia de Weschler para niños WISC IV (Weschler, 2005), destinado a evaluar el funcionamiento intelectual de niños de 6 años a 16 años y 11 meses.

-Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura. PROESC (Cuetos Vega, Ramos y Ruano,

2002) formada por seis pruebas para evaluar distintos componentes de los procesos de escritura, destinado a niños de 8 a 15 años.

-Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada. PROLEC-R (Cuetos Vega, Rodríguez, Ruanoy Arribas, 2007). Mide procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 secundarios y 5 índices de habilidad normal, destinada a niños de 6 a 12 años.

-Subtests atencionales, de memoria, perceptivos y constructivos de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil, (en adelante ENI) (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007), destinados a niños entre 5 y 16 años de edad.

Para el desarrollo de los talleres se utilizaron tres programas:

-Programa Dale!, Derecho a Aprender y Escribir (Diuk, 2013). Este programa propone un apoyo específico en la alfabetización de niños en contextos de pobreza que no avanzan al ritmo de sus pares. Se basa en la perspectiva sociocultural derivada de los trabajos de Vigotsky y en la psicología cognitiva de la lectura. Incluye actividades organizadas en sesiones a partir de las cuales los niños aprenden resolviendo desafíos con la ayuda de un profesional o docente que interviene en función de lo que cada uno requiere.

-Programa de Entrenamiento Cognitivo en Habilidades de Lectura (en adelante JEL) (Pearson, 2009a). Kit de trabajo orientado a psicopedagogos en el tratamiento de niños de seis a doce años con dislexia o en los que se busca favorecer la fluidez lectora. Tiene una modalidad de aplicación libre; es decir, la selección de las distintas actividades dependerá de la elección que realice el profesional en cada caso individual.

-Programa de Entrenamiento Cognitivo en Habilidades Fonológicas (en adelante JEL-K) (Pearson, 2009b). Programa con modalidad flexible de aplicación para la estimulación de la conciencia fonológica y la lectoescritura inicial en niños de tres a seis años.

Para el seguimiento de logros y evaluación de resultados las autoras elaboraron un listado de palabras graduadas por nivel de dificultad en su estructura fonológica. Iniciaba con palabras bisilábica de estructura consonante-vocal, luego con la misma estructura y mayor cantidad de sílabas, siguiendo con estructura consonante-vocal-consonante, vocal-consonante y finalmente grupo consonántico.

Procedimiento

Se realizó un diagnóstico individual de cada niño para determinar los criterios de inclusión al dispositivo. En el mismo se incluyó la evaluación del nivel de lectura de palabras que permitió el posterior armado de tres grupos:

-Nivel I: Niños que no podían leer ningún tipo de palabras no memorizadas, prácticamente no tenían conocimientos en relación a procesos de lectura y escritura, no manejaban reglas de conversión fonema-grafema y conocían sólo algunas letras.

-Nivel II: Niños que lograban leer palabras con estructura silábica CV (consonante-vocal).

-Nivel III: Niños que lograban leer palabras con estructura silábica CVC, VC, fallando en sílabas más complejas.

Se llevó adelante el programa de intervención a través de talleres, con una frecuencia de dos encuentros de una hora de duración por semana durante 9 meses.

Se realizaron mediciones de nivel de lectura de palabras cada dos meses para realizar un monitoreo y seguimiento de la evolución de cada niño y cada grupo. Cabe aclarar que las palabras

incluidas en esta prueba no se utilizaron en las actividades propuestas en los talleres.

En el último encuentro se realizó la última medición de nivel de lectura para evaluar resultados finales.

Programa de Intervención

Los talleres se desarrollaron durante nueve meses atendiendo en este tiempo a 17 niños entre 7 y 11 años. Fueron coordinados por dos psicopedagogas de planta del Servicio de Rehabilitación del Hospital San José y estudiantes del último año de la carrera de Psicopedagogía que realizan su práctica profesional. Se desarrollaron en el espacio físico del Servicio y tuvieron una duración de nueve meses cada año con una frecuencia de dos encuentros de una hora por semana. Cada niño participó entonces de 72 encuentros aproximados, dependiendo de las inasistencias, las cuales representaron un 14% en el total.

Los pacientes incluidos respondían a dos perfiles: por un lado, niños con trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura y en la expresión escrita y por otro, niños de ambientes sociales y familiares desfavorecidos, vulnerables, con niveles bajos de alfabetización y escasa estimulación desde sus hogares.

Los talleres tuvieron como finalidad el trabajo principalmente sobre los procesos de bajo nivel cognitivo, estableciendo como meta el logro de la lectura de palabras con la mayor fluidez posible.

Los grupos de trabajo quedaron conformados de la siguiente manera:

Nivel I: cuatro niños y dos niñas de entre 7 y 8 años, todos cursando segundo grado de escolaridad primaria.

Nivel II: cinco niños y dos niñas de entre 7 y 9 años, uno de los niños cursando tercer grado, el resto cursando segundo.

Nivel III: cuatro niños entre 9 y 11 años, uno de ellos cursando cuarto grado y el resto tercero.

Los encuentros, de una hora de duración, se dividieron en tres momentos siguiendo la Propuesta Dale! Un primer momento de encuentro e intercambio verbal, luego un momento de lectura y otro de escritura. Como iniciativa de las profesionales, se sumó un momento de participación y trabajo conjunto con los padres.

El trabajo se organizó siguiendo la secuencia de niveles de lectura planteada por el programa JEL, según la estructura interna de composición de la sílaba (CV – CVC – CCV – VC - CVV – CV/V – sílabas complejas – grupos ortográficos). Se trabajó sobre cada tipo de sílaba continuando con la siguiente sólo cuando la anterior estaba lograda. A su vez, se incluyó un trabajo fuerte sobre conciencia fonológica, sobre todo con el grupo de menor nivel. En este trabajo se utilizó el Jel-K como modelo.

Para el monitoreo y seguimiento de la evolución de cada niño y cada grupo, cada dos meses se administró el listado de palabras graduadas por nivel de dificultad elaborado por las autoras. Cabe aclarar que las palabras incluidas en esta prueba no se utilizaron en las actividades de los talleres. En el último encuentro se utilizó la misma lista de palabras para evaluar los resultados finales de la intervención.

Los padres fueron incluidos en todos los encuentros. Se buscó que pudieran tomar conciencia de las posibilidades reales de acompañar a sus hijos en este proceso de aprendizaje, independientemente de sus conocimientos y habilidades lectoras; asimismo enseñarles el modelo de trabajo, actividades concretas, juegos, que les permitieran ejercitar en el hogar lo trabajado en el taller.

En forma paralela a la invitación a participar en los encuentros con los niños, se ofrecieron espacios exclusivos para los padres donde se trabajaron distintos emergentes vinculados a las preocupaciones de cada familia en relación a la escolaridad de sus hijos. La sala de espera también funcionó como un espacio de encuentro y contención entre ellos, ya que de forma espontánea se reunían y compartían sus experiencias enriqueciéndose unos a otros.

Se ofrecieron espacios de acompañamiento y orientación a las escuelas que pudieron acercarse al hospital. Con otras instituciones se estableció contacto telefónico o a través de correo electrónico.

Resultados

Nivel I. Cuatro niños lograron la lectura y escritura de palabras con estructura silábica CV – VC – CVC. Los restantes avanzaron con más velocidad por lo que a mitad de la intervención fueron ubicados en el grupo de Nivel II finalizando el año leyendo también palabras con estructura silábica CCV – CVV – CV-V y oraciones de distintas extensiones y complejidad.

Nivel II. Los niños que iniciaron la intervención en este nivel y los dos que se agregaron luego provenientes del grupo de Nivel I, lograron alcanzar la lectura de palabras con estructura silábica CV – VC – CVC - CCV – CVV – CV-V y oraciones de distintas extensiones y complejidad según cada caso.

En este nivel se incluyó apoyo del área de fonoaudiología, ya que se detectó que tres de los niños tenían dificultades en la articulación del lenguaje oral cuando aparecían algunas sílabas más complejas. Los tres niños presentaron más dificultades en la escritura y persistieron en algunos errores como la sustitución u omisión de grafemas en grupos consonánticos. Tanto en relación al grupo de Nivel I como de Nivel II, los padres refirieron la aparición de un gran interés y motivación de los niños por la lectura.

Nivel III. Si bien eran los que tenían un mejor nivel de lectura inicial, se trataba también de niños que habían asistido al menos cuatro o cinco años a instituciones educativas con historias de fracaso escolar y permanencias. Fue necesario dedicar varias sesiones para trabajar sobre las estructuras silábicas que parecían logradas, ya que se observó que fluctuaban en el rendimiento. Si bien tenían mucha información sobre los procesos de lectura y escritura, se evidenciaba todo tipo de errores (omisiones, sustituciones, adhesiones, inversiones). Por esta razón, se comenzó trabajando con estructuras de sílabas simples, logrando avanzar con bastante velocidad.

Los niños lograron la lectura de todo tipo de palabras, presentando más dificultad en las de mayor extensión o las que poseían sílabas muy complejas. Lograron gran fluidez en palabras de estructuras más sencillas como CV – CVC – VC. En este grupo se trabajó en forma reiterada sobre la lectura de oraciones, lectura de textos y sobre estrategias metacognitivas. Los niños lograron un automonitoreo de su lectura pudiendo corregir errores en la decodificación en función del análisis sintáctico y semántico del texto.

Los resultados muestran cómo, luego de la intervención, aumentó significativamente el porcentaje de niños que lograron acceder a la lectura de palabras con estructuras silábicas más complejas (Ver Tabla 1).

Un encuentro a modo de ejemplo

A continuación describiremos un encuentro del grupo de Nivel II (niños que inician leyendo sólo palabras CV) que consideramos ilustra la modalidad de trabajo y da cuenta del tipo de actividades llevadas adelante.

El grupo estaba formado por siete niños entre siete y nueve años y era coordinado por una psicopedagoga de planta del Servicio y una pasante que estaba realizando su práctica profesional. Se trataba del sexto encuentro, por lo que los niños ya se conocían y se habían familiarizado con los momentos en que se dividía el taller.

Se inició el encuentro ubicados en ronda, en el piso. Uno de los niños pidió que conversemos sobre mascotas en el primer momento ya que acababa de adoptar un perro. Relató la manera en que este se sumó a su familia y realizó una descripción del mismo. Cada uno fue contando sobre su mascota y fueron intercambiando información y anécdotas. Finalizó este momento haciendo una lista en una pizarra entre todos los niños diferenciando los animales que podían ser mascotas y los que no.

Fue así como este primer momento de intercambio oral llevó espontáneamente al momento de escritura generando el desafío de adaptar la actividad programada al emergente surgido. Para escribir el nombre de cada animal se realizó primero un análisis oral que permitió determinar la cantidad de sílabas (palmadas) que contenía el nombre. Luego el análisis de cada sílaba determinando la cantidad de letras que la componía y su estructura: CV o CVC. Posteriormente se continuó con la escritura de la palabra, primero por sílabas, y luego de forma completa. Cada niño escribió algunos nombres de animales, pero el análisis se realizó de forma grupal (Ver Figura 3). Aquellos nombres de animales que incluían sílabas muy complejas, que aún no se habían trabajado, se descartaron o los escribió alguna de las psicopedagogas.

Se continuó con el momento de lectura de palabras utilizándose la estructura silábica CVC. Ubicados en círculo los niños fueron leyendo por turno una palabra cada uno intentando ganar velocidad en cada ocasión. Para esto, se seleccionaron tarjetas del programa JEL con esta estructura de sílaba pensando específicamente en las necesidades de cada niño. Mientras algunos ya podían usar con facilidad la letra minúscula, otros continuaban con imprenta mayúscula; el número de sílabas y la ubicación de la sílaba CVC dentro de la palabra variaban según cada caso (Ver Figura 4).

Se realizó luego la lectura de un texto breve. Si bien la finalidad del taller fue el trabajo sobre los procesos de bajo nivel, era importante que los niños encontraran sentido a lo leído, tomando conciencia de sus posibilidades de leer y comprender una historia. De esta manera se trabajó también de forma secundaria sobre procesos de alto nivel.

Se leyó una historieta sobre piratas correspondiente a la Propuesta Dale! que incluye palabras con la estructura silábica CV. Al ser un tipo de sílaba ya lograda por todos, requiere menos esfuerzo cognitivo la decodificación, facilitando la comprensión.

Como cierre del encuentro se invitó a los padres a jugar al bingo de palabras. En este juego, cada niño, por turnos, retiró de una bolsa una palabra, la leyó, y aquel que tenía la imagen correspondiente en su cartón debía marcarla. Al igual que en el bingo tradicional, ganaba quien completara su cartón. Los cartones se dividían por niveles según la estructura de sílaba. En este caso se eligieron los que incluyen palabras con CVC.

Durante el juego, algunos niños ya podían leer las palabras de forma autónoma y otros necesitaban alguna estrategia (ya mencionadas en el momento de lectura de palabras). Se trabajó con los padres sobre las estrategias específicas que su hijo estaba usando para poder leer, mostrándoles cómo podían ayudarlo desde el hogar. Cada niño se llevó cartones del bingo para armar las tarjetas con las palabras correspondientes y jugar en familia o con amigos.

Discusión y conclusiones

Muchas veces, en las distintas instituciones, la modalidad de abordaje que se considera nece-

saría para algunos pacientes, no es posible. Durante varios años se intentó desde el Servicio de Rehabilitación, ofrecer tratamiento individual, no pudiendo responder a la demanda por la escasa cantidad de tiempo y recursos humanos disponibles. Esto llevó a implementar este modo alternativo de atención grupal.

Si bien se vislumbraba que *umentaría* el número de niños con posibilidades de acceder a un tratamiento, se dudaba de la posibilidad de lograr los mismos resultados que recibiendo una atención individual. Sin embargo, la experiencia descrita demostró que se pudo mantener la misma eficacia que se logra mediante un trabajo individual, sumando a esto el enriquecimiento dado por el encuentro entre pares. La intervención implicó flexibilidad en el armado y rearmado de grupos, creatividad en las adaptaciones para cada niño, atención y disponibilidad para los emergentes que fueron surgiendo.

Un punto importante a considerar es la extensión de los talleres, dado que los mismos tuvieron la duración de un ciclo lectivo. Al finalizar el año, los niños quedaron sin tratamiento y se integraron a nuevos grupos con los niños que ingresaron al año siguiente. Si bien los logros fueron significativos, nos cuestionamos acerca de la necesidad de extender el tiempo de abordaje, sobre todo en los grupos que ingresaron con un menor nivel de lectura. Esto implicaría disminuir el ingreso de nuevos pacientes al Servicio.

A partir de lo expuesto surge el interrogante de si es el Servicio de Rehabilitación de un Hospital General de Agudos el espacio donde llevar adelante este tipo de abordaje. Se considera que para ofrecer una respuesta que alcance a un número significativo de niños, deberían existir otros servicios públicos abocados a esta problemática, como así también acciones preventivas que posibiliten intervenciones tempranas que eviten que se instalen y complejicen las dificultades con el paso de los años escolares.

Tal como afirma Jiménez (2012), la evaluación temprana de un alumno que presenta suficientes indicadores de obstáculos para sus aprendizajes futuros y su inclusión en un programa de intervención personalizado coincidente con sus necesidades individuales, permitiría ir tomando decisiones educativas en función de su evolución. Se trataría de evaluar adecuadamente la respuesta del alumno a dicha instrucción e intervención y tomar decisiones en consecuencia. De FiorCitoler (2015) considera que incluso desde la educación infantil deben detectarse los niños con indicadores de riesgo de dificultades lectoras para prevenir dificultades mayores futuras.

Esta mirada e intervención preventiva permitiría diferenciar los niños que no logran aprender por cuestiones metodológicas, contextuales, socio-económicas y culturales, de aquellos que efectivamente presentan una dificultad específica en sus aprendizajes. Esto disminuiría la de-

manda al sistema de salud ya que los primeros se beneficiarían con programas escolares quedando sólo los segundos para un tratamiento psicopedagógico específico.

La experiencia descrita en este artículo, demuestra la efectividad y beneficio del abordaje grupal en niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Visibiliza cómo, con la intervención adecuada, los niños que no habían logrado adquirir las habilidades lectoras esperadas a pesar de su asistencia a la escuela, pudieron iniciarse en este proceso.

Se observó que los logros variaban en función de la regularidad en la asistencia a los encuentros y el compromiso de las familias que en sus hogares daban continuidad a lo trabajado. Así, los niños que no faltaban y realizaban luego ejercitación acompañados por sus padres, consolidaron en menos tiempo las habilidades y conocimientos adquiridos, ganando fluidez y velocidad en la lectura. Esto se reflejaba también en procesos de alto nivel a través de una mejor comprensión de los textos que se abordaban en los distintos encuentros.

El trabajo con padres garantizó la continuidad, el sostenimiento de las intervenciones y estrategias que se trabajaban en cada encuentro, posicionándose como aliados de los profesionales, comprometidos e involucrados en la evolución de los niños. Asimismo, el vínculo entre las familias operó como red de sostén. En relación a los procesos de aprendizaje del código lecto-escrito, al finalizar el año todos los niños habían logrado avanzar en la lectura de palabras accediendo a niveles más complejos.

En relación al trabajo con las escuelas, si bien todas las docentes reconocían mejoras en los procesos lectores de los niños, mientras algunas acompañaban y eran parte de estos logros, otras se mantenían al margen. Con algunos equipos de orientación escolar y docentes se logró un trabajo más coordinado, con comunicación e intercambio frecuente. Los acuerdos planteados y el trabajo conjunto impactaron positivamente en la transferencia de los logros a las actividades escolares. Con otras instituciones, en cambio, la comunicación e intercambio fue más difícil y se limitó al envío y recepción de informes.

Todos los puntos expuestos convergen en la necesidad de multiplicar y generalizar la experiencia, así como también generar acciones preventivas y de atención temprana. Por este motivo, se está trabajando en una propuesta para presentar al Gobierno Municipal de la ciudad de Pergamino que permita la capacitación de recursos humanos. El Equipo de Psicopedagogía del Hospital funcionaría como espacio de referencia, supervisión, acompañamiento y derivación de casos de mayor complejidad.

Notas

1. La atención en Rehabilitación se lleva a cabo en el Hospital San José desde el año 1997, iniciándose en el Taller de Terapia Ocupacional. A partir de 2010, queda ese espacio instituido como Sala de Rehabilitación para finalmente en 2016 tomar el carácter de Servicio. El equipo de Psicopedagogía que depende del mismo funciona desde el año 2010 con tres profesionales abocadas al trabajo con niños y adultos.

2. Según estadísticas del Servicio de Rehabilitación del Hospital Interzonal General de Agudos San José, las consultas por dificultades en los procesos de alfabetización representaron en el año 2016, el 53% del total de las consultas a Psicopedagogía y 52% en el año 2017.

3. Se entiende por permanencia al fenómeno que afecta al ámbito educativo mediante el cual un estudiante no supera satisfactoriamente un curso escolar por lo que se decide que permanezca en el mismo curso nuevamente.

Referencias

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (Quinta edición). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe. Recuperado el 13 de enero de 2018 de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38923/S1500709_es.pdf?sequence=5
- Cuetos Vega, F. y Valle Arroyo, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Escuela Española.
- Cuetos Vega, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2002). *PROESC. Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC – R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- DefiorCitoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemática*. Málaga, España: Aljibe.
- DefiorCitoler, S. (2015). *Como mejorar la lectura*. *Mente y cerebro*, (70), 16-23
- Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE! Guía para el Docente*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 3 de enero de 2018 de: <http://www.propuestadale.com/>
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M. y Barreyro J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Revista Páginas de Educación*, 10, (2). Recuperado el 3 de enero de 2018 de <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Jiménez, J. (2012). Retos y perspectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En Navarro, J; Fernández, M.T; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Matute, E., Rosselli M., Ardila A. y Ostrosky, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México DF, México: El Manual Moderno.
- Molina García, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar I: Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga, España: Aljibe.
- Pearson, R. (2009a). *Actividades para estimular la conciencia fonológica: kit de conciencia fonológica*. Buenos Aires, Argentina: JEL Aprendizaje.
- Pearson, R. (2009b). *Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades de lectura: juego de estrategias lectoras*. Buenos Aires, Argentina: Bibliográfica de Voros.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20. Recuperado el 10 de enero de 2018 de: <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo9.pdf>

Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Revista Lectura y Vida*, 25(4),4. Recuperado el 3 de enero de 2018 de: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Descargas/25_04_Sole.pdf

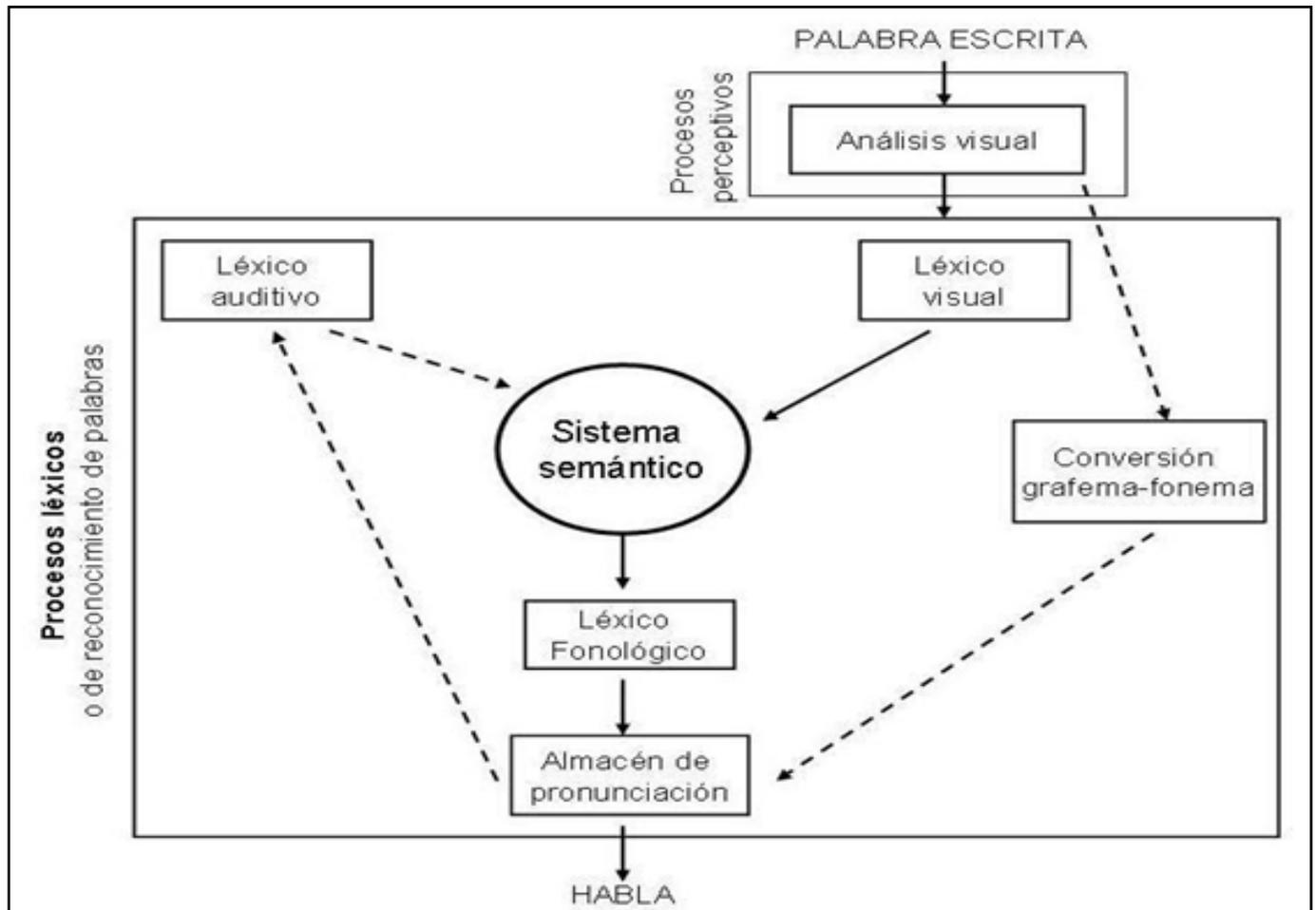
Taglioli, M.; Ledesma, Olivera, L. y Bin, L. (2011). Modelo Multidimensional en Psicopedagogía. En L. Bin (Ed.), *Psicopedagogía en Salud*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo.

Weschler, D. (2005). *Escala de inteligencia para niños IV*. Madrid, España: TEA.

ANEXO

Figura 1: Modelo de doble ruta de lectura.



Fuente: Cuetos, F. (1996). *Psicología de la Lectura*. Madrid, España. Editorial Escuela Española

Figura 2: Listado de palabras graduadas por nivel de complejidad en su estructura fonológica diseñado por las autoras.

RUTA

LUNA

PISO

MONA

PESADO

FILOSO

RABANITO

CALOR

MURGA

SALTAR

TRUFA

PRESO

TRABAJO

ESTA

URNA

PIEZA

PIANO

BLANCO

CONSTRUCTOR

TRANSPORTE

Oraciones:

EL AVE ESTÁ VOLANDO.

ANA Y MATEO TOMAN LECHE CALIENTE.

MATIAS LE PRESTO A JUAN SU TROFEO PLATEADO.

Figura 3: Material utilizado para trabajar escritura de palabras a partir de un análisis fonológico de los segmentos que la componen.

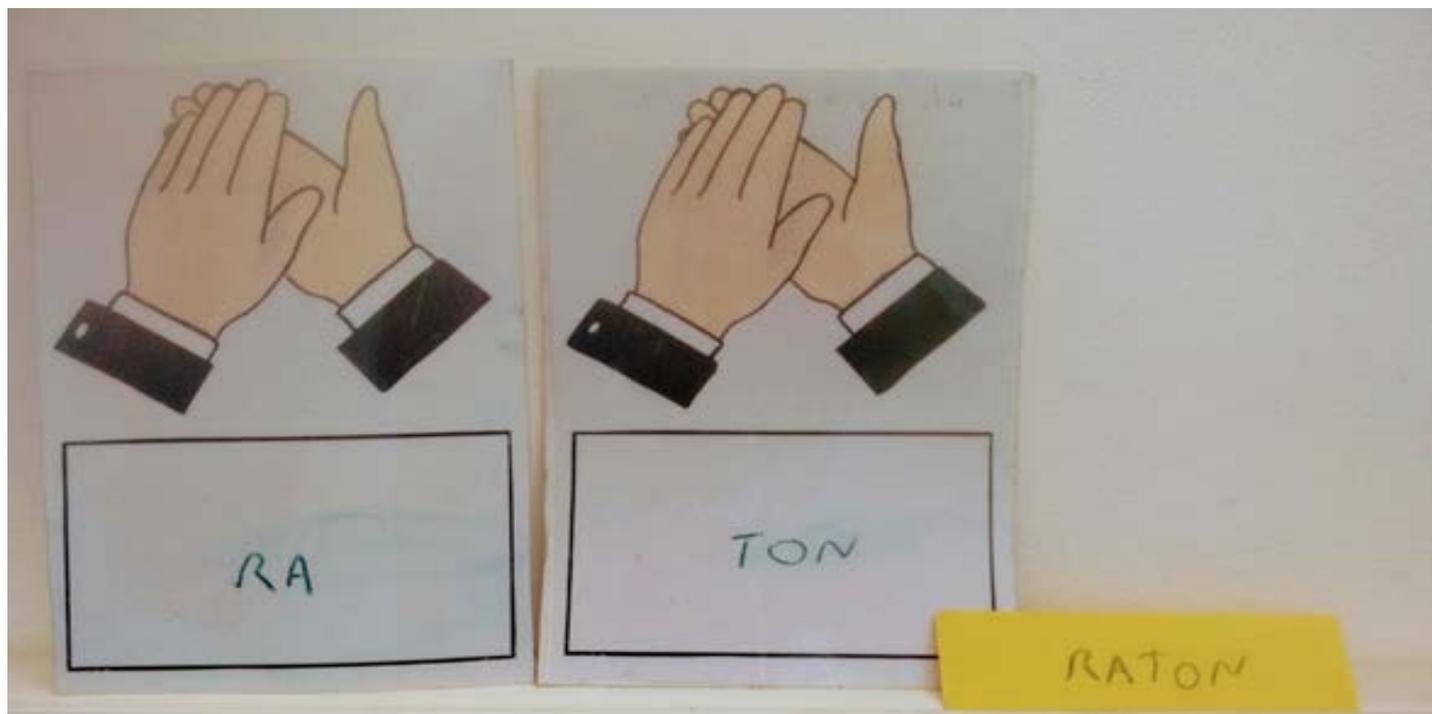


Figura 4: Tarjetas para lectura de palabras adaptadas según las necesidades de cada niño.



Tabla 1: Porcentaje de niños según nivel lector alcanzado pre y post intervención.

| | Evaluación pre intervención | Evaluación post intervención |
|---|--------------------------------|---------------------------------|
| Logran lectura de palabras conocidas de forma global. No pueden leer por ruta fonológica. | 35,29% | 0% |
| Logran lectura de palabras con estructura silábica CV | 41,18% | 0% |
| Logran lectura de palabras con estructura silábica CV y CVC | 23,53% | 23,53% |
| Logran lectura de palabras con estructura silábica CV, CVC, VC, CCV, CVV, CV-V | 0,00% | 76,47% |