

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE LOS  
DOCENTES DEL AREA DE LENGUAJE DE PRIMERO  
ELEMENTAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL  
NORTE-CENTRO HISTÓRICO DE LA CIUDAD  
DE BARRANQUILLA (COLOMBIA) SOBRE  
LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE  
LECTOESCRITURA

Soraya Lewis Harb\*, Angélica Cuadrado Doria\*\*,  
Johanna Cuadros Lombardi\*\*

*Resumen*

El propósito de este estudio fue describir los conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas de Norte - Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Además, hacer comparaciones entre los docentes con formación adicional en el área de lectoescritura y aquellos que no la poseen y entre los docentes que tienen

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2005  
Fecha de aceptación: 15 de abril de 2005

---

\* Psicóloga, Universidad del Norte. Magister en Lecturas y Problemas de Aprendizaje.  
s/lewis@uninorte.edu.co

Dirección postal: A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)

\*\* Estudiantes de Psicología, Universidad del Norte.  
acuadrado@gmail.com; jclombardi\_81@hotmail.com

más años de experiencia en el área y aquellos con menos experiencia.

Se conformó una muestra de sujetos voluntarios de 30 docentes entre los 22 y 55 años de edad de la localidad Norte-Centro Histórico. Para obtener los datos se utilizó un cuestionario autoadministrado.

Se encontró que la mayoría de los docentes poseen conocimientos acertados acerca de la definición, las causas, manifestaciones y métodos de enseñanza sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, son poco actualizados. Con respecto a las prácticas de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, los resultados demuestran que son más acertadas y claras que los conocimientos, puesto que utilizan estrategias de detección e intervención respaldadas por el conocimiento científico.

Por otro lado, no se encontraron mayores diferencias entre los docentes que poseen más años de experiencia y los que poseen menos con respecto a sus conocimientos y prácticas sobre dificultades de aprendizaje de lectoescritura.

**Palabras claves:** Conocimientos, prácticas, dificultades de aprendizaje de lectoescritura.

### *Abstract*

The aim of this study was to describe the knowledge and practices of first-grade language teachers at schools from Barranquilla Norchern –Historical Center locality, about difficulties in reading– writing learning. Besides, it aims at comparing teachers with further training in readingwriting processes and those who do not have such training, and between more experienced teachers and those with less experience.

The study included a sample of 30 volunteer teachers, 22-55 years of age, from NorthernHistorical Center locality. In order to collect data, a self-administered questionnaire was used. It was found most teachers have right knowledge about definition, causes, manifestations and teaching methods of readingwriting. Nevertheless, they are not up dated. Regarding teachers' practices about difficulties of reading-writing learning, results show them to be more correct than those ofknowledge, because they use detection and intervening strategies supported on scientific knowledge.

On the other hand, regarding teachers' knowledge and practices about difficulties of reading-writing learning, it was not found significant differences between more exper.ienced teachers and those with less experience.

**Key words:** Knowledge, practices, difficulties of reading-writing learning.

## MARCO TEÓRICO

### I. CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS

La información que el sujeto obtiene del objeto, en el proceso intencionado de conocer, es el conocimiento, y su organización lógica, sistematizada y convergente en torno a una guía analítica de integración lo convierte en un saber, un nuevo saber sobre el objeto de estudio, y en ese momento pasa a formar parte del elemento pasivo del proceso, el cúmulo del saber sobre un tema y objeto de interés (Alanis, 2000). Como se puede observar a partir de la definición de Alanis sobre conocimiento, éste se adquiere por medio de la experiencia con el objeto, sobre el tema u objeto de interés. En el caso de este estudio, nos interesa indagar sobre los conocimientos que poseen los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de lectoescritura.

Para este fin es importante tener claridad respecto a las características del conocimiento, que según Andreu y Sieber (2000, citados por Salzedo, 2003) tiene tres características básicas:

- El conocimiento es personal, en el sentido que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (es decir, de su propio “hacer”, ya sea físico o intelectual) y lo incorporan a su acervo personal estando “convencidas” de su significado e implicaciones, articulando como un todo organizado que da estructura y significado a sus distintas “piezas”.
- Su utilización puede repetirse sin que éste “se consuma”, como ocurre con otros bienes físicos, permite “entender” los fenómenos que las personas perciben (cada una “a su manera”, de acuerdo precisamente con lo que su conocimiento implica en un momento determinado), y también “evaluarlos”, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada una en cada momento; y
- Sirve de guía para la acción de las personas, en el sentido de decidir qué hacer en cada momento, porque esa acción tiene en general por objetivos mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible).

Además de las características anteriores, Flórez (1994) considera que el conocimiento no es estático. Hay que entenderlo como un proceso dinámico en permanente desarrollo, en evolución, puesto que éste no es la simple copia de las cosas sino su construcción interior.

Como es sabido, los conocimientos siempre influirán de alguna manera en la educación en general, pero son de particular importancia para la prevención y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Sin embargo, los conocimientos en esta área si no se aplican no son útiles para prevenir o intervenir, por esto deben ir de la mano de la práctica: “Aplicación y uso simultáneo del saber científico en general y en particular del didáctico” (*Gran Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1990).

En cuanto al docente, la práctica está relacionada con la aplicación de una teoría en la cual están basados sus conocimientos, ya que cada educador debe tener conocimientos prácticos que tengan dos finalidades:

- Que sean un conjunto de ejercicios que se lleven a cabo sobre la realidad para capacitar de manera profesional al alumno que aprende y
- Que sean la realización de actividades que se encuentran orientadas a adquirir las destrezas por parte del alumno (*Gran Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1990)

La práctica pedagógica debe dar la posibilidad de generar, de producir, de reevaluar conocimientos; en el momento social de relevancia en el que el maestro se encuentra dentro del entorno educativo con otros sujetos, con un conjunto de técnicas, con un cúmulo de saberes, de dudas, de efectos (Muñoz, 1998).

A partir de lo expresado arriba podemos decir que el docente desde sus conocimientos y prácticas intervendrá de manera acorde con las situaciones que se le presenten; en el caso de esta investigación, en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

## II. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

Inicialmente, la Federación Mundial de Neurología en la década de los sesenta definió la dislexia como “una alteración que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Depende de trastornos cognitivos fundamentales que son frecuentemente de origen constitucional”. Luego, en 1970 Debray-Ritzen la describió como una dificultad específica y durable del aprendizaje de la lectura y de la escritura con ausencia de adquisición de su automatismo en escolares normalmente escolarizados e indemnes de alteraciones sensoriales. En 1978 Catts hizo su aporte definiéndola como un desorden en el desarrollo del lenguaje. En el mismo año Myklebust la expicó como un desorden del lenguaje, pero con deficiencia para verbalizar símbolos y originada por una disfunción cerebral. Ya en los años noventa, Vellutino la describió como una alteración genética que puede estar causada por problemas de decodificación lingüística. En el 2000 Bravo consideró que es un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer.

La definición más utilizada actualmente respecto a este término es la planteada por el Comité de Investigación de la Asociación Internacional de Dislexia, el Centro Nacional de Discapacidades del Aprendizaje y el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano en abril de 1994, citada por la Agencia de Educación de Texas (2001); según los cuales, la dislexia es una de las muchas y diferentes discapacidades del aprendizaje. “Es un desorden de tipo lingüístico de origen constitucional que se caracteriza por la dificultad para decodificar una sola palabra, lo que usualmente refleja carencia del proceso fonológico. Este tipo de dificultad, por lo general, no se considera normal para la edad o en comparación a otras habilidades académicas o cognitivas; no es el resultado de una discapacidad generalizada en desarrollo o de un deterioro sensorial. La dislexia se manifiesta a través de diferentes tipos de dificultades con las formas del lenguaje, como también se manifiesta en problemas para leer, escribir y deletrear.”

La dificultad específica de la escritura también puede ser conocida con el término de disgrafía. “Es un trastorno que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional” (Portellano, 1988, citado por Arruso y Guzmán, 2001). Según Espinoza, Hernández y Acosta (1991), este trastorno se considera como la disminución en la proporción y calidad de la adquisición del uso del lenguaje escrito. Así mismo, suele estar asociado a un mal funcionamiento previo o concomitante al nivel de lenguaje oral. Puede estar acompañado de otros problemas de manipulación simbólica, así como de un desordenado desarrollo de los conceptos de espacio y tiempo. Quirós y Schragar (1980) también definen este trastorno y lo consideran como un desorden en el trazado correcto de las formas, en la formación de letras y el tamaño debido en el uso de trazos eficientes para formar letras, en el uso de una presión apropiada en la prensión, todo aquello con independencia de discapacidades simbólicas o perceptuales. Quizá sea importante destacar que la construcción de letras de forma similar (como b, d, p, q) o de articulación similar (como m, n, b, p) no puede llamarse disgrafía. Esta confusión puede estar relacionada con las deficiencias preceptuales o la dislexia.

Quirós y Schragar (1980) concluyen que este trastorno se caracteriza por una perturbación en la realización correcta de formas, tamaños, direcciones y presiones en la escritura, con independencia de discapacidades simbólicas o perceptuales. Además, aparece a menudo en “discapacidades específicas del aprendizaje” combinado con dislexia y otros síntomas; y es muy común ver distorsión en la forma de las letras, falta de observación de bordes y líneas, tamaños irregulares y evidente dificultad o torpeza en la presión aplicada al lápiz sobre la hoja de papel.

### III. MANIFESTACIONES DE LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Como ya se explicó, existen diversas concepciones sobre la dificultad específica de lectura, lo que puede ser resultado de las diferentes manifestaciones de ésta. Para Salvador (2001), las dificultades que pueden surgir en la lectura no afectan a todos los componentes, sino que son selectivas. Es decir, es posible encontrar niños cuyas dificultades se sitúan fundamentalmente en los procesos de reconocimiento de las palabras e,

incluso, dentro de ellos puede ocurrir que sólo existan problemas en una de las dos vías de acceso al léxico. Según este autor, también es fácil hallar lectores tan pendientes de decodificar y obtener el significado lexical que no son capaces de construir significados más amplios. O alumnos que leen con fluidez pero son incapaces de encontrar el significado global. Y, por supuesto, hay alumnos que presentan dificultades en casi todos los aspectos mencionados.

Para este autor, hay algunos niños que presentan dificultades en el reconocimiento de las palabras escritas: un primer grupo de lectores con dificultades específicas estaría formado por aquellos que manifiestan un uso inadecuado de la vía léxica o directa, por lo que leen todas las palabras a través de la vía fonológica, es decir, con casi todas las palabras actúan como si fuera la primera vez que las ven. Estos lectores leen igual las palabras familiares que las no familiares. Un segundo grupo de lectores con dificultades específicas serían aquellos que manifiestan un uso inadecuado de la vía fonológica o indirecta, pero que son capaces de emplear la vía léxica. Por esto tienen problemas a la hora de leer palabras nuevas y no tienen dificultad con las palabras familiares. Se basan, pues, en el reconocimiento visual de las palabras, lo que les lleva a cometer errores típicos de lectura, como son las omisiones, sustituciones e inversiones.

Además de las manifestaciones anteriores que puede presentar un estudiante con dificultades de lectura, Bourcier y Mucchielli (1979) describen otra una serie de características: confusión de letras parecidas, simétricas o de grafía semejante; confusión de sonidos; inversiones de letras, de sílaba y de palabras; omisión de líneas, vuelta atrás intempestiva; falta de puntuación; imposibilidad de dar la entonación debida; captación y agitación de la atención en un laborioso desciframiento literal; imposibilidad de comprender el sentido de las palabras y de las frases leídas. A parte de estas características se pueden mencionar otras relacionadas con el proceso de simbolización, ya que los niños con dificultad específica de lectura no logran dominar los símbolos del lenguaje. Algunos niños con dificultad específica de la lectura no pueden manejar el proceso requerido para convertir el lenguaje oral en formas simbólicas escritas, proceso que a menudo se denomina "codificación". Esto significa que dichos niños no pueden codificar por escrito y con exactitud lo que oyen. Otros

experimentan dificultades para describir el significado de los símbolos, vale decir que no pueden “descifrar” lo que perciben en forma impresa. Otros, no pueden expresarse por escrito, ya que no recuerdan cómo formar correctamente determinadas letras (Dale, 1982).

#### IV. DETECCIÓN DE LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LECTURA Y ESCRITURA

Es importante que el docente realice un proceso de detección adecuado dentro del aula de clase; de esta forma podrá reconocer las dificultades del alumno en el proceso lector, según Acevedo (1991). El primer paso en la identificación de una dificultad de aprendizaje es la observación; sin embargo, afirma que no sólo es mirar si presenta algunas características de la dificultad, sino también hacer anotaciones de forma escrita, por lo menos una vez a la semana, para luego, así, hallar el “patrón” de la dificultad. Para este autor, la observación en el salón de clases es una evaluación informal, que puede hacerse cuando el estudiante toma una prueba grupal, trabaje en un informe escrito o cualquier otra situación en clase, pero recalca la importancia de enfocarse no en la respuesta correcta, sino en el proceso mediante el cual el estudiante logró la respuesta. De igual forma, es importante hacer siempre estas observaciones, si no su valor es limitado, ya que un niño debe ser observado a través del tiempo para saber si sus errores aumentan, decrecen o cambian de alguna manera.

Podemos decir entonces que la percepción del maestro, para realizar un proceso de detección de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, debe partir entonces de los conocimientos acerca de éstas y los años de experiencia que lleva ejerciendo en estas áreas.

Sería entonces congruente decir que es relevante investigar acerca de los conocimientos y prácticas sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura que poseen los docentes de Barranquilla para acercarse a esta realidad, y a partir de los resultados idearse creativamente nuevas estrategias y continuar en el proceso de revisión de resultados de investigaciones de la comunidad científica experta, para el abordaje de estas dificultades anteriormente explicadas.



## METODOLOGÍA

### Participantes

La muestra estuvo constituida por 30 docentes con edad entre los 22 y 55 años, de primero elemental del área de lenguaje de instituciones educativas tanto públicas como privadas de la localidad Norte-Centro Histórico de Barranquilla, la cual es una de las tres localidades que hacen parte de la organización territorial del Distrito Portuario e Industrial de ésta. Las localidades son definidas como divisiones administrativas con homogeneidad relativa desde el punto de vista geográfico, cultural, social y económico. A la localidad Norte-Centro Histórico pertenecen los núcleos de desarrollo educativo N° 10, 11, 12, 13, 14. La muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios.

### Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario realizado por Aparicio y Salcedo (2003), el cual fue adaptado para alcanzar los objetivos propuestos en el estudio y fue validado por jueces expertos en las áreas de medición, dificultades de aprendizaje y educación. Dicho cuestionario consta de 18 preguntas abiertas. Se tomó esta decisión porque se pretendía que al responder los docentes no se sesgaran por las opciones colocadas si se utilizaban preguntas cerradas, sino, por el contrario, que reflejaran todos sus conocimientos de forma espontánea. Además, el cuestionario fue estructurado a partir de diversas categorías que pretendían describir aspectos específicos sobre los conocimientos y prácticas sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Con respecto a los conocimientos, las categorías establecidas fueron:

- *Definición*: las preguntas de esta categoría pretenden indagar acerca de los conocimientos de los docentes sobre el concepto de dificultad de aprendizaje de lectoescritura.
- *Causas*: las preguntas que corresponden a esta categoría buscan conocer sobre los conocimientos de los docentes respecto a la explicación del origen de la dificultad de aprendizaje de lectoescritura.

- *Manifestaciones*: las preguntas de esta categoría pretenden averiguar acerca de los conocimientos de los docentes sobre las características de la lectoescritura en niños con dificultades de aprendizaje de esta área.
- *Métodos de enseñanza*: las preguntas de esta categoría buscan investigar sobre los conocimientos de los docentes en cuanto a las estrategias utilizadas para la enseñanza de lectura y escritura en niños con dificultades de aprendizaje en estas áreas.

Con respecto a las prácticas, las categorías establecidas fueron:

- *Detección*: las preguntas que corresponden a esta categoría buscan indagar acerca del uso de procedimientos diversos para determinar las limitaciones específicas de los alumnos en la lectoescritura por parte de los docentes.
- *Intervención*: las preguntas que pertenecen a esta categoría pretenden conocer sobre las estrategias utilizadas para la instrucción de los alumnos con dificultades de aprendizaje de lectura y escritura.

## RESULTADOS

El primer paso para analizar los datos consistió en organizar las respuestas de los docentes en categorías; en segundo lugar se crearon códigos para cada una de ellas, con el fin de ingresarlos al programa para análisis estadístico en Ciencias Sociales SPSS, para hallar la frecuencia y los porcentajes. Los datos arrojados por el SPSS fueron los siguientes:

**Tabla 1**  
Qué es una dificultad de aprendizaje de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura	12	40.0	40.0
• Deficiencia en competencia y habilidades lingüísticas	4	13.3	53.3
• Falta de motivación y atención	4	13.3	66.7
• Dificultad para interpretar comprender y analizar textos	2	6.7	73.3
• Problemas en expresión normal, mala pronunciación de palabras	2	6.7	80.0
• No reconoce fonemas	4	13.3	93.3
• Sin información	2	6.7	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

Respecto a lo que los docentes consideran una dificultad de aprendizaje de lectoescritura, se encontró que la mayoría de la muestra afirmó que es una dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura; ésta es una definición acertada, puesto que fue una de las primeras propuestas por la Federación Mundial de Neurología en la década de los sesenta, que la definió como “una alteración que se manifiesta en la dificultad para aprender a leer”. Otro 13,3% consideró que se presenta la dificultad cuando hay deficiencias en las competencias y habilidades que se requieren para que se produzca el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Encontramos similitud entre este concepto y el expuesto por Bravo (2000), quien afirma que la dificultad de lectoescritura es un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultad reiterada y persistente para aprender a leer, es decir, se presentan deficiencias en habilidades requeridas para que se produzca el proceso de lectoescritura. Un 13,3% de los docentes consideró que se presenta una dificultad en esta área cuando el niño muestra poco interés, escasa motivación y atención, sin embargo en la literatura encontrada no hay autores que respalden esta afirmación; por el contrario, Shaywitz y Shaywitz (2001) afirman que esta dificultad es experimentada por niños y adultos que poseen la inteligencia y motivación consideradas necesarias para la lectura exacta

y fuente. Por otro lado, se halló que el 20% de los docentes basan su definición de la dificultad en las manifestaciones de ésta, ya que consideran que se presenta cuando hay dificultad para interpretar, comprender y analizar textos; también cuando los estudiantes no reconocen fonemas y presentan dificultad para establecer relación entre consonantes y vocales. Autores como Jadoulle (1966), Bourcier y Mucchielli (1979), De Quirós y Cella (1979) describen éstas como características de la lectura y escritura del niño con dificultades. Finalmente, un 6,7% afirmó que existe una dificultad de aprendizaje cuando hay problemas en la expresión normal y mala pronunciación de palabras; definición bien fundamentada, puesto que Myklebust definió esta dificultad como un desorden del lenguaje, pero con deficiencia para verbalizar; además, la Asociación Internacional de Dislexia propone que la dificultad de lectoescritura es una dificultad de aprendizaje caracterizada por problemas en el lenguaje expresivo o receptivo, oral o escrito. Los problemas pueden surgir al leer, deletrear, hablar o escuchar.

**Tabla 2**  
Qué origina una dificultad de aprendizaje de la lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Problemas neurológicos	4	13.3	13.3
• Poco desarrollo de la motricidad	1	3.3	16.7
• Problemas prenatales, postnatales y familiares	9	30.0	46.7
• Inadecuadas bases académicas	10	33.3	80.0
• Falta de motivación	4	13.3	93.3
• Sin información	2	6.7	100.0
Total	30	100.0	

Los hallazgos de esta investigación sobre los conocimientos acerca de las causas de la dificultad de lectoescritura confirman los planteamientos de Mercer (1998), quien afirma que en los niños con dificultad de aprendizaje, el fracaso en la lectura se debe ante todo a una enseñanza incorrecta, puesto que los docentes de la muestra consideraron en su mayor porcentaje (33,3) a ésta como la causa de la dificultad, al afirmar que las originan inadecuadas bases académicas. Otro porcentaje importante de la

muestra (30%) considera que el origen de la dificultad se debe a problemas prenatales, postnatales y familiares, es decir, consideran que diversos factores pueden influir en la aparición de la dificultad; respecto a esta afirmación no se encontró apoyo teórico que la corrobore. Sin embargo, existen estudios sobre la herencia y genética que indican que algunas veces las dificultades de lectura se producen en una misma familia; además, al parecer al referirse a esta causa los docentes querían dar a entender dificultades biológicas que se pueden presentar durante el embarazo. De conformidad con lo anterior, otro 13,3 % consideró causas similares a ésta, puesto que consideran que el origen de la dificultad se debe a problemas neurológicos, hipótesis bastante apoyada actualmente por los científicos, como lo afirma Hanbury (2000). Algunos expertos consideran que la dificultad involucra un trastorno en la interacción entre los dos sistemas principales del cerebro que le permitan a una persona traducir mentalmente el lenguaje escrito (traducir un fonema a grafema, es decir, del sonido al símbolo). Lerner en 1981 también afirmó que la corriente europea se centraba en la interpretación de la dificultad partiendo de una incapacidad para leer debida a una lesión cerebral o disfunción del sistema nervioso central; así mismo, la Asociación Internacional de Dislexia afirma que estudios anatómicos y con imágenes del cerebro muestran diferencias en el desarrollo y funciones del cerebro de la persona con dificultad de lectoescritura. Además, Sherman (2000) ha explicado que el origen de esta dificultad puede deberse a una rotura de la estructura cerebral durante la gestación que desencadena una cascada de eventos que da como resultado una reorganización de circuitos y redes neuronales, también confirma esta posición.

Otra causa identificada por los docentes (13,3%) se refiere a la falta de motivación del estudiante hacia el proceso; sin embargo, como se anotó anteriormente, la dificultad de aprendizaje de lectoescritura no es el resultado de la falta de motivación; por el contrario, esta dificultad se puede observar en la presencia de inteligencia normal, una educación, una motivación y un control emocional apropiados (Valet, 1983). No cabe duda de que los docentes tienden a confundir los efectos que produce esta dificultad con las causas que permiten su manifestación.

**Tabla 3**

Ejemplos de situaciones que reflejen una dificultad de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Dificultad en la pronunciación y reconocimiento de fonemas	8	26.7	26.7
• Atención dispersa	2.	6.7	33.3
• Confusión, inversión, reversión, sustitución, omisión, adición de fonemas y grafemas	7	23.3	56.7
• Calidad deficiente de la escritura	2	6.7	63.3
• Problemas en la comprensión de lectura	2	6.7	70.0
• Incapacidad para decodificar los signos	3	10.0	80.0
• Timidez	2	6.7	86.7
• Sin información	4	13.3	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 4**

Manifiestan los mismos errores los niños con dificultad de aprendizaje de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Diversas manifestaciones	12	40.0	40.0
• Algunos tiene más dificultades en lectura, otros en escritura	8	26.7	66.7
• Falta de apoyo de los padres	1	3.3	70.0
• Cada niño es diferente	8	26.7	96.7
• Desorden en los procesos básicos involucrados en el aprendizaje	1	3.3	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

Con respecto al conocimiento de los docentes sobre las manifestaciones de la dificultad de lectoescritura, la mayoría de éstos afirmó que entre los niños con dificultad en esta área existen diversas manifestaciones, es decir que aparecen diferentes tipos de errores que se manifiestan de diversas maneras. Así mismo, un 26,7 % consideró que algunos niños con dificultad de lectoescritura tienen más dificultades en la lectura y otros en la escritura; afirmación que sustenta Salvador (2001) al afirmar

que las dificultades que pueden surgir en la lectura no afectan a todos los componentes, sino que son selectivas. Según este autor, también es fácil hallar lectores tan pendientes de decodificar y obtener el significado lexical que no son capaces de construir significados más amplios, es decir, hay niños que también pueden presentar dificultades en el reconocimiento de palabras escritas. Todo lo anterior, expuesto por Salvador, corrobora la idea que tienen los docentes acerca de que a pesar que exista una única dificultad de aprendizaje, los errores manifestados por los niños suelen ser diferentes.

Por otro lado, los docentes consideran que la dificultad de aprendizaje de lectoescritura puede manifestarse en diversas situaciones en el aula de clase. Con respecto a esta afirmación se encontraron dos tendencias principales: un 26,7 % afirma que se puede observar una dificultad en la pronunciación y reconocimiento de fonemas y grafemas cuando existe la dificultad. Para diversos autores, ésta es la característica representativa del proceso de la lectoescritura en niños con dificultad en esta área; entre ellos se encuentran Shaywitz (1997), quien expresa literalmente que en la dificultad de lectoescritura se presenta una deficiencia en el procesamiento de las unidades lingüísticas básicas, es decir, los fonemas de los que se componen todas las palabras habladas y escritas; Cuetos (2000) afirma también que en esta dificultad la escritura de los niños se suele caracterizar por la confusión de grafemas (escribir “f” por “c”, “d” por “b”, etc.). La segunda tendencia, representada por el 23,3 % de los docentes, considera que al presentarse en el proceso de lectoescritura de un niño confusiones, inversiones, sustituciones, omisiones y adiciones de grafemas y fonemas se refleja una dificultad en esta área. Esta afirmación es acertada, puesto que en 1979 Bourcier y Mucchielli describieron una serie de características que puede presentar un niño con dificultad de aprendizaje, entre ellas: confusión de letras parecidas, simétricas o de grafía semejante; confusión de sonidos; inversiones de letras, de sílaba y de palabras; omisión de líneas. De Quirós y Cella (1979) y Jadoulle (1966) también propusieron que los anteriores son los errores más frecuentes que puede presentar un niño con dificultad de lectoescritura.

Hay que aclarar que las dos tendencias encontradas no se contraponen, sino que, por el contrario, se complementan, puesto que las situaciones

expresadas por los docentes reflejan las características que distinguen el proceso de lectoescritura de un niño con dificultad de aprendizaje de esta área. Sin embargo, hay que tener en cuenta otro porcentaje (13,3) bastante llamativo que no brindó información acerca de este ítem, puesto que puede reflejar la falta de conocimiento de estos docentes sobre las manifestaciones de la dificultad de lectoescritura.

**Tabla 5**  
Método de enseñanza para las dificultades de aprendizaje  
en lectura y escritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Si	11	36.7	36.7
• No	16	53.3	90.0
• Sin información	3	10.0	100.0
<b>Total</b>	30	100.0	

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Pisorón	1	3.3	9.1
• Multisensorial	3	10.0	36.4
• Subrayado en la lectura, seguimiento de la lectura con el dedo	1	3.3	45.5
• Adaptación de métodos tradicionales	3	10.0	72.2
• Asociación de sonidos o fonemas	11	36.7	100.0
<b>Total</b>			

En cuanto a los métodos de enseñanza para niños con dificultad de aprendizaje de lectoescritura, se halló que más del 50% de los docentes no conoce método alguno; situación preocupante, ya que al no conocer métodos de enseñanza para estos niños, será muy complicado ayudarlos en su proceso de aprendizaje de tan importante proceso como lo es la lectoescritura. Además, el 10% no brindó información sobre el ítem, lo que lleva a suponer que este porcentaje tampoco conoce algún método de enseñanza para niños con dificultad de aprendizaje. Sin embargo, un porcentaje (36.7 %) de docentes afirmó que conocía un método de enseñanza para niños con dificultades de esta área; 10% de éste afirmó conocer el método multisensorial, el cual, según la Asociación Inter-



nacional de Dislexia (2000), enfatiza la instrucción multisensorial, la cual implica instrucción directa de los sonidos de las letras, cómo se producen los sonidos en la boca y la garganta y cómo se escriben las letras. Otro 10% de los docentes que afirmaron conocer métodos de enseñanza expresó que conoce el método de asociación de sonidos y fonemas; sin embargo, por la explicación que dieron acerca de este método, parece ser que se refieren al método anteriormente mencionado, es decir que están utilizando un método reconocido científicamente pero no lo distinguen por el término que lo definen.

Dando respuesta a los objetivos planteados para esta investigación, a continuación se describen las prácticas de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. En primer lugar se presentan las utilizadas para detectar esta dificultad, y luego las estrategias de intervención utilizadas por los docentes para niños con esta dificultad.

**Tabla 6**  
Procedimiento para detectar dificultades de aprendizaje  
de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Evaluación diaria	6	20.0	20.0
• Observación por medio de dictados, transcripciones	15	50.0	70.0
• Test de lectoescritura	1	3.3	73.3
• Remisión a especialista	3	10.0	83.3
• Sin información	5	16.7	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

En cuanto a la detección, la principal tendencia de los docentes es utilizar evaluaciones diarias del desempeño en el proceso de lectoescritura; ésta es una decisión acertada, puesto que Acevedo (1991) afirma que se debe realizar una evaluación informal en el salón de clase, que puede hacerse cuando el estudiante toma una prueba grupal, trabaje en un informe escrito o cualquier otra situación; de igual forma, considera que es importante hacer siempre esta evaluación, si no su valor es limitado,

ya que un niño debe ser observado a través del tiempo para saber si sus errores aumentan, decrecen o cambian de alguna manera. Otro porcentaje utiliza la observación por medio de dictados y transcripciones, decisión que es respaldada por Acevedo (1991), debido a que para este autor el primer paso en la identificación de una dificultad de aprendizaje es la observación; sin embargo, afirma que no sólo es mirar si presenta algunas características de la dificultad, sino también hacer anotaciones de forma escrita, por lo menos una vez a la semana, para luego hallar el “patrón” de la dificultad. Además, Salvador (2001) afirma que para valorar el funcionamiento de los procesos de reconocimiento de las palabras escritas, el recurso más utilizado suele ser pedir al alumno que lea listas de palabras. Así mismo, el DSM IV (1995) plantea que para establecer la presencia y amplitud de la dificultad, pueden realizarse tareas en las que el niño deba copiar, escribir al dictado y escribir espontáneamente.

Los docentes afirmaron que las acciones más importantes que se pueden tener en cuenta para la recuperación de la dificultad de aprendizaje de lectoescritura son el refuerzo escolar, la motivación y la remisión a profesionales, aspectos muy importantes, ya que como afirma Oltra (1999), la mayor o menor efectividad de la recuperación (en este caso nos referimos a ésta como la ayuda que se le puede brindar al estudiante para mejorar su proceso) va a depender de factores tales como la profundidad de la dificultad, el nivel de motivación inicial o que se le consiga inculcar al niño, grado de implicación de la familia y el profesorado, duración y seguimiento del trabajo; a pesar de esto, el aspecto más relevante, afirma Tomatis (1979), es el trabajo del pedagogo y la motivación capaz de despertar el interés del niño. En otro ítem del cuestionario se corrobora nuevamente la importancia que tienen para los docentes los factores anteriormente mencionados, puesto que al indagar qué decisiones pedagógicas han tomado con respecto a niños con dificultad de aprendizaje, la tendencia principal ha sido utilizar actividades de refuerzo y remitir a profesionales; otro reducido porcentaje ha realizado programas de apoyo para los estudiantes.

**Tabla 7**  
Acciones fundamentales para la recuperación de una dificultad de aprendizaje de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Motivación	8	26.7	26.7
• Ejercicios de lectoescritura	3	10.0	36.7
• Refuerzo escolar	9	30.0	66.7
• Compromiso de la familia	2	6.7	73.4
• Detección	1	3.3	76.7
• Sin información	7	23.3	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 8**  
Decisiones pedagógicas para niños con dificultades de aprendizaje de lectoescritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Remisión a profesionales	6	20.0	20.0
• Actividades de refuerzo	9	30.0	50.0
• Informar a familiares	3	10.0	60.0
• Actividades de reconocimiento, discriminación de fonemas y grafemas	3	10.0	70.0
• Programas de apoyo	8	26.7	96.7
• Sin información	1	3.3	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes para dar las instrucciones al realizar actividades de lectura y escritura, la tendencia es realizar presentaciones individuales de la actividad, es decir, para los docentes es importante la personalización de la instrucción, práctica acertada, puesto que según la Agencia de Educación de Texas (2001), las estrategias instruccionales principales deben utilizar métodos personalizados e intensivos. Así mismo, Martínez (2000) recomienda brindarles atención individualizada a los estudiantes siempre que sea posible.

**Tabla 9**  
 Procedimiento para dar instrucciones al realizar actividades de  
 lectura y escritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Lectura en voz alta y luego lectura silenciosa de la actividad	2	6.7	6.7
• Organización secuencial de los pasos de una actividad	6	20.0	27.6
• Lectura del texto seguido por el dedo índice	1	3.3	30.0
• Presentación de un fonema, repetición de sonidos y trazos	6	20.0	50.0
• Presentación individual de la actividad	10	33.3	80.3
• Sin información	5	16.7	100.0
<b>Total</b>	30	100.0	

Además de la estrategia mencionada anteriormente, los docentes al realizar actividades de lectura y escritura presentan el fonema, luego lo repiten y después de esto realizan grafemas, utilizando el fonema presentado. Esta es una estrategia adecuada, puesto que la Agencia de Educación de Texas en su *Manual sobre la dislexia* manifiesta que los componentes de instrucción apropiados para satisfacer las necesidades del estudiante incluyen: Instrucción para desarrollar la conciencia fonológica, con objeto de capacitar al estudiante a detectar, segmentar, combinar y manipular los sonidos del lenguaje oral; instrucción para el desarrollo del conocimiento grafofonémico (sonidos y letras), lo que representa la relación entre el sonido y la palabra; donde las palabras están compuestas de sonidos y los sonidos se escriben con letras en el orden correcto. Otra estrategia bastante utilizada por los docentes es organizar secuencialmente los pasos de una actividad, práctica favorable, ya que Martínez (2000) recomienda que el docente debe asegurarse de que el estudiante entienda las tareas, pues a menudo no las comprenderá. Para esto, debe dividir las lecciones en partes y comprobar, paso a paso, que el niño las comprende.

**Tabla 10**  
Estrategias de intervención para la enseñanza a niños con dificultades de aprendizaje de lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Reconocimiento de sonidos a través de asociación de láminas	8	26.7	26.7
• Individualizar atención	5	16.7	43.3
• Utilización de la lúdica en el proceso de enseñanza	7	23.3	66.7
• Lectura vocalizada por parte del docente	2	6.7	73.3
• Recomendadas por el especialista	2	6.7	80.0
• Sin información	6	20.0	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

**Tabla 11**  
Estrategias de intervención para la enseñanza a niños con dificultades de aprendizaje de escritura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
• Utilización de la lúdica en el proceso de enseñanza	6	20.0	20.0
• Transcripción de textos	8	26.7	46.7
• Simulación de movimientos necesarios para la escritura	3	10.0	56.7
• Recomendadas por el especialista	1	3.3	60.0
• Creación de textos sencillos	1	3.3	63.3
• Individualizar atención y métodos	1	3.3	66.7
• Sin información	10	33.3	100.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>	

Con respecto a la estrategia de intervención utilizada por los docentes para la enseñanza a niños con dificultades de aprendizaje de lectura, la mayoría (26,7%) utiliza el reconocimiento de sonidos a través de asociaciones de láminas y gráficas con los sonidos. Dicha estrategia es reconocida científicamente por Myres y Harnmill (2000), quienes afirman que a los niños con dificultad de lectura se les enseñan sonidos aislados y su mezcla en palabras. Otro tipo de estrategia empleada por los docentes al momento de enseñar a niños con dificultades de aprendizaje de lectura es la

utilización de la lúdica en dicho proceso; aunque no exista explícitamente una teoría o método que respalde esta decisión, implícitamente la mayoría de métodos se apoyan en diferentes herramientas que permiten que el niño disfrute el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que un 20% de la muestra no brindó información con respecto a este interrogante, lo cual es una situación alarmante, ya que se refleja el poco manejo que poseen los docentes respecto a esta área.

Para la enseñanza a niños con dificultades de escritura, la estrategia más utilizada por los docentes es la transcripción de textos, la cual no es una práctica reconocida científicamente; por el contrario, según Portellano (1995), un abuso de las técnicas caligráficas como sistema correctivo de la dificultad de escritura puede llegar a saturar al niño al tiempo que resulta ineficaz, ya que las actividades repetitivas de escritura no lograrán mejorar la calidad de la letra. Para enseñar a niños con dificultad de escritura aparece nuevamente la lúdica como estrategia. Encontramos nuevamente un gran porcentaje (33,3 %) de docentes que no brindaron información con respecto a su práctica.

Dando respuesta a otro de los objetivos propuestos en este estudio, se realizó el análisis de los datos comparando los conocimientos y prácticas sobre la dificultad de aprendizaje de lectoescritura de los docentes que poseen formación adicional en el área con aquellos que no poseen formación adicional; y el análisis comparativo de los conocimientos y prácticas sobre la dificultad de aprendizaje de lectoescritura de los docentes que poseen más años de experiencia en el área con aquellos que tienen menos experiencia. Este se llevó a cabo a través de tablas de contingencia realizadas en el programa estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en las cuales se elegían las variables que se iban a comparar y se cruzaban, para luego hallar las frecuencias y porcentajes de la categoría que se quería comparar, pero teniendo en cuenta las poblaciones. La tabla 12 nos ejemplifica lo explicado anteriormente teniendo como poblaciones para comparar docentes con formación adicional en el área y los que no poseen formación adicional; en este caso se quiso indagar sobre los conocimientos respecto a la definición de dificultad de aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 12

Tabla de contingencia para hallar comparaciones entre docentes que poseen formación adicional y los que no poseen con respecto a la definición de dificultad de aprendizaje de lectoescritura

	Qué es una dificultad de aprendizaje de lectoescritura								Total
	Dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura	Deficiencia en competencia y habilidades lingüísticas	Falta de motivación y atención	Dificultad para interpretar comprender y analizar textos	Problemas en expresión normal, mala pronunciación de palabras	No reconoce fonemas	Sin información		
Formación adicional relacionada con el área	Sí	5 16,7%	2 6,7%	3 10,0%		1 3,3%	1 3,3%	2 6,7%	14 46,7%
	No	6 20,0%	2 6,7%	1 3,3%	2 6,7%	1 3,3%	3 10,0%		15 50,0%
Total	Sin información	1 3,3%							1 3,3%
		12 40,0%	4 13,3%	4 13,3%	2 6,7%	2 6,7%	4 13,3%	2 6,7%	30 100,0%

Los hallazgos de esta investigación demuestran que tanto para la mayoría de docentes que tienen formación adicional en el área de lectoescritura como para los que no la tienen, una dificultad de aprendizaje de lectoescritura es una dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura. Es importante destacar que de los docentes que tienen formación adicional (46,7%), el 10% considera que se presenta una dificultad de lectoescritura cuando el niño da muestras de falta de atención; no obstante, como ya lo expresamos, esta afirmación no tiene respaldo científico. Lo interesante de este punto es que los docentes que hacen esta afirmación son aquellos que han recibido formación adicional.

En cuanto a qué causa una dificultad de lectoescritura, al comparar lo que consideran los docentes con formación adicional y los que no poseen formación adicional, no se observan mayores diferencias; por el contrario, en ambos grupos la tendencia es afirmar que las bases académicas inadecuadas originan la dificultad de lectoescritura.

Del 26,7% de los docentes que afirmó que una dificultad de lectoescritura se manifiesta cuando hay dificultades en la pronunciación y reconocimiento de fonemas y grafemas, el 23,3% pertenece al grupo de docentes que no tienen formación adicional en el área; hallazgo llamativo, puesto que éste es un conocimiento acertado que se esperaba que los docentes con formación adicional tuviera claro.

Haciendo comparaciones entre los docentes que tienen formación adicional en el área y los que no la tienen, se observa que al momento de tener en cuenta aspectos para distinguir entre errores comunes presentados por un estudiante y uno con dificultad de lectoescritura, la mayoría de los docentes con formación adicional tienen en cuenta la evaluación diaria de desempeño y la frecuencia de los errores cometidos, mientras que la mayoría de los docentes que no poseen formación adicional sólo se centran en la evaluación diaria de desempeño.

Con relación a las decisiones pedagógicas tomadas por los docentes con formación adicional en el área y sin formación adicional cuando tienen estudiantes con dificultades de lectoescritura, no se encontraron



diferencias significativas, puesto que la tendencia en los dos grupos es realizar actividades de refuerzo y remitir a profesionales.

En cuanto a las estrategias de intervención para la enseñanza en niños con dificultad de lectoescritura utilizadas por los docentes con formación adicional en el área y los que no poseen formación adicional, se encontraron ciertas diferencias. La tendencia en los docentes que poseen formación adicional en el área es utilizar la lúdica en el proceso de enseñanza, mientras que en los docentes que no poseen formación adicional la tendencia es reconocer los sonidos a través de asociaciones de láminas con los sonidos. Con respecto a las estrategias de intervención para la enseñanza en niños con dificultades de escritura utilizadas por los docentes con formación adicional en el área y los que no poseen formación adicional, se encontraron diferencias significativas. Los docentes con formación adicional en el área se encuentran divididos en dos grupos: algunos utilizan la lúdica en el proceso de enseñanza, mientras que otros utilizan la transcripción de textos, práctica no muy acertada, según Portellano (1995). Por otro lado, la mayoría de los docentes que no poseen formación adicional utilizan también la transcripción de textos.

A continuación presentaremos las comparaciones acerca de los conocimientos y prácticas sobre las dificultades de lectoescritura de los docentes basadas en los años de experiencia en esta área. En primer lugar, aclaramos que en la muestra de este estudio, la mayoría (67,7%) de los docentes tiene entre 1 mes y 10 años de experiencia (menos años de experiencia), y un porcentaje de 23,4 lleva entre 11 meses y 30 años trabajando en el área de lectoescritura (más años de experiencia).

En relación con lo que los docentes consideran es una dificultad de lectoescritura, encontramos que para los docentes que poseen menos años de experiencia es una dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura; en cuanto a los docentes con más años de experiencia, sus repuestas no coinciden, es decir, no hay un claro consenso en este grupo sobre lo que es una dificultad de aprendizaje de lectoescritura.

Los resultados no muestran grandes diferencias entre el grupo de docentes que poseen más años de experiencia y el grupo que posee menos

años de experiencia en cuanto a las que éstos consideran las causas de la dificultad de aprendizaje de lectoescritura.

En los procedimientos utilizados para la detección de niños con dificultad de lectoescritura tampoco se hallaron mayores diferencias. En los dos grupos, la mayoría de los docentes tiende a utilizar la evaluación diaria de desempeño y la observación por medio de dictados y transcripciones.

Con respecto a las decisiones pedagógicas tomadas por ambos grupos cuando se presentan niños con dificultades de aprendizaje de lectoescritura, se encontró que en los dos la tendencia es realizar actividades de reforzamiento. Al enseñar a niños con dificultad de lectoescritura, la mayoría de los docentes, tanto del grupo con más años de experiencia como los del grupo que posee menos años de experiencia, utilizan el reconocimiento de sonidos a través de asociación de láminas con sonidos. Sin embargo, en la enseñanza a niños con dificultad de escritura se notó ciertas diferencias. En el grupo de docentes que poseen menos años de experiencia, la tendencia es utilizar la lúdica y la transcripción de textos, pero en el grupo de docentes que poseen más años de experiencia, las estrategias no son homogéneas; en este grupo no se observa una tendencia clara de utilización de estrategias al enseñar a niños con dificultades en esta área.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran un acercamiento a los conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental sobre la dificultad de lectoescritura; sin embargo, no se puede generalizar, ya que los docentes que participaron en este estudio son un pequeño porcentaje de esta población.

En general, con respecto a los conocimientos sobre la dificultad de lectoescritura podemos afirmar que si bien los docentes tienen conocimientos acertados, éstos no están muy actualizados, es decir, conocen lo básico sobre la dificultad pero no están al tanto de los últimos avances; por ejemplo, la mayoría define la dificultad de aprendizaje de

lectoescritura como una dificultad que presenta el estudiante en el proceso de lectoescritura; definición acertada, sin embargo, ésta fue una de las primeras expuestas en los años sesenta por la Federación Mundial de Neurología. Actualmente se tiende a considerar que esta dificultad está asociada a un problema en el proceso fonológico, tal como lo plantearon el Comité de Investigación de la Asociación Internacional de Dislexia, el Centro Nacional de Discapacidades del Aprendizaje y el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano en abril de 1994, citado por la Agencia de Educación de Texas (2001); según los cuales, la dislexia es una de las muchas y diferentes discapacidades del aprendizaje. “Es un desorden de tipo lingüístico, de origen constitucional que se caracteriza por la dificultad para decodificar una sola palabra, lo que usualmente refleja carencia del proceso fonológico”. Además, al definir una dificultad de aprendizaje de la lectoescritura, los docentes no tienen en cuenta factores importantes que permiten hacer la diferenciación entre un niño con un retraso normal en el proceso de aprendizaje y uno con dificultad, tales como la presencia de una inteligencia normal, una educación, una motivación y un control emocional apropiados (Valett, 1983).

En cuanto a los conocimientos sobre las causas de la dificultad de lectoescritura, se puede afirmar que en este aspecto los docentes poseen conocimientos bastante acertados y corroborados científicamente, puesto que las dos tendencias representativas en este punto: las inadecuadas bases académicas y problemas neurológicos confirman las teorías de Mercer (1998), Hanbury (2000) y Sherman (2000). Sin embargo, un pequeño porcentaje tiende a confundir los efectos de la dificultad con las causas que permiten su manifestación. Se afirma esto debido a que algunos docentes consideran que la falta de motivación es una causa de la dificultad, pero como se anotó anteriormente, en la literatura encontrada no hay respaldo científico a esta afirmación.

En cuanto a las manifestaciones de la dificultad, los docentes tienen bastante claridad; las identificadas por ellos están en correspondencia con las identificadas científicamente. Además logran definir cuáles son las situaciones que reflejan la presencia de la dificultad.

En relación con los conocimientos sobre métodos de enseñanza para niños con dificultad de lectoescritura, se halló que los docentes tienen poco conocimiento; la mitad afirmó que no conoce ninguno, y sólo un reducido porcentaje de la muestra reconoce uno de los métodos más utilizados actualmente.

Con respecto a las prácticas de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, los resultados demuestran que son más acertadas y claras que sus conocimientos, puesto que al momento de detectarla utilizan procedimientos sugeridos por investigadores del área (Acevedo, 1991; Salvador, 2001; DSM IV, 1995). Además, las estrategias para la instrucción de estudiantes con dificultades son muy adecuadas, para la mayoría es importante individualizar y personalizar la instrucción. Aunque en lo que respecta a los conocimientos la mayoría afirmó no conocer método alguno para la enseñanza en niños con dificultades de aprendizaje de lectoescritura, en los resultados se evidencia que no tienen claro explícitamente este conocimiento; sin embargo, al describir las estrategias utilizadas por ellos en la enseñanza dieron muestras de utilizar métodos multisensoriales.

Es relevante tener en cuenta los alarmantes porcentajes obtenidos en lo referente a preguntas sobre las prácticas respecto a las cuales los docentes no brindaron información, puesto que el no contestar puede estar reflejando la falta de conocimiento y manejo de los niños con dificultad de aprendizaje de la lectoescritura por parte de los docentes. Esta situación es realmente preocupante, ya que si el docente, quien puede detectar y ayudar al niño con mayor facilidad, debido al tiempo que permanecen en la escuela, no tiene claro cómo hacerlo, será difícil ayudar al niño.

Por otro lado, es importante aclarar que no se encontraron mayores diferencias entre los docentes que poseen más años de experiencia y los que poseen menos con respecto a sus conocimientos y prácticas sobre dificultades de aprendizaje de lectoescritura. Lo que lleva a concluir que por lo menos en esta área no se puede corroborar lo expresado por Simón (1979, citado por Cataldi, Lage y Benatis), quien afirma que los expertos y los novatos también difieren en sus conocimientos específicos, aunque parecen saber lo mismo acerca de las estrategias generales. Sin embargo,

en cuanto a los docentes con formación adicional en el área y los que no la poseen, hubo hallazgos interesantes, ya que en algunas respuestas acerca de sus conocimientos sobre la dificultad de lectoescritura, los docentes que no poseen formación adicional en el área dieron muestra de conocimientos acertados, mientras que los que sí la poseen hicieron afirmaciones que no han sido corroboradas científicamente. No nos atrevemos a afirmar que el tener formación adicional no represente ventajas; sin embargo, según los resultados de esta investigación, parece ser que los docentes no saben cómo utilizarla.

Como se dijo anteriormente, este estudio es un acercamiento a los conocimientos y prácticas de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura, que permite tener conocimiento sobre lo que hacen en su diario acontecer con los niños con dificultad de aprendizaje de lectoescritura; además nos lleva a reflexionar sobre cómo se lleva a cabo en nuestro país la práctica educativa en este campo.

Sin embargo, se tiene claro que una de las desventajas que presenta el estudio es el tamaño reducido de la muestra, el cual no permite realizar mayores generalizaciones; además de esto, el hecho de limitarse a una sola localidad sesga los resultados, de manera que sólo pueden considerarse válidos dentro de ese contexto.

Los resultados nos impulsan a recomendar que se continúe llevando a cabo investigaciones que describan los conocimientos y prácticas de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje; puesto que actualmente éstas se presentan con mayor frecuencia, es importante conocer si los docentes están preparados para manejar la situación.

## Referencias

- Acevedo, A. (1991). *Diagnóstico informal de los problemas de aprendizaje*. En E. Espinoza Hernández & M. Acosta (1991). *Trastornos del Aprendizaje*. Bogotá: Hospital Militar Central.
- Agencia de Educación de Texas (2001). *Manual sobre la dislexia. Procedimientos relacionados con la dislexia y otros desórdenes*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.ednet10.net/dyslexiaspanish.pdf](http://www.ednet10.net/dyslexiaspanish.pdf).

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. España: McGraw-Hill.
- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F. & col. (1977). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*. Barcelona: Laia.
- Alanis, A. (2000). *Qué es conocimiento*. Consultado el 12 de abril de 2004 en [http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-5 .htm](http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-5.htm).
- Arboleda, A. (2004). *Trastorno lecto-escrito*. Seminario - taller Trastornos específicos del lenguaje Vs. de aprendizaje. Centro de Educación Continuada (CEC), Universidad del Norte.
- Ariza, Y., Pertuz, P. & Vega, I. (1991). *Frecuencia de problemas escolares según encuestas aplicadas a profesores de los tres primeros grados escolares de colegios privados de Barranquilla*. (Tesis de licenciatura, Universidad del Norte).
- Artuso, M. & Guzmán, V. (2001). *Dificultades de Aprendizaje*. Consultado el 10 de noviembre de 2003 en [http://ceril.cl/P3\\_DDA.htm](http://ceril.cl/P3_DDA.htm).
- Bourcier, A. & Mucchielli, R. (1979). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. España: Cincel.
- Bradfield, R. (1978). *Alteraciones del aprendizaje. Empleo de la teoría de las operantes condicionadas*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Brady, S. (2000). *A roadmap for the literature on reading acquisition and reading disability: discovery the research and the implications for practice*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en <http://www.greenwoodinstitute.org/roadmap/rdmindex.html>.
- Brueckner, L. & Bond, G. (1971). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Callabed, J., Moraza, F. & Sasot, J. (1994). *El niño y la escuela. Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Alertes.
- Campaign for learning Disabilities, CCLD (1998). *Trastornos de Aprendizaje*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org).
- Campanario, J. (2002). *¿Por qué existe un fracaso tan grande en la resolución de problemas por los alumnos?* Consultado el 19 de enero de 2004 en [www2.vah.es/jmc/webens/portada.html](http://www2.vah.es/jmc/webens/portada.html).
- Cataldi, Z., Lage, R. & Rentáis, J. (s.f). *Los guiones de los estudiantes novatos en la preparación de sus exámenes y el contraste con los profesores expertos*. Consultado el 19 de enero de 2005 en [www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Publicaciones/97.pdf](http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Publicaciones/97.pdf)
- Centre de recherche de l'education specialisee et de l'adaptation scolaire (1977). *La dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid: Pablo del Río editor.
- Centro Argentino de Restauración Neurológica (CAREN) (2000). *Trastorno del Lenguaje*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.neurorehabilitacion.com](http://www.neurorehabilitacion.com).

- Centro Nacional Estadounidense de Diseminación de información para niños con discapacidades (2004). *Problemas de Aprendizaje*. Consultado el 12 de junio de 2004 en [www.nichcy.org](http://www.nichcy.org).
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2000). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2ª ed.) Madrid: Compilación de Alianza editorial.
- Condemarin, M. & Alliende, F. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Cook, L. (1999). *Implementing Effective Instruction for Students with LD: A challenge for the future*. Consultado el 22 de noviembre de 2003 en [www.greenwoodinstitute.com](http://www.greenwoodinstitute.com).
- Cózar, J. (s.f.) *Dislexia evolutiva*. Consultado el 22 de agosto de 2004 <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=462>. Universidad de Granada.
- (s.f.) *Intervención de la dislexia*. Consultado el 22 de agosto de 2004 en <http://www.psicopedagogia.com/intervencion-de-la-dislexia>
- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la educación*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Dale, R. (1982). *La dislexia en el aula*. España: Paidós Educador.
- De Quirós, J. & Cella, M. (1979). *Dislexia en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- De Quirós, J. & Schragar, O. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las Discapacidades de Aprendizaje*. Buenos Aires: Panamericana.
- Díaz, J. (2000). *Trastornos específicos del desarrollo*. Consultado el 20 de noviembre de 2003, en [www.paidopsiquiatria.com](http://www.paidopsiquiatria.com).
- DiFino, S. & Lombardino, L. (2004). Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge. *Foreign Language Annals*, tomo 37, N° 3. Consultado el 10 de enero de 2004 en <http://proquest.umi.com/pqdweb?>
- Dockrell, J. & McShane, J. (1992). *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Un enfoque cognitivo. España: Paidós.
- Emery, M. & Frost, J. (1995). *Academic interventions for children with dyslexia who have phonological core deficits*. Consultado el 25 de noviembre de 2004 en [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)
- Errazuriz, P. & Martín, L. (1985). *Aprender jugando preparación para la lectura y escritura*. España: Cincel.
- Espinoza, E., Hernández, E. & Acosta, M. (1991). *Trastornos del Aprendizaje*. Bogotá: Hospital Militar Central.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Gearheart, B. (1996). *Incapacidad para el aprendizaje: Estrategias educativas*. Santafé de Bogotá: Manual Moderno.
- González, P. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. España: Morata.
- Graham, S. Harris, K. & Larsen, L. (2001). *Prevention and Intervention of*

- Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities*. Consultado el 15 de noviembre de 2003 en [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org).
- Gran Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1990) México: Euroméxico, p. 514-515.
- Griffith, A. (1981). *Cómo enseñar al niño disléxico*. Buenos Aires: Panamericana.
- Hanbury, D. (2000). *Dysgraphia*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.interdys.org](http://www.interdys.org).
- Harris, K. Schmidt, T. & Graham, S. *Every Child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.greenwoodinstitute.org](http://www.greenwoodinstitute.org).
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. & Casas, M. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jadoulle, A. (1966). *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kaufman, L. (2000). *Prueba para diagnosticar la dislexia*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.interdys.org](http://www.interdys.org).
- Lebrero, M. (1990). *La enseñanza de la leelo-escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Lyon, R. (2000). *Toward a Definition of Dyslexia*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en <http://www.greenwoodinstitute.org/resources/reslyon.html>.
- Martínez, L. (2000). *Tratamiento dislexia*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en <http://luismartinez7.tripod.com/tratamiento.html>
- Mejía, L. (2004). Cercanías y discrepancias entre las dislexias y conceptos de otras corrientes. *VII curso andino de trastornos del aprendizaje. Infancia y cognición*. Bogotá, octubre, 18-22.
- Mercer, C. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ceac.
- Milicic, N. (2004). De cómo la historia de las dislexias ha forjado las actuales concepciones sobre el tema. *VII curso andino de trastornos del aprendizaje infancia y cognición*. Bogotá, octubre, 18 - 22.
- Muñoz, J. (1998). *Aproximación crítica a la pedagogía*. Colombia: Corprodic.
- Myers, P. & Hammill (2000). *Cómo educar niños con problemas de aprendizaje*. México: Limusa.
- Oltra, V. (1999). *Dislexia: Información, diagnóstico y tratamiento*. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en [www.psicopedagogia.com/dislexia](http://www.psicopedagogia.com/dislexia).
- Ortiz, M., Guzmán, R. & García, A. (2001). *Intervención psicopedagogía en la dislexia evolutiva*. Consultado el 17 de diciembre de 2004 en [www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/45/index.html](http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/45/index.html)
- Paba, C. & Posada, R. (1992). *Promoción automática y enseñanza de la lectoescritura*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, M. (2003). *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*. España: Thomson.



- Pichot, P. (1995). *DSM IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Portellano, P. (1995). *Fracaso escolar. Diagnóstico e Intervención: Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Cepe.
- Richards, R. (1999). *Teaching Strategies. Strategies for Dealing with Dysgraphia*. Consultado el 20 de noviembre de 2003 en [www.ldonline.com](http://www.ldonline.com)
- Ross-Kidder, K. (2003). *Reading Disability or Learning Disability: The debate, models, of dyslexia, and a review of research validated reading programs*. Consultado el 22 de agosto de 2004 en [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)
- Salvador, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. 1. Málaga: Aljibe.
- Salzedo, M. (2003). *Estudio transeccional descriptivo de los conocimientos y prácticas sobre las dificultades de aprendizaje de las matemáticas de una muestra de docentes de primero elemental de la ciudad de Barranquilla*. (Tesis de licenciatura, Universidad del Norte).
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. México: Thomson editores.
- Sherman, G. (2000). *Dislexia: ¿es todo mental?* Consultado el 15 de diciembre de 2004 en [www.interdys.org](http://www.interdys.org)
- Shaywitz, S. (1997). *Dislexia. Investigación y ciencia*, Vol. 244. Barcelona.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2001). *The Neurobiology of Reading and Dyslexia. Focus on Basis*, Vol. 5. Consultado el 17 de diciembre de 2004 en [www.schwablearning.org](http://www.schwablearning.org)
- Simmer, M. & Eidlitz, M. (2000). Towards an empirical definition of developmental dysgraphia: preliminary findings [Work in progress]. *Canadian Journal of School Psychology*, 16 (1), 103.
- The International Dyslexia Association (2000). *Lo que se necesita saber sobre la dislexia*. Consultado el 15 de diciembre de 2004 en [www.interdys.org](http://www.interdys.org).
- The International Dyslexia Association (s.f). *General information about dyslexia*. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)
- Tomatis, A. (1979). *Educación y dislexia*. España: editores E S F.
- Tucker, D. & Bakke, J. (2000). How do your kids do at reading? and How do you asses them. *Teaching excepcional children*, vol. 32. Consultado el 16 de diciembre de 2004 en [www.teachingld.org/pdf/teaching\\_how\\_tos/how\\_do\\_your\\_kids\\_do\\_acread.pdf](http://www.teachingld.org/pdf/teaching_how_tos/how_do_your_kids_do_acread.pdf).
- Valett, R. (1983). *Dislexia*. España: Ceac.
- (1985). *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. España: Cincel.
- Woolfolk, A. & Graig, G. (s.f.). *Manual de psicología y desarrollo educativo*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.