

«¿DISLEXIA? NO, GRACIAS»

RESUMEN

La dislexia es una prescripción diagnóstica que patologiza al alumno, libera a la institución escolar de responsabilidades educativas y legitima determinados procedimientos que, en ocasiones, son constitutivos del problema.

Para entender por qué un alumno no aprende a leer y escribir correctamente, es necesario analizar lo que sucede en las aulas.

No abordar desde esta perspectiva los problemas lecto-escritores puede fomentar la utilización de prácticas y estrategias que justifican los procesos selectivos que acontecen en la escuela.

ABSTRACT

Dyslexia is the diagnostic prescription which pathologises the pupil, liberates the school from educative responsibilities and legitimizes certain procedures which, at times, are part of the problem.

In order to understand why a pupil does not learn to read and write correctly, everything which happens into the class must be analysed.

Failure to approach problems regarding reading and writing from this perspective may encourage the use of practices and strategies which justify the selective processes which take place at school.

PALABRAS-CLAVE

Actividades metalingüísticas. Selección escolar.

A lo largo de los diversos cursos, el enunciado de las mismas varía, pero el referente último permanece estable. Así, es bastante usual en el Ciclo Inicial la figura del alumno que no aprende a leer. «*Conoce las vocales y 3 fonemas consonánticos. Sus compañeros han empezado ya con las inversas*».

En el Ciclo Medio el panorama es diverso; el alumno ya es competente para relacionar el grafema con su correspondiente elemento sónico, pero su lectura y escritura están plagadas por una serie de errores más o menos tipológicos: *inversiones, sustituciones, omisiones, uniones incorrectas*, etc.

En el Ciclo Superior, este mismo alumno ya ha aprendido a leer, pero es incapaz de aprender leyendo. No puede extraer lo esencial de la información escrita porque aún anda decodificando trabajosamente los fonemas y sílabas que configuran las palabras. *Su comprensión es escasa y su lectura vacilante. Comete un sinfín de faltas ortográficas*.

Durante lustros, los psicólogos, psiquiatras y educadores en general, hemos estado apelando ritualmente a un término que parecía arrojar algo de luz ante un panorama tan sombrío: DISLEXIA.

La fortuna que ha cosechado esta expresión a nivel popular ha sido notable. Y, sin embargo, ¿qué oscuros resortes se activan cuando hablamos de un niño disléxico? ¿Cuáles son las actuaciones que se desprenden de esta prescripción diagnóstica?

Desde nuestro punto de vista, lo que realmente se pone en juego es la remisión del alumno a una ambigua entidad patológica, supuestamente explicativa de sus dificultades con la lecto-escritura.

Es como si un alumno especialmente resistente al aprendizaje de las tablas de multiplicar, fuese catalogado como «distá-blico».

Por otra parte, a ser el alumno directamente patologizado no caben cuestionarse otras variables de indudable incidencia en el aprendizaje de la lecto-escritura: idoneidad del momento evolutivo en el que se

DISLEXIA, ENFERMEDAD DEL SIGLO

Un significativo porcentaje de las dificultades de aprendizaje que se presentan en el transcurso de la E. G. B., tienen como común denominador un conjunto de deficiencias relacionadas directamente con los procesos lecto-escritores.

Pedro F. Gómez Canet*
M.ª Rosario Buades Sánchez*
Antonio Miguel Pérez Sánchez*

* Psicólogos escolares pertenecientes al S. P. E. de Elche. Dirección: C/ Nuestra Señora de la Cabeza, s/n. Elche. Tel. (96) 545 08 85.

aborda el aprendizaje de la lecto-escritura con carácter sistemático, presencia/ausencia de conductas requisitas, preparación técnica del docente, expectativas del profesor con respecto a sus aprendices, grado de motivación que es capaz de transmitir a los alumnos, metodología, materiales empleados, procesos interactivos profesor-alumno, etcétera. Desde este punto de vista, DISLEXIA = coartada que «libera» a la institución escolar de responsabilidades educativas al situar la génesis del problema en contextos ajenos a los estrictamente pedagógicos. Aún más al entender que la patología reside exclusivamente en el alumno, se legitiman de forma implícita prácticas que en ocasiones son constitutivas del problema.

Un matiz sutil: las consideraciones anteriores no serían posibles si en lugar del término «dislexia», utilizásemos otras expresiones como «retraso en el aprendizaje de la lectura», «errores lecto-escritores», etcétera. Si el alumno es disléxico, alguien tendrá que «curarlo» o «reeducarlo»; si por el contrario padece retraso lector, tendremos que enseñarle a leer correctamente. Al hablar de problemas de aprendizaje evitando el lenguaje del síndrome, la responsabilidad se desplaza a la escuela y a la respuesta educativa que ésta es capaz de ofertar a alumnos con unas determinadas necesidades.

Centrémonos en un aspecto del problema, intentando encontrar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Existen conductas requisitas para el aprendizaje de la lecto-escritura?

¿Este supuesto conjunto de actitudes son condición necesaria para poder leer y escribir?

Tradicionalmente se ha venido postulando que junto al niño «disléxico» coexistía toda una serie de deficiencias referidas, fundamentalmente, al área perceptivo-motriz.

Trastornos directamente relacionados con una escasa madurez del alumno para:

- Discriminar formas y figuras.
- Orientarse espacialmente.
- Reproducir estructuras rítmicas.
- Copiar figuras geométricas.
- Asimilar el esquema corporal.
- Afianzar el predominio lateral homógeno.

A nivel experimental jamás ha logrado establecerse una relación de inferencia cau-

sal entre las dificultades específicas, arriba reseñadas, y el no aprendizaje de la lecto-escritura.

Sin embargo, popularmente, y en algunos ámbitos «especializados», es algo que se da por probado. (Con gran regocijo del mercado editorial dedicado al material de reeducación, por otra parte.)

Igualmente, este tipo de planteamientos han dado lugar a errores pedagógicos de bulto. Así, por ejemplo, un alumno «disléxico» puede perfectamente pasar varios meses trabajando con estructuras rítmicas o discriminando patrones visuales con diferente orientación espacial, sin tener el más mínimo contacto con los componentes directamente implicados en la lectura y la escritura (fonemas, grafemas, sílabas, palabras, textos).

Por último, si se realiza un análisis riguroso de los errores lecto-escritores que cometen los alumnos que tienen problemas en este sentido, parece obligado convenir que son muy escasos los explicables por hipótesis viso-espaciales.

NUEVAS PERSPECTIVAS

Durante la última década, numerosos trabajos, bien fundamentados experimental y metodológicamente, han venido aportando datos contrapuestos a las hipótesis anteriormente reseñadas.

Dichos estudios concluyen que el origen de las dificultades podría residir en una serie de inhabilidades implícitas en el propio lenguaje del aprendiz.

Tales problemas son de carácter encubierto y tendrían relación con la escasa competencia del alumno para segmentar la cadena hablada en eslabones menores, los fonemas, así como para reconocerlos, diferenciarlos y secuenciarlos en el orden correcto.

La dificultad quedaría, pues, centrada en la incapacidad de determinados niños para realizar un adecuado análisis sónico de los segmentos que configuran la palabra hablada. Lógicamente, tales deficiencias se verían incrementadas en el momento de ser transferidas al lenguaje escrito, como representativo del oral.

Dado el carácter intencional y específico de estas habilidades, la escuela parece ser el lugar natural donde se proporcionen experiencias y actividades de índole perceptivo-lingüístico con la finalidad de que los alumnos sean conscientes de la estructura fonológica de las palabras.

Todo este tipo de prácticas habrían de acontecer en los años preescolares siendo la pretensión básica de las mismas que el niño aprendiera a:

- Saber escuchar los sonidos de la lengua.
- Percibir los movimientos articulatorios.
- Diferenciar auditiva y cinestésicamente todos los fonemas.
- Tomar conciencia de cómo y dónde se articulan los fonemas.
- Manipular segmentos del lenguaje en operaciones de análisis y síntesis.

Así las cosas, nos propusimos saber qué opinaban las editoriales, verdaderos «feudos curriculares», con respecto a todas estas cuestiones.

Lo que pretendíamos indagar era hasta qué punto se mostraba sensible el mercado editorial en referencia a la importancia que las actividades metalingüísticas, anteriormente reseñadas, parecen desempeñar en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los criterios que manejamos para realizar la selección fueron básicamente dos:

- Frecuencia con que eran utilizados los productos editoriales en los preescolares de 5 años.
- Grado de antigüedad de los mismos. Finalmente, decidimos no analizar ningún material anterior a 1984.

En la tabla I aparecen reflejados los porcentajes que las diferentes editoriales destinan a cada grupo de actividades preparatorias de la lectura y la escritura. Así mismo, en la figura 1 aparece la gráfica de esta situación.

Un análisis no excesivamente exhaustivo de los datos permite formular las siguientes valoraciones:

- El predominio de las habilidades viso-motrices sobre las auditivo-verbales es abrumador. (Dos son las dificultades añadidas con que cuentan estas últimas: no son vehiculables a través de «fichas»; obviamente no pueden ser trabajadas en «silencio».)
- El porcentaje de actividades psicolingüísticas es superior en los productos editoriales más recientes. (Esta regla tiene sus excepciones.)
- A la luz de las investigaciones actuales, parece lícito suponer que en el origen

TABLA I

EDITORIALES ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A) ESQUEMA CORPORAL, LATERALIDAD	17%	13%	13%	10%	10%	9%	5%	10%	3%	5%	6%
B) ACTIVIDADES METALINGÜÍSTICAS	15%	10%	16%	23%	17%	2%	16%	7%	2%	1%	3%
C) PSICOMOTRICIDAD, RITMO	22%	18%	17%	14%	13%	11%	19%	20%	11%	7%	11%
D) DISCRIMINACION VISUAL DE FORMAS GRAFICAS ORIENTACION ESPACIAL	26%	34%	30%	26%	18%	33%	35%	25%	30%	37%	40%
E) MOTRICIDAD FINA, COORDINACION VISOMOTRIZ, PREESCRITURA	20%	25%	24%	27%	42%	45%	25%	38%	54%	50%	40%

figura 1

de muchas de las disfunciones lecto-escritoras se encontraría una inadecuada programación de estímulos educativos.

Aquí concluye esta breve aproximación a un aspecto puntual del problema. Si queremos tener una visión más sintética del mismo, creemos que es necesario reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- La adquisición de la lecto-escritura supone una conquista trascendental que condiciona de forma determinante la escolaridad de un alumno. Sin lectura no hay aprendizaje escolar.

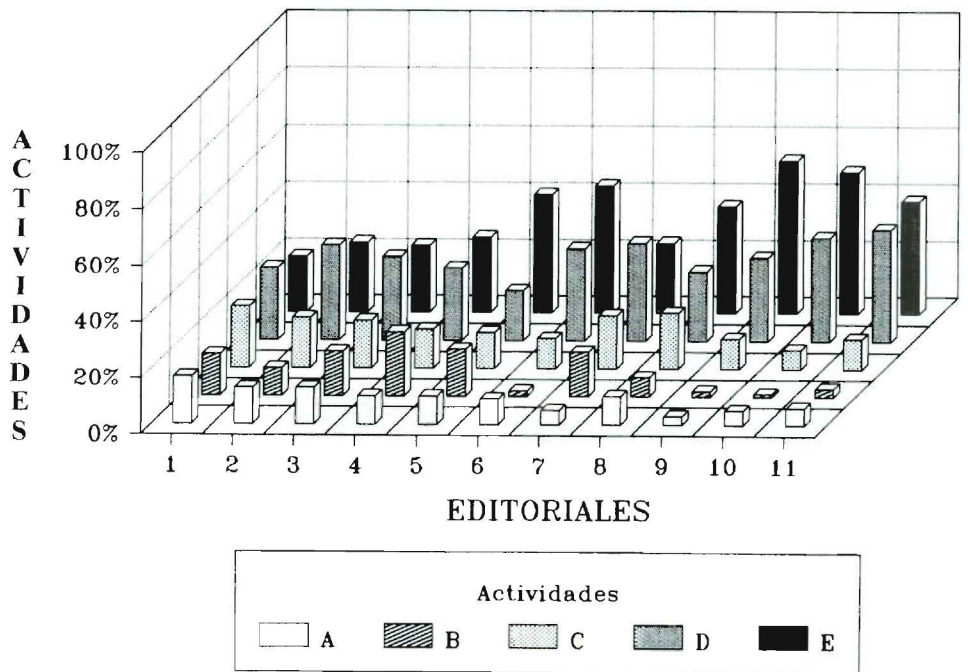
- El fracaso en la adquisición de estas técnicas afecta de manera selectiva a los escolares: los alumnos que no aprenden a leer son siempre los mismos.

- Las expectativas que la institución escolar tiene de estos aprendices son previsiones que terminan por cumplirse de forma inexorable. Fatal determinismo podría ser una expresión que ilustrara esta situación.

- El grado de dominio lector que un alumno alcanza no es ajeno al número de interacciones que mantiene con su profesor. Igualmente, éstas, tampoco son independientes del origen socio-cultural de los alumnos.

- Todo este complejo proceso de selección escolar se justifica remitiendo el origen del problema al propio alumno. De la misma forma, se apela a oscuras «predisposiciones constitucionales» como último elemento explicativo.

PROPORCION DE ACTIVIDADES SEGUN EDITORIALES



- La psicología no puede seguir siendo, por más tiempo, el instrumento tecnocrático que legitima prácticas de control, clasificación y selección de sujetos en la escuela.

BIBLIOGRAFIA

CERVERA, M. y TORO, J.: *Test de análisis de la lecto-escritura*. Pablo del Río, 1980.
 C. R. E. S. A. S.: *La dislexia en cuestión*. Morata, 1986.
 JACKSON, P.: *La vida en las aulas*. Morata, 1991.

MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (Compilación.) *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza, 1990.

PERRENOUD, J.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, 1990.

RODRÍGUEZ, D.: *Entrenamiento auditivo y lectura*. Cepe, 1987.

SELVINI, M.: *El mago sin magia*. Paidós, 1987.

TORRES, J.: *El currículum oculto*. Morata, 1991.

NOTA: Nos disculpamos por no haber sabido encontrar una fórmula que evitara el uso reiterado del masculino como genérico referencial para ambos sexos.