

Los juegos didácticos como recurso para evaluar la Respuesta a la Intervención (RtI) en las dificultades iniciales de aprendizaje lecto-escritor para el reconocimiento de palabras.

The educational games as a resource to evaluate the Response to Intervention (RtI) in the initial difficulties reading-writing learning to recognize words.

Antonio Coronado Hijón

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Sevilla

acoronado1@us.es

Resumen

En el presente artículo se aboga por un enfoque socio constructivista de la intervención educativa en el aprendizaje y la evaluación de los proceso léxicos o de reconocimiento de palabras en los niveles iniciales de aprendizaje de la lectura y escritura, mediante la utilización de juegos de interacción social como recurso didáctico para la intervención, acompañando al método principal de lectoescritura. En esta dirección se realiza una propuesta metodológica desde la Respuesta a la intervención (RtI), basada en una detección criterial y orientación educativa de las dificultades de aprendizaje en un contexto de juego, situado en grupos interactivos en situaciones de resolución de problemas comunicativos significativos.

Esta propuesta, pretende una validez basada en la triangulación de métodos, como el aprendizaje situado, el juego como motivación natural, los grupos interactivos y la Respuesta a la Intervención.

Finalmente y a modo de ejemplo se proponen tres juegos didácticos.

Palabras clave: aprendizaje de la lectura, dificultades de aprendizaje, alfabetización emergente, orientación educativa.

Abstract

In this paper argues for a socio constructivist learning educational intervention and evaluation of lexical process of word recognition in the early stages of learning to read and write, using social interaction games as a teaching resource for intervention, accompanying the main method of literacy. In this direction A methodological proposal from the Response to Intervention (RtI), based on a criterial and educational orientation detection of learning difficulties in a context of play, located in interactive group problem solving situations significant communicative .

This proposal aims to be valid based on the triangulation of methods, such as situated learning, play as natural motivation, interactive groups and Response to Intervention.

Finally and as an example we propose three learning games.

Keywords: reading improvement, learning disabilities, literacy, educational counseling.

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura y escritura consiste en el empoderamiento de una herramienta fundamental en la socialización de los sujetos, mediante un sistema determinado de símbolos y signos (Vygotsky, 1931/1995a).

La adquisición y competencia en la lectura y escritura son la base cultural de la socialización del individuo en nuestra cultura.

En la lectoescritura, la conciencia y conocimiento psicolingüístico necesita de competencias en el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico.

La conciencia fonológica de correspondencia grafema fonema es la base para el análisis léxico de reconocimiento de palabras y su significado, cuya combinación y relación, necesita del análisis sintáctico para la comprensión de la estructura de las oraciones que mediante el análisis semántico y la integración lógica de esos significados, se incorporan al conocimiento del sujeto como una idea o mensaje.

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de éstas, mediante dos vías: la fonológica y la léxica. La ruta fonológica, más utilizada cuando la palabra es desconocida, asocia cada grafema con su sonido o fonema. La ruta

léxica, enlaza la forma visual de palabras conocidas, con su representación. La unidad léxica fundamental, por tanto, es la palabra.

Es en la intervención educativa en estas fases iniciales de la lectoescritura y la intervención sobre esos procesos de alfabetización emergente, en los que centraremos este trabajo, destacando los juegos didácticos como recurso educativo, evaluativo y reeducativo.

2. Desarrollo

Alrededor de las dos últimas décadas del siglo XX, han ido tomando fuerza en el terreno de la enseñanza de la lectura y escritura, el enfoque sociocultural basado en los postulados de Vygotsky (1931/1995a) y Bruner (1995), así como la teoría de la cognición situada (Saracho, 2004). Estos lineamientos han ido cuajando en los modos de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, quedando enmarcados en la denominación de alfabetización emergente, concepto surgido en Estados Unidos y que ha dado pie a multitud de estudios (Saracho, 2002).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que encuentra el alumnado en este proceso de alfabetización, los criterios más clásicos de diagnóstico de estos trastornos del aprendizaje, recogidos por la American Psychiatric Association (2000), en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, recogen que: “se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por la edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. Para establecer que una *discrepancia* es significativa pueden utilizarse distintos recursos estadísticos. Suele definirse como sustancialmente inferior una *discrepancia* de más de 2 desviaciones típicas entre el rendimiento y cociente intelectual (CI)”.

El grupo investigador “Dificultades de aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías” de la Universidad de La Laguna ha desarrollado distintas investigaciones sobre la relevancia de este constructo en la identificación de las DA y los resultados han mostrado su falta de validez. En el ámbito de la lectura se ha demostrado que las

diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizadas por la influencia de la inteligencia (Jiménez y Rodrigo, 1994; Rodrigo y Jiménez, 1999). Finalmente, una investigación reciente evaluó si los procesos cognitivos básicos en lectura (i.e., percepción del habla, conciencia fonológica, velocidad de nombrado, memoria de trabajo, procesamiento ortográfico, y procesamiento sintáctico) variaban en función del CI tanto en normolectores como disléxicos. Los resultados demostraron que con independencia del CI, existían diferencias significativas entre ambos grupos (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Los efectos educativos de este criterio clínico, también pueden acarrear consecuencias perversas, especialmente en dos direcciones. De una parte, con la aplicación del criterio de discrepancia CI-rendimiento, un importante porcentaje de niños son ubicados en aulas de educación especial cuando podían recibir la atención necesaria dentro de su aula ordinaria. De otra parte, este enfoque clínico de detección de dificultades, ha provocado también que una elevada proporción de alumnado que realmente necesitan recibir apoyo educativo, no sean identificados adecuadamente (Jiménez, J.E., et al., 2009)

Por todo ello, el uso exclusivo de test estandarizados no representa, la opinión más extendida y recogida en las recientes investigaciones (Ortiz, 2004), basada más bien en estilos de evaluación variados que contemplen tareas y actividades de evaluación criterial. Tareas basadas en contenidos curriculares, *análisis de los errores mediante observación* y escalas en la evaluación de las DA.

En los Estados Unidos de América, la “Ley de Educación para personas con Dificultades” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA (2004), por su sigla en inglés), cambia de manera sustancial el procedimiento en la identificación del alumnado con dificultades de aprendizaje (DA). Si anteriormente se prescribía a los profesionales para que utilizaran el modelo de discrepancia entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento escolar en la identificación, a partir de la promulgación de esta Ley se insta a utilizar lo que han denominado como, “Respuesta a la Intervención” (Response to Intervention, RtI), una estrategia alternativa y complementaria, basada en la evaluación educativa y formativa como procedimiento fundamental en la detección del alumnado en riesgo de fracaso escolar.

Cuando algún alumno presenta dificultades en su alfabetización, se les considera “en riesgo” y se procede a proporcionarle una asistencia de apoyo educativo adicional temprana con la que un importante número de alumnado consigue ponerse al corriente.

Nuestra propuesta está basada en una evaluación temprana y formativa basada en la observación como una estrategia, que además de adecuada y útil en los procesos evaluativos y diagnósticos, también lo es en la investigación educativa en general (Padilla, 2002).

En cuanto al contexto y recursos pedagógicos para esa observación, el tipo de asistencia educativa, la participación en el aprendizaje y el tipo de rendimiento del alumnado, que venimos defendiendo tiene mucho que ver la inclusión como principio metodológico (Ainscow, 2003) y los grupos interactivos pueden ser una buena manera de intervenir en la evaluación y reeducación de las dificultades de aprendizaje. En ellos se ha de configurar un contexto motivador de interacción, donde todos hacen la misma actividad. (Marín & Soler, 2002).

La heterogeneidad favorece mediante la interacción y modelado, intervenir en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1931/1995a) que favorece la interacción con compañeros más competentes, así como la asistencia didáctica de un adulto por cada grupo, facilita la evaluación formativa desde la respuesta del alumnado a la intervención educativa.

Esta enfoque global que proponemos de evaluación e intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura implica también, que el profesor de apoyo realice éste dentro del aula ordinaria y bajo los compases didácticos referidos.

En esta triangulación metodológica que cohesiona y valida esta propuesta, el recurso metodológico del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), nos permite distanciarnos del enfoque centrado en el déficit y favorece una visión proactiva de las dificultades en el aprendizaje hacia las potencialidades competenciales surgidas desde el aprendizaje compartido y contextualizado y por tanto, significativo.

El proceso de aprendizaje situado se contextualiza donde los discentes acuerdan una meta compartida, en el desarrollo de una tarea para todos significativa.

Es ya una constatación generalizada el hecho de que el alumnado que presenta dificultades en la adquisición de la lectoescritura, mejora en su ejecución implicándose en metodologías de aprendizaje de naturaleza social (Sullivan y Klenk, 1992).

En esta línea, investigadores como Saracho (2004), proponen que la instrucción inicial de la lectoescritura se base en contextos naturales y en tareas basadas en el juego, ya que se ha demostrado su implicación en el aumento competencial sobre la lectoescritura

en alumnos pequeños, debido a la experimentación de los discentes sobre la funcionalidad de la lectura y la escritura, como herramientas de comunicación.

3. Juegos didácticos de alfabetización emergente en lectoescritura

Juego I: Léemelo

La dinámica del juego consiste en la creación de conglomerados de dos grupos heterogéneos, compuestos por dos o tres integrantes cada uno y que actuarán por turno, en cuanto que un equipo elige un dibujo y se lo presenta al otro, el cual deberá componer con sus tarjetas el nombre de lo representado. Cada uno de los componentes de este último equipo debe escribir el nombre formado, de manera cooperativa y consensuada, y leerlo y presentarlo al otro grupo, que lo evaluará como adecuado o no. En caso negativo, se solicita la ayuda del maestro. Esta acción se repite de forma inversa y así sucesivamente.

El material consiste en dos conjuntos de tarjeta. En uno de estos se representan dibujos sencillos de objetos, personas y/o animales cotidianos y familiares en la vida de los niños. En el otro bloque, cada tarjeta presenta sílabas que, unidas correctamente, conforman el nombre de cada uno de los dibujos del otro bloque de tarjetas. El grado de complejidad de las palabras recogidas en las tarjetas se adapta al nivel de aprendizaje lecto escritor del alumnado.

Juego II: Escribemelo

La dinámica básica es la del juego clásico de “formar parejas”, con cartas o tarjetas que contienen dibujos duplicados y sencillos de objetos, personas y/o animales cotidianos y familiares en la vida de los niños. Se juega en un grupo de cuatro o cinco integrantes.

Lo específico de este juego es que en él no se puede hablar y por tanto las tarjetas han de ser solicitadas por escrito.

Se elige un secretario en el grupo, que repartirá cuatro o cinco tarjetas a cada jugador y sin que ninguna esté repetida. Por turno, cada jugador pedirá por escrito el nombre del objeto, persona y/o animal contenido en la tarjeta y cuya pareja duplicada necesite. Este nombre escrito se lo pasará para su lectura en voz alta a cada miembro del grupo. Con

esta lectura los demás miembros del equipo evalúan si es legible lo escrito y si es así, el que tenga la ficha se la da, salvo si es ilegible ya que en tal caso los compañeros lo corrige y se pasa al turno siguiente.

Juego III: Maratón de lectoescritura

Como material o recurso educativo para este juego, es necesario confeccionar un tablero (de cartón o cartulina) con un determinado número de casillas consecutivas y numeradas hacia una meta. Alternativamente se dibuja en unas casillas; objetos, personas y/o animales cotidianos y familiares en la vida de los niños. En otras, un sobre y las restantes quedan libres de dibujos, en blanco. La proporción será de 1/3 para cada tipo de casillas; con dibujos, sobres y en blanco.

Para cada objeto, persona y/o animal dibujada en los casilleros del tablero de juego, se confecciona una tarjeta en cuyo anverso está escrito su nombre y en el reverso, unas instrucciones sencillas para el desarrollo del juego. Éstas serán breves frases, sencillas y acordes con el grado y nivel de lectoescritura logrado en cada momento por el alumnado. Ejemplos de estas instrucciones pueden ser; “ve a la casilla ocho”, “tira el dado dos veces”, espera dos jugadas, etc...

Para las casillas en las que hay un sobre dibujado, se han de confeccionar tarjetas con anverso en blanco y reverso con el dibujo de objetos, personas y/o animales cotidianos y familiares en la vida de los niños. Éstas han de ser al menos, el triple que las casillas en blanco.

Para jugar se utiliza un dado, papel y lápiz. En grupos de cuatro miembros, cada uno de ellos y por turno, avanza por los casilleros con la puntuación obtenida al tirar el dado. Cuando el jugador cae ubicado en un dibujo, es necesario leer todas las tarjetas que con un nombre escrito en el anverso, se encuentran alineadas junto al tablero y una vez que identifica con su lectura, el nombre o sustantivo adecuado al dibujo, lee en voz alta las instrucciones de juego que están en el reverso.

Cuando se cae en una casilla con sobre, el jugador coge la tarjeta superior del montón de éstas (con el anverso en blanco y el reverso dibujado) y girándola, deja ver el dibujo

y escribe en un papel el sustantivo que lo designa. Si lo escribe correctamente, vuelve a tirar y continúa el juego.

La evaluación es mediante retroalimentación y coevaluación de los compañeros. Si no hay acuerdo se pide la heteroevaluación del maestro.

4. Conclusiones

Este trabajo defiende un modelo de evaluación formativa para evaluar la Respuesta a la Intervención (RtI) en las dificultades iniciales de aprendizaje de la lectoescritura para el reconocimiento de palabras desde los juegos didácticos como ámbito heterogéneo de intervención grupal interactiva y situada en contextos significativos y motivadores.

La inclusión, como opción educativa que trata de dar respuesta a las necesidades diversas de alfabetización, parte de la necesidad de que todo el alumnado sea asistido conjuntamente, entendiendo esta diversidad desde una interacción proactiva, entre el mismo alumnado y con sus maestros desde la observación e intervención educativa desde la respuesta discente a ésta.

También los aspectos emocionales que acompañan el aprendizaje pueden verse mejorados desde un proceso de evaluación e intervención educativa, situado en el juego. Como demostraron las investigaciones de Chapman y Tunme (2002, 2003) el auto-concepto y la autoeficacia sobre la ejecución y dominio en lectura, son conceptos personales, cuya mejora y desarrollo está expuesto al tipo de experiencias iniciales en el aprendizaje de la lectoescritura.

Este auto-concepto que acompaña el proceso de adquisición y posterior dominio competencial, nos llama la atención sobre la necesidad de atender en especial, el desarrollo de habilidades y estrategias a nivel fonológico, con el propósito de optimizar la ejecución en la lectura desde los momentos iniciales e incluso, modificar las autoconcepciones negativas, que puedan surgir, prontamente.

Es, por tanto, esta triangulación de métodos, desde donde se sitúa la propuesta didáctica de utilización de juegos didácticos como recurso educativo de evaluación de la “Respuesta a la Intervención” (RtI). Propuesta que desde esta validación cualitativa, nos

anima a proseguir con estudios cuantitativos que afinen con más precisión su alcance y protocolos didácticos más eficaces.

Para terminar el trabajo también hemos presentado tres juegos didácticos como recurso para situar la evaluación a la Respuesta a la Intervención (RtI) en las dificultades iniciales para el reconocimiento de palabras en el aprendizaje de la lectoescritura.

Es deseo insoslayable, concluir como se empezaba, afirmando con Vygotsky (1931/1995a) que en los primeros momentos de alfabetización “El mejor método es aquél en el que las actividades de lectura y escritura, se encuentran en situaciones de juego”.

5. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza Editorial.

American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR*. Washington, DC: APA. (Trad. Esp. en Barcelona, Masson 2002).

Bruner, J. S. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Chapman, J., y Tunmer, W. (2002). The relation of beginning readers reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing*, 15 (3-4), 341-358.

Chapman, J., & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing*, 19, 5-24.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18 (2), 129-155.

IDEA(2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act Pub. L.108- 466.

- Jiménez, J.E., Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A., y Alfonso, M. (2009) Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, Número 1, Vol. 1
- Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. University Press.
- Marín, N.; Soler, M. (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp.60- 62.
- Ortiz, M.R., (2004). *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Pirámide.
- Padilla, M^a T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Ed. CCS
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 201.
- Sullivan, A., y Klenk, L. (1992). Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 211-225.
- Vygotski, L.S. (1931/1995 a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.