

Transición de primaria a secundaria: estrategias para sobrevivir del alumnado con dislexia

Bernadette Malean - Directora del “Helen Arkell Dyslexia Centre” (Centro de asesoramiento, diagnóstico y reeducación del alumnado con dislexia).

Fresnsnam

Farnham

Surrey, Inglaterra

www.arkellcentre.org.uk

www.bmclean@arkellcentre.org.uk

El continuo cambio de punto de mira en las definiciones de dislexia nos alerta sobre el hecho de que se trata de algo más que un problema de lectura, escritura y confusión en el orden de las letras. Las definiciones más recientes apuntan a dificultades organizativas, mnemónicas, aquéllas relativas a la recuperación de las palabras y a la velocidad de procesamiento. Además, la definición de Reid ¹, señala que la condición de disléxico va avanzando en el tiempo. Por tanto, no nos sorprende que muchos disléxicos no sean identificados en edad temprana. Por otra parte, es sumamente satisfactorio que las recientes definiciones pongan énfasis en las habilidades de los disléxicos.

Por tanto, lo que se desprende de nuestro creciente entendimiento de la condición de disléxico es que necesitamos fijarnos en más parámetros además de los de lectura en el proceso de diagnóstico y tratamiento de la dislexia. Información relativa a las dificultades cerebrales nos lleva a prestar atención a las dificultades que estas personas presentan con el manejo del tiempo, el establecimiento de secuencias, la pronunciación de palabras y frases, en general, con las habilidades automáticas.

Al pasar a la educación secundaria, los alumnos pueden enfrentarse a un exceso de información, debido a la gran cantidad de lengua oral a la que están expuestos. Además, al entrar en secundaria se pasa del modelo escolar de aprender a leer a leer para aprender.

Reid ofrece un modelo del proceso de aprendizaje relacionado con el procesamiento de la información². Durante las explicaciones en clase, pueden existir señales visuales,

¹ Reid, G.,(1998), “ Dyslexia, A Practitioner’s Handbook”, Wiley

² Reid, G.,(1998), “ Dyslexia, A Practitioner’s Handbook”, Wiley

táctiles, auditivas o cinestésico. Para el colectivo disléxico, el modo auditivo es el menos adecuado. La información oral, especialmente si se trata de un discurso rápido, puede ser para ellos muy costosa de asimilar. Probablemente, la velocidad de procesamiento será lenta y la memoria les fallará. El problema, además, puede verse agudizado por la complejidad del lenguaje o por el ritmo de dicción muy acelerado.

Dificultades con el tiempo y la organización

Ser puntual y organizado, cualidades controladas por el hemisferio izquierdo, son muy complejas para los disléxicos. Éstos parecen carecer del reloj biológico que controla el pasado, presente y futuro. Quizás la explicación se encuentre en que el lenguaje del tiempo es abstracto y simbólico, en lugar de concreto y visual. Una de las formas de marcar el paso del tiempo en el lenguaje es mediante la utilización de las preposiciones. En inglés, las preposiciones, **after**, **to** y **past** a menudo se deben sobrentender. Así pues, **half eleven** (las once y media) significa **half past eleven** (media hora después de las once). En cambio su equivalente en danés “half elf” significa media hora antes de las once, es decir, las 10.30. Esperamos que los niños sean capaces a una temprana edad de entender que las once menos diez significa diez minutos antes de las diez; mientras que las once y diez significa diez minutos después de las once; también damos por sentado que deben conocer que una parte del reloj digital corresponde a los minutos y que la restante se refiere a las horas. Así por ejemplo en las 10.30, el 10 se refiere a las horas y el 30 a los minutos.

Además debemos tener en cuenta que el significado de las preposiciones depende mucho del contexto en que se hallan. Por poner un ejemplo, uno de nuestros estudiantes estaba completamente seguro de que el día **después** de mañana significaba hoy, porque la palabra después, en el contexto de tiempo y espacio, tiene un significado de anterioridad.

Otro marcador lingüístico es el uso de los sufijos o de los verbos auxiliares para indicar el tiempo de los verbos. En inglés los sufijos **-ed**, **-ing**, y los verbos auxiliares **will** y **has** presentan dificultades para las personas con habilidades fonológicas pobres, debido a que se pronuncian de una forma muy relajada. De este modo, por ejemplo, a un adulto disléxico le resulta prácticamente imposible de percibir la diferencia de pronunciación

entre las palabras siguientes: **bank, banks, banker, banked, banking**. Así pues, hasta que no ha aprendido a leer y ha descubierto que son diferentes en la escritura, no las diferencia.

Otra consecuencia clara de la pobre apreciación temporal es la confusión entre causa y efecto, acción y consecuencia. Quizás esto sirva para explicar porque tantos alumnos disléxicos se pelean con sus compañeros y se quejan de que todo les ocurre siempre a ellos. En estos casos el control es a menudo externo, y la incapacidad para llevar a cabo ciertas acciones traerá determinadas consecuencias. Si los deberes llegan siempre tarde o inacabados, se toman medidas disciplinarias tarde o temprano. Si los deberes requieren largas horas de dedicación y se deben entregar en una fecha determinada, hay que pensar en realizarlos con mucha anterioridad.

“¿quién sería capaz de agrupar a los trabajadores de una organización que requiera trabajar para diez jefes diferentes en una semana, en tres o cuatro grupos de trabajo diferentes, sin contar con ningún lugar fijo de trabajo o una mesa propia y forzarlos a estar siempre de aquí para allá? ¿Qué empresa con cabeza prohibiría a sus trabajadores pedir ayuda a sus compañeros, y les requeriría retener datos importantes en su memoria, trabajar 35 minutos diarios en la correcta escritura de las palabras y luego cambiarse de sitio, agruparse en grupos de más de 30 y prohibiría la interacción social excepto en los descansos? La escuela secundaria.”³

Esta cita de Handy sirve para recordarnos que la transición a la escuela secundaria significa que los chicos se encuentran ante una nueva realidad, con una gran cantidad de profesores y asignaturas, lo que requiere un uso eficaz de las habilidades de organización. Continuando con la analogía anterior, es muy probable que los diez jefes utilicen diez lenguajes muy diferentes, por ejemplo, el lenguaje especializado. De este modo se hace necesaria la necesidad de procesar con rapidez y las habilidades básicas de automatización. A los alumnos disléxicos les resulta muy difícil estar en el lugar apropiado, puntuales y con el material necesario. Normalmente este tipo de alumnado tiende a acarrear todo el material consigo en lugar de llevar al colegio lo que necesita

³ Handy, C., (1991), *The Age of Unreason*, HBS Press ISBN 0-87584-301-8

para las asignaturas de aquel día. De aquí que la ropa deportiva continúe en la mochila semana tras semana sin lavar.

La necesidad de técnicas de estudio y estrategias metacognitivas

La programación neurolingüística⁴ utiliza un modelo de estadios de aprendizaje que puede ser útil para aprender y enseñar. Las cuatro fases son las siguientes:

1. Incompetencia inconsciente
2. Incompetencia consciente
3. Competencia consciente
4. Competencia inconsciente

A menudo los profesores se encuentran en la cuarta fase. Por tanto, les resulta difícil comprender qué pasos seguir en la enseñanza de su asignatura y qué habilidades enseñar.

Saben conducir pero no están completamente seguros de querer enseñar esta habilidad a los demás.

Las estrategias metacognitivas y las técnicas de estudio conducen al plano consciente y nos hacen más conscientes de los pasos y el proceso que debemos seguir para cada tarea. Los alumnos con dislexia, necesitan ser tratados de esta manera, debido a que a menudo tienen dificultades para seguir los pasos para completar una tarea y automatizarla. Este modelo de aprendizaje puede servir para explicar la efectividad del “peer tutoring”. Según esta teoría, a partir de los ocho o nueve años, los niños aprenden más de sus compañeros que de ninguna otra fuente.

Formas de ayudar

Son esenciales los planning visuales; este tipo de horarios les ayuda enormemente a recordar las fechas importantes semanal y mensualmente. Si añadimos pegatinas a las actividades señaladas en el horario, estamos haciendo el horario más cercano. Además

⁴ O'Connor, J and Seymour, J., (1993), An Introduction to Neurolinguistic Programming, Thorsons, ISBN, 1855383446

recordando que los chicos que aprenden a través del hemisferio derecho prefieren los dibujos a las palabras, podemos incorporarlos también a nuestras clases.

La agenda diaria y semanal es esencial para distribuir los deberes. Los juegos mnemónicos simples ayudan a los niños a centrarse en lo que necesitan saber y el material del que necesitan disponer, para que puedan llevar a cabo las tareas asignadas:

“Get, do, finish” es una estrategia que ayuda a los estudiantes que llegan a casa sin el material necesario para hacer los deberes o sin saber lo que tienen que hacer.

Get- Necesitan saber que cosas hay que llevar a casa (libros, hojas, material de escritura, etc.)

Do- Necesitan saber que tienen que hacer, por ejemplo los números 3, 4 y 5 de la página 32. Necesitan disponer de unas instrucciones escritas (no necesariamente las tiene que haber escrito el niño).

Finish- Necesitan saber cuándo se tiene que entregar y a quién, o dónde deben dejar las tareas.

Se puede animar a los padres a que les ayuden a distribuir los deberes de acuerdo a un plan de trabajo. Para ello hay que tener en cuenta que los niños necesitan descansar a menudo, ver la televisión, jugar con el ordenador, ejercicio físico...se debe acordar un plan y plasmarlo de forma visual. Existe una forma de ayudar a los niños a saber cuánto tiempo necesitarán para realizar una tarea. Esta práctica consiste en preguntarle cuánto tiempo piensan que les llevará realizar una tarea. Al principio seguramente no podrán responder, pero tras realizar el ejercicio varias veces, anotando por un lado el tiempo que creían que les iba a llevar y, por el otro, el que en realidad tardaron en realizar la tarea, aprenderán a controlar mejor el tiempo.

Los cuatro cuadrantes de Covey ⁵ se pueden utilizar para priorizar las listas de tareas pendientes de realizar. Son los siguientes:

- Urgente e importante

⁵ Covey, S.R, Merrill, A. R & Merrill, R.R (1994), “First Things First”, Simon and Schuster.

- Importante y no urgente
- Urgente pero no importante
- Ni urgente ni importante

Si comparamos el ordenador con el cerebro, los alumnos aprenden que el primer cuadrante es como el disco duro, que tiene una memoria finita; los otros tres cuadrantes deberían guardarse en disquetes y ser revisados regularmente cuando hay espacio en el disco duro. Esto funciona ciertamente para las tareas que se encuentran en el cuadrante 2; a medida que pasa el tiempo, las actividades y acontecimientos se aproximan y la acción se convierte en urgente. Por ejemplo, si un examen de historia está programado para marzo, es importante pero no urgente en enero, debe almacenarse en el cuadrante 2 y ser trasladado al cuadrante 1 a mitad de febrero. Los niños de cualquier edad son capaces de entender esta metáfora.

Una vez más, los “post-its” son ideales para guardar las tareas en los cuadrantes 2, 3 y 4.

La comprensión propia de los problemas

Los alumnos no pueden solucionar sus problemas a menos que los entiendan⁶. La resolución de problemas empieza por la identificación del problema, de este modo esta solucionado ya en un 50%. La comprensión de un problema empieza por la desmitificación de éste y lleva a la participación activa de los estudiantes en la propia resolución de éstos.

Para comprender los problemas relacionados con la dislexia lo mejor es utilizar medios visuales o utilizar metáforas. Las ilustraciones de Levine en el tebeo “Keeping a Head in School” ofrecen al estudiante una forma visual de comprender el problema⁷, por ejemplo, la velocidad con la que los profesores articulan las frases largas o la dificultad para entender estructuras complejas como, por ejemplo, “El caballo que era perseguido por el perro se escapó”. Otros ejemplos incluyen al chico jugando a malabares con las “pelotas” de la escritura: gramática, vocabulario, correcta escritura, puntuación y buenas ideas. Levine proporciona explicaciones para sus ilustraciones:

⁶ Levine, M., (1994) “Educational Care” Educators Publishing Service, ISBN 0-8388-1987-7

⁷ Levine, M., (1990), “Keeping a Head in School” Educators Publishing Service ISBN 0-8388-2069-7

Escritura- El extraño acto de los juegos malabares: Cuando alguien escribe, debe ser capaz de recordar muchas cosas al mismo tiempo. En cierta forma es como los juegos malabares...todas las pelotas se encuentran en el aire simultáneamente, como sucede en la escritura cuando hay que ser capaz de recordar todas las partes mientras se escribe.⁸

Las técnicas activas de aprendizaje son apropiadas para combatir los obstáculos de Feuerstein⁹: la pasividad y la impulsividad. Estas técnicas proporcionan a los estudiantes unos pasos claros a seguir durante la realización de sus actividades.

Las actividades de lectura y escritura se pueden estructurar para que parezcan menos pesadas si se fraccionan. La enseñanza recíproca¹⁰ es una forma efectiva de estructurar la comprensión lectora.

Otra técnica parecida es la **KWL**¹¹, que puede ser utilizada antes, durante y después de las actividades lectoras.

1. K- KNOW (conocer) - activa el conocimiento previo- el lector reflexiona sobre sus conocimientos previos acerca de un cierto tema.

2. W- WANT TO KNOW (querer saber) - ayuda al lector a anticipar preguntas sobre la lectura, de modo que el proceso de lectura se convierte en una búsqueda activa.

3. L- LEARNED (aprendido) - el lector, considera tras la lectura lo que ha aprendido. Luego puede decidir volver a la primera etapa y reflexionar sobre lo que sabe. A continuación puede pasar a la segunda etapa y así sucesivamente.

DARTs¹²(actividades controladas basadas en textos), son actividades que estimulan la interacción entre los estudiantes. Éstas tienen como objetivo la comprensión lectora y la lectura crítica.

⁸ Levine, Mel, (1990), “ Keeping a Head in School” Educators Publishing Service ISBN 0-8388-2069-7

⁹ Ben-hur, M., (1994) “On Feuerstein’s Instrumental Enrichment” Skylight, ASBN 0-9329-35761

¹⁰ ed-web3.educ.msu.edu/Literacy/stuwork/ recip.html

¹¹ <http://curry.edschool.virginia.edu/go/readquest/strat/kwl.html>

¹² <http://www.teachingenglish.org.uk/think/read/darts.html>

La utilización de diferentes ejemplos de textos ¹³ puede ayudar a aprender a escribir progresivamente, así como también a reducir el volumen de la tarea y a aumentar la autoconfianza.

Las estrategias de pensamiento sirven de ayuda al planteamiento y la resolución de tareas, y ayudan a incrementar la conciencia metacognitiva. Ciertas herramientas de pensamiento, tales como el PMI de Edward de Bono CORT ¹⁴ son el instrumento ideal para alentar a los alumnos a tomar decisiones de manera estructurada.

La autoconfianza y el feedback

Sabemos que la confianza no se hereda, sino que se aprende, y se refuerza con las experiencias encontradas a lo largo de la vida. La autoconfianza ejerce un enorme impacto en el proceso de aprendizaje. Nuestro papel como educadores es utilizar el feedback para anular los comentarios negativos y la autofijación de límites.¹⁵

El feedback es la etapa final en el proceso de aprendizaje y puede ser incorporada a la técnica KWL. Después del feedback, el alumno sabe, no sólo lo que aprendió, sino también cómo lo aprendió, lo que le ayudará la próxima vez que se enfrente a una actividad similar. Los encargados de proporcionar el feedback deben esforzarse en dar información al alumnado para que mejore su actuación en las próximas ocasiones.

Al proporcionar feedback es importante pensar en cómo lo hacemos, intentando siempre que sea de la forma más apropiada al estilo de aprendizaje de cada alumno. Una forma apropiada de hacerlo es a través de las metas realistas o metas SMART (específicas, mensurables, alcanzables, relevantes y orientadas en el tiempo). Además debemos tener en cuenta que el feedback escrito o oral debe ser comprensible. Por todo ello, debe tratarse de utilizar siempre de modo descriptivo y en términos de lenguaje positivo.

Se puede utilizar una escala del 1 al 10 para convertir las metas en más asequibles. En primer lugar hay que dibujar una escala del 1 al 10 y luego:

¹³ Lewis, M. & Wray, D. , (1995), “Developing Children’s Non-fiction Writing” Scholastic

¹⁴ <http://schoolnet.govmt/thinkingtools.htm>

¹⁵ Smith, A. (1996), “ Accelerated Learning in the Classroom”, ISBN 0-1855-3903-45

- A. Considerar una situación o problema.
- B. ¿En qué lugar de la escala se encuentra situado este problema?
- C. ¿En qué consiste?
- D. ¿Cómo se habría solucionado el problema en la escala 10?
- E. ¿Cómo mejorar el problema y moverlo un punto en la escala?
- F. Volver a la etapa D y E hasta alcanzar la fase 10.

Por ejemplo,

- A. Los trabajos mal presentados.
- B. El estudiante piensa que éste problema se halla en la escala 2.
- C. El estudiante le ha asignado este número en la escala porque ha aprendido a dejar espacios entre las palabras.
- D. Si se alcanzara el 10, se podría leer perfectamente, se habría utilizado el subrayado y no existiría ninguna marca de suciedad.
- E. Utilizaría el subrayado para títulos y subtítulos.

La técnica de proponerse metas alcanzables es mucho más efectiva cuando los estudiantes participan activamente. La utilización de la escala del 1 al 10 es una forma clara y visual de hacerlo.

Los niños son delicados y fuertes. Son simultáneamente muy parecidos pero cada uno de ellos es único. No podemos construir la mente del niño. No podemos tampoco reconstruirla o al menos no en gran medida. Sin embargo, podemos intentar entender su forma de pensar, ayudarle a estimarla y a no dañarla. Se trata de un proceso muy complejo e importante. Es un proceso que implica mucho más que proporcionar gran cantidad de información. La atención educativa adecuada consiste en demostrar respeto por la singularidad de la mente del niño, y paralelamente, cuidarla y preocuparse por ella.¹⁶

¹⁶ Levine, M (1994) "Educational Care" Educators Publishing Service, Inc, ISBN 0-8388-1987-7