

MEMORIAS

III jornada de actualización en fonoaudiología:

Abordaje integral
de la lectura y la escritura
a lo largo del ciclo de vida

Compiladora

Adriana Duarte-Valderrama

r a h
B D L
u M



Memorias

III jornada de actualización
en fonoaudiología:
Abordaje integral de la lectura y la escritura
a lo largo del ciclo de vida

Compiladora
Adriana Duarte-Valderrama



Universidad del
Rosario

Memorias III jornada de actualización en fonoaudiología: Abordaje integral de la lectura y la escritura a lo largo del ciclo de vida / Adriana Duarte-Valderrama. Compiladora – Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2023.

42 páginas.

1. Práctica y formación profesional. 2. Terapia del lenguaje. 3. Fonoaudiología – Investigaciones. 4. Memorias – Fonoaudiología. I. Duarte-Valderrama, Adriana. Compiladora. II. Universidad del Rosario. III. Título.

616.85506 SCDD 20

Catalogación en la fuente – Universidad del Rosario. CRAI

DAMV

Octubre 4 de 2023



Primera edición: Bogotá D. C., 2023

ISBN: 978-958-500-250-0

<https://doi.org/10.12804/urosario9789585002500>

Diseño de cubierta y diagramación: Precolombi EU-David Reyes

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Los conceptos y opiniones de esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la universidad ni a sus políticas institucionales.

CC BY 4.0.

Contenido

| | |
|---|----|
| Prefacio..... | 7 |
| <i>Adriana Duarte-Valderrama</i> | |
| Primera conferencia | |
| Cómo el cerebro humano mantiene constantes los niveles de entropía y permite la innovación tecnológica y cultural..... | 9 |
| <i>Héctor M. Manrique</i> | |
| Segunda conferencia | |
| Neurobiología de la lectura y la escritura..... | 11 |
| <i>Claudia Talero Gutiérrez</i> | |
| Tercera conferencia | |
| Emergencia temprana de la referencia temporal en la comunicación multimodal entre madre-niño..... | 16 |
| <i>Mercedes Amparo Muñetón Ayala</i> | |
| Cuarta conferencia | |
| La literatura, espacios para la interacción..... | 20 |
| <i>Sonia Gladys Bernal Rodríguez</i> | |
| Quinta conferencia | |
| Lectura y escritura en la persona sorda: aportes para los procesos de intervención | 24 |
| <i>Edith Marely Pachón Bello</i> | |

Sexta conferencia

Alfabetismo emergente en aulas de primera infancia..... 30

Smilsen Angélica Herreño Mogollón

Jhon Fredy Quintero Uribe

Séptima conferencia

La lectura y la escritura en el estudiante universitario 36

Yuly Andrea Barreneche López

Octava conferencia

Retos en la formación del fonoaudiólogo en el abordaje de la
modalidad escrita..... 40

Adriana Duarte-Valderrama

Prefacio

La III Jornada de actualización en Fonoaudiología: Abordaje integral de la lectura y la escritura a lo largo del ciclo de vida, fue desarrollada el 27 de agosto de 2021 y organizada por el Programa de Fonoaudiología de la Escuela de Medicina de Ciencias de Salud, quienes de manera anual fomentan un espacio de divulgación de conocimiento, en donde se discuten temáticas propias del quehacer profesional y su relación con otros profesionales. En esta ocasión la temática que convocó nuestra III jornada de actualización es el Abordaje integral de la lectura y la escritura a lo largo del ciclo de vida.

La lectura y la escritura al ser entendidos como una modalidad comunicativa requieren un abordaje desde diversas variables y dimensiones de índole intraindividual, interactivo y social, lo cual implica la convergencia de diferentes ciencias y disciplinas. Es por esto que la jornada pretendió reunir a un grupo de expertos para socializar sus experiencias en el ámbito investigativo y profesional en torno a la lectura y la escritura a lo largo del ciclo de vida.

La jornada fue un espacio enriquecedor para los profesionales interesados por el abordaje de la lectura y la escritura, en ésta confluyeron diversas profesiones representados no sólo en conferencistas sino también en los asistentes al evento, este espacio permitió reafirmar la concepción la lectura y la escritura como una modalidad comunicativa que permite al ser humano desempeñase en diferentes contextos, no solo ligado a lo académico y que su abordaje debe darse de manera interdisciplinar.

Los profesores del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Rosario, continuarán desarrollando jornadas de actualización dirigidas a estudiantes, egresados, profesionales y profesores en torno a temáticas de interés gremial. En esta ocasión agradecemos a la profesora Lisbeth Liliana Dottor Dotor, por su gran empeño y responsabilidad en la realización de la jornada.

Adriana Duarte-Valderrama

Compiladora

Primera conferencia

Cómo el cerebro humano mantiene constantes los niveles de entropía y permite la innovación tecnológica y cultural

Héctor M. Manrique, Ph. D.

Profesor titular de la Universidad de Zaragoza. Licenciado Psicología por la Universitat Jaume I (en Castellón, España). Doctor en Psicología por la Universitat Jaume I.

Los organismos tienden a gastar la menor cantidad de energía compatible con la supervivencia; esto subyace a los conceptos existenciales de homeostasis biológica. Sin embargo, los sistemas autoorganizados adaptables gastan más energía al generar predicciones y, mediante inferencias activas, dar respuesta a circunstancias cambiantes. Minimizar su entropía interna pospone la muerte que provoca disipación de energía y un aumento masivo de la entropía.

Tal minimización puede considerarse como el logaritmo negativo de la estimulación sensorial experimentada por los sistemas autoorganizados. Así, la evolución biológica, tecnológica y psicosocial puede desarrollarse de manera imperceptible e intermitente. A diferencia de la concepción bayesiana del funcionamiento del cerebro, que se basa casi exclusivamente en computar de manera dinámica los intercambios pasados con el ambiente (experiencia)

para predecir mejor lo que ocurrirá en el futuro, el principio de energía libre de Friston (Friston et al., 2006) propone que el cerebro es capaz de reducir los grados de sorpresa que experimentará en el futuro a través de la acción.

Una desviación demasiado elevada entre la predicción y la realidad experimentada fuerza al cerebro a realizar un gasto energético mayor para ajustarse, por ello no parece que la innovación tecnológica o cultural sea algo a priori positivo para la supervivencia. En esta charla trataremos de dar respuesta al enigma que supone haber alcanzado un elevado nivel de evolución cultural (ej. Lenguaje) y tecnológico (fabricación de implementos líticos) tan elevado, a pesar del riesgo que supone en términos de gasto energético y la posibilidad de incurrir en estados entrópicos irreversibles.

Referencia

Friston, K., Kilner, J., Harrison, L., 2006. A free energy principle for the brain. *Journal of Physiology Paris*, 100, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2006.10.001>

Segunda conferencia

Neurobiología de la lectura y la escritura

Claudia Talero Gutiérrez, M. D. Foniatra

Profesora titular de carrera, Grupo de Investigación en Neurociencia NeURos,
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario.

Correo electrónico: claudia.talero@urosario.edu.co

Introducción

La lectura y la escritura constituyen una facultad de la especie humana que permite la transmisión de conocimiento, ideas, sucesos, sentimientos, entre otros, por medio de símbolos gráficos.

Se calcula que el lenguaje hablado se inició hace aproximadamente 500.000 años. Por otra parte, la escritura, se piensa que tuvo su aparición hace 5.000 años.

El hallazgo de piezas arqueológicas con símbolos de diferentes tipos aportó al conocimiento de las primeras etapas del uso de la lectura y la escritura. Es el caso de la Piedra Rosetta, encontrada en Egipto y llevada al Reino Unido, que contiene varios tipos de escritura y corresponde al año 196 a.c. época del reinado de Ptolomeo V (Vallejo Moreu, 2019). Esos hallazgos han permitido identificar en regiones, diferente tipo de escritura así (Vallejo Moreu, 2019):

- En Mesopotamia se identificó escritura cuneiforme.
- En Egipto, escritura jeroglífica.

- En China, escritura ideográfica.
- En Centroamérica, escritura Maya.

El lenguaje hablado se aprende espontáneamente, y depende de diferentes factores tales como un desarrollo adecuado del sistema nervioso central y periférico, audición normal, un medio ambiente estimulante, unas condiciones genéticas para el desarrollo del lenguaje adecuadas, una función cognitiva aceptable y estar inmerso en la lengua (Norton et al., 2015).

En el caso de la lectura, más reciente desde el punto de vista evolutivo, es una habilidad que se adquiere a partir de un proceso de aprendizaje y se basa en el desarrollo de la capacidad de identificar la codificación gráfica de los sonidos de su lengua. Ese proceso permite decodificar el contenido de los símbolos escritos y realizar una comprensión del mensaje (Norton et al., 2015).

La eficiencia de la lectura dependerá de pre-requisitos cognitivos mediados por estructuras del sistema nervioso (Norton et al., 2015).

Correlatos Neurobiológicos

En la segunda mitad del siglo XIX, en 1861 Paul, Broca describió el caso de un paciente quien había perdido la capacidad para hablar, y a quien una vez fallecido se le practicó autopsia que reveló una lesión en la porción posterior de la tercera circunvolución frontal izquierda. A partir de este caso Broca propone esta región como el centro para la expresión del lenguaje (Henderson, 2019).

En 1874, Carl Wernicke quien había descrito el caso de un paciente con pérdida de la capacidad para la comprensión del lenguaje. Y en cuya autopsia se había identificado una lesión en la región posterior de la primera circunvolución temporal izquierda; preparó y presentó una monografía, proponiendo circuitos que explicaran las diferentes formas de presentación de las afasias (Henderson, 2019).

La identificación de áreas específicas para lectura y escritura era la extensión lógica de las ideas de Broca y Wernicke. Cuatro años después del reporte de Broca, Moritz Benedikt (1835-1920) en Viena uso los términos alexia (*Alexie*) y agrafia (*Agraphie*) y es Jules Dejerine quien presenta el caso de un paciente que con alexia con agrafia y otro con alexia sin agrafia, asociándolos con áreas específicas de la corteza que involucraban el giro angular y la sustancia blanca subcortical en el primer y la región occipital en el segundo caso (Henderson,

2019). Dejerine, al igual que Charcot y otros, reconocía la alexia y la agrafia como manifestaciones diferentes y disociables de la afasia (Henderson, 2019).

En la primera mitad del siglo XX se establecen varias corrientes opuestas, unas aceptando zonas específicas de procesamiento, mientras otros muy influyentes neurólogos de la época como Pierre Marie y Kurt Goldstein negaban los centros especializados para la lectura y la escritura (Henderson, 2019).

Estas diferencias terminaron diluyéndose a partir de la formación del grupo de Boston en el que el Dr. Norman Geschwind retoma las propuestas de Wernicke relacionadas con la conectividad y el procesamiento y basado en el enfoque de circuitos neuronales que se interconectan, propone una dinámica de interconexión para los procesos tanto de la comunicación oral como de la lecto-escritura (Geschwind, 2010).

En su propuesta de la desconexión Geschwind propone el giro angulado izquierdo como centro de **asociación auditivo-visual** requerido para trasladar lo escrito a verbal. En la alexia sin agrafia, la desconexión ocurre entre la corteza visual y el giro angulado izquierdo. Para la agrafia apráxica, la desconexión está entre la corteza motora derecha y las áreas del lenguaje del HI (Geschwind, 2010).

Con Harold Goodglass (1920–2002), Frank Benson (1928-1996) en el Boston University Aphasia Research Center iniciaron la llamada *neurología comportamental* y llevaron a nuevas aproximaciones al estudio de la afasia, alexia, agrafia, etc. Siendo este grupo el autor de el Test de Boston de Afasia, también conocido como el test de Goodglass y Kaplan (Goodglass, 2005).

En las últimas décadas, los estudios neuro radiológicos de imágenes cerebrales han permitido identificar los tractos implicados en los principales tipos de afasias y otros. En el caso de la Alexia sin agrafia, el Fascículo longitudinal inferior (tracto occipitotemporal) estaría comprometido, mientras que en la Alexia con agrafia el fascículo longitudinal superior (FLS) (fascículo arcuato, segmento anterior y segmento posterior) estarían implicados (Jiménez de la Peña et al., 2018).

Los estudios de imágenes en niños y adultos disléxicos también han identificado estructuras relacionadas. Los tractos mayores relacionados con la lectura incluyen: fascículo arcuado izquierdo, fascículo longitudinal superior (conecta regiones de lenguaje frontales y temporales) fascículo longitudinal inferior (conecta lóbulos occipital y temporal) y Corona radiada, que conecta

corteza con estructuras subcorticales (D’Mello & Gabrieli, 2018; Norton et al., 2015; Prasad et al., 2020).

En el caso de la escritura, se trata de una habilidad compleja que integra percepción y motricidad y se manifiesta en coordinación visual-motora, planeación motora, sensibilidad táctil y propioceptiva y cognición (Tiu & Carter, 2021).

La pérdida de la habilidad para escribir, o agrafia puede ser el resultado de una alteración que comprometa lenguaje (central) o consecuencia de compromiso del acto motor de escribir (periférica) (Tiu & Carter, 2021).

Conclusión

La lectura y la escritura se basan en circuitos relacionados con el lenguaje que incluyen regiones frontales, temporo-parietal, y occipito-temporal. Aunque las diferentes áreas trabajan en conjunto, cada región es importante en una o algunas operaciones discretas de la lectura. (procesamiento fonológico, detección visual de la palabra, reconocimiento del significado, u otros), o de la escritura (planeación motora, ideación lingüística, organización visuoespacial, u otros).

Referencias

- D’Mello, A. M., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Cognitive Neuroscience of Dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 798-809. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0020
- Geschwind, N. (2010). Disconnexion Syndromes in Animals and Man: Part I. *Neuropsychology Review, 20*(2), 128-157. <https://doi.org/10.1007/s11065-010-9131-0>
- Goodglass, H. (2005). *Manual Test Boston* (3ra ed.). Editorial Médica Panamericana. <https://es.scribd.com/document/438878621/Manual-TEST-BOSTON-3-Edicion-pdf>
- Henderson, V. W. (2019). Alexia and Agraphia from 1861 to 1965. *Frontiers of Neurology and Neuroscience, 44*, 39–52. <https://doi.org/10.1159/000494951>
- Jiménez de la Peña, M. M., Gómez Vicente, L., García Cobos, R., & Martínez de Vega, V. (2018). Correlación neurorradiológica de las afasias. Mapa cortico-subcortical del lenguaje. *Radiología, 60*(3), 250-261. <https://doi.org/10.1016/j.rx.2017.12.008>

- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>
- Prasad, S., Sagar, R., Kumaran, S. S., & Mehta, M. (2020). Study of functional magnetic resonance imaging (fMRI) in children and adolescents with specific learning disorder (dyslexia). *Asian Journal of Psychiatry*, 50, <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101945>
- Tiu, J. B., & Carter, A. R. (2021). *Agraphia*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560722/>
- Vallejo Moreu, I. (2019). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el Mundo Antiguo*. Siruela.

Tercera conferencia

Emergencia temprana de la referencia temporal en la comunicación multimodal entre madre-niño

Mercedes Amparo Muñetón Ayala, Ph. D.

Profesora titular de la Facultad de Comunicaciones y Filología. Investigadora y senior y coordinadora del Grupo de Investigación Psicolingüística y Prosodia de la Universidad de Antioquia Filóloga Hispánica. Doctora en Psicolingüística Experimental y Aplicada por la Universidad de La Laguna, Tenerife (España). Licenciada en español-inglés por la Universidad del Tolima, Ibagué (Colombia). Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, (Colombia).

El objetivo de este estudio es observar cómo las madres y los niños (12 a 36 meses) usan la referencia verbal y gestual (señalamiento) para indicar objetos que están tanto presentes como ausentes en el espacio y en el tiempo. Para ello, vamos a acotar varios conceptos: referencia verbal y gestual, referencia temporal y comunicación multimodal.

El señalamiento (pointing) pertenece a la categoría denominada medios indexicales los cuales pueden ser verbales o gestuales. Entre los verbales tenemos aquellas palabras como “yo”, “aquí”, “ahora” que anclan al oyente en el centro déictico. Es decir, que ubican al hablante y al oyente en un tiempo y espacio concreto. A diferencia de las palabras déicticas, el medio indexical gestual es solo uno. Este consiste en extender el dedo índice con la mano levantada para

indicar algo. Este gesto emerge en todos los niños aproximadamente al finalizar el primer año de vida y permanece a través del segundo y tercer año en todas las culturas (Rodrigo et al., 2004).

Ahora bien, no podemos desconocer que los niños y sus madres se comunican a través de otro tipo de gestos, como, por ejemplo, el social, el instrumental o el simbólico, pero de todos ellos el que se genera con mayor frecuencia es el gesto deíctico de señalamiento tanto en la madre como en el niño. Este dato evidencia un input gestual maternal articulado que apoya la producción gestual del niño principalmente el gesto de señalamiento. A parte de lo anterior, su presencia en la interacción entre la madre y el niño evidencia su importancia en las fases tempranas del desarrollo lingüístico (Rodrigo et al., 2006).

Además, el señalamiento se usa a través de diferentes edades, combinado con el habla (más vocalizaciones entre los 12 y 24 meses; más palabras de contenido 18 meses y más palabras deícticas 21 meses). Esto puede ser debido a que el señalamiento es un medio de comunicación con una demanda muy baja y, a la vez, muy eficiente para localizar lo que se pretende. A Diferencia de las palabras deícticas, el uso del señalamiento involucra una computación sensorio-motora relacionada con la posición gestual del cuerpo. Por tanto, este medio es muy eficiente porque transmite la dirección como también la información de la distancia del referente (Rodrigo et al., 2004).

En lo correspondiente a la referencia temporal nos centramos lógicamente al tiempo presente, pasado o futuro. A este concepto de temporalidad subyace otro concepto muy interesante que se refiere a la ausencia o presencia del objeto persona o evento referido. Así las cosas, en términos generales, en el tiempo pasado o futuro el referente estará ausente o desplazado, mientras que en el presente será inmediato. En este punto nos puede surgir la pregunta ¿qué relevancia tiene el estudio de las entidades ausente o desplazadas en el tiempo y en el espacio? Ya Hockett (1960) nos precisaba que hablar acerca de las entidades ausentes las hace existir en un nivel mental que puede ser exclusivo de los humanos. Así mismo, la lengua posibilita la referencia desplazada porque tanto el hablante como el oyente aprenden los signos para referirse a entidades específicas, como ya nos lo explicó De Saussure con el signo lingüístico: en donde el significante nos lleva siempre al significado, siendo el primero la imagen acústica y el segundo la imagen mental. Así cuando hablamos de un

árbol inmediatamente el oyente se imagina uno basado en su experiencia con la gente usando esta palabra.

En general, el estudio del señalamiento se ha enmarcado en la referencia inmediata más que con las desplazadas. Desde esta perspectiva, en un estudio analizamos cómo las madres y sus hijos usaban y combinaban el señalamiento y las referencias verbales para identificar objetos que estaban presente o ausentes en el espacio en el que ellos estaban ubicados. Como era de esperarse, ambos usaron más el señalamiento cuando el objeto estaba presente, sin embargo, las madres usaron más el señalamiento que el niño cuando el objeto no estaba presente. Un dato interesante es que a pesar que los niños fueron menos propensos a usar el señalamiento más una palabra de contenido que las madres cuando el objeto estaba ausente, se presentó patrón similar entre la producción verbal de la madre y del niño en las referencias desplazadas (Muñetón Ayala & López, 2013).

En conjunto, la comunicación multimodal se refiere a la confluencia de referencias verbales y gestuales y a su relación con los referentes presentes o ausentes. En los estudios realizados la combinación de señalamiento más producciones verbales representan un tercio de toda la producción grabada en el presente estudio, lo cual indica que la comunicación temprana es multimodal.

Específicamente, el estudio de las referencias temporales (presente, pasado cercano, pasado lejano, futuro, futuro lejano) relacionadas con objetos que están presentes o ausentes en el tiempo mientras las madres y los niños usan y combinan referencias de señalamiento y verbales muestran diferentes resultados. Entre ellos tenemos que, el marco temporal más usado es el presente junto con aquellas referencias temporales cercanas a este marco como son el futuro cercano y el pasado cercano. Las referencias temporales lejanas se usan significativamente menos, siendo el futuro lejano la menos usada. La comparación entre madres e hijos nos lleva a sugerir que las madres del grupo más joven (12 a 24 meses) tienden a centrarse más que los niños en un marco referencial alrededor de lo que sucede en el momento. En el grupo de niños mayores (24 a 36 meses), las diferencias solo persisten en el presente, lo cual nos permite inferir que el patrón de referencia temporal entre la madre y el hijo es similar (Muñetón Ayala & Rodrigo, 2014).

En conclusión, el gesto de señalamiento es un indicador del desarrollo lingüístico que evoluciona conjuntamente entre la madre y el niño, siendo

la madre un marcapasos para la producción temporal verbal. La mayor producción temporal tanto de la madre como del niño se centran en el presente y alrededor del presente. Los niños en preescolar pueden presentar ciertas confusiones entre los marcos temporales verbales cuando el objeto, persona o evento no está presente.

Referencias

- Hockett, C. F. (1960). Logical considerations in the study of animal communication. In W. E. Lanyon & W. N. Tavolga (Eds.), *Animal sounds and animal communication* (pp. 392-342). American Institute of Biological Studies.
- Muñetón Ayala, M. A. & López, M. J. R. (2013). The role of pointing in the immediate and displaced references in early mother-child communication. *Anuario de Psicología*, 43(1), 53-66.
- Muñetón Ayala, M. A., & Rodrigo, M. J. (2014). The early emergence of temporal reference in mother-child multimodal communication. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1123-1134. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-3.teer>
- Rodrigo, M. J., González, A., Ato, M., Rodríguez, G., De Vega, M., & Muñetón, M. (2006). Co-development of child-mother gestures over the second and the third years. *Infant and Child Development*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1002/icd.412>
- Rodrigo, M. J., González, A., De Vega, M., Muñetón-Ayala, M., & Rodríguez, G. (2004). From gestural to verbal deixis: A longitudinal study with Spanish infants and toddlers. *First Language*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/0142723704041040>

Cuarta conferencia

La literatura, espacios para la interacción

Sonia Gladys Bernal Rodríguez

Docente, investigadora y líder del grupo de investigación Desarrollo y Discapacidad Comunicativa -Estudio y Abordaje-, del programa de Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Fonoaudióloga por la Universidad Nacional de Colombia y especialista en Docencia Universitaria de CUI. Maestrante en Ciencias de la educación Virtual, Brodward International University (EE. UU.).

Lenguaje, literatura y comunicación, es una relación que se establece desde la potencialidad que tiene la palabra, hablada, la palabra escrita, en nuestras vidas desde antes del nacimiento. Puesto que, los seres humanos somos lenguaje, es decir, construimos los mundos de la cultura y a nosotros mismos por medio de los lenguajes, gracias a la relación interpersonal... Tanto la comunicación, cuanto la comunión, su mayor logro (intensidad, profundidad, permanencia), sólo llegan a darse entre dos interlocutores, o bien entre autor y lectores, gracias a la obra (Martínez, 2010).

La literatura y su práctica más cercana desde lo social la interacción a través de ella con juegos, rimas, canciones, versos y a través de la relación con los libros de literatura, se ha descrito su importancia y aporte al desarrollo. Al respecto Reyes (2005) afirma que “las investigaciones coinciden en señalar cómo el

progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia y, en ese sentido, los estudios señalan que ya a la edad de 36 meses, existen diferencias importantes entre los niños que han contado con un entorno propicio para la comunicación”.

La fonoaudiología como profesión que promueve el desarrollo de los infantes, no es ajena a la responsabilidad social que implica atender las necesidades del lenguaje y la comunicación en esta etapa. Una de las prácticas que los fonoaudiólogos hemos puesto en marcha, es la lectura compartida, también denominada lectura de cuentos. Para Flórez et. al. (2009). “El conocimiento desarrollado mediante la lectura conjunta también mantiene relaciones bidireccionales con el conocimiento de historias, de narraciones y de otras formas de discurso que el niño ha comenzado a reconocer en el lenguaje oral” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Es indudable que las prácticas de lectura y escritura dependen en gran medida de los ambientes y las prácticas sociales y culturales; promueven las diferentes áreas de desarrollo que se muestran en la ilustración. Cuando compartimos textos orales o escritos, cuando conversamos e interactuamos se ponen en acción diferentes procesos, competencias y habilidades.

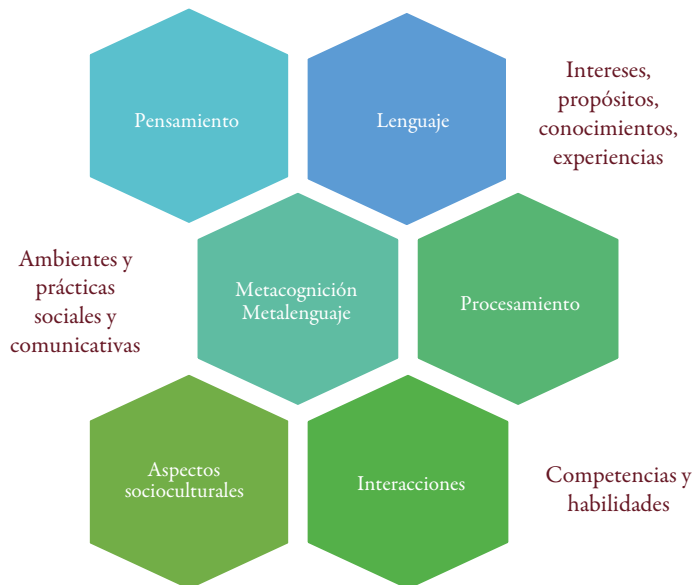


Ilustración. Áreas relacionadas con prácticas de lectura

La literatura, por tanto, como eje articulador de la cultura, el lenguaje y la comunicación, cobra una gran relevancia, puesto que “es el texto el que produce el símbolo, con cierta independencia del diseño autorial, gracias a la potencialidad del mundo de la vida sobre el que se sustenta nuestra capacidad de interpretar: tradiciones, lenguajes (códigos, presuposiciones), formatos narrativos, mundos posibles, modelos de mundo” (Martínez, J. 2010)

Desde mi experiencia al fomentar prácticas de lectura a través del texto literario oral y escrito, he encontrado muchos beneficios, el aumento del vocabulario, las posibilidades abstractas que promueve el lenguaje literario, dada su naturaleza simbólica, las posibilidades que brinda hablar de nosotros mismos a través de la empatía o no con los personajes, su psicología, sus acciones, la posibilidad de interpretar y cambiar las historias de acuerdo a nuestros propios intereses, motivaciones, experiencias, conocimientos y cosmovisiones.

Por esto, las acciones de la literatura, y a través de compartirla, se proveen espacios de interacción que de seguro promueven: el lenguaje, el pensamiento, la creatividad, la imaginación, la socialización y la afectividad. Así como también comprender otras cosmovisiones fomentando un conocimiento del ser humano y sus diversas formas de existir.

Por esto, propongo que, como fonoaudiólogos, promovamos LA LECTURA COMPARTIDA como una estrategia para fomentar el desarrollo de niños, niñas, jóvenes. Es necesario que, en los escenarios de bienestar, educación, salud promovamos estas estrategias, trabajando con padres, cuidadores, docentes e incluso personal de la salud, pues, la lectura de cuentos, el contacto con la literatura fomenta un bienestar comunicativo.

Dentro de nuestras acciones podemos utilizarla como herramienta para:

1. Promoción del desarrollo: acciones de promoción del lenguaje y la comunicación.
2. Prevención de dificultades: acciones para fomentar el alfabetismo emergente.
3. Co-terapeuta (estrategia compartida por Erika Currea) (q. e. p. d.): su utilización en contextos terapéuticos.
4. Asesoría y consejería: teniendo en cuenta que se necesitan, condiciones socioculturales del entorno, como:

- Ambiente sociocultural enriquecido, ambiente impreso.
- Desarrollo comunicativo adecuado: Desarrollo madurativo general, del lenguaje, de la cognición, de la corporalidad y la psicomotricidad, socioafectivo, estético, literario.
- Modelos culturales que promuevan la lectura y escritura desde el valor comunicativo, simbólico, lingüístico y estético.
- Contexto educativo dirigido al desarrollo integral de los niños y niñas.
- Prácticas familiares con el lenguaje: conciencia fonológica, ortográfica, aumento de vocabulario, lectura compartida.
- Muchas experiencias de lenguaje y conversación.

Finalmente, puedo anotar, que la literatura y el lenguaje, son indivisibles, al igual que la comunicación, siempre están presentes al “leer” o al “escribir”, las interacciones con el texto, con el lenguaje, con las imágenes, con el autor, son inevitables. La fonoaudiología puede beneficiarse de esta herramienta, de esta co-terapeuta y a la vez promover el acceso a la literatura, proporcionando acciones inclusivas, una relación directa con la equidad y un profundo respeto por la cultura como dinamizadora de escenarios e interacciones que proporcionan a la primera infancia oportunidades de enriquecer su mundo interior y de que padres, maestros y cuidadores encuentren en esta, “una muy buena disculpa para conversar”.

Referencias

- Flórez, R. (2005) *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/682>
- Flórez, R., Restrepo, M., Schwanenflugel, P. (2009) Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), enero-junio, 2009, pp. 79-96.
- Martínez, J. (2010) *Aprendices y lectores: El desarrollo humano a través de la literatura*. Estudio crítico.
- Reyes, Y. (2005) *La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo*. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).

Quinta conferencia

Lectura y escritura en la persona sorda: aportes para los procesos de intervención

Edith Marely Pachón Bello

Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Audiología de la ECR y Especialista en Rehabilitación de la Discapacidad de la Comunicación Infantil, Maestrante en Discapacidad e inclusión social y Maestrante de Administración educativa.

Al considerar el universo y su diversidad, y transitarlo a partir de actividades humanas como la lectura y la escritura, emergen aspectos particulares asociados a los sujetos que interactúan en su vida con diferentes modalidades comunicativas. Si se dirige la atención a la lectura y a la escritura en personas sordas, se aborda un amplio espectro, si se consideran las muchas diversidades a las que se ve enfrentada la población en este tema, que van desde aspectos anatomofisiológicos hasta procesos psicosociolingüísticos y culturales; como el grado, tipo y detección temprana de la pérdida auditiva, la apropiación de un sistema de comunicación, el dominio de una primera lengua, el momento de ingreso a la educación, metodologías de enseñanza de la lecto-escritura (L-E), contextos enriquecedores desde el hogar, diversidad desde la familia y pares comunicativos con experiencias distintas y dominios diferentes frente a las modalidades comunicativas orales, escritas y visogestuales.

Dado el panorama presentado se pueden encontrar en dichas diversidades aspectos como: desconocimiento del código fonológico, así como de los elementos estructurales de la lengua escrita; dificultades en la comprensión del lenguaje figurativo y la asignación de significados; procesos de adquisición tardía de la lengua de señas, diversidad en la competencia lingüística-comunicativa en segunda lengua; diferentes niveles de bilingüismo entre otros aspectos. En palabras de Alegría Escoa “Aprender a leer eficazmente y mantener el contacto con la lengua escrita a lo largo de la vida es probablemente el desafío más importante al que están confrontadas las personas sordas” (Alegría, 2019).

No obstante lo enunciado, el desafío planteado no debe asumirse desde la perspectiva del déficit, como una alteración o desorden producto de la deficiencia auditiva, en su lugar, es necesario adoptar otro enfoque en el caso de la persona sorda (PS), uno que permita explorar todas las potencialidades, como es el caso de la variación comunicativa concepto que contempla: “la existencia de manifestaciones diferentes que aunque no son las mismas de la mayoría no son posibles de incluir dentro de la categoría de desorden como se ha visto tradicionalmente” (Sáenz & Prieto, 2001).

De acuerdo con las autoras y trasladándolo a la PS, dichas variaciones están determinadas por tres factores que se describen a continuación:

Intrapersonales: referidos a la manera particular como cada hablante sordo en virtud de sus características personales, físicas, afectivas, como de sus repertorios cognoscitivos y lingüísticos se comunica (estilo comunicativo).

Interpersonales: corresponde a situaciones comunicativas en un contexto determinado; en la que un comunicador competente es capaz de usar registros diferentes acordes con los requerimientos de una situación comunicativa particular (registro comunicativo). Recordando aquí que la PS se encuentra inmersa en un proceso de bilingüismo donde la primera lengua (L1) corresponde a la lengua de señas y su segunda lengua (L2) el castellano lecto-escrito (español).

Socioculturales: manifestaciones comunicativas diferentes que se dan dentro de un grupo o comunidad. Variación en el código, modalidad visogestual, identidad, costumbres y valores (Bicultural). El sujeto sordo se encuentra en

medio de dos culturas. La cultura de la comunidad lingüística mayoritaria oyente y la cultura de la comunidad lingüística minoritaria, la comunidad sorda.

Desde la profesión, el fonoaudiólogo debe ser punto seguro de intercomunicación con el sujeto sordo, de tal forma que facilite:

No sólo el intercambio de ideas, sino que además se vean reflejadas las distintas habilidades pragmáticas que tiene el interlocutor para adaptar su discurso a partir de las características del otro, del contexto, de la situación, de los conocimientos compartidos y los procesos relacionados para contribuir a la conversación, la identificación de implícitos, la activación de procesos inferenciales y los principios que regulan la interacción misma, entre otros. (Pachón & Rodríguez, 2011)

En el caso de las personas sordas se debe fortalecer por adquisición la primera lengua (L1 – Lengua de señas) y luego por aprendizaje la segunda (L2 – Castellano lecto-escrito). Si la PS no mejora sus procesos metacognitivos y metalingüísticos en su propia lengua, acceder a la segunda va a seguir siendo muy mecanicista. Es esencial en esta instancia recordar que la L1 de la PS es ágrafa, es decir una lengua que no tiene representación escrita. Peluso (2014) citado por Grande (2020) define la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria, en la cual se utiliza una lengua ágrafa, escasamente estandarizada (con menor grado de intelectualización) y en la que sus miembros están alejados de las prácticas propias de la cultura letrada. Adicionalmente a este aspecto su L2, se convertirá en el principal input de información comunicativa con la comunidad mayoritaria, especialmente en el acceso al conocimiento científico que se encuentra impreso.

Por ejemplo, en cuanto al reconocimiento de palabras, debido a que no es posible un proceso de retroalimentación auditiva, la persona no sigue una ruta fonológica, sino que por el contrario debe acceder a una ruta léxica, en la que el sujeto conoce el signo y lo asocia a un significado, después lo relaciona a la palabra, pero de manera global o a su imagen hecha de las letras (dactilológicamente), para luego pasar a un conjunto de letras y sílabas.

En el proceso de la lectura y escritura con fines comunicativos y retomando las palabras de Flórez y Rincón (2013) el profesional en fonoaudiología, “se

convierte en un orientador y facilitador de ambientes cognitivos, con riqueza lingüística; se preocupa por la creación de estrategias motivadoras, [...] donde transforma escenarios para crear mundos posibles, la imaginación y la construcción de significados son transversales a los procesos” (p. 210). El papel del fonoaudiólogo debería orientarse a proponer estrategias para que los sujetos sordos sientan el placer de la lectura y del compartir con los demás mediante los textos escritos. Además, reconocer muy bien cómo se desarrollan las habilidades lingüísticas y comunicativas y las condiciones que se requieren del contexto, así como también respetar y manejar la lengua que domina el usuario.

Es así como en los procedimientos de intervención de la lectura y escritura se debe considerar: Utilizar los saberes de los sordos y las estrategias visuales para adquirir conocimientos en su L2, partir de experiencias significativas y con sentido para el sujeto desde su L1; La L-E corresponden a su L2 y son consideradas como formas de comunicación que le permiten acceder a la información y comunicarse con aquellos que no conocen la L1; trabajar estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión frente al texto – generar múltiples experiencias que lo familiaricen con la representación escrita; promover la intención de adquisición del código, partiendo del dominio y uso de la L1 como soporte necesario para la L2 (Motivación); usar los dominios cognitivos y cognoscitivos de la PS para acceder a la información y facilitar los procesos de aprendizaje, trabajando desde la variación comunicativa y el desarrollo de la competencia lingüística; trabajar desde las rutas de procesamiento la decodificación y codificación, para la activación e integración del procesamiento textual, mediante ambientes lingüísticos estimulantes enriqueciendo el proceso psicolingüístico.

A manera de conclusión se puede decir que el profesional de fonoaudiología en los procesos de lectura y escritura no debe olvidar tener en cuenta los conocimientos previos del sujeto y su comunidad, la extracción de conocimientos a partir de la información implícita y explícita y la vinculación a esquemas existentes, desde la organización de la información, modificación de conocimientos, la elaboración de inferencias y la asimilación de nueva información. Es importante que el profesional le brinde a la PS esa oportunidad de descubrir, planificar, poner a prueba, comprobar, revisar, compartir y evaluar sus propias producciones. En este camino nos podemos encontrar con distintos profesionales y en ese transitar es relevante considerar aquí que, aunque los

“roles y las funciones de los fonoaudiólogos y de los profesores se superponen, y la colaboración entre ellos se convierte en una estrategia para maximizar la competencia comunicativa en los educando sordos” (Veyvada, 2013, citado por Carvajal, Rojas y Rodríguez, 2019), cada uno debe actuar desde su objeto de estudio y quehacer profesional.

Así mismo se debe considerar que la lectura y la escritura no se dan por sí solas en el caso de la PS, sino que debe haber unas condiciones pedagógicas, comunicativas, lingüísticas, comunicativas, administrativas, entre otras. Retomando las palabras de Carvajal (2009) “se requiere un proceso formativo enriquecido desde un enfoque intercultural que permita valorar la lengua de la minoría como un recurso de aprendizaje para toda la comunidad”, por ende al fonoaudiólogo no le respecta solo trabajar de manera directa con el sujeto; sino también coordinar procesos de inclusión dentro de las distintas instituciones bajo enfoques bilingües- biculturales, y desde modelos colaborativos; brindar las herramientas necesarias para eliminar barreras en los contextos donde se desenvuelva la PS, así como asesoría a los profesionales, y consejería al contexto familiar sobre la comunicación y sus distintas modalidades en esta población, y trabajar así de manera conjunta con modelos lingüísticos, intérpretes y comunidad sorda para construir proyectos que acojan y valoren la diferencia.

La lectoescritura requiere de un proceso largo y complejo, el cual exige de mucho trabajo y esfuerzo por parte de quien quiere desarrollarlo. Para ser un buen lector no basta sólo con saber leer y escribir, sino que también es necesario querer. La lectura conjunta debe darse mucho antes que el sujeto comience a aprender el código o lo que se entiende como adquisición de los procesos alfabéticos formales; hoy en día el apoyo en tecnologías de la información y sus múltiples formatos que nos presentan para comunicar se convierte en un gran aliado en esta travesía.

Referencias

Alegría, J. (21-23 de noviembre de 2019). *La lectura en la persona con sordera: Qué sabíamos hace 20 años y qué sabemos ahora* [Conferencia inaugural. II congreso internacional lenguaje escrito y sordera, enfoques teóricos y derivaciones prácticas], Salamanca, España.

- Carvajal, M., Rojas, A. & Rodríguez, Y. (2019). La persona sorda bilingüe en el contexto educativo: Conceptos, metodologías y aportes desde la Fonoaudiología. En: *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, 195.
- Carvajal, M. (2009). *Dos comunidades, dos lenguas: Planificación de los usos de la Lengua de Señas Colombiana en un escenario educativo*. Recuperado: [http://revistaambiente.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article / view/4886/7024](http://revistaambiente.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4886/7024)
- Flórez, A., y Rincón, M. (2013). Sistematización de experiencias en relación al quehacer fonoaudiológico con estudiantes sordos. *Areté*, 195-212.
- Grande, M. L. (2021). La definición de bilingüismo: el aporte de la Lingüística de la Lengua de Señas. *Síntesis*, (10), 376-393.
- Pachón, E. & Rodríguez, Y. (2011). Estudio descriptivo de la competencia interactiva en adultos sordos señantes. *Areté*, 11, 102-115.
- Sáenz, M. S., & Prieto, N. E. (2001). La Comunicación del sordo; variación comunicativa. Una aproximación Fonoaudiológica. *Areté*, 1, 15-19.

Sexta conferencia

Alfabetismo emergente en aulas de primera infancia

Smilsen Angélica Herreño Mogollón

Profesora auxiliar de carrera del programa de Fonoaudiología, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario. Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Rehabilitación, Discapacidad de la Comunicación Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana; Maestrante en Educación con énfasis en Gestión Educativa de la Universidad Libre. Correo electrónico: smilsen.herreno@urosario.edu.co

Jhon Fredy Quintero Uribe

Docente universitario de la Universidad Santiago de Cali y catedrático de la Universidad del Valle y miembro Grupo de Investigación Cátedra en Discapacidad. Fonoaudiólogo, licenciado en Ciencias Sociales y magíster en Filosofía por la Universidad del Valle. Correo electrónico: jhon.quintero05@usc.edu.co

La alfabetización emergente es definida como “un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes —precursores de la lectura y escritura— que provienen del desarrollo infantil y que ocurre antes de que el niño reciba instrucción formal acerca de lectura” (Merino J. M., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. E., 2018. p. 36). Como habilidades de alfabetización

emergente se han reconocido tres esencialmente: vocabulario, conocimiento del nombre de la letra y conciencia fonológica (Kim, 2009, p. 57).

El desarrollo de estas tres habilidades depende las experiencias que el niño vive tanto en su entorno familiar como en la escuela. Sin embargo, el desarrollo de algunas habilidades depende más de un entorno que de otro. Así, el vocabulario es una habilidad que se favorece más en la familia, y en menor proporción, el nombre de la letra y la conciencia fonológica; mientras, del entorno escolar dependen mucho más los conocimientos del nombre de la letra y la conciencia fonológica (Krijnen., E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J. & Severiens, S., 2020, p. 208-209).

Por lo anterior y teniendo en cuenta que el alfabetismo emergente no es un proceso que se realiza de manera exclusiva en la escuela, puesto que leer y escribir son consideradas prácticas sociales (así como sus habilidades previas), se hace importante resaltar cómo influye el contexto del hogar, reconociendo que dentro de este se encuentran los padres como miembros activos de la comunidad educativa.

Sobre el contexto del hogar, Senechal (2006) se ha referido al Home Literacy Model–HLM como una forma de explicar de manera estructurada la diversidad de actividades que se desarrollan en las rutinas del hogar, y que se constituyen en potenciadores de las habilidades de alfabetismo emergente (p. 61). Los juegos de palabras, las rondas, la lectura de cuentos compartida, los comentarios a programas de televisión, los bailes, el juego simbólico acompañado de sonidos y onomatopeyas, son algunas de las actividades que se realizan en los hogares e impulsan las habilidades que facilitarán a los niños el acceso posterior al código escrito.

Algunos estudios han mostrado la relación positiva entre las habilidades orales y el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento de los sonidos de las letras, así como la relación entre las habilidades narrativas de los niños y su temprana lectura de palabras (Piastra, S. B., Groom, LL., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P., 2018. p. 1480). Así mismo, un estudio longitudinal mostró la relación directa entre la sensibilidad a la prosodia y las habilidades de alfabetización emergente (Critten., Holliman, A. J., Hughes, D. J., Wood, C., Cunnane, H., Pillinger, C. & Deacon, H., 2021, p. 372). En la misma línea, el estudio de Pratt, Grinstead, & McCauley (2020) mostró cómo un grupo de niños diagnosticados con Desorden del Desarrollo del Lenguaje,

presentaban habilidades pobres en alfabetismo emergente (p. 4193). De esta manera, se comprueba el valor que tiene la exposición a actividades y rutinas en el hogar en el desarrollo de las habilidades de alfabetismo emergente en los niños.

Lo anterior ratifica el hecho de que, al llegar a las aulas de primera infancia, el niño trae consigo herramientas que conjugadas con las estrategias empleadas por los docentes les servirán para el desarrollo de habilidades previas al aprendizaje formal del código escrito. Por ello, Garzón Ovalle & Saavedra Espinel (2015) afirman que la academia debe encargarse de no escolarizar este proceso en edades iniciales, sino por el contrario velar porque se realice de manera reflexiva, motivante y particular para cada niño (p. 26).

Es así como en el contexto de educación inicial, padres y profesores de preescolar promueven el alfabetismo emergente en los niños cuando

- a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos que les permite explorar y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas durante dicho contacto con los materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades relacionadas con él, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes. (Guevara Benítez & Rugerio Tapia, 2014, p. 25)

En relación con la función de los docentes dentro del proceso de alfabetización emergente Flórez Romero, Restrepo, & Schwanenflugel (2007) afirman que estos cumplen un papel fundamental como promotores de la lectura y la escritura en los niños, debido a que son los encargados de “transmitir a los estudiantes el gusto por la lengua escrita, así como de sembrar en ellos la curiosidad por leer y escribir” (p. 109); por lo anterior las autoras sostienen que los docentes tienen el deber de definir horarios y ofrecer oportunidades en las cuales los niños puedan desarrollar actividades de alfabetismo durante el día, así como diseñar de manera constante y conjunta con sus alumnos ambientes alfabéticos enriquecedores.

Las prácticas de alfabetismo emergente realizadas por los docentes se deben fundamentar en elementos diversos como lo son el conocimiento científico sobre

el desarrollo de los niños y el desarrollo del alfabetismo, las estrategias didácticas acordes a los niños preescolares, así como en su experiencia en el trabajo tanto con los niños como con sus familias (Flórez Romero et al., 2007, p. 80)

Respecto al conocimiento científico Herreño & Quintero (2019) encontraron que, aunque algunos docentes hacen un acercamiento a la definición de alfabetización emergente se evidencia un desconocimiento del concepto, este aspecto puede repercutir en su comprensión sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, así como en la elección de actividades y estrategias requeridas en la educación inicial (p. 48). Por otra parte, en relación con el desarrollo del alfabetismo emergente, los docentes incluyen como habilidades previas “todas aquellas relacionadas con lo perceptivo, la motricidad, el desarrollo cognitivo y la emoción como factores internos al individuo; aunque también se habla de factores externos como la motivación y la estimulación dada desde la familia y la escuela” (p. 44).

De acuerdo con lo enunciado, otro elemento importante para las prácticas de alfabetización emergente se relaciona con las estrategias y materiales empleados por los docentes en el aula. Frente a las estrategias de lectura, Herreño & Quintero (2019) identificaron que los docentes “se inclinan por actividades lúdicas, donde se emplee el uso de cuentos cortos, medios audiovisuales los cuales generan interés y centran de manera positiva su atención y, el establecimiento de conversaciones espontáneas y/o asistidas a partir de un tema de su agrado u originado por el entorno” (p. 45). En relación con las estrategias de escritura, los docentes coinciden que lo ideal es realizar un trabajo desde los gustos e intereses del niño de modo que se sienta motivado, permitiéndole la exploración de diversos materiales (tanto escolares como didácticos) para que pueda sentir independencia y de esta manera plasmar lo que tiene en la imaginación a través de trazos o dibujos; así mismo, reconocen la importancia del ambiente impreso tanto dentro como fuera del aula (p. 38)

Finalmente, frente al trabajo conjunto de docentes y fonoaudiólogos en el contexto de las aulas de educación inicial, no en todas las instituciones los profesores han tenido este tipo de experiencias en algún momento de su vida laboral (Herreño & Quintero, 2019, p. 29), es por esto por lo que los profesionales en fonoaudiología están llamados a:

- a. Posicionar su acción en las instituciones de educación inicial, trabajando de manera colaborativa con los docentes en pro del desarrollo de acciones que redunden en el favorecimiento del alfabetismo emergente y a su vez concientizando a la comunidad educativa que como profesional de la comunicación humana no solo trabaja los desórdenes que se puedan generar en el uso del código escrito.
- b. Generar estrategias para que los padres tengan mayor conocimiento sobre qué es y cómo se da el alfabetismo emergente, qué actividades pueden realizar en el contexto familiar y la importancia de su vinculación permanente para realizar un acompañamiento efectivo a lo propuesto en el aula.
- c. Realizar promoción de la lectura y la escritura en contextos diversos de manera que se reconozca que la acción profesional del fonoaudiólogo trasciende más allá de lo efectuado en las aulas o instituciones de educación inicial.

Referencias

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Turnbull, K. P., & Breit-Smith, A. (2009). *Emergent Literacy: Lessons for Success* (Edición: 1). Plural Publishing, Inc.
- Critten, S., Holliman, A. J., Hughes, D. J., Wood, C., Cunnane, H., Pillinger, C., & Deacon, S. H. (2021). A longitudinal investigation of prosodic sensitivity and emergent literacy. *Reading and Writing*, 34(2), 371-389. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10077-7>
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura* (Primera). Universidad Nacional.
- Garzón Ovalle, M. Z., & Saavedra Espinel, J. (2015). *Desarrollo del alfabetismo emergente en un jardín de la Secretaría Distrital de Integración Social*. Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15298>
- Guevara Benítez, Y., & Rugerio Tapia, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47600>

- Herreño, S. A., & Quintero, J. F. (2019). *Alfabetismo Emergente: Imaginarios y conceptos de los docentes del nivel preescolar*. Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/959>
- Kim, Y.-S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33(1), 207-238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. E. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles educativos*, 40(159), 35-50.
- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P. (2018). Young children's narrative skill: Concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing*, 31(7), 1479-1498. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9844-7>
- Pratt, A. S., Grinstead, J. A., & McCauley, R. J. (2020). Emergent Literacy in Spanish-Speaking Children with Developmental Language Disorder: Preliminary Findings of Delays in Comprehension- and Code-Related Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4193-4207. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00239
- Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten is Differentially Related to Grade 4, Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Séptima conferencia

La lectura y la escritura en el estudiante universitario

Yuly Andrea Barreneche López

Fonoaudióloga URemotion de la Universidad del Rosario. Fonoaudióloga por la Universidad del Rosario y magíster en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona (España). Correo electrónico: yuly.barreneche@urosario.edu.co

Diversas posturas tratan de explicar la lectura y la escritura y su importancia en el aprendizaje del estudiante universitario. En el Centro Rosarista de Educación Emocional–URemotion de la Universidad del Rosario, el abordaje de estos procesos se realiza bajo la mirada del modelo de autorregulación del aprendizaje, en el cual confluyen habilidades de gestión emocional, cognitivas y metacognitivas que facilitan la ejecución de actividades académicas, en este caso puntual leer y escribir.

Dado que en el URemotion las emociones y el aprendizaje van de la mano, cabe mencionar que a través de este modelo “el estudiante fija sus metas, monitorea y controla su motivación, comportamiento y cognición cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje” (Salmerón & Gutierrez, 2012, p. 6). Es así como, la integración de dichos elementos facilita la reflexión sobre el proceso de lectura y escritura a través de la identificación del nivel de motivación y perfeccionamiento de las competencias clave que se necesitan para llevarlos a cabo de una manera efectiva.

La lectura en el estudiante universitario

Si bien, los estudiantes adquieren ciertas competencias para la lectura en la educación básica y media, en la educación superior estas competencias deben perfeccionarse, ya que las demandas académicas implican la comprensión e interpretación de textos de mayor complejidad.

Como estrategias principales para este fin, se destacan el subrayado de las ideas principales y la elaboración de resúmenes que no necesariamente profundizan en la interpretación del texto, lo cual promueve la lectura literal sin evidencias de una lectura intertextual (Salazar, Molina, Moya, Blandón, Arcos & Aragón, 2015, p. 95). Por esta razón, en la educación superior, más allá de promover la enseñanza de nuevas herramientas para el abordaje de los textos, lo ideal es que se apunte a la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten el procesamiento e integración de la información y que promuevan el control, la evaluación y la autorregulación.

Otro elemento clave en el proceso de lectura del estudiante universitario tiene que ver con la motivación. Leer es un proceso dinámico que implica tomar la iniciativa, generar emociones en torno al texto y ver esta actividad como un espacio de disfrute y bienestar. En la medida en que se propicien ambientes que inviten al estudiante a leer y a adoptar esta actividad como un hábito, esta se convertirá en una herramienta clave que no solo facilita la adquisición de nuevos saberes, sino que también invita a la reflexión sobre el propio proceso y a la adquisición de nuevas herramientas que promuevan su desarrollo.

En suma, para hacer el abordaje del proceso de lectura en la universidad es clave tener en cuenta que lo más importante es favorecer el análisis, la crítica, la autorreflexión y la autorregulación; de esta manera se busca que la tarea de leer no se convierta en “aprender a leer” sino en “leer para aprender” (Salazar, Molina, Moya, Blandón, Arcos & Aragón, 2015, p. 100).

La escritura en el estudiante universitario

La escritura en la universidad es una oportunidad de intercambio de ideas entre los actores que hacen parte de una disciplina, la cual no puede reducirse solo a la obtención de un producto con buena ortografía, gramática, coherencia y cohesión. Por esta razón, es importante destacar el proceso cognitivo que se lleva a cabo en la tarea de escribir y las habilidades que se requieren para lograrlo.

Es así como, desde el URemotion se concibe la escritura como un proceso dinámico en el cual todas las fases (planeación, redacción y revisión) se relacionan entre sí y son ejecutadas teniendo en cuenta la metacognición como elemento reflexivo que favorece la transformación del conocimiento en un texto escrito. De esta forma se busca implementar estrategias que inviten al estudiante a plantear un objetivo, a tener en cuenta al lector y el lenguaje que utilizará; esto con el fin de establecer un propósito y un diálogo cognitivo que favorezca la construcción del texto y su posterior lectura.

Lo anterior, implica reconocer la escritura como un proceso holístico que toma en cuenta el qué (contenido, lenguaje, géneros), el por qué (propósitos, acciones, limitaciones) y el quién y para qué se escribe (audiencia, roles, identidades) (Lozano, Hernandez, Ortiz & Chacón, 2015, 153). Cuando se concibe de esta manera, se promueve su valor social y la importancia de la interacción con el entorno; deja de ser una tarea individual para alcanzar una nota en clase y se convierte en una forma de construcción de conocimiento que genera diálogo formativo y empoderamiento del estudiante frente a su propio proceso.

En consecuencia, puede decirse que escribir un texto involucra una serie de subprocesos que deben ser regulados por el escritor con el fin de apropiarse, reflexionar, y reelaborar el conocimiento. Lo anterior, fomenta la adquisición de mejores hábitos de escritura, la integración de lo aprendido en diferentes espacios académicos y la consolidación de este proceso como una herramienta para la vida y no solamente como un requisito para una clase en particular.

En conclusión, leer y escribir en la universidad debe empezar a concebirse como herramientas mediante las cuales profesores y estudiantes construyen su propia identidad como pensadores, analizadores de textos y constructores de nuevas ideas que pueden llegar a ser compartidas en diferentes espacios, no solo de índole académico. En el momento en que estos procesos trasciendan el aula de clase, se empezará a visibilizar la importancia que tienen en el desarrollo de competencias para la vida en general; competencias que van más allá de inferir, analizar, y producir textos académicos y que se ubican en la línea de identificar y fortalecer los recursos cognitivos y metacognitivos con los que se cuenta para llevar a cabo estas tareas. De esta forma, se genera un aprendizaje verdadero y consciente, en donde lo fundamental no es el producto sino la función epistémica que cumplen dichos procesos en la vida universitaria.

Referencias

- Lozano, M., Hernández, G., Ortiz, E. & Chacón, L. (2015). Prácticas de escritura. En B. Y. González Pinzón y A. Salazar-Sierra (Ed), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 91-133). Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar, A., Molina, J., Moya, S., Blandón, F., Arcos, E. & Aragón, R. (2015). Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año. En B. Y. González Pinzón y A. Salazar-Sierra (Ed), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 91-133). Pontificia Universidad Javeriana.
- Salmerón, H. & Gutierrez-Braojos, C. (2012). Monográfico: Aprender a aprender. Enseñanza y evaluación del aprendizaje autorregulado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 16(1), 6.

Octava conferencia

Retos en la formación del fonoaudiólogo en el abordaje de la modalidad escrita

Adriana Duarte-Valderrama

Profesora auxiliar de carrera del programa de Fonoaudiología de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario. Fonoaudióloga, especialista en Gerencia de las Organizaciones de Salud y en Gerencia del Control Interno y la Auditoría Médica por la Corporación Universitaria Iberoamericana, Maestrante en educación con énfasis en gestión educativa por la Universidad Libre.

Correo electrónico: adriana.duarte@urosario.edu.co

El presente documento pretende reflexionar acerca de la formación de fonoaudiólogos en el abordaje de la modalidad escrita (código escrito que involucra tanto los procesos de lectura como de escritura), tanto en el eje disciplinar como en el profesional.

Reto 1. Asumir los procesos de lectura y escritura como una modalidad comunicativa

La Real Academia de la Lengua define modalidad como “el modo o forma de manifestarse algo” (Asale & RAE, s. f.) en este sentido, la escritura ha de entenderse como una de las formas en que se manifiesta el lenguaje, en este caso por medio de grafemas, pero además ha de ser entendida como un “elemento de

interacción comunicativa con el mundo y con otros para construir y reconstruir conocimiento, para transmitir y generar cultura, convirtiéndose en interés cognoscitivo para la profesión” (Corredor, 2002).

Esto implica identificar que si bien la modalidad escrita requiere procesos biológicos, genéticos, lingüísticos, psicolingüísticos y cognoscitivos también existen unos factores familiares, ambientales, sociales y culturales que caracterizan la modalidad y por tanto al ser humano que comunica a través de esta.

Reto 2. Abordar la competencia comunicativa escrita

El fonoaudiólogo ha de entender que aun cuando el aprendizaje de la modalidad se da en la etapa escolar, esta continúa especializándose y requiriendo el abordaje en la competencia comunicativa, si bien “el adulto posee la capacidad de participar de manera efectiva en diversos contextos sociales... igualmente se enfrenta a situaciones en las cuales debe interactuar a través de la modalidad escrita dependiendo de cuales sean sus necesidades comunicativas” (Bernal et al., 2018, p. 70).

Además, no se debe dar por sentado que se logra la competencia por haber terminado la educación inicial, básica y media, al contrario, al ingresar a la educación superior es donde más exigencia tendrá por parte de su contexto académico, de esta manera el fonoaudiólogo deberá guiar y acompañar el proceso. Lo anterior, también ha de tenerse en cuenta con las poblaciones con capacidades diversas, que seguramente han tenido apoyo durante su escolarización para los procesos lecto escritos (el caso de la población sorda, por ejemplo).

Así entonces, el fonoaudiólogo deberá guiar su abordaje a que la modalidad permita que los usuarios puedan

dar cuenta de sus aprendizajes... integren otros lenguajes, que tenga en cuenta la diversidad gráfica existente; que recuperen modos de leer intensivos, expresivos... que desarrollen la aptitud para crear lenguaje para ser escrito y leído y que lo hagan incorporando los saberes y conocimientos que, por la simple inmersión en el medio urbano y la cultura escrita, ya poseen. (Romero & Angarita, *s. f.*, p. 146)

Lo cual llevaría como lo refiere Flórez (2004) a “la explotación total de los significados codificados en el lenguaje... y no la simple ejecución sin pensar, de actividades rutinarias de leer y escribir” (p. 48).

Lo anterior implica entender que la modalidad escrita no se utiliza ni se da únicamente en el ambiente educativo, sino que todos los escenarios requieren el uso del código escrito, aun cuando las tareas sean diferentes niveles de complejidad. Esto debido al carácter tal como lo refiere Flórez (2004) “la posibilidad de extender la comunicación en el tiempo y del espacio, servir como memoria externa, cuyo ejemplo más prosaico es la lista de mercado y, finalmente, en su expresión literaria, extender y promover la comprensión de motivos y sentimientos de otros individuos y culturas” (p. 45).

Lo anterior lleva a repensar el abordaje que tradicionalmente se da en el contexto educativo, pero que podría llevarse a los demás escenarios o ambientes de desarrollo de los seres humanos.

Reto 3. Reflexionar frente al abordaje

El fonoaudiólogo ha de entender su abordaje de la modalidad escrita teniendo en cuenta los niveles, los procesos, los escenarios y las funciones que de estos se desprenden.

En cuanto a los niveles, el profesional deberá reconocer la modalidad a lo largo del ciclo de vida, desde los procesos de alfabetismo emergente, de aprendizaje de la lectura y la escritura y la competencia comunicativa.

Con referencia a los escenarios, en el que tradicionalmente se ha abordado la modalidad es el educativo, en donde se ha trascendido de un modelo asistencial al modelo colaborativo con profesores dentro del aula de clase, siendo la premisa de este último.

El prestar servicios en conjunto con el docente que es profesional que se encuentra en contacto directo con el usuario y quien está involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a quien el fonoaudiólogo le aporta su conocimiento... para el logro de una meta común: el desarrollo de las habilidades comunicativas y el óptimo desempeño académico (Torres & Montaña, 2003, p. 32).

Este trabajo permitirá que se tomen decisiones en torno a la instrucción, las estrategias pedagógicas, las adecuaciones curriculares entre otros aspectos que favorecerán el éxito académico de los estudiantes.

Sin embargo, el ambiente clínico no es ajeno al abordaje del desorden, puesto que allí se han de realizar las funciones de evaluación, diagnóstico e intervención de éste al fin de lograr el bienestar comunicativo desde la modalidad.

Para esto es importante la generación de instrumentos de evaluación formales, es decir, que sean producto de la investigación, siendo estos estandarizados y validados para la población colombiana, pero que además estén situados en el objeto de estudio de la profesión y centrados en los procesos psicolingüísticos involucrados en la lectura y la escritura.

En cuanto al abordaje es importante entender que, como modalidad comunicativa, esta función deberá abordarse desde las variables individuales lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas y biológicas, es decir trascender de la mirada del producto a la comprensión de la lectura y la escritura desde el proceso, en dónde son importantes los niveles de procesamiento y los aspectos psicológicos tales como la motivación. Además, involucrar variables que tengan en cuenta el contexto, las audiencias, los propósitos, así como los aspectos sociales y culturales de los usuarios.

En coherencia con el reto 2 del presente documento se han de abordar desde la promoción y prevención la modalidad en los escenarios de vida del ser humano, en dónde sea utilizada, lo cual hace pensar en una visión amplia del campo profesional del fonoaudiólogo.

Reto 4. Aprender a trabajar con otros profesionales

Al entender la modalidad escrita a lo largo del ciclo de vida es claro que el fonoaudiólogo ha de encontrarse con diversos profesionales que también se interesan por el código escrito desde sus objetos de estudio, por lo cual es importante reconocer el aporte de cada profesión y su saber disciplinar a un sujeto en constante evolución, para lograr el cumplimiento de las necesidades de todo orden a partir de las capacidades.

Cómo lo refiere Rivera (2003) “se alcanza un estado de bienestar comunicativo, se alcanza un estado de satisfacción de quienes participan en ella, porque la comunicación les brinda la posibilidad de lograr fines personales, sociales y culturales, por tanto, aporta al bienestar en general por tanto a la calidad de vida... constituyéndose en medio y en fin de la transformación social y de la transformación humana” (p. 11).

Reto 5. Ser modelos en la modalidad escrita

El fonoaudiólogo ha de desarrollar la competencia comunicativa y de esta manera tener la capacidad de guiar los procesos involucrados y dar cuenta de los propios en la comprensión y expresión del código escrito, tal como lo refieren Cuervo & Flórez (2001) “El hombre o la mujer que no viva la escritura de manera natural, como un asunto inherente a su desempeño como ser humano, como una experiencia satisfactoria y necesaria para su crecimiento, no estará en condiciones de convertirse en un verdadero maestro de escritura” (p. 78).

En este mismo sentido, es necesario que el fonoaudiólogo desde su realidad en los escenarios de desempeño se preocupe por escribir y documentar su práctica profesional para que la fonoaudiología se nutra de producciones basadas en la evidencia, lo cual no debe ser limitado o relegado a la producción investigativa de los programas de formación, dado que todos los fonoaudiólogos debemos demostrar la competencia comunicativa en beneficio del crecimiento y empoderamiento de la profesión.

Reto 6. Pasar de la reflexión a la acción

Aun cuando los retos anteriores han sido expuestos por diferentes autores a nivel nacional desde hace más de una década, en la práctica profesional todavía no se ha trascendido de las posturas tradicionales, lo cual ha llevado al bajo posicionamiento del fonoaudiólogo en los escenarios de desempeño, por desconocimiento del alcance del quehacer en la modalidad escrita, confundiendo el rol y sus acciones.

Por lo tanto, se debe propender por empoderar a la generación de relevo y a los actuales profesionales, para que se visibilice el quehacer fonoaudiológico no sólo desde acciones asistenciales, sino que se enmarquen además desde lo político, administrativo y social.

Referencias

- Asale, R., & RAE. (s. f). *Modalidad* | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» Edición del Tricentenario. Recuperado 21 de agosto de 2021. <https://dle.rae.es/modalidad>
- Bernal, S. G., Pereira Alba, O. L., & Rodríguez Jiménez, G. E. (2018). *Comunicación humana interpersonal una mirada sistémica*. Corporación Universitaria Iberoamericana: Ed. Ib̄erAM. <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/596>

- Corredor Matus, N. I. (2002). Algunas explicaciones acerca de la lectura. *Revista Areté*, 2, 32-35.
- Cuervo Echeverri, C., & Flórez Romero, R. (2001). *Aprender y enseñar a escribir: Una propuesta de formación de docentes en servicio* (1ª ed.). Universidad Nacional de Colombia: Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media.
- Flórez Romero, R. (Ed.). (2004). *El lenguaje en la educación: Una perspectiva fonoaudiológica* (1ª ed.). Univ. Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Rivera, M. G. de. (2003). El bienestar comunicativo en los escenarios educativos un inaplazable desafío para la fonoaudiología colombiana. *Areté*, 3, 9-14.
- Romero, R. F., & Angarita, M. M. (s. f.). *El lenguaje en la educación*. 264.
- Torres, S., & Montaña, M. (2003). El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. *Revista Areté*, 3, 31, 37.

El programa de Fonoaudiología de la Universidad del Rosario desarrolla anualmente jornadas de actualización disciplinar con el fin de convocar estudiantes, egresados, profesionales y profesores en torno a temáticas de interés gremial. Es así como en la III jornada de Actualización en Fonoaudiología, se orientó al abordaje integral de la lectura y la escritura a lo largo del ciclo de vida, para esto fueron convocados diferentes profesionales que desde su labor conocen los procesos relacionados con las actividades de leer, escribir y aprender, se acoplaron en esta jornada la psicología, la neuropediatría y la fonoaudiología, para socializar sus experiencias desde lo investigativo y profesional, para dar cuenta de estos procesos desde diferentes miradas.



Universidad del
Rosario