

27
Zej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**

**VALORACION PEDAGOGICA
DE LA LENGUA ESCRITA:
UN ESTUDIO DE CASO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
LAURA MERCADO MARIN



Judith Santos Martínez
ASESORA: Psic. JUDITH SANTOS MARTINEZ

**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION**

MEXICO, D. F.
24/10

SEPTIEMBRE DE 1987



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I TEORIA PSICOGENETICA Y PSICOLINGUISTICA.....	27
1.1 Aspectos generales de psicología evolutiva de Jean Piaget.....	28
1.2 Aporte de la teoría psicolingüística.....	44
CAPITULO II LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE CONOCIMIEN TO.....	52
2.1 Antecedentes.....	53
2.2 Proceso de adquisición de la lengua escrita.....	64
2.3 Consolidación del sistema de escritura.....	72
CAPITULO III VALORACION PEDAGOGICA.....	81
3.1 Concepto de evaluación y la valoración pedagógica... ..	82
3.2 La valoración pedagógica en un Centro Psicopedagógi- co.....	87
3.3 Guías de evaluación para la lengua escrita.....	98
CAPITULO IV METODOLOGIA.....	103
CAPITULO V ANALISIS DE RESULTADOS.....	112
CONCLUSIONES.....	236
APENDICE I.....	250
APENDICE II.....	263
GLOSARIO.....	290
BIBLIOGRAFIA.....	294

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, ocupan un lugar considerable en relación a los niños que requieren de educación especial. En nuestro país las estadísticas publicadas en 1980 nos señalan que de cada 100 niños que comienzan la escuela primaria, sólo 53 lo gran terminar el sexto año; de los 47 niños que no terminan, ya 23 presentan problemas durante el 1er año y 16 durante el 2o. Es decir, el 39% de la población infantil inicia la escolaridad con fracasos que se tornan en algunos casos frustraciones que no le permiten continuar superándose. (1)

El fracaso de estos niños se sitúa a nivel de la lecto-escritura, proceso al cual no logran acceder, descartándose la presencia de retraso mental, de lesiones cerebrales o problemas orgánicos definidos.

En el año de 1976, la Dirección General de Educación Especial inició la estrategia pedagógica de los grupos integrados, donde se pretende acercar al aprendizaje de la lengua escrita a estos niños fracasados quienes ahora se recuperan de su fracaso inicial y se incorporan en un año al cause de la escuela regular.

Existe también el servicio de Centros Psicopedagógicos, donde asisten niños entre los 6 y los 12 años, que presentan dificultades en el proceso de la lengua escrita y de las nociones lógico matemáticas, recibiendo apoyo, simultáneamente a su asistencia a la escuela primaria en el turno opuesto.

(1) Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. y Cols. "Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la Lecto-Escritura". D.G.E.E. S.E.P. O.E.A. México, 1982. Fascículo 1.

La posibilidad de interpretar adecuadamente las dificultades que el niño manifiesta no es una tarea fácil. Específicamente para la lengua escrita se han realizado variedad de investigaciones que, a su vez, definen las características de la valoración .

Es motivo de esta investigación indagar cómo se realiza la evaluación o valoración pedagógica a los niños que presentan dificultades en la lengua escrita. Trataremos de abordar esta problemática partiendo de los orígenes teóricos que han dado lugar a estrategias pedagógicas específicas.

Con frecuencia llegan al servicio niños etiquetados como "lentos de aprendizaje", "retrasados", "limitados", con todas las acepciones posibles de una probable dificultad en el desarrollo normal del aprendizaje. Al revisar esos diagnósticos vemos con sorpresa que finalmente esas etiquetas no explican nada ni sobre la esencia del retraso, ni sobre las funciones afectadas, ni menos aún sobre el pronóstico que puede definir desde el inicio el tipo de intervención indispensable para desarrollar al máximo las capacidades mentales de todos los niños.

Es necesario entonces partir de un marco de referencia que permita comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia. Por ello es que la Teoría Psicogenética podrá ayudarnos para indagar más sobre la problemática que presente el niño con dificultades en el sistema de escritura.

Partimos de la evaluación utilizada en un Centro Psicopedagógico, confrontando los resultados obtenidos, así como la interpretación con una propuesta pedagógica diseñada y aplicada para ello.

En esta Introducción abordaremos de forma general el sustento filosófico, social, psicológico y pedagógico de nuestra investigación con-

la pretensión de enmarcar el tema en una estructura más amplia.

En el Capítulo I "Teoría Psicogenética y Psicolingüística" se explican aspectos generales de la Psicología Evolutiva de Jean Piaget y lo que la Psicolingüística contemporánea ha aportado para la comprensión de los procesos que tienen lugar en el niño.

En el Capítulo II "La lengua escrita como objeto de conocimiento" se recurre a los antecedentes teóricos que han dado lugar a concebir a la escritura como destreza, habilidad o automatismo; también a aquellos enfoques que consideran que la escritura es un síntoma de la problemática latente en el sujeto; para que finalmente presentemos el marco Psicogenético con la explicación de el Proceso de adquisición de la lengua escrita y su consolidación.

En el Capítulo III "Valoración Pedagógica" nos referiremos al concepto, objetivo y aplicación de la evaluación de la lengua escrita, presentando la propuesta de valoración diseñada.

En el Capítulo IV "Metodología", se encuentran los casos evaluados en un Centro Psicopedagógico en el D.F. perteneciente a la Coordinación No. 1 de Servicios de Educación Especial; así como los materiales y procedimientos utilizados.

En el Capítulo V "Análisis de Resultados" se presentan los 31 casos evaluados con los comentarios y conclusiones obtenidas a raíz de la comparación entre las interpretaciones de dos sistemas de valoración. Y finalmente se presentan las Conclusiones del trabajo.

La importancia de este estudio, que se refiere a la valoración pe-

dagógica, radica principalmente en evidenciar que la metodología de aplicación, los resultados obtenidos, así como la interpretación de los mismos, no constituyen un acto mecánico, ni por parte del aplicador (el pedagogo), ni por parte del niño; sino que es un todo, un proceso cognitivo que habrá que descubrir. Para ello se requerirá cambiar nuestro concepto de escritura e ir descubriendo junto con el niño lo que este acto implica, tanto a nivel cognoscitivo como emocional.

A través de tres años de trabajo en relación con niños con dificultades en la lengua escrita y apreciando la forma en que sus vidas se ven afectadas por un "error de diagnóstico", es que me he inclinado por realizar este estudio, que espero contribuya a crear inquietudes en todos aquellos que participamos en el proceso educativo.

Corrientes filosóficas y epistemología genética.

Los filósofos han discutido, durante largo tiempo acerca de cómo llegamos a alcanzar la verdad o el conocimiento. Dos corrientes epistemológicas, el racionalismo y el empirismo, se han desarrollado principalmente como respuesta a esta cuestión.

Los empiristas, insistían en que el conocimiento viene primero de la formación sensorial que llega desde afuera del individuo hasta el interior a través de los sentidos.

Aristóteles afirma que el funcionamiento del intelecto es análogo al de la sensibilidad, y esto deja la idea concreta de la importancia de los sentidos en el acto de conocer; este pensador llegó a manifestar que nadie podría aprender y entender nada si no lo aprendiese a través de los sentidos. Este filósofo recurre a la imagen de la "tabula rasa" para representar la función del intelecto como pura potencialidad de recibir cualquier impresión a través de los sentidos.

En el siglo XVII, se gestan los principios de la ciencia moderna y por ello otra vez el concepto de cómo conoce el sujeto está fundamentado en la experiencia, siendo uno de los principales representantes John Locke, quien afirma que nuestros conocimientos son resultados de ideas, y si las ideas proceden de la experiencia, ésta es indispensable para todo aprendizaje.

Un tiempo después secundan esta corriente Berkeley y Hume, quienes sostienen que las ideas son pálidas copias de las percepciones, siendo éstas las que el sujeto realiza a través de los sentidos y por la presencia de las cosas en la realidad.

De acuerdo al empirismo, el hombre produce conocimientos por la observación directa y neutral de la realidad. Y lo justifica mostrando

su correspondencia con la realidad. Siendo la única causa del conocimiento: la experiencia.

Los racionalistas, como Descartes y Kant, rechazaban la información sensorial como el principal origen de la verdad e insistían en que la mejor forma de alcanzar la verdad era la razón pura. Los racionalistas apuntaban el hecho de que nuestros sentidos a menudo nos conducen erróneamente a ilusiones perceptivas, argumentando así la desconfianza que se debe tener respecto a la información sensorial como fuente de conocimiento. Los racionalistas mantenían también sus argumentos apoyando se en la certeza y claridad del conocimiento matemático que está basado en la razón pura.

Kant, por ejemplo, afirma que existen conocimientos independientes de la experiencia, si bien algunos pueden tenerla como primera etapa, él la llama "impresión sensible"; y también considera que existen los conocimientos "a priori", que carecen de toda referencia a la experiencia; de esta forma el aprendizaje es producto de las intuiciones y conceptos.

Presentando las cosas muy esquemáticamente, podemos decir que para los empiristas, el conocimiento se adquiere por medio de los sentidos, y el sujeto es básicamente pasivo, ya que está sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúan sobre él. En el momento del nacimiento el intelecto del sujeto es como una pizarra en blanco -una tabla rasa- y la experiencia va actuando sobre él y le va llevando a formar diversos conocimientos cada vez más complejos. Así, a partir de las ideas más simples, asociándolas unas con otras, va formando ideas cada vez más complejas y abstractas. El procedimiento de asociación en-

tre las ideas es el mecanismo fundamental para formar nuevas ideas.

Por su parte, los racionalistas sostienen que hay conocimientos a--
priori, conocimientos que el sujeto tiene de una forma innata, que en--
cuentra en sí mismo sin necesidad de estar en contacto con la experien--
cia, y entonces atribuyen una importancia mayor a los factores internos
frente a los externos, que muchas veces nos proporcionan conocimientos_
engañosos. Los racionalistas piensan que hay que desconfiar de los sen--
tidos, que frecuentemente nos engañan, y es la razón la que nos permite
descubrir esos engaños de los sentidos.

Estas dos posiciones epistemológicas, las que sostiene que el cono--
cimiento proviene básicamente del exterior y la que atribuye un papel--
mayor a la actividad del sujeto, poseen todavía una enorme vitalidad e_
influyen considerablemente en muchas posiciones pedagógicas actuales.

La epistemología genética desarrollada por Jean Piaget, pretende--
dar respuesta a la pregunta clásica de qué es el conocimiento a través_
del estudio de la constitución de los conocimientos. Una primera defini--
ción de la epistemología sería el estudio de la constitución de los co--
nocimientos válidos. Esta definición nos remite tanto a las cuestiones_
formales como a los problemas de hecho, así como también, de las condi--
ciones de verdad que no son las mismas para cada una de las ciencias.
Piaget replantea el problema epistemológico en términos del papel que--
juega el sujeto en la formación de los conocimientos, esto es, el pro--
blema es entonces ver si el conocimiento se reduce a una simple copia--
de la realidad ya organizada o bien si es el sujeto quien, en forma ac--
tiva, participa en la organización de los objetos de conocimiento. Por_
consiguiente, Piaget, propone una segunda definición de la epistemolo--
gía que sería el estudio del pasaje de los estados de menor conocimien--

to. Esto equivale a decir, que la epistemología significa estudiar los mecanismos de construcción de los conocimientos. De ahí que esta postura filosófica se le llama también constructivista o psicogenética. Esta última denominación surge porque este enfoque nos remite al estudio de la génesis y construcción de dicho conocimiento, que nos lleva a lo biológico para explicar los orígenes del conocimiento.

Piaget caracteriza a la epistemología genética en razón de que la naturaleza de una realidad viva y cambiante no se pone de manifiesto en sus estados iniciales o finales, sino en el proceso mismo de sus cambios y transformaciones. De ahí que lo más que le importa a la epistemología genética es la ley de construcción del conocimiento. (2)

El punto de partida de la epistemología genética está en la intersección de sus dos principales interlocutores. Por una parte rechaza las teorías idealistas y racionalistas que al poner el énfasis en el sujeto consideran al conocimiento como el resultado de una organización ya dada, es decir, lo conciben como una serie de reminiscencias, organizaciones previas, categorías a priori, etc. Por otra parte rechaza las teorías empiristas que al poner el acento en el objeto, creían que el conocimiento era extraído de los objetos a modo de copia o reflejo; que este se grababa en una tabla rasa, donde antes nada existía. Por lo tanto, la epistemología genética sustituye al sujeto del idealismo y al objeto del empirismo por la interacción de ambos a través de la acción. (3)

(2) Piaget, Jean. Introducción a la Epistemología Genética. Vol. I. El Pensamiento Matemático. Ed. Paidós, Bs.As. 1975.

(3) Ferreiro E., y García R. Prólogo a la Edición Castellana en el Pensamiento Matemático. Ed. Paidós. Bs.As. 1975.

El hecho fundamental en el cual se basa esta concepción del conocimiento es que éste no se reduce a una copia de lo real, ni tampoco existe en una forma organizada de antemano. El conocimiento implica una organización progresiva, que supone en todo momento una asimilación a estructuras anteriores (biológicas o cognoscitivas) simultáneamente a una acomodación de las estructuras ya establecidas para abrigar nuevos conocimientos; se trata pues de una acción de integración, que tiene como punto de partida la acción del sujeto. Por lo tanto, conocer no es reflejar lo real, sino actuar sobre ello y transformarlo en realidad o virtualmente. Dicha transformación implica una serie de acciones que se conforman en un sistema a través de su coordinación.

La presencia de la coordinación de las acciones no es azarosa, ni accidental; su existencia se basa en un sistema que implica repetición y aplicación a situaciones semejantes. (4)

En suma la epistemología genética pretende reconocer la génesis del conocimiento y su construcción progresiva, partiendo de una analogía entre la psicología y la biología, ya que en ésta está contenida la hipótesis fundamental de la epistemología genética.

Antecedentes Históricos en relación al aprendizaje y a la escritura.

Como vimos en el inicio anterior, las posturas filosóficas aportan elementos para la construcción de sustratos teórico-pedagógicos; observamos que las corrientes en educación se gestan a partir del momento histórico y da por consecuencia una serie de conceptos acerca de la vi-

(4) Piaget, Jean. Biología y Conocimiento, Ed. Siglo XXI, México, 1980.

da, del ser, de los sentimientos y del conocer.

La Pedagogía se ha visto conformada como disciplina en respuesta a la necesidad de formación del hombre, de acuerdo a los ideales que - privan en su grupo familiar o social. Es decir, los ideales del hombre definen de alguna manera el tipo de educación y por ende los conceptos acerca de cómo aprende el sujeto.

Por otro lado, un producto cultural, punto de arranque de la historia es: la escritura. Los pueblos antiguos la crearon de distintas - formas y por diferentes causas, siendo una causa común la de comunicar se, creando signos relacionados con las actividades de la vida diaria. Surgen diversos sistemas de escritura (jeroglífico, ideográfico, logosilábico, alfabético), y cada cultura ha utilizado el que mejor cubre - sus necesidades.

Trataremos de señalar brevemente las principales aportaciones de - cada época, en relación a su concepción de aprendizaje, en ocasiones - implícito en el ideal educativo del momento histórico correspondiente, así como el sistema de escritura creado.

Epoca Antigua:

En la antigüedad, la educación fue vista como parte de las activi dades que el pueblo tenía que realizar, de acuerdo a su sistema produc tivo, es decir, si se dedicaba a la guerra se debía preparar al niño - para llegar a ser guerrero; si sus padres eran agricultores, el niño - se introducía en la actividad del cultivo desde pequeño, para que des - pués continuara con esa labor en beneficio de su familia y grupo so - cial.

Un concepto de aprendizaje propiamente dicho no se encuentra en -

estas culturas pero sí existen pautas utilizadas en la enseñanza, dependiendo de cada cultura. Por ejemplo, los egipcios consideraban que se aprendía memorizando y con reforzamiento "de tipo corporal, como los azotes.

Los egipcios desarrollaron un sistema de escritura, que inicialmente fue jeroglífico (pictórico), que se deriva de la creencia religiosa, y narra mediante secuencia de dibujos un hecho. Tenía como fin la manifestación pública, nos dice Gelb, que no era la escritura de la vida cotidiana. (5)

Entre los babilonios la utilidad de lo que se enseñaba era lo más importante, pues consideraban que esos fines prácticos y no la tradición mágica- sapiencial (lo divino), que sólo los sacerdotes podían conocer, era lo que beneficiaba a su pueblo.

El sistema de escritura utilizado por los Babilonios es cuneiforme (en forma de cuña), tiene su origen en las exigencias propias de la economía y la administración pública. Con el aumento de productividad, resultado de los sistemas de canalización y de irrigación inspirados por el Estado, el exceso de la producción agrícola acumulada tuvo que conservarse en depósito, lo que exigía llegar una contabilidad de los productos que ingresaban a la ciudad.

Esto se registraba en carteles o etiquetas, dejando huella de la organización económica que este pueblo sostenía, y para el que la escritura cobra importancia por su uso práctico.

(5) Gelb, Ignace j. Historia de la Escritura. Alianza Universidad, Madrid, 1985.

Crearon un sistema logo-silábico, en donde una palabra era representada por un signo y posteriormente lo fue una sílaba.

En la cultura hindú, cuya sociedad está dividida en castas, se delega a las castas superiores el hecho educativo, hay un cierto ideal de movilidad mítica. Y sobre esto mismo crean su sistema de escritura, tratando de plasmar sus ideas religiosas.

En China, nuevamente se observa el fin de mantener el orden político, conservando la familia y las instituciones a través de los valores del deber, respeto a los padres y las tradiciones. La preparación de los niños tenía un carácter literario-formalista, toda ambición de originalidad era combatida e imperaba el tradicionalismo más cerrado, tal es el ejemplo del sistema ideográfico de escritura.

El sistema de escritura chino es la única escritura que no ha tenido que ser descifrada en la actualidad, ya que ha sido conocida de generación en generación, hasta nuestros días. Esta escritura aparece a mediados del segundo milenio a.C. bajo la dinastía Chang, como un sistema fonético enteramente desarrollado.

Las inscripciones más antiguas son textos de oráculos sobre hueso y concha, y la mayoría de ellos de carácter pictórico, que paulatinamente desarrollaron una forma lineal.

La finalidad educativa de esta época está determinada por el sistema educativo que impera. Es importante señalar que no era necesario otro medio, más allá del familiar para enseñar al niño.

En los fenicios, persas y hebreos, además de características semejantes a los pueblos anteriores, se verifica el manejo de destrezas, ya

sea para el comercio o para la guerra; incluyéndose al "escriba", cuya presencia nos señala la posesión exclusiva del conocimiento.

Los fenicios utilizaron un sistema de escritura silábico, semítico, que dejó huella en las inscripciones en piedra, en estatuas de divinidades femeninas. Como eran fundamentalmente comerciantes, llevaron su sistema de registro de mercancías en forma escrita a diversos lugares, entre ellos, a los griegos.

Los persas utilizaron un sistema mixto (cuneiforme), que es una transición de un sistema silábico a otro alfabético, y de la misma manera que los fenicios se expresaban por la escritura con fines místicos y comerciales.

El sistema hebreo de escritura comparte con los sistemas latinos algunas propiedades gráficas generales. Liliانا Tolchinsky nos indica al respecto que "El texto hebreo...consta de unidades de limitada variedad que aparecen en cadenas cortas en diferentes combinaciones o permutaciones, separados por espacios de tamaños regulares...son leídas de derecha e izquierda" (6). Y al igual que los sistemas latinos, no guarda ninguna relación con los signos gráficos y con los significados a los cuales remite.

Como observamos, la escritura surge como un sistema de signos no-convencionales que sirven para comunicarse.

(6) Tolchinsky, Lilianna e Levin, Iris. "El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares". en Ferreiro, E y Gómez Palacio. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 179-198pp.

Las culturas anteriores tuvieron necesidad de crear un sistema de signos gráficos para plasmar ideas que les era importante conservar, -- tanto de origen político, económico o social. "...la historia de la escritura es un logro social en el que se unen los esfuerzos grupales para comprender y dominar el medio ambiente" añadiendo que "Puesto que-- las circunstancias históricas varían, la lecto escritura, en sí misma -- también varía en su contenido y en su significación social, dependiendo de la manera de como sus elementos técnicos básicos se entrelacen con-- otros elementos sociales" (7).

Respecto al concepto de aprendizaje en Grecia, nos remitiremos a-- sus principales filósofos; dejando asentado que existía la educación -- del guerrero y del escriba y aparece originalmente la del ciudadano. La virtud denominada "areté" es el fin último de la educación.

Sócrates, a través de su discurso sobre el oficio de la mayéutica, nos propone un concepto de aprendizaje en función del método por el -- cual puede aprender el hombre; a saber: "el diálogo" y el "método dialéctico" son los elementos para lograr el conocimiento. Surge aquí la-- iniciativa de provocar en el que conoce el deseo por hacerlo realmente. Se habla de que Sócrates provocaba al sujeto para que admitiera su igno-- rancia, pues era preciso para que fuera comparando sus afirmaciones y-- llegara a darse cuenta que podían llevarlo a conclusiones equivocadas.

Confía en que hay verdades que existen el interior del sujeto y-- que van madurando, requiriendo salir y hacerse evidentes.

Platón, a través de sus "Diálogos" propone que el aprendizaje es--

(7) Anderson, Alonzo B. y Teale, William H. "La lecto-escritura como -- práctica cultural". en Nuevas Perspectivas sobre los procesos... P. 273.

producto de la memoria (reminiscencia), de las experiencias vividas en vidas anteriores; producto de esas ideas que amanaban del ser para después volver a presentarlas a la realidad, a la naturaleza. (8)

El conocer para Platón se da a través del alma, que está unida a la naturaleza, dentro de sí misma y de la naturaleza en el alma humana.

Aristóteles con respecto al aprendizaje, nos habla de que el funcionamiento del intelecto es análogo al de la sensibilidad. "nadie podría aprender nada si no aprendiese a través de los sentidos", agregando que se piensa necesariamente en imágenes y al ser recibidas por el alma intelectual, se juzgan verdaderas o falsas. Acude a la imagen de la "tabula rasa" para representar la función del intelecto como pura -- potencialidad de recibir cualquier impresión a través de los sentidos.

En el periodo Helénico-Romano, se concibe el aprendizaje producto de la percepción, a través de los sentidos. En ello, cada pueblo marca su creencia, por ejemplo: los estoicos consideran que los conceptos se formulan en el alma; de acuerdo al epicureísmo se toma la sensación como eje del razonamiento; los eclécticos manifiestan que para aprender se requiere de la memorización y de la repetición excesiva, no preocupándose de los intereses de los niños, considerando nuevamente que los azotes u otros castigos eran necesarios para apoyar el aprendizaje.

La cultura griega es la que sistematiza los avances de culturas anteriores, respecto del sistema de escritura, encontrando un completo de

(8) Abbagnano, N y Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. México,-- F.C.E. 1957.p. 23.

desarrollo del sistema vocálico y logrando así el sistema alfabético de escritura, inspirado por los fenicios.

El fin primordial de la escritura es la creación de símbolos que presenten palabras de la lengua, lo que se consigue con medidas de economía que tienden a omitir todos los detalles innecesarios para la impresión del símbolo. Desarrollaron con el tiempo formas cursivas, lineales, que se simplificaron y cambiaron tanto, mediante su uso cotidiano, que en la mayoría de los casos resulta imposible reconocer en los dibujos originales.

Todos los sistemas orientales de la antigüedad pasaron de la etapa logográfica a la silábica. Desde el punto de vista psicológico esta es la evolución más natural. El primer paso en el análisis de una palabra es dividirla en las sílabas que la componen, no en los sonidos o consonantes que la integran. (9)

Edad Media:

Durante el cristianismo, podemos considerar a San Agustín como el principal representante, cuyas ideas del aprendizaje se referían indirectamente a que surge la duda y a través de la iluminación divina podemos aclararla.

Durante la alta escolástica (siglo IX - XII) se tomaron la tarea de relacionar la fe y la razón y encontrar su armonía; de este período el filósofo más importante fue Santo Tomás, quien afirma que la función fundamental de aprender es que se logre el conocimiento, que para él es la abstracción.

Durante el siglo XII se reconoce la labor de Rogerio Bacon como fi

(9) Gelb, Ignace J. op. cit. p. 113.

lsofo. El considera que el aprendizaje se da por medio de la experiencia y la razón, pues lo único que hace intuir la verdad del alma.

Guillermo de Occam nos permite considerar a la experiencia como la forma de lograr el conocimiento, tanto el intuitivo (memoria de las características del objeto) como el conocimiento abstractivo (prescinde de la realidad, pero se ha basado en ella).

Nos damos cuenta que en este momento histórico, los principales filsofos acudían a dos grandes vertientes, a las ideas y éstas en función de haber actuado por la experiencia.

La escritura sigue siendo un medio para comunicar las ideas políticas y religiosas que surgen a raíz de la ideología de cada pueblo.

Renacimiento:

Durante el Renacimiento y el Humanismo, se destaca Erasmo de Rotterdam, quien empieza a considerar mayor respeto por el niño luchando por una formación integral del mismo, tratando de evitar los castigos corporales, tomando en cuenta las diferentes individualidades y afirmando que el aprendizaje es mejor a lo largo, que a corto plazo.

Durante la Reforma y la Contrarreforma, Telesio destaca la posibilidad de que la sensibilidad, la sensación producida por el contacto entre el alma y las cosas externas, y la percepción, es la conciencia del acto de aprender.

Edad Moderna:

En el siglo XVII, se gestan los principios de la ciencia moderna, y por ello, otra vez el concepto de aprendizaje se fundamenta en la experiencia, a través de las demostraciones de los fenómenos en la naturaleza.

Esta concepción es apoyada por diversos científicos, y filósofos-- de esa época, tal como Bacon, creador del método experimental, o Descartes, quien afirmó que la búsqueda de la evidencia es a través de la intuición clara y distinta de todos los objetos del pensamiento.

Ratke, quien afirma que aprender mejor y más rápidamente se puede lograr estableciendo métodos, es quien primero se refiere a lo que hoy llamaremos Didáctica.

Comenio, quien con sus ideas ha enriquecido hasta nuestros días la concepción de aprendizaje, al postular que hay que respetar la naturaleza del niño (lo cual se puede lograr a través de indagar como hace el niño para conocer), hipotetiza que éste capta el todo antes que las partes, y esto lo hace pensar que la cognición debe empezar por los sentidos.

El conocimiento a juicio, debe ser experimental y debe utilizarse para la enseñanza el método inductivo. Establece también que el conocimiento debe graduarse para su enseñanza, comenzando de lo fácil a lo difícil.

John Locke, afirma que nuestros conocimientos son resultados de ideas, y si las ideas proceden de la experiencia, ésta es indispensable para todo aprendizaje.

En el siglo XVIII, existen diferentes pensadores, que hacen algunas consideraciones al respecto del aprendizaje:

Leibniz cree que en el ser humano existen virtudes innatas que hacen posible percibir y experimentar, y esto es lo que permite aprender. Berkeley afirma que existen ideas de las cosas contenidas en la mente. Hume da mayor importancia a la percepción real o impresión, afirmando-- que las ideas son pálidas copias de esas percepciones.

En este mismo siglo, como algo diferente, surgen las ideas de Rousseau, quien enriquece enormemente las ideas existentes sobre el niño y su aprendizaje. Algunas de ellas se refieren a la necesidad de dejar libre al niño, para que surja el deseo innato por aprender. Aquí se determina la propia conservación, la curiosidad, son móviles del aprendizaje. Es necesario conocer los intereses actuales de cada niño y la posibilidad de desarrollarlos; está en contra de la memorización y pone mucho énfasis en que se incremente el interés y el esfuerzo.

Emanuel Kant, ubicado como racionalista, afirma que existen conocimientos independientes de la experiencia, pero que pueden tenerla como primera etapa; y también existen los conocimientos "a priori", que carecen de toda referencia a la experiencia.

Considerando de esta manera el aprendizaje como producto de intuiciones y conceptos, siendo el mejor método para comprender el "hacer". Y también aclara que es preferible el método de la discusión al de la memorización, ya que éste conduce a la pasividad.

Epoca Contemporánea:

En esta época se dan varias corrientes filosóficas, que han dado lugar a líneas pedagógicas interesantes.

Dentro de la corriente del Romanticismo (siglo XIX) aparece el gran filósofo Hegel, que entre muchas otras cosas sostiene que hay que ir hacia lo abstracto, alejarse de las cosas sensibles.

Pestalozzi, consideró al aprendizaje basado en la alegría, en el esfuerzo y en la acción, rechazando el verbalismo, afirmando que la claridad cognoscitiva existe en la experiencia, en esta intuición afectiva de las cosas.

Frobel, consideraba que el aprendizaje es posible a través del juego, poniendo en el niño libertad para que ejerza su fuerza, su potencia lidad, es el primer pedagogo que impulsa lo que hoy llamamos jardines-- de niños.

Saussure, afirma que la memorización no es el método más adecuado, ni la ejercitación, y sí los intereses y el aspecto afectivo.

Herbart considera que el interés y las representaciones son el me--
jor camino para lograr el aprendizaje.

Dentro de la corriente positivista se distingue Comte, quien consi--
dera que el conocer se da a partir de los hechos, de los fenómenos de --
la naturaleza.

Dentro de la corriente Pragmatista encontramos principalmente al--
pedagogo John Dewey, quien considera que el aprendizaje parte de la ex--
periencia, y que es un proceso en el que el niño tiene que ir descu--
biendo los fenómenos, a través del interés y de acuerdo a su propia na--
turaleza, es decir a su desarrollo, siendo el fin último la adaptación.
No considera que el sujeto posea una forma de aprender de acuerdo a sus
características biológicas exclusivamente, sino que se conjuntan otras
características de tipo psicológico y social.

Kilpatrick, es un representante de la corriente pedagógica del "a--
prender haciendo", afirma que aprendemos lo que vivimos, y respeta mu--
cho la capacidad que cada niño tiene para aprender.

Dentro de una visión eminentemente pedagógica, surge un movimiento
denominado de la Nueva Educación, cuyas premisas más importantes han--
sido expuestas por Kerschensteiner, Natorp, Montessori, Decroly, Clapa--
rede, Ferriere, Piaget, Cousinet, Freinet, Makarenko. Fundamentalmente
diremos que sus ideas y métodos giran alrededor de: considerar que la--
autonomía es el principal ingrediente para el aprendizaje; que hay que

aprovechar al máximo los períodos sensibles en el desarrollo afectivo-- del niño; que se debe aprender globalmente de los sectores de la expe-- riencia que suscitan interés, coincidiendo con psicólogos del aprendiza je que quienes aluden a la motivación interna del sujeto para desencadenar_ el aprendizaje; que existen aptitudes individuales; que el niño aprende en la medida en que interactúa con el medio y esto propicia el desarro llo de la inteligencia. También le dan un lugar importante a las activi dades de juego y trabajo libre, donde la espontaneidad del niño puede-- aflorar, así como su esfuerzo por cumplir la tarea. Es necesario seña-- lar que el concepto de aprendizaje sustentado por los pedagogos en cada momento histórico repercute en la enseñanza. La lengua escrita no esca pa a las prácticas pedagógicas que de ello se derivan.

Tenemos que, por ejemplo, han surgido métodos diversos, los basa-- dos en la concepción empirista del aprendizaje que proponen la enseñan za de la escritura como una especie de adiestramiento perceptivo-motor. El alumno va asociando a cada grafía un sonido, a partir de esto, ejer cita con diversas combinaciones entre grafías-vocales y consonantes-has ta llegar a escribir palabras y posteriormente enunciados.

El factor principal es que el niño perciba tanto auditiva como vi-- sualmente los estímulos presentados por el maestro y ejercitando los--- trazos llegue a dominar la escritura.

También se han puesto en práctica métodos globales para enseñar a_ leer y a escribir, que parten de estructuras lingüísticas con significa do -enunciados-, analizando las partes que lo componen, pasando por la_ palabra, la sílaba y la letra. Contemplando que de preferencia los enun ciados surjan de los intereses del niño.

Esta metodología actualmente es utilizada, un ejemplo es la aplica ción del Método Global de Análisis Estructural que ha venido a sustitu--

ir en nuestro país a métodos como el Onomatopéyico, el de Palabras Normales, el Ecléctico, el Minjares, el Global y otros más que han sido intentos por renovar la práctica pedagógica y obtener mejores resultados.

Todos estos métodos han tenido aceptación en la mayoría de docentes, sin embargo analizamos que su aplicación sustenta que el niño sólo recibe, imita y reproduce información. Se ha considerado que el método con el que se enseña a leer y a escribir determina el aprendizaje de estos aspectos. Sin embargo, esto ha sido superado, admitiendo que el niño piensa e interviene efectivamente para aprender, sin que sea la metodología la única causa del aprendizaje.

Esta visión propicia que en la adquisición de la lengua escrita,-- se haga una revisión de los factores que intervienen en su aprendizaje, tanto inherentes al sujeto como al medio social donde éste se encuentre. Y la lengua escrita se constituye como objeto del conocimiento. El niño pasará por distintos niveles de conceptualización para acceder a él. El maestro contemplará que su participación en este proceso de adquisición, consiste en conocer al niño, saber qué hipótesis pone en juego, para facilitarle después elementos para que continúe en su construcción de conocimiento.

Con esto llegamos a concluir que se requiere profundizar más en la pedagogía actual, en los elementos teóricos presentes para llevarlos a la práctica, e intervenir en el acto educativo de una manera consciente y avanzada cada vez más, respetando al niño, que es para nosotros sujeto y objeto de aprendizaje.

El aprendizaje bajo el análisis psicológico.

Las concepciones de aprendizaje del estudio psicológico aparecen-- en forma consecuente a la influencia filosófica. Tal es la concepción-- de las facultades innatas que, al desarrollarse por medio de una disciplina mental, da lugar al aprendizaje; las ideas de Platón y del mundo hclénico--romano son importantes para formular este concepto.

Posteriormente el concepto de aprendizaje va cambiando y se habla_ de un desenvolvimiento natural del sujeto, al que la naturaleza ha dota_ do, desencadenándose así sus necesidades y sus intereses.

Recordemos que en campo pedagógico esta idea fue fuertemente defen_ dida por Rousseau, Pestalozzi y Froebel; quienes manifestaron que el in_ terés es el centro para cualquier aprendizaje y es de cada sujeto ele-- gir lo que desea aprender.

La concepción del aprendizaje como producto de una asociación de-- ideas, así como el afirmar que los cambios en el organismo son parale-- los a los de la mente, surgen de las ideas de Aristóteles acerca de la_ importancia de los sentidos y de la experiencia sensible necesaria para el acto de conocer. Esta concepción es fuertemente apoyada por Herbart.

La idea de apercepción, surge precisamente de Herbart, y se entien_ de por aprendizaje el proceso por el cual nuevas ideas se asocian con-- las antiguas que ya constituyen la mente. Aquí no existen ideas innatas, pues todo lo que conocemos nos llega del exterior.

Las teorías psicológicas desarrolladas en el siglo XX han plantea-- do la concepción del aprendizaje, desde dos vertientes principales: el Conductismo y la Teoría de la Gestalt, o bien las teorías del Condicio_ namiento E-R (estímulo respuesta) y las Teorías Cognoscitivistas.

El aprendizaje para los conductistas consiste en el resultado o --

respuesta provocada por un estímulo aplicado al sujeto desde el exterior.

La aparición de este concepto ha tenido sus bases en los supuestos teóricos del Conexionismo, representado por Edward L. Thorndike, así como por los psicofisiólogos: Wundt, Florence y Pavlov, quienes fundamentan las respuestas del organismo dando como causa un mecanismo fisiológico desencadenado por un estímulo externo.

Podemos distinguir tres tipos de concepción en esta teoría del condicionamiento:

- a) Los que consideran que existe el aprendizaje sin reforzamiento, sólo con condicionamiento (Guthrie).
- b) Los neoconductistas que consideran el uso del reforzamiento como indispensable para el aprendizaje (Hull, Skinner).
- c) Los que afirman que hay dos tipos de aprendizaje: uno por condicionamiento y otro por reforzamiento (Spence, Tolman, Mowrer)(10).

El aprendizaje es considerado como una relación estímulo-respuesta, donde los mecanismos dentro del sujeto para producir la respuesta no son significativos.

El aprendizaje es una modificación de conducta más o menos permanentemente en el sujeto. Así es definido de acuerdo a la teoría expuesta anteriormente (11).

(10) Bigge, Morris L. Teorías del aprendizaje para maestros. Ed. Trillas, México, 2 ed. 1980 p. 69-104.

(11) Hilgard, Ernest, Gordon, Bower. Teorías del aprendizaje. Ed. Trillas, México, 1978. p. 14.

También mediante asociaciones o conexiones el organismo va formando, o aprendiendo, nuevas respuestas que serán tanto más sólidas cuanto mejores consecuencias tengan. Esto se refiere a que si el niño aprende que cinco más dos es igual a siete, asociando la aparición del cinco y el dos unidos por el signo de "más", si cuando el niño produce esa respuesta el maestro la aprueba, o le pone buena calificación, o llega a resolver acertadamente el problema, esa conexión se verá fijada y aumentará la posibilidad de repetirse.

La psicología conductista, iniciada en 1913 por John B. Watson, -- dio gran importancia a la formación de nuevas respuestas por el procedimiento de condicionamiento, que inicialmente se denominó "clásico" y -- posteriormente se creó el "operante" por Skinner. Tuvo su base en el famoso experimento de Pavlov, quien mostró que un estímulo, por ejemplo -- la visión de comida, produce una respuesta en el organismo. En el caso de un perro produjo una segregación de saliva. Esta es una respuesta in condicionada y que está establecida fisiológicamente en el organismo. Si se asocia un sonido, y seguido de este va la presencia de la comida, se realizó la asociación entre esos dos estímulos y el estímulo nuevo, el sonido de la campana, produce también la respuesta de salivación. Esa es entonces una respuesta condicionada que se ha creado en el organismo, que no existía antes, y que se ha establecido por asociación (12).

Como observamos en esas posturas, del tipo conexionistas y conductista del aprendizaje el sujeto es pasivo y no tiene que construir la -- representación de la situación, se limita a sufrir la influencia exterior, sus conocimientos son sólo el resultado de su experiencia pasada. Es la posición empirista que priva en ello.

(12) Ibidem. p. 72.

Algunos psicólogos europeos, alemanes en su mayoría, que pertenecían a lo que se llamó la Psicología de la Gestalt (o de la forma) realizaron estudios sobre la percepción, es decir, cómo obtenemos conocimientos por medio de los sentidos, logrando determinar que no se limite al sujeto a obtener información del exterior, sino que la organice.

También se ha llamado aprendizaje por comprensión, en esta teoría, pues a diferencia de la explicación conductista, se manifiesta que el aprendizaje no puede ser algo meramente repetitivo y producto del tanteo, sino producto de la actividad creativa e intelectual del sujeto, que pone en juego su capacidad para organizar la situación. En la teoría de Campo o Gestalt, el aprendizaje es considerado como un cambio en la estructura cognoscitiva. Esto es, si tomamos en cuenta que existe un individuo que interactúa con su espacio vital, donde hay un ambiente psicológico determinado, el aprendizaje será resultado de una reflexión o "insigth" sobre aquello que el sujeto está interesado por conocer.

Los psicólogos de la Gestalt (principalmente Max Wertheimer, Kohler, Koffka y Lewin) se encuentran influidos por la filosofía del idealismo y el racionalismo. Las buenas formas, que existen a priori, nos permiten organizar los datos de los sentidos y sin ellas no podríamos hacerlo.

La Psicología Evolutiva, que parte del estudio del sujeto a través de las diferentes etapas de desarrollo, en donde ubicamos la teoría psicogenética, desarrollada por Jean Piaget y sus colaboradores, nos dice que el aprendizaje se construye a través de la interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento, tomando en cuenta que existen factores que determinan el proceso de aprendizaje, tales como la maduración, la experiencia, la transmisión social y la equilibración; elementos que expondremos con mayor detenimiento más adelante.

CAPITULO I

**TEORIA PSICOGENETICA Y
PSICOLINGUISTICA**

1.1 Aspectos Generales de la Psicología Evolutiva de Jean Piaget.

Jean Piaget, nace en Neuchatel, Suiza, el 9 de agosto de 1896; sus primeros estudios los realizó acerca de observaciones biológicas; posteriormente encaminó sus esfuerzos en el estudio de la filosofía y, finalmente, incursiona en el ámbito de la psicología.

Es con Binet, con quien realiza la aplicación de tests psicológicos, se le encarga la estandarización de un test de razonamiento, Piaget se interesa por las respuestas erróneas de los niños, tratando de indagar los mecanismos subyacentes a cada tipo de respuesta, encontrando -- una metodología apropiada a su propósito: el método clínico, y lo que inicialmente debía ser sólo una estandarización se convierte en el primer trabajo de Piaget sobre la lógica de clases y relaciones en el niño (1).

Los problemas que Piaget plantea pertenecen a la teoría del conocimiento, que es uno de los temas centrales de la filosofía tradicional, debiendo construir entonces una nueva corriente psicológica para investigar experimentalmente cómo se dan las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, cómo conoce el hombre.

En los inicios de su tarea por unir el problema del conocimiento-- al de la organización biológica, llega a dos ideas centrales: -- que todo organismo posee una estructura permanente, que pueda modificarse bajo las influencias del medio, pero sin destruirse nunca; en tanto estructura de conjunto, todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras del sujeto.

(1) Ferreiro, Emilia. "piaget" en revista "Hombres".

- que los factores normativos del pensamiento corresponden biológicamente a una necesidad de equilibrio por autorregulación.

Algunas de las principales aportaciones de Piaget a la Pedagogía--
son:

- Poner de manifiesto que el desarrollo del niño no puede estudiarse al igual que el desarrollo del adulto, es decir, no es posible atribuir las categorías del pensamiento que se presentan como básicas, a la reflexión sobre sí mismo que el adulto realiza.

- Su actitud metodológica; interrogarse acerca de lo que parece---obvio, logrando obtener constantes a través de las transformaciones que el niño realizaba y donde ponía de manifiesto su nivel de desarrollo --cognoscitivo.

- El llegar a explicar el desarrollo psicológico del niño a través de una serie de estudios, en donde se aborda el aspecto cognoscitivo en mayor profundidad que el afectivo, pero sin que éste deje de contemplarse como fuente de acción.

- Llegar a establecer varios factores que intervienen en el aprendizaje y desarrollo del sujeto, no dejando sólo el aspecto maduracional, insistiendo en que la experiencia física, la experiencia lógico-matemática y el medio social, son variables continuas y necesarias dentro del proceso de aprendizaje.

- Concibió el aprendizaje como producto de la acción o acciones --que ejerce el niño (o en sí el sujeto cognoscente) sobre aquello que de sea conocer (objeto de conocimiento). El sujeto trata de apropiarse del objeto de conocimiento a través de operar con éste, y va incorporando a esquemas previos el resultado de dicha interacción, provocando así la--incorporación de nuevos elementos que irán enriqueciéndose paulatinamen

te.

- Definió la inteligencia como "la reversibilidad progresiva de -- las estructuras móviles que ella constituye...es el estado de equili-- brio hacia el cual tienden todas las adaptaciones de orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodado-- res entre el organismo y el medio" (2).

Desde el punto de vista de la teoría de la inteligencia de Piaget, toda explicación psicológica se apoya en la biología o en la lógica en-- tanto que la comprensión de la inteligencia sólo es posible si se recu-- rre al organismo o bien se vincula el análisis de la lógica con el fun-- cionamiento intelectual superior. En este sentido la lógica constituye__ la axiomática de los estados superiores del pensamiento, y la psicolo-- gía de la ciencia experimental correspondiente (3).

La primera cuestión que Piaget enfrenta es el de la situación de la inteligencia dentro de la totalidad de la organización mental, donde toda conducta es el resultado de un cierto intercambio entre el orga-- nismo y el medio.

Concebida así, la conducta se conforma en dos elementos esencia-- les e interdependientes, uno afectivo y otro cognoscitivo, o en otras-- palabras, toda conducta supone un aspecto energético y un aspecto es-- tructural cognoscitivo. Así pues, la inteligencia comparte elementos -- afectivos en dos sentidos; por una parte una regulación energética in-- terna que tiene que ver con los intereses, esfuerzos etc. y, una regula

(2) Piaget, Jean. Psicología de la Inteligencia. p. 20-21

(3) Idem

ción externa que tiene que ver con los valores asignados a las soluciones buscadas y a los objetos a los que la búsqueda está orientada (4).

Lo que el sentido común conoce como facultades independientes ("sentimientos vs, inteligencia"0 son en realidad - dice Piaget - dos aspectos que siempre van unidos. De hecho, la inteligencia no es una estructura cognitiva entre otras, sino que es la forma de equilibrio hacia la cual tienden las estructuras perceptivas, de hábito, etc. Y en este sentido, si la inteligencia no es una facultad, esto implica que existe una continuidad funcional desde la adaptación motriz hasta las formaciones superiores del pensamiento.

La inteligencia, por otra parte, es la adaptación mental más avanzada cuyo carácter esencial es que ésta no es punto de partida, sino un punto de llegada en donde sus fuentes se remontan a la adaptación sensorio-motriz elemental, e incluso más allá a la adaptación biológica. De ahí que para Piaget el carácter fundamental de la inteligencia es la adaptación, que a su vez se caracteriza por los intercambios entre el sujeto y los objetos, en otras palabras la adaptación cognoscitiva es propiamente el juego constante de la asimilación y la acomodación.

La asimilación es una de las dos condiciones funcionales y constantes de la adaptación al medio, éste envía estímulos al organismo y provoca una respuesta que no es lineal, como en el conductismo, sino circular, es decir, que el sujeto interviene activamente según el tipo de organización. La asimilación es pues, la integración de un dato exterior a estructuras del sujeto, ya sea el dato percibido o representado.

La acomodación existe cuando hay modificación de los esquemas de -

(4) Ibidem. p. 15.

asimilación por influencia de situaciones exteriores(5). Por lo tanto, no podría haber acomodación sin asimilación y viceversa.

En síntesis, estos invariantes funcionales se implican uno a otro según una relación estrecha. Se dice que el organismo está adaptado cuando puede a la vez conservar su estructura asimilándole alimentos tomados del medio exterior y adecuar esa estructura a las diversas particularidades de ese medio (6).

Lo mismo ocurre en el plano del pensamiento "puede decirse que el pensamiento está adaptado en una realidad particular cuando ha logrado assimilar esa realidad en sus propios marcos, adecuándolo a las nuevas--circunstancias presentadas por aquella" (7).

Un aspecto importante respecto a los invariantes funcionales es-- el concepto de esquema (que no es un invariante funcional); evidentemente esta implicación constante de la asimilación y la acomodación desemboca en un todo organizado que es el esquema. Un esquema se refiere a-- cierta secuencia de acciones que se constituyen en totalidades integradas. Desde luego los esquemas abarcan secuencias variadas de magnitud y complejidad, de donde se les llama esquemas de asimilación, ya-- que éstos comportan diferentes variantes tales como la repetición y la generalización.

Las estructuras que el sujeto construye cambian paulatinamente en el curso de su propio desarrollo. En este sentido, es necesario ver como Piaget con base a estos cambios estructurales, divide conceptualmen--

(5) Piaget, Jean. Seis estudios de Psicología Evolutiva. p. 129.

(6) Idem.

(7) Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía. p. 224-225.

te en etapas cualitativas al desarrollo del individuo.

Piaget ha puesto de manifiesto que el desarrollo intelectual procede por una serie de etapas, definidas cada una de ellas por una estructura propia. Esas estructuras no son observables en cuanto tales: lo único que se observa son las conductas efectivas, concebidas como manifestaciones de esa estructura.

Dichas estructuras deben considerarse como sucediéndose según una ley de evolución tal, que cada una asegure un equilibrio más amplio y más estable a los procesos que intervinieran al interior de la que la precede. La inteligencia no es así más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio más amplio de las estructuras cognoscitivas (8).

Esta continuidad funcional con diferenciación estructural caracteriza la siguiente secuencia de desarrollo.

El primer estadio (que se extiende desde el nacimiento hasta el segundo año de vida, aproximadamente) es el de la inteligencia sensorio-motriz. Se caracteriza por no poseer, instrumentos de representación.

La representación, señala el comienzo del siguiente estadio (inteligencia representativa pre-operatoria), cuando una serie de conductas diversas indican la posibilidad de reemplazar, en el pensamiento, un objeto, por una representación simbólica. Es esa posibilidad la que permite la adquisición del lenguaje, el juego simbólico y la reproducción de conductas, por imitación, cuando el modelo copiado está ausente. En esta edad el niño es capaz de hacer ciertas inferencias elementales, de dar una primera forma de organización al espacio, de comenzar a estable

(8) Piaget, Jean. Psicología de la Inteligencia. p. 23

cer las condiciones de una clasificación l6gica, de aprehender ciertas relaciones causales, etc.

Las principales nociones de conservaci6n, est6n ausentes del pensamiento del ni1o de 2 a 6 a1os, aproximadamente, alrededor de los 6-7 -- a1os se da un cambio cualitativo enorme, que permite al ni1o operar en pensamiento, reemplazar las acciones reales por acciones virtuales que garanticen la conservaci6n de ciertas invariantes (masa, por ejemplo). Este es el per6odo llamado de las operaciones concretas.

El t6rmino operaci6n designa a una acci6n interiorizada, es decir, a lo que llamar6amos habitualmente un pensamiento, siempre y cuando tengamos presente que, para Piaget, la esencia del pensamiento se origina en la acci6n. El pensamiento se origina en la acci6n real y efectiva, -- en el contacto con las cosas, y cuando aparece el pensamiento en sentido estricto (es decir, acci6n interiorizada) no perder6 su cualidad de ser, ante todo una acci6n.

El pensamiento es en s6 una serie de actos que constituyen un sistema, donde lo m6s espec6fico de 6stos es ser reversibles.

La reversibilidad podr6 definirse, en primera aproximaci6n, como la posibilidad de combinar toda operaci6n con su inversa, de tal manera que ambas se anulen mutuamente, (la posibilidad de regresar una acci6n a su estado inicial) (10).

El estadio de las operaciones concretas se extiende de los 7 a1os aproximadamente hasta los 10-11 a1os. El ni1o necesita a1n de los objetos en forma concreta para poder razonar.

Esas limitaciones desaparecen en el estadio siguiente, el de las--

(9) Piaget, Jean. e Inhelder, Barbel. Psicolog6a del ni1o. p. 103.

(10) Ibidem. oo. 136,137.

operaciones formales que comienza hacia los 11 años. A partir de ese momento el niño será capaz de desprender de los datos inmediatos, dar razones, no sólo de lo real, sino también sobre lo posible, es decir, de razonar sobre hipótesis. Estará en posesión de una forma de pensar lógica, capaz de aplicarse a cualquier contenido.

Es conveniente aclarar que las edades que corresponden a cada estadio son aproximadas. Según las investigaciones, la cronología puede variar de acuerdo a las influencias sociales, acelerando o retardando la aparición de algún estadio.

Otros elementos conceptuales que se desprenden de la teoría psicogenética son los relativos a: los reflejos, instintos y percepción.

Piaget considera el concepto de estructura como una totalidad, que es un centro de transformaciones y de autorregulaciones. La estructura es una totalidad, en primer término y no un agregado de elementos independientes. En una estructura los elementos están sometidos a leyes de composición que confieren al todo, propiedades distintas de las de sus elementos.

Los niveles elementales del comportamiento son: los reflejos, los instintos y la percepción.

El reflejo entendido como una diferenciación de las actividades espontáneas del organismo y del comportamiento apetitivo en general, que comporta la formación de esquemas de asimilación, gracias a ejercicios reflejos que dan lugar a una asimilación generalizadora.

El instinto, cuyas estructuras lógicas y cuyo desarrollo permiten observar un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

La percepción, como contacto directo entre el sujeto y el objeto,-

que pone en evidencia la primacía de la motricidad y el proceso aleatorio de la actividad perceptiva. Al respecto, Piaget dice que "nuestros conocimientos no provienen únicamente de la sensación ni de la percepción, sino de toda la acción, cuya percepción constituye únicamente la función de señalización" (11). El conocimiento de un objeto, en efecto, es rigurosamente paralelo a la acción que se ejerce sobre él para transformarlo.

El esquema es más rico que una percepción, puesto que es producto de una generalización, que es irreductible a abstracciones a partir del dato perceptivo, puesto que es una matriz operacional (12).

Piaget señala al respecto del desarrollo del conocimiento, que es un proceso espontáneo, vinculado a todo el proceso de embriogénesis. Es un proceso de desarrollo total que debemos localizar en su contexto general, biológico y psicológico, es decir, el desarrollo es un proceso que se relaciona con la totalidad de las estructuras de conocimiento. El desarrollo es el proceso esencial en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explica el desarrollo. (Piaget, 1964).

Se acude a cuatro factores principales para explicar el paso del desarrollo de un grupo de estructuras a otro (13).

1) El crecimiento orgánico y especialmente el desarrollo del sistema nervioso. La maduración orgánica consiste en abrir posibilidades y constituye una condición indispensable para la aparición de ciertas construcciones. Sin embargo, al igual que los factores que mencionaremos

(11) Piaget, Jean. Biología y Conocimiento. p. 287.

(12) Idem.

(13) Piaget, Jean, Barbel Inhelder. Psicología del niño. pp. 151-158.

en adelante, éste no es suficiente para asegurar el desarrollo intelectual.

2) El segundo factor es el papel del ejercicio de la experiencia adquirida mediante la acción sobre los objetos, de donde Piaget distingue dos tipos de experiencia que conforman este factor: la experiencia física relacionada a la acción que el sujeto ejerce sobre los objetos a fin de extraer sus propiedades y la experiencia lógico-matemática que radica en el conocimiento de la coordinación de las acciones (poner en relación dos objetos, etc.) y ya no sobre el objeto en sí.

3) Un factor también fundamental, pero insuficiente por sí solo, es el que se refiere a la transmisión social. Dicho factor incluye a la transmisión educativa, pero a pesar de que en ésta el sujeto, podría pensarse, juega un papel meramente receptivo, la acción social es inoperante si el sujeto no es capaz de asimilar activamente el conocimiento (sea físico o lógico-matemático) que dicha transmisión social o escolar pretende imponer.

4) Finalmente Piaget pone énfasis en un cuarto factor que tiene que ver con el mecanismo íntimo del desarrollo intelectual. Este factor denominado equilibración, Piaget lo ha considerado, en una de sus obras principales, como el proceso fundamental del desarrollo. Este término surge de la Biología para explicar el desarrollo del sistema cognitivo.

En Biología se sostiene que, los organismos siempre y en todo momento necesitan del medio externo para elaborar su sistema biológico, logrando su conservación a través de las constantes reequilibraciones e intercambios con el ambiente.

La diferencia entre el sistema cognitivo y el biológico, es que

el primero, en el transcurso de su desarrollo, elabora un complejo sistema formal en el cual ya no son necesarios los contenidos exteriores, sino que le bastan las estructuras formales como objetos de pensamiento.

La coordinación entre los esquemas y el medio externo se da por medio de dos nociones esenciales y que constituyen los componentes de todo equilibrio cognitivo. Estas son la asimilación y la acomodación.

Este proceso de asimilación-acomodación necesariamente implica la actividad del sujeto. Es un proceso que no pierde la continuidad y los ciclos en formación o transformación se conserva.

La equilibración entonces es la serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de un reglaje a la vez retroactivo y anticipador que constituye un sistema permanente de compensaciones.

Los desequilibrios son producto de conflictos momentáneos, y su función es motivar y desencadenar la búsqueda de superación de conflicto, esto nos demuestra que la adquisición del conocimiento es dinámica en el sentido de la constante actividad mental y motora del niño para salir de estos desequilibrios y llegar a un equilibrio mejor que el anterior.

Este proceso de equilibración cognoscitiva nunca se detiene a menos que sea una detención provisional. La cuestión radica en que el conocimiento consiste en suscitar nuevos problemas a medida que resuelve los precedentes. Piaget dice al respecto:

"sería insuficiente concebir la equilibración como una simple marcha hacia el equilibrio, ya que además es una constante estructuración orientada hacia un equi --

librio mejor; ninguna estructura equilibrada permanece en un estado definitivo, incluso si más tarde conserva sus características especiales en modificaciones" (14).

El Método Clínico.

El método utilizado por Piaget en la gran mayoría de sus estudios es el método clínico o también llamado de exploración crítica, en el cual la conducta objeto de estudio es provocada desde un principio por el experimentador. En este sentido podemos distinguir cuatro sub-variedades básicas en el método clínico:

- Procedimiento verbal relativo a hechos remotos en donde, tanto los problemas planteados, como las respuestas del niño son verbales y referentes a un acontecimiento no actual.

- Procedimiento verbal relativo a hechos inmediatos, donde el niño es interrogado respecto a un acontecimiento que está presente.

- Procedimiento verbal y motor combinado, en donde no sólo se interroga verbalmente al niño, sino que él debe hacer algo para resolver el problema planteado.

- Procedimiento no verbal, basado exclusivamente en la observación; se utiliza con bebés principalmente.

Todos estos procedimientos tienen algo en común que tiene que ver con las características propias de la situación. En todos ellos, la pregunta inicial así como las subsecuentes no están establecidas desde el principio, esto es, las respuestas y conductas que realice el niño guiarán el interrogatorio. De hecho la situación inicial de experimentación

(14) Piaget, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas. p. 13.

puede llevar a cada niño a una gran diversidad de entrevistas; de tal manera que difícilmente encontramos a dos niños que hayan recibido el mismo tratamiento experimental (15).

Lo esencial del método clínico es explorar la diversidad de comportamientos infantiles en una sucesión de pregunta-respuesta-pregunta, donde el experimentador debe poner toda su capacidad de entendimiento. Está obligado, pues, a seguir el pensamiento del niño allá a donde éste se dirija.

Dado que el principal interés en los estudios piagetianos es identificar las sucesivas estructuras cognitivas del desarrollo ontogénico, estos estudios, desde el punto de vista puramente experimentalista, carecen de una ilusoria objetividad y precisión.

Sin embargo, se reconoce que el empleo de este método corre un gran peligro ya que siempre existe la posibilidad de orientar o sugerir la respuesta o camino que debe seguir el niño, así como de interpretar erróneamente la significación de conductas importantes.

El experimentador generalmente debe poseer dos características antagónicas en el momento de abocarse a un problema concreto, debe dejar que el niño actúe y hable con libertad sin controlar ni desviar lo que dice, pero al mismo tiempo debe estar alerta en todo momento para detectar algo que es definitivo.

El método clínico así presentado ha sido blanco de críticas de los experimentalistas estrictos. Sin embargo, nosotros pensamos que la metodología no puede ser juzgada con independencia del problema que enfrenta

(15) Rém y Droz, et coll. Méthode Experimentale - Méthode Clinique. en Cream Heydrich y otros. "El papel de la imagen mental en el desarrollo cognoscitivo; una perspectiva psicogenética. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología. 1982. p. 22.

ta, en este sentido, la metodología no es reductible a unas técnicas o procedimientos derivados de patrones establecidos desde afuera, como si ésta constituyese una rama independiente de la rama científica. Por el contrario, el método no está sólo en la experimentación, sino al principio; allí donde comienza el planteamiento del problema.

Su aplicación pedagógica.

De sus primeras experiencias con niños normales, surge una metodología y problemática nueva. Piaget consideró dejar de catalogar las respuestas erróneas como un déficit, una carencia y considerarlas en su originalidad propia, tratando de descubrir una lógica de los errores, indagando los procesos subyacentes a las respuestas, en lugar de contentarse con catalogarlas. Y para lograr esto, inventa una metodología que permitiera conjuntar lo experimental riguroso con la flexibilidad de los interrogatorios en la clínica psiquiátrica.

Al respecto Piaget dice: "cuando los errores son sistemáticos, cuando las equivocaciones son todas del mismo tipo, esta coherencia en los "errores", esta "equivocación" sistemática debe ser explicada" (16).

El método clínico se ha utilizado en la práctica psicológica como una estrategia que permite conocer el pensamiento del sujeto que se estudia, hacerse una imagen precisa de él, seguir sus desvíos e implicaciones.

Este método consiste en plantear una situación de interrogatorio-- formulando preguntas que permitan a la vez seguir el pensamiento del niño e impide que se extravíe; tratando de no encerrar al sujeto dentro de un marco rígido, sino en dejar que cuente lo que quiera. Cada una de las respuestas provoca nuevas preguntas siempre guiadas por la doble -- (16) Ferreiro. Emilia. "Piaget" en Revista "Hombres".

preocupación de hacerle explicitar todo aquello de lo que sea capaz y-- nada que no provenga de él.

Las experiencias obtenidas por Barbel Inhelder, nos demuestran que el método clínico puede tener un valor de pronóstico irrefutable, pues ella lo utilizó para descubrir las perturbaciones del desarrollo intelectual.

Al respecto afirmamos que en la pedagogía, el método clínico es de gran utilidad y de fácil acceso, siempre y cuando el pedagogo se encuentre en una actitud abierta y congruente con una concepción psicogenética del aprendizaje. Por ejemplo, cuando se trata de saber si un niño posee o no una estructura mental, si ha adquirido por ejemplo la noción-- de número, hasta con una experiencia de algunos minutos podrá indagarse. Por otra parte, frecuentemente es posible una dificultad (ausencia de-- cierta estructura, ausencia de cierto tipo de razonamiento) mediante el análisis del tipo de error cometido en un trabajo escrito, como es igualmente posible, en muchos casos, comprobar la adquisición de una noción sobre la base única de una prueba escrita. Por lo tanto, no siempre es necesario proceder a un análisis clínico individual de larga duración.

Piaget, incluso llega a proponer que el método clínico pudiera utilizarse en la enseñanza, para que se convirtiese, de método de investigación en método de aprendizaje (17).

Imaginemos, por ejemplo, un grupo de ocho o diez alumnos, a los-- que el maestro acaba de iniciar en el empleo del diccionario... gracias a un juego bien adaptado de preguntas y respuestas, de sugerencias y --contrasugerencias, tanto entre maestros y alumnos, pero siempre discretamente guiados por aquél, el maestro inducirá a los niños a los dos tipos de abstracción de que somos conocedores: simple y reflexiva. Los ni

(17) Denis-Prinzhen, María. El método clínico en Pedagogía en Delval, Juan. Psicología Educativa. p. 265-287.

ños advertirán cómo está construido el diccionario, que significan las diferentes abreviaturas y qué informaciones pueden extraerse (abstracción simple). Por la otra, gracias a un intercambio de puntos de vista relativo a la actividad misma de como proceder para buscar una palabra en el diccionario, de qué operaciones sucesivas ejecutar para llegar a ello lo antes posible - los niños descubrirán que la serie de las letras es reversible, que la búsqueda puede comenzar por el principio o por el fin del diccionario y que el método más racional es una combinación de las dos, una búsqueda por aproximaciones sucesivas. Se trata, pues, de la abstracción reflexionante, puesto que el niño a partir de sus acciones, finalmente llega a descubrir una ley lógica: la reversibilidad de un orden lineal (18).

En esta experiencia pedagógica, el maestro no sólo procura confirmar o invalidar una hipótesis que compete a las posibilidades del niño, sino que además desea, en la medida de lo posible, ayudar al niño a descubrir algo por sus propios medios.

El método clínico se vincula a toda la obra de Piaget en psicología; es clásica en medicina psiquiátrica o en psicopatología; es método que define una psicología clínica, es decir, esencialmente individual, aludiendo a los casos analizados. La originalidad de Piaget, al respecto, consiste en haber aceptado este método; ya en 1926 en la introducción de "La representación del mundo en el niño" señalaba expresamente que el método clínico permite superar el método de pura observación y, sin caer en los inconvenientes del Test, alcanzar las principales ventajas de la experimentación.

(18) Idem.

Más tarde en 1947, en el prólogo de "El juicio y el razonamiento - en el niño" Piaget vuelve a insistir en el hecho de que el método clínico siempre consiste en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, y conserva, pues, todas - las ventajas de una plática adaptada a cada niño y destinada a permitirle a éste el máximo posible de toma de conciencia y formulación de sus propias actitudes mentales.

1.2 Aporte de la Teoría Psicolinguística.

La Psicolinguística se define como "el estudio de las relaciones - entre nuestras necesidades de expresión y comunicación y los medios que nos ofrece una lengua aprendida desde la más tierna edad o más tarde"(19).

También ha sido definida como "un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito es el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje" (20).

Bajo esta perspectiva psicolinguística, la interpretación de la - lectura y de la escritura han cambiado, centrando el análisis en los - elementos psicológicos y lingüísticos involucrados en el acto de leer y en el acto de escribir.

La lingüística se constituyó en el siglo XX (a partir de la obra de Ferdinand de Saussure, en 1916), al tomar conciencia de la existencia de estructuras lingüísticas propiamente dichas y de las leyes in -

(19) Piaget, Jean. Ajuriaguerra, Julián. Bresson, Francois y otros. Introducción a la Psicolinguística. p. 13

(20) Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Gomez Palacio, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p.15

trfnsecas de su evolución.

En el año de 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes en relación a la manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. Hasta esa época la mayor parte de los estudios se ocupaban principalmente del léxico, es decir de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y se estudiaba cómo variaba la proporción entre esas distintas categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento de vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etc.

Pero ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, constituye de por sí un lenguaje. Mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje.

El lenguaje se ha estudiado desde diversas perspectivas: como sistema de reglas (Chomsky, 1965), relacionado a la cognición (Sinclair, - 1980) (Ferreiro, 1971); como producto histórico-social (Saussure, 1945) (Vigotsky) (Quirós, 1969); como parte de las funciones neurofisiológicas (Quirós, 1969) (Azcoaga, 1973) y como medio de comunicación (Saussure, 1945), (Jakobson, 1963).

La lingüística actual, representada por corrientes de pragmática y análisis del discurso, ha retomado la importancia de la comunicación -- que señalaron con claridad los filósofos y que ha subrayado la escuela psicogenética.

El lenguaje es considerado como un sistema complejo de elementos que utilizamos para comunicarnos, siendo esta acción producto de la relación del emisor y del receptor, en donde existe un código común por

el cual se realizó el mensaje (Saussure, 1945) (Piaget e Inhelder, 1966, (Vigotsky, 1934).

Para Sinclair el lenguaje es constructivo por su aspecto comunicativo; lo comunicativo tiene que ver con la interacción social que es importante en la fase de transición que va de la acción a la representa - ción (21).

En cuanto a la enseñanza del lenguaje, dentro del modelo asociacio - nista, los adultos presentan un objeto, y acompañan esta presentación - con una emisión vocálica (pronuncian una palabra con el nombre de ese - objeto), por repeticiones de la asociación entre la emisión sonora y la presentación del objeto, la vocalización termina convirtiéndose en sig - no de ésta, y por lo tanto se hace palabra.

Esta estrategia provoca que el niño asuma una actitud pasiva ante la lengua oral y escrita, limitándose el vocabulario a las palabras que el adulto sugiere, sean o no, acordes al medio donde se desenvuelve el niño. Además es posible que el niño no le encuentre significado sólo me - diante el trazo, sino recurriendo a otros elementos de la escritura, - como el contexto; situación que no se ha visualizado desde esta perspoc - tiva, limitada por sus principios perceptivo-motrices.

La visión de la Dra. Emilia Ferreiro nos permite conocer, en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una res - puesta, producida poco menos que al azar, a otro que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, - pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática que no

(21) Sinclair de Zwart, Hermina "Psicolingüística Evolutiva" en Delval, Juan. Lecturas de Psicología del niño. Comp. Tomo II El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. p. 87-106.

es copia de la del adulto, sino creación original (22).

El niño pasa entonces, por un proceso de aprendizaje que no se realiza por la adquisición de elementos aislados que luego se juntan, sino por la constitución de sistemas, donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total (23).

Ferreiro también señala que existen errores sistemáticos, es decir, cuando existe una equivocación siempre de la misma manera. Esto da lugar a lo que ella llama: errores constructivos, es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que no alejan al niño de seguir en sus aproximaciones paulatinas para logros posteriores.

La psicolingüística contemporánea, específicamente Chomsky, Noam (1965), por medio de su gramática generativa transformacional, caracteriza al lenguaje en dos partes: la competencia y la actuación; donde la primera tiene que ver con la capacidad de lenguaje y la segunda con su realización concreta. Un ejemplo sería cuando un niño se expresa oralmente con coherencia sintáctica y semántica, posee un vocabulario amplio de acuerdo a su edad y en su desempeño en la escritura no estructurará adecuadamente los elementos lingüísticos para producir un mensaje; esto nos hablaría de que tiene capacidad para utilizar su lengua, pero aún no ha construido los elementos suficientes para realizar esto en forma escrita.

Esta distinción entre competencia y desempeño (performance) nos cuestiona sobre la identificación de lo que el niño realmente sabe, sobre un conocimiento en particular, con su desempeño efectivo sobre una situación también particular. Otro ejemplo lo tendríamos cuando un niño no es capaz de repetir una palabra desconocida (como "parangaricutirimicuaro" o "entarambanguladita") que son frecuentemente encontradas en

(22) Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 22

(23) Ibidem p. 23

contenidos escolares y otros similares en pruebas de lectura, donde las conclusiones nos llevarían a decir que no significa que el niño sometido a esta dificultad, sea incapaz de comprender y producir las distinciones fonemáticas propias de su lengua.

De ahí, que se considere que el niño posee información sobre su sistema de lengua oral y escrita, aún antes de introducirse a la enseñanza sistemática de éstos, en la escuela primaria.

Además de considerar que la evaluación en la lectura no puede partir de palabras desconocidas, de complejidad máxima o inventadas por el adulto, sin significado para el niño, elemento vital dentro del lenguaje oral o escrito, como veremos posteriormente.

Existen investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita, tales como, las realizadas por Kenneth Goodman, Frank Smith y Van Dijk, que posteriormente mencionaremos con los conceptos bajo los que han contribuido a la comprensión del niño que presenta dificultades en la adquisición o consolidación del sistema de escritura, tanto en su producción (la representación mediante signos gráficos), así como en su interpretación (la lectura del mensaje).

Emilia Ferreiro es la primera autora que aborda este problema, en lengua española, apoyándose en el enfoque psicogenético. Sus experiencias han consistido en indagar sobre el proceso que sigue el niño para acceder al sistema de escritura, haciendo un análisis de los factores que favorecen o entorpecen el dominio de dicho sistema.

Cuando nosotros utilizamos el lenguaje, podemos hacerlo en dos formas: oral y escrita. Para ello consideramos el mismo vocabulario y formas gramaticales, pero las aplicamos de manera diferente, dependiendo de la forma de comunicación que elijamos. Por ejemplo, de los siguien-

tes enunciados, veamos cuál corresponde al lenguaje oral y cuál al escrito: "Se le comunica que deberá presentarse al festival de fin de curso, que se llevará a cabo el día 30 de junio, del presente, en el salón de actos de esta Institución". Y otro que dice: "te esperamos en el festival del 30".

En el primer ejemplo observamos que hay información formal y precisa que ha sido explicitada, sin omitir datos, para que quien reciba el mensaje pueda comprenderlo con exactitud.

En el segundo ejemplo, corresponde a un mensaje en forma oral, -- donde no se hacen explícitos todos los datos, porque quizá se dan por sabidos, es decir, existe un apoyo situacional (conocimiento de la persona, gestos, experiencias, etc.) que no hacen necesario dar mayor precisión.

Esta característica entre la lengua oral y la lengua escrita es -- una de las principales para diferenciar una de la otra.

Varios autores han concebido a la lengua escrita como la trans -- cripción del lenguaje oral, sin embargo actualmente creemos que nos es insuficiente esta concepción, debido a que no nos permitiría entender -- porqué existen dos procesos: uno al hablar y otro al escribir.

Hemos compartido algunos conceptos sobre los apoyos teóricos de -- la psicolingüística, tanto desde su gestación como un vínculo entre la psicología y la lingüística, como para la explicación de las caracte -- rísticas de la escritura en los niños.

La diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita nos permi -- te entender que responden a procesos de aprendizaje independientes y -- diferentes en su origen. De ahí que al referirnos al sistema de escri -- tura, hagamos alusión exclusivamente al acto de escritura.

Decíamos que no escribimos como hablamos, ya que cuando escribimos, tratamos de respetar una serie de reglas que se aplican dependiendo del contenido, del estilo y en sí de lo que se quiere comunicar.

El acto de lectura, se convertirá en la interpretación del mensaje escrito.

De acuerdo a la naturaleza del sistema de escritura, es importante reconocer que posee una función social de comunicación, comprendiendo-- características propias, diferentes de la lengua oral. Además de comprender un código alfabético, en donde a cada grafía le corresponde un sonido (aún cuando no diferente sonido en todos los casos, que posteriormente explicaremos, un ejemplo es "b" y "v"), posee reglas ortográficas, sintácticas y semánticas que la conforman como sistema.

En relación a la lectura, se pensaba que ésta era la decodificación en sonidos del lenguaje escrito. Frank Smith al referirse a la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado manifiesta que-- la psicolingüística ha permitido afirmar que la identificación previa-- de palabra o de sus sonidos, no es necesaria ni factible en la lectura fluida, y que los niños que se convierten en lectores fluidos no aprendieron a leer letra por letra o palabra por palabra.

El niño emplea su competencia lingüística, tratando de comprender la naturaleza de su escritura, por ello, tanto Piaget como Bresson explican que se necesitan de relaciones a nivel operatorio para reflexionar sobre el uso del lenguaje y las características que éste tiene para producir con significado.

" En el contexto escolar, no se puede exigir al niño una actitud lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio,

pues esto traería bloqueos generadores de fracaso" (23).

Los elementos propuestos por la psicolingüística, útiles para nuestro estudio, entre otros, se refieren fundamentalmente a:

- Considerar las diferencias entre lengua oral y lengua escrita.
- Apoyar la concepción psicogenética, en relación al proceso por el cual el niño construye los elementos de su sistema de escritura.
- Tomar en cuenta que el niño no parte de cero, cuando escolarmente se enfrenta ante la lengua escrita, sino que ya posee competencia lingüística y esquemas conceptuales que pone en práctica.
- Afirmar que la lengua escrita como objeto de conocimiento es aprendida por el niño a través de su uso.
- Que es necesario indagar las estrategias que cada niño utiliza para dominar el sistema de escritura, atendiendo a su naturaleza y características, tales como la convencionalidad ortográfica, la sintaxis y la semántica.

(23) S.E.P./O.E.A. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. p. 89.

CAPITULO II
LA LENGUA ESCRITA COMO
OBJETO DE CONOCIMIENTO

2.1 Antecedentes.

Existe el interés de diferenciar lo patológico y las deficiencias normales en la adquisición y consolidación de la lengua escrita. Para ello consideramos algunas concepciones al respecto de enfoques diferentes:

El enfoque de tipo empirista, que es en el que inciden la mayoría de los autores, sustenta que las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura son un trastorno, retraso, déficit o inhabilidad, y le denominan como: dialexia, disgrafía, disortografía, etc.

Giordano, por ejemplo, define a la dislexia como "trastorno en la identificación, reproducción e interpretación de los signos hablados y escritos." (1). Se manifiesta en forma de omisiones, inversiones, traslaciones, confusión de formas o de sonidos, mezcla de letras y sílabas.

Y establece grupos de acuerdo a las características observadas en la valoración, mediante el "Examen Grafoléxico", estos son:

I Grupo de los que tienen lectura carencial o dislexia verdadera-- (omisiones, sustituciones al leer y cambio de letras).

II Grupo de los que tienen fallas en el ritmo (lectura bradiléxica o lenta, taquiléxica o acelerada, disrítmica o desordenada).

III Grupo de los que presentan fallas gnósticas o del conocimiento. (lectura mnésica y lectura imaginaria).

IV Grupo de los que tienen trastornos de la globalización (lectura subintrante; repetida o propiamente dicha; repetida o silenciosa y-- lectura de tipo o formas mixtas de este grupo (2).

(1) Giordano, Luis. Fundamentos de la Dislexia escolar. p. 26

(2) Ibidem pp. 56-59.

Berta Derman y Angélica Iglesias, manejan a la lecto escritura como un código de comunicación que se adquiere a través del lenguaje. Describen tres etapas de aprendizaje de la lecto escritura:

- a) Aspecto grafemático y silábico o de lecto-escritura automática (equivalente al aspecto fonemático o psicomotriz del lenguaje).
- b) Aspecto léxico semántico o de comprensión de la lectura (equivalente al aspecto semántico).
- c) Aspecto gráfico-gramatical o de redacción (equivale al aspecto gramatical). (3).

También se refieren a la adquisición de la lectura automática y la escritura al dictado como habilidad adquirida con la intervención de la actividad analítico-sintética de cuatro analizadores: el visual, auditivo, motor verbal y motor manual. Confirmándolo al decir que la adquisición de la escritura de los estereotipos gráficos se necesita además el desarrollo de una actividad visomotora que permita fluidez en el trazo, velocidad y organización del espacio gráfico.

La escritura automática, según las autoras, comprende: la ortografía y la caligrafía o grafía.

De acuerdo al enfoque, llamado por Iglesias "psiconeurofisiológico" de la lecto-escritura, el diagnóstico de las patologías se fundamenta en "las manifestaciones sintomáticas y en la patogenia con un criterio cuanti y cualitativo" (4).

-
- (3) Derman, Berta e Iglesias, Angélica. "Clasificación patogénica de las dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura". en Memoria al II Congreso Hispanoamericano de Dific. en el Aprendizaje. mayo 1974. pp. 812-824
 - (4) Derman, Berta e Iglesias, Angélica. Apuntes no editados de Psicología Educacional, impartida en el Instituto de Formación Docente para la enseñanza especializada en Lomas de Zamora. Bs.As. 1970.

Realizan un estudio por niveles de la lecto escritura automática y corriente, estableciéndose lo siguiente:

- a) desde el punto de vista de su ortografía, dictado en diferentes niveles: grafemático, analítico-sintético: monosilábico (directas, inversas, etc.). bisílabos y polisílabos (con o sin significado).
- b) desde el punto de vista de su caligrafía se explora en sus caracteres cursivos y de imprenta a través de la escritura espontánea (redacción) y la copia (servil o léxica).

La clasificación que establecen respecto a las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura son:

Se denomina retardo: cuando las dificultades se presentan en los primeros años escolares y se superan en el transcurso del aprendizaje, con y sin ayuda especial de métodos correctivos.

Se denomina trastorno: cuando algunas dificultades, aunque muy atenuadas, perduran en la lecto-escritura automática durante todo el ciclo escolar y post-escolar, a pesar de la ayuda de los métodos pedagógicos correctivos.

Finalmente, añaden que las dificultades se atribuyen a factores consecutivos a problemas lingüísticos, gnósico-práxicos, pedagógicos y socio-culturales (5).

Elena Boder denomina a la dislexia como "un desorden que se manifiesta por la dificultad de lectura, a pesar de la instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad socio-cultural... depende de

(5) Derman, Berta e Iglesias, Angélica. "Clasificación patogénica..." ob. cit. en Memoria al I Congreso Hispanoamericano... p. 812-824.

fallos fundamentales, habilidad cognoscitiva que frecuentemente son de indole constitucional (6).

La autora anterior, sugiere la prueba "Patrón de Lectura-Ortografía", que permite detectar, diagnosticar, pronosticar y orientar en forma precisa el tratamiento remedial" (7).

Ajuriaguerra afirma que un niño es disgráfico cuando la calidad de su escritura es deficiente, no habiendo ningún déficit neurológico o intelectual que explique esa deficiencia (8).

Atribuye esta deficiencia a grandes trastornos motores, debidos a lesiones neurológicas que dificultan enormemente la ejecución grafomotriz.

Y sugiere el uso de la "Prueba Gramométrica" que consiste en pedir al niño que lea un texto escrito en letra "manuscrita" (cursiva), en aplicarle un dictado, una copia, observándose si el niño es zurdo y las posturas (crispado, rígido, desplomado, etc.).

Denomina a los trastornos y su clasificación, de la siguiente manera:

- 1) Desórdenes de la organización motriz.
- 2) Los desórdenes de la organización del gesto y de la organización del espacio.
- 3) Los problemas de la expresión gráfica del lenguaje.
- 4) Los problemas de los niños que presentan trastornos del comportamiento.

(6) Boder, Elena. "Dislexia de Evolución" en Memoria al II Congreso Hispanoamericano de las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura. México, 1974. pp. 140-165.

(7) Idem.

(8) Ajuriaguerra, J, de y Auzias, M. La escritura del niño. Vol. I.p.37.

5) Los esbozos del calambre, y

6) Los problemas de azudaría (9).

Las autoras chilenas, Condemarín y Blomsquist definen a la dislexia específica o de evolución como "un conjunto de síntomas reveladores de una disfunción parietal occipital, generalmente hereditaria, o a veces adquirida, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo - que va de leve a severo...se acompaña con suma frecuencia de trastornos en el aprendizaje de la escritura, la dislexia específica afecta a los varones" (10).

Agregan que el término dislexia se aplica a niños que son incapaces de leer con la misma facilidad con que leen sus iguales a pesar de poseer una inteligencia normal, salud y órganos sensoriales intactos, libertad emocional, motivación e incentivos normales e instrucción adecuada (11).

Sugieren la "Prueba para la dislexia" que consiste en solicitar al niño que lea letras, sílabas y palabras, algunas con significado y ---- otras no; así como pedirle que escriba a la copia, dictado y espontáneamente, pretendiendo observar si los errores (cuantitativamente) son significativos para diagnosticar la dislexia.

Margarita Nieto Herrera en su libro "El niño Disléxico", define a la dislexia como aquello que engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su síntoma determinante, por medio del cual va a ser posible identificarla (12).

(9) Ajuriaguerra, J. y Auzias, M. La escritura del niño. Vol. II p. 399.

(10) Condemarín, G. y Blomsquist, Marlys L. La Dislexia. 1972. p. 22

(11) Idem.

(12) Nieto Herrera, Margarita. El niño Disléxico. p. 20.

El niño disléxico, según nos refiere la autora, muestra retardo pedagógico, comparándolo con el nivel medio de su grupo, o de 2 o más años en relación con su edad mental. No presenta ninguna deficiencia mental, perceptiva, física ni ambiental que justifique su dificultad de aprendizaje.

Las deficiencias más persistentes suelen ser: defectos de ortografía, disgrafía y dificultad en la redacción espontánea.

Habla de trastornos perceptuales, trastornos motrices y alteraciones lingüísticas.

En los trastornos perceptuales se refiere a la percepción visual, sobre todo la memoria secuencial y la memoria visual; y en menor medida la percepción auditiva. Fundamentando que algunos estudios, como los de la Dra. Elena Boder "nos indican cómo las anomalías en las gnosias visuales pueden ocasionar faltas de ortografía (por falla en memoria visual) y falta de rapidez en la lectura, debido a que el niño guarda el recuerdo de la configuración global de la palabra como un todo (o gestalt) no puede leer "a golpe de vista", y por lo tanto deletrea o silabea. (Esta descripción corresponde al disléxico o disidético de la Dra. Boder)". (13).

Y continúa profundizando cómo las agnosias (espacial, corporal, etc.) se refieren a la incapacidad de conocer el aspecto en el que se indica. Todo ello acompaña en la mayoría de las ocasiones al niño disléxico, por lo que se retoma en el tratamiento pedagógico que ella propone.

Los trastornos motrices los aborda cuando menciona las deficiencias en los procesos motores o de ejecución, por ejemplo, cuando los ni

(12) Nieto Herrera, Margarita. El niño Disléxico. p. 20.

ños entorpecen sus movimientos, tropiezan, tienen poco equilibrio, saltan mal o no pueden hacerlo, tienen dificultad en actividades de la vida diaria, como vestirse, abotonarse, anudar, cortar, tomar mal el lápiz; mostrando retardo en las realizaciones gráficas.

"Los problemas motores...se deben a trastornos en sus funciones --práxicas...entendemos por praxia la capacidad de llevar a cabo movimientos voluntarios con un propósito, para lo cual es necesario que actúen armónicamente diferentes niveles de acción, tanto de las funciones corticales, como las fases piramidal, extrapiramidal y cerebelosa del movimiento" (14).

Las alteraciones lingüísticas más comunes en el niño disléxico, --que Nieto define son: de articulación, de palabra y de lenguaje, tanto en su expresión oral como en la lectura y la escritura.

Propone una clasificación de dislexia(15) donde se supone que el --especialista ubica al niño y propone tratamiento. Marca tres niveles:

a) A nivel de los procesos mecánicos; b) A nivel de los procesos de integración y c) Desintegración total fonémico-gráfica.

La exploración pedagógica que ella propone consiste en la aplicación de pruebas de lectura oral, lectura en silencio, copia, dictado, --escritura espontánea y redacción, para obtener el nivel pedagógico del niño en las áreas que se exploran y analizar los errores cometidos.

Se realiza el análisis tratando de establecer las hipótesis posibles sobre su origen, desde el punto de vista funcional (causa-efecto), preguntándose qué procesos fisiológicos fallaron: ¿fueron las gnosias--

(14) Ibidem. p. 32.

(15) Ibidem. p. 41

visuales o auditivas? ¿las praxias? ¿los procesos de integración lingüística? ¿fueron conexiones sensorio-motoras? ¿los errores predominaron en el plano de los automatismos secuenciales? ¿a nivel polisilábico? (16).

Presenta como sugerencia de prueba la de la Dra. Boder, que consiste en seis listas de 20 palabras cada una, graduadas de lo. a 6o. grado. Se observan los errores fonéticos y ortográficos, se obtiene el porcentaje de uno y otro tipo de error y se comparan, sacando en conclusión - qué procesos están más alterados en el niño que se examinó.

En la prueba de lectura también se saca el porcentaje de las palabras leídas instantaneamente, las deletreadas (analíticamente). Existe la adaptación de esta prueba por la Profesora Martha Ezcurra, que fue presentada en el II Congreso Hispanoamericano, que ya hemos citado.

Como se aprecia, es común en estas definiciones considerar a la lengua escrita como una habilidad técnica de codificación y decodificación gráfica de los sonidos del habla, que se adquiere mediante información y ejercitación, es decir, sin reflexión.

Se trata de dar una explicación centrada en deficiencias en el sujeto, ya sea de tipo orgánico (neurofisiológico), psicológico (emocional), de tipo metodológico (uso de métodos escolares inadecuados), soslayando las posibilidades de que existan dificultades normales propias de un proceso de aprendizaje.

Algunas de las causas que parecen ser las más utilizadas por los especialistas para explicar dichas dificultades son:

- deficiencia en el desarrollo del lenguaje
- deficiencia sensorial o de coordinación sensoriomotriz, atribui-

- bles a inmadurez o a cuestiones de carácter hereditario
- problemas de atención, memoria y ritmo
 - problemas emocionales y socio-culturales
 - uso de métodos inapropiados de enseñanza y deficiencias pedagógicas.

Muchas de estas interpretaciones han sido mezcladas entre sí, en alguna teoría o combinadas en explicación de casos particulares.

Es interesante mencionar que existen interpretaciones de la dislexia desde el psicoanálisis. Algunos de los hallazgos han sido escritos por Erik Forge en su artículo "Una fobia de la letra: La dislexia como síntoma" (17), en donde nos dice: "la manera en que transcurre el período de aprendizaje de la lectura en el niño muestra que lo escrito no está orientado apriori, ni en la forma de las letras, ni en la combinación de éstas: existen múltiples posibilidades de inversiones, de metatesis que no tienen ningún valor patológico, sino al contrario" (18).

Establece esta discusión en torno a lo que él llama vertiente ideogramática de la escritura, que comprende: el trazo de la escritura manuscrita, la tipografía, el color, las mayúsculas, la puntuación, la ubicación en la página, las letras no pronunciadas, signos (logogramas). Y argumenta que la actividad de la lectura toma su apoyo sobre esa vertiente ideogramática de lo escrito, y que ésta en contra de lo que los métodos de enseñanza suponen no se realiza grafía por grafía, sino que la lectura es un movimiento continuo, pero con un cierto número de saltos que les permiten ir de un punto a otro.

A través de varios estudios de caso, nos va aclarando el porqué la

(17) Forge, Erik. "Una fobia de la letra: la dislexia como síntoma" en Revista No. 3. Coordinación de Pedagogía. E.N.E.P. Aragón. Psicoanálisis y Pedagogía. Ed. Especial. tr. por Psic. Judith Santos Mtz.

(18) Idem.

presencia de modificaciones, omisiones de letras, no engendran ninguna significación nueva, no alteran las palabras al punto de hacerlas incomprendibles. En otros casos se refiere a que los "desplazamientos" de letras en los disléxicos, representan, el índice de fracaso, llegando a algunas hipótesis: la ubicación del color como letra llama la atención sobre la importancia de la vertiente ideográfica de lo escrito en las formaciones del inconsciente; la letra en su dimensión ideográfica como objeto fálico.

Nos presenta una interpretación diferente de lo que significa el uso del lenguaje escrito para el sujeto, es algo más allá que el trazo, pues pasa a convertirse en una manifestación patente de la historia del sujeto, de sus necesidades, de sus represiones, que constituyen el inconsciente.

Dentro de esta interpretación de la dislexia, también se afirma que ésta no es sino el síntoma más notorio de un trastorno que afecta toda la personalidad del paciente. Es una manifestación de una perturbación de las relaciones de lo imaginario y lo simbólico en la lengua escrita y por lo tanto, el enfrentamiento de la situación triangular edípica. Podría definirse como una dificultad en el aprendizaje del lenguaje escrito que reproduce, exagerándolas, las mismas dificultades que experimentan los niños normales que inician su aprendizaje, sin que éstas puedan ser explicadas por déficit sensoriales o neurológicos graves, por ausentismo escolar prolongado o intermitente, por un nivel intelectual insuficiente o por limitaciones físicas que impidan el aprendizaje de la lecto escritura (19).

Es notorio que se diga que los problemas provienen después que el

(19) González Rivera, Pilar. "Lo imaginario y lo simbólico en la dislexia" en Cuaderno de Psicología No. 5. Depto. de Psicología. 1983. p. 31.

niño ha manifestado dificultades en la escritura, sin embargo se afirma que no es así, sino que los problemas afectivos en su mayoría son anteriores, y permanecen ocultos o al menos atenuados y sólo comienzan a manifestarse más tarde, aparentemente como consecuencia de la dislexia.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan, respecto a la lectura cuestionan que la enseñanza de ésta no esté basada en la búsqueda de significado, y preocuparse, menos en el descifrado de las letras. También comentan que un elemento importante para dar sentido a la lectura es la resonancia que las palabras evocan en nuestro inconsciente. "Sabemos que lo que sucede en el inconsciente de un autor juega un papel significativo en la creación de una obra literaria...igualmente importante es la participación del inconsciente en la configuración de la apreciación de una obra literaria por parte del lector...toda obra escrita tiene mensajes manifiestos y encubiertos, la persona que lo esté leyendo responde a ambos tipos de mensajes con reacciones tanto conscientes como inconscientes" (20).

Agrega que los errores que los niños cometen al leer pueden estar muy relacionados con lo que les preocupa en aquél momento.

Citando a Sigmund Freud (21) dice que precisamente él describe cómo una equivocación puede ser el anticipo de algo que empieza a hacerse consciente en la persona que la comete.

Si esto es así, entonces un error de lectura podría reflejar una interacción entre varios niveles de significado. La persona comete un

(20) Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. p. 47

(21) Bettelheim, Bruno. op. cit. citando a Freud, Sigmund. "Psicopatología de la vida cotidiana". Alianza, Madrid, 1981.

error porque inconscientemente, ya está ocupada con los pensamientos - que justifican dicho error. Otros errores son lanzados como una especie de desaffo, hecho con la esperanza inconsciente de provocar una reacción. Bettelheim y Zelan, concluyen proponiendo dos alternativas de interpretación: que los errores de lectura sean intentos de resolver con conflictos que les preocupan, o bien, resultado del material que se les ha ce leer.

Lo anterior representa otra visión de las dificultades en la escri tura y nos parece complementaria al enfoque que presentaremos a conti - nuación y que sustenta nuestra investigación, puesto que hace mención - de varios factores que proceden de manifestaciones producto de diferen - tes momentos en evolución.

Haremos referencia a la escritura en sí como objeto de conocimien - to para el niño, reflexionando sobre el camino que recorre para llegar a re-construir el sistema de la lengua escrita.

Este contenido está avalado por los resultados de investigaciones realizadas en nuestro país, por la Dra. Margarita Gómez Palacio, la Dra. Emilia Ferreiro y colaboradores. A continuación se presentarán los des - cubrimientos a los que nos han llevado.

2.2 El proceso de adquisición de la lengua escrita

Las investigaciones realizadas por la Dra. Emilia Ferreiro en Méxi - co con la colaboración de la D.G.E.E. han aclarado varios puntos en re - lación a cuándo comienza un niño su aprendizaje de la lectura y la es - critura y cómo evoluciona a lo largo de este proceso. Existe la idea de que el proceso comienza cuando el niño ingresa a la escuela y el maes - tro le enseña. La teoría constructivista del aprendizaje ha demostrado que el niño no es un receptor pasivo, por el contrario, estructura el -

mundo que le rodea a través de una interacción permanente con él; actúa constantemente sobre los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones, es este el modo en que va construyendo estructuras de pensamiento cada vez más complejas y estables.

Este niño, curioso, activo, creador, el que se enfrenta desde antes de ingresar a la escuela con ese tipo particular de graffias, diferentes del dibujo, que están presentes en el medio urbano y fuera de sus hogares (Las envolturas o envases de ciertos productos de consumo, o los letreros publicitarios), el niño enfrenta, rápidamente un objeto que irá tratando de comprender: el sistema de escritura; y para comprenderlo deberá reconstruirlo, averiguar cuáles son sus elementos, cuáles son sus reglas de formación, este proceso es largo, complejo y como decíamos antes, comienza mucho antes que el niño ingrese a la escuela, es básicamente un proceso cognitivo en el que la percepción y la memoria no juegan el rol fundamental que les adjudicó la enseñanza tradicional durante muchos años.

Los niños tratan de construir un sistema al explorar los signos gráficos, buscando sus regularidades, con la finalidad de entender lo que representa la escritura. El niño puede entender que la escritura se relaciona con el lenguaje y ser incapaz de comprender una relación que los adultos solemos presentar como simple representación de sonidos (ej. papaya, payaso) que comienzan con las mismas letras, porque suenan igual, pero entre sí no tienen que ver nada; esto es olvidarse de la dimensión significativa, olvidándose al mismo tiempo del signo lingüístico.

Emilia Ferreiro afirma "yo diría que los niños son profundamente saussurianos, para ellos, como para Ferdinand de Saussure, el signo - lingüístico es la unión indisoluble de un significante con un significado" (22). Al disociar el significante sonoro del significado destruimos el signo. Es el carácter bifásico del signo lingüístico, la naturaleza compleja del mismo, y de la relación de referencia, la que está - en juego para comprender la escritura como representación.

Por tal motivo, la lengua escrita es para el niño un objeto de conocimiento, en un primer momento no sabe que la escritura porta significado, diferenciando las letras (y números) de otro tipo de marcas y puede inclusive denominarlas correctamente letras, que dicen letras, - es decir la A dice la A, la P dice pe, etc.

En lo que respecta a las escrituras producidas por los niños en - una primera etapa el trazado no se diferencia del que utiliza cuando - hace un dibujo. Es decir: todavía no hay discriminación entre escribir y dibujar y los textos no son aún portadores de significado.

Más adelante los niños comienzan a efectuar grafías diferenciadas del trazado que utilizan para el dibujo cuando se les pide que "escriban" o cuando juegan a escribir, por lo general estas grafías consisten en bolitas, palitos y curvas sin cerrar, que se disponen en forma desordenada sobre la hoja, es decir, sin linealidad (ordenamiento en una secuencia sobre una línea recta en el plano horizontal), orientación convencional (de izquierda a derecha), ni control de cantidad (que define claramente cuando lleva más letras o menos letras una palabra para - poder ser escrita).

(22) Ferreiro, Emilia, Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 32

La evolución del tipo de graffias que el niño va utilizando y la disposición espacial convencional en que debe ubicarlas (horizontalmente y de izquierda a derecha) no parecen ser problemas considerables. Efectivamente los niños descubren sin gran dificultad la forma de las letras y la manera en que se ubican. Esta evolución muestra "escrituras" que arrancan de bolitas y palitos convirtiéndose luego en unas graffias parecidas a letras o pseudograffias. Finalmente cuando el niño obtiene información adecuada, utiliza letras convencionales.

Pero el hecho de que el niño conozca las letras no significa que ya sepa escribir o que haya descubierto todavía como funciona nuestro sistema alfabético de escritura.

Generalmente se nos plantea como problema cuando el niño conoce las letras, sabe las letras, pero no puede "juntarlas", a partir de una revisión cuidadosa del proceso por el cual el niño se apropia del sistema de escritura, de los pasos que recorre para desentrañar dicho objeto de conocimiento, veremos que esta afirmación no es un problema.

La escritura producida por el niño puede ser considerada desde diferentes puntos de vista, puede analizarse el trazado en sí, la manera en que las graffias se distribuyen en el plano, la convencionalidad de las mismas, el uso de mayúsculas o minúsculas, etc.; puede tomarse el modelo adulto y considerar la producción del niño en términos de desviaciones con respecto a dicho modelo, pero también puede considerarse esa producción dentro de la línea evolutiva de la construcción de la escritura en el niño, como uno de los indicadores, el más importante a nuestro juicio, que nos permite comprender el nivel de conceptualización alcanzado por el niño con respecto a su comprensión de nuestro sistema de escritura.

Podemos establecer una diferencia entre la consideración figurada de la escritura y la consideración constructiva; expliquemos por qué:

Cuando se considera a una escritura desde el punto de vista figurado (que es el más tradicional) y el que con más frecuencia aparece considerado, solamente vemos si las grafías son efectivamente letras, si están bien orientadas o hay inversiones, si se respeta la horizontalidad, etc. Cuando consideramos a esa misma escritura desde el punto de vista constructivo, nos centramos en lo que es específico a la escritura: su modo de construcción, es decir, qué relación guardan las grafías entre sí, qué es lo que pretenden representar, cómo se vinculan con lo que pretenden representar.

Considerando las producciones infantiles en este último sentido, el constructivo, las investigaciones de la D.G.E.E. concluyeron que era posible establecer tres grandes niveles de conceptualización en este proceso psicogenético: el presilábico, el silábico y el alfabético (entre los dos últimos se encuentra un período o nivel de transición, silábico-alfabético), que explicaremos brevemente, pues la finalidad de este trabajo se encuentra más en la consolidación del dominio del sistema de escritura, una vez que el niño ha accedido a una hipótesis alfabética.

El nivel presilábico.

Al principio del proceso el niño no diferencia dibujo de escritura, pues cuando se le pide que escriba o ponga algo con letras lo que realiza en sus producciones son dibujos o trazos similares a éstos; también si se le pregunta, por ejemplo, dónde puede leer un cuento, señala las imágenes del mismo; los textos todavía no significan nada para él.

Después de esta etapa inicial comienza a hacer algunas graffias diferenciadas. Esto no significa que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura remite a un significado; si se le pregunta acerca de los signos escritos, podrá decir que en ellos "no dice nada" o que en esas letras dice "letras". Posteriormente le atribuirá un sentido a los textos, cuando sus reflexiones le lleven a comprender que los textos tienen una función simbólica, es decir, se refieren a algo que no está directamente representado en ellos. Pero antes de llegar a conocer esta función esencial de la escritura existe un paso intermedio en el cual considera que, por ejemplo, la lectura de un cuento puede realizarse tanto en las imágenes como en los textos.

A partir del momento en que la escritura es considerada un objeto simbólico, el niño idea y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación.

Los textos ya tienen significado: al principio el niño considera que los textos dicen los nombres de los objetos o figuras próximas a ellos, por ejemplo, un niño para decir donde estaba escrito lápiz señala HECHO EN MEXICO, o bien cuando se le pide que "escriba algo que le quede bien a un dibujo" hace signos muy próximos al mismo y los interpreta diciendo el nombre de los objetos representados en la imagen.

Para saber qué dice un texto, necesita que éste vaya acompañado de un objeto o dibujo; pero poco a poco la escritura se va separando de la imagen; los signos pueden aparecer abajo, arriba o a un costado de la misma.

A la explicación anterior se le ha denominado como "hipótesis de nombre", existiendo también otra reflexión de parte del niño, al fijar el número de graffias consideradas necesarias para que en ellas se pue -

da leer, variando según el momento del proceso evolutivo. A esto se le llama correspondencia dibujo-signo, y es posible que si aparecen representados varios objetos, animales o personas, que escriba un signo por cada uno de ellos.

Más adelante tendrá una exigencia de cantidad, al considerar que una escritura con menos de tres letras no permite efectuar un acto de lectura, esta "hipótesis de cantidad" de grafías es justificada por el niño de la siguiente forma: "son muy poquitas letras", "no dice..."

Y una hipótesis más que el niño construye aunada a las anteriores se fundamenta a partir del descubrimiento de la función simbólica de la escritura y sostiene que para que un texto pueda ser leído, es necesario que los signos usados sean variados, así considera que es imposible realizar un acto de lectura cuando dice AAAA, MMMM, etc., a esta hipótesis se le denomina como "hipótesis de variedad".

Dentro de este mismo nivel presilábico, un paso más será cuando el niño explora criterios que le permiten a veces variaciones sobre el número de letras y sobre el repertorio que se utilice.

El nivel silábico.

Se da cuando se representa la escritura sistemáticamente como la - relación de una grafía para una sílaba. Aquí el sujeto, ya tiene un factor primordial de la correspondencia fonética, ya sabe que la escritura representa sonidos del habla (en este caso sílabas y no fonemas), aquí entra en juego dos variantes que el niño determina: las escrituras silábicas con valor sonoro convencional y sin valor sonoro convencional. En este último caso el niño sabe que a cada grafía vaya, ya que esta tomará su valor sonoro una vez que haya tomado posición dentro de la cadena

gráfica.

En el caso del nivel silábico con valor sonoro convencional, se trata de una variante de la relación entre una grafía y una sílaba de la palabra a escribir (ej. se le pide que escriba tamarindo y escribe a a i o). Esto no quiere decir que el niño omita o desconozca la existencia de las consonantes correspondientes, simplemente su hipótesis de construcción de la escritura es silábica. También encontraremos a niños que en lugar de anotar sólo las vocales, utilicen las consonantes en sus construcciones.

El nivel de transición silábico-alfabético:

Representa algunas sílabas representadas fonéticamente (alfabéticamente) y otras silábicamente (ej. tamarindo pone tamaido). Esto es un proceso mucho más complejo de lo que aquí se explica.

Posteriormente el niño abandona también esa hipótesis y llega después de una gran actividad reflexiva, al que se denomina nivel alfabético:

Donde ya hace corresponder una grafía por cada fonema, pueden darse casos en que desconozca todavía el valor sonoro convencional, pero ya realice la correspondencia (ej. madolupa por mariposa). El llegar al nivel alfabético no quiere decir que el niño ya ha dominado el sistema de escritura, o en otras palabras, que ya sea un escritor consumado, todavía le queda por afrontar una infinidad de problemas de carácter conceptual importante: los espacios en blanco, el uso de los signos gráficos (no letras), el uso de grafías sin sonido (la "h" y la u en cierta posición), etc.

Ya entonces, cuando el niño comienza a comprender la naturaleza del sistema de escritura socialmente constituido surgen los problemas--

ortográficos.

Como se ha evidenciado, la comprensión del sistema de escritura — exige su propia reconstrucción interna, en la que se pone en juego tanto la lógica como la reflexión metalingüística.

2.3 Consolidación del sistema de escritura.

Las investigaciones ya mencionadas nos han dado la oportunidad de conocer el proceso por el cual los niños llegan a concebir el sistema de escritura como un sistema alfabético de representación. Sin embargo, todavía existen varias preguntas por responder en cuanto al proceso que permite que los niños pasen de una concepción alfabética del sistema de escritura a la posibilidad de leer en forma fluida, recuperando el significado del texto y de redactar convencionalmente.

En los últimos cuatro años se han producido investigaciones en la D.G.E.E. que directa e indirectamente han aportado elementos para saber qué es lo que ocurre después que el niño conoce la correspondencia grafofonética (grafía-fonema), para construir la lengua escrita. Algunas— de las investigaciones son: "El dominio del sistema de escritura y sus dificultades" y "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura" (1986), así como valiosos artículos de colaboradores de las anteriores investigaciones, sobre aspectos de convencionalidad ortográfica.

A continuación nos referiremos a los puntos centrales de dichas investigaciones que sirven de sustento al presente trabajo.

Ya hemos dicho que el sistema de escritura o el sistema de la lengua escrita surge como objeto de conocimiento porque el niño para conocerlo tiene que re-inventarlo, es decir existe un proceso de construc—

ción, cuyo motivo es la lengua escrita.

La escritura tiene una función social de comunicación. Para manejar la en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos (23).

Se ha considerado la escritura como "la transcripción gráfica del lenguaje oral". Sin embargo, a raíz de los aportes de la psicolinguística contemporánea, se ha logrado establecer la diferenciación entre lenguaje oral y lengua escrita, considerando que ambas son formas de comunicación, con vocabulario y estructuras gramaticales iguales; pero que difieren en su uso, por lo que requieren de construcción y estilos particulares.

Nos percatamos que no hablamos y escribimos igual, uno escribe como otros escriben. Cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto tipo de lenguaje, que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, su uso y su importancia propia.

Algunos autores, como Lurçat y Ajuriaguerra (1977) han encontrado relación entre la lengua oral y la escrita, al estudiar la evolución que ambas van teniendo en el niño, observando una dependencia de la lengua escrita sobre la oral, que poco a poco va desprendiéndose. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone

(23) Semántico se refiere al significado de las palabras en relación a otras palabras dentro del contexto.
Sintáctico se refiere a la Sintaxis, que es la organización de la lengua, es decir el orden que las palabras guardan entre sí para formar mensajes.

en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar-- el valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral, que cuenta con el apoyo del contexto situacional (24).

Bresson (1977) señala respecto a la relación oral-escrita, que el niño aprende fácil y naturalmente la lengua oral. Está demás mencionar-- que el niño aprende a hablar sin que se le enseñe a hacerlo. En ningún-- momento se le dan ejercicios fonéticos al estilo escolar como "ese oso se asea" o cosas semejantes.

Nos es útil el enfoque psicolingüístico, porque marca un modelo teórico que incorpora las "reglas generadoras" de la gramática, así como el método por el cual se extraen: de las frases observadas se van derivando las reglas que las han producido en un proceso de aproximación sucesiva y de selección de varias posibilidades (Chomsky, 1963). Este enfoque que responde a una necesidad teórica de aplicación de la lengua oral, nos es útil en la medida que considera al sujeto como un ser activo, creador de conocimientos, e interacción con la lengua escrita; permitiéndonos también entender cómo emplea el niño su competencia lingüística buscando-- comprender la naturaleza de la escritura.

El paso de lo oral a lo escrito no es un proceso fácil, tal cual -- nos hace notar Bresson, pues requiere que el niño reflexione a partir de

(24) Bresson, F. "Lenguaje oral y lenguaje escrito" en La Dislexia en-- Cuestión. p. 24.

toda una estructuración operatoria del pensamiento; y considere el lenguaje como un objeto de conocimiento, además de poseer una actitud metalingüística* que permita juzgar la adecuación del discurso producido con la intención de transmitir un significado.

Para aprender a leer y a escribir el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permita centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que lo componen y las leyes que los unen.

En cuanto a la correspondencia grafofonética, recordemos que el proceso de adquisición, explicado anteriormente, nos habla de un nivel de conceptualización alfabético, donde el niño hace corresponder a cada grafía un sonido o fonema.

Una vez que ha accedido a esta etapa, el niño ha comprendido el sistema de representación alfabético de nuestra escritura, pero como el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, sino que está cargado de arbitrariedades propias; se tendrá que recorrer un amplio camino todavía para lograr el dominio de dicho sistema.

Se pueden establecer dos líneas de estudio: la convencionalidad y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos. El objetivo será descubrir el proceso de aprendizaje que sigue el niño para el uso y las habilidades lingüísticas requeridas para comunicarse a través de un texto comprensible.

Por convencionalidad ortográfica consideramos: el uso correcto de las letras, los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos y otros aspectos visuales, sistemáticos y

* El término metalingüística se refiere a la reflexión que el hablante realiza sobre su propia lengua, y su uso.

convencionales de la expresión escrita. No todos tienen una correspondencia fonológica, aún cuando tengan relación con ello. Algunas de las marcas tienen por ejemplo, valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico (Y. Goodman, 1984).

La segmentación de palabras es una convencionalidad exclusiva de la lengua escrita, no tiene equivalente en la cadena oral. Las separaciones de las palabras no se manifiestan en cortes al hablar, y por lo tanto, es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. "Es incluso normal que niños que ya escriben bien, no acierten siempre en la separación de todas las palabras. Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que esto sea la manifestación de una patología. Se trata más bien de un nivel de reflexión metalingüística, de la noción de palabra que tiene el niño" (25).

Como puede observarse con los niños, éstos van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va progresivamente modificando y reconstruyendo hasta alcanzar el uso convencional del grafismo.

Con respecto al dominio de aspectos semánticos y sintácticos:

Se trata de observar como llega el niño a enlazar las palabras para lograr transmitir un mensaje, siendo éste coherente para que pueda entenderlo una persona diferente a la que lo escribió.

Por ello se considera que escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona sea capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud.

Las estrategias que un escritor pone en juego para controlar su producción, identificando y evitando las posibles fallas de comprensibili-

dad, han sido llamadas por Flavell (1978) habilidades metacognitivas. A medida que el niño va adquiriendo mayor experiencia en su uso irán desarrollándose y haciéndose más complejas.

En Psicolingüística (Van Dijk, 1978) se sabe que durante las primeras etapas en la adquisición de la lengua escrita, los niños no tienen aún la capacidad requerida para producir correctamente un texto largo. Y esto último sucede aún cuando ellos ya manejan las convenciones de palabras e incluso la sintaxis para formar frases. Ellos aún no dominan las reglas de coherencia lineal y global. Esto último implica que lo que se diga en una unidad tenga continuidad, con respecto a lo que se dijo en unidades anteriores, así como una idea general prevalezca en el contenido de todo el texto.

También es importante señalar que se observa la ambigüedad de un referente y las omisiones de información en los relatos o descripciones. Sin embargo conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

En todo este complejo sistema de escritura, adquiere vital importancia la competencia lingüística que el niño tenga. Es ésta la que se manifiesta al hablar y al escribir y consiste en todas aquellas experiencias de lenguaje gramatical que el niño haya practicado. Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean lenguaje gramatical en forma precoz así como los estudios de lingüística que demuestran que gracias a la competencia lingüística los niños emplean tempranamente lenguaje gramatical correcto.

Hay que tomar en cuenta entonces, la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta complejidad no debe exigirse excesiva atención en detalles como los

aspectos ortográficos o gramaticales, que llevarían al niño a desatender la búsqueda del significado para ocuparse de otros detalles.

Y. Goodman (1986) en su estudio longitudinal, comprobó que los niños se preocupaban por el sentido de su texto, preguntándose si se leería aquellos que ellos intentaban comunicar. Esto puede observarse en el registro de errores, las revisiones, relecturas y correcciones. A este proceso lo denomina "monitoreo" y es equivalente al proceso durante la lectura, en el cual, el lector pone en juego varias estrategias para corroborar que la lectura vaya brindándole sentido (26).

Las habilidades de monitoreo también han sido estudiadas bajo el nombre de metacognición y permiten al escritor reconocer problemas de comprensibilidad, revisar si realmente dijo lo que quería decir y emplear estrategias de corrección, cuando descubre inadecuación en el mensaje.

En relación a la naturaleza del proceso de lectura y su aprendizaje nos referiremos a continuación.

El acto de lectura es un proceso de construcción de significado, que se da a través de la interacción entre la información visual que provee el texto mismo, y la información no visual que posee el sujeto que lee. No es por tanto, una decodificación en sonidos de signos gráficos, no es deletrear, sino un acto mucho más complejo, en el que el sujeto interviene activamente mediante su competencia lingüística, su conocimiento del tema y su comprensión del sistema de escritura. De acuerdo con Smith, la información no visual es determinante para la construcción

(26) Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 20

del significado a partir del texto, de forma que a mayor uso de información no visual corresponde una menor dependencia de la información visual (27).

Un lector fluido, dice Kenneth S. Goodman, pone en juego determinadas estrategias. Este autor identifica cuatro: el muestreo, la anticipación, la inferencia y la autocorrección y confirmación. Una buena interacción de estas estrategias da por resultado una lectura comprensiva y rápida (aún cuando estamos conscientes de que toda lectura, para serlo requiere de ser comprensiva).

Entendemos por estrategia de muestreo, a aquella que utiliza el niño al identificar el contenido que le interesa en un portador de texto (llámese revista, periódico, etiqueta, libro, etc.) por ejemplo, nosotros realizamos muestreo, cuando leemos un periódico en la sección -- que más nos llama la atención, o bien cuando en determinado párrafo leemos alguna información que nos interesa o se relaciona con lo que buscamos intencionalmente en él.

La anticipación es una estrategia que el niño pone en práctica con frecuencia, al tratar de leer por ejemplo "plato" y dice "pato", por el conocimiento que posee sobre las letras y su posible terminación, o bien cuando por el contexto por el que se encuentra la palabra, decimos una de significado semejante.

También pone en práctica la inferencia, considerada como aquellos elementos que aún no estando escritos el niño los lee o dice que estaban en el párrafo. Esto se debe nuevamente a la información no visual que el niño tiene, independientemente de los elementos gráficos.

(27) Smith, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.

La autocorrección se presenta cuando el niño se da cuenta que alguna palabra no concuerda con la siguiente y vuelve a leer corrigiendo su desacierto, esto lleva implícito una confirmación, cuando el mismo niño está de acuerdo con su última lectura.

Con respecto a estas estrategias, Goodman, también habla de la predicción, que consiste en saber de qué tratará un texto, apoyándose en los detalles gráficos que el portador de texto tenga, por ejemplo, al ver el título "Las maravillas del campo", el niño podrá predecir que se va a referir a los animales, a las plantas o a otros aspectos que su experiencia le permita recordar. De igual manera en el adulto, ponemos en práctica esta estrategia al leer el título de un libro o ver el índice e imaginar el contenido.

La escritura y la lectura son redescubiertas por el niño; éste pone en juego diversas estrategias y por ello, para nosotros es importante conocerlas para propiciar su evolución y presentar mayores oportunidades para aplicarlas.

Si existe alguna dificultad para dominar estos aspectos del sistema de la lengua escrita, podremos detectarlos mejor, conociendo los procesos por los que el niño transita. Esto nos facilitará la tarea de la evaluación o valoración pedagógica, tratando de explicar esto, es que se presenta el siguiente capítulo.

CAPITULO III

VALORACION PEDAGOGICA.

3.1 Concepto de evaluación y la valoración pedagógica.

Existe el enfoque tradicional, en donde la evaluación es considerada como medición, refiriéndose al acto por el cual el docente verifica el aprendizaje del niño mediante un instrumento que prueba el dominio -- de ciertos contenidos escolares. Desde este punto de vista se han desa -- rrollado hasta el uso de computadoras para su realización.

La psicología conductista, en su constante intento por indagar los fenómenos conductuales observables en el sujeto, ha hecho de la evalua -- ción su instrumento, sin considerar las repercusiones que ha tenido en -- la docencia. En el ámbito escolar la evaluación llega a fomentar el indi -- vidualismo y la competencia, de tal manera que el alumno que presente di -- ficultades en el aprendizaje, será señalado y comparado con sus demás -- compañeros.

El procedimiento de evaluación en este caso se preocupa por el pro -- ducto final y no por el proceso por el cual se dió la respuesta. Por lo -- que no proporcionará información sobre las dificultades y el origen de -- éstas en el niño.

Al respecto Díaz Barriga comenta "en estos planteamientos se omite la relación sujeto-objeto en el acto de conocimiento y las mediciones -- que se dan en la misma acción de conocer, a la vez que se niega la rique -- za que existe entre observador y observado, elemento que tiene que ver -- con la conceptualización freudiana de transferencia y contratransferen -- cia" (1).

- (1) Díaz Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus -- derivaciones en la docencia" en Revista "Perfiles Educativos" CISE -- UNAM.

En nuestro concepto, la evaluación debe fundamentarse en analizar lo observable para indagar los probables procesos internos que expliquen esas conductas. Considerando la adaptación al tipo y nivel de las respuestas de cada niño, esto tiene que modificar forzosamente la técnica o procedimiento de aplicación. Y algo muy importante es que precisamente de los errores que el niño presente se tomará como puntos para indagar el por qué de los mismos.

Este enfoque presenta ciertas ventajas sobre otros, pues permite conocer mejor las dificultades que el niño presenta, considerando las estrategias que el niño utiliza para resolver el cuestionamiento y no sólo el resultado del problema planteado.

También es necesario advertir que esta concepción lleva más tiempo para su aplicación. Y que el registro de la información puede dificultarse a quien la realiza. Sin embargo, creemos que significa una alternativa para el docente, principalmente para aquél que atiende niños que de antemano la evaluación escolar de la primaria regular les ha reprobado.

La valoración es un término que surge de la práctica médica, y se ha adoptado en la atención de niños en los servicios de educación especial. Sin embargo su concepto actual ha cobrado mayor relación con la práctica educativa y con la evaluación como sinónimo.

Valorar quiere decir juzgar los hechos, sopesarlos a partir de ciertos criterios establecidos para saber en qué medida existen o no los rasgos que caracterizan a la aptitud o actitud.

La valoración o evaluación pedagógica se realiza con el fin de analizar el área donde existe dificultad y se pretende dar sugerencias de tratamiento. El maestro la aplica para observar el desempeño del niño y detectar con mayor especificidad en qué aspecto requiere apoyo psicopedagógico.

La valoración pedagógica es un elemento básico para:

- evaluar los contenidos de aprendizaje que el niño conoce
- determinar si las dificultades pueden ser superadas en la escuela primaria regular, o requiere atención especializada
- observar el desempeño del niño, con el fin de hipotetizar las estrategias que utiliza para resolver problemas
- sugerir las estrategias para apoyar al niño.

Sara Pañ, al respecto del diagnóstico, nos dice que "es la búsqueda de información sobre el motivo de consulta, remitiendo a una hipótesis sobre la problemática detectada en un sujeto que ha sido entrevistado por diversos especialistas, en un primer momento dentro del proceso-diagnóstico" (2).

La valoración pedagógica será entonces un segundo momento para integrar el diagnóstico, pues se dice que mediante ella, se trata de investigar cual es el problema, o la deficiencia particular que ocasiona el problema de aprendizaje.

Una valoración pedagógica consta de varios pasos, entre ellos tenemos: la entrevista con los padres, la entrevista con el niño y la información obtenida por el maestro de la escuela primaria, la aplicación de pruebas pedagógicas y la síntesis del caso.

De los momentos anteriores, se ha destacado el de la Entrevista, tanto a los padres como al niño, pues será durante ella y por ella que el motivo de consulta puede ser rescatado para dar vías de evaluación.

Debemos advertir que toda valoración realizada por el especialista, se ve influida por la formación profesional de éste, en donde el manejo

(2) Pañ, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje. Nueva Visión, Bs.As. 1979. 44,45.

de la entrevista, el conocimiento de los instrumentos y su aplicación,-- pueden intervenir en los resultados obtenidos.

El objetivo que se persigue al efectuar la valoración pedagógica es obtener una visión más clara del problema que presenta el niño, indagando las hipótesis que evidencia al resolver problemas derivados del enfrentamiento con determinado objeto de conocimiento. Esto permite detectar el momento por el que cruza el niño en su desarrollo cognoscitivo al enfrentarse a los contenidos escolares.

Desde este momento podemos señalar que el trabajo del especialista en problemas de aprendizaje o del pedagogo, no puede aislarse del de los demás especialistas, ya que para indagar sobre la problemática habrá que recurrir a las valoraciones del psicólogo, del trabajador social, del especialista en audición y lenguaje y del médico; en aras de realizar un diagnóstico integral sobre un sustento interdisciplinario.

Es preciso aclarar que no es forzoso que el caso sea valorado por todos y cada uno de los especialistas, sino tomar en cuenta el motivo de consulta y observar los indicadores que la entrevista inicial arroje, de tal forma que se aprecie en qué medida intervienen factores orgánicos,-- psicomotrices, psicológicos, cognoscitivos o ambientales en la dificultad presentada por el niño.

Particularizando, en relación a la valoración pedagógica de la lengua escrita, se ha investigado que puede llegarse a una conclusión a través de diferentes estilos. Por ejemplo, dentro de la corriente perceptivo-motriz, en donde el origen de los problemas en la lengua escrita se derivan de una deficiente coordinación visomotriz, o de la lateralidad, ritmo, concepción de esquema corporal o trastornos orgánicos, la valoración consiste en presentarle al niño situaciones problemáticas, que el niño deberá resolver ejecutándolas, a partir de un modelo o sin él.

La metodología utilizada es generalmente siguiendo las instrucciones de la prueba pedagógica elegida, preguntando al niño y calificando su conducta en la respuesta.

Se cuantifica el número de errores y se emiten conclusiones, sobre los signos patológicos o no, que el niño hubiera presentado. Con respecto a la terminología tenemos desde dislexia, dislexia específica, dislexia de evolución, disortográfico, etc. Todas ellas para señalar un trastorno en la lectura y escritura del niño que no realiza lo esperado para su edad y grado escolar.

Existen variados instrumentos, como ya mencionábamos, algunos de ellos son: Prueba para la Dislexia de Condemarán y Blomsquist; Prueba para la Dislexia de Elena Boder; Prueba para la lecto-escritura de Berta Derman e Iglesias, Test Grafoléxico, y otro más con una orientación perceptual o perceptivo-motriz, o neurofisiológico.

Lo anterior, ha llegado a patologizar las dificultades que el niño presenta en la lectura y en la escritura, hasta grados de especificación máximos. Nos preocupa esta situación pues en la mayoría de los Centros Psicopedagógicos en el D.F. y de los Estados se utilizan, dando por consecuencia sugerencias de tratamiento en algunos casos que no son resolutivas ni convenientes para los niños.

Pensamos que la valoración pedagógica debe contemplar la observación clínica del desempeño escolar, para realmente aceptar el proceso por el cual pasa el niño en el acceso y construcción del conocimiento, particularmente en la lengua escrita, donde hay un sustento teórico suficiente para concebir el aprendizaje como construcción de conocimiento y el problema en él como dificultades propias de un proceso de reconstrucción de la lengua escrita. Sin descartar desde luego la presencia de diversos factores, culturales, sociales, afectivos que interfieran en el -

aprendizaje del niño.

La valoración pedagógica debe estar fundamentada en:

- Una concepción dinámica del aprendizaje y de las dificultades en dicho proceso: Esto quiere decir que nos interesa concebir al niño como un sujeto activo que piensa y construye su aprendizaje, y que las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje son variadas, no únicamente orgánicas, sino socio-culturales, afectivas o metodológicas.
- Una exploración clínica del niño, dando la oportunidad de que sea él quien marque el camino de su evaluación: Requerimos que el aplicador sea buen observador, que conozca las características del desarrollo del niño en todos sus aspectos, que respete su personalidad y propicie que el niño reflexione acerca de sus errores y no etiqueta con algún nombre en particular lo que el niño se esfuerza por conocer.
- Un manejo del conocimiento integral del niño: Buscando relaciones entre el motivo de consulta, la historia familiar, antecedentes escolares y el desempeño durante el trabajo psicopedagógico.
- Una búsqueda de interpretaciones que nos permitan observar procesos normales y no patológicos, para progresivamente buscar vías alternas de atención pedagógica que no se opongan al niño o a su familia.
- Una explicación de las dificultades en términos claros, que permitan ir inmediatamente al diseño de estrategias de apoyo.

3.2 La valoración pedagógica en un Centro Psicopedagógico.

Los niños que ingresan al Centro Psicopedagógico, han sido previamente evaluados en un C.D.E.C. (Centro de Orientación, Evaluación y Canalización) cuyo objetivo es el de "brindar servicios de orientación, evaluación y canalización a la población que por causas de orden físico, psicológico o social, presenta interferencia o limitaciones en el proce-

so de desarrollo o en el proceso educativo" (3).

Este Centro remite a los niños a los Centros Psicopedagógicos, cuando asisten a la escuela primaria, tienen de 6 a 12 años y presentan dificultades en el aprendizaje, sea éstos referidos al lenguaje o al cálculo matemático, no existiendo deficiencia mental.

También existen casos en los que el maestro de primaria solicita directamente el Centro Psicopedagógico, que sea atendido el niño. Esto se le llama en el servicio "captación espontánea" y se refieren a que el padre o el maestro remiten al niño por presentar problemas en la escuela, principalmente de bajo rendimiento y de falta de atención, requiriendo apoyo para mejorar su aprendizaje. Y cuando esto ocurre, no es necesario que se mande a C.O.E.C., sino se le atiende en el Centro Psicopedagógico, realizando una evaluación completa.

En otros casos, cuando el niño asiste por insistencia de los padres, quienes plantean al Director del C.P.P. mediante breve entrevista el motivo de su solicitud, y dependiendo del problema se decide o no, valorarlo en el C.P.P.

El proceso de diagnóstico inicia en el C.P.P. con la Entrevista a los padres o persona que acompañe al niño, explorando datos generales, motivo de consulta y antecedentes de otros estudios realizados en instituciones de la S.E.P. o de otra dependencia (por ejemplo de Salud, I.S.S.S.T.E. ó I.M.S.S., o particulares).

Una vez que es considerado el caso, se programa estudios de: trabajo social, psicología y pedagogía, opcionalmente consulta con el médico y lenguaje.

(3) D.G.E.E. Manual de organización del Centro de Orientación, Evaluación y Canalización. S.E.P. 1985. p. 3.

En cada área se cuenta con instrumentos para valorar al niño. En el caso de trabajo social, se cuenta con un cuestionario socio-económico que permite observar a grandes rasgos las condiciones que privan en la familia del niño, tanto en la integración de ésta, como en su modo de subsistencia, que posteriormente puede constatare mediante la visita domiciliaria.

En el área de psicología, se cuenta con varios instrumentos: se inician con la Entrevista psicológica, continuando con la aplicación de pruebas como el WISC -RM (Weshler Revisado Mexicano) para medir el coeficiente intelectual; el Test Visomotor de Lauretta Bender y el Test de la Figura Humana con interpretación según Koppitz.

Esta batería de pruebas se aplica con el fin de precisar la capacidad intelectual, la madurez neurológica y rasgos de perturbación emocional.

Se observa que la valoración psicológica es de utilidad no sólo en cuanto a los resultados cuantitativos, sino también cualitativos. Un ejemplo sería, tomando los reactivos de la escala verbal en el WISC-RM, existe una parte de vocabulario, que es interesante para el estudio de pedagogía, al relacionar los resultados de las producciones escritas. Es decir, cuando un niño maneja un vocabulario amplio y tiene una puntuación alta en la escala verbal, se esperaría lo mismo en su desempeño escrito, pero si esto no es así, tendríamos que confrontar al niño atendiendo a la disparidad entre su competencia lingüística y su actuación. De esta manera nos valemos de una correlación de información entre ambas valoraciones.

Así como este ejemplo, podemos encontrar otros que hagan reflexionar sobre la información psicológica y pedagógica complementariamente.

En el área de Pedagogía, se utilizan varios instrumentos, tanto para la exploración de los contenidos escolares, como para explorar aspectos perceptivo-motrices; éstos últimos provienen de una concepción particular del problema de aprendizaje.

Para aclarar esto y siendo motivo de nuestra investigación, nos referiremos a los supuestos teóricos que han dado lugar al uso de estos instrumentos indistintamente.

La necesidad de evaluar o valorar al niño en el aspecto pedagógico ha sido considerada por varios enfoques: siendo los principales, el organicista o neurológico, el perceptual y el psicomotriz.

En el organicista o neurológico, se trata de explicar el problema de aprendizaje atendiendo a las características del niño exclusivamente, donde las investigaciones neurofisiológicas han remitido a términos de disfunción cerebral mínima, inmadurez neurológica y otros que determinan un daño en las funciones cerebrales superiores, que interfieren en el aprendizaje del niño. (Azcoaga, Quirós).

La corriente perceptual, fundamentada en estudios sobre la Percepción, entendida ésta como la capacidad del sujeto para captar los estímulos del exterior, a través de los sentidos y pasando a conceptualizar se mentalmente.

Esta corriente define al problema de aprendizaje como aquél que se presenta en el niño cuando sus analizadores se encuentran bloqueados. - Esto ha sido estudiado por Marianne Frostig, entre otros, quien afirma que la percepción visual y auditiva son elementos determinantes en el aprendizaje y han sido correlacionados con la lengua escrita específicamente.

La concepción del problema de aprendizaje bajo la psicomotricidad,

también ubica las características que posee el niño como causa del problema, manifestando que en el aprendizaje intervienen factores espacio-temporales y destrezas motrices que tienen que madurar en el niño, pues de no ser así, no podrá adquirir otras habilidades, como lo es la escritura.

Nosotros observamos que efectivamente existen factores orgánicos involucrados en el aprendizaje del niño, pues hay una información biológica que determina un proceso de crecimiento y desarrollo. Sin embargo no creemos que por sí sólo este factor explique en uno y todos los casos las dificultades que se presentan.

La percepción como tal, no puede negarse, y si bien se considera como elemento importante en el aprendizaje, también observamos que los niños débiles visuales o hipoacúsicos, aprenden, aún cuando prescinden del funcionamiento adecuado de estos analizadores, el visual y el auditivo. Esto nos sirve para reflexionar que no serían siempre y en todos los casos, factores perceptivos los que determinarían el aprendizaje, o fueran causa del problema en el mismo. Sin negar su presencia tampoco creemos que sean causa suficiente para explicar las dificultades en el aprendizaje.

En el aspecto psicomotriz, observamos que las nociones de espacio y tiempo en el niño, son construídas por él, y juegan un papel importante en las concepciones que el niño formula paulatinamente; de ahí que los estudios de Henry Wallon hayan dado luz sobre los aspectos psicomotrices en el desarrollo del niño. Sin embargo, por sí sola la psicomotricidad no explica el problema de aprendizaje, y mucho menos cuando no se ha entendido correctamente esta corriente explicativa y se desvirtúa en su aplicación. Por ejemplo, cuando el niño se ve sometido a gatear, sal

tar, rodar, etc. para demostrar que domina y conoce su cuerpo, lo coordina y logra cumplir instrucciones. Esto con ciertos niños sería necesario, pero no con niños que llegan al cubículo del especialista caminando y sin mostrar torpeza al hacerlo. Esto efectivamente nos prueba que el niño, con una edad mental correspondiente a su edad cronológica, haya conceptualizado lo que es la lengua escrita a partir y exclusivamente de habilidades psicomotrices.

Podemos concluir hasta aquí, que ninguna de las corrientes que explican el problema de aprendizaje toman en cuenta que el niño aprende en relación con su medio y no sólo a partir de sus características como sujeto; y que existe una transformación de dicho medio, efectuada por el sujeto. Habrá entonces que analizar las dificultades en el aprendizaje como un fenómeno multifactorial y no exclusivo de las características orgánicas del niño.

El problema de aprendizaje creemos que surge cuando existen interferencias que no permiten que el niño reconstruya el objeto de conocimiento. Es decir, un niño de un medio social que brinda poca estimulación, podrá acceder a la lengua escrita, pero con mayor dificultad que aquél que se le estimula constantemente con portadores de texto diversos y se le permite relacionarse con su lengua, invitándole a escribir.

Y así como influye el aspecto social, influye también el aspecto afectivo, pues se ha observado que el niño proyecta en sus producciones escritas mucha de su ansiedad, de sus temores, fijaciones y complejos. De ello se han encargado los psicoanalistas y con éxito han detectado que muchos problemas de escritura son provocados por un desequilibrio emocional, que aparece en la escritura como síntoma (4).

(4) Forge, Erik. "Una fobia de la letra: la dislexia como síntoma", en Revista de Pedagogía. Psicoanálisis y Pedagogía. Ed. Especial. ENEP Aragón, 1985. No. 3. pp 80-131.

En el artículo denominado "Una fobia de la letra: la dislexia como síntoma" se presentan casos de niños que denotaban un marcado contenido emocional depositado en sus producciones, que encubrían una problemática familiar, de la que eran emergentes.

La psicolingüística también ha investigado las interferencias que ocasiona la falta de experiencia, en relación con el acto de escritura, enfatizando que "a escribir se aprende escribiendo", y si se propicia mayor contacto con la escritura, el niño cada vez va teniendo un mejor desempeño, apoyado por su competencia lingüística.

Y es que la competencia lingüística es la capacidad que el niño tiene, debido al mayor o menor contacto que haya tenido con su Lengua, con sus reglas, sus excepciones y en sí con la expresión oral y comunicación humana.

Observamos entonces que las dificultades en el aprendizaje del niño, no pueden originarse uncausalmente, pues intervienen conjuntamente varios factores que se tendrán que considerar antes de diagnosticar un determinado caso.

Regresando a lo que las diversas concepciones sobre el problema de aprendizaje de la lengua escrita han aportado a la valoración pedagógica, observamos que, hay variedad de instrumentos, tales como: Test Frostig de Percepción Visual; Pruebas para detectar la Dislexia, de Berta Derman y Angélica Iglesias, Prueba para la Dislexia de Condemarn y -- Blomsquist, Prueba de Habilidades psicomotrices de Vallet; entre otras de menor uso en los servicios.

Todas estas pruebas buscan detectar los errores que el niño comete, para ubicarlo en un nivel de acuerdo a su edad y grado escolar. Esto evidentemente presenta el inconveniente de "etiquetar" al niño y descri-

bir exclusivamente, sin analizar e interpretar globalmente los indicadores, dentro de una problemática general que subyace a los síntomas - tal cual se conceptúan en estos puntos.

Hemos elegido la Prueba para la Dislexia, elaborada por Condemarin y Blomsquist para explicar cómo es valorado el niño que presenta - dificultades en la lengua escrita.

Esta prueba es aplicada en el Centro Psicopedagógico "Revolución" para valorar pedagógicamente la lengua escrita, y consiste en solicitar al niño que lea en voz alta, en silencio, que escriba al dictado, a la copia y espontáneamente, con una serie de letras, sílabas y palabras - con y sin sentido, con diferente y progresiva dificultad, dependiendo del año escolar que cursa el niño.

Se le presentan en el nivel de lectura I, letras, pidiéndole el nombre de estas letras. El examinador señala "b" y dice "se llama b", ahora siga usted". Después se le pide: "diga el sonido de cada una de estas letras. El sonido de esta letra (señala "l") es "l" como l...ana. Ahora siga usted".

Se le pide reconocimiento de sílabas: directas, indirectas, complejas, diptongos, fonogramas y fonogramas y diptongos.

En el apartado II se trata de observar los errores específicos, a través de presentarle al niño: letras confundibles (el examinador debe pronunciar cada palabra por separado, y el niño debe señalar la letra con que tal palabra comienza); letras confundibles por sonido al principio de la palabra, para lo cual el examinador dice "Yo voy a decirle una palabra y usted me va a mostrar con el dedo la letra con que esa palabra comienza" (si el niño no ha entendido, el examinador puede señalar la consonante). El examinador pronuncia a continuación las siguien-

tes palabras: chado, deco, fido, llotio, tarpo, gupa, boso, jallón, - pola, quero, mite, huna. Cada una de estas palabras las pronuncia por separado y le pide al niño que muestre la letra con la cual comienza - la palabra pronunciada.

Y también se presentan letras confundibles por grafía semejante: diciéndole al niño: "Estas palabras, no significan nada, pero trata de leerlas tal como son".

Así como los errores específicos, se trata de observar las inversiones: tanto de letras, palabras completas, dentro de la palabra y en el orden de la sílaba en la palabra.

Se le presenta la lectura: "Los tres hermanos" de Hnos. Grimm, - para evaluar la lectura silenciosa. El examinador indica que va a leer durante cinco minutos. Después se efectúan algunas preguntas sobre el contenido para probar que ha existido comprensión.

En cuanto a la escritura, se observa el dictado, copia y escritura espontánea o comprensiva.

En el dictado se observa el nivel grafemático, acudiendo a las - grafías que leyó anteriormente, luego sílabas y polisílabas. Se observa si hay vocalizaciones, latencias, perseveraciones; apraxias. Analizando y cuantificando los errores.

En la copia se observa si es servil (dibujada o literal) o léxica: si copia letra a letra o por grupos (aún de dos). Si da muestras de vo calización (grafemática, silábica o palabra). Analizando los datos por los errores cometidos .

En la redacción, escritura espontánea o comprensiva, según el nivel y realizaciones del alumno se aplica:

a) Escribir los nombres de objetos presentados o sus imágenes.

- b) Formar palabras que empiecen con una letra dada.
- c) Formar oraciones con una palabra dada.
- d) Realizar la descripción escrita de objetos presentados (o sus imágenes).
- e) Descripción de escenas y acciones.
- f) Ordenación y descripción y/o explicación de secuencias de acciones.
- g) Reproducción o comentario de relatos a lecturas hechas por el examinador.
- h) Narración de una experiencia vivida.
- i) Desarrollo de un tema dado.
- j) Desarrollo de un tema libre.

Se evalúan los siguientes aspectos: Construcción oracional, cantidad de ideas, adecuación de relaciones y nivel de pensamiento.

En construcción oracional: se observa si establece correctas relaciones entre sujeto y predicado. Si hace uso suficiente, amplio y adecuado de partículas relacionantes: concordancia entre géneros y números, tiempos y modos verbales, signos de puntuación y uso de mayúsculas, acentos, etc.

En cantidad de ideas: si se limita a unos cuantos de los aspectos observables o aborda buena proporción de ellos.

Adecuación de relaciones: Si sus ideas presentadas expresan una secuencia lógica y coherente, si se encuentran en una relación incoherente, o si no se aprecia una relación inteligible.

En nivel de pensamiento: si se limita a los hechos escuetos o agrega interpretaciones, explicaciones o deducciones propias.

Centro Psicopedagógico en el que se trabajó. Ver Cap. V Análisis de resultados).

Observamos la aplicación de este tipo de prueba y los resultados obtenidos, de tal forma que pudiéramos confrontar con otra metodología de aplicación, y otro tipo de evaluación los resultados cualitativos que se encuentran en los mismos casos.

A continuación se presenta nuestra propuesta de evaluación pedagógica, la cual se la denominó como Cufas de Evaluación para la Lengua Escrita.

3.3 Cufas de evaluación para la lengua escrita.

La evaluación tradicional nos refiere un acto de cuantificación, en donde el sujeto evaluado tiene que demostrar que posee las habilidades, destrezas o conocimientos que se supone la escuela le ha proporcionado.

Si analizamos el propósito de la evaluación, nos daremos cuenta de que no sólo es otorgar un número a una cantidad dada de conocimiento. Es algo más, es un proceso complejo en donde el sujeto evidencia sus hipótesis acerca de un determinado objeto de conocimiento.

En este proceso interviene el sujeto y los contenidos escolares propuestos por el sistema educativo en cada nivel de estudios, a través de los programas de cada asignatura.

Al referirnos a la evaluación en la escuela primaria, observamos que se realiza al inicio del año escolar, mensualmente con contenidos parciales de unidad y final, abordando los contenidos totales del curso. Esta evaluación puede vestirse de diferentes modalidades: en for-

ma escrita, oral, de ejecución o práctica, pero con parámetros establecidos de acuerdo a las demandas del maestro y del programa escolar.

Muchas veces esta evaluación se basa sólo en el resultado, en el producto, "a una pregunta una sola respuesta". Sin embargo, deja de lado el proceso por el cual se generó la respuesta correcta o incorrecta.

La evaluación que se realiza a los niños con "retraso escolar" o con "problemas de aprendizaje" o en particular de lectura y escritura, no escapa a esta influencia de la evaluación en general.

En la evaluación que hemos diseñado (5), la concepción del aprendizaje juega un papel definitivo, pues si partimos de que éste es producto constante de una equilibración, entonces pasará por varios momentos antes de llegar a la respuesta que el adulto o el maestro convencionalmente esperan.

En los niños que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje creemos que obtendremos un conocimiento más cercano de las nociones que subyacen a las respuestas de los niños, si evaluamos el desempeño y no el contenido escolar en sí mismo.

Es bien cierto que el contenido escolar es uno, el que se pretende que el niño logre interiorizar, pero de este contenido sólo analizaremos cómo es que se constituye como objeto de conocimiento para el niño, es decir cómo es que el niño va accediendo a él, bajo qué procesos internos de pensamiento para lograr "aprehenderlos", pero entonces por otro lado tenemos a un niño que piensa y que continuamente pone en juego estrategias y se interroga sobre estos contenidos. cómo indagar sobre estas estrategias, ¿estas hipótesis que el niño se plantea? cómo -

(5) El equipo de asesoría y capacitación técnica en el servicio de Centros Psicopedagógicos, perteneciente al Depto. de Programación Académica de la D.G.E.E.

saber en qué momento se encuentra el niño frente a un proceso de adquisición de los contenidos escolares?

Son estas interrogantes las que nos han llevado a diseñar otro tipo de valoración para realmente conocer al niño y sus dificultades en la lengua escrita.

Ya hemos comentado en capítulos anteriores que la lengua escrita constituye un objeto de conocimiento y que el niño pasa por distintos momentos para acceder a él y posteriormente para manejarlo convencionalmente; si esto es claro, ahora tendremos que intentar indagar sobre sus niveles de conceptualización y los aspectos gráficos convencionales que ha construido y está por construir.

El objetivo entonces de la valoración pedagógica de la lengua escrita será el de indagar qué es lo que el niño piensa de la lengua escrita, cómo la utiliza y qué forma podremos propiciar que avance en su construcción, mediante un apoyo pedagógico.

Consideramos que el apoyo pedagógico podría tener mejores resultados si se clarifica desde un principio en qué consiste la dificultad del niño en el aspecto cognoscitivo.

Por ello, se diseñaron guías de evaluación para la lengua escrita, que son como su nombre lo indica, una guía que da pautas sobre qué indagar, cómo preguntar al niño, y de ahí seguir la secuencia que el mismo niño nos vaya dando.

Son tres guías de evaluación, una correspondiente a cada ciclo escolar: 1er ciclo (1o y 2o grados de la esc. primaria); 2o ciclo (3er y 4o grados) y 3er ciclo (5o y 6o grados).

Se pretende que el niño escriba y lea, que explore el concepto que tiene sobre los elementos lingüísticos para comunicarse, es decir sobre:

palabra, enunciado y su función en estructuras más amplias, la interpretación de lo escrito mediante el acto de lectura.

Las guías constan de los siguientes apartados:

- Noción de palabra (1er ciclo)
- Noción de palabra dentro del enunciado (2o y 3er ciclos)
- Análisis del error (1o, 2o y 3er ciclos)
- Lingüística (2o y 3er ciclos)
- Ortografía (2o y 3er ciclos)
- Lectura (1o, 2o y 3er ciclos).

La noción de palabra se plantea para saber si el niño que ya ha accedido al nivel alfabético de la lengua escrita, puede concebir esta unidad lingüística y si dentro de un enunciado le adjudica una función (también observamos si reflexiona sobre las convencionalidades ortográficas, como la segmentación -espacio entre palabras-, y sobre la correspondencia entre grafía y fonema convencionalmente).

En el aspecto de análisis del error, pretendemos que el niño reflexione sobre su concepción de los errores en su producción, presentándole ejemplos análogos a la palabra donde se encuentra el desacuerdo para que él compare, tratando de corregirse y confirmando si el cambio le convence o no. Se analizan producciones a la copia, dictado o redacción, de acuerdo a lo que el niño haya producido.

En el aspecto de ortografía, se pretende observar qué considera el niño convencionalmente, como las mayúsculas, acentos, puntuación, segmentación o si se le dificulta el uso de algunas grafías por su complejidad fonológica o gráfica.

Estos elementos no pueden desligarse todos y cada uno de las pro -

ducciones escritas. Se plantea por separado para indagar un poco más -- pero de hecho se observa en todo el desempeño del niño.

El aspecto ortográfico no es valorado en el 1er ciclo, pues se -- considera que este punto todavía no es de interés para el niño, quien inicialmente se ocupa por escribir sin rasgos de convencionalidad ortográfica.

En lingüística se pretende observar qué elementos de su lengua ha analizado, si conoce lo que es el sujeto, predicado, artículo, adverbio, objeto directo, indirecto y circunstancial, pero más que definirlos se persigue que los utilice, para evidenciar si existen nociones sobre esos contenidos escolares.

En la lectura, se plantea observar cómo aborda un texto, qué estrategias utiliza para leer, pueden ser: predicción, anticipación, muestreo, autocorrección, confirmación e inferencia (6).

Para la presentación de estas guías de evaluación se elaboraron: un formato, fichas (para facilitar la aplicación para el maestro) y -- hojas blancas para el niño. (Ver el material utilizado en el Apéndice 2). Esto se explicará más ampliamente en relación a los materiales y procedimientos de aplicación.

Las guías de evaluación, como cualquier propuesta de este tipo, -- son flexibles, se trata de que el maestro especialista sea quien las utilice y pueda partir de los cuestionamientos allí expuestos, pero su creatividad y el manejo del método clínico serán los que le permitan al niño evidenciar sus hipótesis y al aplicador le darán pautas más cercanas sobre las dificultades que el niño presenta.

(6) Estrategias expuestas por Goodman, K. y expuestas en el Cap. II de este trabajo.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

Los niños que asisten a Centros Psicopedagógicos, remitidos por la escuela, por los padres o por instituciones de salud, llegan con una de nominación de su problema, que en su mayoría es confirmada a través de la evaluación que hace el Centro Psic. en términos de "dislexia", "lento aprendizaje", "disfunción cerebral", etc. Este diagnóstico inicial deriva en tratamientos que ejercitan y refuerzan áreas perceptuales y de coordinación motora. Sin embargo, las investigaciones a las que hacemos referencia en capítulos anteriores, nos permiten interpretar los problemas presentados por los niños en el área de lectura y escritura, como dificultades de tipo conceptual, derivadas de una aproximación deficiente o incompleta de conocimiento.

Por tanto, el planteamiento básico de este trabajo es el siguiente: una valoración pedagógica, cuyo marco teórico considere los problemas como dificultades propias de una manifestación natural que se da en un proceso para adquirir y dominar el sistema de escritura y la observación clínica, como estrategia para analizar las producciones de los niños.

Objetivos específicos:

- Lograr una mejor interpretación de la valoración pedagógica de la lengua escrita y lectura, realizada en los Centros Psicopedagógicos.
- Elaborar una propuesta de instrumentos de valoración, así como de la estrategia para su aplicación.
- Comparar los resultados que se obtienen mediante una prueba para explorar la escritura (Condemarin y Blomsquist) y los que se obtienen mediante la aplicación de guías de evaluación.

Las guías de evaluación se crearon a partir de considerar que la valoración de un niño que presenta dificultades en escritura no puede juzgar solamente los errores del niño en forma aislada, sino que tendrá que darle una interpretación global, tomando en consideración el nivel de pensamiento del niño, sus hipótesis sobre el sistema de escritura y, sobre todo, cuáles son las estrategias de las que se vale para acceder y consolidar dicho sistema.

Esta propuesta requiere el manejo de elementos teóricos, fundamentalmente de tipo psicolingüístico y psicogenético; pues partimos de la noción básica del proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita que surge de la confluencia teórica antes mencionada. Con esta nueva concepción se intenta evitar que se repita en los centros psicopedagógicos la experiencia del aula regular, esto es, la disociación entre conocimiento lingüístico y aprendizaje de la lengua escrita, que provoca en los niños un rechazo hacia éste por parecer carente de significado.

Mediante esta evaluación tratamos de indagar el pensamiento del niño en relación a las hipótesis que ha formulado con respecto al sistema de escritura. Esto parece que nos informa más de lo que el niño sí utiliza, que de lo que no utiliza, pues la explicación sería obvia: no lo utiliza porque no ha formulado preguntas al respecto, es decir, no le ocasiona ningún conflicto. Nuestras interrogantes sólo pueden ser planteadas partiendo de la idea de que es el niño quien construye su propio conocimiento, interactuando con el exterior, dirigiéndose hacia aquello que le interesa de acuerdo a su nivel de desarrollo cognoscitivo. Bajo este enfoque psicogenético, es que surge la idea de no someter al niño a una prueba más sobre escritura y lectura, carente de sig

nificado; sino de partir del nivel de acceso o consolidación de ciertas nociones necesarias para contruir dicho sistema.

La propuesta de hacer guías y no pruebas, surge justamente de que se requiere flexibilidad, y el aplicador puede utilizar cuestionamientos pertinentes para indagar sobre la concepción del niño y las dificultades que éste presenta al enfrentarse al objeto de conocimiento.

Se diseñaron tres guías, con la correspondencia a los grados escolares de educación primaria, como se indica en el capítulo anterior.

Integran contenidos de aprendizaje del nivel primario, esto tuvo que tomarse en cuenta, ya que dichos contenidos son precisamente en los que puede presentar dificultad en la escuela regular, la cual cursa simultáneamente al acudir al Centro y en las más de las veces, por ella remitido.

Las guías no son instrumentos de medición, por lo que sus resultados no podrán ser cuantificables, sólo podrá hacerse una interpretación con criterios teóricos, analizando la producción escrita y la lectura -- bajo una interpretación cualitativa.

Creemos que las Guías han servido en un primer momento para sensibilizar a los especialistas en la búsqueda de alternativas de evaluación, y además en el conocimiento de otra metodología como lo es la de este material de valoración.

Selección y caracterización de la muestra:

La muestra fue de 31 niños, seleccionados de un Centro Psicopedagógico perteneciente a la Coordinación No. 1 de la D.G.E.E. en el D.F. Dicho centro lleva por nombre "Revolución".

El centro "Revolución" fue elegido para realizar este estudio, por

presentar características semejantes a los demás Centros en el D.F. en cuanto a su organización y lineamientos técnicos, además de que en dicho centro se observó que utilizaban como único instrumento la Prueba para la dislexia de Condemarin y Blomsquist, requisito planteado para efectuar este trabajo.

Algunos aspectos generales del Centro son: que se encuentra ubicado en Av. Revolución no. 313 en la Colonia Tacubaya y corresponde como ya hemos mencionado a la Coordinación no. 1 en el D.F.; cuenta con personal directivo, administrativo, docentes especializados y equipo de apoyo, éste último integrado por un trabajador social, psicólogo, terapeuta de audición y lenguaje y médico; labora dos turnos (matutino y vespertino) y asisten a él niños que presentan problemas en el aprendizaje, principalmente de lengua oral y escrita, así como de matemáticas.

Los niños son remitidos por el C.O.E.C. (Centro de Orientación, - Evaluación y Canalización) de la Coordinación correspondiente, así como derivados de las escuelas primarias cercanas, o en algunos casos --- por solicitud de los padres que viven en la zona aledaña.

En este Centro se nos permitió realizar las aplicaciones, así como la revisión de expedientes y entrevista con padres y maestros de los niños, sin contratiempo.

La selección de los niños respondió a los siguientes criterios: fueron remitidos por presentar dificultades en lectura y escritura; - eran alumnos de nuevo ingreso al centro, que habían sido valorados pedagógicamente con la prueba de Condemarin para la dislexia, asistían regularmente a la escuela primaria y pertenecían a algún grado escolar de nivel primaria. De acuerdo al grado escolar al que asistían en la escuela regular, quedaron distribuidos de la siguiente manera:

1 niño de 1o de primaria; 8 niños de 2o de primaria;
9 niños de 3o de primaria; 8 niños de 4o de primaria;
5 niños de 5o de primaria, ninguno de 6o de primaria.

Como puede observarse, la población de 2o, 3o y 4o grado fue mayor, ya que se pudo comprobar que son los niños de estos grados quienes solicitan asistencia a los Centros Psicopedagógicos para que se les apoye -- en lectura y escritura.

Para la selección de la muestra se consultaron los expedientes de -- los niños de nuevo ingreso al Centro. El procedimiento empleado normalmente con los niños que llegan es la evaluación de diferentes especialistas: trabajo social, médico, terapeuta de lenguaje, psicólogo y maestro -- especialista en problemas de aprendizaje o en educación especial. Una -- vez terminada esta evaluación y de acuerdo a las recomendaciones, se determina mediante un trabajo multidisciplinario el diagnóstico integral, -- del cual se derivan las estrategias para el apoyo que deberá recibir y -- el especialista indicado inicia el tratamiento.

A través de un estudio tipo encuesta realizado en el año de 1984, -- para detectar necesidades de asesoría (1), se observó que las evaluaciones no son las mismas en todos los Centros en el D.F. y aún dentro del -- mismo Centro puede haber variaciones.

Instrumentos:

Se utilizaron las Guías de Evaluación para la lengua escrita (2) -- que constituyen nuestra propuesta para realizar la valoración pedagógica. Es necesario aclarar que no forman parte de la Valoración Institucional --

(1) Efectuado por el personal del servicio de C.P.P.S. en el Depto. de -- Programación Académica, dependiente de laSub. Técnica de la D.G.E.E.

(La del Centro Psic. Revolución) ni del expediente del caso; consisten en una serie de pautas que divididas por aspectos: noción de palabra, noción de palabra en el enunciado, análisis del error, nociones de lingüística y lectura; nos permiten ir observando clínicamente el desempeño del niño, en cuanto al manejo de contenidos escolares relacionados con la Lengua Escrita y tratando de evidenciar las hipótesis cognitivas que el niño pone en juego.

Existen consignas, pero pueden ser planteadas a juicio del aplicador, tratando de seguir el proceso de pensamiento que el niño nos muestra.

Estas Guías no son rígidas, son sólo una propuesta para seguir la lógica del niño en su producción escrita, tratando de explicar aquellos desaciertos que el niño comete, dentro de un contexto.

La interpretación de las producciones del niño es la parte medular de cualquier valoración, principalmente si queremos darle una explicación más cercana a los problemas que el niño presente. Por ello en estas Guías, los parámetros de interpretación no pueden ser para cada aspecto, sino tratando de relacionar todas las producciones, los desaciertos con las estrategias que el niño utiliza; no podremos calificar, ni etiquetar, pero sí podremos definir cercanamente cuáles son las posibilidades que el niño tiene para dominar su sistema de escritura y proponer vías para el trabajo pedagógico.

En lo relacionado al acto de lectura se manejaron los aspectos de: forma de abordar el texto y recuperación del significado de la lectura. La escritura se trabajó principalmente en: aspectos gráficos (correspondencia grafofonética, convencionalidad ortográfica), aspectos semánticos

(2) Ver Apéndice No.2.

y producción de textos.

Procedimiento:

Se trabajó en la aplicación de las Guías de Evaluación, durante tres meses, previa entrevista con los padres y maestros de los niños.

El análisis de casos se realizó conjuntamente con los maestros de los niños durante los siguientes dos meses consecutivos a la aplicación.

La aplicación estuvo a cargo de cuatro personas, dos especialistas en problemas de aprendizaje, una psicóloga educativa y una pedagoga, que manejan la estrategia de observación clínica y conocen las Guías de Evaluación. Se aplicó en sesiones de 60' aproximadamente, en ocasiones una sola sesión y en otras se prolongó a dos sesiones.

El aplicador simultáneamente daba material para que el niño hiciera sus producciones y registraba lo que el niño respondía, así como las con trasugerencias que él hacía. En ocasiones se grabó la lectura de los niños, para transcribirlas, pero esto no fue sistemático.

La valoración que se realizó en la Institución mediante las Guías de Evaluación, sólo se hizo como parte de este trabajo y no se incluyó en el expediente del Centro Psicopedagógico.

Análisis de los resultados de la Valoración Pedagógica:

Los datos a disposición fueron los registros elaborados por el aplicador, las producciones de los niños y la interpretación de los resultados obtenidos en cada caso.

Para facilitar tanto el análisis como la presentación de resultados, se dividió la población en tres grandes grupos según su grado escolar. El grupo 1 corresponde a los niños de 1o y 2o grado; el grupo 2 a los niños de 3o y 4o y el grupo 3 a los niños de 5o y 6o.

Por las características propias de este tipo de valoración, no se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, sino un análisis cualitativo, evaluando el trabajo de los niños respecto a los contenidos escolares propuestos. Se comparó su desempeño en función de la valoración para la Dislexia con el fin de reconocer qué datos significativos pueda proponer ésta en relación a otra interpretación teórica acerca del proceso evolutivo en el dominio de la lengua escrita. El estudio fue transversal.

Asimismo se reflexionó sobre la importancia de conocer el método clínico para cualquier tipo de aplicación pedagógica. Este método como se explicó en el capítulo I, consiste fundamentalmente en el acercamiento entre el aplicador y el niño, para investigar el proceso del pensamiento que el último despliega en función de un tópico particular, o sea en este caso la Lengua Escrita.

CAPITULO V

ANALISIS DE RESULTADOS

En esta investigación se propuso el estudio de los niños que ingresaron al Centro Psicopedagógico en el ciclo escolar 1986-87. Esta, se realizó en el Centro Psicopedagógico "Revolución", con niños tanto del turno matutino como el vespertino, fueron elegidos aquellos niños que presentaron dificultades en la lengua escrita y que cursaran la escuela primaria en algunos de sus grados, considerando edades de 6 a 12 años.

Para la presentación de cada caso se consideran los siguientes apartados:

Datos Generales: En donde se anota el nombre, edad, grado escolar, antecedentes escolares y motivo de consulta.

Valoración Institucional: Constituida por dos aspectos: Metodología y Resultados Obtenidos. Esta valoración fue realizada por personal del Centro Psicopedagógico a través de la aplicación de la Prueba para la Dislexia específica elaborado por Condemarin y Blomsquist.

Valoración Pedagógica: Constituida por dos aspectos: Metodología y Resultados Obtenidos. Esta valoración fue realizada por dos especialistas en problemas de aprendizaje, una psicóloga educativa y una pedagoga. Se utilizaron las Guías de Evaluación propuestas. Esta información no formó parte del expediente del alumno, sólo se le dio a conocer al maestro especialista.

Interpretación: Aspecto de la valoración pedagógica, donde se mencionan las posibles relaciones que existen entre los resultados obtenidos. Solamente se refiere a la Valoración Pedagógica.

Sugerencias: Aspecto de la valoración pedagógica que expone --- cuáles son las alternativas de trabajo para el niño; producto de la valoración y congruentes con la explicación teórica de las dificultades que presenta el niño.

Comparación entre los dos sistemas de valoración: Se expone lo que --- cada valoración concluye, tanto la institucional, --- como la pedagógica; de manera que se observe cual --- de los dos sistemas proporcionó información más --- clara y ofreció alternativas de atención congruen --- tes con las necesidades del niño.

Confrontación y conclusiones: Se sintetiza la valoración pedagógica alcanzada por medio de cada sistema y se concluye --- si se observaron o no, diferencias en los diagnós --- ticos obtenidos.

A continuación presentaremos los casos valorados.

CASO 1.

DATOS GENERALES:

María Guadalupe, tiene 7 años de edad, cura el 1er grado de primaria, por primera vez. Solicitó servicio en el Centro Psicopedagógico por presentar a juicio de sus padres "problema de aprendizaje", no adelanta nada y "no sabe leer".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de evaluación (1).

Resultados: En la aplicación de la Prueba para la Dislexia*, aplicada el 10 de septiembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: omisiones: r (intermedia); sustituciones: m=v, p=g, r=rr, b=d, d-b, n=l.

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, no hay entonación. Acudió al señalamiento para lograr la lectura.

La lectura de comprensión, fue pobre y no logra recuperar el contenido con secuencia.

b) ESCRITURA: rotaciones: d=b, b=d; sustituciones: m=v, p=g, r=rr, b=d, d=b, s=c, n=l; omisiones: i, l, r (intermedias); trasposición de -ga=ag, al=la.

En la copia se observa que lo hace letra por letra y se va autodic-tando.

(1) Para mayor aclaración sobre este tipo de valoración, se sugiere remitirse al Cap. III de este trabajo.

* Nos referimos a todos los casos a la Prueba para la Dislexia Específica, diseñada por Mabel Condemarin y Blomsquist.

En el dictado: es una escritura irregular, no deja espacios entre palabras, omitiendo, rotando en forma constante y con errores ortográficos.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 14 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, observándose los desaciertos presentados en lingüística en las producciones escritas, así como la recuperación de significado y forma de abordar el texto en la lectura.

Resultados: María Guadalupe Considera la palabra como la acción de juntar varias letras, dándole un sonido a cada una de ellas; estos rasgos nos indican que maneja una hipótesis alfabética, aún sin convencionalidad, debido a la existencia de letras que valen por dos sonidos en algunas palabras (por ejemplo: "inseto" y lee "insecto"; "gillo" y lee "grillo", "Martesla" y quiere decir Marta Estela.

En el enunciado se observó que la niña, une artículos a sustantivos y verbos a sustantivos, por ejemplo "lacasa" donde afirma que si lo separamos "la" no tiene significado; y también en "juegaenepatoo" que dice "juega en el patio".

En las producciones escritas, que realiza una copia, en forma mecánica, es decir, no es reflexiva, no respondiendo a lo que trató lo que copió. Presenta desaciertos constantes, al cambiar las grafías, uniendo varias palabras sin dejar espacios y en sí aspectos convencionales en el sistema de escritura.

Respecto a la autorreflexión que hace de sus producciones escritas

se observa que realiza ajuste gramatical (concordancia de género y número entre el sustantivo y sus modificadores y entre el verbo y sus modificadores); manejando el aspecto semántico (del sentido de lo que escribe) pero no así el aspecto sintáctico (estructura lingüística).

En el aspecto de convencionalidad ortográfica, no se considera en este ciclo, pues la niña aún no maneja las convenciones como la segmentación y la puntuación.

En la lectura se caracteriza en forma oral porque cambia algunas letras, sin embargo ya utiliza su hipótesis en forma alfabética. Utiliza la predicción y la anticipación como estrategias para abordar el texto, dificultándosele recuperar el significado del contenido.

INTERPRETACION:

María Guadalupe se encuentra en un nivel de conceptualización alfabético no convencional, por lo que se pudo apreciar en su desempeño y las justificaciones que dio en cada caso. Sus desaciertos son producto del momento en el que se encuentra al tratar de comprender el sistema de escritura.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con María Guadalupe con estrategias pedagógicas que propicien el acceso hacia la hipótesis alfabética convencional, enfatizando la correspondencia grafofonética que caracteriza nuestro sistema de escritura. Es importante que la niña lea sus producciones y que éstas cobren un verdadero significado. Paulatinamente se propone que se avance en los aspectos convencionales, tales como uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, segmentación y linealidad, así como de -

La ortografía. Propiciar de la misma manera que sus estrategias de lectura se amplíen, tanto en el muestreo y la anticipación que ya comienza a practicar como las de inferencia y autocorrección.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

El sistema de valoración institucional nos permitió observar los errores que cometía María Guadalupe en su escritura, a saber: omisiones, sustituciones trasposiciones, que prevalecían en su lectura. Esto indicó un atraso significativo en relación a su memoria visomotora.

Los errores que presentó María Guadalupe, bajo el enfoque psicogenético de la lengua escrita nos indican que son errores constructivos, es decir, necesarios para superar su hipótesis alfabética aún no convencional, que es parte de un proceso largo que apenas inicia escolarmente la niña.

Con la Valoración Pedagógica pudimos apreciar las justificaciones que daba la niña acerca de lo que escribía y leía. Esto fue muy importante para acercarnos más al conocimiento de lo que la niña piensa de su sistema de escritura, éste como un objeto de conocimiento, al cual intenta aproximarse poco a poco, en ocasiones presentando un nivel más bajos que en otros, producto esto de la construcción cognoscitiva que paulatinamente va acercándose a lo convencional.

Este tipo de observaciones pudieron darse en la medida en que el trabajo de aplicación es permisivo, al cuestionar al niño y propiciar que confronte sus ideas de lo que se le solicita con lo que él piensa.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que se detectaron mediante la valoración institucional

se consideraron como indicadores de retraso perceptivo-motor, lo que ocasionaba la disortografía presentada por la niña.

A través de la valoración pedagógica se observó que el proceso de aprendizaje de María Guadalupe es normal y que requiere de mayor variedad de estrategias que le faciliten un acceso a la convencionalidad del sistema de escritura, confirmando por ello que puede superar su aparente problema con la implementación de actividades pedagógicas acordes a su nivel de conceptualización.

CASO 2.

DATOS GENERALES

Oscar tiene 9 años de edad, cursa el 2o año de escolaridad primaria; habiendo reprobado este grado una vez, presenta problema de "retraso escolar" y asiste al Centro por eso, además de que "no capta bien el dictado y no sabe leer".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento realizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de la Prueba para la Dislexia aplicada el 20 de enero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) LECTURA: sustituciones: gue=jue; omisiones: n,j,lr, (intermedias).
- b) ESCRITURA: omisiones: n,j,l,r,p,c.; sustituciones: jue=gue; agregados de e (al final).

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones

y silabeo, no respeta la puntuación.

En su lectura de comprensión: fue deficiente, pues no completa la historia, ni en su idea general.

En la copia se observa que lo hace letra por letra y va oralizando cada sílaba que escribe.

En el dictado: es una escritura irregular, no deja espacios entre palabras, omitiendo sustituyendo y con errores ortográficos.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel descriptivo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 14 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, observándose los desaciertos presentados en lingüística.

Resultados: En la noción de palabra se detectó que Oscar no ha consolidado la hipótesis alfabética, observándose que su escritura no corresponde a su lectura, lo cual se presenta en palabras como "coneó" y lee conejo, "vosa" y lee bolsa, "pueco" y lee puerco. En la averiguación de dicha noción, el niño procede al conteo de palabras en un enunciado y en la selección que hace de las partes de éste y distingue artículo, verbo y sustantivo.

En el análisis del error, a diferencia de otros casos, sólo se le solicitó que escribiera palabras que el recordara del salón, observándose que no emplea espacios entre las palabras y no considera que no diga lo que el quiso escribir. En esta producción, sus desaciertos remiten a una hipótesis silábico-alfabética, por ejemplo: escribe "pese" en lugar de pez, "mariose" en lugar de mariposa. "iseto" por insecto, y en oracio

nes: "El gato velehe" por El gato bebe leche; "Eseijcaelohe" por Ese — grillo canta por la noche.

En la lectura no fue posible observar las estrategias ni la recuperación de significado en un texto, sólo leyó las palabras que el produjo.

INTERPRETACION:

Oscar es un niño que presenta un nivel de conceptualización con respecto a la lengua escrita que se caracteriza por el manejo de una hipótesis silábico-alfabética, lo cual no interfiere en su noción de palabra y elementos lingüísticos. Es notorio en su escritura la presencia de constantes omisiones principalmente en palabras trisílabas, así como la presunción de un criterio de cantidad en su escritura de monosílabas. Lo anterior no interfiere en su noción de palabra, puesto que el manejo del aspecto semántico es bastante adecuado. Respecto a la convencionalidad ortográfica no fue abordada por ser propia de un nivel más alto al que Oscar presenta. Algo importante para ser considerado es la insuficiente operatividad de su escritura y lectura como un sistema de carácter comunicativo.

La lectura oral deberá confirmarse durante su atención pedagógica y en la medida en que vaya superando sus dificultades. Esto se sugiere por no contar con suficiente información, pues sólo realizó lectura de palabras aisladas.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Oscar mediante estrategias pedagógicas que le faciliten el acceso a la hipótesis alfabética en forma convencional, principalmente actividades de análisis grafonético. En cuanto a la lec

tura habrá de sugerirsele diferentes formas de abordar el texto e ir ampliando sus posibilidades de lectura oral que parecieron escasas.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo apreciar, mediante el sistema de valoración institucional, Oscar presentaba indicadores de problema de retraso ortográfico (di sortográfico) y de oralización en la lectura.

Con el sistema de valoración pedagógica, los resultados antes mencionados concluyeron que los "errores" de Oscar son producto del proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo que los aspectos convencionales de la escritura (signos de puntuación, uso de mayúsculas, uso de grafías con polivalencias, etc.), por el momento, no son significativos, y se considera que el análisis que hace Oscar de los elementos lingüísticos puede ser apoyo para darle ayuda especial.

Mediante este tipo de valoración, pudimos observar la forma en que Oscar concibe el acto de escritura, no sólo mediante sus producciones en el papel, sino por sus respuestas, cuando se le pide que diga lo que --- piensa al respecto de lo que escribe, "por qué no puede ser de otra forma", confirmando así el nivel de conceptualización en el cual se encuentra.

Oscar fue valorado con otro instrumento llamado "Prueba Monterrey", dato que nosotros ignorábamos antes de esta última aplicación. Sin embargo, confrontando los resultados, se puede apreciar lo siguiente: Nivel de conceptualización lingüística con hipótesis silábico-alfabética. Lo cual no difiere de lo observado por la valoración pedagógica.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Este caso nos permitió concluir que el sistema de valoración insti-

tucional llegó a unas aseveraciones poco claras con respecto a lo que -- Oscar sí sabe del sistema de escritura, destacando sólo lo que Oscar no sabe aún.

El sistema de valoración pedagógica detectó desaciertos similares, -- pero mediante el desempeño global de las producciones y la recuperación oral de algunas de ellas se obtuvo una idea más amplia y, sobre todo, se pudo aportar las estrategias pedagógicas en función de lo que Oscar ya -- conceptualiza, para partir de elementos semejantes a los que él ya les -- da valor.

Es interesante aclarar que nuestro marco teórico nos permitió ser -- congruentes con las dificultades que Oscar presenta y las sugerencias de trabajo, mientras que con el otro sistema tal vez se dificulte más la ta rea de proponer el tratamiento con el niño.

CASO 3.

DATOS GENERALES:

Soffa tiene 8 años de edad, cursa el 2o grado de escolaridad primaria; no ha repetido ningún grado; ingresó al Centro en este ciclo escolar, por presentar distracción y ser retraída, además de que presenta -- problema en la lectura y escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento realizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarfín, aplicado el 25 de enero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones l=r; errores ortográficos: s=c, g=j; trasposiciones de: los=sol, el=le.

En la lectura oral no hay fluidez, es silábica, con detenciones, no respeta la puntuación, su velocidad está por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar.

En la lectura de comprensión: fue muy poco el contenido que recordó y cambió el orden de la secuencia y añadió otras informaciones.

b) ESCRITURA: Existieron los siguientes errores: rotaciones: d=b, b=d; sustituciones: q=c; trasposiciones: od=ob, lv=vl; omisiones: i,l, r,v (intermedia); agregados: r y a (al final de la palabra).

En la copia se observa que lo hace letra por letra. En el dictado es una escritura irregular, no deja espacios entre palabras, agregando, sustituyendo, rotando y con trasposiciones.

En su escritura espontánea corresponde a una enumeración, escribiendo lo que ve sin acción alguna.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de palabra y enunciado; así como el análisis de errores durante las producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra, no presenta problema para adecuar lo gráfico con lo fonético, presentando noción de palabra y denotando una hipótesis alfabética. Conceptualmente confunde la designación de palabra por letra.

Soffa ajusta adecuadamente las palabras dentro del enunciado, lo cual indica que tiene información sintáctica y semántica que le permiten

realizar los ajustes, distinguiendo sustantivos y artículos, dificultándosele un poco el verbo.

En cuanto al análisis del error dentro de su escritura, se observó que retoma la escritura de manera mecánica y trata de transcribir del modelo con exactitud, fijándose en los aspectos gráficos más que el contenido de lo que escribió. Cuando se le dictó un texto, Sofia no tuvo mayor dificultad, se le dificultó la escritura de verbos y esto aparece en la redacción, cuando acompaña a cada palabra con un artículo o sustantivo, logrando varios enunciados, cuya característica es que todos tienen verbo.

La niña realiza la lectura con varias detenciones en palabras que pareciera que no conoce, orientándose más por la información visual y finalmente confirma al completar la anticipación de cada palabra. Su recuperación de significado no es muy amplia, sin embargo rescata la idea central, agregando algunos adjetivos que aún no estando en la lectura, ella infiere que existen.

INTERPRETACION:

Sofia es una niña que presenta desajustes en escritura, de tipo grafonémico en todas sus producciones, producto de la falta de convencionalidad ortográfica y de ausencia de manejo de mayores elementos en la estructura lingüística.

En lectura hace buen uso de la información lingüística, requiriendo mayor uso de estrategias para apoyarse en la recuperación de significado.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Sofia sobre la reflexión de los elementos -

visuales y no visuales para realizar la lectura, empleando las posibilidades que ella pone en práctica al hacer anticipación y confirmación. En la escritura requiere manejar estrategias que propicien la reflexión de la escritura como un medio de comunicación, ya que hasta el momento es conceptualizada como una destreza de tipo mecánico por la niña. Se requiere explorar más sobre el manejo que tiene de la estructura lingüística, específicamente en el uso del verbo.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Esta niña, según la evaluación institucional, se presenta como disléxica, con indicadores de: omisiones, sustituciones, trasposiciones, agregados y errores ortográficos detectados en su escritura y lectura. A ello se suma el bajo nivel de rapidez en la lectura de comprensión.

Lo que en Condemarin se consideró como error ortográfico, en la valoración pedagógica apareció como una falta de convencionalidad en el uso de algunas grafías, sobre todo en la digrafía "rr" o en la polivalencia de b, y de c.

La lectura: en los dos sistemas se aprecia que Sofía no recupera ampliamente el significado de lo leído; en el primero se atribuye a la pobreza de comprensión; en el segundo nosotros creemos que se debe a que la niña pone en práctica estrategias de inferencia y anticipación, y requiere de mayor reflexión sobre el contenido leído.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

El caso de Sofía permite concluir que: ha logrado conceptualizar la lengua escrita en un nivel alfabético, presentando aún desaciertos en los aspectos convencionales de la misma, los cuales no deben ser catalo-

gados como dislexia, sino como un momento por el cual Sofia está pasando y que requiere un apoyo pedagógico, para reflexionar sobre aquellos elementos que aún no domina.

Nuevamente vemos que la complejidad de nuestra lengua, requiere de ir aproximándonos paulatinamente hacia lo convencional, con la información que nuestro medio provea y seamos capaces de poner en práctica.

Este caso permite observar cómo la competencia lingüística de la niña ayuda a hacer cada vez más compleja su producción, siendo en este momento errores constructivos los que le permitirán ir mejorando su desempeño.

CASO 4.

DATOS GENERALES:

Juan Alberto, tiene 8 años, cursa el 2o año de escolaridad primaria, sin haber reprobado ningún año. El motivo por el cual solicitó su inscripción al Centro Psicopedagógico es que presenta deficiente pronunciación en las palabras y no lee ni escribe bien.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento realizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarfín, el 5 de noviembre de 1986, se encontraron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** sustituciones de: l=r, r=l, s=ch.

En lectura oral es irregular y silábica; entonación adecuada al contenido sin respetar la puntuación; su nivel cognoscitivo da muestras de ir tomando el sentido y significado; no corrige errores, se le hace diff

cil; no necesita ir señalando; en cuanto al cuestionario su descripción es escueta, sin riqueza de detalles; no hay orden en sus ideas, no hay relación entre sus ideas, inventa algunas de ellas, no menciona la idea principal.

b) ESCRITURA: existieron los siguientes errores: sustituciones $r=l$, $l=r$, $g=c$, $b=v$; errores ortográficos: $s=c$, $g=j$; omisiones: u, l ; rotaciones no significativas de $b=d$, $d=b$.

En la copia no deja espacio entre cada palabra, se consideró buena su escritura.

Su dictado no deja el espacio entre cada palabra, omite, sustituye y no hay puntuación.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de palabra y enunciado, lingüística y lectura, así como el análisis de errores en las producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra, conceptualiza a la -palabra como letra, pero en su producción escrita existen palabras con significado, aún de pocas letras, descartándose algún nivel más bajo que el alfabético, haciendo corresponder a cada grafía un sonido.

En cuanto al análisis de sus producciones en la copia, se observó la hipótesis alfabética y falta de convencionalidad ortográfica, la segmentación de palabras, signos de puntuación, la hizo con lentitud y fijándose mucho en las formas de las letras. Fue capaz de recuperar el -- significado de lo escrito.

En el dictado tuvo dificultad en cambiar su noción en cuanto a la separación entre las palabras, pues al leerlas era cuando les daba valor a cada una por separado, allí hubo desaciertos como "cabla" para escribir "cabra", "insepto" en lugar de "insecto", "mursierago" por "murcielago", "griyo" por "grillo", "pes" en lugar de "pez". Estos dos últimos no son significativos porque conservan su valor fonético y en un nivel de 2o grado no es posible valorar este tipo de desaciertos ortográficos. En los anteriores sí existe cierta dificultad para escribir palabras largas y con sílabas inversas o compuestas. Esto es un indicador de la falta de convencionalidad en los aspectos gráficos, donde la información no visual, específicamente de la forma en que habla el niño y los que le rodean, puede estar determinando la persistencia de los desaciertos.

Aunado a este desempeño en su redacción, presenta dificultad en el ajuste gramatical, principalmente al cambiar el verbo y el artículo.

En la lectura se caracteriza por poner en práctica el muestreo y la anticipación, como estrategias fundamentalmente; recupera el significado de lo leído.

INTERPRETACION:

Juan Alberto es un niño que presenta en su producción escrita desaciertos importantes, a la falta de un análisis grafofonético que le permitiera observar los cambios que ocurren en las palabras cuando se escriben con otra grafía que aunque suene igual puede cambiar el significado; esto está relacionado con sus desaciertos en la convencionalidad gráfica, como la segmentación, signos de puntuación y ortográficos.

En su lectura, ha iniciado la forma de abordar el texto mediante -

la anticipación y el muestreo, estrategias que le permitirán en la medida que las enriquezca y practique otras formas, como la inferencia, la autocorrección y anticipación. Su recuperación de significado es amplia y permite observar su léxico y las posibilidades de mejorar su producción escrita, en función de la concordancia sintáctica y semántica (coherencia lineal y global) que emplea.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Juan Alberto a partir de los elementos que ya conoce, tales como palabra, enunciado y el artículo, sustantivo. Habrá que propiciar la reflexión sobre el significado de las palabras y establecer un análisis de correspondencia grafofonética para descubrir el valor de cada grafía en diferentes casos y circunstancias.

En lectura, se puede proponer el trabajo con diferentes tipos de lectura, para observar cómo la aborda en cada caso e ir ampliando el uso de la predicción, anticipación, muestreo, inferencia, autocorrección y confirmación, paulatinamente.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como fue posible observar, el diagnóstico inicial, en donde se encontró que la lectura oral era irregular, silábica, así como su escritura con sustituciones significativas, errores ortográficos, omisiones, rotaciones y sin dejar espacios entre las palabras.

Al realizar la valoración pedagógica encontramos una posible explicación a los "errores" presentados aduciendo a la falta de mayores estrategias, tanto en escritura como en lectura para reflexionar en la construcción de mensajes con significado, es decir el tener la posibili

dad de concebir a la escritura como un medio de comunicación, con reglas y características convencionales.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

En este caso la valoración pedagógica arrojó mayores datos sobre la situación real del problema, pues al permitirle expresarse en relación con lo que él conoce, descartamos una posible dislexia, relacionando más su dificultad a la información verbal y no verbal que no maneja muy ampliamente.

CASO 5.

DATOS GENERALES:

Víctor Hugo tiene 7 años de edad, cursa el 2o grado de escuela primaria, no habiendo repetido ningún grado; el problema por el cual solicitó el servicio de Centro Psicopedagógico es a referencia de la madre, problemas de aprendizaje, en escritura y conducta.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento realizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, aplicado el 11 de octubre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** sustituciones: o=a, omisiones: n (final y media).

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, no respeta la puntuación, sin entonación, no da muestras de ir tomando en cuenta el sentido de lo que lee.

En la lectura de comprensión fue pobre y sin coherencia.

b) ESCRITURA: sustituciones: br=lr, a=o, c=n, r=n, gr=lr; errores ortográficos: a=z, c. v=b.

En la copia se observa que lo hace letra por letra, dificultándosele demasiado algunas grafías. En el dictado es una escritura irregular, con omisiones, y sustituciones significativas.

Su escritura espontánea pertenece a un nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de palabra y enunciado, lingüística y el análisis de errores en su producción escrita.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra, se considera que no ha superado su hipótesis silábico-alfabética, en la que repite las letras de la primera sílaba para formar una palabra, (que no tenía sentido en la mayoría de las veces).

En la escritura de su nombre, lo escribió completo y sin dificultad. Cuando escribe otras palabras, algunas no tienen significado convencional y él les da uno muy particular. Les ocasionó dificultad el escribir una sola palabra al inicio del enunciado, escribiendo "les ancan la leche" para dar a entender que para completar _____ vaca da leche, puso "le sacan la leche". Lo anterior, semánticamente está relacionado con el enunciado, pero indica que puede resolver el conflicto para escribir la palabra que falta y que sólo es de dos letras, con la información no visual, es decir él sabe que a la vaca la ordeñan y se obtiene leche.

Logró escribir el verbo en dos de los enunciados, lo que indica que esta parte del enunciado ha adquirido significado para él.

En el dictado, mostró una hipótesis alfabética, dándole un valor sonoro a cada graffa. En los enunciados la separación entre palabras la hace mediante rayas -- entre cada palabra. Suponemos que esta es una indicación tomada de la escuela primaria.

No realiza un análisis sintáctico, y pierde la concordancia en los enunciados, sin hacer caso del análisis semántico.

Se aplicó la lectura y hubo un poco de anticipación, pero carece de mayores estrategias para abordar el texto.

INTERPRETACION:

Victor Hugo presenta características de un nivel lingüístico en una hipótesis silábico-alfabética en transición a la alfabética; en algunos casos podría decirse que es alfabético no convencional.

En la lectura no recuperó el significado, preocupándose por mostrar el contenido, sin darle mucha importancia al significado y sí a los rasgos gráficos de lo que leía.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Victor Hugo elementos de análisis grafofonéticos y aspectos semánticos y sintácticos.

En la lectura habrá que propiciar la reflexión sobre el mensaje que puede extraer de diferentes portadores del texto, partiendo de los que el conozca y enriqueciéndolos paulatinamente.

Es un niño que presenta excesiva distracción, por lo que habrá de considerarse esto para poder aplicar actividades que permitan centrar su interés.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, las producciones de Víctor Hugo en la escritura presentan sustituciones, rotaciones y errores ortográficos, que indicaron que reúne características de dislexia. De acuerdo a los resultados obtenidos Víctor Hugo debería comenzar su tratamiento con ejercicios de maduración visomotora y de tipo perceptivo-motriz, en general, para mejorar su atención y así su escritura.

Mediante el segundo sistema de valoración, se observa que el niño tiene ya una idea precisa de lo que es escribir, tal como lo muestra en su desempeño y sus comentarios, al definir lo que considera como palabra en el reconocimiento de varias grafías y darles un valor sonoro convencional. Todo esto nos llevó a considerar que Víctor Hugo se encuentra en un nivel de conceptualización de la lengua escrita de tipo lingüístico - en una hipótesis de transición silábico-alfabética. Teniendo que trabajar con el niño los valores de las diferentes grafías que suenan igual o parecido para lograr palabras con significado.

Este sistema permitió investigar cómo recibe Víctor la lengua escrita y dió elementos para sugerir un tratamiento.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Este caso permitió observar cómo un niño que se encuentra en el proceso de construcción del sistema de escritura, en un nivel alfabético,-- puede ser catalogado de disléxico, confirmando que la interpretación que se realice de su escritura es definitiva para ofrecerle alternativas de apoyo pedagógico y por ende para no patologizar sus dificultades, que deben verse como algo normal y posible de superar, en la medida en que se tengan mayores experiencias tanto de escritura como de lectura.

CASO 6

DATOS GENERALES:

Mauricio, tiene 7 años de edad, cursa el 2o. grado de educación primaria, no ha reprobado ningún grado, asiste al Centro Psicopedagógico a insistencia de su mamá, quien dice que "se distrae y no quiere trabajar", principalmente "es flojo para leer y escribir".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento realizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarfín, aplicado el 11 de abril de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: c=q, n=ll, ñ=ch, que=ce; omisiones: u,a ; trasposiciones: si=is, te=et, los=sol, el=le.

En la lectura oral no hay fluidez, su velocidad es adecuada a su edad y grado escolar, pero no muestra comprensión de lo que lee.

En la lectura de comprensión: fue pobre y no establece relación en sus ideas con la idea general del texto.

b) ESCRITURA: existieron rotaciones d=b; sustituciones c=b, r=l, -- c=p; omisiones: p,u,n (intermedia); errores ortográficos: ll=y, gi=gui, j=g, v,b.

En la copia se observa que lo hace mecánicamente, letra por letra,--

En el dictado: no tiene "buena unión" de las palabras, el niño dice que no la lee porque "me trago palabras".

En la redacción, o escritura espontánea corresponde a un nivel enumerativo, puesto que escribe lo que vio, utilizando repetidamente las pa

labras en cada enunciado.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 30 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de palabras y enunciado, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, Mauricio considera tanto palabras cortas como largas, sin ningún problema, hace correspondencia grafonética y logra apoyarse en la cuantificación para diferencias entre las palabras cortas de las largas.

En el análisis de errores en la escritura, observamos que utiliza la autocorrección, procura respetar la colocación de las palabras idéntico a la distribución que marcaba el modelo, después se da cuenta de que le sobra espacio y decide hacerlo ajustándose al tamaño de la hoja que tiene, es por lo cual, reflexiva tanto en la forma gráfica como en la del contenido.

En la redacción, se denota más descriptiva, estereotipada, y todos los enunciados tienen el mismo sujeto y verbo a excepción del último enunciado.

Se le dificulta el trazo de las letras. El manejo de los aspectos sintácticos, grafonéticos y semántico es adecuado.

En cuanto a la lectura, Mauricio ha comprendido lo que significa el acto de la lectura, siendo su recuperación de significado adecuada, aún cuando persisten desaciertos en la lectura oral.

INTERPRETACION:

Mauricio es un niño que ha accedido al sistema de la lengua escrita,

se encuentra en la consolidación de este proceso de aprendizaje y requiere de mayor apoyo para lograr el dominio de este objeto de conocimiento. En la lectura demuestra manejar algunas estrategias, como la de muestreo y anticipación, observando que existe iniciativa para buscar el significado en lo que lee.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Mauricio estrategias pedagógicas que propicien la reflexión sobre los desaciertos que comete dentro de la escritura, originados por desconocimiento del uso convencional de las grafías en un contexto.

En la lectura, se requiere una mayor oportunidad de oralización de sus producciones, de manera que ponga en práctica otras estrategias para abordar el texto, que pueden ser: de inferencia, autocorrección y confirmación.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar las producciones de escritura de Mauricio presentan sustituciones, trasposiciones y errores ortográficos, que indican un trastorno denominado como Dislexia, específicamente disortografía. De acuerdo a los resultados obtenidos en Condemarín, y el tratamiento sugerido (perceptivo-motriz) Mauricio debería superar los problemas planteados.

Lo que se consideró como defectos en la valoración institucional, -- mediante una apreciación de todos los rasgos en forma relacionada, se detectó que había material de interpretación, tal como las respuestas que el niño exteriorizó con respecto a su producción: dijo que para saber -- cuáles eran palabras cortas y cuáles largas "las cuento con los dedos" y

para señalar el aspecto sintáctico, cuando dice que en el enunciado se fijó en "una buena unión de las palabras". Estos son indicios de que Mauricio ya se ha fijado en algunas características del sistema de escritura para hacerlo convencional.

Inicialmente pudo considerarse al niño como poco "maduro" para abordar la lecto-escritura, porque así lo demostraban los resultados de la valoración institucional, pero paulatinamente las respuestas de Mauricio nos hicieron precisar el grado de avance que ya tenía, si se le permitía producir libremente lo que él si conocía.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Podemos concluir, que así como Mauricio puede responder con un nivel muy bajo ante elementos gráficos sin significado, puede también responder en un nivel más alto, con elementos que le son significativos. -- Esto se comprobó con la realización de dos valoraciones, evidenciando -- que Mauricio ya conoce bastantes elementos de la lengua escrita y requiere apoyo para clasificarlos, como parte de un proceso normal que se encuentra encaminado debido a las estructuras cognoscitivas que el niño de muestra tener.

CASO 7

DATOS GENERALES:

Jair tiene 7 años de edad, cursa el 2o grado de la escuela primaria, sin haber reprobado ningún grado, el motivo por el cual asiste al Centro Psicopedagógico es que "no toma dictado".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín, el 17 de marzo de 1986, se observaron los siguientes datos:

a) **LECTURA:** sustituciones: ñ=ch, n=ll, b=d, ju=gu, j=y, o=e, n=s, --m=n; omisiones de: u, a, n, r (final e intermedia); trasposiciones: se=es.

En la lectura oral es poco fluido, trabado, su entonación no es adecuada al contenido, sin respetar la puntuación; da muestra de ir tomando el sentido de la lectura, su velocidad fue por debajo del nivel esperado para su edad y grado.

En su lectura de comprensión: su descripción fue vaga e imprecisa, no conservando el orden de ideas, no se observó la coherencia ni la jerarquización, por la ambigüedad de la información retenida.

b) **ESCRITURA:** sustituciones: q=c, d=b, c=g; error ortográfico: b=v, omisiones: r (intermedia); trasposiciones: es=se.

En la copia se observa que copia letra por letra y vocaliza cada una conforme va escribiendo (autodictado).

En el dictado es una escritura irregular, en algunas palabras no deja espacios, sustituyendo, omitiendo y con error ortográfico.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel enumerativo, pues se concreta a enlistar algunas cosas que conoce.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 6 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre la

noción de palabra, enunciado, lingüística y lectura, así como en el análisis de errores en sus producciones escritas.

Resultados: Demostró que conoce lo que es una palabra, confundiendo se en palabra corta que dice que son los sustantivos y palabra larga los enunciados; faltando que reflexione sobre el mismo concepto más adelante. Maneja una hipótesis alfabética atribuyendo a cada grafía un valor sonoro.

Dentro del enunciado se le dificulta el uso del artículo, cuando éste no se encuentra al inicio de la estructura lingüística.

El análisis de error nos permitió observar que existen fallas mínimas en su análisis grafofonético, principalmente en grafías de sonido: r, n, m, y sílabas directas (mos, ras).

Se le dificulta redactar un texto, puesto que lo hace en descripción de objetos, sin mencionar acciones, razón por la cual no se observó coherencia lineal ni global de sus producciones.

En la lectura apreciamos el uso de estrategias: la anticipación y autocorrección, por ejemplo para leer la palabra "eso" dentro de un texto, anticipó "esa" puesto que había leído "familia" anteriormente, y anticipó que sería femenino el género de la siguiente palabra. También -- cuando para leer "el gallo se dijo un día" leyó "el gallo es...no, dijo un día", advirtiéndose la autocorrección de digo por dijo.

No recuperó el significado del texto totalmente, puesto que sólo se concretó a señalar los personajes principales del texto. Su oralización fue muy lenta, cambiando algunas letras y sílabas.

INTERPRETACION:

Jair es un niño que presenta dificultades en la comprensión del --

sistema de escritura, principalmente esto se debe al escaso manejo de material escrito y con significado que se le ha proporcionado hasta el momento. Su nivel de conceptualización de la lengua escrita es alfabético y realiza análisis grafofonético a la propuesta del aplicador, motivo por el cual, creemos que tiene la capacidad de ir paulatinamente adquiriendo elementos convencionales que son los que mejorarán su desempeño.

En la lectura existe una correlación en el problema anteriormente planteado, pues la fluidéz y la comprensión de textos se lograrán en la medida en que Jair se familiarice más con estrategias que le permitan abordar el texto.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Jair de acuerdo a su nivel de conceptualización, con actividades que propicien que acceda al manejo convencional de las grafías no consolidadas: r, n y m, dentro de contextos con significado; también el aspecto ortográfico (segmentación, signos de puntuación, uso de mayúsculas, etc.). Proponerle actividades de redacción con motivos que le hagan ampliar su vocabulario, siempre con la mira a la búsqueda de recuperación de significado. Además de actividades para predecir lo que dicen los textos, que infiera consecuencias de lo que leyó y que confirme si leyó adecuadamente o no, mediante la autocorrección.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

La valoración institucional proporcionó información sobre el problema de escritura y lectura de Jair, en el sentido de la no comprensión y de errores específicos en sus producciones. Estos elementos fueron también encontrados mediante la valoración pedagógica, sin embargo, la interpretación

fue diferente, así como las sugerencias de tratamiento, como podemos ver a continuación:

Jair es un niño que presenta un problema "practo-gnósico", que quiere decir que existe un problema en la ejecución de la escritura a nivel motor y en cuanto a la comprensión como un fenómeno perceptivo que requiere ser ejercitado en forma visual y motriz.

El tratamiento sugerido es acorde a lo detectado y ha planteado al niño un trabajo de tipo perceptivo motriz (reconociendo las partes del cuerpo, de figura fondo, de reconocimiento de colores, ejercicios de coordinación viso-motora, etc.).

Mediante la valoración pedagógica concluimos que Jair pone en práctica su hipótesis sobre lo que ha descubierto del sistema de escritura, muestra de ello es que logró realizar producciones con un significado a sugerencia del aplicador durante la evaluación la interpretación que hemos dado a sus dificultades está fundamentada en el conocimiento de las reflexiones del niño durante su desempeño. Esto nos dio elementos para pensar que Jair no ha tenido muchas oportunidades de hacer redacciones libres, y tampoco copias o dictados de interés; motivo por el cual no le da importancia al texto.

El tratamiento consistirá en propiciar mediante diversas estrategias la reflexión de Jair sobre los elementos que componen sus producciones, para que exista autocorrección y se logre un aprendizaje que en este sentido le servirá para futuras experiencias con el sistema de escritura en futuros grados escolares, no sólo en el que cursa.

Como comentario diremos que no es que las práxias o gnosis no sean términos valiosos, sino que se les considera como parte de un momento durante el desarrollo, principalmente cuando el niño pasa de una etapa sensorio-motora a la siguiente: preoperacional, se dice que pasa de lo fi-

gurativo a lo simbólico, y como tal no puede aislarse para el trabajo de una dificultad en la escritura, aún cuando las corrientes perceptual o neurofisiológica del aprendizaje así lo consideren, la teoría psicogenética no lo comparte.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Se ha trabajado con propuestas metodológicas de tipo perceptivo motriz hasta el momento, no existiendo avances significativos. Esto es confrontado con los resultados obtenidos mediante la aplicación de la valoración pedagógica, que permitió detectar desaciertos similares a los presentados mediante la valoración institucional.

Lo anterior puede deberse a una valoración incompleta o con marcos de interpretación desligados de la problemática real del niño. Aunado a esto las vías de tratamiento dependen directamente de las conclusiones de dicha valoración y por lo mismo también requieren ser modificadas de otro enfoque pedagógico.

CASO 8

DATOS GENERALES:

Patricia, es una niña que tiene 10 años de edad, cursa el 2o grado de escuela primaria, repitiendo el 1er grado dos veces. Asiste al Centro Psicopedagógico porque presenta el problema de escritura, al "cambiar -- las letras".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplica-

dor en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de la Prueba de Condemarín, el 24 de enero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: v=d, b=d, d=a; omisiones: l (intermedia), o (intermedia); trasposiciones: los=sol, el=le.

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, no hay entonación, por lo mismo, no respeta la puntuación, su nivel cognoscitivo no da muestra de ir tomando en cuenta el sentido y significado de la lectura, su velocidad estuvo por debajo de lo requerido para su edad. Necesitó apoyo para el seguimiento de la lectura, en su orientación izquierda derecha.

En su lectura de comprensión se notó que no establece un orden de ideas, por lo que existe falta de coherencia y claridad en la idea general.

b) ESCRITURA: sustituciones: v=d, v=m; rotación: b=d; trasposiciones: od=ob, lv=vl; omisiones: i, l, r, (media) error ortográfico: h al iniciar.

En la copia se observa que lo hace letra por letra y se va autodictando. Al dictado: es una escritura regular, deja espacios entre las palabras, omite y sustituye.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel descriptivo, forma enunciados con acciones.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 6 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de palabra, enunciado, análisis de errores en sus producciones escritas y lectura.

Resultados: En la noción de palabra, Patricia no tuvo dificultad en mencionar las palabras cortas y largas, aún cuando dudó en las palabras que comienzan con sílabas compuestas.

En los enunciados realiza los cambios adecuadamente en forma oral, no se observó en forma escrita, pues Patricia decidió que era preferible decirlos y no escribirlos; sólo tuvo dificultad al cambiar el artículo.

En cuanto al análisis en su copia, se observa que no es reflexiva, puesto que va copiando cada palabra sin pensar en su posible significado; en el dictado se buscó saber si el desacierto con la grafía "v" le era significativo, y efectivamente Patricia no maneja convencionalmente dicha grafía.

En la redacción sus enunciados son bastante sencillos, y se aprecia la misma estructura sintáctica (sujeto, verbo, complemento). Sigue sustituyendo la sílaba que contiene "v" por d o b.

En la lectura, se le dificulta el valor sonoro de ciertas palabras, sus anticipaciones no son las correctas y son escasas; las autocorrecciones que realiza. Su recuperación de significado es pobre, pues no se alcanza a percibir si realmente comprendió el texto.

INTERPRETACION:

Patricia es una niña que presenta mayores desaciertos en su escritura, principalmente por el uso convencional de algunas grafías, esto no ha determinado que la niña escriba mensajes con los elementos que ya conoce, éstos permitirán que Patricia avance en el conocimiento de su sistema de escritura.

En la lectura se aprecia poco manejo de estrategias para abordar el texto, situación que puede mejorarse mediante mayores experiencias con -

diferentes tipos de textos.

SUCERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Patricia en actividades que propicien la re flexión sobre el uso de las grafías (análisis grafofonético) además de que se busquen estrategias para apoyarse en el contexto donde se encuen tre escrita la palabra que ofrezca dificultad. Paralelamente enriquecer el uso de estrategias de lectura para que obtenga mayor recuperación de significado y oralice mejor sus producciones.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Mediante la valoración institucional, los errores cometidos por Patricia indicaron que ésta tenía dislexia, y que sus errores específicos se debían a una deficiencia gnósico-práxica, que repercutía en su lectu ra.

El tratamiento ha sido acorde a las conclusiones de esta valoración, no existiendo grandes cambios en la problemática detectada, llegando a pensar que pudieran estar interfiriendo su bajo coeficiente intelectual o problemas emocionales adjuntos que acompañen a la problemática detecta da.

Mediante la valoración pedagógica se pudo observar que Patricia pone en juego las estrategias que ella ha descubierto y le permiten descu brir palabras, enunciados con significado, aún cuando hay grafías que se le dificulten mucho en su uso convencional.

No fue posible darle mucha secuencia al interrogatorio, pues Patri cia parecía un poco ausente y distraída durante la sesión. Se sugiere -- plantearle durante el tratamiento nuevos cuestionamientos para que se --

aclare esta primera impresión del caso.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que se detectaron mediante la valoración institucional se consideraron como indicadores de Dislexia.

Se ha trabajado con propuestas perceptivo-motrices, no existiendo avances significativos.

Se cree que la valoración pedagógica, permitió darle otro enfoque al problema de Patricia, tratando quizá de verlo como un problema de consolidación del sistema de escritura, que no se ha propiciado adecuadamente de parte de la escuela, la familia y en cierta forma del Centro Psico pedagógico.

CASO 9

DATOS GENERALES:

Erik, tiene 7 años, cursa el 2o grado, el cual está repitiendo por única vez, se presentó en el Centro por tener problemas de lectura y escritura, no "toma dictado" ni sabe leer.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 16 de octubre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: a=o, ch=c; trasposiciones: los=sol; omisiones: 0, a (intermedia) agregados: n, s (finales).

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, no existió entonación adecuada al contenido, sin respetar la puntuación, da muestra de ir tomando en cuenta el significado, corrigiendo sus errores.

Requirió apoyo de señalamiento durante la lectura. Su velocidad fue adecuada al nivel escolar.

En la lectura de comprensión no retuvo información, sólo recordó la idea central, sin mencionar ninguna otra acción relacionada con la lectura.

b) ESCRITURA: rotaciones: b=d; sustituciones: j=g, ch=sh, j=gui, --gue, pla=bla, v=d, ll=ch, ch=g; omisiones: h, c (intermedia).

En la copia no presentó problema, aún cuando requirió del señalamiento para que éste fuera servil (dibujada o literal), dio muestras de vocalización grafemática (graffa por graffa).

En el dictado existe dificultad para captar las palabras; tenía que disponer de mayor tiempo para la ejecución.

En la escritura espontánea presenta indicios apráxicos en su realización, ilegibilidad y confusión de graffas; obedece a los patrones de realización (dirección y posición) reconocidos como corrector escolarmente.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 1er ciclo, el 25 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre la noción de palabra, enunciado, lingüística, análisis de error en sus producciones escritas y lectura.

Resultados: En la noción de palabra, maneja hipótesis alfabética, -presentando confusión en los términos de letra y palabra. Maneja bien su

análisis grafonómico, sólo cometió desacierto en "tapla" por "tabla", - no se corroboró posteriormente.

En noción de palabra dentro del enunciado, confunde enunciado con - palabra, pero su vocabulario es adecuado y maneja ajustes gramaticales - en género y número con sustantivos.

En el análisis de error, se corroboró la hipótesis alfabética, pre- sentando desaciertos en el uso de grafías: d,s,c,d,v,b,ll,ch, debido a - la falta de convencionalidad (también presentó dificultad en la palabra - con sílaba compuesta "cabra").

En la copia, sólo tuvo un desacierto pues escribió "maugeritas" tra- tando de escribir "mangueritas", no siendo suficientemente significati- vos de los elementos sintácticos, semánticos y gráficos que ya utiliza. Va leyendo conforme va escribiendo, palabra por palabra, reflexiona so- bre el contenido de lo escrito.

En redacción no produjo un contenido con secuencia, se le dificulta enlazar las preposiciones. En la lectura utiliza el muestreo, la antici- pación. Su lectura es poco fluida porque no maneja otras estrategias. Re cupero el significado con buena síntesis de lo leído.

INTERPRETACION:

Erik, es un niño que se encuentra en proceso de adquisición de la - lengua escrita, por lo que en sus producciones se encuentran desaciertos que no son más que los intentos que él realiza para darle un sentido a - lo que piensa, en relación con lo que convencionalmente se le solicita. Se encuentra en un nivel lingüístico, manejando una hipótesis alfabética (asignando a cada fonema una grafía).

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Erik estrategias pedagógicas que propicien la reflexión sobre el uso de las grafías en las palabras, debido al cambio que éstas pueden sufrir con dicho cambio; también se recomienda que se trabaje en textos pequeños pero con significado para el niño, para que sea él quien descubra el uso y manejo del sistema de la lengua.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

El problema por el que Erik requiere atención, de acuerdo a la valoración institucional, es fundamentalmente porque presenta marcados errores en sus escrituras, y dificultades en la lectura. Esto fue valorado y denominado como indicios de Dislexia específica. Mediante la valoración pedagógica, pudimos darnos cuenta de que Erik no sólo presenta dificultades, sino que también conoce varios elementos del sistema de escritura, como por ejemplo: noción de palabra, enunciado, de elementos del enunciado (sujeto y verbo) sólo que confunde varias letras por el sonido y el valor que se le atribuye en la palabra, tal es el ejemplo de las letras con el mismo valor sonoro b=v, s=c, z; son características de la lengua escrita que en un segundo grado Erik, todavía no consolida en su uso por lo que no consideramos que tiene un problema motor o visual sino que afirmaremos que se encuentra en un proceso normal dentro de la adquisición y dominio del sistema de escritura.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

El caso de Erik nos fue de gran utilidad, puesto que parecía que efectivamente todos los indicios mostraban que su problema, era de tipo perceptivo-motor y había que atacarlo mediante ejercicios psicomotrices

y de discriminación auditiva y visual. Esto probablemente hiciera que -- Erik, ejercitara algunas funciones pero sólo le servirían de inmediato, -- mientras, que si observamos que su dificultad es de tipo conceptual podemos proponer otro trabajo pedagógico, que contemple más la reflexión, -- que la ejercitación mecánica de la escritura y la lectura.

CASO 10

DATOS GENERALES:

Melina, tiene 10 años de edad, cursa el 3er grado de escuela primaria, habiendo repetido el 1o y 2o grado, una vez respectivamente. Fue remitida al Centro por presentar problemas de lecto-escritura y de atraso escolar en general.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 12 de -- septiembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: ba=ad, n=u, b=d; trasposiciones: me=en, -- si=is, sa=ac, ra=ar. lu=ul, le=el, ce=ec, pa=ap, fa=af, ti=it. el=le.

En la lectura oral no hay fluidez, es silábica, con pronunciadas de tenciones.

En lectura de comprensión ésta es mínima, manifestando que "no en-- tiende nada".

a) ESCRITURA: Existieron los siguientes errores: sustituciones: d=b, n=u, q=p, b=d; trasposiciones: si=is, tu=ul, ru=ur, na=an, ce=ec, el=le,

nu=un, ne=en.

En la escritura a la copia la hace sílaba por sílaba, siendo sus grafías legibles.

En el dictado, aparentemente lo hace por oraciones, omite grafías, sílabas y/o palabras.

En su escritura espontánea se ubica en un nivel enumerativo, bajo para su edad y escolaridad.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o. ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de palabra, enunciado, lingüística, así como el análisis de errores en sus producciones escritas, finalmente se observó la recuperación de significado mediante la lectura.

Resultados: En la noción de palabra observamos que posee dicha noción, aún cuando convencionalmente cataloga las letras como palabras. Dentro del enunciado logra darle sentido a éste al agregar palabras sin ningún problema.

En cuanto al análisis de error, se observa que en su escritura prevalecen omisiones, principalmente en palabras que contienen la "n", al igual que fallas en el ajuste gramatical en lo que respecta al número (singular y plural). También es notorio que la niña no realiza un análisis grafonético, evidenciándose en palabras como "pueblo" que lee como "pueblo"; viven lo escribe "vien", cinco pone "cico", donde lo escribe "dode" y "aberlas" por verlas. Siendo algunos de los principales descuidados, consideramos que requiere mayor reflexión sobre la convencionalidad, tanto en segmentación de palabras como en la correspondencia grafonética antes mencionada.

Cuando se trabajó con los desaciertos, sus producciones confirman nuestra idea anterior, porque cometió nuevamente omisiones en: "bien", "biben", "le diero" (dieron) "salo" (salón) "cansata" (canasta).

En la copia no existió ningún problema, ya que la realizó mecánicamente y con mucho cuidado en el trazo fiel de acuerdo al modelo.

En la lectura se caracteriza por abordar el texto en forma de deletreo, dando pauta a una estrategia de muestreo y anticipación también. Se observa fabulación, debido a la recuperación de significado con más elementos no visuales, que ella propuso al recordar el contenido de la lectura.

INTERPRETACION:

Melina es una niña que presenta en su producción escrita varios desaciertos - omisiones- principalmente en palabras que contienen la "n", al igual que en el ajuste gramatical en lo que respecta al singular o plural. Respecto a su lectura la recuperación que obtiene se adecua al texto, aunque es un tanto fabulativo, sugiriéndose otra exploración más profunda a este respecto. Consideramos que sus desaciertos son producto de la forma en que se ha enfrentado a la lengua escrita, sin rescatar los detalles que pueden cambiar la sintaxis y la semántica de cualquier producción.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Melina estrategias para la reflexión de la correspondencia grafonética y plantearle el porqué es necesario que exista la concordancia entre las palabras, en género y número, tratando de que analice el porqué de la coherencia lineal y global de un texto.

En lectura se sugiere el trabajo con estrategias de inferencia, an

participación, autocorrección y confirmación que apoyen la manera personal en la que ella aborda los textos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, las producciones de Melina en la escritura, presentan omisiones y sustituciones significativas dentro de los parámetros para la valoración con Condemarín, afirmándose un retraso perceptivo/motor y dislexia específica.

Lo que en el sistema anterior se catalogó como sustitución y traspaso, mediante el sistema de valoración pedagógica se presentó como una falta de análisis grafofonético que es propio de una deficiente comprensión del sistema de escritura desde el inicio de su escolaridad, en donde Melina ha presentado dificultades.

La característica en la escritura al dictado y redacción en relación a la copia, en donde no se presentan los mismos desaciertos nos hacen pensar que las producciones que le han permitido aprobar el grado han sido la copia mecánica de los escritos que se proponen, pero que al tratar de analizar producciones sin un modelo previo, existen desaciertos que Melina aún no ha superado, como parte de un proceso de dominio del sistema de escritura.

La lectura de Melina parece ser bastante deficiente respecto a la oralización, no así en la recuperación de significado donde la información no visual parece ser su principal apoyo. Habrá entonces que recurrir a estos indicadores para lograr avances en la oralización, proponiendo cada vez más textos significativos para leer.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que se detectaron mediante la valoración institucional son significativos para observar un problema en la escritura y lectura de este caso; sin embargo, será necesario observar cómo, mediante otro tipo de interpretación, existe una explicación más acorde a las características cognitivas que posee Melina.

Este caso permitió al aplicador hacer uso de elementos clínicos para cambiar las interrogantes, ya que se suponía que por el bajo nivel de la niña aplicaría una Guía de 1er ciclo, no lo hizo así, pues aplicó la Guía de 2o ciclo adecuando las preguntas a la forma de contestación de la niña.

CASO 11**DATOS GENERALES:**

Juan tiene 8 años de edad, cursa 3er grado de primaria, no ha reprobado ningún grado, se remite al Centro Psicopedagógico por presentar problema de aprendizaje y bajo rendimiento en lengua escrita y lectura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce la estrategia de aplicación en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 18 de febrero de --- 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** omisiones: n,l,r (intermedia); sustituciones: q=c, ll=ñ.

En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, sin entonación, no respeta la puntuación, su nivel cognitivo no da mues-

tras de ir tomando el sentido y significado de la lectura, su velocidad fue de 20 palabras por minuto, lo que nos indica que está por debajo de su edad y grado.

En su lectura de comprensión, fue pobre, sin establecer un orden de ideas, por lo que no existe ni secuencia ni coherencia en su comprensión.

b) ESCRITURA: Existieron los siguientes errores: sustituciones: r=r, ll=n, l=r; omisiones: n,l,r (intermedia), errores ortográficos: s=z, c=x, b=v, y=i.

En la copia se observa que lo hace palabra por palabra, se va auto-dictando. En el dictado: comete omisiones, sustituciones y errores ortográficos, no deja espacios entre las palabras.

En su escritura espontánea corresponde a un nivel descriptivo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 23 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de: palabra, enunciado, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En la noción de palabra, Juan conoce lo que es ésta, maneja la hipótesis alfabética, tiene en su escritura movilidad de grafías para formar nuevas palabras con significado, lo que confirma su nivel de conceptualización; en los aspectos convencionales se apoya de guiones para separar las palabras, no utiliza signos de puntuación y escasamente las mayúsculas, conoce palabras largas y cortas, diciendo que "las palabras largas tienen más letras que las otras".

Dentro del enunciado le da a la palabra valor tanto si es artículo, sustantivo o verbo; duda un poco cuando hay palabras cortas, pero finalmente afirma que lo son.

En cuanto a los análisis de los errores dentro de la copia, dictado y redacción, observamos: al copiar lo hace reflexivamente, copiando palabra por palabra, y explica lo que escribió. En el dictado comete desajustes de tipo convencional, principalmente por falta de análisis grafofonético, en el uso de algunas grafías, como la v, b, s, x, z, c,. En su redacción observamos una gran variedad de palabras que fueron escritas con coherencia lineal y global dentro del contexto de un cuento.

En lectura pone en juego la anticipación como única estrategia.

INTERPRETACION:

Juan es un niño que presenta dificultades en el manejo convencional del sistema de escritura, habiendo descubierto ya, varias características del mismo. Posee una hipótesis alfabética y es capaz de redactar párrafos con coherencia lineal y global.

En su lectura prevalece el uso de la estrategia de anticipación, -- que facilita un poco la comprensión, pero le dificultan la fluidez en la lectura oral.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Juan estrategias pedagógicas partiendo de los elementos que ya conceptualiza dentro de su escritura y lectura, destacando las que le apoyen en el análisis grafofonético y en el uso de las grafías que aún no domina, esto dentro de un contexto, para favorecer los elementos lingüísticos, que se esfuerza por comprender y darles significación.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se apreció, mediante el resultado de la valoración institucional, Juan tiene dificultades de tipo disortográfico, recomendándose entonces en el trabajo en el aula, actividades que ejercitaran el manejo de la discriminación visual de las grafías que no maneja.

Dentro de la valoración pedagógica, realizada posteriormente nos damos cuenta que Juan tiene un amplio conocimiento de que: la escritura sirve para comunicar, que tiene características sintácticas y semánticas y que algunas palabras cambian cuando se escriben con otras letras, que aunque suenen igual pueden cambiar de significado. Sin embargo todavía falta consolidar esos elementos que aunque están presentes requieren mayor manejo y reflexión de parte del niño.

Fue interesante, en este caso que se pronosticaba muy bajo el rendimiento de Juan, el observar un nivel de pensamiento que prevalece y apoya el descubrimiento paulatino de Juan sobre el sistema de escritura.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Este caso ilustra la importancia de no sólo descubrir la problemática del caso, sin una explicación que permita observar el porqué de ciertas dificultades en su escritura y lectura.

Juan se encuentra en buenas condiciones para avanzar, su problemática no se refiere sólo a la ortografía en aislado, sino a una serie de elementos convencionales que todavía no ha alcanzado a dominar.

Si a Juan se le proponen actividades que consistan en el uso de las grafías, en donde se obtengan las reglas a partir de la experiencia y no de la mecanización o memorización.

Se pretende partir de lo que el niño ya conoce, y a raíz de la valo

ración pedagógica, sabemos un poco más de ella.

CASO 12

DATOS GENERALES:

Edith tiene 10 años, cursa el 3er grado de la escuela primaria, cursó dos veces el 1er grado. Asiste al Centro Psicopedagógico por tener bajo rendimiento escolar, no hace las tareas y no le gusta escribir ni leer.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarfín, el 21 de octubre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** agregados de a (final) u (intermedia); sustituciones: a=e, s=c/k, l=r, o=u, t=p; rotaciones: b=o.

En su lectura de texto es trabada, con detenciones e irregular, no tiene una entonación adecuada al contenido. No corrige errores, existen omisiones de palabras o grafías y confusión de o y de u.

En general su lectura es dificultosa, lenta y descuidada, presenta problemas en la lectura de todas las vocales.

La comprensión de la lectura es buena, ya que existe coherencia entre las ideas y secuencia de las mismas que también son bien jerarquizadas, mencionándolas de acuerdo a su importancia.

El conocimiento de las vocales está condicionado al conteo con los dedos ya que, las tiene enumeradas y repasa para saber cuál tiene que escribir o leer.

b) ESCRITURA: presenta omisiones en i, u (en medio de la sílaba o - palabra) n (al final); sustituciones: g=q, r=l, o=u, p=t, t=p; errores - ortográficos: uso de la g=j, s=c, v=b.

En su escritura el dictado presenta omisiones de u, sustituciones - v=m, m=n, ñ=y, e=a, esta última en forma significativa. Escribe la v, -- por no conocer la b. A la copia no presenta problemas, es correcta.

VALORACIÓN PEDAGÓGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el - 23 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre la noción de palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante las producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra dentro del enunciado, - pudimos observar que Edith, tiene un nivel lingüístico, maneja hipótesis alfabética y presenta conflicto en el conteo de palabras en un enunciado, aunque después se autocorrige, dudó porque consideraba los artículos como parte de las siguientes palabras y no como independientes.

En sus producciones al dictado tuvo desaciertos importantes, principalmente de cambio de letras en una misma palabra, la cual lefa correc tamente como si hubiera escrito la letra convencional. Un ejemplo de esta escritura es "achar" por "ayer", "hamigos" por "amigos", "egara" por "agarrar", "trompese" por "tropecé", "suerta" por "suerte", "loubiere" - por "lo hubiera", "esta" por "hasta", "contañero" por "compañero". A pesar de estos desaciertos logró producir en su redacción un texto con significado, y en la copia no se distinguía ningún problema, pues la realizó palabra por palabra tratando de no cometer ningún cambio.

Es interesante apreciar el nivel semántico y sintáctico que observa

en su redacción, la cual produjo de la siguiente manera:

"Esta en la parada una niña con su moñaca y llegaron mas jente y --
llego la camion y todos sesudieron en la camion y la niña sebue asta la
puerta de aras y la engugaron y secallo ysedue la camión".

Quando se le presentaron enunciados por separado con falta de con--
condancia en género y número, logró realizar los ajustes que se reque--
rían. En su redacción no respeta la convencionalidad ortográfica (segmen--
tación, acentos, signos de puntuación en general, uso de mayúsculas y or--
tografía).

Lo anterior se corroboró al cuestionarle sobre donde existían erro--
res ortográficos, de los cuales sólo distinguió el uso de J en "Guan".

En nociones de lingüística estructuró el enunciado; le provocó con--
flicto la palabra "estanque" pues ella le atribuye el significado de --
"gas" (o sea, tanque de gas), pero se ayudó del aspecto gráfico conven--
cional, como que el artículo con el que iniciaba el enunciado estuviera
con mayúscula "Las" el enunciado fue "Las ranas brincan en el estanque".
Identifica en éste el sujeto y el predicado, manifestando que lo sabía -
porque "se lo enseñaron en la escuela".

En lectura: lee despacio, dice que se trata de un regalo, es decir
sólo recuerda vagamente de lo que se refería la lectura, posteriormente
con el apoyo de dibujo recuperó más significado de lo leído.

Sólo mostró la utilización de la predicción como forma de abordar -
el texto.

INTERPRETACION:

Edith presenta dificultades en el aspecto convencional de la escri--
tura, en análisis grafofonético, nivel sintáctico y semántico, por lo --
que será necesario apoyarle en el aprendizaje del dominio del sistema de

escritura.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Edith en actividades que permitan que consolide su hipótesis alfabética, que aún en ocasiones la cambia; que se presenten ejercicios donde ponga en práctica el análisis grafofonético y descubra las reglas sintácticas y semánticas que debe tener un texto para que otras personas puedan leerlo.

Tal vez sería recomendable que Edith trabaje en equipo, para promover la confrontación de sus producciones con las de otros niños, tratando de que sea ella la que logre obtener sus conclusiones.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

La valoración institucional y la valoración pedagógica detectaron - desaciertos similares, tanto en escritura como en lectura, sólo que la primera valoración sólo permitió llegar a la patologización de lo que nosotros consideramos dificultades en el dominio del sistema de escritura; que efectivamente requiere de apoyo especializado, por el desfase que parece existir entre lo que Edith conceptualiza y lo que su grado escolar (3o) le exige.

Nuevamente, el enfoque bajo el cual se interpreta la información será determinante para las conclusiones y el pronóstico y el trabajo pedagógico que se sugiera.

En este caso, de nada serviría regresar a la práctica tradicional de la enseñanza de la gramática, puesto que esto es lo que justamente se enfrenta la niña día con día y no le atrae, y siente una gran incompetencia que merma a cada momento sus iniciativas de aprendizaje; habrá entonces que proponerle otro tipo de trabajo que le lleve a crecer en cuanto

a su nivel cognoscitivo se refiere.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Podemos concluir que Edith ha sido un caso, como los hay muchos, -- donde le falta a la valoración, detectar no sólo los errores, sino también los aciertos y saber aplicarse ambos dentro de un contexto. Es decir, tratamos de relacionar el desempeño de la niña con sus justificaciones y actitudes durante la aplicación, pues fueron datos importantes para formular, como ya decía antes, el pronóstico y el trabajo pedagógico.

CASO 13

DATOS GENERALES:

Lucina Alejandra, tiene 11 años de edad, cursa el 3er grado por tercera ocasión consecutiva. Asiste al Centro, por sugerencias de la maestra de la escuela primaria, porque considera que no "sabe nada", por ser repetidora y por conductas agresivas. Mencionando que le fue muy difícil aprender a leer y a escribir, hasta el momento le es difícil tomar dictado y leer.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce la estrategia utilizada por el aplicador en el momento de la aplicación.

Resultados: En la aplicación de la Prueba de Condemarín, el 5 de enero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** sustituciones: r=1; omisiones: m,i,e (intermedias); agregados: l, n, r (al final).

La lectura oral es letra por letra, no hay puntuación, es demasiado lenta, no hay señalamiento. No hubo comprensión de lo leído.

b) ESCRITURA: sustituciones: l=r, r=l; omisiones en su parte media de la l, i, h, r, m; rotaciones: b=d; errores ortográficos: s=c, b=v; -- agregados: no hay significativos.

En el dictado se encontraron omisiones de u, n, sustituciones y errores ortográficos b=v, no deja espacios entre cada palabra, así como también hay separación entre las letras, por lo que no se entiende lo que escribe.

En la copia separa las palabras, hay sustituciones de r,l,v,m,n.

La escritura espontánea se encuentra en un nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo el 23 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre la no ci ón de palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En cuanto a noción de palabra dentro del enunciado presentó desaciertos al tratar de separar el número de palabras que existían en el enunciado, asignándole valor indistintamente a una palabra completa, que a una sílaba o una letra.

Considera que hay una palabra cuando en su lectura se detiene por ejemplo "mañana voy a ir a ver la tele" (enunciados inventados por ella) dice que tiene 4 palabras, porque leyó y señaló así:

<u>mañana</u>	<u>voyair</u>	<u>aver</u>	<u>latele"</u>
1	2	3	4

y el enunciado "donde vives" dice que tiene 3 porque las contó así:

"donde vi ves"

1 2 3

Al confrontar sus desaciertos mediante la copia, dictado y redacción se observó que efectivamente puede realizar la copia, aún cuando es mecánica; hace corresponder perfectamente sus trazos con el modelo, recuperando el sentido de lo que copió parcialmente. En cuanto al dictado, se observa que presenta desaciertos significativos en grafías a las cuales no les otorga un sólo valor sonoro, por ejemplo: en la b, escribe d, ejem: "de" escribe "be" leyendo correctamente. Como en otras grafías "caída" escribe "quaida" con el sonido c/k. En otros casos son desaciertos de tipo ortográfico en donde el uso de la "h" ("hubiera") de la "b" y "v" ("bes", "voca") de la m, antes de la p ("compañero" ó "conpi") en otros casos "buesos" en lugar de "huesos", "chora" en lugar de "llora". Siendo estos dos últimos ejemplos propios de la experiencia y la transmisión cultural que la niña puede tener en su medio.

En cuanto a lingüística, logra una correspondencia, de género y número, entre las partes del enunciado, sustantivo y verbo; o verbo y sustantivos en el predicado; aún cuando en forma de concepto no acierta a ubicar lo que es el sujeto, pero sí conoce lo que es el verbo, el sustantivo, el predicado y el artículo.

En lectura tuvo titubeos propios de la forma de abordar el texto, muestreando y anticipando las palabras del mismo. No tuvo dificultad en recuperar el significado de lo leído.

INTERPRETACION:

Lucina Alejandra presenta dificultades en el dominio del sistema de escritura, siendo evidentes éstos en las producciones que realiza en el dictado y redacción principalmente. Se considera que Lucina posee ya,--

elementos de tipo convencional, que a su vez permitirán que acceda a un análisis más completo. Algunos de esos elementos que requiere son: la correspondencia grafofonética de algunas grafías, convencionalidad ortográfica en cuanto a la segmentación de palabras, signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas.

En la lectura, el principal recurso que utiliza es su información no visual, y esto le puede ayudar a recuperar mejor el significado de lo que lee y mejorar en otras estrategias para abordar los textos.

SUGERENCIAS:

Se sugiere que Lucina trabaje con el análisis grafofonético de las palabras donde se encuentran mayores desaciertos, siempre relacionados con un contexto, que posea significado para ella, apoyándose en las palabras que ya sabe utilizar convencionalmente, confrontando sus producciones con las de otros compañeros para poner en práctica la autocorrección. Paralelamente se sugiere ampliar las experiencias con lecturas y las diferentes formas de abordarlas, tratando de vincularlas a sus experiencias cotidianas.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Mediante el sistema de valoración institucional, el caso de Lucina apareció como un caso típico de dislexia específica, ya que los errores marcados en sus producciones fueron en su mayoría significativos y requerían de un tratamiento especial para superarlos.

El sistema de valoración pedagógica permitió ubicar a Lucina en un nivel más cercano a su problemática, tratando de explicar el por qué cometía "errores" destacando que aún éstos podría superarlos. Cuenta con

iniciativa para entender lo que lee y se proponía hacerlo tanto en textos que ella escribía como los ya elaborados.

Este es uno de los casos en que el sistema de valoración pedagógica propuso otro tipo de atención, con características reflexivas y de trabajo en equipo, que se pretende sea un camino para que Lucina adquiriera mayor dominio sobre el sistema de escritura, sobre el cual no se le ha permitido experimentar mucho.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Es importante señalar que los "errores" en la escritura y lectura de Lucina, han sido abordados mediante un tratamiento pedagógico inadecuado, que consiste fundamentalmente en la discriminación visual de los elementos aislados que le significan problemas.

No existiendo en 9 meses avances significativos suponemos que habría que proponerle otro tipo de actividades para que reflexione sobre los elementos antes analizados.

CASO 14

DATOS GENERALES:

Faustino, tiene 11 años de edad, cursa el 3er grado de escolaridad primaria, reprobando el 2o y 3er grado dos veces cada uno. Ha cambiado de escuela, debido a una expulsión por mala conducta, y presenta problema de aprendizaje en la lecto-escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador

dor en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín y Blomsquist, el 18 de abril de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones de: q=c/s; trasposiciones: al=la, lu=ul, ur=ru, ra=ar; agregados: en su parte media de u.

La lectura oral es sin puntuación, lee de corrida, va señalando con el dedo, se considera adecuada, hay ligeros errores de pronunciación de g, j, pero considero que se debe a lo rápido que lee.

b) ESCRITURA: errores ortográficos: b=v, v=b, s=c, y=ll, ll=y; omisiones: en su parte media de u, en su parte final de i; agregados: en su parte final de s.

En la copia hay pequeñas separaciones de palabras, omisiones de r, j. Su escritura espontánea es en un nivel enumerativo.

En el dictado hay omisiones de f,j,r,s,n, lo lleva a cabo palabra por palabra, sus grafías son legibles.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo el 30 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: Tiene noción de palabra, se requiere observar el manejo de artículo y preposiciones.

La principal dificultad reside en el uso de la sinalefa (la acción de unir la última sílaba de una palabra o un monosílabo a la siguiente palabra ejem. grito de guerra; a la) en donde junta artículo con preposición.

Las características del texto que redactó, se ajustaron al estilo solicitado, respetando las características convencionales de la escritura.

En cuanto a la ortografía, no presenta errores significativos, -- sólo los referidos al uso de grafías de acuerdo al uso convencional (s, b).

En cuanto a lingüística, posee las nociones de sujeto y predicado, las cuales define por la ubicación dentro del enunciado. Se hace necesario confirmar si presenta la noción independientemente de la justificación que dio en la aplicación.

Su lectura es lenta, sin cometer desaciertos significativos, obtiene una adecuada recuperación de significado, ubicando la idea central, personajes y en sí la secuencia de la historia.

INTERPRETACION:

Faustino no presenta desaciertos significativos en su producción escrita. Se destaca el empleo continuo de sinalefa en su redacción, aún cuando sabe diferenciar las características formales del estilo que se le solicita.

En lectura obtiene una acertada recuperación de significado que respalda en el empleo de estrategias, como la anticipación e inferencia.

SUGERENCIAS:

Tratar de observar pedagógicamente la evolución de Faustino, proponiéndole actividades para lograr el dominio de elementos convencionales del sistema de escritura, a la vez que se valora la interferencia de -- factores afectivos que tengan un peso considerable en el aprendizaje de

este niño que al parecer sólo muestra problemas como un síntoma de una problemática cuyo origen no es una deficiencia orgánica ni pedagógica, suponiendo que una valoración psicológica podrá precisarlo.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

El sistema de valoración institucional dio pautas sobre los errores más importantes que Faustino tiene al escribir y al leer, sin llegar a determinar una dislexia, pero sí errores específicos de la escritura.

Mediante este sistema no se aportaron datos clínicos importantes para descubrir el origen del problema de Faustino, quedando adscrito al Centro Psicopedagógico para un tratamiento semejante al de una regularización escolar, de acuerdo a los contenidos del grado que cursa en la escuela primaria.

La valoración pedagógica permitió observar el desempeño del niño; las justificaciones verbales que hacía respecto a su ejecución y además sugirió la confrontación con la valoración psicológica para encontrar el origen del problema.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Parte fundamental de la valoración es el proceso por el cual se relaciona el aplicador y el niño; este es un caso que requirió un buen trabajo clínico, pedagógicamente hablando, y es de interés recalcar que sin él, no se explicaría el problema, quedándose en una descripción, y consecuentemente un tratamiento fuera de las necesidades del niño.

CASO 15

DATOS GENERALES:

Rubén tiene 10 años de edad, cursa el 3er grado de escolaridad primaria, repitió el primer grado y asistió a un grupo integrado, posteriormente repitió el 1er grado nuevamente. El motivo por el cual se presentó al Centro es que confunde la d con la b, se salta letras y palabras al escribir, es muy lento en su trabajo y distraído, a juicio de la maestra del grupo en la escuela primaria.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 24 de octubre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: Agregados en su parte media de u.

La lectura oral es lenta, no hay puntuación, ni énfasis, va señalando con el dedo durante su ejecución.

b) ESCRITURA: omisiones en su parte media de u, l, r; en su parte inicial: h; sustituciones: b=p, ll=ñ; errores ortográficos: s=c, b=v, g=j.

En el dictado hay separación de palabras, pero no deja el espacio necesario entre cada una de ellas. Existen omisiones de ll, a, s.

La copia es bastante legible, sus graffias igualmente, lo hace palabra por palabra. Su escritura espontánea es descriptiva.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el

30 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra dentro del enunciado se observa que ya la conceptualiza, presentando dificultad en la cuantificación de cada elemento.

No presenta desaciertos en cuanto a la correspondencia grafonémica; a su análisis sintáctico le falta mayor manejo de estrategias de organización y monitoreo. Existe coherencia lineal y global.

Realizó adecuadamente el ajuste gramatical. En cuanto a la ortografía, presenta dificultad en el uso convencional de: b, rr, e, gui, h, - así como de los signos de puntuación. Cambia adecuadamente sujeto, verbo y predicado, se le dificulta hacer cambios con artículos y sustantivos.

En la lectura utiliza estrategias de anticipación y muestreo; recupera el significado de manera mínima; señala acciones, sin lograr la idea central.

INTERPRETACION:

Rubén presenta mayores dificultades en su escritura que en lectura, las primeras se deben en su mayoría a la falta de uso convencional de los elementos ortográficos, puntuación y en el nivel sintáctico de estructuras complejas.

SUGERENCIAS:

Rubén es un niño que ha tardado más tiempo en descubrir las características convencionales del grafismo, por lo que se recomienda que siga

una asesoría pedagógica fundamentada en la reflexión sobre los aspectos gráficos que pueden cambiar el aspecto sintáctico y semántico de los -- textos, mediante la confrontación de varias producciones escritas por -- él y por sus compañeros.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

La valoración institucional destaca la dificultad que tiene Rubén para utilizar algunas grafías, mencionando cada una de ellas. Esto hace necesario observar el por qué si es remitido por un cambio de b por d, este tipo de error no aparezca en los resultados de dicha valoración.

La valoración pedagógica nos permite confirmar los desaciertos que Rubén presenta, dentro de enunciados y textos con significados, tratando de descartar la imposibilidad que se presenta cuando no tenemos experiencias sobre algún grafismo o palabra, para poder escribirla, o bien porque no sabemos para qué la escribimos, lo hacemos incorrectamente. Observamos que efectivamente el problema de Rubén es similar a los problemas que tienen la mayoría de los niños de su grado escolar y que en el caso particular de Rubén no ha sido encontrada la mejor vía de solución.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Rubén ha tenido serios problemas por la inadecuada canalización de su caso, por valoraciones ambiguas y por una serie de factores personales que se agudizan en la convivencia diaria en su hogar; este último -- factor interviene de manera importante en el problema que presenta Rubén, por lo que se sugiere que sea discutido el caso bajo un enfoque de información psicológica que pudiera ayudar a encauzar el factor emocional.

CASO 16.**DATOS GENERALES:**

Víctor Manuel, tiene 9 años de edad, cursa el 3er grado de escuela primaria, está repitiendo este grado. Presenta problema de lenguaje y de escritura, asistiendo al Centro Psicopedagógico por este motivo.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 6 de junio de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** muy pausada, no respeta puntuaciones, autocorrigió errores, así como fallas al omitir y agregar letras.

b) **ESCRITURA:** errores ortográficos: j=g, ge=gue, gi=gui; sustituciones significativas : o=a, l=r; omisiones y agregados: a, s,r.

En la copia se observan sustituciones, omisiones, errores ortográficos, no respetando la puntuación.

En el dictado se observan faltas de ortografía, sustituciones, -- trasposiciones, agregados y no respeta puntuación (no se especifica en el informe en qué grafías aparecen este tipo de problemas).

En la escritura espontánea se ubica en un nivel enumerativo, lo cual indica que se encuentra bajo en relación a su grado escolar.

En las órdenes por escrito (comprensión) se observa deficiente en su ejecución, pues no la logró en su totalidad.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo el 13 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como en análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: Posee noción de palabra, separación adecuada entre ellas, utilizando nexos y proposiciones.

Se observa que tanto en el autodictado como en la redacción existe sustitución en palabras que contienen sílaba directa, donde la escritura de la grafía "u" es modificada por "o". (se requiere observar si esto es más sistemático en otro tipo de producciones.

Ocasionalmente, también omite al final de la palabra, las grafías r , s.

Asimismo no respeta los signos de puntuación, al enlazar enunciados.

En la redacción que presenta, hace descripción sobre una situación hay uso desmedido del pronombre "que" y de la conjunción "y", al inicio de sus proposiciones. Sin embargo, no por ello hay alteración en la coherencia lineal, ni en la global. Al inicio de su producción utiliza la estructura lingüística de sujeto tácito o sobreentendido. Realiza adecuadamente el ajuste gramatical.

En cuanto a la ortografía, no ha accedido al uso convencional de las grafías: s, c, z, h, j.

En cuanto a nociones de lingüística se observa que la única parte del enunciado que reconoce y utiliza es el sujeto.

La oralización de su lectura es lenta y poco fluida, observándose desaciertos en donde emplea estrategias de muestreo y anticipación. No

utiliza la autocorrección ni confirmación; cuando cambia sustantivos - no concuerdan con la información gramatical subsecuente; lo cual explica que la recuperación de significado fuera mínima.

INTERPRETACION:

En la escritura de Víctor se considera que la estructuración de - sus enunciados no alteran su análisis sintáctico y semántico, a pesar de los desaciertos que comete en sustituciones de sílabas directas con la graffa "u" y de la falta de análisis grafofonético en algunas palabras.

En lo que respecta a lectura, las estrategias utilizadas son: el muestreo y la anticipación. La oralización es lenta y hay poca recuperación de significado.

SUGERENCIAS:

Se requiere que el niño emplee adecuadamente los nexos (y, que) y descubra otras posibilidades de construcción de proposiciones para enlazarlas y que esto mejore la presentación gráfica de los mensajes que redacta, dependiendo del estilo que ponga en práctica.

En cuanto al manejo de la ortografía son escasos los desaciertos, por lo cual se sugiere trabajarlos dentro del contexto de la redacción, confrontar otras del estilo y reflexionar sobre el uso de las grafías - que falta consolidar.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Lo que en el sistema de valoración institucional se considera como

problema específico de lecto-escritura, nosotros lo consideramos como un proceso continuo de consolidación de los elementos del sistema de - escritura, que podemos ubicar en un momento o fase para facilitarle el paso a otro superior.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

El tiempo que ha permanecido Víctor en el Centro ha servido para superar el problema de lenguaje que se manifestaba y era una de las -- posibles causas de las dificultades en lectura y escritura.

La valoración pedagógica debe entonces enlazar la información para lograr un diagnóstico integral y proponer mejores vías de atención.

CASO 17.

DATOS GENERALES:

Fernando tiene 9 años, cursa el 3er grado de escuela primaria. Asiste al Centro Psicopedagógico por presentar problemas de aprendizaje, específicamente en la escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento empleado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín el 3 de octubre de 1986 se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: m=n, ch=ñ; trasposiciones: sol=los, er=ra; agregados: a(final) a (inicial).

La lectura oral es poco fluida, con detenciones, con muestras de que el niño va tomando sentido de lo que lee; la velocidad inferior a lo esperado a su edad y grado escolar. Se apoya en el señalamiento para leer.

b) ESCRITURA: Existieron los siguientes errores: omisiones: m, h; errores ortográficos: ll=y, ge=gue, s=z, r=rr, l=ll, g=j.

Al dictado se observaron omisiones, sustituciones y agregados con errores ortográficos.

En la copia no se encuentran errores significativos.

En la redacción espontánea se encuentra a nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 25 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra dentro del enunciado, maneja hipótesis alfabética, existiendo confusión en el concepto de palabra, que en ocasiones confunde con el término de letra (afirma que en el enunciado existen 33 palabras, siendo que este es el número pero de letras y en realidad son 6 palabras). Presenta una adecuada segmentación entre palabras.

Presenta dificultades en la toma de dictado, donde no hace uso de mayúsculas, ni de signos de puntuación, en sí, faltan rasgos de tipo convencional. Esto no se presenta en la copia, donde lo hace idéntico

al modelo, pero sin reflexión, pues al preguntársele sobre el contenido, no recordó más que palabras aisladas.

En la redacción, no quiso hacer el intento de escribir lo que ya había contado respecto a una historia.

Se le dificultó hacer ajuste gramatical aún cuando en su autodictado de enunciados se observa concordancia en género y número, tanto entre sustantivo y verbo como con artículos.

Se le cuestionó sobre el uso convencional de ciertas grafías con ortografía difícil, a lo que demostró usar adecuadamente las reglas de ortografía.

En nociones de lingüística reconoció adecuadamente las partes del enunciado.

En lectura no existió una estrategia en concreto para abordar el texto; denota poca recuperación de significado.

INTERPRETACION:

Fernando presenta dificultades en aspectos convencionales del sis tema de escritura, cuyo origen deriva de la falta de conceptualización de algunas estructuras lingüísticas que está construyendo todavía.

En lectura observamos que Fernando requiere profundizar en otras estrategias para abordar los textos, ya que la ausencia de éstas provoca una dificultad en la recuperación de significado.

SUGERENCIAS:

Se propone que se enfatizen las actividades en equipo, pues Fer - nando requiere confrontar sus trabajos con los de otros compañeros. -

Las actividades pueden girar en torno a las dificultades a nivel sintáctico que presenta, tratando de evitar las reglas impuestas, de tal manera que él pueda ir descubriéndolas a partir del uso que les dé dentro de sus producciones escritas y lecturas.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, Fernando no presenta un problema de aprendizaje, sino que presenta dificultades propias de la apropiación de -- ciertos conceptos lingüísticos que todavía no ha consolidado. Esto mediante la valoración pedagógica y con respecto a la institucional, no pudo observarse, ya que el análisis que se realizó remitió a Fernando con problemas específicos en la lecto-escritura, sin manifestar el por qué se encontraban dichos errores.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Se puede concluir que el caso de Fernando es uno más de los muchos que llegan a los Centros, para solicitar apoyo pedagógico, en el que la más de las veces se desorienta respecto al problema y se llega a patologizar sin motivo, una de las manifestaciones de un proceso que se encuentra constantemente en reconstrucción (hay retrocesos, hay avances, conforme el pensamiento de cada niño logre estructurar el nuevo conocimiento, lo asimile e integre a sus experiencias previas).

CASO 18.

DATOS GENERALES:

Marín, tiene 12 años de edad, cursa el 3er año de primaria, habiendo reprobado dos veces el 2o y una vez el 3er año. Asiste al Centro Psicopedagógico por presentar problemas de atraso escolar y específicamente de lectura y escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce la estrategia del aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín, el 11 de septiembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** sustituciones: l=r; trasposiciones los=sol, el=le. En la lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, no hay entonación, por lo mismo, no respeta la puntuación, su nivel cognoscitivo no da muestras de ir tomando en cuenta el sentido y significado de la lectura, su velocidad fue de 20 palabras por minuto, lo que nos indica que está por debajo de su edad y grado, pues por lo menos debía de haber leído 40 palabras por minuto, que correspondería a un niño de 2o grado.

Requirió apoyo para el seguimiento de la lectura, en su orientación izquierda-derecha.

En su lectura de comprensión: fue pobre y no establece un orden de ideas, por lo que no existe una secuencia ni coherencia y jerarquización en su comprensión.

b) **ESCRITURA:** Existieron los siguientes errores: rotaciones: d=b, b=d; sustituciones: q=c, d=v, trasposiciones: od=ob, lv=vl; omisiones: i,l,r,v (en parte media); agregados: r , u (al final de la palabra).

En la copia se observa que lo hace letra por letra, y se va auto-

dictando.

Al dictado, es una escritura irregular, no deja espacios entre palabras, omitiendo, rotando en forma constante y con errores ortográficos.

En su escritura espontánea se encuentra que corresponde a un nivel enumerativo, puesto que escribe lo que vio, sin acción alguna.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante las producciones escritas.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, Marín -- considera la palabra en forma espacial, concibiendo como palabra a juntar varias palabras con pocas letras - principalmente sustantivos -. Se requiere confirmar si utiliza lo anterior en forma sistemática.

En cuanto al análisis del error dentro de la escritura se confirma la inexistencia de separación entre palabras, otro rasgo de convencionalidad ortográfica, aunado al uso no convencional que le da a las grafías v, z, s, g, j, y h, además del uso de mayúsculas y signos de puntuación.

En la redacción, también se observó el uso de la conjunción "y" -- continuamente al enlazar proposiciones. En el aspecto de lingüística reconoce el sujeto y predicado, sin darle un valor ni función específicas dentro de la estructura gramatical.

En lectura en forma oral, se caracteriza por un constante muestreo, que le impide tener fluidez en la misma; utiliza también la anticipación

de palabras sobre todo con las que no le son familiares, sin considerar la puntuación del texto. Su recuperación de significado es mínima, incluyendo en la predicción inexacta del título sugerido a la lectura antes de realizarla.

INTERPRETACION:

Marín es un niño que presenta en su producción escrita mayores de-saciertos, principalmente por la unión continua de palabras cortas a --sustantivos, por lo que también se altera la segmentación de palabras.

En lectura es claro observar que el poco uso de estrategias ha ocasionado una baja comprensión.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Marín con estrategias pedagógicas que propicien la reflexión sobre el uso de la coherencia lineal y global, tratando de que compare sus producciones con otras más que contengan nexos y las palabras con las grafías que no utiliza convencionalmente.

En forma paralela, propiciar el uso de estrategias de lectura, como la de predicción, inferencia, autocorrección y confirmación, para observar si con ellas puede recuperar más el significado de los textos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, las producciones de Marín en la escritura, presentan sustituciones, rotaciones, trasposiciones y errores ortográficos, que podrían indicar que reúne características de Dislexia. De acuerdo a los resultados obtenidos en Condemarin, y el tratamiento suge

rido a saber perceptivo-motriz; Marín debía de haber superado los problemas planteados; sin embargo la valoración pedagógica que nosotros realizamos permitió observar algunos desaciertos similares a los de la valoración institucional. Lo anterior hace suponer que el diagnóstico de Marín no fue muy claro, o la terapia no fue la más adecuada para superar su problema.

Lo que en Condemarin se considera como defecto, en la copia o en el dictado, nosotros lo interpretamos como parte de un conjunto de elementos que Marín todavía no aprende a diferenciar en su uso, tales como la segmentación de palabras, o los errores ortográficos, que persisten y se deben a falta de convencionalidad (que sabemos, no es un proceso que acabe en la escolarización primaria). También respecto a su lectura, que es poco fluida y en el conteo de palabras por minuto no es suficiente; esto parece poco significativo en relación al verdadero conflicto de Marín cuando al final de la lectura parece que no recuerda o recupera el contenido de lo leído. Lo que falta es que Marín descubra que hay otras estrategias para abordar los textos y de ahí le resulte más fácil encontrarle un significado a los mismos.

Con la valoración pedagógica pudimos darnos cuenta de que Marín, ya posee varios elementos del sistema de escritura, pero le falta consolidarlos, aprendiendo cómo usarlos, cuándo y en qué condiciones. Por ello nos referiremos a que necesita enfatizarse, en el trabajo pedagógico, la estrategia del monitoreo *; en la escritura y en la lectura sus problemas se refieren a la carencia de estrategias para abordar el texto.**

* Monitoreo: estrategia que todo escritor pone en juego al tratar de lo que escribe sea claro para que otra persona lo lea y capte el mensaje.

** Predicción, Muestreo, Inferencia, Autocorrección, Confirmación: son estrategias que el niño utiliza en su lectura. cfr. Cap. II.

Concluimos que Marín se encuentra en proceso de construcción del sistema de la lengua escrita.

Por un lado, la primera valoración (institucional) nos diagnosticó dislexia, con una causa imprecisa que podría suponerse de tipo perceptivo motriz, lo cual no se explicita en el informe de valoración — que existe en el Centro; por otra parte la segunda valoración que se efectúa en el presente estudio, permite explorar el proceso por el que está atravesando el niño, pues sus desaciertos son concebidos como parte de ese proceso, evidenciando las estrategias que pone en juego, por sus respuestas verbales y escritas.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que se detectaron mediante la valoración institucional se consideraron como indicadores de dislexia.

Se ha trabajado con propuestas metodológicas de tipo perceptivo-motriz hasta el momento, no existiendo avances significativos. Esto es confrontado con los resultados obtenidos mediante las Guías de Evaluación donde se presentaron desaciertos similares a los que se presentaron en la valoración institucional.

Esto puede deberse a: un diagnóstico desligado del tratamiento o bien, que la explicación del problema no haya sido suficiente. Además de que el problema pudo enfocarse bajo otras estrategias que propiciarán mayor reflexión de parte del niño para dominar el sistema de escritura.

CASO 19.

DATOS GENERALES:

Gerardo Elías, tiene 9 años de edad, cursa el 4o año de primaria, después de haber reprobado el 3er grado una vez; el motivo por el cual requiere el servicio es que es muy inquieto, bajo de rendimiento escolar, principalmente en lengua escrita.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, en su modalidad, aplicado el 26 de mayo de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: c=k, errores: gue=ge, gu=gue, g=gu; -- trasposiciones: ul=lu, si=is, lug=glu, it=ti.

En la lectura oral existen detenciones en palabras polisílabas, no hay ritmo.

En la lectura de comprensión existe una adecuada comprensión de lo leído.

b) ESCRITURA: Existieron los siguientes errores: sustituciones g=j, errores ortográficos: si=ci, gui=gi, g=j; agregados: g (inicial); trasposiciones: me=em, bo=ob, fa=af, lu=ul, te=et, ti=it.

En la copia hay perseverancia. En el dictado hay faltas de ortografía, faltan acentos, no hay ritmo establecido. En su escritura espontánea se indica poco manejo de espacio y tiempo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Gufa de Evaluación para el 2o ciclo, el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística, análisis del error en sus producciones escritas y lectura.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, ajustó - correctamente el número de palabras, después de algunos intentos en for ma oral y finalmente al escribir los enunciados.

Comete varios desaciertos de ortografía, en el uso de la h y gue - sobre todo cuando se le dicta; en la copia es notorio que no separa u- nas palabras de otras y no tiene problemas con la ortografía, tal vez porque es una copia mecánica y no reflexiva.

En su redacción es notoria la descripción de la secuencia, utili- zando enunciados subordinados y coordinados; realiza un buen desarrollo y concluye adecuadamente su historia.

En el aspecto ortográfico deja ver nuevamente las grafías que le - falta consolidar, como son: b, v, h, e y.

Existe falta de segmentación en palabras que van anteceditas por - el artículo, así como de algunas partículas de dos letras que une a la siguiente palabra.

Realiza los cambios de letras en g, j, r, rr, aunque se confunde - con la "r de rancho"; cambia c por s, gui, y, z. Se le dificulta el u- so continuo de la mayúscula.

En nociones de lingüística formó acertadamente el enunciado ini--- cial, identificando el sujeto, el predicado, verbo y sustantivos dentro de la estructura lingüística. Quedando por confirmar el uso del artícu- lo y el adjetivo, que no recordó en ese momento.

En lectura: recupera el significado de lo leído, realiza adecuadamente la anticipación, pero aumenta algunas partes al contenido (infiere). Pidió volver a leer el texto, al solicitarle que ordenara la secuencia de ideas acerca del texto. Aquí tuvo bastante confusión, e incluso cometió desaciertos al leer los enunciados en voz alta, cambiando el tiempo verbal en algunos. (por ejemplo cambia: está por estaba).

INTERPRETACION:

Gerardo se encuentra en un nivel alfabético de escritura; ha adquirido varios elementos convencionales de la misma, pero otros no los ha logrado consolidar, como el uso ortográfico de ciertas grafías; no presenta problemas en el análisis sintáctico o semántico de sus producciones.

El nivel de lectura no es semejante al de la escritura, pues se le dificulta mucho menos, ya que ha logrado poner en práctica varias estrategias para abordar los textos.

SUGERENCIAS:

Se sugiere que Gerardo trabaje en actividades en las que reflexione sobre el uso de las grafías para que descubra cuáles son las reglas de su uso convencional. Lo anterior, siempre ubicándose en un contexto lingüístico, de tal forma que se apoye en las estrategias que ya tiene para ordenar los elementos del enunciado, a nivel sintáctico y semántico.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Los aspectos en los que se detectó problemática, fueron similares mediante los dos sistemas de valoración; sin embargo, las interpretaciones difieren principalmente por el sustento teórico que les apoya.

El problema ortográfico es importante en la escritura de Gerardo, mientras que mediante la valoración institucional, se considera como indicio de dislexia; mediante la valoración pedagógica apreciamos que los elementos que Gerardo no maneja son la mayoría de índole conceptual y específicamente convencionales, es decir, que el niño ha establecido ciertas pautas cognitivas para el uso de esos signos, y habrá que crear un espacio para que reflexione sobre ellos.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Podemos concluir que este caso requiere un tratamiento acorde con la problemática que presenta la valoración pedagógica, y no así la institucional, ya que mediante esta última se procedería a ejecutar con el niño una serie de ejercicios de tipo perceptivo motriz, y de discriminación auditiva y visual que no propiciarían la reflexión que se requiere para comprender las convencionalidades del sistema de escritura.

CASO 20.

DATOS GENERALES:

Marco Tulio, tiene 10 años de edad, cursa el 4o grado de escolaridad, no ha reprobado. Es inquieto, no aprende con facilidad y tiene pro

blemas en la escritura y lectura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento empleado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín y Blomquist, el 10 de febrero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** Omisiones: a y n (final) sustituciones: tr=to.

En lectura oral no hay fluidez, es entrecortada, con detenciones, se le ubica en principios de 3er grado.

La comprensión de la lectura es regular y existe poca memoria inmediata.

b) **ESCRITURA:** Existieron los siguientes errores: omisiones: n, s, (final) e (inicial); sustituciones: m=n, r=rr; errores ortográficos: i=y, b=v, h, s=z, s=c, gi=gui, g=j.

En la copia se observa que no existe ritmo establecido, su lengua je interno marca tiempo, espacio y persona, sin embargo es un tanto pobre su relato en la redacción.

En el dictado: hay errores, omisiones, no hay manejo de diptongos, hay agregados, faltas de ortografía y acentos.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo el 23 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura; así como el análisis de errores durante el autodictado, dictado, copia y re dacción.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, Marco conceptualiza la palabra como grafía, sin embargo en su escritura muestra una adecuada segmentación (manejo de espacios entre palabras), indicando nos esto, que está en vías de concebir a la palabra de otra forma.

Los desaciertos en la copia, dictado y redacción, son mínimos y se refieren a los aspectos convencionales del grafismo, tales como el uso de la ortografía, y de mayúsculas, signos de puntuación. En el nivel sintáctico y semántico, se observa carencia de conectivos entre las proposiciones del párrafo.

Utiliza adecuadamente las partes del enunciado, dificultándosele la reestructuración de enunciado, cuando se le pide que realice cambios.

En la lectura maneja estrategias para abordar el texto, siendo su ritmo lento a la lectura oral; no logra recuperar ampliamente la idea central del texto, al igual que los detalles que se encuentran en el mismo.

INTERPRETACION:

Marco posee elementos para realizar producciones escritas con sentido; se le dificulta cubrir todos los aspectos convencionales que éstas deben tener para ser entendidas por cualquier lector, por lo que las exigencias del grado escolar rebasan su grado de reflexión.

En la lectura se requiere que Marco reflexione sobre el uso del acto de lectura y mejore sus estrategias, pero ya ha puesto en uso algunas de ellas, tales como la inferencia y la anticipación.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Marco las convencionalidades ortográficas -

del sistema de escritura, mediante estrategias que propicien la reflexión de la existencia de reglas que dan un sentido y orden a lo que se escribe.

Paralelamente habrá que permitir que Marco lea sus producciones y ponga en práctica la autocorrección como un apoyo a la escritura, y para mejorar la comprensión de los textos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Marco fue diagnosticado con problemas de aprendizaje en la lecto-escritura, puesto que cursa el 4o grado de escolaridad primaria y no ha lo grado avanzar por los errores que comete al leer y al escribir, repercutiendo esto en las demás áreas de aprendizaje.

Efectivamente los errores ortográficos y de sustituciones de letras, omisiones, agregados, dificultan que Marco se de a entender en forma escrita, y sus titubeos y poca fluidez en la lectura obstaculizan lo que está diciendo; sin embargo, mediante otro enfoque podemos afirmar que -- los datos del reporte, en sí, marcados como errores, no son tan significativos en forma aislada, como cuando Marco tuvo la oportunidad de expresar con sus propias palabras lo que el creía; pudimos observar el conocimiento que el niño pone en práctica a la hora en que se le solicita que escriba o lea algo significativo para él.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Mediante la valoración pedagógica, logramos que el niño expresara -- lo que conoce de su sistema de escritura; esta oportunidad nos sirvió para corroborar los desaciertos ya marcados mediante la valoración institucional, pero amplió nuestro marco de información sobre la posible proble

mática del niño. Llegamos a la conclusión de que Marco ha ido cubriendo - en forma mínima las expectativas escolares, pero no ha recibido una --- orientación adecuada en su proceso de aprendizaje, prolongando la exis-- tencia de estas dificultades hasta este nivel escolar.

CASO 21

DATOS GENERALES:

Edgar, tiene 10 años de edad, cursa el 4o grado de educación prima- ria, tiene bajas calificaciones y lee "muy mal" a juicio de los padres, quienes son los que desean que Edgar sea atendido en el Centro Psicopedá- gógico.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplica- dor en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 4 de noviembre de -- 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: trasposiciones: lu=ul; sustituciones de:r=l.

En la lectura oral: no tiene fluidez adecuada, se detiene al encon- trar dificultad en alguna palabra, la entonación es buena, no respeta -- puntuaciones, no da muestra de ir tomando el significado de la lectura, - no corrige errores, no hay seguimiento visual, se "salta" renglones, su - velocidad es de 68 palabras por minuto, que corresponde a una edad crono- lógica de 8 años, encontrándose de bajo de su edad y nivel escolar.

La calidad de su lectura es aceptable, lo ubica dos niveles por de- bajo de la máxima.

En comprensión, después de la lectura oral y silente, se observa — que no conserva el orden original de ideas, no establece una relación — adecuada entre las mismas.

b) ESCRITURA: Hay sustituciones de: r=l, l=r, v=b, b=v, rotaciones: d=b; trasposiciones: ro=or; errores ortográficos: s=c, j=g; omisiones: h (inicial); agregados de u (en medio).

En redacción espontánea: se encuentra en la etapa enumerativa, en — la secuencias escribe escenas y acciones.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Cufa de Evaluación para el 2o ciclo, el — 23 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las — nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así — como el análisis de errores durante el dictado, copia y redacción.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, Edgar ma — nifestó que es igual para él, enunciado que palabra, sin embargo cuando — se le cuestionó acerca del número de palabras, reflexionó y dijo "un — enunciado es más grande que una palabra".

Si tiene noción de palabra, al reflexionar sobre esto puede que la — acompañe por un artículo o preposición, tal vez por la falta de segmenta — ción entre las palabras.

En cuanto al análisis de los desaciertos en su escritura, se obser — van errores de ortografía al dictado y en redacción, no así en la copia. En estas producciones recupera el significado con facilidad, en cuanto a la concordancia sintáctica (género y número) lo hizo adecuadamente.

La lectura oral de sus producciones fue pausada y reflexiva.

Las grafías que se le dificultan en su uso son: r, h, b, y, g; que — tienen todas un empleo convencional que no entorpece el significado de —

lo que trata de comunicar por escrito.

En cuanto a las nociones de lingüística, se observó que logra identificar: sujeto, predicado y tiene problema en verbo, sustantivo, adjetivo y artículo.

En la lectura maneja la estrategia de anticipación, sugirió el título de "amigos" para la lectura que se le propuso, recordó la lectura y ordenó la secuencia de ideas, infiriendo algunos enunciados que no estaban contenidos en la lectura, por lo que apoya en su información no visual para recuperar el significado.

INTERPRETACION:

Edgar, es un niño que presenta dificultades para comprender el uso convencional de algunos elementos tanto gráficos como sintácticos y semánticos del sistema de escritura, destacándose los primeros (signos de puntuación, ortografía, segmentación). En su lectura es claro observar que utiliza las estrategias de anticipación e inferencia, en las que se apoya para el logro de la recuperación de significado.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Edgar estrategias pedagógicas que le permitan reflexionar sobre el uso convencional de algunas grafías que no hace corresponder con el valor sonoro, debido a que tiene diferente sonido dependiendo de la ubicación en la palabra; que le permitan reconstruir las reglas ortográficas y sintácticas que enriquezcan su léxico y mejoren sus producciones escritas; y finalmente que sea Edgar quien produzca sus propios textos escritos para que amplíe su experiencia con la escritura.

Además se sugiere que trabaje en equipo, de tal manera que se propi

cie la confrontación de ideas y de trabajos escritos para mejorar en la autocorrección y análisis de textos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

El sistema de valoración institucional determinó que Edgar tenía un retraso significativo en la lecto escritura, de acuerdo al grado que cursa, manifestando que esto se debía a la presencia de errores específicos que había que superar, mediante un trabajo pedagógico basado en ejercicios psicomotrices y perceptuales, que le ayudarán a marcar los espacios en la hoja donde escribe, de esquema corporal y de espacio.

El sistema de valoración pedagógico, tomando en cuenta que Edgar no tiene problemas diferentes a los de sus demás compañeros de grado, sino que efectivamente presenta dificultades, pero propias de un proceso normal al tratar de adueñarse de los elementos del sistema de escritura, y en donde el medio cultural en el que se desenvuelve es determinante en el manejo de ciertos conceptos.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que efectivamente cometió Edgar, no son meritorios de un tratamiento especializado, pues podrían superarse con un poco más de trabajo en el aula de la escuela regular, de parte de la maestra de grupo y de los padres de Edgar. Sin embargo, debido a la solicitud de valoración en el Centro, es que se le realizaron los estudios pedagógicos, no siendo esto determinante para encontrar en el caso una patología o dificultad denominada problema de aprendizaje, ni mucho menos.

Es por lo anterior que el informe de valoración pedagógica, no puede ser útil para tratar de comunicar a la maestra del grupo de primaria,

las dificultades que presenta el niño, y darle un cauce al caso donde se lastime menos la autoestima del niño, al considerarse como un niño con "problemas para aprender", tal como él dice que es.

CASO 22

DATOS GENERALES:

Maricarmen, tiene 9 años de edad, cursa el 4o grado de escolaridad primaria, sin haber reprobado ningún grado. Asiste al Centro por presentar olvido de lo que se le enseña, distracción frecuente y bajo nivel en lectura y escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin, el 19 de agosto de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** Es adecuada al grado que cursa, sin embargo presenta sustituciones y agregados de conectivos tomándolos predictivos, sin recuperación y con cuestionamiento.

b) **ESCRITURA:** En copia se requiere de apoyo, es reflexiva, y con recuperación, presenta disritmo inconstante en la palabra; perseverancia en algunos trazos.

En el dictado lo realiza sin apoyo, con fácil recuperación, su escritura presenta: ritmo inconstante en la palabra, agregados, errores de ortografía, perseveraciones.

En la redacción libre presenta los errores de la copia más errores

de ortografía, agregados y omisiones, su contenido es analítico y semántico.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo el 16 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de: palabra, enunciado, lingüística, ortografía y lectura; así como también el análisis de errores en su producción escrita.

Resultados: Por las producciones de Maricarmen podemos concluir que se encuentra en un nivel post-alfabético, por el manejo de noción de palabra dentro del enunciado y las correspondencias grafofonéticas.

Tiene dificultad en el sonido de gue, gui y el uso de z, s, h, en forma convencional; también en este último apartado tendríamos la puntuación la respeta en dictado en copia, no así en la redacción. Hay una adecuada segmentación. En cuanto a las nociones de lingüística pudimos constatar que más que el concepto que ella posea sobre los términos de sujeto, verbo, predicado, etc., existe un manejo adecuado de esos elementos en la integración de un mensaje, y que por supuesto hay significados muy particulares que Maricarmen le da a las palabras; algunas de ellas las definió en forma muy personal y acertada.

En la lectura, realizó predicción y anticipación sobre las palabras y significado del texto; hubo detenciones marcadas evidenciando el muestreo, restando un poco de fluidez a la lectura oral.

INTERPRETACION:

Maricarmen es una niña que se encuentra en vías de construcción de las reglas que rigen el aspecto convencional de nuestro sistema de escritura; se encuentran evidencias de que está trabajando en ello, por --

las justificaciones que dio ante los cuestionamientos del aplicador.

SUGERENCIAS:

Que se propongan actividades que consideren el nivel alcanzado por Maricarmen en cuanto al sistema de escritura, que se enfatice en el uso de las graffas que se le dificulten, comparándolas con diferentes interpretaciones por el lugar que ocupan dentro de la palabra y las letras -- que lo acompañen (fuertes, débiles, vocales o consonantes, etc.) que se le presenten mayor variedad de ejemplos para enriquecer su vocabulario y se le permita crear más y mayores redacciones sobre lo que la niña conoce.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo apreciar, el resultado de la valoración institucional, permitió concluir que existe probable inmadurez neurológica, ya que se evidencian alteraciones en el área perceptivo-visual.

Sin embargo, mediante la valoración pedagógica se llegó a la conclusión que la niña requiere de mayores estímulos para lograr avances en -- sus producciones y, sobre todo, una serie de actividades que propicien -- el avance en su nivel de conceptualización de la lengua escrita y no solamente el adiestramiento tal y como lo puede llegar a recomendar la valoración institucional, que hasta el momento no ha tenido resultados sa tisfactorios con respecto al caso.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Se aprecia la diferencia importante en las conclusiones obtenidas a través de los dos sistemas de valoración. Mientras que el primero destaca las insuficiencias en el desempeño, el segundo trata de dar un panora

ma de los desaciertos dentro de un contexto en donde también hay acier--
tos y elementos de los cuales partir en el trabajo pedagógico.

CASO 23.

DATOS GENERALES:

Iván Octavio, quien cursa el 4o grado de educación primaria, es un niño de 10 años de edad; ha repetido el 3er grado una vez; el motivo por el cual solicitó el servicio a juicio de la madre, es que "no aprende na da", se ha vuelto agresivo y ya no quiere escribir ni leer.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarfín y Blomsquist, el 15 de noviembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: o=a, rotaciones:d=b, omisiones de u (intermedia).

En la lectura oral hay señalamiento, silabeo, no hay puntuación, es lenta, hay entonación, lee 50 palabras por minuto, lo cual no está de acuerdo a su edad y grado escolar, se detectó problema auditivo, que se confirma con el estudio médico.

b) ESCRITURA: existieron errores ortográficos; s=c, v=b, g=j; omisiones de l, r, v (en parte media); sustituciones: ll=ch, n=ñ.

En su dictado hay omisiones de v,h,z; rotaciones de d=b y errores ortográficos de g=j.

En su escritura en la copia, se lleva a cabo palabra por palabra,--

hay omisiones: m, l, n, j, g.

En su escritura espontánea se encuentra en un nivel descriptivo.

Acompaña a sus producciones con un movimiento continuo de piernas, balanceando su cuerpo constantemente.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 6 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, nos dejó ver que maneja una hipótesis alfabética; pero comete desaciertos al contar las palabras que ha escrito; en algunos casos porque las junta y en otras por la segmentación; es atinado en su respuesta.

En el dictado se observa que mezcla las mayúsculas con las minúsculas, tiene falta de convencionalidad en grafías b, v, h, y sustituye c por q "ceria" leyendo "quería", "citó" por "quitó"; o en el sonido fuerte de r "agarar".

En la copia respeta la puntuación, utiliza mayúsculas y minúsculas; recupera el contenido de lo que escribió, sustituye algunas palabras por otras de significado semejante.

En su redacción: trata de justificar el porqué va a hacer una carta (estilo que se le pidió que redactara), de acuerdo a la historia. Da una estructura sintáctica y semántica, tiene desaciertos en relación a la segmentación, ejemplo: junta "te la voy a entregar" escribiendo "tela voy a entregar" "a las" y escribe "alas"; "y aquí esta" escribe "yaquiesta"; de omisión: "va a estar" escribe "de etar"; "padrísima" escribe "padisima"; "estos" escribe "etos"; "otros" escribe "oto", "paquete" lo escribe

"paquete"; "faltas" lo escribe "fates". Sin embargo todos fueron leídos -- correctamente y con el sentido en el que se contextualizaban.

Tiene una adecuada estructuración semántica, pues su producción con-- tenía un mensaje.

El ajuste gramatical no lo realiza en cuanto al plural de un sustan-- tivo, pero sí lo hace dentro de los textos.

En ortografía no discriminó entre g, j, s, c, b, v. Corroborándose -- en el ejercicio de complementación, donde confunde en su uso esas mismas grafías.

En nociones de lingüística ordena las partes del enunciado, forman-- do un mensaje; conoce el sujeto, verbo, sustantivo, artículo, y adjeti-- vos; tiene dificultad para identificar el predicado.

En la lectura manifiesta poca fluidez, va anticipando y realiza -- autocorrección; por ejemplo observamos que en lugar de leer "boa" leyó -- "boca", en lugar de leer "cuás" leyó "cuántos".

INTERPRETACION:

Iván presenta producciones escritas con desaciertos en el uso de -- grafías, esto debido a que todavía no logra dominar por completo el sis-- tema de la lengua escrita.

En la lectura se observa carencia de mayores estrategias, por falta de experiencia con diversos textos, pues pone en juego la anticipación -- para abordarlos.

SUGERENCIAS:

Se sugiere proponer a Iván, actividades diferentes a las de la es-- cuela primaria, que le planteen la necesidad de diferenciar el uso de --

las grafías, que aún cuando tengan un mismo sonido, pueden cambiar el significado de la palabra si se utilizan indistintamente.

Se sugiere que se trabaje en equipo para lograr la confrontación de producciones y que vaya superando el manejo de estrategias para abordar el texto y obtener significado.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

En este caso el sistema de valoración institucional nos manifestó que Iván desde el primer grado había presentado Dislexia, que al no haber sido atendido había llegado a ocasionarle este retraso visomotor significativo para el aprendizaje de las demás áreas.

Nosotros nos cuestionamos que efectivamente el conflicto que tiene Iván para poder superar sus dificultades en el dominio del sistema de escritura, no haya aparecido desde el inicio de su escolaridad, sin embargo en el momento en que se realizó la valoración pedagógica se evidenció que Iván posee ya bastantes elementos que pueden ser el punto de apoyo para ir puliendo sus producciones escritas y su lectura; entendiendo que estos problemas son parte de un continuo, y que van paulatinamente corrigiéndose, siendo propios de cada individuo. No podemos generalizar un retraso, si en efecto hay avances de un grado a otro y existen evidencias de comprensión en el niño, que es lo más importante en última instancia para lograr concebir la escritura como un medio de comunicación.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

El desconocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita y de la consolidación del mismo, pueden ocasionar que la valoración realizada en la institución aporte datos inconclusos, respecto a la proble-

mática, que tienda a patologizarla y sobre todo que no explique el posible origen de las dificultades. Por lo anterior consideramos que una valoración tiene que ver con los errores dentro del contexto y marcarlos como desaciertos; parte de un proceso normal que tendrá que ir superando los conflictos que aparecen y no son más que evidencias de que hay un sustrato cognoscitivo que trata de relacionar la información y asimilarla a esquemas previos, que permitan llegar a generalizaciones, es decir, a establecerse como parte de una estructura más amplia.

Quizá de esta forma veamos que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso continuo de "idas y venidas", que pueden provocar desaciertos en algunos especialistas, pero que justamente por ello estamos obligados a conocer más del niño, de su pensamiento y de los elementos lingüísticos que se van generando.

CASO 24

DATOS GENERALES:

Perla Xochitl tiene 10 años de edad, cursa actualmente el 4o grado de escuela primaria; ha reprobado el 1er grado una vez. El motivo por el que asiste al Centro, es que no aprende y se le olvida todo, además de que se le dificulta leer y escribir.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 6 de septiembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: trasposiciones significativas: cr=a; le=ul, bo=ob, pa=ap, ar=ra, or=ro, ul=lu, al=la, ra=ar, ur=rur, re=er; agregados de l, m, r (en medio).

La lectura oral es regular con detenciones, pausada, entrecortada, no respeta signos de puntuación, a veces se corrige. No requiere de apoyo para su seguimiento visual. La velocidad es de 36 palabras por minuto, debiendo tener 88 p/min., lo cual indica que esta por debajo con respecto a su edad cronológica y grado escolar; en cuanto a calidad, se ubica en un nivel deficiente, ya que obtiene 9 palabras con error de 36 palabras.

b) ESCRITURA: rotaciones: b=d, d=b; agregados: l, m, r (intermedia).

En la copia se observa que lo hace letra por letra y se va autodic-tando.

En el dictado es una escritura irregular, no deja espacios entre pa labras, rotando y agregando y con errores ortográficos.

En su escritura espontánea, corresponde a un nivel enumerativo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 6 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra, Perla cuantificó a la palabra como cada letra, pero posteriormente corrigió y produjo enunciados contando acertadamente las palabras, incluyendo la conjunción "y", manifestó que "era letra porque decía..."

En el dictado, copia y redacción se observaron aspectos de tipo convencional, que todavía no integra a sus escritos, como por ejemplo: los

signos de puntuación, la ortografía (s,c,z,h,r). En el nivel sintáctico, conoce los elementos para formar enunciados, pero no hace uso de preposiciones en forma adecuada. En un nivel semántico, se observa que trata de darle sentido a su producción y el la copia es reflexiva, no mecánica.

En nociones de lingüística no tiene la conceptualización clara de los elementos, pues las diferencias entre sí dependiendo del lugar que ocupan o de la distribución de la palabra.

En la lectura comete desaciertos significativos, los cuales no auto corrige ni confirma.

INTERPRETACION:

Perla presenta en su producción escrita, desaciertos significativos en relación a los elementos que debiera conocer en su grado escolar; sin embargo observamos que en su proceso de adquisición de la lengua escrita ha llegado al proceso de la convencionalidad, y que es posible que Perla reflexione sobre dichos elementos, principalmente ortográficos y de tipo sintáctico para lograr el dominio del sistema de escritura.

En la lectura es notorio la ausencia de estrategias para abordar el texto en forma significativa.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Perla, actividades que propicien que conceptualice los elementos del enunciado, que produzca escritos con diferentes estilos (cartas, recados, versos, notas, etc.) de tal manera que enriquezca su vocabulario y adquiera movilidad en los elementos hasta el momento no consolidados. Que se utilicen las palabras que contengan la dificultad ortográfica en contextos con significado para la niña.

En la lectura es recomendable sugerirle otras formas de abordar los textos, de acuerdo a la estrategia que ella pone en práctica.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, en la valoración institucional teníamos el total de errores cometidos por Perla, sin verlos en un contexto, sin poder hipotetizar el por qué los habría cometido, qué idea tendría sobre las palabras mal escritas para producirlas de esa manera; estas son algunas cuestiones que la valoración pedagógica se plantea y trata de dar solución al proponer cuestionar a la niña sobre sus propios desaciertos para averiguar el motivo que los causa cognoscitivamente.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Perla es una niña que lleva un año en el Centro y se ha logrado avanzar lentamente pero con éxito, mediante un tratamiento para un bajo rendimiento escolar, estilo regularización; creemos que si se hubiera dado la posibilidad de otras estrategias pedagógicas, basadas en una valoración clínica, la niña no hubiera presentado desaciertos en esta última valoración.

CASO 25

DATOS GENERALES:

Edgar tiene 9 años de edad, cursa el 4o grado de escolaridad primaria, sin haber repetido ningún grado, presenta problemas en la escuela regular, debido a su conducta y bajo rendimiento en español.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarín y Blomsquist, en su modalidad automática, nivel grafemático, aplicado el 6 de diciembre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados.

a) **LECTURA:** No hay puntuación lee de corrida, se pone un poco nervioso y da énfasis a lo que está leyendo, se encontraron omisiones en la parte media de: u y rotaciones sin ser significativas de b=d, errores ortográficos de s=c.

b) **ESCRITURA:** Errores ortográficos de: b=v, s=c, y=ll, g=j, v=b; rotaciones: d=b; omisiones en parte media de u, parte inicial de h; agregados: c y s en parte inicial.

En el dictado omisión de h, o, errores de ortografía. Siendo legibles sus grafías.

En la copia es bastante legible, la realiza palabra por palabra.

La escritura espontánea es a nivel descriptivo.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 2o ciclo, el 13 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de errores durante el autodictado, dictado, copia y redacción.

Resultados: En noción de palabra dentro del enunciado, le adjudica valor de palabra a todas aquellas que tengan varias letras, (más de dos letras), sin embargo utilizó estas últimas para formar enunciados.

Los principales desaciertos que comete no ortográficos son en el uso de "gue", "gui".

En ortografía se nota varias autocorrecciones, siendo esto indicativo de que se esfuerza por acceder a lo convencional.

En nociones de lingüística demostró un manejo bastante amplio de estructuras lingüísticas, excepto en el sustantivo y artículo.

En la lectura, los desaciertos se debieron al uso del muestreo y anticipaciones (por ejemplo: "desplomata" para leer "desploma"; "uso" para leer "oso"); pero fue respetando signos de puntuación; trato de darle entonación, y no hubo desaciertos significativos, recuperando bastante bien el significado de esa lectura.

INTERPRETACION:

Edgar es un niño que presenta en su producción escrita mayores desaciertos que en la lectura, principalmente por falta de convencionalidad ortográfica, esto le resta a sus escritos facilidad para comprenderlos.

En su lectura es claro observar que faltan más estrategias para lograr una oralización mejor y mayor recuperación de significado.

SUGERENCIAS:

Se puede proponer a Edgar que trabaje en actividades que le permitan construir de manera variada los mensajes, en diferentes estilos, buscando observar los aspectos convencionales que ellos deben contener para que sean comprendidos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Mediante el sistema de valoración institucional, es difícil detectar

un problema como el de Edgar, porque no se cuenta con el contexto lingüístico que se produce por el niño y además se valoran grafías, sílabas o palabras sin significado, que bien podrían ser la causa de la existencia de error en la pronunciación o en la escritura.

En la valoración pedagógica contamos no sólo con la respuesta libre del niño, formando escrituras lingüísticas con significado, sino con el interrogatorio para tratar de descubrir el pensamiento existente detrás de esa o esas producciones.

Edgar posee elementos sobre el sistema de escritura muy valiosos, - sobre todo la actitud que demuestra es muy positiva para lograr superar sus dificultades.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Darle la oportunidad a Edgar de que produzca sus propias ideas y -- las trate de hacer más entendibles para los demás será un paso para que construya y no sólo mecanice su aprendizaje en la lengua escrita.

CASO 26.

DATOS GENERALES:

Juan Carlos, tiene 11 años, cursa el 4o grado de escuela primaria, - repitió el 1er grado una vez y el 3er grado por dos ocasiones. Asiste al Centro a insistencia de la madre, quien manifiesta que es muy travieso, que no quiere trabajar, tiene problemas en escritura porque confunde letras.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 28 de julio de 1986. Se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** Se encontraron errores significativos, sustituciones: gue=ge, gui=gi, g=gu; trasposiciones: ul=lu, eu=ue, añ=ña, la=al, cl=le, lu=ul, ro=or, er=re.

Lectura oral irregular, no respeta la puntuación, es entrecortada con detenciones, no es adecuada al contenido, pero va tomando en cuenta el significado, autocorrije errores, en ocasiones su lectura es descuidada, a veces utiliza el dedo como apoyo para el seguimiento visual, su velocidad es de 40 palabras por minuto, respecto a su edad debería tener 125 pal/min. lo cual indica que se encuentra bajo, en base a su edad cronológica y grado escolar, y por consiguiente su calidad de lectura es insuficiente.

En lectura de comprensión se observa secuencia y menciona la idea central de la lectura.

b) **ESCRITURA:** Presenta errores ortográficos significativos: g=j, j=g, ge=gue, gi=gui; rotaciones significativas de: d=b; sustituciones: a=o.

En el dictado se observa con errores significativos: a=o; rotaciones de d=b y omisiones.

Su escritura espontánea se ubica en un nivel enumerativo, lo cual indica que se encuentra bajo con respecto a su edad cronológica y grado escolar.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Gufa de Evaluación para el 2o ciclo, el

lo de diciembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre — las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, — así como el análisis de errores en sus producciones escritas.

Resultados: En noción de palabra dentro del enunciado, podemos afirmar que se encuentra en una hipótesis alfabética, que hay elementos convencionales que no maneja, tales como el considerar a la palabra como — una unidad con significado, ya que sus respuestas indicaban que podía o no, contar como palabra una sílaba o como dos palabras una sola.

En el autodictado, existió segmentación entre palabras, reconociendo y justificando la diferencia entre palabra corta y larga. En el dictado a veces no deja los espacios entre las palabras, autocorrigió en sus — escritos. En la copia tiene dificultades en cuanto a los aspectos gráficos, tales como la linealidad y segmentación. Coloca arriba de su hoja — el texto que hay que copiar, se le pierde el renglón y regresa al texto — líneas anteriores, junta algunas palabras, sobre todo aquellas en que le sucede una palabra corta.

En la redacción demostró tener varios elementos lingüísticos para — estructurar un contenido con mensaje breve, pero con características del estilo solicitado: una carta.

En el aspecto ortográfico se observó la posibilidad de autocorrección, cuando tenía alguna duda con respecto a la letra que correspondía — a cada palabra.

Conceptualiza acertadamente las partes del enunciado, tales como: — sujeto, predicado, verbo, sustantivo, artículo, adjetivo.

En la lectura sólo predice el contenido en forma adecuada, pero — pone en práctica pocas estrategias para abordar el texto, sólo pudo observarse la anticipación, sin confirmar, autocorregir, inferir u otra. Pre — senta dificultar al oralizar la lectura y tiene poca recuperación de sig

nificado.

INTERPRETACION:

Juan Carlos es un niño que muestra ligero retraso en su grado escolar, en los aspectos de la lectura principalmente y en menor medida en su escritura; consideramos que se debe a los ajustes normales que Juan está aprendiendo a utilizar con otras estrategias para abordar los textos y para obedecer a los convencionalismos de la escritura.

SUGERENCIAS:

A Juan Carlos se le debe proponer la escritura de textos tratando de que éstos contengan mensajes en diferentes estilos, para propiciar la reflexión sobre los elementos convencionales de la escritura. Y con respecto a la lectura habrá que afirmar sus propias estrategias y proponer otras que surjan, para ir tratando de recuperar el significado de los textos.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Mediante el sistema de valoración institucional se detectaron errores específicos en la lecto-escritura, propiciando las conclusiones sobre una posible falla de tipo conceptual, que determina un bajo nivel de maduración, que le dificulta su desempeño escolar.

La valoración pedagógica permitió concluir que el problema de Juan Carlos no es diferente a los de los demás compañeros de grado, e incluso de los que asisten al Centro Psicopedagógico, donde existen elementos -- convencionales que no han sido completamente conceptualizados y provocan que la escritura tenga errores y la lectura detenciones y poca recupera-

ción de significado; pero estos elementos están correlacionados, no serían posibles de desligar, porque la producción es sólo una y en ella el principal objetivo es el de ser un medio de comunicación personal, que como tal tendrá características, tanto personales como de uso convencional para que pueda ser comprendido por los demás.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

El sistema de valoración pedagógico permitió valorar más específicamente las dificultades y no sólo éstas sino el momento por el que se considera está pasando Juan Carlos en su proceso de consolidación del sistema de escritura; mientras que el sistema tradicional sólo marcó los errores sin realmente marcar el proceso de aprendizaje del niño.

CASO 27

DATOS GENERALES:

Juan C. tiene 12 años de edad, cursa el 5o grado de educación primaria, repitió el 2o grado, ingresó al Centro Psicopedagógico por presentar problemas de aprendizaje, específicamente en escritura y lectura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, en su modalidad automática, nivel grafemático, aplicado el 27 de junio de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: sustituciones: m=n, l=ll; lectura poco fluida, no respeta los espacios, signos de puntuación y no le da la entonación adecuada.

b) ESCRITURA: sustituciones: m=n, l=ll, m=n̄; trasposiciones: al=la, ul=lu, sol=los; errores ortográficos: de h, b, v, s, y c.

Uso inadecuado del espacio gráfico, letra ilegible, persisten errores ortográficos. Se le dificulta dar la función correspondiente a las palabras dentro del enunciado (sustantivo, adjetivo, verbo y modificadores).

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 3er ciclo, el 14 de octubre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura. Así como el análisis de sus producciones escritas.

Resultados: Se observó que Juan mostró una amplia cooperación para el trabajo y demostró conocer la palabra dentro del enunciado, con rasgos convencionales, tales como: segmentación, linealidad, signos de puntuación. Comete errores de ortografía significativos en el uso de las grafías y, h, m, p, r. En el dictado no utilizó signos de puntuación, ni mayúsculas. En algunas palabras hay separaciones innecesarias.

Su copia fue reflexiva, tratando de comprender el significado del contenido y explicándolo posteriormente.

En su redacción, formó enunciados separados, no buscó unirlos; cada uno de ellos tiene sentido y una estructura sintáctica; presenta nuevamente desaciertos en la convencionalidad ortográfica. Presentó también exclusivamente en esta producción desaciertos de tipo grafofonético, como por ejemplo: "guta" en lugar de "gusta", lo que leyó correctamente; "es perimentos" en lugar de "experimentos", que bien pueden ser por la falta

de experiencias con este tipo de palabras o por la rapidez con la que - decidió realizar su trabajo (del cual no tenfa tiempo límite).

Sólo hubo un enunciado que pareció no tener sentido. Al preguntarle qué significaba lo aclaró correctamente.

En enunciados propuestos realizó adecuadamente los ajustes de género y número (ajuste gramatical).

En el aspecto de ortografía se evidenciaron los mismos desaciertos que en las anteriores producciones; argumentando en el caso de los acentos que "...el acento es para decir más fuerte la palabra".

En cuanto a nociones de lingüística no ha adquirido el manejo de sujeto y objeto circunstancial, los cuales dijo "no me los han enseñado".

En la lectura cambió algunas vocales al final de las palabras, estas son anticipaciones que forman parte de su estrategia de lectura; también predice acertadamente el contenido de lo que leerá, por el título del texto, del cual dice que le cambiarían, una vez leído el contenido, por "El león cae en la red", que efectivamente puede ser adecuado.

Hay manejos de términos por el modo de hablar que tiene Juan, que puede suponerse de el medio cultural en el que se desenvuelve (por ejem. "trompezo" por "tropezó").

INTERPRETACION:

Juan C. ha comenzado a reflexionar sobre su sistema de escritura; - tiene ya superados muchos de los "errores" que se detectaron en la valoración institucional y parece que efectivamente el trabajo ha tenido un manejo adecuado por el que él conceptualiza los elementos que escribe, sin únicamente mecanizarlos.

SUGERENCIAS:

Dado que el trabajo realizado por Juan C. ha seguido su proceso de apropiación y consolidación del sistema, las sugerencias redundarían en continuar con las estrategias que hasta el momento se han utilizado para que el niño logre superar sus dificultades en cuanto a la convencionalidad de las grafías.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

La valoración institucional, permitió concluir que Juan C. presenta ba errores específicos de escritura y lectura, con posibilidades de recuperación si marchaba conjuntamente la terapia de psicología para atender la problemática emocional que el niño presentaba.

La valoración pedagógica buscó mayores elementos de análisis y concluyó que efectivamente tal cual lo indicaba la información inicial de la primera valoración, Juan C. presentaba desaciertos significativos, en el plano convencional, habiendo ya conceptualizado elementos de tipo nocional sobre el sistema de escritura.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Este caso particularmente permitió concluir que la valoración institucional apoyada con otro marco interpretativo y de trabajo pedagógico para abordar el caso, dan resultados benéficos en estos aparentes problemas. En buena parte debemos de acreditar a la especialista en problemas de aprendizaje, quién valoró y trató a Juan hasta el punto de observar mejoría y respeto por sus propias estrategias de aprendizaje.

No se observó una diferencia significativa entre los resultados de una valoración institucional y la valoración pedagógica, principalmente

debido al factor mencionado, que fue la preparación clínica y el trabajo de la especialista.

CASO 28

DATOS GENERALES:

Araceli, tiene 11 años de edad, cursa el 5o grado de primaria, ha reprobado una vez el 1er grado, Asiste al Centro Psicopedagógico por presentar distracción, olvido de lo que aprende y cambiar e invertir letras cuando escribe.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de la prueba diseñada por Condemarin y Blomsquist para la Dislexia, el 9 de junio de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) **LECTURA:** sustituciones de: ge=gue, gi=gui, jo=go, s=c.

En la lectura oral es lenta pero comprensible, respeta signos de puntuación, lee una palabra mal y vuelve a ella hasta que encuentra una solución.

A la lectura del aplicador, recordó ideas en desorden y aumentó otras que no corresponden al texto, a la vez que no retuvo la idea principal, existiendo falla en memoria secuencial auditiva.

b) **ESCRITURA:** Existieron los siguientes errores: sustituciones: ll=ch, ch=ll, ñ=y; rotaciones: b=p, n=v, p=d, d=b; errores ortográficos: b=v, y la h.

En la copia se observa que hay un buen nivel, ya que la realiza es-

cribiendo de dos a tres palabras cada vez; va leyendo sin perder de vista el estilo en que va copiando.

En dictado: presenta una escritura legible y clara y con cierto ritmo establecido, cambia b por d, se da cuenta y borra; así como las sustituciones ya mencionadas.

Su escritura espontánea corresponde a un nivel bajo, pues escribe enunciados sin conexión entre los mismos.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 3er ciclo, el 6 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó la niña sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura; así como el análisis de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, Araceli inicialmente duda en afirmar que las palabras "yo", "e", ect., sean palabras, considerando como tales a los verbos, sustantivos y adjetivos. Al construir enunciados si utiliza conjunciones y les da valor de palabra.

Dentro de los desaciertos más significativos en su escritura, en el dictado son de convencionalidad ortográfica, como lo evidencia el escaso uso de signos de puntuación, así como el de mayúsculas, además de las grafías b, v, s, c. También se observó el cambio de letras al final de las palabras cortas como "cos" por "con"; y cambios en sílabas compuestas (vindramos por brindamos y que también escribió "vindar" por "brindar"). Algún cambio de "mareado" que escribió "mariado". En algunos renglones se le dificulta la segmentación, pues escribe ocasionalmente las palabras juntas, sin dejar espacio entre ellas.

En la copia se esmera en su ejecución, para lograr la más fiel reproducción, no se presentan desaciertos significativos, sólo "Villermo

sa" por "Villahermosa"; y el uso de mayúsculas. Recupera significado al respecto de la copia, sin indicación de dificultad en comprensión.

En su escritura a la redacción se observa una falta de estructura--ción sintáctica compleja (enunciados subordinados o yuxtapuestos). Se no ta un tanto cortada, no se apoya mucho en los signos de puntuación.

Es interesante observar cambios como "haber" al tratar de escribir "va haber". Se presentaron desaciertos en el uso ortográfico de c y s.

En el ajuste gramatical, no se comprendió la consigna, ya que Arace Li, no logró cambiar ni el verbo ni el sustantivo en número y en género; sin embargo, por su producción escrita observamos que si existe dicho ajuste por la concordancia sintáctica que su escritura tiene, se le dificulta, sobre esto se corrobora en el ejercicio de ortografía donde se observa poca relación entre la palabras que va a escribir, la que le antecede y la que le sucede. Presenta dificultad para elegir algunas palabras por su significado.

En cuanto a nociones de lingüística: desconoce los conceptos de verbo, sustantivo, objeto directo, indirecto y circunstancial, así como pro nombre y adverbio, aún cuando en su desempeño le da una función a cada parte del enunciado para lograr su estructuración, conociendo el sujeto y el predicado.

En lectura: hay muy buena recuperación de significado, existiendo algunas anticipaciones que se apoyan en el muestreo, que alteran un poco la estructuración semántica. En cuanto a su desempeño en la lectura en voz alta, logra leer la palabra poco a poco, esto resta fluidez a la lectura, considerándose que pone en práctica el muestreo para ir dando significado a lo que va leyendo.

INTERPRETACION:

Araceli es una niña que presenta en su producción escrita desaciertos que pudieron ser corroborados mediante la lectura; consideramos que su problema radica en que no ha logrado consolidar algunos elementos ortográficos y de convencionalidad en general, esto le dificulta la realización de textos complejos.

En la lectura debido a que usa pocas estrategias para abordar el texto, no puede leer rápidamente en voz alta; sin embargo, su recuperación de significado es adecuada.

Probablemente el medio socio-cultural que Araceli posee no favorece que supere sus dificultades, esto principalmente por la forma en que algunas palabras de difícil pronunciación (brindar, brindamos) no sean de mucho uso, y por la forma en que ha escuchado otras (mariado, por ejemplo).

Concluimos que se encuentra con dificultades inherentes al proceso de consolidación del sistema de escrita, que se separan en la medida en que se le faciliten mayores experiencias con dicho sistema.

SUGERENCIAS:

Se sugiere trabajar con Araceli con estrategias pedagógicas que propicien la reflexión sobre el uso de la convencionalidad ortográfica; así como el estudio de las reglas en los niveles sintáctico y semántico, con la finalidad de enriquecer su léxico y favorecer la creación de textos más amplios y complejos con significado. En la lectura se sugiere que amplíe el uso de estrategias como la anticipación y muestreo con la inferencia, autocorrección y confirmación.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Como se pudo observar, las producciones de Araceli en la escritura presentan sustituciones, rotaciones y errores ortográficos, que indican características de Dislexia.

Debido a la forma descriptiva de plantear la problemática que presenta Araceli, el diagnóstico no se vio enriquecido por la posible causa del problema, ni por sugerencias de trabajo pedagógico.

Este caso permitió observar mediante otro sistema de valoración que los "errores" en la escritura cometidos por Araceli, son una prueba más que evidencia un proceso de consolidación de los elementos del sistema de escritura, tales como los ortográficos y aquellos que son producto del medio cultural en el que se desenvuelve el niño.

Algunos ejemplos de la diferente interpretación de los desaciertos que presenta Araceli los tenemos en:

- La contaminación de palabras (es decir, que una agregando al final, el inicio o la palabra completa que le sigue); esto nosotros lo consideramos como parte de la convencionalidad ortográfica, específicamente en la segmentación de palabras.

En este mismo aspecto, las rotaciones y sustituciones, son parte de un proceso que ha seguido la niña, y donde falta que haga un análisis grafofonético (correspondencia graffa fonema) de aquellas palabras donde exista mayor conflicto.

Mientras que con el sistema de Condemarín, nosotros no podemos valorar las estrategias que Araceli ha puesto en práctica y sólo las enuncia en el reporte como información adicional, mediante el sistema de valoración fundamentado en lo psicogenético, observamos que cuando Araceli se da cuenta de que ha cambiado algunas graffas, dice, "se da cuenta y bo--rra", está poniendo en práctica la autocorrección que le servirá para pu

lir su producción y hacerla entendible a los demás; también en la lectura, donde lee una palabra mal y vuelve a ella hasta que le satisface su emisión, esto implica una reflexión y estrategias de corrección y confirmación. También se evidencia el uso de la inferencia cuando dice "recordó ideas que no corresponden al texto". Esto le sirve al aplicador dentro de la valoración pedagógica para conocer la información no visual -- que utiliza el niño para enriquecer el contenido de la lectura.

Observamos entonces que bajo un enfoque que sólo nos describa la problemática en términos de errores cometidos, sin una aplicación de los -- mismos, será muy difícil encontrar una solución acorde a la necesidad -- cognoscitiva del niño.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Los errores que se detectaron mediante la valoración institucional -- se consideraron como indicadores de Dislexia.

Los desaciertos que Araceli presenta son propios del proceso de consolidación del sistema de escritura, en donde se habrá de reflexionar sobre la convencionalidad ortográfica y sobre el uso de las palabras que -- ofrecen dificultad dentro de un contexto. Es importante observar que el caso de Araceli nos ilustra cómo dentro de la valoración institucional -- existieron datos clínicos que no fueron interpretados, y hubiera aportado información valiosa para las conclusiones del caso.

El tener la posibilidad de interpretar un caso bajo diferentes enfoques es necesario para obtener el máximo de información y un análisis cada vez más aproximado, con el fin de dar un apoyo pedagógico adecuado.

CASO 29

DATOS GENERALES:

José Luis, tiene 12 años de edad, cursa el 5o grado de escuela primaria, repitió el 1er y 2o grados una vez cada uno. Asiste al Centro Psico pedagógico, por presentar dificultades en la escritura.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 19 de enero de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: Entrecortada, no respeta la puntuación, su velocidad es de 5 u 8 palabras por minuto, debería tener 11 pal/min., lo cual indica que su velocidad es baja en base al grado y edad cronológica, se encuentra dos niveles debajo del esperado, su calidad es baja.

Presenta trasposiciones: ul=lu, ñe=el, la=al, dr=rd, ra=ar, ro=or, ve=ev, or=ro.

b) ESCRITURA: Existieron errores ortográficos muy significativos: c=q, ge=gue, gi=gui, k=q, k=c, q=c, g=j.

En la copia no respeta puntuación, omite, y se saltó un renglón, -- sus grafías no son legibles.

Escritura espontánea: se encuentra en un nivel enumerativo, lo cual indica que está dentro de su nivel.

En las órdenes dadas por escrito (comprensión) pudo comprender la mayor parte de ellas, presentando sólo dos errores.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Gufa de Evaluación para el 3er ciclo, el 13 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre -- las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, -- así como la interpretación de errores durante sus producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra dentro del enunciado -- no presenta dificultades, pues identifica y cuantifica las palabras que -- se encuentran en los enunciados y los que él produce.

En cuanto a sus producciones escritas, en el dictado, copia y redac -- ción, se observa que los aspectos convencionales del grafismo, no han si -- do totalmente conceptualizados, tales como el uso de mayúsculas, signos -- de puntuación, segmentación (en algunos párrafos) y ortografía.

En ortografía se destaca el poco manejo de las grafías: s,c,z,b,v, -- r, sin embargo, no son en todos los casos.

En nociones de lingüística ubica bien los elementos del enunciado, -- sujeto, predicado, objeto directo, indirecto y circunstancial, dando jus -- tificaciones correctas a la pregunta ¿cómo lo supiste?, contestando que -- era porque tenía una función cada parte en relación con las otras que -- formaban el enunciado.

En la lectura se observó una adecuada reflexión sobre el contenido, -- poniendo en práctica la predicción, anticipación y muestreo. Como el di -- minutivo era el que se le dificultaba, se le preguntó al respecto, cómo -- le haría para cambiar las palabras que allí leía a diminutivo y contestó -- en la mayoría.

INTERPRETACION:

Jose Luis es un niño que presenta una noción de palabra, enunciado,

lingüística y lectura, acordes a su capacidad, grado y edad, por lo que los desaciertos que comete en su escritura, nos remite a un problema eminentemente de convencionalidad ortográfica, que en buena medida se deriva del medio social pobre en estimulación, para producir textos más complejos y sin aparentes errores.

SUGERENCIAS:

Que se trabaje con los desaciertos ortográficos dentro del contexto, de tal manera que aprenda el uso de las grafías que tienen el mismo sonido, por la situación en las que son utilizadas y no sólo las memorice.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

José Luis fue valorado institucionalmente y se concluyó que presentaba un problema disortográfico, que significa que tiene una ortografía deficiente; cuyo origen no está explicitado en el informe.

Mediante la valoración pedagógica pudimos apreciar que los aspectos convencionales del sistema de escritura son los que aún José Luis no ha logrado dominar, situación por la que no sólo la ortografía se presenta deficiente, sino también el uso de las mayúsculas, signos de puntuación y otros elementos que son propiamente detalles. En relación a lo que José Luis demostró conocer, incluso de elementos de lingüística en el nivel sintáctico y de comprensión, en el nivel semántico, todo lo anterior fue posible explorarlo por las respuestas que eran justificadas por el niño en el momento en que se le preguntaba el ejercicio, esto permitió conocer lo que subyace a una respuesta y precisar aún más el posible problema de aprendizaje que presenta José Luis.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Se puede concluir que en este caso, el problema ortográfico llegó a determinarse tanto en la valoración institucional como en la valoración pedagógica; sin embargo, en la primera sólo se determinaron las grafías sin remitirlas a un contexto, que puede determinar el por qué se comete ese desacierto, con qué frecuencia y cómo lo conceptualiza el niño, situación que en la valoración pedagógica sí se observó e incluso se trató de dar a conocer al niño sus propias dificultades y existió una actitud de autocorrección y monitoreo casi inmediatamente, situación por la cual vemos que en estos casos no corresponden propiamente a un Centro Psicopedagógico, sino que en la propia escuela podría ayudarse al niño con un poco de atención individual.

CASO 30**DATOS GENERALES:**

Gustavo tiene 13 años de edad, cursa 5o grado de educación primaria, ha repetido el 1er grado una vez, el 2o dos veces y el 3o se encuentra repitiéndolo actualmente. Asiste al Centro por presentar problemas en el aprendizaje de la escritura y lectura y de bajo rendimiento en general.

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 3 de octubre de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: Fluidez buena, hay entonación, respeta algunos signos -

de puntuación, da muestra de ir tomando el sentido y significado de la lectura, con fácil seguimiento visual. La comprensión se puede considerar adecuada, establece una buena relación de ideas de acuerdo a la lectura, jerarquizándolas.

b) ESCRITURA: errores ortográficos: q=c, s=c, j=g, ll=y, v=b; rotaciones: b=d, d=b, agregados en parte media de u.

Copia adecuadamente con errores ortográficos. En escritura espontánea: nivel enumerativo, ya que no mencionó acción alguna.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 3er ciclo, el 25 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó al niño sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura, así como el análisis de desaciertos durante el autodictado, dictado, copia y redacción.

Resultados: En la noción de palabra dentro del enunciado, se observa que maneja hipótesis alfabética, cuantifica y reconoce las palabras dentro del enunciado; al presentarse desaciertos observamos que los más significativos se refieren a los aspectos ortográficos, en el uso de: h, c,r,v; signos de puntuación. Existe autocorrección y reflexión en la producción escrita.

En la copia cambió la palabra Villahermosa por "Villahermanos" y no confirma después de su lectura, por lo que se le cuestionó sobre la existencia de esa palabra y qué quería decir, y comentó "es el nombre de un país", eso nos hace pensar sobre la información que posee sobre los contenidos gráficos y sociales, que están interviniendo en su comprensión.

En su redacción muestra soltura al realizar una "invitación" que --

fue el estilo que eligió Gustavo para realizar una redacción; manifiestan do desaciertos ortográficos en grafías como h,b,v; le faltan algunas letras porque hace anticipación en su lectura, pero no realiza un análisis grafofonético en palabras con "q".

Falta confirmar aspectos convencionales, principalmente en ortografía.

Realiza un buen análisis sintáctico y semántico. logrando concordancia entre las partes del enunciado.

En la lectura utilizó estrategias como la anticipación, muestreo, confirmación y autocorrección.

INTERPRETACION:

Gustavo presenta elementos básicos para producir estructuras lingüísticas complejas; sin embargo carece de algunos elementos convencionales que entorpecen las producciones de textos amplios.

SUGERENCIAS:

Se sugiere continuar el trabajo pedagógico con Gustavo, tratando de reflexionar sobre el uso en diferentes palabras de las grafías que se le dificultan.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

Mediante el sistema de valoración institucional se observó que Gustavo comete errores en su escritura y esto llega a concluir en un problema de aprendizaje específico en la lecto-escritura.

Esta afirmación es obvia, en el sentido de que fue el motivo por el cual solicita el servicio en el Centro Psicopedagógico; sin embargo la -

mira de una valoración, es justamente observar los procesos que subyacen a las producciones con errores y tratar de relacionarlos buscando una explicación a los mismos, de tal manera que nos permita aproximarnos a una solución pedagógica acorde a las necesidades del niño.

Mediante la valoración pedagógica, observamos que hay elementos de lenguaje escrito que Gustavo no maneja, principalmente con aquellos que se relacionan con palabras desconocidas (las cuales omite o infiere) para tratar de recuperar el significado de lo que escribe o lee.

Este tipo de estrategias no es algo anormal, sino que el niño las ha venido utilizando para lograr la comprensión de textos. Habrá entonces que permitirle reflexionar sobre otras formas de comprenderlos y ampliar su conocimiento sobre el sistema de escritura que permanentemente le ofrecerá novedades.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Este es uno de los casos que más preocupan a los maestros en la escuela primaria, pues existe la idea de que cómo en 5o grado todavía tiene faltas de ortografía el niño; sin comprender que así como Gustavo hay varios niños que tienen dificultades que no logran superar en los primeros grados, porque su proceso de aprendizaje para adquirir y posteriormente consolidar el lenguaje escrito se está reconstruyendo progresivamente, y habrá elementos que interfieran para que no se dé en óptimas condiciones, como por ejemplo: el medio cultural que rodea al niño, las experiencias que pudiera tener respecto a la escritura, la metodología utilizada en la escuela, es decir, hay una serie de factores que se conjugan para poder establecer un problema de aprendizaje o no hacerlo.

CASO 31

DATOS GENERALES:

María Enriqueta tiene 12 años de edad, cursa el 5o grado de primaria, ha repetido el 1o y 2o grado una vez cada uno; el motivo por el que se le da atención es que presenta problema de aprendizaje, al escribir - "no ve bien las letras y las confunde".

VALORACION INSTITUCIONAL:

Metodología: Se desconoce el procedimiento utilizado por el aplicador en el momento de la evaluación.

Resultados: En la aplicación de Condemarin y Blomsquist, el 14 de agosto de 1986, se obtuvieron los siguientes resultados:

a) LECTURA: Se observó que la menor, presenta problemas de lenguaje a nivel articulatorio, conoce e identifica vocales, dificultándosele la unión con las consonantes m,s.

No realizó las reproducciones de estructura espacio-temporales, respecto a la comprensión semántica su vocabulario es sencillo y adecuado.

Comprensión de situaciones, las soluciona sin ayuda.

NOTA: Esta información sirvió de apoyo a la valoración institucional, fue realizada por el área de psicología y lenguaje.

En Condemarin se tomó en cuenta que: tiene lectura silabeante, existiendo señalamiento, apoyándose en su dedo índice derecho, siendo ésta - silábica, con algunas detenciones y por lo mismo no hay gran fluidez, -- también su anotación es deficiente , pues monótona en su ritmo, y no respeta los signos de puntuación.

La niña es atenta pero su nivel de velocidad de palabra por minuto fue de 32 pal/min., siendo bajo, pues debería leer 103 P/m.

Su nivel cognitivo da muestra de ir tomando en cuenta el sentido y significado, corrigiendo de vez en cuando algunos errores de la propia lectura.

En el interrogatorio extra, de acuerdo a su grado, lo realizó tomando en cuenta la idea central y los detalles.

b) ESCRITURA: rotaciones: d=b, b=d; trasposiciones: or=ro, ap=pa, - sustituciones: e=a, ll=n̄, m=n. l=r, r=l; errores ortográficos: s-c, g-j; omisiones en medio de: r, l, g, u; omisiones al final de: n.

En la copia hay omisiones de r, s, l, b; rotaciones, sustituciones, -- errores ortográficos; si hay comprensión.

En el dictado se autodicta, hay sustituciones de: d=n̄; omisiones: r, n, l, d, u, o; errores ortográficos: ll=y, g=j; rotaciones: b=d, d=b.

La escritura espontánea fue descriptiva, presentando los errores anteriormente manifestados en el dictado y en la copia.

Se observa que hay diferencia entre los errores manifestados en lectura y en la escritura, esto nos habla de un problema de relación con el lenguaje oral, a un nivel articulatorio.

VALORACION PEDAGOGICA:

Metodología: Se aplicó la Guía de Evaluación para el 3er ciclo, el 25 de noviembre de 1986. Durante la sesión se cuestionó a la niña sobre las nociones de: palabra, enunciado, ortografía, lingüística y lectura -- así como los desaciertos durante las producciones escritas.

Resultados: En cuanto a la noción de palabra dentro del enunciado: le da valor a las palabras, con adecuada segmentación, pero cuando la palabra sólo es de una o dos letras no le da valor, dice que "esa no es palabra".

En sus producciones en el dictado: autocorrije, presenta errores de ortografía, confunde signos de puntuación.

En la copia es reflexiva, trata de comprender lo que escribió.

En la redacción hace un texto, cuyo estilo es una "invitación", -- reúne un mensaje, aunque duda mucho en algunas palabras y las anota entre paréntesis. Hay grafías que no maneja convencionalmente.

Realiza análisis gramatical, con adecuado ajuste, análisis sintáctico y semántico, diferenciando sustantivo y verbo.

En nociones de lingüística se confirma lo anterior, pues arma de diferentes formas el enunciado que se le ha dado desintegrado, para que -- ella lo integre, dando una idea. Logra identificar casi todas las partes de la oración, sólo no se acordó del adverbio "no se los han enseñado".

En lectura, utiliza la estrategia de anticipación y comete desaciertos en palabras, logrando su ajuste sintáctico y semántico, va autocorrigiendo y confirmando. Recuperó significado, haciendo inferencia como -- (ejem. palabra: furioso y "se hicieron amigos") que no aparecían en el -- texto.

INTERPRETACION:

María Enriqueta presenta dificultades en el sistema de la lengua escrita, principalmente en la convencionalidad ortográfica, Sin embargo, -- no ha logrado superar muchas de sus dudas mediante el trabajo reflexivo -- realizado durante los dos años que ha permanecido en el Centro, paralela -- mente a su educación primaria; lo cual nos hace pensar que efectivamente el trabajo ha sido provechoso y sólo falta consolidar el uso de algunas -- grafías.

SUGERENCIAS:

Que se continúe con el trabajo pedagógico propuesto, dado que el — trabajo en terapia de lenguaje ha sido concluido, sólo para confirmar el uso de las grafías que se le dificultan.

COMPARACION ENTRE LOS DOS SISTEMAS DE VALORACION:

El sistema de valoración institucional permitió detectar los errores específicos que presentaba Enriqueta, lo cual sirvió para encaminar el — tratamiento hacia el reconocimiento de las dificultades en campos semánticos y en textos donde pusiera en práctica dichas palabras.

La valoración pedagógica confirmó la dificultad de Enriqueta con las grafías con problema ortográfico, que probablemente se debía a un escaso análisis grafofonético. Esto hubiera sido detectado en otro momento; ahora sólo sirvió esta valoración para confirmar el avance que Enriqueta ha logrado y el manejo que ya tiene sobre los elementos convencionales de — escritura, sobre todo los signos de puntuación, el análisis grafofonético y semántico.

Además el uso de variadas estrategias para abordar los textos que — en la valoración pedagógica pudieron interpretarse.

CONFRONTACION Y CONCLUSIONES:

Enriqueta ha logrado dominar varios aspectos convencionales del sistema de escritura, con ayuda de un especialista, pero también porque desde la primera valoración los errores detectados no se daban aislados y seguramente habría apoyos gráficos, sintácticos y semánticos que le han ayudado a comprender el porqué del uso de ciertas grafías. Por lo tanto, — observamos que aún cuando la valoración institucional no fue muy precisa,

la clínica y estrategias que utilizó el especialista fueron muy adecuadas al caso de la niña, además que se trabajó interdisciplinariamente. Simultáneamente lenguaje, psicología y pedagogía trabajaron el caso.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Guiados por la hipótesis de que las dificultades de la lengua escrita son más de origen conceptual que de otra causa, nos preocupamos por a veriguar el tipo de valoración pedagógica de la lengua escrita realizada bajo una orientación perceptual de las dificultades en la lectura y la escritura, comparándola con otra forma de valoración pedagógica, fundamentada en los procesos de conceptualización resultantes de mecanismos -- dinámicos de confrontación entre las ideas del niño y la realidad del objeto de conocimiento. La cuestión central que nos planteamos fue conocer cómo el tipo de valoración aplicada, nos acerca o nos aleja de la difi cultad conceptual del niño.

Lo planteado nos llevó a estudiar tanto la naturaleza de la escritu ra, como a los procesos de apropiación del objeto, por parte del niño.

Tenemos la intención de que los datos aquí presentados aporten nuevos elementos al especialista en problemas de aprendizaje y al pedagogo, sobre la valoración pedagógica de la lengua escrita, orientada psicogené ticamente y ayuden a replantear la práctica en la atención especial de -- niños con estas dificultades.

Nos queda a manera de resumen general, intentar dar un panorama de la información documental y práctica que logró indagarse.

Las posturas teóricas que han abordado las dificultades en el apren dizaje provienen de supuestos epistemológicos centrados en el sujeto o -- en el objeto de conocimiento, que representa la discusión filosófica por excelencia, dando lugar a corrientes organicistas o perceptuales, por -- mencionar las más difundidas en el ámbito de la educación especial.

La corriente organicista explica el problema de aprendizaje de la -- lengua escrita como un trastorno o déficit localizado en el sujeto, alu-

diendo a términos como inmadurez neurológica, disfunción o lesión cerebral.

La corriente perceptual considera que existen trastornos en el niño para interpretar los símbolos verbales mediante la percepción visual. Sostiene que el aprendizaje de la lectura implica una compleja elaboración perceptual; comienza con los estímulos sensorio-motores que llegan a la corteza cerebral y forman esquemas gráficos visoespaciales que se integrarán a un sistema operacional, permitiendo al sujeto el reconocimiento gráfico.

De las anteriores, se derivan instrumentos de valoración y recursos para la atención. Dentro de la corriente perceptual, encontramos la Prueba para la Dislexia de Condemarín y Blomsquist, utilizada en el Centro Psicopedagógico Revolución, en donde realizamos este estudio.

Dicha prueba busca preguntar al niño con la intención de detectar sus errores e indicadores de dislexia.

La dislexia es considerada como una perturbación perceptiva que dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito.

La escritura es vista bajo la definición anterior como una destreza o habilidad que el niño puede desarrollar a través de la ejercitación visomotor, viso-espacial y de memoria temporal; la lectura se considera como el descifrado de los textos.

A partir de esta realidad, y conociendo el marco psicogenético, nosotros sostenemos un enfoque diferente.

Inicialmente consideramos que el niño no es un ser pasivo, se enfrenta al nuevo conocimiento desplegando sus propias estrategias, que irán adecuándose a las características del objeto de conocimiento. A su vez este último será modificado por el niño en el intento por incorporarlo a sus esquemas previos de conocimiento. En este proceso de aprendizaje, de

re-construcción del conocimiento, intervienen varios factores, uno de ellos es la experiencia, tanto física como lógico-matemática, la primera al referirse a las características del objeto y la segunda a las relaciones que se establecen entre ellas y que dan lugar a nuevas preguntas. La equilibración entra en juego constantemente, pues el mecanismo intelectual que permite el desarrollo del pensamiento; una vez que el niño encuentra una hipótesis que lo resuelve un cuestionamiento, volverá a existir nueva información que provocará un desequilibrio momentáneo en las estructuras cognoscitivas del sujeto, quien buscará nuevas respuestas para volver a un estado de autorregulación. Este es justamente el punto modular de la teoría psicogenética, que está fundamentada epistemológicamente en la interacción del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

El término autorregulación proviene de la biología, que se ha encargado de descubrir los procesos homeostáticos en las diferentes especies.

El niño, como sujeto que actúa y aborda los contenidos escolares de manera inteligente, tenderá a hacer uso, como ya decíamos, de la experiencia, pero también se verá influenciado ideológicamente por ser producto del medio socio-cultural y económico, que brindarán información. A este factor se le ha denominado de transmisión social.

Por supuesto, que otro factor es el del crecimiento orgánico, pues será el que defina la información biológica con la que cuenta el niño y sus capacidades en términos de maduración neurológica.

Bajo este enfoque se ha descubierto que el niño se enfrenta a la lengua escrita poniendo en juego diversas estrategias y pasando por varios momentos hasta acceder al sistema alfabético de escritura.

El niño, al igual que la humanidad, recorre distintos momentos para llegar al actual sistema, transitando por el dibujo (sistema pictográfico) pseudoletas y letras (sistema pictográfico y logográfico), sílabas -

(sistema silábico y semítico), correspondencia gráfica y sonido (sistema alfabético).

De ahí nuestro interés por investigar sobre las culturas de la antigüedad que habían creado diferentes sistemas de escritura. Encontramos — que fueron los egipcios quienes comenzaron con signos jeroglíficos o pictográficos, para representar sus creencias religiosas y narrar los hechos como manifestación pública. Los babilonios que utilizaron la escritura cuneiforme, con fines económicos. Su sistema consistía en que una palabra era representada por un signo y posteriormente fue representada por una sílaba, por ello se le llamó logo-silábica.

En China, cuyo sistema de escritura es ideográfico (por representar ideas mediante los signos gráficos), se utilizó originalmente con fines divinos.

Los fenicios crearon un sistema silábico (semítico) que utilizaron en actividades comerciales principalmente.

Los griegos crearon el sistema alfabético de escritura, que se caracteriza por comprender un número finito de signos gráficos que en forma aislada no poseen significado, pero sirven para formar palabras.

La relación de la escritura con el grupo social y con la educación es palpable históricamente hablando, ya que este descubrimiento en cada cultura sirvió como medio de comunicación y de identificación cultural, que provocó la integración social, a la vez que encuentra un fin en sí misma, que es imperecedera y posee un valor educativo que trasciende generación tras generación.

La lengua escrita ha sido estudiada por lingüistas, psicólogos, pedagogos, gramatólogos, etnólogos y muchos especialistas más. La corriente psicolingüística la ha estudiado, estableciendo en sus principios la unión entre pensamiento y lenguaje, que se da en relación a la naturale-

za de la lengua en función de las características cognoscitivas del sujeto.

Se considera que existen diferencias entre Lengua Oral y Lengua Escrita, principalmente porque en la primera, existe un apoyo situacional, dado por el contacto entre el hablante y oyente y por el conocimiento — del contexto en el que se da el mensaje. Mientras que en la lengua escrita se necesita estructurar el mensaje de acuerdo a reglas, sintáctico-semánticas que determinan la organización de las palabras empleadas, así como la elección de éstas, y se toma en cuenta quien leerá el escrito o a quién va dirigido.

Lo similar en estas dos manifestaciones de la Lengua es que utilizan el mismo código (alfabeto) y sirven para comunicarse.

Recordemos aquí que la escritura representa también una forma de proyectar sentimientos, angustia o factores emocionales inconscientes. En el niño, la orientación psicoanalítica nos explica que en varios casos las dificultades en la escritura son síntomas de una problemática emocional que encuentra una manifestación en los símbolos gráficos.

La psicolinguística nos ha hecho ver que para que el niño domine el sistema de escritura, es necesario que practique múltiples formas de organización de las palabras, le de diferentes significaciones a las palabras por el contexto en el que son utilizadas, analice la función lingüística que tienen las marcas morfosintácticas (acentos, puntos, comas, etc.) y no sólo mecanice las reglas, que si sólo se memorizan tenderán a olvidarse.

Una vez que el niño ha accedido al sistema alfabético de escritura a través de pasar por diferentes hipótesis, llega a manejar una correspondencia grafonética en las palabras, todavía faltará un largo camino

por transitar para consolidar las nociones lingüísticas que caracteriza a nuestra lengua.

Respecto a la lectura, es importante señalar que se ha aclarado que ésta no es sólo un acto visual, que capta información y la procesa. Sino que es un acto inteligente, por el cual el niño despliega estrategias diversas para abordar el texto, sean estas de muestreo, anticipación, predicción, inferencia, autocorrección o confirmación. Donde existe la posibilidad de recuperar el significado de lo leído poniendo en juego la información visual (al texto impreso, imágenes que haya en él), como la información no visual (que posee el niño; su competencia lingüística o información proveniente del medio).

Conociendo este marco teórico tan amplio, basado en el respeto que nos merece el niño, cualquiera que sea su dificultad, es que trabajamos en un Centro Psicopedagógico para observar si la valoración pedagógica involucraba estos elementos en su interpretación de las dificultades de la lengua escrita. Como esto no fue observado, planteamos una propuesta de valoración pedagógica que tuvo como objetivo fundamental contrastar los resultados de ambas valoraciones, buscando descubrir en cada uno de los treinta y un casos evaluados si podíamos encontrar otras vías para facilitar el aprendizaje del niño.

La metodología de aplicación consistió en plantear al niño algunas preguntas sobre su escritura, que posibilitaran descubrir regularidades y el momento que el niño pasaba en el proceso de adquisición de la lengua escrita, así como tratar de interpretar los aspectos que se le dificultaban.

Se diseñó un juego de guías de evaluación, más con la intención de sensibilizar al maestro especialista sobre la psicodinámica en la valoración

ción pedagógica, que como un instrumento de valoración.

Por lo anterior, no fue necesario buscar una prueba psicométrica para validar la información, pues creemos que son los datos obtenidos de las producciones de los niños, de sus respuestas y en sí del desempeño global de cada caso lo que este trabajo pretendió aportar.

La valoración pedagógica la comprendemos como la oportunidad que tiene el especialista de relacionarse con el niño, buscando las congruencias y discrepancias en sus producciones escritas, en sus justificaciones orales; creando de cada caso un motivo de investigación.

En el trabajo en el Centro Psicopedagógico, se observó que:

La valoración institucional está basada en exigencias de contenidos escolares. Es así como de 31 casos, 29 eran remitidos por no cubrir las necesidades que el grado escolar que cursaban imponía.

Siendo ese parámetro, es evidente que se deja de lado la producción de cada niño y su desempeño personal no es valorado.

En 13 casos, las respuestas no fueron producto de reflexiones, sino definiciones memorizadas que difícilmente podían variar o aplicar a otros ejemplos.

La mayoría de los niños evaluados, nos permitieron reflexionar sobre el fracaso escolar, que se les adjudica a los alumnos, sin considerar que sea la escuela y el sistema allí aplicado quienes estén fracasando inicialmente, al no propiciar que el alumno elabore su propio conocimiento.

Si la valoración pretende saber los "errores" que el niño comete, sin permitirle justificar sus respuestas, se limita a reforzar la postura escolar, tachando y calificando sin buscar lo que el niño ya ha conceptualizado.

En todos los casos, observamos esta misma actitud de parte del especialista, quien interesado en buscar los errores, olvidaba que también necesitaba conocer los aciertos y darles un sentido, a partir del pensamiento del niño. Nos preguntaríamos ¿valorar para qué?, ¿para tachar o para re-construir?

Este estudio nos sirvió también para considerar qué tanto los especialistas están conscientes del trabajo que realizan, preguntándonos si se ha mecanizado el trabajo, para facilidad de aplicar pruebas estandarizadas, de aparente sencilla calificación, o por desconocimiento o interés por otro tipo de información.

También es cierto que la actitud clínica no surge, si no existe una sensibilización de parte del pedagogo para reconocer en cada caso un motivo diferente de estudio. Requerimos como pedagogos darle su justa importancia al pensamiento del niño, pues de allí se derivan la atención y adecuada conceptualización de sus dificultades.

En los treinta y un casos valorados, institucionalmente se exploraron las características del grafismo, la rapidez para la ejecución tanto de escritura como de lectura, la calidad de la lectura, en relación a la memorización del contenido, dando por resultado, cuadros de: dislexia -- (21 casos), alteraciones viso-espaciales (4 casos), disortografía (4 casos) y perturbaciones psicomotrices (2 casos).

En la valoración pedagógica, los resultados indicaron que los treinta y un niños ya habían diferenciado dibujo de escritura y habían accedido a ésta en 29 casos. Manejando hipótesis como la silábica alfabética -- (2 casos) y alfabética en 29 casos convencionalmente.

Esto significa que la mayoría de ellos presentaba dificultades, no en el acceso al sistema, sino en el dominio de éste.

Existieron en las producciones escritas de los niños, omisiones, — sustituciones, agregados, inversiones, rotaciones y trasposiciones de le tras, que en cada caso tuvieron una explicación, en 6 de ellos se debía a la falta de análisis grafofonético, es decir, a que se reflexionará so bre la relación que guarda cada sonido con la grafía correspondiente, — existiendo dificultad principalmente en sonidos que se pueden represen— tar con diferentes grafías (ejemplo: s,c,z,k,q,b,v,y,ll,g,j) que en la - valoración institucional fueron tomados como errores ortográficos e indi cadores de dislexia.

En 24 casos encontramos que los niños evaluados tienen la posibilidad de crear enunciados integrando palabras, en 13 casos con dificultad para segmentar (espacio entre palabras), pero con noción de cuántas pala bras tiene el enunciado que escribió. Sólo un caso mostró dejar espacios entre palabras y no tener un concepto de lo que es la palabra, la que — confunde con letra o enunciado. Justificándose por el conteo que realizó y la reflexión posterior donde llegó a concluir que "el enunciado es más grande que la palabra".

Los 24 niños tienen noción gramatical de la oración escrita, porque hay correspondencia de la emisión oral con las partes del texto, y los - grupos de letras separados por espacios, que corresponden a una palabra.

En el grupo I (1o y 2o grado), encontramos niños evaluados (de 7 a 10 años de edad) que han accedido al sistema de escritura, manejando hipótesis silábica alfabética (2 casos) y alfabética (7 casos).

Los 9 niños que integran este grupo, presentan dificultades en el - análisis grafofonético, así como en la convencionalidad ortográfica, evi denciado en el uso inadecuado de ciertas grafías, uso de mayúsculas, sig nos de puntuación, que todavía no conceptualizan convencionalmente.

(ver casos 1 a 9).

En la lectura, sólo 4 niños lograron la recuperación de significado y 8 utilizaron estrategias para abordar el texto.

En el grupo II (3o y 4o grado), encontramos niños evaluados de (8 a 11 años de edad) que en la valoración institucional se muestran dislexia (8 casos), alteración viso-espacial (2 casos), disortografía (1 caso), - errores específicos (5 casos) o inmadurez neurológica (1 caso).

En la valoración pedagógica observamos que los 17 casos de este grupo se encontraban en un proceso de consolidación del sistema de escritura, manifestándose en mayor proporción aquellos con dificultades ortográficas, que interpretamos como la falta de convencionalidad en el uso de ciertas grafías, que poco a poco irán explicándose en base al uso diferenciado de las mismas en distintos contextos.

El uso de los niveles sintáctico y semántico, se evidencian por las respuestas de los niños, realizando enunciados con sustantivo, con todos los elementos, con uso de conectivos y párrafos breves y párrafos amplios. Evaluando el contenido en cuanto a la coherencia lineal o coherencia global que presentaban.

En la lectura existieron 17 niños que hicieron uso de la estrategia de muestreo, 16 de la anticipación, 2 de inferencia, 1 de autocorrección y 2 de predicción. Sólo en 1 caso no se logró apreciar la estrategia utilizada.

Existió la recuperación de significado en 7 casos, observando que - la velocidad puede o no determinar el que los niños logren la comprensión del texto, siendo lo más importante que reflexionen sobre el tema.

En el grupo III (5o y 6o grado), con 5 niños, cuyas edades fluctuaban entre los 11 a 13 años de edad, se observó que 3 de ellos tenían pro-

blema específico de escritura, 1 era disléxico y uno más presentaba disortografía, de acuerdo a los resultados de la valoración institucional. Conforme a la valoración pedagógica observamos que en todos los casos, - los niños de este grupo presentaban "errores" que se debían a fallas en la convencionalidad ortográfica, y en aspectos sintácticos y semánticos en 1 sólo caso, pero todo indicaba que eran dificultades conceptuales, - ya que los contenidos escolares se dominan memorísticamente, existiendo dificultad para crear transformaciones.

En la lectura 4 casos manejan más de dos estrategias de lectura, -- siendo de mayor uso el muestreo, la predicción y la anticipación; sólo - un caso de este grupo utilizó la inferencia y otro caso la autocorrección y confirmación.

Hemos visto, a través de los resultados obtenidos en este trabajo - que el tipo de valoración institucional nos remite a observar a la escritura como una habilidad o destreza, no como un acto inteligente que el - niño realiza.

La valoración institucional brindó resultados que dieron lugar a -- tratamientos perceptivo-motrices, que hasta el momento de la valoración pedagógica no habían modificado los "errores" detectados.

La valoración pedagógica no trata de patologizar al niño, sino de - dar una explicación a sus dificultades, atendiendo el proceso normal que un sujeto recorre en el aprendizaje de la lengua escrita.

Los objetivos planteados al inicio de esta investigación fueron alcanzados, ya que se logró conocer el tipo de valoración pedagógica de la lengua escrita efectuada en el Centro Psicopedagógico; a la vez que se - analizaron los resultados obtenidos mediante ésta en 31 casos. Se propuso un tipo de valoración pedagógica fundamentada en la metodología cif-

nica, dando lugar a las guías de evaluación presentadas.

Las aportaciones de esta investigación, consideramos que radican en:

- Involucrar una metodología clínica en la valoración pedagógica, sin que ésta se desvincule de sus objetivos.

- Obtener mayor conocimiento de las dificultades del niño respecto a su sistema de escritura.

- Explicar el problema y no sólo describirlo, dando pautas de atención basadas en la reflexión y no sólo en el ejercicio mecánico.

- Proponer guías de evaluación para la lengua escrita, que pueden servir para que el especialista vaya sensibilizándose sobre la actitud clínica y la interpretación de las respuestas que da el niño.

- Propiciar que el niño reciba un trato más humano, sin lesionar su personalidad.

- Avanzar en el conocimiento del niño y de estrategias para valorarlo.

- Mostrar que no es necesario patologizar el desempeño del niño, sino tratar de explicar sus dificultades, como producto de un proceso normal de construcción de conocimiento.

Las sugerencias para futuras investigaciones, creemos que deben ir encaminadas a tratar de aplicar en mayor número de Centros Psicopedagógicos este tipo de valoración pedagógica, así como de indagar más sobre las características del conocimiento del niño en el proceso de consolidación de la lengua escrita, proponiendo cada vez mejores recursos para el especialista en aprendizaje, para el pedagogo que atiende a estos niños.

También sería necesario indagar más sobre la historia de cada niño, en función de la escritura como un elemento proyectivo, en el aspecto emocional.

Hacer el seguimiento de los casos valorados para constatar la eficiencia de las sugerencias de atención propuestas a raíz de la valoración pedagógica.

APENDICE I

PRUEBA DE EXPLORACION DE LA LECTURA
CONDEMARIN = BLOMSQUIST

INSTRUCCIONES PARA EL EXAMINADOR:

El examinador da una hoja al niño. No debe proporcionar ningún tipo de ayuda a parte de las indicaciones.

El examinador debe anotar en su hoja de respuestas los errores que cometa el niño.

Introducción a la Prueba: "estas hojas tienen algunas letras, sílabas y palabras. Yo quiero que usted trate de leerlas en voz alta, en la misma forma en que está acostumbrado a hacerlo".

I NIVEL DE LECTURA:

1. Nombre de la letra "diga el nombre de estas letras. Esta letra - (el examinador señala la "b") se llama "b". Ahora sigue usted".

2. Sonido de la letra "diga el sonido de cada una de estas letras. El sonido de esta letra (señala "l") es "l" como l... ana. Ahora siga usted".

3. Reconocimiento de sílabas:

Directas: "Léame estas partes de palabras"

Indirectas: "Ahora léame estas partes".

Complejas: "Ahora estas partes".

Diptongos: "Y estas".

Fonogramas: "Y estas"

Fonogramas y diptongos: "Y estas".

II ERRORES ESPECIFICOS:

1. Letras confundibles: El examinador debe pronunciar cada palabra por separado, y el niño debe señalar la letra con que tal palabra comienza.

Letras confundibles por sonido al principio de la palabra: Yo voy a decirle una palabra y usted me va a mostrar con el dedo la letra con que esa palabra comienza. Por ejemplo, yo digo "mono" ¿Con qué letra empieza?" (Si el niño no ha entendido, el examinador puede señalar la consonante).

El examinador pronuncia a continuación las siguientes palabras: cha do, deco, fido, llotio, tarpo, gupa, jallón, pola, querpo, mite, ñuma. Cada una de estas palabras las pronuncia por separado y le pide al niño que muestre la letra con la cual comienza la palabra pronunciada.

Letras confundibles por grafías semejantes: "Estas palabras no significan nada, pero trata de leerlas tal como son".

2. Inversiones:

Inversiones de letras: "tampoco estas palabras tienen significado. Trate usted de leerlas tal como son".

Inversiones de palabras completas: "Léame ahora estas palabras".

Inversiones de letras dentro de la palabra: "Ahora léame estas palabras".

Inversiones del orden de la sílaba en la palabra: "Ahora estas palabras".

HOJA DE RESPUESTAS

Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (PEDE).

Nombre _____
 Fecha de Nacimiento _____
 Edad _____
 Escolaridad _____
 Examinador _____
 Fecha _____

I Nivel de Lectura
 PRIMER NIVEL DE LECTURA

I. Nombre de la letra
 b m c l a g d p s e ch q ñ

2. Sonido de la letra

l s ll q r t e ch j y v d m

3. Sílabas directas con consonantes de sonidos simples

sa te mo lu ri fa

SEGUNDO NIVEL DE LECTURA

1. Sílabas directas con consonantes de doble sonido

co ci ga ge cu gi

2. Sílabas directas con consonantes dobles

llo cha rri lle rru cho

3. Sílabas directas con consonantes seguidas de "u" muda

gue cui gui que

4. Sílabas indirectas de nivel simple

is ac in em ul ar

5. Sílabas indirectas de nivel complejo

ob et ap ex af ad

6. Sílabas complejas

til pur mos cam sec lin

7. Sílabas con diptongos de nivel simple

mia tua feu rou nio pia

TERCER NIVEL DE LECTURA

1. Sílabas con diptongos de nivel complejo

lian reis viul siap boim siec

2. Sílabas con grupos consonánticos de nivel simple

bra fli gro dru cle tri

3. Sílabas con grupos consonánticos de nivel complejo

glus pron tris plaf blen frat

4. Sílabas con grupos consonánticos y diptongos de nivel simple

brio crue trau glio pleu drie

5. Sílabas con grupos consonánticos y diptongos de nivel complejo

crian flaun prien clous triun blauc

II. Errores Específicos

1. Letras confundibles por sonido al principio de la palabra

y	j	s	ll	ch	f	d	t	l	n
f	j	v	b	s	ll	ch	ñ	j	g
c	k	t	m	d	y	r	j	m	g
b	ñ	t	f	p	g	y	ll	j	f
s	t	b	m	p	g	s	j	q	c
s	m	n	l	b	ll	j	ñ	m	ch

2. Letras confundibles por grafías semejantes

nomino ohnado Deste alledo
 rechido chaquillo laqueta saqueso
 quiguifi ifjuti voyate Quellimi

3. Inversiones de letras

bado dipo babe quebo quido dudo
 bapi qupi dubopi pebade numo saute

4. Inversiones de palabras completas

la sol se las nos
 los al es son le sal

5. Inversiones de letras dentro de las palabras

palta sobra trota plumón turco trono
 balcón negar sabré calvo novel pardo

6. Inversiones de orden de la sílaba dentro de la palabra

loma saco dato tapa tala cabo
 sopa toga saca choca cala caro

LECTURA:

LOS TRES HERMANOS

Hnos. Grimm.

Un anciano tenía tres hijos, pero como todos sus bienes se limitaban a una casa, y como esa casa le había sido legada por sus padres, no podía decidirse a venderla para dividir el producto de la venta entre sus hijos. En esta duda se le ocurrió* una idea.

-Aventúrese por el mundo -les dijo un día-; vayan a aprender cada uno un oficio que les permita vivir, y cuando hayan terminado el aprendizaje se

dan prisa en regresar; aquel de ustedes que dé una prueba más convincente de su habilidad, heredará la casa.

En consecuencia, fue fijada* la partida de los tres hermanos. Decidieron que se harían uno herrador, otro barbero, y el tercero maestro de armas. Luego fijaron día y hora para encontrarse y volver juntos al hogar paterno. Convenido lo cual, partieron.

Sucedió que los tres hermanos tuvieron la buena fortuna* de encontrar cada uno un hábil maestro en el oficio que querían aprender. Así -- fue que nuestro herrador no tardó en encargarse de herrar los caballos -- del rey, de modo que pensaba para sus adentros: "Mis hermanos tendrán -- que ser muy hábiles para ganarse la casa".

Por su parte, el* joven barbero pronto tuvo por clientes a los más grandes señores de la corte, de modo que ya aseguraba llevarse la casa -- bajo las mismas barbas de sus hermanos.

En cuanto al maestro de armas, antes de conocer todos los secretos de su arte, tuvo que recibir más de un* golpe de estoque y de filo, pero la recompensa prometida mantenía su valor, al mismo tiempo que ejercitaba su vista y su mano.

Cuando llegó la época fijada para el regreso, los tres hermanos se reunieron en el lugar convenido y juntos emprendieron el camino hacia la casa de su* padre.

La misma tarde de su regreso, mientras estaban los cuatro sentados ante la puerta de la casa, vieron una liebre que venía hacia ellos corriendo a campo traviesa.

-¡Bravo! --dijo el barbero--. He aquí un cliente que viene muy a punto para darme ocasión de demostrar mi habilidad.

Pronunciando* estas palabras, nuestro hombre tomaba jabón y pocillo y preparaba su blanca espuma.

Cuando la liebre estuvo cerca, corrió en su persecución, la alcanzó, y mientras corría a la par del ligero animal, le enjabonó el hocico y -- luego, de una sola pasada, le quitó los bigotes, sin hacer el* menor corte y sin omitir el pelo más pequeño.

-¡He aquí algo bien hecho! --dijo el padre--. Muy hábiles tendrán que ser tus hermanos para quitarte la casa.

Algunos instantes después vieron llegar a toda velocidad un brioso caballo enganchado a un coche ligero.

-Les voy a dar una muestra* de mi habilidad -dijo a su vez el herrador.

Diciendo lo cual se lanzó sobre la huella del caballo, y aunque éste redobló su velocidad, le quitó las cuatro herraduras, las cuales fueron cambiadas por otras cuatro; y todo esto en menos de un minuto, lo más cómodamente del mundo* y sin disminuir el paso del caballo.

-Eres un gran artista -exclamó el padre -, puedes estar tan seguro de tu negocio como tu hermano lo está del suyo; y realmente no podría decir cuál de ustedes dos merece más la casa.

-Espere a que yo haya hecho mi prueba* -dijo entonces el tercer hijo.

Empezó a llover en ese momento. Nuestro hombre sacó la espada y se puso a efectuar círculos tan rápidos sobre su cabeza, que ni una gota de agua cayó sobre él. La lluvia aumento en intensidad, pronto pareció que la derramaban con baldes desde el* cielo. Sin embargo, nuestro maestro de armas, que se había limitado a hacer girar su espada cada vez más rápidamente, se mantenía seco bajo su arma, como si se hubiese hallado bajo un paraguas o bajo un techo. Viendo esto, la admiración del feliz padre llegó a su colmo y* exclamó:

-Eres tú quien ha dado la más sorprendente prueba de habilidad; es a ti a quien corresponde la casa.

Los dos mayores aprobaron esta desición y juntaron sus elogios a los de su padre. Luego, como se querían mucho los tres, no quisieron separarse y continuaron viviendo juntos en* la casa paterna donde cada uno ejercía su oficio. La fama de su habilidad se extendió y pronto fueron ricos. Es así como vivieron felices y considerados hasta una edad avanzada; y cuando por último el mayor cayó y falleció, los otros dos sintieron la tristeza, que no tardaron en* seguirle. Se les rindieron las honras fúnebres. El cura del lugar dijo con razón que tres hermanos que en vida se vieron dotados de tan gran habilidad y a los que unió un amor tan firme, no tenían que quedar separados en la muerte.

Por lo tanto fueron sepultados juntos.

HOJA PARA EL USO DEL NIÑO

b m c l a g d p s e ch q ñ
 l s ll r t e ch j y v d m
 sa te mo lu ri fa
 co ci ga ge cu gi
 llo cha rri lle rru cho
 gue qui gui que
 is ac in em ul ar
 ob et ap ex af ad
 til pur mos cam sec lin
 mia tue feu rou nio pia
 lian reis viul siap boim siec
 bra fli gro dru cle tri
 glus pron tris plaf blen frat
 brio crue trau glio pleu drie
 crian flaun prien clous triun blauc

nomino oluado Deste alledo
 rechido chaquillo laqueta sagueso
 quiguifi ifjuti voyate Quellimi
 bado dipo babe quebo quido dudo
 bapí quiipi duboqui pebade numo saute
 la sol se las nos
 los al es son le sal
 palta sobra trota plumón turco trono
 balcón negar sabré calvo novel pardo
 loma saco dato tapa tala cabo
 sopa toga saca choca cala caro

HOJA PARA USO DEL NIÑO

b m c l a g d p s e ch q ñ
 l s ll q r t e ch j y v d m
 sa te mo lu ri fa
 co ci ga cu gi
 llo cha rri lle rru cho
 gaa qui gui que
 is ac in em ul ar
 ob et ap ex af ad
 til pur mos cam sec lin
 mia tue feu rou nio pia
 lian reis viul siab boim siec
 bra fli gro dru cle tri
 glus pron tris plaf blen frat
 brio crue trau glio pleu drie
 crian flaun prien clous triun blauc
 nomino ohnado Deste alledo
 rechido chaquillo laqueta sagueso
 quiguifi ifjuti voyate Ouellimi
 bado dipo bade quebo quido dudo
 bapi quipi dubopi pebade numo saute
 la sol se las nos
 los al es son le sal
 palta sobra trota plumón turco trono
 balcón negar sabré calvo novel pardo
 loma saco dato tapa tala cabo
 sopa toga saca choca cala caro

Análisis Cualitativo de los Resultados:

I. Nivel de lectura:

1. El dominio del primer nivel de lectura, es decir, si el niño es capaz de conocer el nombre de las letras, el sonido y las sílabas directas con consonantes de sonidos simples, indicará un nivel elemental de lectura, correspondiente a un primer semestre de primer año básico.

2. El dominio del segundo nivel de lectura, esto es, si el niño es capaz de leer hasta las sílabas con diptongo de carácter simple, significará un nivel de lectura correspondiente a un primer año básico cursado.

3. El dominio del tercer nivel de lectura, o sea, si el niño es capaz de leer hasta sílabas con grupos consonánticos y diptongos de carácter complejo, significa que el alumno tiene un nivel de lectura correspondiente a un segundo año básico cursado y que es capaz de leer cualquier material de lectura en forma independiente.

II. Errores específicos:

1. El niño no disléxico de más de 7 años y medio de edad, de inteligencia normal y que haya cursado un año de escolaridad normal, presentará una hoja de respuesta "limpia" o con uno o dos errores.

2. El niño disléxico presentará errores en los distintos ítems según sea la intensidad de su dificultad. El número de errores cometidos no guarda relación con la edad del sujeto sino con el grado de intensidad del problema.

3. El disléxico típico revelará más de un error en la mayoría de los ítems especialmente en el 1 (letras confundibles por sonido al principio de la palabra, en el 3 (inversiones de letras) y en el 5 (palabras completas). En este último ítem es típica la lectura de plata por palta, pulmón por plúmón, blanco por balcón y noble por nobel.

4. Si bien esta prueba exploratoria es útil para los niños de edad inferior a diez años, al ser utilizada en disléxicos mayores también ha revelado los signos típicos de confusiones e inversiones.

5. Existe una íntima relación entre mayor número de errores específicos y menor velocidad de lectura.

Indicaciones para observar la calidad de la lectura oral.

La prueba antes presentada es útil para observar analíticamente el nivel de lectura del niño y para detectar signos disléxicos típicos.

Es necesario completar esta prueba con un análisis de la lectura oral en caso de que el nivel de lectura del niño revele que es capaz de leer en forma más o menos independiente. Si presenta sólo un nivel elemental de reconocimiento de palabra, tal comprobación resulta frustradora e innecesaria.

Para observar la calidad de la lectura oral del niño, el examinador puede utilizar como material un texto de lectura correspondiente a un nivel inferior al que le correspondería por su edad cronológica. Si el contenido de este libro le resulta fácil, será sustituido por otro con un nivel mayor de dificultad.

Si, por el contrario, la prueba inicial demuestra que la dificultad del texto es superior a la capacidad lectora del niño, no cambiará el material por otro de grado inferior cuantas veces sea necesario, hasta llegar al que se adapte a sus aptitudes lectoras. Cuando el niño sea capaz de leer un texto con un 95% de corrección (cuando lea correctamente 95 de cada 100 palabras) se puede considerar localizado el texto correspondiente a su nivel lector.

La siguiente pauta de observación puede ser utilizada por el corrector mientras el niño lee en voz alta:

¿Es capaz de leer sin dificultad la mayor parte de las palabras?

¿Modula la palabra antes de pronunciarla?

¿Qué tipo de lectura efectúa: expresiva, corriente, vacilante, palabra por palabra, sílaba por sílaba?

¿Es capaz de leer respetando las frases o unidades de pensamiento?

¿Es capaz de leer párrafos completos en forma rítmica y fluida?

¿Proporciona a la lectura la entonación y énfasis apropiados respetando los signos de puntuación y expresión?

La velocidad que imprime a la lectura ¿es normal, rápida o demasiado lenta?

El tono y el volumen de la voz, ¿son los mismos que el niño emplea en su conversación corriente?

¿Mantiene al leer una postura natural y sin tensiones manifiestas?

¿Posee hábitos tales como señalar la línea con el dedo y mover la cabeza mientras lee?

Indicaciones para medir la velocidad de la lectura silenciosa.

La lentitud de la lectura silenciosa es una de las características típicas de los disléxicos, debido a que efectúan una lectura subvocal, - es decir, que hay una captación ojo-cerebro del contenido sino que ojo-boca-cerebro por sus dificultades en el reconocimiento de palabras. Aparentemente, están leyendo en silencio pero al observarlos se ven que mueven los labios al leer. En disléxicos severos hay un susurro perceptible.

El texto que se presenta puede ser utilizado.

Para facilitar su computación el texto trae un asterisco cada 50 palabras.

Instrucción: El examinador le dice al niño "Vas a leer este cuento en silencio durante cinco minutos. Lee tal como estás acostumbrado a ha-

cerlo. Cuando hayan pasado los cinco minutos yo te avisaré y tú me señalarás hasta donde leíste.

El cuento es "Los tres hermanos" de los Hnos. Grimm.

Evaluación: Se suma la cantidad de palabras leídas por el niño en los cinco minutos y enseguida se divide el resultado por cinco para saber el número de palabras leídas en un minuto. Es importante efectuar algunas preguntas en relación al contenido del cuento para comprobar si el texto ha sido comprendido.

Se presenta una tabla de Simmo. para saber la edad como punto de partida en relación con su velocidad lectora.

APENDICE II

GUIA DE EVALUACION
PEDAGOGICA

PRIMER CICLO
(1o y 2o grados)

I. NOCION DE PALABRA

1. Adivina las letras que faltan en las siguientes palabras.

ma _ _ p _ _ o cl _ _ _
sa _ _ t _ _ o pr _ _ _

2. Escribe tu nombre ¿cuántas palabras tiene?
3. Díctame 3 palabras cortas y 3 largas.
4. Pónle su nombre a las siguientes figuras (Crucigrama).
Verticales: canasta, zapato, telefono
Horizontales: puerco, carro, foco, taco.
5. ¿Qué palabras nuevas puedes formar usando las letras de estas palabras?
mariposa maleta plftano

II. NOCION DE PALABRA EN EL ENUNCIADO

1. "Busca la palabra que falta" 2. Díctate un enunciado.
Escribe cada palabra en una ---
tarjeta.
- Por la mañana sale el sol
La vaca da leche
El perro es muy fuerte
Me gusta comer sopa
Las niñas juegan en el patio
3. Cambia la palabra subrayada
- María limpia la ventana
Juan fue a la papelería
Lalo juega en el parque
El perro cuida la casa

III. ANALISIS DEL ERROR

1. Copia el siguiente párrafo.

Hoy fuimos con mamá de compras; primero pasamos con el señor de las verduras, compramos jitomates, papas y cebollas; luego fuimos por unas frutas; se me antojaban todas, - compramos las necesarias; Yo cargaba una bolsa y a cada rato se me hacía más pesada.

Quando llegamos a casa comí unas quesadillas ¡Qué sabrosas me salieron!

(Pedirle al niño que explique de qué se trató la copia).

COMO CREO QUE SOY POR DENTRO

Yo creo que soy por dentro de puros palitos y unas mangueritas largas largas y cosas aguadas y todas apretadas a veces cuando estoy cansado oigo un como reloj.

2. Dictado

Escribe lo que te voy a dictar
pez, gato, cabra, caballo, mariposa, insecto,
murciélago, gaviota, colibrí.
El gato bebe leche
Ese grillo canta en las noches

3. Redacción libre

Inventa una historia con este dibujo (Castillo).

Se sugiere dictar las palabras que contengan los errores que cometió el niño en los ejercicios I-3, II-2 y III-2-3.

4. Ajuste Gramatical

Une las partes para formar enunciados.

La señora	tiene concha
El gallo	cantan en el corral
La luna	fueron al mercado
Las tortugas	juega en la calle
Unos niños	cantan en el corral
	fue al mercado

IV. LECTURA.

1. Ponle nombre a esta historia.

Era una vez un gallo que todas las mañanas, a las cinco de la mañana cantaba así, ki-ki ri ki. El gallo era bueno y no tenía familia, por eso soñaba casarse con su vecina la gallina Marieta que tenía pollitos que cantaban así, pio, pio, pio. El gallo se dijo un día ¡claro que me voy a casar con la vecina para que nazcan más pollitos con chaqueta y pantalones amarillos!

2. ¿Por qué elegiste ese título? 3. ¿De qué se trató la historia?

GUIA DE EVALUACION

PEDAGOGICA

SEGUNDO CICLO
(3o y 4o grados)

I NOCIÓN DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO

1. "Te voy a leer dos enunciados:"

- Las vacaciones empiezan el día ocho de junio.

- Ayer jugué con mis amigos.

"Dime cuántas palabras dije en cada uno de los enunciados".

"¿Cómo lo supiste?"

2. Ahora te voy a dictar dos enunciados:

- Las vacaciones empiezan el día ocho de junio.

- Ayer jugué con mis amigos.

"Dime cuántas palabras tiene cada uno de los enunciados".

"¿Cómo lo supiste?"

3. "Escribe un enunciado que tenga 6 palabras"

"Escribe un enunciado que tenga 3 palabras"

4. "Te voy a enseñar un enunciado que tiene todas las palabras pegadas. Ayúdame a separarlas, escribiendo cada palabra en una tarjeta".

Se le presenta al niño una tarjeta con el siguiente enunciado:
ALASESTRELLASPODEMOSVERLASENLANOCHE

II. ANALISIS DEL ERROR EN LA ESCRITURA.

1. Autodictado

"Dictate dos enunciados y dos palabras".

2. Te voy a dictar un párrafo:

"Una vez en la escuela quería agarrar a un compañero de mi salón, pero se quitó, me tropecé y me fui de boca. Suerte que metí las dos manos, si no, me la hubiera roto. De la caída que me dí, hasta me rompí los pantalones".

3. Copia el siguiente párrafo:

"El paseo".

Ayer fui con mi mamá y mi papá al cine. Es un cine que queda cerca de la casa; vimos una película llamada "El gato con botas".

Cuando terminé fuimos a comer unos tacos de carne muy ricos, y luego nos regresamos todos contentos a la casa.

4. "Inventa una historia acerca de estos dibujos"

- Se le presentan al niño una serie de imágenes ya ordenadas. (ejem. Mi ciudad).

"Escribe lo que me platicaste" (No permitirle que la producción sea inferior a 5 renglones).

Cuando termine se le pide que lo lea en forma oral.
continuación:

Se elige de la redacción del niño dos enunciados y se le modifica - en el primero un sustantivo (ya sea de singular a plural o viceversa) y en el segundo un verbo (pluralizándolo o singularizándolo) para observar si el niño hace los ajustes gramaticales adecuados.

¿Qué tendrías que hacer para que esto se lea bien?

De los errores observados (que no sean ortográficos) en los ejercicios 1, 2, 3 y 4 se eligen los que más persisten en el niño y se le dictan las palabras con error en forma aislada.

Dictarle otras palabras que contengan las sílabas en que el niño comete los errores para observar si estos persisten.

III. ORTOGRAFIA.

1. Te voy a leer un párrafo.

"este párrafo tiene algunas palabras mal escritas, corrígelas."

A Guan lo inbitaron a pasar sus vacaciones en un rancho cerca de la ciudad. Estaba muy contento porque hiba a montar a caballo i vería los demás animales del corral.

- Se le presenta al niño el párrafo escrito.

¿Por qué realizaste esos cambios?

2. "¿Qué letras se pueden escribir en los huecos?"

___osa vive en ___eracruz y le ___usta tocar la ___tarra
 pasear en el ___rro, caminar por el ___erro, tener muchos
 ___uguetes, comer ___elatina y pe___as, a___eglar sus
 ___apatos visitar a su ___ermans y jugar al salón de
 ___elle___a.

"Preguntar ante aciertos o errores" ¿No podrá ir mejor con esta letra?
 Por ejemplo: en juguetes ponerle gujetes.

IV. NOCIONES DE LINGUISTICA.

1. Se le presenta al niño escrito el siguiente enunciado y tarjetas en blanco para las respuestas.

Las ranitas brincan en el estanque.

(Cada palabra en una tarjeta).

"Cambia el sujeto" ¿Qué es lo que vas a cambiar? ¿Cómo sabes?
 Hazlo con las tarjetas.

(Si el niño desconoce el término sujeto, se le dan 3 opciones escritas también en tarjetas, Por ejemplo Las mochilas, Esos sapos, Algu--

nos niños...Etc.).

2. "Cambia el predicado"

¿Qué es lo que vas a cambiar? Hazlo en tarjetas. (se le dan tres opciones, por ejemplo: viven en el arroyo
estudian en la biblioteca
nadan en el agua, u otros).

En base a su producción anterior, se le pide:

"Cambia el verbo. ¿Qué es lo que vas a cambiar? ¿Cómo sabes?
Hazlo con tarjetas. Ejem: (viven, estudian, nadan u otros).

4. (Se continúa trabajando como el ejercicio anterior)

5. "Cambia algunos de los sustantivos". (Ejem: conejos, pasto, Etc.).

6. "Cambia algunos de los artículos". (Ejem: unas, los, un, otros, Etc.).

7. Agrega un adjetivo ¿Qué es lo que vas a agregar? ¿Cómo lo sabes?
Hazlo con tarjetas.

(Si el niño desconoce el término adjetivo, se le dan 3 opciones escritas c/u en tarjetas. Escoger algún adjetivo posesivo, calificativo o definido que corresponda al último enunciado elaborado por el niño.)

V. LECTURA

1. Antes que lea el texto se le pregunta al niño:

¿De qué crees que se va a tratar esta lectura, que se llama El regalo.
(En el transcurso de la lectura ante palabras borrosas, registrar si hubo o no anticipación).

-Hacer algunas interrupciones para preguntar.

2. Se le muestran una por una las tarjetas que contienen ideas acerca de la lectura. "Lee los siguientes enunciados, y dime cuál idea corresponde o no a lo que acabas de leer". (presentárselo sin secuencia)
Se le muestra una por una, las ideas escritas en distintas tarjetas.

"Lee los siguientes enunciados y dime cuál idea corresponde o no a lo que acabas de leer"

(Presentárselo sin secuencia) El aplicador elige dos de las ideas, correspondientes al texto una de ellas y otra no, y se le pide al niño que justifique cada una.

**GUIA DE EVALUACION
PEDAGOGICA**

**TERCER CICLO
(5o y 6o grados)**

I. NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO

1. Te voy a leer dos enunciados:

-Yo he jugado por mucho tiempo en el terreno de mi hermano.

-Encima del escritorio grande está un libro muy interesante.

"Dime cuántas palabras dije en cada uno de los enunciados".

¿Cómo lo supiste?

2. Escribe los enunciados que te leí:

(en caso de que no los recuerde, se le pueden repetir, sin dictárse--
los).

"Dime cuántas palabras tiene cada uno de los enunciados"

¿Cómo lo supiste?

3. Escribe un enunciado que tenga 8 palabras.

Escribe un enunciado que tenga 5 palabras.

Separa este enunciado de dos formas diferentes para que resulten ideas distintas. Elena no come pastel. El enano come pastel.

II. ANALISIS DE ERROR EN LA ESCRITURA

1. Autodictado

"Dictate una palabra corta, una larga y un enunciado".

2. Te voy a dictar un párrafo:

"El 24 de diciembre"

El 24 de diciembre se celebra la Nochebuena.
El año pasado fuimos a casa de mi tío José a celebrarla. En su casa había un cotorrito que sólo sabía decir "guapa". Nos divertimos mucho con él pues a cada rato decía guapa, guapa, guapa... Después cenamos pozole y brincamos.

3. Copia el siguiente párrafo:

Mi papá trabaja en Villahermosa que es la capital del estado de Tabasco. Es un lugar alejado del Distrito Federal donde vivo con mis hermanos y mi mamá, tiene un clima muy caluroso. Mi papá viene a visitarnos cuando le dan vacaciones en su trabajo ¡Cómo lo extraño! Me gustaría que siempre estuviera con nosotros.

4. Redacción:

Platicame acerca de tu (actividad, animal, deporte, juguete etc.) favorito. "Escribe lo que me platicaste".

(animar al niño a continuar su redacción, en caso de que su producción sea menor de 5 renglones). "Cuando termines lee lo que escribiste".

Ajuste Gramatical

4. Se elige a la redacción del niño dos enunciados, en el primero de ellos se modifica un artículo (ya sea de singular a plural o viceversa) y en el segundo, un verbo (de tiempo o número) para observar si el niño puede realizar los ajustes gramaticales adecuados.

"¿Qué tendrías que hacer para que este enunciado se lea bien?"

III. ORTOGRAFIA

1. Escoge de las siguientes palabras la que debe ir en cada espacio. (ver ejercicio impreso).

-Se le presentan dos palabras escritas: papa, numero (en tarjetas) y y papá (en otra tarjeta).

Se le muestra la palabra: papa, y se le interroga;

¿Qué dice aquí? (papá) ¿Le pondríamos acento? Si se lo ponemos aquí

(pápa) ¿Cómo dirá? Si se lo ponemos aca (papá) ¿Cómo dirá?

Se continua con el interrogatorio con la palabra: numero

"El interrogatorio puede variar de acuerdo a cada niño".

IV. NOCIONES DE LINGUISTICA

1. Se le presenta un enunciado (escribiendo cada palabra en una tarjeta).

"Mi hermana compró pastel de chocolate para su novio en la tiendita"

"Cambia el sujeto" ¿Qué es lo que vas a cambiar? ¿Cómo supiste?

(Si el niño desconoce el término sujeto, se le dan 3 opciones escritas en tiras, por ejem: Un policía, Aquella muchacha, Patricia, etc.)

En base al enunciado inicial (se arma de nuevo).

2. "Cambia el predicado"

¿Qué es lo que vas a cambiar? ¿Cómo supiste? Hazlo con las tarjetas (tiras) ejem. de opciones escritas:

-tejió una alfombra para su mamá durante 5 meses.

-tejió una alfombra para su mamá durante 5 meses.

-tejemos

-tejerá

3. Cambia el objeto directo

¿Qué es lo que vas a cambiar?

(Si el niño desconoce el término de objeto directo, se le dan 3 opciones escritas en tiras: ejem. un mueble, la pelota, nosotros, u otros).

4. "Cambia el objeto indirecto"

¿Qué es lo que vas a cambiar? ¿Cómo supiste? Hazlo con las tarjetas.

(Si el niño desconoce el término objeto indirecto, se le dan 3 opciones escritas en tiras. Por ejem. para sus amigos, a unos niños, ellas u otros).

5. "Cambia el objeto circunstancial"

¿Qué es lo que vas a cambiar? Hazlo con las tarjetas.

(Se le dan 3 opciones, por ejem. baratísimo, en la tienda árbol u otros).

6. "Cambia el sustantivo por el pronombre personal"

¿Qué es lo que vas a cambiar? Hazlo con las tarjetas

(proponer 3 opciones, de ser necesario, por ejem. él, ella, míos, u otros.)

7. "Agrega un adverbio"

¿Qué es lo que vas a agregar?

(opciones: modo, tiempo o lugar, etc.)

V. LECTURA

1. ¿De qué crees que se va a tratar esta lectura?

La lectura se llama: El León y el Ratón.

En el transcurso de la lectura, ante palabras borrosas, registrar si hubo o no anticipación.

Hacer ciertas interrupciones preguntándole:

¿Qué crees que siga? Al finalizar la lectura se le pregunta al niño: ¿Qué otro título le pondrías?

¿Por qué?

¿De qué trató lo que leíste?

4. Después de haberme platicado lo que leíste, (se le plantearán ciertas preguntas, en donde o se le pida opinión o aplicación de juicios).

Ejem:

¿Quién crees que era el más listo?

¿Por qué?

¿Cuál es el mensaje que te deja esta lectura?

¿Tu qué hubieras hecho en lugar de...?

5. Al niño se le muestran ideas escritas acerca de la lectura, sin secuencia.

"Ordena las siguientes ideas de acuerdo como se sucedieron en la lectura"

5. Ideas que pueden sugerirse:

El león aprisionó a un ratón.

El ratón le pidió perdón al león.

El león tropezó con una red oculta.

El ratón ayudó al león.

El ratón luchó por su libertad.

El poderoso león aplastó al ratón.

El ratón le dio una lección al león.

El león y el ratón se hicieron amigos.

GUIA DE EVALUACION PEDAGOGICA DE LA LENGUA ESCRITA.

NOMBRE: Mauricio
 APLICADOR: Laura Mercado Marín

GRADO: 2o EDAD: 6 años
 FECHA: 30 de oct. 86. SES: 1

I NOCION DE PALABRA:
 (Aplicador)

Ej. 1 En la última palabra es donde más se demora.

2 ¿Cuántas palabras tiene?

3 ¿Y en qué te fijas para saber si es una palabra corta o larga?

¿Y cómo lo sabes?

(Hace correspondencia grafofónica sin dificultad. Logra apoyarse en la cuantificación para diferenciar las palabras cortas de las largas).

II. NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO:

Ej. 2 No entiende la consigna. Se le ilustra.

Hay alguna palabra corta

Y las más cortas cuáles son

¿Cuántas palabras persiste?

III ANALISIS DE ERROR

(Realiza una copia enunciado por enunciado, respetando la colocación de las palabras del original. Después se percata de eso y decide hacerlo ajustándose al tamaño de la hoja que tiene).

(Se le solicita que haga una carta dirigida a su mamá).

(Se le dificulta el trazo de las letras, facilitándosele el manejo sintáctico y semántico).

IV LECTURA

(La lectura es un poco forzada, generalmente de manera silabeante, en especial en las palabras largas)

¿Qué título le podemos poner?

¿De qué trató lo que leíste?

(Niño)

Tiene 4

Escribe "alfombra", "salones" y "sobres" diciendo que son "largas". "las cuento con los dedos".

Ah! Yo puedo poner "vete a la cama"

"Sí, a, la y vete a, y cama también".

"a y la".

4

(Logra buena recuperación. Da detalles sobre los elementos del texto y relación con el reloj con el corazón. Solicita que antes de copiar se lea el texto).

(Realiza la redacción, en forma descriptiva y cambia el estilo que se le solicita).

"El gallo y la gallina"

"Que un gallo no tenía esposa y cantaba en las mañanas kiki-riki, y se iba a casar con la vecina para tener pollitos con pantalón amarillo" y ya".

CENTRO PSICOPEDAGOGICO: Res. Vesp.

NOMBRE: Mauricio Roberto Cruz Cerda.

GRADO: 2º EDAD: 6 años

APLICADOR: Me.

FECHA APLIC: 30 octubre 1986.

EVALUACION: por escrito.

m a m á s a c o

p o l o t o m o

l q b o p r i s q

Vete a la cama

Como creo que soy por dentro
Yo creo que soy por dentro
de putos palitos y unas man, gueritas la-
rgas largas y cosas agudas y todas apretadas
a veces cuando estoy cansado oigo un como
loj.

esta diferente es toda diferente
 es tan diferente la puerta
 es tan diferentes las ventanas
 es tan diferente porque tiene chimenea
 es tan diferente el techo porque tiene pasadizo
 es tan diferente porque tiene pasto

El gallo y la gallina.

Era una vez un gallo que todas las mañanas a las cinco de la mañana cantaba así
 ki ki ri ki. El gallo era huevo y no tenía familia por eso ^{¿Hareta a ver donde voy?}
 como la gallina Marieta que tenía pollitos que cantaban así, Pio Pio Pio; el gallo
 se dijo un día, ¡claro me voy a casar con la vacina para que nazcan más pollitos---
 con chapatu y pantalones amarillos

Confirma - autocorrije

GUIA DE EVALUACION PEDAGOGICA DE LA LENGUA ESCRITA.

NOMBRE: Perla Xochitl

GRADO: 4° EDAD: 10 años

APLICADOR: Laura Mercado Marín

FECHA: 6 nov. 86. SES: 1.

I NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO
(Aplicador)

Ej. 1 ¿Cuántas palabras tiene cada enunciado?

Ej. 2 (Cuantifica las letras).

¿Qué te pedí que contaras?

(Se le da nuevamente la consigna) Antes dijiste que eran 6 y ahora que son 33. ¿Qué crees que pasó?

Ej. 3 ¿Tú que crees?

(Se le pide un enunciado con 6 palabras y otro con 3).

II ANALISIS DEL ERROR EN LA ESCRITURA.

Ej. 2 En el dictado la "coma" la emplea como punto y seguido, "este" como punto y aparte. Junta pronombres con verbos o artículos.

Ej. 3 No considera los elementos que conforman una carta. Lee textualmente, se le dictan los desaciertos.

III CONVENCIONALIDAD ORTOGRAFICA.

-Corrige ciudad y caballo.

Ej. 2 Se lee el párrafo y se le dictan algunas palabras.

IV NOCIONES DE LINGUISTICA.

¿Cuál es el sujeto?

¿Y el predicado?

¿Y el verbo?

¿Cómo supiste?

(Se le presentan los demás sujetos).

¿Por cuál podríamos cambiar el sujeto?

(No tiene la conceptualización firme de estos elementos dado que los diferencia entre sí dependiendo del lugar que ocupan o de la distribución de las palabras.

V LECTURA.

Se hace la primera lectura en silencio.

¿De qué trató lo que leíste?

(No autocorrigió ni confirmó los desaciertos en la lectura oral).

(Niño)

seis y el otro nueve.

"Las letras. Salieron 33 - en este".

Lo hice mal, conté letras. Cuenta nuevamente. Salen 10 y 5.

¿también se cuenta la "y"?
Qué sí porque también es palabra.

"Las ranitas brincan"
"porque deben estar tres en cada lugar".
"en el estanque"
"brincan"
"porque va en medio".

Elige: esos conejos

De su amigo Carlos que le querían regalar una familia de changos. un hormiguero y no le regalaron nada, estaba enfermo.

CENTRO PSICOPEDAGOGICO: Revolución (T.D.):NOMBRE: Paula Xochilt. Mendoza Sandoval.GRADO: 4º EDAD: 10APLICADOR: Xc.FECHA APLIC: 6 nov. 86EVALUACION: 2º ciclo

empiezan

Las vacaciones ^{empiezan} comienzan el día 8 de junio

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Y juegue con mis amigos

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

casa esta grande y bonita

miña juega

una vez en la escuela queria agarrar un
compañero de mi salon. Pero se c^oto,
metropese y me fue de boca
de la caída que me di, asta me rompió los
pantalones.

se quitó y me atropese me di un
golpe
a un
ciudad caballo Aguan
rosa Veracruz gelatina peras arreglar
zapatos hermana

5/Nov/86 Virginia

una niña la otra vez la niña estaba
en la parada y la dejaron astatras

despues que subial campeon la
van enpujando y la se vago el
campeon y su mama la regaño
y llego susia

per la Xochitl Mendoza Saneoval

Cosa vive en Veracruz y le Pusta tocar la Guitarra
pasar en el Cerro, caminar por el Cerro, tener muchos
Juguets, comer Ielatina y pescas, a Legar sus
Sapatos, visitar a su hermana y jugar al salón de
delle Sa.

Texto: Tony Johnston

Mi amigo Carlos está enfermo.

Le voy a dar un regalo

para que se sienta mejor.

¿Pero qué...?

¡ Ya sé!

¡ Una jirafa!

Aunque...

montado en una jirafa,

si a la ventana se asoma,
si si NO se

a lo mejor se desploma.

des-ploma

¡ Una jirafa, no!

¿ Entonces qué?

¡ Ya sé!

¡ Una hormiga!

Pero...

¿ Y si la hormiga lo pica?

¡ Qué horror!

Un piquete de hormiga

seguro lo pondrá peor.

Le daré un oso hormiguero

pondré

Mmmm..., pero el oso hormiguero

Solo, eso eso

se irá tras la hormiga.

Lo, con un oso no tendrá reposo.

Tendrá

¡ Ya sé!

¡ Una boa de Papaoa!

bolsa pa-paoa
bolsa

Pero...

¿ Y si la boa lo quiere abrazar...?

Cuau, cuau, cuau,

una boa ; jamás !

¿ Ya sé !

¿ Una familia de changos!

UNA UNA

Pero...

si le hacen cosquillas se va a reír

ser

y la temperatura le va a subir.

¿ Changos...?

¿ Mangos !

¿ Ya sé !

¿ Un búfalo !

bu-búfalo

Pero, ¿ qué tal si el búfalo

a la casa se quiere subir ?

no lo dejaré dormir.

a lo mejor

no lo dejaré

¿ Un búfalo...?

no lo quiero ni oír.

¿ Qué, qué, qué ?

¿ Ya sé !

Una visita le regalaré.

¿ Hola Carlos !

¿ Hola Héctor !

ya estoy mejor.

GUIA DE EVALUACION PEDAGOGICA DE LENGUA ESCRITA

NOMBRE: José Luis

GRADO: 5° EDAD: 12 años

APLICADOR: Laura Mercado Marín

FECHA: 13 nov. 86 SES: 1

I NOCION DE PALABRA DENTRO DEL ENUNCIADO

(Aplicador)

(Niño)

Ej. 1 ¿Cuántas palabras tiene?

Y las demás que pueden ser

Son 3 (sólo considera las palabras grandes).
Me equivoqué. También las chiquitas son palabras.

Ej. 3 Se le pide el enunciado con 8 palabras.

Ubica bien cada palabra.

III CONVENCIONALIDAD ORTOGRAFICA

Se le dan a elegir las dos opciones y en todas acierta, sólo que al transcribirlo al cuadernillo faltan algunos rasgos convencionales.

IV NOCIONES DE LINGUISTICA.

Ubica bien los elementos del enunciado.
¿Cuál es el sujeto?

Y el predicado

¿Cómo supiste?

¿Y el verbo?

¿Y el Objeto Directo?

¿Y el Objeto Indirecto?

¿Y el objeto Circunstancial?

Habrás unas palabras en diminutivo

Habrás algún artículo

Se hace la pregunta quién, quienes y sale: "mi hermana"

"compró"

Por que es lo que "hace"

"compró"

"pastel, porque se hace la pregunta: ¿qué?"

"de chocolate. No sé que es lo que se pregunta."

"en la... "novio".

"tiendita"

"mi, de, en, la, porque, su".

V LECTURA

¿De qué crees que se tratará?

"De que no se llevaban --- bien y terminan queriendo se".

¿De qué trató lo que leíste?

"El león estaba cansado de tanto ruido y agarró al león al ratoncito y lo dejó en libertad".

¿Crees que ese título se lo podíamos --- cambiar?

"Sí"... por "El león ayuda al ratón" o "El ratón y el león se hacen amigos".

CENTRO PSICOPEDAGOGICO: _____

NOMBRE: José Luis Martínez CuevasGRADO: 5^a EDAD: 12 añosAPLICADOR: JLFECHA APLIC: 12 nov '86EVALUACION: _____ 3^{er} ciclo

¹yo ²he ³jogado ⁴por ⁵mucho ⁶tiempo ⁷en ⁸el
⁹terreno ¹⁰de ¹¹mi ¹²hermano

El perro de la esquina me corrió ayer

matemáticas El carro es de color rojo y grande

Dictado

El veinticuatro de Diciembre se se leboa la noche buena. El año pasado fuimos a casa de mi tío José a celebrarla. En su casa a via un colorito que solo sabia de sir' guapa. Nos diortimos mucho con el pues a cada rato desia guapa, vava: Des pue cenama pezole y brindamos con sidra

Queridos primos

La escribo esta carta con tanto les que tube una ma esta y luego meta cambiaron porque sus papas viven hasta Euer na vaca. y se tenia que venir dia n camion pero logro que le dieran su cabi para Morelos me cambiaron ll' tengo un mes y medio con ella. a hido muy bien en la escuela tengo muchas amigas maestra es buena y mes explica lo que no entiendo veces y bamos a ir al terreno pero no podimos ir porque estaba muy Eco el día y la siguiente no podimos ir que se sintia mal mi tío Federico. dia de las brujas gane \$700 y me compre una moto Ericson.

se des pide su pi mo José Luis Martínez Cuevas

III

1.- Doña Margarita, al salir de su casa, saludó a su vecina diciéndole -
hola, "voy de prisa vecina porque mi esposo tuvo problemas con -
 su coche y voy a ayudarlo".

Al coche se le rompió el ta ta del escape y echo
 demasiado humo.

Al salir de su casa Doña Margarita dejó hecho
 la comida y le puso agua a la flaca que está en el fregadero.

Caras de su casa hay un pequeño arroyo que casi no tiene agua, no
 se fijó y gritó ay cuando metió un pie y se mojó el zapato. Después -
 de arreglar el coche se fueron al football, había mucho público gritando - -
 "goal".

Al llegar a su casa, su esposo leía uno de los libros de la biblioteca que
 era el IV tom de la Enciclopedia que publicó Editorial Sol sobre la vi-
 da animal para leer algo sobre la caza del venado en nuestro país. Después,
 leyó en el periódico la noticia más importante del día: una gran ola en una
 playa de Marzanillo rompió con tal fuerza que hayan algunos carros que -
 estaban cerca de la orilla de esa playa.

Doña Margarita

hola

tuvo

tubo

hay

casa

hecho

margarita

arroyo

ay

público

El León y el Ratón.

José Luis Martínez Cuevas.

Estaba un ratoncillo aprisionado en las garras de un león; el desdichado no fue preso por ser un ladrón sino porque con sus amigos hacía mucho ruido y molestaba al león, que estaba descansando.

El ratoncillo al ver la furia del león, se acercó y golpeando le pidió perdón, a lo que el león le contestó con majestuoso tono "Te perdono" y lo dejó en libertad.

Poco después, cazando, el león tropezó con una red oculta entre las hierbas; quiere salir pero no puede y ruge furioso.

El libre ratoncillo llega corriendo y roe los nudos de la red, hasta romperlos y dejar libre al león. *que de*

GLOSARIO

G L O S A R I O

- Agregado:** Es el acto de adicionar una o más letras a una palabra, sin que éste o éstas le correspondan.
- Ajuste gramatical:** En el análisis semántico y sintáctico de oraciones, se utiliza cuando verificamos que exista concordancia en género y número.
- Análisis grafofonético:** Reflexión que hace el niño sobre las palabras, en relación a la grafía y el sonido que representa.
- Análisis semántico:** Reflexión que hace el niño sobre el significado de las palabras que integran una proposición o un texto.
- Análisis sintáctico:** Reflexión que hace el niño sobre el orden y secuencia de las palabras que integran una proposición o un texto.
- Anticipación:** Estrategia que se utiliza para abordar un texto en el acto de la lectura; consiste en decir las palabras que creemos que integran el párrafo leído, por índices gráficos o de acuerdo al contexto sintáctico y semántico que manejamos.
- Aspecto semántico:** Se refiere al contenido significativo de los signos.
- Aspecto sintáctico:** Se refiere a la estructura de la Lengua. Al estudio de los elementos que la integran, en su organización y estructura.
- Autocorrección:** Estrategia que utiliza el lector, una vez que tiene un desacuerdo y reflexiona sobre él, repitiendo la palabra o palabras que se le dificultaron.
- Coherencia global:** Se dice de un texto que posea secuencia y sentido para obtener de una idea general del contenido.
- Coherencia lineal:** Relación sintáctica y semántica entre dos o más proposiciones.
- Competencia lingüística:** Es la información que posee el lector sobre su Lengua, en todos los aspectos lingüísticos que la conforman: morfológicos, fonéticos, sintácticos y semánticos.
Término sugerido por Chomsky para referirse a la capacidad del sujeto para desarrollar su lenguaje oral.
- Concordancia:** V. Ajuste Gramatical.
- Confirmación:** Estrategia utilizada para abordar un texto, cuando se tiene un desacuerdo y se busca corregirlo y comprobar que ya es correcto.

- Convencionalidad Ortográfica:** Uso generalizado de ciertos signos de la Lengua, para darle uniformidad a los elementos que la integran. Se dice que el niño maneja esta convencionalidad cuando conoce y aplica las reglas ortográficas.
- Dislexia:** Perturbación perceptiva, cognoscitiva, específica, que dificulta la adquisición del lenguaje lecto-escrito. (Quiroz, 1971).
- Enunciado coordinado:** Son varias oraciones simples enlazadas mediante conjugaciones: pueden ser copulativas, disyuntivas o continuativas.
- Enunciado subordinado:** Cuando en una oración simple puede incluir en su estructura otra oración, que se considera subordinada de la primera. Equivale a uno de los elementos de la oración simple; las oraciones subordinadas funcionan como: sujeto, objeto directo, objeto indirecto o circunstancial.
- Estructura Lingüística:** La estructura es un conjunto de elementos solidarios entre sí y cuyas partes son funciones — unas de otras. La estructura lingüística en el estudio gramatical es el enunciado.
- Grásico-práxica:** Relativo al conocimiento y capacidad para llevar a cabo movimientos voluntarios con un propósito.
- Hipótesis alfabética:** Nivel de conceptualización donde el niño ha llegado a concebir la correspondencia entre fonema y grafía, dando una letra para cada sonido en las palabras.
- Hipótesis silábica:** Análisis de la escritura que hace el niño, formando palabras escribiendo tantas letras como sílabas existen en cada una de ellas.
- Hipótesis silábico-alfabética:** Período de transición en el que el niño combina aspectos de la concepción silábica con la alfabética.
- Inferencia:** Estrategia que pone en juego el lector cuando realiza la lectura de un texto y al recuperar el contenido agrega elementos que se relacionan con éste pero que no están escritos.
- Lengua:** Sistema de signos para transmitir mensajes y sistemas de fonemas para formar signos (doble articulación).
- Léxico:** Catálogo de signos que integran el vocabulario de una lengua.
- Lingüística:** Estudio de la lengua.
- Marca morfosintáctica:** Signos de puntuación, tales como: puntos, comas, punto y coma, acentos, guiones, etc.

Metalinguística:	Reflexión que realiza el hablante para dirigirse a alguien, de tal manera que logre realmente comunicarse. Depende del conocimiento de la Lengua que tenga el emisor y la adecuación que ha ga de acuerdo al contexto y hacia el receptor - del mensaje.
Muestreo:	Estrategia que pone en práctica el lector al tomar en cuenta la selección de la información que desea leer por encima de otra que allí se encuentre.
Nivel Grafemático:	Término utilizado en la Prueba para la Dislexia, en donde se gradúan en un primer nivel la aplicación de escritura y lectura con grafías aisladas.
Noción de palabra:	Concepto de palabra. Cuando el niño logra reconocer a la palabra como signo lingüístico y logra diferenciar los elementos que la integran.
Omisión:	Error que se comete al escribir las palabras faltándoles alguna letra, al inicio, intermedia o final.
Predicción:	A partir del título o de dibujos, saber lo que va a contener el texto, o como finaliza la historia. Es una estrategia que utiliza el lector utilizando su conocimiento disponible y sus esquemas.
Proposición:	Enunciado: frase u oración.
Psicomotricidad:	Estudio de las relaciones entre la motilidad y sus orígenes psicológicos. Se relaciona con el desarrollo madurativo fisiológico y neurológico.
Rotación:	Cambio de una letra, semejante a un giro de 180°.
Segmentación :	Separación entre palabras.
Sílaba compuesta:	Doble consonante y vocal Ej. bra, cla, pre, etc.
Sílaba directa:	Una consonante y una vocal: ba, ca, pe, etc.
Sílaba inversa:	Una vocal y una consonante: ab, ac, ap, etc.
Sílaba mixta:	Una consonante, vocal y consonante : cal, vas, etc.
Sustitución:	Cambiar una letra por otra, sin que coincidan - en el sonido, por ejemplo: llama llama.
Trasposición:	Cambiar las letras de una palabra de lugar, formando una palabra diferente: los = sol.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía; México, Fondo de Cultura Económica, 1964. 709 p.
- AJURIAGUERRA, J. y AUZIAS M. La escritura del niño. La evolución de la - escritura y sus dificultades; 4 ed, Barcelona, Laia, 1981. Vol. I. 345 p.
- AJURIAGUERRA, J. y AUZIAS M. La escritura del niño. La reeducación de la escritura; 4 ed, Barcelona, Laia, 1981. Vol. II 414 p.
- AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatría infantil. 4 ed., Barcelona, Toray - Masson, 1980. 984 p.
- AUZIAS, Marguerite. Los trastornos de la escritura infantil. Problemas - generales, bases para una reeducación; 2 ed, Barcelona, Laia, 1981. 126 p.
- AZCOAGA. Juan. Aprendizaje Fisiológico y Aprendizaje Pedagógico; Buenos Aires, Biblioteca, 1974. 231 p.
- AZCOAGA, J. Fisiopatología de las dificultades del aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas; Facultad de Psicología de la UNAM. -- Centro de Educación Continua. 1985.
- BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. Aprender a leer; Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo, 1983. 194 p.
- BIGGE, Morris L. Teorías de aprendizaje para maestros; 2 ed, México, Trillas, 1980. 407 p.
- BRUECKNER, Leo J. GUY L. Bond. Diagnóstico y Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje; 8 ed, Rialp, 1980. 509 p.
- COLL, César. (Comp). Psicología Genética y Aprendizajes Escolares; Madrid, Siglo XXI, 1983. 224 p.
- CONDEMARIN Y BLOMSQUIST, M. La dislexia. Manual de lectura correctiva; 2 ed, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1972. 188p.
- COSTE, Jean Claude. Las cincuenta palabras clave de la psicomotricidad; Barcelona, Edit. Médica y Técnica, 1979. 170 p.
- CHATELET, Francois. Historia de las ideologías. Tomo I. Los mundos divinos (Hasta el siglo VIII); 2 ed, París, Premia Editora, 1980. 368 p.
- DELVAL, Juan. Creer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela; Barcelona, Laia, 1983. 376 p.

- DELVAL, Juan. Lecturas de Psicología del niño; 3 ed, Madrid, Alianza -- Universidad, 1982. 422 p.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Memoria del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura. México, D.F., mayo 1974.
- ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES. Aragón. UNAM. Revista "Pedagogía". Psicoanálisis y Pedagogía. No. 3 Edición Especial. Enero 1985. 250 p.
- FERREIRO, Emilia. La práctica del dictado en el primer año escolar; Cuadernos de Investigación Educativa. DIF/CIEA -IPN. Agosto, 1984. México.
- FERREIRO, Emilia y TEBOROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; 2 ed., México, Siglo XXI, 1980. 367 p.
- FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M y Cols. Análisis de las perturbaciones - en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura. Fascículo 1 a 5. S.E.P./O.E.A. D.G.E.E., México, 1982.
- FERREIRO, E. GOMEZ PALACIO. M. (Comp). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura; México, Siglo XXI, 1982. 354 p.
- FERREIRO, Emilia. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro - del contexto escolar". en Revista "Lectura y Vida". Año 4, No.2 junio 1983.
- FRAISSE, Paul y PIAGET, Jean. Historia y Método de la psicología experimental; Buenos Aires, Paidós, 1970. 247 p.
- FREUD, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores; Buenos Aires, Paidós, 1978. 104 p.
- GARCIA, Jasso. Memorias del Primer Seminario sobre Problemas de Aprendizaje; México, Guadalajara, octubre 1978. 379 p.
- GELB, Ignace. Historia de la escritura; 3 ed. Madrid, Alianza Universidad, 1985. 349 p.
- GIORDANO, Luis y GIORDANO, Hector. Fundamentos de la dislexia escolar; - 2 ed., México, Ed. Progreso, 1974. 309 p.
- GONZALEZ Rivera, Pilar. "Lo imaginario y lo simbólico en la dislexia". en Cuaderno de Pedagogía del Depto. de Psicología, Fac. de Educación. Universidad del Valle. No. 5, 1983.
- HILGARD, Ernest, y Bower, Gordon. Teorías del aprendizaje; México, Trillas, 1978. 717 p.
- HURTADO, Alfredo. Teoría lingüística y adquisición del lenguaje; S.E.P./O.E.A. D.G.E.E. México, 1982. 124 p.

- LEBERT, Georges. Qué ha dicho verdaderamente Piaget; Madrid, Concel, --- 1972. 126 p.
- LURCAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar; México, Gedisa, 1983. 133 p.
- MAIER, H. Tres teorías sobre el desarrollo del niño; Erikson, Piaget, --- Sears; Buenos Aires, Amorrortu, 1971. 226 p.
- MANONI, Maud. La primera entrevista con el psicoanalista; Buenos Aires, Gedisa, 1985. 143 p.
- MORENO, Monserrat y Genoveva Sastre. Aprendizaje y desarrollo intelectual; México, Gedisa 1983. 268 p.
- MORENO, Monserrat y Cols. La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación; Barcelona, Laia, 1983. 365 p.
- MONSTERBER Koppitz, Elizabeth. Niños con dificultades de aprendizaje; - 2 ed, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1976. 238 p.
- NIETO, Margarita. El niño disléxico; 2 ed.; México, La Prensa Médica Mexicana, 1978. 293 p.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento; México, Fondo de Cultura -- Económica, 1983. 495 p.
- OSTERRIETH, P., PIAGET, Jean, y otros. Los estadios en la psicología del niño; Simposio organizado por la Asociación Psicológica de Lengua Francesa, Ginebra, 1955; Buenos Aires, Nueva visión, 1977. 171 p.
- PAIN, Sara. Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje; 4 ed., Buenos Aires, Nueva visión, 1979. 119 p.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas; 3 ed, Barcelona, Laia, 1981. 668 p.
- PEISEKOVIVIUS Baronaite, Raquel. El niño zurdo; 2 ed. México, EDAMEX, --- 1983. 124 p.
- PIAGET, Jean. Biología y Conocimiento; 6 ed. México, Siglo XXI, 1981, 338 p.
- PIAGET, Jean. El estructuralismo; Barcelona, OIKOS-TAU, 1974. 166 p.
- PIAGET, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema -- Central del Desarrollo; Madrid, Siglo XXI, 1978. 344 p.
- PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño; México, Fondo de Cultura Económica, 1960. 401 p.
- PIAGET, Jean. Introducción a la Epistemología Genética. 1. El pensamiento matemático; 2 ed., Buenos Aires, Paidós, 1978. 315 p.

- PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia; Buenos Aires, Psique, 1976. 1983 p.
- PIAGET, Jean y B. INHELDER. Psicología del niño; 8 ed., Madrid, Morata, 1978. 158 p.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía; 8 ed., México, Ariel, 1981, 208 p.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de la psicología evolutiva; 4 ed., Barcelona Barrel, 1970. 199 p.
- PIAGET, Jean. Tratado de Lógica y conocimiento científico. I. Naturaleza y métodos de la epistemología; México, Paidós, 1979.
- PIAGET, Jean y Ajuriaguerra, Bresson y otros. Introducción a la Psicología lingüística; México, Nueva Visión, 1985.
- PORCE, Erik. "Una fobia de la letra: La dislexia como síntoma" en Revista de Pedagogía. Coordinación de Pedagogía. Depto. de Educación y Seminarios. Enero/1985. No. 3. Edic. Especial, México, ENEP -- Aragón, 1985. 80 - 110 p.
- SAAVEDRA R., Manuel S. Manual de Investigación Social; México, Siglo Nuevo, Ed. 1980. 155 p.
- SASTRE, Genoveva y MORENO, Monserrat. Descubrimiento y Construcción de conocimientos; 2 ed, Barcelona, Gedisa, 1985. 270 p.
- S.E.P./D.G.E.E. Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones; México, D.G.E.E., 1982. 189 p.
- S.E.P./D.G.E.E. La adquisición del lenguaje. Serie Cuadernos Didácticos; México, S.E.P., 1985. 72 p.
- S.E.P./D.G.E.E. La educación especial en México; México, S.E.P., 1985. 39 p.
- S.E.P./D.G.E.E. Lineamientos para la evaluación psicológica; México, 1984. 50 p.
- S.E.P./D.G.E.E. Los Grupos Integrados; México, D.G.E.E. 1984. 41 p.
- S.E.P./D.G.E.E. Orientaciones Didácticas. Serie Cuadernos Didácticos; México, S.E.P., 1984. 49 p.
- S.E.P./D.G.E.E. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita; S.E.P. D.G.E.E., México, 1984. 180 p.
- SINCLAIR de Swart, Herminia. "Psicolingüística evolutiva" en Delval, Juan. Lecturas de psicología del niño; 3 ed, Madrid, Alianza Universidad, 1982. 89 p. 105 p.

- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje; México, Trillas, 1983. 272 p.
- TARNOPOL, Lester sc. D. Dificultades para el aprendizaje. Guía Médica y Pedagógica; México, La Prensa Médica Mexicana, 1976. 324 p.
- U.P.N. S.E.A.D. Contenidos de Aprendizaje. México, U.P.N., 1983. 262 p.
- U.P.N. S.E.A.D. Anexo II Contenidos de Aprendizaje. Lectura y escritura. Proceso de Adquisición y consecuencias pedagógicas; México, - S.E.P./U.P.N., 1983. 87 p.
- VAN DIJK, Teun. La ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario; Barcelona, Paidós, 1983. 309 p.