5
2ej

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

## "MATERIAL AUXILIAR PARA TRABAJAR EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ESCRITA, CON BASE EN UN ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN UN GRUPO DE 3er. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"

**TESIS PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

HILDA CABRERA CEDILLO

MEXICO-1992

# I N D I C E

CAPITULO DOS: "FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EXPRESION ESCRITA"

# INTRODUCCION

Una de las formas más ricas de lenguaje que posee el ser humano la constituye la escritura, actividad mediante la que el hombre puede expresar y comunicar su pensamiento. La escritura, a lo largo del tiempo, ha sido objeto de múltiples estudios: se han investigado sus orígenes, su ciclo evolutivo, su relevancia en las diversas civilizaciones, así como su proceso de adquisición y las diferentes formas de enseñanza de la misma. A este respecto, ha sido tal el afán de su estudio dentro de la relación enseñanza-aprendizaje que se han diseñado, y se seguirán diseñando, nuevas propuestas y métodos para aprender a leer y escribir. En sí, la trascendencia que reviste este tipo de estudios es innegable puesto que se trata de procesos básicos; sin embargo, este mismo interés ha ocasionado que se reste importancia a otros aspectos que tienen que ver con la escritura, uno de ellos: la expresión y comunicación del pensamiento. Desde esta perspectiva habría que considerar a la escritura en tres planos que permitan diferenciarla de la expresión escrita.

Un primer plano (POTENCIA), estaría dado por el conjunto de aptitudes psíquicas y fisiológicas que capacitan a la persona para manifestar gráficamente los signos lingüísticos.

En segundo plano (ACTIVIDAD), habrá que tener en cuenta que la escritura está sujeta a reglas y no solamente es un arte gráfico, también lo es lingüístico.

Por último, la escritura, en su tercer plano (PRODUCTO) tiene un propósito: la expresión gráfica del pensamiento y de los

sentimientos con la finalidad de lograr la comunicación. Así, la escritura engloba varios niveles : motriz, lingüístico, cognoscitivo y socioafectivo.

Por ser la expresión escrita un medio que ofrece al sujeto infinitas oportunidades de crecimiento y formación personal, es importante brindarle la debida atención puesto que ha sido y es frecuentemente olvidada en el ejercicio docente. Quizás este "olvido" radique en la falsa idea de que la escritura se enfatiza solamente en primero y segundo grado, pues por lo general, durante este período se origina su apropiación. Si bien son estos grados los pilares de la misma, habría que preguntarse si acaso un niño sabe escribir por el simple hecho de que copia a la perfección los caracteres gráficos. Si se observa bien, con ello se está dejando de lado el valorar realmente lo que hay detrás de una muy "buena letra", en ciertos casos se presenta este tipo de letra tras un gran esfuerzo por parte del niño, un esfuerzo que va más allá de lo que en realidad es capaz de hacer en determinado momento; por otra parte también se está considerando parcialmente la triple perspectiva de la escritura. Por lo regular, el trabajo de ésta se limita hasta el segundo plano, a partir de él se piensa que la escritura no sirve más que para tomar apuntes, hacer resúmenes y copiar todo lo que indica el profesor, dejando de lado la expresión personal. De hecho, y en mi opinión, todos los niños poseen un cúmulo de experiencias, imaginación e ideas que podrían externar no sólo a través del lenguaje oral, sino también mediante el lenguaje escrito. Por qué entonces el niño deja de interesarse por escribir y leer, si al ingresar a la escuela, e incluso mucho antes, estaba entusiasma

do por hacerlo: deseaba ya saber escribir y poder leer como los mayores. Ante esto se podrían argumentar múltiples causas como las exigencias impuestas por la sociedad: exigencias caligráficas, de legibilidad, de rapidez, entre otras, que si bien son indispensables en todo escrito, a veces, si no están orientadas adecuadamente pueden entorpecer la expresión escrita en vez de favorecerla y ésta queda reducida a una simple tarea de obligación escolar. Es decir, la misma escuela propone un ideal caligráfico e impone a la vez coacciones. Por un lado estimula el desarrollo de la escritura y por el otro lo frena en alguno de sus aspectos. Lo detiene desde el momento en que se exige algo que el niño aún no es capaz de hacer. Todas estas exigencias pueden originar o acentuar múltiples dificultades. Otra causa podría ser que ejercicios como la copia y el dictado, válidos en cierta medida, suelen absorber todo lo que se denomina "expresión escrita"; se discutiría también sobre la rigidez de algunos métodos y en fin de tantas cosas que se observan al trabajar en este nivel educativo. Precisamente, el planteamiento anterior se hace con base en la experiencia personal como profesora de educación primaria y como estudiante de Pedagogía. Es en realidad preocupante que un aspecto tan importante como la expresión escrita se halle tan descuidado. Es tan frecuente ver lo difícil que es para muchos el poder expresarnos por escrito. Cuántas veces, ya no sólo en la escuela primaria, sino a nivel de secundaria, de bachillerato e incluso universitario, se encuentran trabajos escritos con un vocabulario mínimo y repetitivo, con infinidad de faltas ortográficas, con ideas poco claras, sin coherencia y a veces con una letra tan ilegible. Si bien es cierto que

algunos aspectos relacionados con la expresión escrita van mejorando conforme se desarrollan las capacidades del niño, hay otros que requieren de un trabajo constante a lo largo de toda su escolaridad. Con ello no se quiere decir que la expresión escrita no se incluya en los programas de los diferentes niveles educativos; de hecho, un punto de partida en la presente investigación consistió en hacer la revisión de los programas de la Secretaría de Educación Pública que se manejan en la escuela primaria, además de la observación constante de los ejercicios escritos de los alumnos. La cuestión se encaminó a indagar los factores o aspectos que intervienen de manera notable en la expresión escrita, así como las posibles dificultades que manifiestan los alumnos al respecto. Otro tópico a considerar en el estudio fue el de averiguar qué tanto y de qué manera se plantea el trabajo de esta área, no solamente en los programas, sino también, y sobre todo, por parte de los maestros quienes son finalmente los encargados de aplicarlos. Así pues, lo importante es ver qué dificultades impiden al alumno iniciar y/o mejorar su expresión escrita, ya que no se puede exigir que se comunique a través de este medio si antes no se le ayuda a vencer los problemas que tiene para hacerlo. De ahí que se cuestione cómo podría el profesor ayudarle y hacerle sentir la necesidad de mejorar constantemente sus escritos.

Es conveniente señalar que el estudio se hizo en una escuela primaria particular con un grupo de tercer grado. Muchos argumentarán el por qué en este grado y no en primero o segundo. A partir de la investigación documental y las observaciones previas al mismo, se encontró que en los dos primeros grados el propósito esencial es que el niño se exprese libremente, que se acostumbre

a externar lo que piensa y siente, lo cual hará más en forma oral, precisamente porque se encuentra aún en proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Más esto no significa que no se pueda iniciar a los niños en la expresión escrita; por lo regular en estos años se empieza con la construcción, complementación y ordenación de oraciones sencillas. Es en el tercer grado cuando se trabaja la expresión escrita propiamente dicha: el niño puede elaborar por escrito pequeñas narraciones o descripciones de sucesos, cuentos o experiencias propias. Además, en cuanto a habilidades motrices se refiere, en este grado se supone que el niño presenta una mayor organización de sus relaciones espaciotemporales, un dominio de movimientos corporales y el control de la presión se ve claramente expresado en la manera como guía su grafismo; por eso este grado escolar es el momento idóneo para perfeccionar su escritura a través de múltiples ejercicios y de elaboración de textos breves que sean de interes para él, y qué mejor que pueda hacerlo con la creación de sus propios textos. Por tal razón, es el tercer grado un momento clave para el perfeccionamiento de la escritura y para trabajar con mayor profundidad cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita.

La investigación abarcó el ciclo escolar 1989-1990, durante el cual se hizo un seguimiento de los factores o aspectos relacionados con la expresión escrita: expresión oral, ortografía, sintaxis, gramática, comprensión y velocidad lectora. Se emplearon diversas pruebas con el fin de apreciar las dificultades y el avance en cada uno de estos elementos; asimismo se aplicaron ejercicios preparatorios y de reeducación. Su aplicación se sustentó con

base en la hipótesis de que un tratamiento preventivo y correctivo oportuno reduce considerablemente las dificultades de los alumnos para expresarse por escrito.

Al finalizar el ciclo escolar se hizo una recopilación de todas las actividades utilizadas con el propósito de estructurar un material de apoyo para los profesores de primaria, ya que en relación a su ejercicio docente y tomando en cuenta las diversas tareas que tiene que desempeñar, se vió la posibilidad de proporcionarle esta guía de actividades con el fin de fomentar en sus alumnos el hábito y gusto por externar sus ideas mediante la escritura, tratando con ello de recuperar el interés inicial que por ésta hayan tenido.

Cabe señalar también que la investigación pretende ser un punto de partida para que se continúe el trabajo de esta área en los siguientes grados y niveles, haciéndose las modificaciones necesarias de acuerdo a las características de cada uno. Por otra parte, intenta suscitar el interés y la participación de maestros, estudiantes, especialistas en lenguaje y, en especial, de los pedagogos en el conocimiento e investigación de este campo, promoviendo con ello el más rico empleo de la lengua como instrumento de comunicación y, en la medida que las posibilidades lo permitan, orientar dichas investigaciones a la búsqueda de la mejor eficacia expresiva.

El estudio comprende varios capítulos:

En el primero se habla principalmente de los dos factores que influyen de manera notable en la expresión escrita: pensamiento y lenguaje, y que sirven de fundamento a la misma.

El capítulo dos hace referencia a cada uno de los aspectos que influyen en la expresión escrita y que obviamente incluyen al lenguaje y al pensamiento: aspecto motriz, cognoscitivo, lingüístico y socioafectivo. Cada uno de ellos se subdivide en otros.

Las dificultades más frecuentes en los aspectos antes citados se tratan en el capítulo tres, así también se indican algunos procedimientos que se emplean en su tratamiento.

El capítulo cuatro, referente al estudio de caso, abarca desde la elaboración y aplicación de las pruebas, los resultados obtenidos y el tratamiento seguido. Asimismo se incluyen casos particulares de alumnos que presentaron una problemática mayor en ciertas áreas.

Por último, en el quinto capítulo se incluyen las actividades que, sustentadas en el marco teórico y práctico de la investigación, constituyen el Material auxiliar para trabajar la expresión escrita en tercer grado de educación primaria. También se hace hincapié en la función que desempeñan dentro de este campo los maestros, los compañeros, los padres y el pedagogo.

Al final del mismo, en la parte de Anexos, el lector puede encontrar diversos ejercicios y textos elaborados por los niños del grupo en que se hizo el estudio; así como también un glosario de los términos básicos relacionados con este tema.

# C A P I T U L O

# U N O

## "LA EXPRESION ESCRITA: MANIFESTACION DE LENGUAJE Y PENSAMIENTO"

## 1. CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE y EDUCACION.

El interés del hombre por conocer y transformar el mundo que le rodea lo ha llevado a investigar y construir, en cada uno de los campos del conocimiento, grandes sistemas teóricos que avalen las ideas que se tienen sobre éste. Ha sido tal su afán en la búsqueda de respuestas posibles que, incluso, se ha adentrado en la naturaleza misma del conocimiento. Aspecto que ha sido y seguirá siendo tema de estudio a través del tiempo, durante el cual han surgido diferentes modalidades que pretenden explicarlo. En éstas se puede apreciar básicamente un elemento común que es la consideración del sujeto y el objeto de conocimiento; dando, según la posición teórica que se sustente, un mayor peso al objeto, al sujeto o a ambos.

En todo caso, para conocer se hace indispensable una relación entre el sujeto, que posee los procesos cognoscitivos (percepción, memoria, razonamiento, etc.), y el objeto, que le proporciona la información que podrá asimilar y manejar.

Por lo antes expresado se puede deducir que "El término cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales -

el ingreso sensorial es transformado, reducido, recuperado o utilizado."(1)

La vasta indagación sobre el conocimiento ha llevado a los teóricos e investigadores a establecer una diferenciación entre éste y el aprendizaje: que aunque pudieran equipararse no pueden reducirse a lo mismo, cada uno presenta características propias.

Para la educación son tan importantes estos conceptos, incluyendo el de enseñanza, no tanto como términos o vocablos sino como verdaderos ejes que marcan, en un determinado momento, los rumbos de la propia educación. De su no aclaración provienen las confusiones y fracasos de algunas aplicaciones pedagógicas que se han intentado hacer. Por esta razón es indispensable la especificación de lo que es el conocimiento y de lo que es el aprendizaje.

Se había indicado ya que todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el sujeto y otra por el objeto; entendiendo a éste último no únicamente como objeto material. Por ejemplo; el lenguaje, y en sí el tema que ocupa la atención de esta investigación: la expresión escrita, es tan "objeto a

(1) Ruiz,L.,E."Reflexiones en torno a las teorías...", p. 37

conocer" como lo puede ser un objeto físico.

Así, el conocimiento resulta de la interacción sujeto-objeto (S-O), que no es sino una modificación y reestructuración de -- los esquemas cognitivos del sujeto.

Respecto al aprendizaje son varias las posiciones teóricas - que se ocupan de caracterizarlo. Para unos, el aprendizaje se -- concibe como un cambio de conducta influido por la relación estímulo - respuesta (E-R); para otros, constituye una adquisición de estructuras cognoscitivas relacionadas con una información - proveniente del exterior. También se concibe como un proceso -- acorde a otros procesos que se desarrollan al evolucionar el -- sujeto e interactuar con su medio ambiente. En suma, el aprendizaje se puede explicar como el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en función de la experiencia. En dicho - proceso intervienen factores intrínsecos, tales como la memoria, la inteligencia, la audición, etc.; y factores extrínsecos como la afectividad, la estimulación, etc.

Se observa así que en estas teorías se sintetizan todas aquellas explicaciones que sobre el aprendizaje se han hecho. Algunas se han transformado para dar origen a nuevas posiciones --

teóricas.

Ahora bien, y aunque pudiera parecer una posición cómoda y antidogmática, creo que una buena postura ecléctica aprovecharía, sin perder de vista el objetivo para el cual se está trabajando, las investigaciones y aportaciones de cada una de estas teorías. Con ello se podría ampliar el criterio personal y en un momento dado abrir nuevos caminos a la investigación sobre éste y otros temas de importancia para la educación.

Cabe aclarar también que hay puntos en los que unas y otras teorías coinciden y a veces han tenido que retomar aspectos de otras para configurarse. Como lo señala en uno de sus artículos la investigadora Ruiz Larraguivel:

> "Las teorías conductistas... y las interpretaciones cognoscitivistas... han mostrado que pueden complementarse y con ello conforman una gran y única teoría psicológica del aprendizaje."(2)

Agrega también que la transformación de esquemas que presenta el individuo al aprender se da como consecuencia de sus prácticas sociales, de su relación con los otros. De ahí que se incluyan además aspectos de otras teorías psicológicas y sociológi--

(2) Idem, p. 44

cas.

La comprensión de lo antes planteado es trascendental en el ámbito de la educación si se espera que ésta logre la realización de sus funciones. La principal: el desarrollo íntegro del educando.

A lo largo de la investigación se podrán apreciar los elementos que se han retomado de algunas teorías, sin olvidar el objetivo primordial de la misma: el mejoramiento de la expresión escrita. Por lo pronto, sí es importante señalar algunos puntos relevantes sobre el tema.

Como toda conducta lingüística, la expresión escrita requiere del desarrollo de procesos que impulsan al ser humano a traducir en signos y estructuras gráficas sus mensajes. Esencialmente son el pensamiento y el lenguaje.

La teoría de los modificadores de conducta traduce el pensamiento y en sí el lenguaje como el movimiento de labios y laringe que son fácilmente observables. Además señala que la meta de la instrucción del lenguaje es su uso correcto tanto en lo oral como en lo escrito.

Otros aspectos básicos que aportan algunas teorías están --

claramente señalados en la siguiente cita:

"El lenguaje es la forma más importante de la expresión simbólica y se necesita para describir y explicar la acción (desarrollo cognoscitivo).

El lenguaje incluye el corporal, los gestos y la expresión creativa (humanistas). También se engrandece a través de los contactos sociales y de los pequeños grupos de aprendizaje (psicoanalistas)."(3)

Mucho se ha discutido la temática del lenguaje y la relación que éste guarda con los procesos de pensamiento. Por ejemplo, cuáles son las influencias entre ellos, de qué modo el lenguaje resulta ser la expresión del pensamiento. O bien, si primero acontece el aprendizaje del lenguaje y después se estructura el pensamiento, etc.

Como podrá notarse, esta correspondencia requiere un análisis muy profundo; incluso se han dedicado a ella grandes obras y no cabe duda de que seguirá siendo un tema de investigación. Para el propósito del presente estudio bastará con definir el proceso de desarrollo, tanto del pensamiento como del lenguaje, su importancia y características relevantes, lo que permitirá

(3) Silva, M.T. La percepción visual en los..., p. 15

establecer una conclusión general respecto a su relación.

## 2. PENSAMIENTO

Al abordar el pensamiento se ha de definir en primera instancia su significado. Muchos autores están de acuerdo en concebirlo como un proceso cognitivo que incluye emociones, percepciones, resoluciones e ideas y que se desarrolla paulatinamente, siempre tendiendo a un equilibrio adaptativo.*

### 2.1 EL PENSAMIENTO DEL NIÑO

J. Piaget sostiene que el pensamiento del niño es egocéntrico, en el sentido de un centramiento en el propio punto de vista. Esto es, para los cognoscitivistas, lo que caracteriza los inicios del pensamiento del niño.

A lo largo de su desarrollo, el pensamiento sufre una serie de transiciones. Existen en un principio dos formas características del pensamiento. La primera es la del pensamiento por simple incorporación y, como se indicó líneas antes, se caracteriza por su egocentricidad. La segunda es la del pensamiento que

* La noción de equilibrio ha sido empleada por varios investigadores para explicar la conducta (P. Janet, Freud, Claparede, teóricos de la Gestalt, etc.). De acuerdo a la teoría cognoscitiva, el equilibrio es considerado como la armonía que debe existir entre los factores internos y externos, o sea, entre la asimilación y la acomodación.

se adapta a los demás y que poco a poco va generando lo que será el pensamiento lógico.

Respecto a la primer forma de pensamiento, éste se manifiesta a través del juego simbólico o juego de imaginación e imitación. Aquí, el pensamiento se expresa individualmente y con el mínimo de elementos colectivos. Por ejemplo, el clásico juego de las muñecas en el que se completa la realidad mediante la ficción. En estos juegos hay una actividad real del pensamiento, que se rige por los principios de animismo (cuando el niño le da vida a los objetos), finalismo (todo está hecho para los hombres con un fin determinado) y artificialismo ( las cosas son construidas por el hombre). Incluso, en este tipo de pensamiento imaginativo, será todavía la imagen o el símbolo los que constituyan su instrumento de acción antes de la plena consolidación del lenguaje.

La segunda forma de pensamiento que se encuentra más cercana a lo real es lo que se podría llamar pensamiento intuitivo, que consiste en valorar los sucesos o acontecimientos guiados principalmente por las cualidades perceptivas globales. En educación es conocido el experimento de Piaget que consiste en poner dos hileras de fichas alineadas en pequeños intervalos de separación y en el que si las separan aun en presencia del niño pequeño, éste responderá que ya no hay la misma cantidad;

que en una fila hay más y en la otra menos:

A) .....

B) . . . . . .

Así, se podría decir que el niño, que aún no se encuentra en el período de las operaciones concretas, se guía por la primera impresión que recibe, no es todavía capaz de considerar de manera simultánea las nociones de longitud y cantidad. Gracias a la experiencia con este tipo de situaciones, el pensamiento del niño se va articulando; paulatinamente será capaz de anticipar las consecuencias de sus acciones y de reconstruirlas nuevamente. Esto irá preparando el terreno al pensamiento lógico. Como lo señala Margarita Gómez Palacio y colaboradores: "A medida que el niño evoluciona en su desarrollo cognitivo, la búsqueda de respuestas satisfactorias para ubicarse y desenvolverse en el mundo le obliga a reorganizar constantemente, en forma global, las estructuras cognitivas ya existentes. Es este proceso el que paulatinamente lo va acercando a las formas más amplias y flexibles del pensamiento adulto."(4)

Se ha visto a grandes rasgos cómo va cambiando el pensamien-

(4) Gómez P., M. y otros, Propuesta para el aprendizaje..., p.27

to del niño, y cómo éste difiere del pensamiento adulto debido a que no ha alcanzado las estructuras lógicas que lo caracterizan; no puede resolver ni comprender situaciones en la forma en que lo hace el adulto. Sin embargo, eso no quiere decir que el pensamiento infantil carezca de lógica; posee una lógica muy particular y distinta.

## 2.2 ETAPAS DEL DESARROLLO MENTAL

De hecho, aunque se ha expuesto ya el desarrollo del pensamiento conviene, para fines de orientación, establecer cómo se suceden cronológicamente los procesos del pensamiento, en los que es de vital importancia aclarar el papel de la inteligencia.

La <u>inteligencia</u> hace referencia a la capacidad para aprender nuevas ideas y destrezas, para resolver diferentes clases de problemas y adaptarnos a nuestro medio ambiente. Esquemáticamente se tiene:

Figura 1. Procesos Cognoscitivos

INTELIGENCIA

Une las diversas funciones y unidades cognoscitivas en un sistema coherente.

Contribuye a la adaptación.

- pensamiento-generación de ideas
- memoria
- percepción
- unidades cognoscitivas (esquemas imágenes, etc.)
- otros

Piaget distingue seis períodos que marcan la evolución del desarrollo mental:

1o. Estadio de los reflejos, aparecen las primeras tendencias instintivas y primeras emociones.

2o. Estadio de los primeros hábitos motores y percepciones organizadas, sentimientos diferenciados.

3o. Estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al LENGUAJE)

Estos tres estadios van del nacimiento hasta aproximadamente un año y medio o dos; antes del desarrollo del lenguaje propiamente dicho. El tercer estadio es importante porque el pensamiento es simbólico. Se extiende desde la función simbólica y aparición de indicios del lenguaje hasta aproximadamente los dos años.

4o. Pensamiento intuitivo, va hasta alrededor de los siete años.

5o. De las operaciones intelectuales concretas, o sea, agrupaciones del pensamiento que hacen posible actividades de cierta complejidad con los objetos. Va de los siete a los once o doce años aproximadamente.

6o. Pensamiento formal o abstracto que se identifica como - pensamiento adulto. Se inicia alrededor de los doce -- años.

Estos dos últimos estadios constituyen el pensamiento lógico. Respecto al de las operaciones concretas, en lugar de las conductas impulsivas de la primera infancia (2 a 7 años), que van acompañadas de egocentrismo, el niño a partir de los siete u - ocho años piensa antes de actuar; con lo que viene a conquistar la difícil conducta de la reflexión. El poder establecer - nuevas coordinaciones le proporciona a la inteligencia el iniciar la construcción de la lógica misma, es decir crear un sistema de relaciones que permita la correspondencia entre diferentes puntos de vista.

En cuanto al pensamiento abstracto, conforme se va estructurando un sistema lógico, el niño es capaz de resolver problemas - que rebasan el marco de la representación inmediata y que suponen relaciones más abstractas.

Esta progresión de las formas de pensamiento fue puesta también de relieve por otro clásico de la psicología: Vigotski, L.R, en su obra Pensamiento y Lenguaje (1934), en la que destaca -

tres estadios generales, de los que deriva varias formas; a saber:

- estadio inicial o sincrético
- del pensamiento en complejos
- de la abstracción que culmina en el concepto.

Se podrá apreciar cierta similitud entre estos estadios generales y los que marca J. Piaget. Es innegable que el pensamiento sigue una evolución y que cada etapa tiene sus propias características y es básica para la siguiente. La exposición anterior queda claramente sintetizada al indicar que: "... el desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido... al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento (sic) contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas..." (5)

3. LENGUAJE

Otro aspecto esencial en el desarrollo de la expresión escrita es el lenguaje. Comúnmente se designa al lenguaje como un sistema de signos que son el vehículo de los conceptos y las nociones que refuerzan el pensamiento individual. El len--

(5) Piaget, J. Seis estudios de psicología, p. 12

guaje le permite al sujeto el poder relatar, reconstruir y evocar sus actos; incluso anticiparlos y hasta sustituirlos a través de la palabra. En el aspecto social, el lenguaje cumple la función de relacionar a los miembros de un grupo, les permite expresarse y comunicarse.

3.1 IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

Se ha mencionado reiteradamente que son el lenguaje y el pensamiento los procesos más relevantes en el desarrollo de la expresión escrita. Para lograr un resultado favorable en este aspecto el niño debe comprender que para escribir es necesario PENSAR, de tal manera que las oraciones que elija reflejen sus ideas claramente y se relacionen entre sí. De igual modo, debe apreciar que el LENGUAJE es un medio que le permite la expresión de esas ideas y que, gracias a la gran variedad que éste le ofrece, puede manifestarlas de numerosas formas. Asimismo, cuando el niño aprende a manejar el lenguaje de su grupo, adquiere un sentido de pertenencia. Con esto, se pueden constatar dos grandes influencias del lenguaje:

- Influencias internas: afectan los modos en que pensa-

mos y los significados por los cuales se forma nuestra personalidad.

- Influencias externas: afectan la naturaleza de nuestras relaciones sociales y la estructura de la sociedad.

En ello radica la importancia del lenguaje. Por otro lado, es interesante analizar el papel del lenguaje en la práctica pedagógica, desde niveles iniciales hasta los superiores.

El lenguaje no se emplea solamente en las instrucciones, lo utiliza también el profesor para despertar el interés de sus alumnos, así como para lograr su adaptación social. Está presente en los materiales escritos: libros, láminas, avisos escolares, trabajos, etc. A medida que avanza de un nivel a otro, el educando se va apoyando cada vez más en los conceptos que retoma del material escrito. Al llegar a niveles superiores, el papel del lenguaje se incrementa notablemente. Sin embargo, hay que aclarar que no todo el aprendizaje pedagógico reposa en el lenguaje. Existen ciertas actividades, sobre todo a nivel preescolar y primaria, en el que se emplean otros recursos como la imitación y diversas modalidades de estimulación -

sensorial y motora.

Se observa también, que el lenguaje contribuye a la construcción de los conceptos y nociones que se tienen sobre el mundo; pero sobre todo es indispensable para la construcción del mundo de la imaginación. Aspecto esencial de la creatividad en muchos ámbitos, uno de ellos: la escritura.

Si bien no cabe duda de la relevancia que tiene el lenguaje en la práctica pedagógica, es mucho mayor aún el peso que tiene el conocimiento por parte del pedagogo del proceso de conceptualización; es decir, del proceso mediante el que se incorporan los conceptos al propio proceso intelectivo del alumno. "... es en este terreno, precisamente, en el que el denominado lenguaje interior desempeña el papel más importante y en el que el conocimiento que tenga el pedagogo de sus particularidades y del modo en que opera en relación con el lenguaje exterior, alcanza su más alta significación."(6) Aquí el término lenguaje interior se interpreta como pensamiento verbal y el lenguaje exterior como lenguaje oral, que no expresan sino la relación entre pensamiento y lenguaje. Relación que se irá despejando a lo largo de la exposición.

(6) Azcoaga, J.E. Dal lenguaje al pensamiento verbal, p.3

## 3.2 EL NIÑO Y SU RELACION CON EL MEDIO

Alrededor del niño existe toda una gama de personas, objetos y sucesos que lo estimulan con su lenguaje, sonidos y ruidos. A su vez, el niño está vinculado con el ambiente a través de sus necesidades, de su actividad, afectividad, etc.

Desde sus primeros años de vida, ensaya los sonidos y ruidos acompañados de movimientos generales de su cuerpo. De su balbuceo pasa a diferenciar sus vocalizaciones con las del ambiente que están representadas principalmente por el lenguaje y tono de voz de su madre. Las palabras que rodean al niño le estimulan en varios sentidos: constituyen ejemplos de acciones, contenidos emocionales, modelos a imitar y a manejar activamente. Respecto a esto último, partidarios de la teoría cognoscitivista, como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, señalan que el lenguaje no se adquiere por simple imitación y reforzamiento. Consideran que el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla alrededor. Para comprenderlo formula hipótesis, las pone a prueba, trata de elaborar su gramática y reconstruye el lenguaje seleccionando la información que le proporciona el medio. Para ilustrar lo anterior

nos presentan el siguiente ejemplo: Los niños de habla hispana, alrededor de los 3 ó 4 años dicen "yo lo poní" en lugar de "yo lo puse", "está rompido" en vez de "está roto". Generalmente nosotros como adultos lo consideramos como una equivocación o error del niño, habría que ver por qué los niños se "equivocan" siempre de la misma manera, por qué tratan los verbos irregulares como si fueran regulares; si después de todo, por ejemplo, comer da "comí", correr da "corrí", entonces "poner" debería dar "poní". Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así, más bien lo hace porque busca en la lengua una regularidad y una coherencia. En vez de una equivocación se trata de un avance en su grado de conocimiento respecto a la lengua (va descubriendo cuál es el "modelo" de la conjugación de los verbos).

Recapitulando sobre el medio que rodea al niño hasta llegar a la adquisición del lenguaje y una expresión lógica, se llega a la conclusión de que el binomio madre-niño es la primera experiencia que tiene. Este vínculo se amplía después a la familia, se prolonga al grupo escolar y comunitario. Las conductas que en ellos se establecen son el material para la simbolización del lenguaje en el medio social.

## 3.3 ETAPAS DEL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL LENGUAJE

El lenguaje sigue un proceso de formación o adquisición y un desarrollo creciente; el simple hecho de analizarlo en uno solo de estos aspectos llevaría a exponer un sinnúmero de opiniones y explicaciones al respecto; por eso se destacarán, de manera descriptiva, algunos puntos primordiales para comprender su evolución, considerando que las edades en el desarrollo no son estrictas, dependen mucho del individuo en particular.

- Del nacimiento al año y medio:

  Las primeras señales comunicativas del niño son esbozos de significado. Por ejemplo, en sus primeros meses de vida emite el llanto y el grito para "informar" experiencias como el hambre, el dolor, etc. Empieza a emitir sonidos diversos y a balbucear sílabas; en un principio esos sonidos son independientes de factores ambientales. Algunas palabras que son pronunciadas alrededor del niño se van convirtiendo en señales comunicativas. Palabras que atienden a sus experiencias y necesidades inmediatas como "mamá", "papá", "agua", "comida", etc. son capaces de despertar reacciones en su comportamiento.

- De los dos a los siete años:

De manera general, se caracteriza por la aparición del lenguaje, lo que trae como consecuencia una interiorización de la palabra; es decir, la aparición del pensamiento apoyado ya en un lenguaje interior.

Como al año y medio o dos inicia con sus primeras "palabras" que consisten en una o dos sílabas y que repite por el placer de hablar; son los últimos restos del balbuceo. Se marca a partir de este momento lo que se llama lenguaje egocéntrico, en el sentido de que el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado, habla simplemente por el placer de asociar algo a su acción. Varios autores no concuerdan con el término empleado por Piaget para denominar este lenguaje. Vigotski considera que el lenguaje egocéntrico es, a pesar de todo, social por naturaleza. Werner Wolff, investigador alemán, atendiendo a las características del lenguaje egocéntrico, opina que más bien debería conocérsele simplemente como monólogo. Este vocablo lo usa Piaget para designar dos categorías dentro del propio lenguaje egocéntrico: el monólogo simple y el

colectivo (aunque haya varios niños "conversando", cada uno asocia al otro a su acción, pero sin preocuparse de ser oído o comprendido realmente). El niño de dos años y medio los emplea y adquieren su fluidez a los tres y cuatro años.

Otra característica trascendental en esta etapa, de los dos a los siete años, es que paulatinamente se va gestando una conexión entre el sonido de la palabra y el objeto representado por ella*: la incorporación de sucesivas conexiones en las que un sonido se relaciona con objetos que tienen ciertos rasgos similares da pie a la generalización; la palabra comer, por ejemplo, puede designar los siguientes objetos: biberón, cuchara, plato, etc. Gradualmente las conexiones se van haciendo más complejas. Y algo que es indispensable indicar es que el niño las va asimilando gracias no sólo al sonido y a la señalización del objeto, sino también por la entonación, la expresión facial y ademanes o movimientos de la persona que pronuncia la palabra. De esta forma, el niño continúa asociando características específicas a una palabra, la va enri-

* Rozengardt-Pupko mostró en una de sus investigaciones que alrededor de los dos años los niños no identifican todo el objeto que se corresponde con una palabra, sino que reconocen un rasgo característico de él.

queciendo, con lo que se presenta aquí una transfomación fundamental, ya que de palabra señal que era en un principio va adquiriendo su significado. En términos lingüísticos se manifiesta la relación significado-significante. Esto del significado de las palabras es importante para analizar el pensamiento verbal o lenguaje interior. Mientras más independiente se hace el lenguaje egocéntrico, se denota una abstracción en el niño: es ya capaz de "pensar palabras" en vez de pronunciarlas.

- De los siete a los doce años:

  Desaparece el lenguaje egocéntrico, se aprecia la necesidad de conexión entre las ideas y su justificación. Admite otros puntos de vista para coordinarlos con el suyo propio. Hay una socialización del lenguaje.

- De los doce años en adelante:

  Es capaz de elaborar y expresar raciocinios. El lenguaje adquiere vigencia, aprende nuevos conceptos en su comunicación con los demás.

### 3.3.1 EVOLUCION GRAMATICAL

De acuerdo con la profesora Ema Sánchez Ramírez se presen

tan las siguientes etapas en el aspecto gramatical:

a) "Incubación del lenguaje": sonidos, sílabas y palabras - que corresponden a objetos concretos.

b) La "palabra-frase": por lo general son dos palabras; — una de ellas suele ser más constante (palabra pivote) .
Ejemplo: "mira perro", "mira pelota"
Se refieren a actos, cualidades o al propio objeto.

c) La "frase contracta": se incrementa de manera notable el lenguaje; como a los tres años el niño puede emplear verbos y adjetivos con más frecuencia.

d) La "frase gramatical": adquiere un sentido de la utilidad de los objetos y su significado. Aparecen la negación, — las conjunciones, el singular, el plural, la conjugación de verbos y muchas otras formas gramaticales.

## 3.4 CONCEPCIONES SOBRE LA RELACION ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Conviene hasta aquí hacer un paréntesis de todo lo expuesto sobre el pensamiento y el lenguaje. Se puede deducir, aunque — se hayan visto por separado, la íntima relación que existe en-- tre los dos. Respecto a esa interrelación, son varios los teóri

cos e investigadores dedicados a su estudio; aquí se han mencionado principalmente a Piaget, Vigotski, Wolff y Azcoaga. Cada uno de ellos lo ha analizado a partir de diferentes aspectos. Incluso, otros investigadores han profundizado en su evolución histórica. Filósofos como Berkeley, Scheler, Holbach y Humboldt se dedicaron a desentrañar, a partir de la relación materia - espíritu, cuál de los dos tenía la primacía en el ser humano, - llegando a la conclusión; unos, de que lo primero es el pensamiento al que el lenguaje viene a acoplarse a la manera de un - instrumento capaz de expresarlo; y otros, de que es el pensamiento el que depende del lenguaje. Teóricos como Chomsky, penetraron en el estudio de la Lingüística en relación con las estructuras del cerebro, llegando a establecer que los seres humanos poseemos una estructura innata que nos permite procesar el lenguaje oído y construir reglas gramaticales. Otra perspectiva, la neurofisiológica, sostiene que en la producción del lenguaje - intervienen ciertas regiones cerebrales que, aunque no se encuentran completamente delimitadas en su anatomía, se localizan en diversas zonas del hemisferio dominante. El hemisferio izquierdo es el que incluye la capacidad de leer, de escribir y hablar; entre otras.

Sin menospreciar ninguna de éstas y otras investigaciones, - que sin duda aportan datos valiosos sobre el tema, se puede -- extraer la siguiente conclusión:

El pensamiento y el lenguaje siguen un proceso evolutivo, desde estadios iniciales a superiores, en los que la hegemonía del pensamiento simbólico va siendo reemplazada por la hegemonía del lenguaje que permite tener un pensamiento verbal. Todo esto gracias a la capacidad propia del sujeto, de su experiencia, de su relación con los demás y con su medio.

3.5 LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO

Al hablar de lenguaje se hace referencia, generalmente, al lenguaje hablado y a su expresión escrita o gráfica.

El sistema de palabras y el modo de expresarlas que emplea un grupo social constituye un idioma. Nuestro idioma, el español, configura nuestra lengua. Esta se subdivide en lengua oral y lengua escrita. Ambas se relacionan y presentan características propias.

El lenguaje oral se produce en un lugar y en un tiempo determinado y va acompañado por gestos que facilitan la comprensión entre los hablantes. El lenguaje escrito necesita establecer gráficamente aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos, además tiene que ser mucho más específico y detallado.

Al hablar usamos diferentes entonaciones; para decir una misma cosa podemos hacerlo con enojo, alegría, tristeza,etc. Mien-

tras que en el lenguaje escrito es indispensable explicar las condiciones de una acción: lugar, tiempo, estado emocional de los hablantes y oyentes. Para ello se vale en parte de la utilización de signos de puntuación, interrogación, admiración, etc.

Otra diferencia básica entre la lengua escrita y la oral es que un texto aparece dividido en palabras, pero al hablar generalmente lo hacemos sin esa división; por ejemplo se escribe:

Canta alegremente el niño

esa misma oración se dice:

Cantalegrementelniño

en la lengua oral se tiende a eliminar algunas grafías al pronunciar seguidamente las palabras. Por esta razón, el niño que se introduce al lenguaje escrito se encuentra con dificultades cuando se le exige que escriba palabras y frases, que deje espacios entre ellas o que identifique las partes de una oración.

Una distinción más entre ambos tipos de lenguaje la constituye la ortografía. En el lenguaje oral puede suceder que una oración resulte ambigua si no se aclara el significado de la misma; ejemplo: "salí de caza", es más confusa cuando se dice que cuando se lee y se advierte la ortografía de las pala-

bras.

Por otra parte, dentro de la propia lengua escrita se pueden apreciar grandes diferencias entre los portadores de texto; no es igual el lenguaje que se usa en un libro científico, al de uno de cocina o a una carta.

Se han establecido hasta el momento una serie de discrepancias del lenguaje escrito con respecto al lenguaje oral. Es oportuno mencionar ahora que la meta de la instrucción del lenguaje, como lo manifiesta acertadamente la teoría conductista, es su uso correcto tanto en lo oral como en lo escrito.

El conocimiento que tiene el niño sobre la lengua oral es amplio, pero en lo concerniente a la lengua escrita le falta mucho por recorrer. El niño, como es natural, en su vida diaria maneja principalmente la lengua oral. Razón por la cual su capacidad para expresarse en esta forma es mayor que la que posee para comunicarse mediante la forma escrita. Para llegar a dominarla es necesario comprender sus características y esto sólo se logra cuando se tiene una relación constante con diversos portadores de texto, cuando se lee y, sobre todo, cuando se escribe. Por lo anterior es indispensable lograr un desarrollo -

más equilibrado entre ambos.

## 4. EXPRESION ESCRITA

Teniendo presente la idea de que puede lograrse un uso correcto del lenguaje escrito. a través del contacto permanente con él; se hará referencia al aspecto de la expresión escrita que ocupa la atención de este trabajo. Antes que nada se han de definir algunos conceptos que permitan una mejor comprensión del asunto.

### 4.1. LENGUAJE Y EXPRESION

Se ha subrayado con anterioridad que el hombre emplea el lenguaje para actuar en interrelación con los miembros de su grupo y, a su vez, para expresarse y comunicarse.

El término expresión hace referencia al acto de externar ideas, emociones, percepciones, sentimientos, etc., mediante actividades u objetos concretos, en función de nuestra experiencia, desarrollo y capacidad individual. Hay muchos medios para poder manifestar nuestro pensamiento; a saber:

la expresión sonora

la expresión plástica

la expresión corporal

la expresión oral

la expresión escrita

Algunas revelan el pensamiento de una forma más directa como lo es el caso de la expresión oral. La expresión escrita lo hace con ayuda de los signos abstractos del lenguaje. En concordancia con el lenguaje, cabe destacar que algunos autores manejan estos tipos de expresión como "lenguajes", en el sentido de que se han constituido como verdaderos sistemas. Así es común escuchar, por ejemplo, el término de "lenguaje corporal".

4.2 COMUNICACION Y EXPRESION

Lo que caracteriza al lenguaje es la comunicación, que lo hace dinámico e interactuante. Comunicarse es "Intercambiar expresiones para compartir experiencias, ampliando así las posibilidades de conocer y transformar lo que nos rodea"(7). Desde la infancia hemos aprendido y practicado técnicas verbales y no verbales con las que afectamos o manipulamos el medio que nos rodea. Al usar el lenguaje en la comunicación pretendemos -

(7) CEMPAE, Expresión y Comunicación, s/p.

siempre el lograr una respuesta específica en el que nos escucha. "Cuando aprendemos a utilizar las palabras apropiadas para expresar nuestros propósitos... con respecto a aquellos a quienes van dirigidos nuestros mensajes, hemos dado el primer paso hacia la comunicación eficiente y efectiva." (8) Así pues, el objetivo de la comunicación es la interacción, la relación de hombre a hombre. El influir en los demás, en el mundo que nos rodea y en nosotros mismos.

Con la aclaración del concepto de EXPRESION y COMUNICACION, podemos inferir que mientras la primera hace alusión a la exteriorización de nuestro pensamiento, la segunda pretende un intercambio, una interacción de pensamientos.

## 4.3 EXPRESION ORAL

La expresión de ideas es una necesidad que tienen las personas. Dicha expresión debe hacerse en forma clara y coherente. La forma más directa y usual que se emplea es la expresión oral: el acto de hablar. El habla es un proceso físicobiológico que da por resultado la producción y emisión de sonidos. La habilidad que tenemos al emplear esta forma de expresión es mayor que

(8) Berlo, D.K., El proceso de la comunicación, p. 11

la que tenemos en la escritura. Sin embargo, también requiere de mucha atención, precisamente porque las actividades de expresión oral sirven de base a la expresión escrita.

El acto de hablar, en el proceso de la comunicación, implica un intercambio de experiencias. A ese intercambio se le llama conversación; en ella, el hablar y el escuchar son dos condiciones esenciales. Hay que saber apreciar el momento oportuno para detenernos y escuchar a nuestro interlocutor. Es fundamental que en la escuela los profesores estimulen la participación de sus alumnos en las actividades que impliquen la expresión oral. Hecho que no sólo redundará en la escritura, sino que estimulará la agilidad mental, la observación, la memoria y la búsqueda de nuevas palabras. De esta forma, la escuela tiene entre sus metas el lograr en la medida de lo posible el perfeccionamiento del lenguaje. Para cumplir su propósito, el profesor deberá valerse de métodos didácticos, de la organización de actividades que permitan lograr el aprendizaje de habilidades que los capaciten para hablar nuestra lengua correctamente. Cabe señalar que dichas actividades deben estar orientadas al interés del

niño, a su vida infantil: ambiente familiar y escolar.

Respecto a la corrección del lenguaje de los pequeños, ésta debe hacerse de la mejor manera posible y en forma delicada. A veces uno se puede enfrentar con "errores" que obedezcan a razones de tipo fisiológico en los que se hará imprescindible ayuda especializada. En todo caso, se debe evitar la burla que puede provocar reacciones que impidan el manejo correcto del idioma. Por lo general, los defectos que deben corregirse en la expresión oral son la repetición de palabras como "este", "verdad", "¿sí?", etc., y la rapidez excesiva al hablar que ocasiona la omisión de vocales, sílabas y palabras completas.

En suma, en la escuela primaria la expresión oral debe tener cierta primacía. Crear en el educando el hábito de manifestar lo que siente en una forma correcta será el objetivo esencial.

"A hablar se aprende oyendo hablar
y hablando..."(9)

Si bien se ha hecho un somero análisis de la expresión oral, ligado a su didáctica, esto obedece a la consideración de aquélla como un antecedente de la expresión escrita, inclusive para el proceso mismo de la lectura y la escritura. Un antecedente

(9) Piña V., A., Didáctica de la expresión...., p. 39

que debe ser trabajado en el seno mismo de la familia y, sobre todo, en los primeros grados de educación preescolar y primaria, posteriormente su trabajo vendría a ser gradual dependiendo de las características de los educandos.

4.4 PROCESO DE ADQUISICION DE LA ESCRITURA

Antes de llegar a apropiarse de la escritura y de la lectura, el niño llega con un conocimiento de su lengua oral bastante considerable; asimismo su contacto con el lenguaje escrito le ha permitido, por lo menos, darse cuenta del acto de escribir.

La actividad que llamamos escritura ha sido definida como: "...una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislados por el hombre..." (10).

La escritura surge por la necesidad que tuvo y tiene el hombre de expresarse y comunicarse. Hubo que seguir un largo proceso de evolución, empezando por ser simples dibujos hasta llegar a constituirse en lo que conocemos como sistema alfabético, en el que cada signo representa un sonido individual del habla.

(10) Ausias, M., Los trastornos de la escritura..., p. 5

que debe ser trabajado en el seno mismo de la familia y, sobre todo, en los primeros grados de educación preescolar y primaria, posteriormente su trabajo vendría a ser gradual dependiendo de las características de los educandos.

## 4.4 PROCESO DE ADQUISICION DE LA ESCRITURA

Antes de llegar a apropiarse de la escritura y de la lectura, el niño llega con un conocimiento de su lengua oral bastante considerable; asimismo su contacto con el lenguaje escrito le ha permitido, por lo menos, darse cuenta del acto de escribir.

La actividad que llamamos escritura ha sido definida como: "...una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislados por el hombre..." (10).

La escritura surge por la necesidad que tuvo y tiene el hombre de expresarse y comunicarse. Hubo que seguir un largo proceso de evolución, empezando por ser simples dibujos hasta llegar a constituirse en lo que conocemos como sistema alfabético, en el que cada signo representa un sonido individual del habla.

(10) Auzias, M., Los trastornos de la escritura..., p. 5

Existe cierta similitud entre el proceso que recorrió la humanidad y el proceso de adquisición del sistema alfabético de escritura por parte del niño. A edad muy temprana (2 ó 3 años) el niño es capaz de dibujar. Sus dibujos representan algo que él ya puede explicar. En otras palabras, se da cuenta de que la escritura no es solamente un trazo o marca, es también un objeto sustituto, una representación de algo externo. Sus garrapateos iniciales y la evolución de éstos, así como la explicación que hace de ellos, le van dando ese sentido de representación. De esta forma, el dibujo se constituye en una base para la escritura. Como lo destaca acertadamente Federico Doreste (1944) en su obra Metodología de la lectura y la escritura:. en cualquier metodología que se siga, el niño debe dibujar antes de escribir, debe haber dibujado mucho; lo que permitirá ejercitar su mano.

Así como el dibujo, el niño tiene otros antecedentes que le permiten ir apropiándose de la escritura. Nuevamente es indispensable recalcar que posee un conocimiento considerable del lenguaje oral y escrito. Respecto a éste, en el medio cultural que le rodea se encuentra con gran variedad de material escrito: anuncios de televisión, propaganda en la calle, periódicos, revistas, etc.

Para él no pueden pasar inadvertidos estos portadores de texto - que aparecen por todas partes. Los observa, pregunta acerca de - ellos y se percata de la actividad misma de la lectura y la es-- critura al observar a los adultos y a otros niños realizarla. La reflexión que hace en torno a ello, le permite tener una conceptualización de la lengua escrita. Al ingresar a la escuela pri-- maria lleva consigo este caudal de ideas. Ningún niño parte de - cero al iniciar su primer año; quizás habrá algunos que hayan tenido un contacto menor con la escritura debido al medio social - del que provienen.

Hay otras condiciones que se requieren para acceder fácilmente a la escritura además de ese tipo de conceptualizaciones en el - plano intelectual y lingüístico. Y es el hecho de tener la madurez suficiente en éste y en los planos motriz y afectivo. Aspectos que intervienen tanto en el proceso de apropiación como en - el mejoramiento de la escritura. Se retomarán por su importancia estos puntos en capítulos posteriores. Por ahora cabe hacer la - aclaración del concepto de madurez, al que se concibe como el -- desenvolvimiento de rasgos heredados que aparecen de manera natural y en el que no interviene de forma significativa el aprendi-

zaje, la experiencia o la ejercitación. No se puede uno adelantar a ella; aunque se pretenda entrenar una y otra vez al niño en alguna actividad; lo único que se logrará será que haga las cosas sin realmente entenderlas, además de fatigarlo. Habrá -- entonces que esperar el momento propicio. La siguiente frase de J. J. Rosseau viene a constatar lo antes dicho: "Cada edad, cada etapa de la vida, tiene su percepción apropiada, la clase de madurez que le es propia".

### 4.4.1 POSICIONES EN TORNO AL PROCESO DE ADQUISICION DE LA ESCRITURA.

Tradicionalmente, el aprendizaje de la lengua escrita ha sido considerado como el aprendizaje de un código de transcripción de fonemas a letras, es decir de unidades sonoras a gráficas. Desde este punto de vista sólo bastaría distinguir unas letras de otras y aislar unos sonidos de otros. En esta perspectiva se establece un vínculo asociativo entre lo sensorial y motriz, relegando a - un segundo plano lo cognitivo. Esta forma de concebir el proceso de adquisición de la escritura es equiparable con cierto modo de pensar que escribir es cifrar una emisión oral y de que leer es

descifrar un texto.

Ante esta posición se sustenta, por parte de la teoría cognoscitiva, que si bien los canales sensoriales y motrices son necesarios, el proceso de adquisición de la lengua escrita es básicamente de naturaleza cognitiva. Para esta línea de pensamiento, - el sujeto cognoscente construye esquemas interpretativos respecto al lenguaje, formula hipótesis, las pone a prueba y va redefiniéndolas en función de los cambios que se suscitan. En dicha -- evolución el sujeto comete errores, pero "errores constructivos" que le permiten acceder al conocimiento del objeto de estudio: en este caso, la escritura.

En lo concerniente a sus hipótesis el niño pasa por tres grandes niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético.* Cuando se encuentra en el último nivel ha dado un gran paso en - la evolución de su escritura. Ahora se hace necesario que coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto: con las palabras puede manifestar significados y, en sí, la escritura - no es una simple transcripción; es ser capaz de usar este sistema con los fines para los que fue creado: de expresión y comunicación.

---

* <u>Presilábico</u>: No hay correspondencia entre la representación - gráfica y los sonidos del hablar → pelota
A E M → gato
<u>Silábico</u>: descubrimiento de la relación entre escritura y -- aspectos sonoros del habla: e i p o
pa to pa to

Haciendo una recopilación de lo mencionado se tiene que, para algunos teóricos el proceso de aprendizaje de la escritura se concibe como una asociación entre lo sonoro y lo gráfico que se da por los medios sensoriales. Otros sólo consideran las habilidades perceptivas y otros más hacen hincapié en la relación S-O. Como claramente se indicó al principio del capítulo, la posición ecléctica que se adoptó en la presente investigación está encaminada, en principio, al objetivo de la misma. Ahora, después de esta breve exposición respecto a las diferentes formas de concebir el proceso al que se hace referencia, se fundamenta en la experiencia que he tenido como docente. La experiencia y el conocimiento de obras e investigaciones serias con respecto al tema llevan a la conclusión siguiente: en el proceso de adquisición del sistema de escritura intervienen las habilidades perceptivas del sujeto, su capacidad cognoscitiva y la competencia lingüística que tenga.

Desde la perspectiva pedagógica se ha planteado el problema del aprendizaje de la escritura como una cuestión de métodos. Pocas veces se toma en cuenta el aspecto psicológico que hay detrás. Entre las propuestas metodológicas y las concepciones

---

Alfabético: correspondencia entre fonemas y letras (sonido y grafía); P L O T  P e l o t a
pelota  p e l o t a

Véase Gómez P. M., obr. cit., p. 50

infantiles hay una gran distancia.Lo que la escuela pretende enseñar muchas veces no coincide con lo que el niño logra aprender. El "... atribuir las deficiencias del método a incapacidades del niño es negar que todo aprendizaje supone un proceso, es ver déficit allí donde sólo hay diferencias respecto al momento del desarrollo conceptual en que se ubiquen."(11)

Para terminar, conviene recalcar que la escritura debería constituirse como un objeto de interés para el niño y no dársela a conocer como algo extraño. La cuestión de los métodos sigue siendo un tema de controversia; unos han desaparecido, otros siguen vigentes y tal vez aparecerán otros tantos. Lo importante es retomar la experiencia docente, analizarla y ver de que manera influyen los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales para disminuir, en parte, la distancia de la que se hablaba.

Por otro lado, el proceso de adquisición de la escritura no termina cuando suponemos que el niño ya sabe escribir, queda aún el mejorarla a través del ejercicio constante en todos los aspectos que intervienen en ella.

## 4.5 CARACTERISTICAS DE LA EXPRESION ESCRITA

La expresión escrita queda definida si se considera todo lo comentado hasta aquí. Se le puede designar como el hecho de externar nuestras ideas, percepciones y sentimientos; o sea nuestro pensamiento a través de la actividad gráfica, cumpliendo ésta con las funciones para las que fue creada.

(11) Ferreiro,E. y Teberosky,A., Los sistemas de escritura..., p. 356

La escritura es posible gracias a un cierto grado de desarrollo intelectual, motor y afectivo. Por la interacción de estos tres aspectos la aprehendemos y la empleamos. Respecto a esto último, para escribir de una manera adecuada son imprescindibles ciertas características:

- PENSAR; de tal suerte que lo que decida escribir refleje lo que desea dar a conocer.
- Habilidad para ORGANIZAR las ideas y presentarlas con un orden lógico.
- VOCABULARIO : habilidad para usar las palabras, empezando primero con un desarrollo intensivo y abundante de la expresión oral.
- Dominio de la mecánica de la ESCRITURA; es decir, que la letra sea legible, proporcionada y organizada.
- Conocimientos GRAMATICALES; que son importantes en las diversas formas de estructuración de enunciados, párrafos y textos.
- LEER; porque la lectura es el medio más eficaz para el enriquecimiento del lenguaje, del conocimiento y la imaginación.

- Habilidad y principios ORTOGRAFICOS; tanto lingüísticos (capacidad de reconocer sonidos y configurar grafías) como visuales(reconocer con qué grafía va escrita una palabra).

Estas características deben de trabajarse constantemente en todos los grados. Como se señaló con anterioridad, el hecho de que supongamos que el niño ya aprendió a leer y escribir, no quiere decir que la enseñanza de estas actividades esté satisfecha. Queda aún el mejorarlas mediante diferentes ejercicios y a través del uso constante.

En función de lo antes expuesto, uno de los propósitos de esta investigación es indagar qué tanto y de qué manera inciden dichos factores en el desarrollo de la expresión escrita de nuestros alumnos; lo que permitirá, en un momento dado, ofrecer a los profesores de educación primaria un material de apoyo y guía para trabajarla.

# C A P I T U L O

# D O S

## "FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EXPRESION ESCRITA"

El desarrollo de la expresión escrita no es algo independiente de otras actividades del lenguaje. Está estrechamente relacionada con el lenguaje oral, la capacidad para escuchar, el aprendizaje de la gramática, los conocimientos ortográficos y la lectura. Sin embargo, su relación no se restringe a este plano intelectual y lingüístico, intervienen sobremanera los planos motriz y afectivo. De esta forma las características que influyen en la expresión escrita se pueden englobar en tres grandes aspectos: MOTRIZ, COGNOSCITIVO y AFECTIVO. Aspectos que a continuación se desglosarán para su mejor comprensión, aclarando que ninguno de ellos se da por separado: los tres intervienen durante todo el desarrollo de la expresión escrita.

1. ASPECTO MOTRIZ

Es de vital importancia adentrarse en todo aquello ligado a la motricidad si se desean investigar los cambios que sufre la escritura a nivel de su ejecución, es decir, las transformaciones que manifiestan su crecimiento y marcan sus fases.

De manera general, la motricidad es concebida como la capacidad de generar movimiento, siendo este último toda acción que —

permite el desplazamiento en el espacio. En el momento en que la motricidad es elevada a nivel de deseo o con un objetivo específico estamos hablando de psicomotricidad. "La psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento o por medio del movimiento, que procura una mayor utilización de las capacidades psíquicas"(12). Por lo general, no hay una distinción tan tajante en el empleo de ambos términos ya que al hablar de un desarrollo motriz del individuo necesariamente se tiene que hacer alusión a sus funciones psíquicas.

## 1.1. DESARROLLO MOTOR

Se puede hablar de un "desarrollo" de la escritura en función de que ciertos rasgos de la misma se modifican en relación con la edad.

El acto de escribir, como afirma Ajuriaguerra, es un acto motor, en el que el resultado es el trazo. Como actividad gráfica, la escritura supone una delicada coordinación a la que el sujeto tiene que llegar de manera progresiva y sobre la cual influyen, en forma notable, varios elementos:

- la maduración del sistema nervioso,

(12) Quiros, J. B. de y Scharger, O.L., Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad, p. 10

- el desenvolvimiento psicomotor general, en lo que concierne al sostén tónico y a la coordinación de movimientos,
- la evolución a nivel de las actividades minuciosas de la mano y los dedos.

Estos elementos podemos englobarlos en dos niveles:

A. El nivel de desarrollo de la motricidad general

B. El nivel de desarrollo de la motricidad manual

Ambos se sustentan en la maduración del sistema nervioso.

A. En lo que respecta a este nivel, se presenta una motricidad que paulatinamente se irá diferenciando. Siguiendo una de las múltiples tendencias del desarrollo, la de la dirección céfalo-caudal, que significa que en los seres el desarrollo se inicia en la cabeza y termina en los pies, tenemos que la maduración del sistema nervioso en el recién nacido comienza con el soporte cefálico durante el primer mes de vida y se consolida como al quinto mes. Después de la cabeza, y en un período que va de los cuatro a los nueve meses, logra el control del tronco. Posteriormente logra mantenerse sentado sin apoyo; luego es capaz de reptar hasta llegar al logro de mantenerse sobre sus piernas todavía con apoyo. Es hasta alrededor de los doce o catorce

meses cuando emprende la actividad de caminar. Es evidente que la existencia de ciertos patrones de maduración neuromotriz es una condición previa a la realización y coordinación de movimientos generales y muy particulares como la escritura. Además, en todo este desarrollo es interesante tratar las regulaciones tónico-posturales, ya que la escritura implica un sostén tónico global que debe ser más cómodo mientras más evolucionada esté la motricidad general. Se entiende por sostén tónico "... el estado de tensión de los músculos que efectúan o sostienen el movimiento." "... los movimientos se realizan en un contexto de músculos relajados al máximo."(13)

B. En este otro nivel no se puede dejar de lado un medio esencial en el desarrollo de la actividad gráfica: la utilización de la mano. Como estructura somática representa una de las máximas conquistas en el dominio del medio ambiente.

Haciendo una comparación, se podría decir que así como el lenguaje oral se manifiesta a través del habla y ésta se suscita por la actividad de la laringe; el lenguaje escrito, que se expresa mediante signos gráficos, queda unido a la actividad de la mano.

(13) De Ajuriaguerra, J. La escritura del niño, p. 159

Nuevamente, haciendo uso de las tendencias del desarrollo: - tendencia céfalo-caudal y, ahora, tendencia de lo homogéneo a - lo heterogéneo (primero evolucionan las partes más generales, - más amplias; al final se desarrolla lo específico y particular), se explicarán los cambios que sufre la motricidad manual, no sin antes señalar que autores como Gesell, H. Wallon, Halverson y -- Piaget coinciden, en los fundamentos de sus investigaciones y -- teorías, en los grados de maduración motriz por los que pasa el niño pequeño.

La motricidad manual se inicia en el hombro, el infante bracea si desea asir algo. La maduración se va extendiendo hacia -- los músculos del brazo, luego a los más finos de la muñeca, el - pulgar y el índice. Hay una evolución gradual hasta llegar a la coordinación de movimientos muy específicos de la mano:

- En un principio, los actos del recién nacido son descargas reflejas; hay varios ejemplos de reflejos. Interesa a este estudio el reflejo de la prensión*, que consiste en el cierre involuntario de la mano si se coloca en ella un objeto (2 meses).
- El infante intenta aproximar sus manos hacia un objeto que ha entrado en su campo visual, aunque todavía es incapaz de aga-

* Gesell lo denomina "grasping" ( de agarrar).
Piaget lo llama "reflejo prensil".

rrarlo. Se presenta también una coordinación mano-boca (llevarse sus manos a la boca). Estas reacciones son lo que Piaget llama "reacciones circulares primarias" (3 meses).

- Paulatinamente se va denotando una prensión voluntaria, trata de coger objetos que le llaman la atención. Según Halverson: "Como sólo dispone de articulación móvil en el hombro, la aproximación al objeto es todavía rudimentaria. A los siete meses el codo ya interviene en los movimientos de aproximación al objeto."(14) Si los objetos se le quitan los retiene con el anular y el meñique* (4 meses).
- Los objetos los sostiene con los cuatro últimos dedos y parte de la palma de la mano. Después emplea ésta en forma de garra (5 a 6 meses). Se van consolidando algunos hábitos motores por medio de la repetición de movimientos. Aparece la coordinación ojo-mano propiamente dicha, en la que el niño relaciona su visión con los movimientos voluntarios de su mano. Hace que ésta entre en su campo visual y si quiere tomar un objeto de entre los que se le muestren, éstos deberán estar al mismo tiempo que la mano en donde los pueda ver, para así dirigir su mano y agarrar el que prefiera, con lo cual amplía su radio de acción (5 a 8 meses).
- Aparece la prensión fina de objetos, en la que los dedos pul-

(14) Portellano P., J.A. La disgrafía, p. 26

* Nombre de los dedos de la mano: pulgar, índice, medio (grande o cordial), anular y meñique.

gar e índice juegan una importancia decisiva. Gesell llama a esto "pinza inferior". Los otros dedos permanecen juntos y -- flexionados. El niño puede ya pasar las cosas de una mano a - otra. (7 a 8 meses).

- Los movimientos se van perfeccionando, el acercamiento al objeto es más directo. Aparece la "pinza superior" que es cuando el niño coge los objetos con la yema del dedo índice y la del pulgar. (9 meses). Esta es muy importante, se podría decir que es el antecedente más remoto de la actividad gráfica, pues se necesita una consolidación de esta pinza para lograr el soporte y movimiento de arrastre del utensilio con el que se va a escribir.
- El haber llegado hasta este nivel en el desarrollo de la motricidad manual da pie ahora a las <u>praxias manuales.</u> Gradualmente el niño realizará el conocimiento del mundo a través de las manos, en vez de con la boca. A ello contribuye un aspecto relevante en la evolución de la prensión, precisamente, - el acto contrario a ésta: el soltar de manera voluntaria el objeto. (1 año).
- Se inicia entonces un adiestramiento de la mano en diversas -

actividades.Conoce los objetos y se sirve de ellos (2 años).

- Los movimientos son ya más coordinados, con lo que se va perfilando la conducta psicomotriz. (3 y 4 años).

Alrededor de los 6 años está ya en una situación de maduración neurológica que le permite estar apto en la iniciación de un verdadero dominio manual. Cabe señalar que por esta razón, aparte de otras más, muchos autores concuerdan en que es la edad en la que el niño debe iniciarse en el aprendizaje sistemático de la escritura.

Hasta este momento, se ha vislumbrado el desarrollo motor de la mano que, como se indicó al principio, es el instrumento básico de la escritura. Aquí, al igual que en el desarrollo motor global del niño, es relevante el sostén tónico: debe existir cierto grado de relajación en los músculos de la mano para la realización de los movimientos. Por otra parte, en la evolución motriz están presentes algunos elementos que hacen posible una mejor coordinación: las funciones perceptivas y sensoriomotoras.

### 1.1.1. FUNCIONES SENSORIOMOTORAS Y SENSOPERCEPTIVAS

En la consolidación de movimientos de acercamiento, de pren-

sión y de manipulación, entre otros, juegan un papel esencial -- las funciones perceptivas y sensoriomotoras. Gracias a estas actividades, el niño logra el conocimiento de sí mismo y de su medio, a esto contribuye bastante la manipulación que hace de los objetos. Se trata aquí, en términos de Piaget, de una inteligencia práctica en la que los movimientos y la percepción son de -- una importancia decisiva, al igual que el propio sujeto cognoscente. De ahí que no dude en llamarla inteligencia sensorio-motriz, como se vió en el primer capítulo.

Para la doctora M. Frostig, el área sensoriomotriz o sensoriomotora es una de varias habilidades humanas que "... comprende desde el nacimiento hasta cerca de los dos años de edad. Aquí el niño se explora a sí mismo y el mundo que lo rodea mediante el uso simultáneo de sus sentidos y movimientos. Subdivide a esta área en cuatro grandes grupos: los dos primeros se refieren a la conciencia de sí y del mundo...; y los dos restantes al movimiento (habilidad para moverse en el espacio y manipular objetos)." (15)

Por consiguiente, esta área incluye las siguientes funciones:

(15) Silva, M.T., obr. cit., p. 10

a. Coordinación visomotora.

b. Habilidad de movimientos (coordinación motora gruesa y fina).

c. Desarrollo de la conciencia de sí.

d. Desarrollo de la sensibilidad.

e. Dominio del espacio y primeras nociones sobre la idea de objeto y de tiempo.

El analizar cada función y el papel que desempeñan en el conocimiento sobre uno mismo y el medio llevaría a una larga exposición, por ello, siguiendo el tema de la investigación se explicará brevemente en qué consiste cada una y, a la par, la relación que guardan con la escritura:

| FUNCION | RELACION CON LA ESCRITURA |
|---|---|
| a. Coordinación visomotora: integración de la visión con los movimientos del cuerpo o partes de él. | Coordinación de la visión con los movimientos de la mano. |
| b. Habilidades en la coordinación motora gruesa: comprende el control simultáneo | Posición que se adopta al escribir. |

| FUNCION | RELACION CON LA ESCRITURA |
| --- | --- |
| de grandes segmentos del cuerpo. | |
| Coordinación motriz fina: comprende el control de segmentos pequeños del cuerpo que requieren de precisión y armonía. | La escritura en sí misma es una actividad motriz fina. La ejecución de trazos demanda cierta precisión. |
| c. Conciencia Corporal*: se refiere al conocimiento intelectual que se tiene sobre el cuerpo. | La identificación de la derecha y la izquierda son indispensables en la ejecución y copia de figuras. |
| d. Desarrollo de la sensibilidad: Se relaciona con la percepción. Hay entidades fisiológicas que permiten el reconocimiento sensoperceptivo: las gnosias. Hay gnosias visuales, auditivas, viscoespaciales, táctiles, gustativas, olfatorias, etc. | Las gnosias auditivas y visuales intervienen en el reconocimiento e interpretación de sonidos y su representación (fonema-grafía ). |

* Conviene distinguir este concepto de los de imagen corporal y esquema corporal. (Véase el glosario)

| FUNCION | RELACION CON LA ESCRITURA |
| --- | --- |
| e. Dominio del espacio y primeras ideas sobre la noción de objeto y tiempo; primeramente como acciones prácticas, después como verdaderas nociones del pensamiento. | |
| Objeto: se caracteriza por el principio de permanencia, una figura percibida corresponde a algo que seguirá existiendo aun cuando uno deje de percibirla. Los objetos se pueden conocer y tienen una utilidad. Espacio: evoluciona a la par de la noción de objeto. En un principio hay varios espacios no coordinados entre sí: bucal, visual, táctil, etc., cada uno de ellos centrados en el movimiento. Con la manipulación de objetos se establecen las correlaciones visomotoras y se inicia el dominio del espacio: percibe | La escritura se constituye en un objeto de conocimiento; tiene además una utilidad: de expresión y comunicación. Las nociones de espacio y tiempo intervienen en la ordenación (secuencia) y organización del escrito en el espacio disponible. |

los objetos en relación consigo mismo y los demás. Tiempo: evoluciona gracias a la clasificación de secuencias de acontecimientos e intervalos entre ellos.

En lo concerniente a las funciones sensopercentivas, es indispensable distinguir entre sensación y percepción. La primera es el fenómeno en que un estímulo cualquiera exalta un punto receptor en nuestro sistema nervioso, éste lo transmite al cerebro en donde se transforma en sensación propiamente dicha. La segunda hace referencia a la organización e interpretación de esas impresiones sensoriales del sujeto.

A partir del nacimiento, la capacidad del niño es limitada en cuanto a la discriminación de estímulos. Las funciones perceptivas alcanzan su máximo desarrollo entre los tres y medio a siete y medio años. Por lo general, son mayormente tratadas la función visual y auditiva.

Percepción Visual: diferenciación e interpretación de impresiones visuales ligadas a experiencias previas. Incluye:

| | RELACION CON LA ESCRITURA |
|---|---|
| a. Coordinación visomotora: se definió ya al hablar de las funciones sensoriomotoras. (Véase p.58 ) | |
| b. Discernimiento de figuras: Alude al reconocimiento de figura-fondo. La figura es a la que dirigimos nuestra atención; lo restante es el fondo. | Atención que se requiere para escribir y leer. Reconocimiento de letras dentro de una palabra u oración. |
| c. Constancia de forma: Los objetos permanecen constantes, los percibimos de la misma manera, independientemente de la forma, el tamaño, etc. | Forma de las grafías. Tipos de letra. |
| d. Relaciones espaciales: relación entre uno o más objetos con respecto a sí mismo y a otros objetos. | Espacio en el que deben orientarse y unirse las grafías. Su misma sucesión debe ser respetada. |

e. Posición en el espacio: correspondencia que se establece de un objeto con respecto a uno mismo.

Ubicación o posición de las letras.

Cabe señalar que hay tres componentes que participan en esa correspondencia del objeto en relación a uno mismo:

- Noción derecha - izquierda (vinculado con la conciencia corporal), y es la capacidad para distinguir el lado derecho del izquierdo tanto en el cuerpo como fuera de éste.
- Direccionalidad (movimientos direccionales del cuerpo: arriba-abajo, adelante-atrás, etc.).
- Lateralidad: este último componente es indispensable explicarlo más a fondo, ya que es básica una lateralidad bien definida* en el aprendizaje de la escritura. La lateralidad puede traducirse como un predominio motriz sobre un segmento derecho o izquierdo del cuerpo. Interviene en ello la función de los hemisferios cerebrales: la lateralidad surge del conflicto interhemisférico, que determina la dominancia de uno sobre el otro. Aunque hay que aclarar que investigaciones neuropsicológicas recientes ya no conciben esa dominancia como absoluta, más bien hablan de un predominio funcional en determinadas actividades.

* Según José A. Portellano, el niño no tiene la lateralidad plenamente definida hasta la adolescencia, aunque se presentan signos de lateralización desde prácticamente el inicio de la vida.

Existe un predominio lateral bien establecido cuando se emplean eficientemente la mano, el ojo, el oído y el pie derecho; o bien la mano, el ojo, el oído y el pie izquierdo. En la infancia, sobre todo, puede haber una lateralización incorrectamente definida en actividades como la escritura, de ahí la importancia de detectar y trabajar este aspecto.

Para efectos de la presente investigación, se hará referencia, solamente, a las dos primeras clases de lateralización que a continuación se citan:

" - Lateralidad gráfica: la mano que el niño utiliza para la escritura, para dibujar o escribir.

- Lateralidad funcional: la mano que emplea de forma preferente para la ejecución de praxias unimanuales como el comer, jugar ,..., recortar, etc.

- Lateralidad neurológica: es la auténtica definición de la lateralidad de los sujetos y viene condicionada por las estructuras neurológicas." (16)

Volviendo a las funciones sensoperceptivas, se tiene que:

La percepción auditiva es la diferenciación e interpretación de

(16) Portellano P., J.A., obr. cit., p. 33

estímulos auditivos. Incluye las siguientes áreas:

| | RELACION CON LA ESCRITURA |
|---|---|
| a. Discriminación de sonidos.<br>b. Discernimiento de figura-fondo.<br>c. Reconocimiento<br>d. Decodificación | Identificación de sonidos, distinción del número de sonidos de una palabra y del número de palabras en una oración. |

Para terminar este punto, es necesario insistir en que las funciones sensoriomotoras y las funciones sensoperceptivas forman un todo complejo que contribuye a la evolución de la motricidad manual y global del infante. Si se separaron fue con fines de estudio. Existe interrelación entre cada una de ellas; por ejemplo, la coordinación visomotora incluye las habilidades motrices gruesa y fina.

El conocimiento profundo de dichas funciones y el trabajo sistemático que de ellos realice el pedagogo, permitirán mejorarlas siempre y cuando se haga en el momento conveniente. O en su caso, corregir y/o prevenir dificultades en las mismas.

1.1.2 FACTORES DE DESARROLLO MOTRIZ DE LA ESCRITURA

La escritura es el producto de una actividad extremadamente compleja. A grandes líneas se han visto los factores que inciden en ella, específicamente, en la destreza manual. Destreza que hace posible la ejecución de los trazos. Resumiendo, se tiene que los factores que animan su evolución son:

- la maduración general del sistema nervioso,
- el desarrollo psicomotor general,
- el desarrollo psicomotor en actividades digitales finas y
- el desarrollo sensoperceptivomotor.

Así pues, una condición necesaria para el crecimiento de la escritura lo constituye el desarrollo psicomotor. Sin embargo, y de acuerdo con Ajuriaguerra, no es el único factor. Interviene el triple plano de la inteligencia, la afectividad y la socialización. No hay que olvidar que la escritura es una actividad escolar y, por lo tanto, el nivel de su evolución depende también del medio escolar.

Otro factor que participa en dicha evolución lo constituye el ejercicio. Es evidente que la influencia del ejercicio es relevan

te, siempre y cuando se tome en cuenta que debe existir cierto - grado de maduración para emprenderlo. El desarrollo de habilidades mediante el ejercicio es básico si se desea lograr una educación integral del alumno. Hay que aclarar que no debe tratarse de ejercicios programados de escritura, sino de todas las ocasiones que tiene el niño para escribir, con lo cual se organiza, se precisa y se consolida su escritura. Además, existen otras actividades como el dibujo y la pintura que también contribuyen a ello.

Sería un problema de investigación psicopedagógica, como nos lo indica Ajuriaguerra, el saber cuáles son los efectos del ejercicio en cada nivel.

## 1.2 ETAPAS DE MADURACION GRAFOMOTRIZ

Alrededor de los dos primeros años de edad, el niño ve con --- asombro cómo del lápiz que emplean los adultos u otros niños mayores que él "salen" determinados trazos. Quizás él también querrá - agarrar ese instrumento y hacer "algo". Empezará por coger el lápiz incorrectamente, haciendo diversas rayas sin direccionalidad específica, después logrará un vaivén continuo de su mano sobre - el papel. Tendrá que atravesar por diferentes etapas antes de lle

gar al logro de un perfeccionamiento motriz en su grafismo:

- A los dos años, motivado por el deseo de usar ese instrumento del que ha visto "salir" algunos trazos, inicia con sus primeros garabatos que en un principio carecen de significación, tal y como afirman Gesell, F. Goodenough y Bender. Sus garabatos son más bien ese vaivén del que se habló; el cual contiene cierta dosis de placer. Se podría decir que es tal su afán en ese utensilio y el movimiento que con el produce, que pocas veces toma atención a la hoja de papel que uno le proporciona para la realización de sus garabatos. Puede, incluso, seguir haciendo el movimiento y salirse de la hoja, rayando la mesa, el piso o cualquier medio que se le pone como apoyo debajo de la misma. Hay niños que realizan sus primeros trazos sobre la pared. El garabato adquiere representatividad entre el segundo y tercer año. Empieza a esbozar formas ya no sólo por placer, sino guiado por la idea de representación. Además, en ocasiones sus trazos van acompañados de un comentario verbal.
- Cerca de los tres años aparecen una especie de círculos (no totalmente cerrados) que representan seres. Es capaz de realizar movimientos rotatorios, en zig-zágs, trazo de líneas y algunos

ángulos. Todo esto gracias a la coordinación de movimientos de su mano y a su percepción.

- A los cuatro años entra en un período de refinamiento motriz: combina trazos verticales y horizontales; sus dibujos o trazos ya no son garabatos, se puede reconocer alguna forma en ellos. El niño da su propia interpretación de lo que hizo, aunque a otros no les parezca que sea eso lo que quiso representar. Lo importante es la interpretación que él da a su trazo; con lo que se va configurando la idea de representatividad.
- Como a los cinco años sus ángulos son ya más precisos, lo que da lugar a una transformación, por así decirlo, del círculo al cuadrado. En ello interviene algo muy importante de lo que ya se ha hablado: la percepción espacial en coordinación con el aspecto motriz. Por otra parte, presenta todavía dificultad en el trazo de líneas oblícuas; puede trazar triángulos, pero aún con problemas de inclinación.
- Será entre los seis y siete años, teniendo un grado de perfeccionamiento visomotor, cuando sea capaz de dibujar la figura de un rombo. Figura que supone, en términos de Piaget, una conquista intelectual. Concepción con la que concuerdan otras investi-

gaciones hechas por conocidos psicólogos como Gesell, Binet, — Bender y L. Filho, entre otros.

De la lectura de esta breve exposición sobre los cambios del grafismo se desprende un elemento previo a la escritura: el dibujo. Como se estableció en el primer capítulo, el dibujo es un antecedente de la escritura. Gracias a él, los niños se dan cuenta de que pueden representar cualquier cosa de su entorno y de sí — mismos en un papel. Esto les permite acceder, de manera semejante, a la idea de que la escritura es también un objeto sustituto.

Al principio, el niño no distingue dibujo de escritura, en — sus creaciones hace trazos semejantes al dibujo cuando se le pide que escriba algo en él. Después puede realizar palos y bolitas que asemejen una letra. Sin embargo, no es todavía capaz de comprender que la escritura remite a un significado. Posteriormente, "El niño comprende la diferencia entre el dibujo y la escritura cuando se da cuenta de la función simbólica de ésta y toma conciencia de que la escritura se sujeta a unos cánones representativos precisos que no se le exigen en el dibujo."(17) A partir de ese momento, el niño idea y prueba hipótesis que le permitan comprender este medio de expresión y comunicación. Se ha mencionado

(17) Puig A., E. Primeros trazos, p. 53

que, con respecto a esas hipótesis, el niño pasa por tres niveles de conceptualización de la lengua escrita: presilábico, silábico y alfabético. Es en el primero de ellos en que hay una conjunción de dibujo y escritura: garabatos, dibujos, pseudografías, letras y números convencionales son sus características. Por ejemplo, un niño escribe "F | ~ " para la palabra "caballo". Gradualmente, dibujo y escritura se bifurcan. La escritura sigue su evolución conceptual en los niveles silábico y alfabético; explicados brevemente en el primer capítulo. El dibujo también continuará su evolución por vías que le son particulares.

A todo esto, Celestin Freinet, siguiendo su método de enseñanza natural y espontánea, señala también el dibujo como aspecto básico de la escritura. Establece algunas sucesiones hasta llegar a un desarrollo completo de la escritura:

- del dibujo a la escritura
- la escritura se separa del dibujo
- la escritura adquiere un sentido (significado)
- introducción de la expresión (oral y escrita) antes de leer
- perfeccionamiento de la escritura y la lectura hasta llegar a un verdadero dominio de ambas actividades.

## 1.3 GENESIS DEL GRAFISMO DURANTE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Por lo general, se ha centrado la evolución del grafismo, en su aspecto motriz, hasta los cinco o seis años que corresponde-- ría a la etapa de fin de preescolar y de ingreso a nivel prima-- rio, respectivamente. Esto lleva una finalidad: la de tener un -- antecedente que permita comprender los cambios posteriores de la escritura en y durante la enseñanza primaria. Como la presente investigación se enmarca en este nivel, es indispensable aclarar qué sucede respecto a ella.

De acuerdo con Ajuriaguerra, se distinguen tres fases en el grafismo en relación al ideal caligráfico* que se establece en el medio escolar y social:

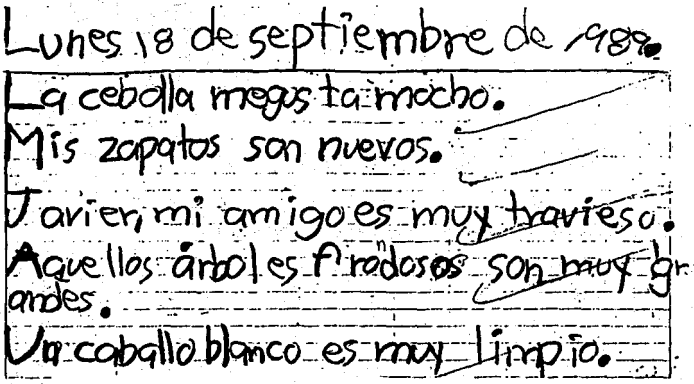
A. Fase Precaligráfica (5 a 8 años); el niño escribe letras aisla das o palabras cortas sin ser sus trazos todavía rectos, son más bien arqueados, temblorosos y repasados. La dimensión de las le-- tras suele estar mal controlada. Se esfuerza, sin embargo, en man tener cierta regularidad en la dirección y dimensión de las le--- tras. Al finalizar sus seis años, si se le dictan frases senci--- llas puede escribirlas. Será hasta el final de esta fase cuando - el control motriz se regularice.

(*)Forma, tipo, calidad y organización de la escritura que la es cuela espera que logre el niño. Se retomará este punto al ha- blar del contexto escolar y social.

B. Fase Caligráfica (8 a 12 años); a partir de los ocho o nueve años se manifiesta un dominio en las dificultades de soporte del instrumento escritor. En cuanto a la forma y la dimensión de las letras, éstas suelen ser más regulares: el niño produce las letras impuestas por la norma caligráfica (aunque hay muchos que lo logran desde la fase anterior, dependiendo de las exigencias del medio. Claro está que para estos niños significa un gran esfuerzo debido a que su control motriz aún no se regulariza por completo). Cabe señalar que algunos niños se alejan mucho de esta norma, no siempre es por incapacidad motriz sino que de alguna forma intentan aligerar y personalizar su escritura, a fin de escribir un poco más aprisa conforme avanza su escolaridad. Por eso, es raro encontrar que niños de ocho, nueve o diez años produzcan una escritura que cumpla con todas las normas caligráficas. "De manera que, no siendo o no pudiendo ser respetadas las coacciones caligráficas, aparecen más fácilmente, a veces a partir de los 8-9 años, ciertas transformaciones personales que, en la mayoría de los casos, sólo consiguen manifestarse después de los 12-13 años" (18) Tuve el caso de una niña de 7 años que inició su tercer grado haciendo su letra lo más próxima a la norma caligráfica: del tamaño del cuadro, tratando de ocupar un cuadro para cada letra y más

(18) De Ajuriaguerra, J., obr. cit., p. 34

o menos con la forma requerida de cada letra. A medida que avanzaba su escolaridad, su escritura cambió notablemente. En parte, porque en este grado se introdujo la exigencia de velocidad. Así, a partir de los ocho años su escritura se transformó: el tamaño de las letras fue de la mitad del cuadro, adquirieron cierta inclinación y, por lo general, dos letras ocupaban un cuadro:




Ejemplo de escritura al iniciar el año escolar

(Yossadara C. C. F. 7 años 10 meses )

Miércoles 20 de septiembre.

muelle
amarillo
jugador
tranvía
pulso
pluma
zapatería
yunque
bendecir
cubeta
cerillo
guante
humo
hielo

wendy
llevar
tierra
tubique
maceta
elefante
igo
arena
dedal
chango
sapo

Vocabulario de nombres de cosas

bolsas Femenino Plural bolsota bolsita
plumas Masculino Plural plumasote plumasitos
navaja Femenino Singular navajota navajita
cafe Masculino Singular cafesote cafesito
botes Masculino Plural botesote botesito
gis Masculino Singular gisote gisito
araña Femenino Singular arañota arañita
casas Femenino Plural casota casita
voz Masculino Singular vocesota vocesita
tarea Femenino Singular tareota tareita
pluma Femenino Singular plumota plumita

Ejemplo de escritura después de dos meses de iniciado el año escolar. (Yossadara C. C. P. 8 años )

Entre los 10 y 12 años la escritura alcanza un nivel de madurez y equilibrio. Ya están adquiridos los fundamentos básicos; ahora el progreso en la escritura consistirá en un perfeccionamiento del estilo personal.

C. Fase Poscaligráfica (12 años en adelante); a partir de los doce años una de las exigencias que se intensifican es la de velocidad o rapidez. Es de suyo conocido que en nivel secundario, medio superior y enseñanza superior se requiere de la toma de notas, lo que implica poseer un determinado grado de rapidez. Así, la escritura adquiere fluidez y un estilo personal. En esta fase se dice que la escritura expresa ciertos aspectos del individuo.

Después de esta exposición de las fases del grafismo, es conveniente aclarar algunas cuestiones importantes de acuerdo a la experiencia que he tenido al respecto: si bien se afirma que la exigencia de velocidad en la escritura se da a partir de los doce años; en muchas escuelas, sobre todo particulares, se exige rapidez en la escritura desde los 7 u 8 años, o sea en el segundo y tercer grado. El pedir que los niños escriban demasiado aprisa a esa edad, cuando apenas se está manifestando un dominio del instrumento escritor, trae como consecuencia un alejamiento de la norma caligráfica, además de crear un conflicto en el niño al pedirle, a la vez, legibilidad, calidad y velocidad en sus escritos. Muchos

profesores hacemos esta petición sin tomar en cuenta lo que esto implica, ya sea por desconocimiento de las consecuencias y del tema en general, o bien porque así lo marcan los lineamientos de la institución en la que se trabaja. Otra cuestión relacionada con esto, y que se presenta con mayor frecuencia en escuelas particulares, es la exigencia de que al ingresar a primer grado el niño ya debe saber leer y escribir. De hecho, hay grupos de preescolar en los que se enseña a leer y a escribir como si estuvieran en primer grado, dejando atrás cuestiones indispensables y ocasionando con ello múltiples problemas. Ahora bien, no se trata de afirmar que en el jardín de niños se deba excluir todo lo relacionado con la escritura y la lectura. Su función principal debe ser la de proporcionar a los niños las más variadas oportunidades de interactuar con la lengua escrita, de permitir que obtengan información de base, que experimenten libremente con las marcas (escritos) que encuentran a su alrededor, además de trabajar ejercicios preparatorios básicos que les permitan emprender con éxito la lectura y la escritura. Por otro lado, es de tenerse en cuenta que cada persona es diferente y, por lo tanto, varían mucho las modalidades de crecimiento de su grafismo.

Corresponderá al pedagogo analizar los posibles problemas que se presentan en él; siempre contando con la información que le proporcionen otros especialistas en el campo. Sobre todo, su acción se centrará en la reéducación de los mismos y en el perfeccionamiento de la escritura.

## 2. ASPECTO COGNOSCITIVO Y LINGÜISTICO

De hecho, en el primer capítulo, se han tocado varios puntos dentro de este aspecto; se han visto los procesos esenciales que intervienen en la expresión escrita: el pensamiento y el lenguaje, sus etapas, su relación y su importancia. Todo esto a un nivel general. Ahora se retomarán esos procesos y algunos de sus elementos, ligados, en forma particular, a la expresión escrita. En lo que respecta al pensamiento se enfatizarán conductas como analizar, sintetizar y organizar, entre otras. Del lenguaje se revisarán los siguientes elementos: vocabulario, sintaxis, ortografía y lectura.

### 2.1 PENSAMIENTO

A grandes rasgos se había mencionado que el pensamiento es un proceso cognitivo, cuya función es llegar al conocimiento de las cosas del medio que nos rodea. Diversos estudios han manifestado que el pensamiento no es un simple proceso psíquico, es también una <u>forma creadora</u> de concebir las cosas. Al hablar de cosas no se hace referencia únicamente a los objetos concretos. Gracias a las leyes de análisis y síntesis, que se suscitan en el pensa-

miento, se llega a un conocimiento generalizado en el que se adquiere la noción de los conceptos:

- de cosas: letras, lápiz, libro, etc.
- de nexos y relaciones: izquierda, derecha, sensibilidad, etc.
- de cualidades: redondez, legibilidad, pesado, etc.
- de acciones: leer, escribir, correr, etc.

Esta conceptualización es una consecuencia de las actividades del pensamiento. De ahí que, por ejemplo, se haya llamado "niveles de conceptualización de la lengua escrita" a las fases por las que pasa el niño para llegar a establecer una relación entre la representación gráfica y los aspectos sonoros del habla. Con este ejemplo se aprecia la importancia del pensamiento. Ahora bien, conviene centrarse en el pensamiento del escolar a nivel primario. Se mencionaron ya las etapas establecidas por Piget respecto al pensamiento. La que interesa a este estudio es la de las operaciones concretas (7 a 12 años), puesto que coincide con la mayor parte de la escolaridad primaria (6 a 11 años). Se vió que hasta alrededor de los seis años el pensamiento del niño sigue siendo intuitivo. En la etapa de las operaciones concretas se da un gran cambio a nivel mental: se inicia en la reflexión, lo que le permite pensar antes de actuar. El pensamiento intuitivo se torna operatorio en el momento en que incide en él la noción de reversibilidad, es decir, cuando el niño es -

capaz de volver al punto de partida de una situación, cuando es - capaz de establecer relaciones complejas y llegar a la generalización. En el acceso a este conocimiento intervienen diversas leyes del pensamiento, a saber: de análisis, síntesis, comparación, - abstracción, de relaciones, etc. Las que se tratarán aquí son las de análisis y síntesis, que además son las más relevantes.

2.1.1 ANALISIS Y SINTESIS EN LA ORGANIZACION DE IDEAS

La actividad mental que realiza el niño transcurre con ayuda del lenguaje interno y externo. Lo que él medita durante el proceso de lenguaje interno lo manifiesta, a continuación, mediante el lenguaje hablado y/o escrito. A este respecto, M.N. Shardakov, notable especialista en psicología del pensamiento, señalaba que: "El pensamiento de los escolares toma también forma y se pule en el lenguaje escrito, lo que se refleja, por ejemplo, en el hecho frecuente de que el alumno corrija, complete y rehaga lo que escribió inicialmente. Mientras transcurre este proceso, la idea se precisa y, simultáneamente, adopta una forma escrita más expresiva y gramaticalmente correcta." (19) A esa idea de la que se habla se llega mediante la puesta en juego de las leyes u operació-

(19) Shardakov, M.N. Desarrollo del pensamiento en el escolar, p. 28.

nes del pensamiento, sobresalen las de análisis y síntesis.

La primera se refiere al estudio de las partes que componen un todo, estableciendo los nexos que cada parte tiene en el conjunto. No es una simple enumeración de rasgos y relaciones, comprende una labor integral. Por ejemplo, el análisis gramatical: el "todo" podría ser un texto completo, un párrafo u oración, al hacerlo se detendría uno a revisar el significado de los vocablos, a determinar cuáles son las oraciones o palabras principales que lo componen y ver la relación que guardan entre ellas, a fin de estudiarlas con mayor profundidad. Por otra parte, el pensamiento analítico siempre sigue una secuencia: desde el análisis elemental hasta el más profundo. Siguiendo con el ejemplo de la gramática, el análisis elemental estaría enfocado a la relación sujeto-predicado; y el análisis profundo a las oraciones subordinadas, por ejemplo.

En lo concerniente a la síntesis, ésta alude al resultado totalizador que se da como consecuencia de la incorporación de las partes al conjunto. Incorporación que no es mecánica, ya que se logra con ella un resultado cualitativo, un nuevo conocimiento. Como ejemplo se tiene la actividad de los escolares cuando, en

ejercicios de escritura, agrupan diversas palabras aisladas para formar oraciones y éstas para obtener párrafos. Todo ello implica una labor de síntesis. Al igual que el análisis, la síntesis sigue una secuencia: de niveles elementales pasa a los superiores. Continuando con los ejemplos relacionados con la escritura, sería, en un primer nivel, la formación de palabras con ayuda de letras de cartoncillo; en un nivel superior, cuando el alumno lee un cuento u obra de otra índole y sintetiza o resume los puntos principales de la misma.

Todas estas actividades en las que interviene el análisis y la síntesis permiten a los escolares la obtención y precisión de ideas. Aspecto fundamental en la expresión oral y escrita. El niño debe tener claro que las oraciones que elija reflejen verdaderamente sus ideas y se relacionen entre sí. Además debe organizarlas en forma tal que se capten las ideas principales que él desea dar a conocer.

Por último, la habilidad para usar palabras y expresar ideas, así como la habilidad para organizar éstas y presentarlas en un orden lógico, requieren de ejercitación constante en actividades de organización del pensamiento y enriquecimiento semántico y sin

táctico. Actividades que de antemano deben apoyarse en un desarrollo intensivo del lenguaje oral.

## 2.2 LENGUAJE

En íntima relación con el pensamiento se encuentra el lenguaje. Ambos coinciden en ser los procesos más importantes en la expresión escrita. Mientras que la función del pensamiento es llegar al conocimiento y a la construcción creativa de las cosas; la del lenguaje es designar los resultados de dicho conocimiento, facilitando la comunicación. Son múltiples las posibilidades que ofrece el lenguaje. Así como se deben practicar constantemente actividades de organización del pensamiento, también se deben realizar actividades en los diferentes aspectos que comprende el lenguaje.

### 2.2.1 VOCABULARIO Y SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Antes de que el niño ingrese a la escuela primaria.ya ha adquirido un vocabulario numeroso. Las palabras que oye a su alrededor, en su medio familiar y comunitario, después en el escolar, le permiten ir ampliando su léxico. Algunas palabras él no las

emplea, las ha oído y puede o trata de entenderlas, hay otras -- que sí utiliza en su propio lenguaje. Por lo general, las pala--- bras que ocupa se refieren a cosas, situaciones o acciones comu-- nes, pero sobre todo, son más relevantes si adquieren un sentido para él.

Debido a sus experiencias directas con objetos, situaciones y acciones va ampliando gradualmente su vocabulario. La conversa--- ción es un ejercicio muy productivo a este respecto. Las pláticas que sostenga con sus coetáneos y con los adultos, le brindan un - espacio propicio para practicar su expresión: puede emplear las palabras que sabe y aprender otras más. Por tal motivo, es importante fomentar el interés de los alumnos en el desarrollo y am--- pliación de vocabulario. Claro está que el vocabulario correspon derá al grado o nivel escolar en que se encuentre al alumno. Es - obvio, de los grados primarios superiores (4o.,5o. y 6o.) esperar un vocabulario más amplio. Además, en estos niveles, el niño pue- de acudir en busca de palabras, su significado y utilización exac ta en materiales como enciclopedias, libros, diccionarios especia les, etc.

Se puede apreciar entonces que no basta con introducir nuevas

palabras. Lo que da su verdadero sentido al vocabulario es la referencia a su significado. Mientras el niño no tenga una idea sobre el significado de una palabra . entonces no se puede decir que ya la aprendió. Por otro lado, hay que hacerle ver que existen palabras cuyo significado cambia dependiendo del contexto en que se encuentren. También, que hay palabras diferentes en su emisión que sirven para designar un mismo significado.

En suma, es indiscutible que la posesión de un vocabulario suficiente permite mejorar la expresión, tanto oral como escrita.

### 2.2.2 SINTAXIS Y CONOCIMIENTOS GRAMATICALES

Otro aspecto esencial del lenguaje, que se encuentra en íntima relación con la escritura, lo constituye la gramática.
La gramática designa el conjunto de normas y reglas que regulan el lenguaje. En su proceso de desarrollo, el niño va incorporando a su "gramática" características de la "gramática" del adulto. El incremento en este aspecto es constante. Como quedó asentado con anterioridad, va desde la incubación del lenguaje hasta llegar a

la frase gramatical. En el habla, podemos emplear verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y muchos otros conocimientos gramaticales. La manera en que empleamos estos conocimientos para expresarnos, en forma coherente, es estudiada por una parte importante de la gramática: la sintaxis .

La sintaxis se dedica a estudiar la concordancia que debe existir entre varias clases de palabras. Concordancia que ha establecido el uso, a través del tiempo. De manera concreta, la sintaxis hace hincapié en el orden en que pueden colocarse los elementos de que se compone una oración.

En su expresión oral, el niño pequeño suele tener cierta fluidez sintáctica (ordenación lógica) que le permite externar su pensamiento y comunicarse con sus semejantes. Como ya se indicó, emplea diversos conocimientos de gramática, resultando obvio que aún no los conoce por su designación gramatical. Por ejemplo puede expresar: "Yo juego con mi perro", pero no distingue que en esa frase ha empleado palabras que hacen referencia al pronombre, al verbo, a la preposición, al adjetivo posesivo y al sustantivo. La distinción la realizará gradualmente durante el aprendizaje sistemático de la gramática. Por otro lado, es lógico que al ha-

blar nadie se detiene a analizar el tipo de estructuras gramaticales que empleó. En el lenguaje escrito se presta más atención a este aspecto. Ahora bien, queda mucho por discutir e investigar en relación al hecho de pensar que se puede escribir correctamente sin ejercicios de gramática. A este respecto, Celestin Freinet (1968) señala que se puede, mediante un método natural, aprender a escribir sin necesidad de conocer las reglas gramaticales. Menciona que toda la riqueza del lenguaje oral, mediante la que se expresa el niño pequeño, se ve truncada con la exigencia de múltiples reglas:

"Se estudian las reglas; se escribe como lo indican los manuales. Y cuando, después de haber estudiado bastante, se tiene el derecho de escribir, se ha roto el encanto. No se sabe que decir. El alumno que era antes curioso y charlatán ya no tiene ideas.

... aunque saben leer y escribir, son incapaces de expresar con la pluma las dificultades de su vida, sus alegrías y sus penas y sus sueños."(20)

Si bien es preciso lograr una expresión libre y plena, en función de un desarrollo íntegro de la persona, creo que no se debe prescindir, totalmente, de ciertas cuestiones gramaticales*. Por

(20) Freinet, C. Los métodos naturales, p. 239 y 240

(*)Que marca la lingüística (una gramática descriptiva) y no tanto la gramática normativa de la Real Academia Española.

otra parte, tampoco se debe exigir el aprendizaje memorístico de reglas. Como afirman diversos autores; el error está en el punto de partida de la enseñanza gramatical. Con base en mi experiencia docente, a nivel primario, e información documental sobre el tema, se ha constatado la afirmación anterior. Por ejemplo, el análisis de enunciados ( o análisis arbóreo, como se le conoce en algunas - escuelas) se enseña a partir de un esquema abstracto en el que se tienen que separar o marcar con iniciales las diferentes estructuras de que se compone: sujeto, predicado, núcleos, objetos, etc. En sí, el hecho de identificar cada elemento, una vez aprendido, no es algo incorrecto. Lo incorrecto viene desde el momento en -- que se presenta la misma ordenación lineal de los elementos para todos los enunciados. De este modo, hay niños que "analizan" los enunciados atendiendo solamente al esquema previamente memorizado. Si en el enunciado se cambian de orden los elementos, respetaría el esquema enseñado, no la función que cumple cada uno de --- ellos:

| Luisa | compró | maíz | para los pollos |
|---|---|---|---|
| S | Verbo | O.D | O. I |

Predicado

Maíz para los pollos compró Luisa
S Verbo O.D O.I
Predicado

Para los pollos, Luisa compró maíz
S Verbo O.D O.I
Predicado

Otro error en el análisis de enunciados lo constituye la insistencia, por parte de algunos profesores, de pedir que los enunciados que invente el niño inicien siempre con el sujeto o tengan un sujeto explícito. Además, hay quienes piden que los enunciados lleven todas las estructuras gramaticales. Si el niño inventa un enunciado con pocos elementos se le rechaza porque está "incompleto". Así como estos ejemplos hay otros más en los que se incurre constantemente, a veces, sin darse cuenta de ello. Por lo regular se piensa que la forma correcta de enseñar algo es la que está más generalizada y se adopta. Por ser la escritura un medio de expresión, que se vale del lenguaje, debería concedérsele mayor atención. Se requiere una mayor flexibilidad en ella. Si se introducen nociones gramaticales, éstas deben graduarse de manera conveniente y enseñarse en la forma más sencilla. Lo que permitirá al alumno tener un amplio conocimiento sobre la gama de -

posibilidades en que puede expresar una idea. Es más, él mismo puede enriquecer, gracias a estos conocimientos, una simple oración. En cuanto a la terminología, no es preciso que aprenda de memoria cada noción, lo importante será que logre captar su función y que pueda manifestarlo en su lenguaje oral y escrito.

2.2.1.1 APRENDIZAJE DE LETRAS Y SILABAS

Este punto no hace alusión a la cuestión metodológica de saber si es o no mejor empezar por la enseñanza de letras para llegar a la oración, o viceversa. Bastará, en estos momentos, con lo que ya se indicó respecto al proceso de apropiación de la lengua escrita y los distintos niveles de conceptualización.

Siguiendo la línea de la gramática, en un sentido no estricto (hay que recordar que para algunos autores la primera gramática es cuando se articulan dos palabras), es imprescindible que el escolar tenga un conocimiento de las letras y las sílabas, pues de ellas se constituyen las palabras sobre las que la sintaxis aplica sus principios. Lo que interesa entonces es que los niños aprendan la pronunciación correcta de palabras, de sílabas y letras. He aquí la importancia de la discriminación auditiva.

Por lo general, se pone énfasis en el trazo de la letra, se hace repetir al niño un gran número de planas de la misma, restando, por un lado, la importancia que tiene la pronunciación correcta; por el otro, limitando la libre expresión. Independientemente del método que se utilice, debe ocuparse una parte del tiempo en la realización de diversos ejercicios de pronunciación y de separación de palabras en sílabas y letras. Esto, aunque pudiera parecer trivial, es un requisito indispensable en cualquier nivel. Además, gracias a este tipo de ejercicios el profesor, sin ser especialista, podría detectar serias perturbaciones de articulación que requieran de canalización. Hay niños que llegan a los grados superiores de la primaria teniendo este tipo de problemas.

Cabe aclarar que la pronunciación de las letras debe hacerse con su valor fonético, sin vocal de sostén. Por ejemplo: la letra "m" debe pronunciarse como "mmm..", en lugar de "eme". Respecto a las sílabas, es adecuado hacer ejercicios de separación (análisis) o de reconstrucción (síntesis); esto permite dar la entonación y ritmo a las palabras. Dichos ejercicios no deben restringirse a lo visual, tienen que emplearse los sonidos y movimientos del cuerpo.

2.2.2.2. ESTRUCTURA DE LAS PALABRAS

Con la reunión de sílabas, el alumno puede formar palabras.

De ellas no sólo aprenderá su división silábica; tendrá que ser capaz de discernir el género y número de la misma, su división en lexema y gramema. Reconociendo esto, podrá después derivar otras palabras.

Las palabras corresponden a emisiones únicas y pueden ser -- sustantivos, adjetivos o verbos en función sustantiva. Respecto a la función, si se toman en cuenta las primeras frases de dos palabras del niño pequeño, una de ellas cumple el papel de sujeto y - la otra de predicado. La diferenciación de esas dos clases de palabras y su relación nos muestran la primera gramática del niño, en sentido estricto.

Las relaciones que se establezcan entre palabras permiten el enriquecimiento de vocabulario. Siempre que se introduzca una -- nueva palabra debe explicarse su significado y, además, pronunciarla varias veces y escribirla para que el niño la perciba. En los primeros grados (1o.,2o. y 3o.) de educación primaria se debe intensificar el entrenamiento auditivo para determinar los sonidos de las consonantes iniciales de diversas palabras. Es común encontrar alumnos que confunden la primera letra con la que comienza una palabra, sin presentar un problema generalizado con

dicha letra. Por ejemplo:

dinoceronte, en vez de rinoceronte

reportes, en vez de deportes

Hay quienes confunden letras intermedias

libros, en vez de litros

En el siguiente capítulo se hablará, específicamente, de los --- problemas auditivos que sí se presentan de forma generalizada.

2.2.2.3 LA ORACION Y SUS EXIGENCIAS

Así como con las palabras, se ha de trabajar la oración y -- sus elementos.

En la elaboración de oraciones o enunciados, es indispensable emplear material (palabras) conocido. Cuando emitimos una palabra, ésta presenta un ritmo propio. Al momento de relacionarla con -- otras, para formar un enunciado, participa del ritmo de éste. Siempre, las primeras oraciones deben ser simples y estar referidas a situaciones concretas y del medio que circunda al alumno.

En cuanto a los requerimientos de una oración, se debe enfatizar sobre todo la sintaxis, o sea, la coherencia de la misma. De acuerdo al grado escolar que curse el niño, se irán presentan-

do los diversos elementos de la oración. Muchos autores piensan - que es conveniente no plantear más de una estructura por vez, para que los niños puedan asimilarla sin confusiones. Además, es -- provechoso hacer sentir al alumno que cada elemento gramatical no es, en sí, algo rígido que deba incluirse en todas las oraciones que desee escribir. Recuérdese el ejemplo del análisis de enunciados. Por eso, debe hacerse hincapié en que una vez conocidos los elementos gramaticales puede él emplearlos de manera flexible, -- solamente atendiendo a la claridad de lo que desea expresar.

De acuerdo a los programas de la Secretaría de Educación - Pública (SEP), las nociones gramaticales que se trabajan en cada uno de los grados son:

Primer grado:

- enunciados de orden (imperativo), de pregunta (interrogativo), de exclamación (exclamativo) y de descripción (declarativo),
- nombres de los objetos: sustantivos,
- cualidades de los objetos: adjetivos,
- noción de hoy (presente), ayer (pretérito), mañana(futuro).

Segundo grado:

- enunciados de orden, alegría, sorpresa, interrogación, etc,
- sujeto y predicado,
- cambios de significado de las palabras al sustituir o eliminar fonemas,
- noción de tiempo y lugar (circunstanciales),

- presente, pasado y futuro (acontecimientos),
- uso de mayúscula, punto, coma, punto y coma.

Tercer grado:

- enunciados exclamativos, imperativos, interrogativos, declarativos,
- fonemas,
- núcleo del sujeto y del predicado,
- modificadores del sujeto: adjetivo,
- modificadores del predicado: circunstancial de tiempo y lugar,
- tiempos verbales,
- uso de mayúscula, punto, coma, punto y coma,
- campos semánticos y sinónimos.

Cuarto grado:

- reconocimiento de enunciados, oraciones y palabras.
- estructura de la oración.
- nexos y campos semánticos,
- estructura del predicado,
- relación significado-significante,
- morfemas nominales, género y número,
- modificadores del sujeto,
- pronombres y tiempos verbales.

Quinto grado:

- construcción nominal,
- expresiones sinónimas,
- nexos y preposiciones,
- sustitutos del objeto directo e indirecto,
- derivativos,
- campos semánticos,
- modificadores del predicado,
- predicado nominal,
- adjetivos y pronombres,
- adverbios,
- verboides y tiempos compuestos,
- morfemas.

Sexto grado:

- estructura de los enunciados,
- sustitutos del objeto directo e indirecto,
- tiempos verbales a partir del infinitivo,
- función de la conjunción "y",
- indigenismos,
- modificadores del predicado,

Quinto grado:

- construcción nominal,
- expresiones sinónimas,
- nexos y preposiciones,
- sustitutos del objeto directo e indirecto,
- derivativos,
- campos semánticos,
- modificadores del predicado,
- predicado nominal,
- adjetivos y pronombres,
- adverbios,
- verboides y tiempos compuestos,
- morfemas.

Sexto grado:

- estructura de los enunciados,
- sustitutos del objeto directo e indirecto,
- tiempos verbales a partir del infinitivo,
- función de la conjunción "y",
- indigenismos,
- modificadores del predicado,

- perífrasis verbal,
- pronombres posesivos,
- verbos copulativos, tiempos verbales compuestos,
- signos de puntuación,
- oración subordinada simple,
- gramemas y lexemas en los verbos,
- complementos del sustantivo.

Atendiendo a las sugerencias de algunos autores como Andreé - Girolami-Boulinier, Edna. M. Horrocks y un vasto grupo de maestros mexicanos, como Adelina Piña V. y Rigoberto López R., se presentan a continuación los elementos gramaticales que pueden trabajarse a nivel primario, mismos que, en algunos casos, coinciden con lo establecido en los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Primer y Segundo grado : Como aún está en proceso de adquisición de la escritura y la lectura, predominarán los ejercicios de expresión oral que sirven de base para la expresión escrita. Esto - no significa que no pueda iniciarse en ella, puede hacerlo empezando con la elaboración de pequeños escritos, que incluyan dos o

tres oraciones sencillas. Segundo grado: Retomando los fundamentos del discurso oral: el verbo y el sustantivo, puede incluirse la idea de sujeto y predicado. Además de ejercicios de artículo y adjetivos, de ordenación sintáctica y de valor fonético, se recomienda manejar las diferentes clases de enunciados. No es necesario introducir terminología.

Tercer grado: Aparte de intensificar lo antes visto, se propone introducir los siguientes elementos: complemento, objetos y circunstancias (de lugar, tiempo y modo ), tiempos verbales simples, ejercicios de vocabulario, valor fonético y silábico, de sintaxis, de definiciones, etc. Se puede introducir a partir de este grado la terminología con fines de distinción, no para memorizarla.

Cuarto, quinto y sexto grado: Trabajar lo visto en los grados anteriores e incluir, gradualmente, los siguientes elementos: construcción nominal, predicativo, adverbio, tiempos verbales compuestos y oración subordinada simple. A la par de estos aspectos seguir trabajando el vocabulario y la sintaxis.

En todos los grados se propone trabajar algunos principios básicos como el uso de mayúsculas en los nombres propios, el pun-

to a fin de frase, el uso de comas, etc.

Se reitera nuevamente que estas sugerencias sólo incluyen elementos gramaticales, queda todavía especificar las áreas de ortografía, literatura y, en parte, la expresión oral y escrita.

Por último, se propone que los ejercicios se enmarquen en dos planos: el de la comprensión y el de la ejercitación.

2.2.2.4 EL PARRAFO Y EL TEXTO

A partir de los ejercicios que se vayan desarrollando en cada uno de los grados, será fácil introducir a los alumnos en la construcción de párrafos. Al principio, estarán formados de dos o tres enunciados sencillos. Lo importante es dejar asentado que un párrafo siempre encierra una idea principal y otras que la complementan. Por lo tanto, es preciso elegir las ideas que se desean dar a conocer para luego darles una organización lógica. O bien, dejar "fluir" nuestras ideas en el papel y después revisar su organización, haciendo los cambios pertinentes.

Teniendo presente el trabajo intensivo, que debiera desarrollarse con los párrafos, más adelante se podrá iniciar la cons-

trucción de textos sobre diversos temas asignados o libres. Con - ello no se quiere decir que el alumno sea incapaz de escribir un texto, sin antes haber escrito o aprendido a escribir un párrafo. Simplemente se está haciendo referencia a una forma sistemática e inductiva de trabajar el texto.

Existe una gran variedad de ejercicios para trabajar el pá--- rrafo y el texto. Con ellos, el niño será capaz no sólo de elaborar los suyos propios, sino de interpretar los de otros.

### 2.2.3 ORTOGRAFIA

Al igual que con la gramática, se ciñen sobre la ortografía - múltiples puntos de vista. Para algunos, se debería escribir como se habla. Esto es, una escritura sin ortografía, sin reglas. De - hecho, y de acuerdo con varios investigadores y lingüistas, ésta es una concepción ingenua. La escritura es, de suyo, ortográfica.

"El escribir trae consigo... reglas primarias que gobiernan el -- modelo articulatorio, que deben aprenderse; ... esto es, no hay escritura sin ortografía, sin normas.

... el escribir es un arte exigente que debe aprenderse..."(21)

(21) Perrecio P., M. "Razón de la ortografía", p. 16

Bajo esta idea se define el campo de estudio de la ortografía: analiza la grafía de las palabras y establece reglas para escribirlas correctamente. Aquí, como en la gramática en general, el éxito de la misma dependerá de la forma en que se trabaje.

2.2.3.1 FACTORES DE FRACASO ORTOGRAFICO

Para la mayor parte de nuestros alumnos la ortografía es un elemento molesto. Como dice Freinet, es el "vestido" de las palabras; a cada palabra que se escribe hay que revisar que las grafías sean las correctas. Si se ve así la ortografía es porque su metodología de enseñanza se reduce a la utilización del dictado y la copia como únicos medios de trabajo, así como a la práctica tan generalizada de la repetición de las faltas determinado número de veces. Esto por un lado; por el otro, la poca información o desconocimiento que se tiene sobre los verdaderos fundamentos de la ortografía. En ella subyacen aspectos perceptivos y psicomotrices que conviene trabajar si se desea que los alumnos copien, escriban al dictado o expresen su propio pensamiento con las grafías correspondientes. Respecto al elemento perceptivo en la ortografía, se cree que sólo interviene el área visual y se

deja de lado el área auditiva que es, también, básica en ella.

A la metodología de enseñanza y al desconocimiento de las bases ortográficas, junto con algunos problemas de adaptación escolar y familiar, se les podría llamar factores externos.

En cuanto a los factores internos de fracaso ortográfico, se señalan los siguientes: deficiencias lingüísticas, sensoriales - (visión/audición), psicomotoras, de la memoria visoespacial, deficiencias de lateralidad y falta de motivación entre otras. Ahora bien, lo esencial consiste en dar con los factores clave que - preparan al niño en la adquisición segura de la ortografía, diagnosticar las dificultades específicas y programar diversos ejercicios acordes a los problemas hallados.

2.2.3.2 FACTORES DE EXITO ORTOGRAFICO

Con base en la investigación y experiencia de varios profesores, en el campo de la ortografía, se han establecido dos factores básicos de los que depende el éxito de la misma:

1. Un razonamiento visoespacial que incluye varias funciones de - las que ya se habló con anterioridad:

- Percepción Visual:
  . cierre visual
  . de la forma
  . de la constancia
  . de figura - fondo
  . visomotora
  . orientación espacial
  . posición de las cosas en el espacio
- Memoria visual y visomotora

En cuanto a esta última hay que distinguir varios tipos de memoria:

Memoria Visual: capacidad para recordar la secuencia de las letras de una palabra, como si se tuviese memoria "fotográfica".

Memoria visual a base de entrenamiento: capacidad para aprender la ortografía de una palabra, a través del estudio profundo de las letras y su secuencia.

Memoria cinestésica o muscular: capacidad para escribir, automáticamente, la palabra completa y examinar si está bien escrita. En ella es necesaria la coordinación de los movimientos del ojo y de la mano.

Memoria auditiva: capacidad para emplear la pronunciación como me-

dio para una ortografía correcta.

En general, la percepción visoespacial se enfoca a la ortografía visual. Por ejemplo, el hecho de saber si una palabra se escribe con "v" o "b", con "g" o "j", con o sin "h", etc.

2. El otro factor clave lo constituyen las habilidades <u>lingüísticoperceptivas</u>, que comprende:

- Percepción de frases
- Percepción de palabras
- Percepción de fonemas
- Percepción de ruidos y sonidos
- Percepción melódico-rítmica
- Memoria de ruidos y sonidos, de fonemas y palabras, etc.
- Conocimiento de cierto vocabulario básico.

La mayor parte de estas habilidades ya se ha tratado. No cabe duda de que la percepción auditiva, en relación con los aspectos de la lengua, juega un papel primordial. Un órgano importante en esta habilidad es el oído, el cual nos informa de la sucesión de sonidos que se desarrollan en un lapso de tiempo. Gracias a las diversas estimulaciones sonoras, han ido emergiendo en el hombre dos procesos auditivos: percepción melódico-rítmica y fonemática,

que son elementos importantes en el lenguaje oral y escrito. Tratar estos elementos es fundamental, sobre todo, en los primeros grados de nivel preescolar y primario. Se mencionó que, independientemente del método empleado, lo que importa es que el niño realice constantemente actividades de análisis y síntesis en el lenguaje. "No es el enseñar a partir del fonema o a partir de la palabra lo que importa tanto. Lo que sí merece tenerse en cuenta, cualquiera que sea el punto de partida, es saber si finalmente se ha ejercitado la función de análisis y síntesis desde el doble punto de vista visual y fonético." Lo que interesa es saber "... si se han ejercitado los dos procesos básicos... la percepción lingüístico auditiva y el entrenamiento de las funciones visuales..."(22)

Por último, hay que especificar a qué tipo de faltas ortográficas alude la percepción lingüístico auditiva. Se enfoca a la ortografía "natural" auditiva, por ejemplo: la distinción de fonemas como "ñ", "ll", "y", "ch" para poder escribir "caña" y no "calla"; "niño" y no "nillo" . O bien cuando en vez de escribir "escuela" se escribe "secuela", "buevo" en vez de "huevo".

(22) Rodríguez J., D. La disortografía, p. 29

2.2.4 LECTURA

De igual forma que en la escritura, participan en la lectura dos elementos que se han marcado constantemente a lo largo de la exposición: el pensamiento y el lenguaje. En el proceso de lectura están involucrados cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Este proceso de lectura presenta características esenciales, se inicia mucho antes de acceder al texto, es decir, por mínimo que sea, el lector lleva un conocimiento previo al mismo, después tiene ante sí el texto en forma gráfica; luego el texto es procesado en forma de lenguaje y termina con la construcción de significado, en la que interviene el pensamiento. Ese significado no sirve únicamente como fuente de información, puede ser asimilado y capaz de producir conocimiento. El significado es construido mientras leemos y es, a la vez, reconstruido cuando lo incorporamos a nuestra estructura mental.

Así explicado el acto de leer, se observa una gran diferencia a las antiguas concepciones sobre el mismo. Tradicionalmente se le ha identificado como "descifrado de un texto". Es verdad que para procesar un texto como lenguaje intervienen ciertas habilidades básicas que de hecho, y con programas correctivos al res-

pecto, han mejorado la ejecución en tareas que requieren de este tipo de procesamiento. Pero, como lo han demostrado diversas investigaciones, no es únicamente un proceso visual. En el acto de lectura empleamos dos tipos de información:

Visual : organización de las letras en la página.

No Visual: es provista por el lector mismo. Su competencia lingüística (léxico-semántica y estructura gramatical) y el conocimiento anticipado sobre el tema.

Para aclarar lo de la competencia lingüística se presentan los siguientes ejemplos:

| | |
|---|---|
| Identificación léxico-semántica | Cuando se confunden vocablos. Se lee: "suben los <u>presos</u> de los básicos...", inmediatamente se vuelve a leer para encontrar el error, ya que dicha palabra no concuerda con el contexto. Se encuentra que era <u>precios</u> . |
| Estructura gramatical (sintaxis) | Cuando uno se percata de que no hay coherencia en alguna oración que se acaba de leer porque, sin darse cuenta, se omitió alguna palabra. Se lee: "...a los intelectuales, educadores vocación...", se releé y se encuentra que se omitió la palabra <u>por</u> . Dice entonces: "... a los intelectuales, educadores <u>por</u> vocación..." |

Así pues, influyen varios elementos en la lectura. No es un simple descifrado; no consiste en identificar palabras y ponerlas juntas para finalmente formar oraciones y llegar al texto completo. El texto se reduce, de esta manera, a una serie de sílabas sin sentido. El niño llega al final de él sin haberlo comprendido. Se puede, incluso, hacer un descifrado correcto sin llegar a la comprensión del texto.

Cabe señalar que, sobre el tema de la lectura, se han hecho investigaciones* muy interesantes en los últimos años, en relación a la psico y sociolingüística, que han arrojado información relevante para comprender la naturaleza de los procesos que intervienen en ella. Por el momento, se ha acordado establecer que, como afirma Kenneth S. Goodman, los lectores emplean universalmente "... los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias. Deben muestrear, predecir, inferir, confirmar y corregir. Deben pasar a través de los mismos ciclos óptico, perceptivo, sintáctico y semántico." (23) En suma, la intervención de la competencia lingüística del sujeto y su competencia cognitiva (pensamiento, percepción, memoria, etc.) son factores determinantes en la lectura.

(*) Fueron presentadas en el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los procesos de Lectura y Escritura, celebrado en la Cd. de México y organizado por la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la Secretaría de Educación Pública, del 1o. al 4 de julio de 1981.

2.2.4.1 PROCESO DE APROPIACION DE LA LECTURA

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de la función del lenguaje escrito. El niño sabe o intuye que la escritura impresa, en cualquier material, significa algo y se puede leer. Es más, a veces él toma algún libro, periódico o revista y hace "como si leyera". Inclusive, en un primer momento, considera que, por ejemplo, la lectura de un cuento puede realizarse tanto en las imágenes como en el texto. Lectura y escritura son procesos recurrentes. Cuando el niño pequeño, que se encuentra casi a finales del nivel presilábico, escribe:

AEM
AEM
AEM

para él es posible "leer" nombres distintos en escrituras iguales; así, para su primera producción lee:

gato
mariposa
caballo

y trata de "leer" sin recortes en su emisión: AEM (caballo), c.....o haciendo corresponder grafía inicial con emisión sonora inicial y grafía final con emisión sonora final.

En el nivel silábico, puede escribir T M O y al "leerlo" recorte según el número de sílabas. ca ni ca

(23) Goodman, K.S. "El proceso de lectura...", p. 25

El llegar al nivel alfabético no significa que ya sabe leer. Es necesario que coordine este conocimiento con algo que él ya había descubierto durante el proceso: los textos tienen significado, El móvil que impulsa al niño a ser un lector lo constituye el deseo de interpretar los textos. Así, para apropiarse de la lectura, el niño tiene que llegar a comprender el sistema alfabético y ser capaz de anticipar con base en sus conocimientos.

2.2.4.2 COMPRENSION

La lectura efectiva se realiza cuando se es capaz de comprender un texto. Hay niños que leen perfectamente, a veces con muy buena entonación, pero no logran comprender en absoluto el texto. Esto sucede también con los adultos.

Todo lector desarrolla estrategias que le permiten tratar el texto a fin de obtener significado, o sea, comprenderlo. Se podría decir que las estrategias son formas para obtener, evaluar y emplear la información. La única forma de desarrollarlas es, quizá, la propia actividad de leer. Se resumirán aquí las principales.

Estrategia de muestreo: seleccionar, de la totalidad impresa, las formas gráficas que constituyen guías útiles, dejando de lado

la información redundante. Ejemplo: la parte inicial de las palabras aporta más elementos que las letras finales; o cuando ciertas palabras son claves.

Estrategia de predicción: a partir de ciertos índices se puede predecir el tipo de información que seguramente se encontrará en el texto. Ejemplo: predecir el final de una historia. En ocasiones la predicción no será exacta, pero estará relacionada.

Estrategia de anticipación: permite, mientras se efectúa la lectura, anticipar las palabras siguientes. Puede ser de carácter léxico-semántico o sintáctico. Ejemplo: al final de un renglón se lee : "el niño duerme en la cu-" , puede suponerse antes de cambiar de renglón que lo que sigue es la sílaba "na".

Estrategia de inferencia: deducir información no explicitada en el texto.

Todas estas estrategias requieren de la información y autocorrección; como sus nombres lo indican, comprobar si lo que se piensa es lo adecuado, de lo contrario, corregirlo y localizar el error.

Edna M. Horrocks (1969) señala también diversas capacidades que intervienen en la comprensión y que, en cierta forma, se podrían comparar con las explicadas líneas antes:

1. Capacidad de recordar detalles específicos ( de muestreo ).
2. Capacidad para reconocer secuencias de hechos, (de predicción).
3. Capacidad para determinar ideas principales (de muestreo y de anticipación).
4. Capacidad para inferir o pensar con sentido creador. (de inferencia).

Ahora bien, queda aún por saber ¿quién es un buen lector? y ¿quién es un mal lector?. Se dice que el buen lector es aquel que construye y reconstruye un modelo posible que toma en consideración todos los detalles del texto; y que, el mal lector es aquel que, a pesar de crear su hipótesis, falla al evaluarlas y además omite palabras claves y detalles. Constance Weaver (1980) establece una clasificación* de la lectura, en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto. Va de los lectores efectivos hasta los lectores inefectivos.

La capacidad de comprensión varía de un niño a otro; conviene despertar el interés de los alumnos en la lectura, dejar que empleen sus estrategias y traten de comprender los textos por sí mismos, no por y para nosotros.

Queda mucho por investigar respecto a la comprensión en la lectu-

(*) Lectores efectivos, lectores medianamente efectivos (búsqueda de significado), lectores poco efectivos y lectores inefectivos (se centran en la información visual y hacen de la lectura un descifrado).

ra y sobre las posibles maneras en que se puede ayudar a cons---- truir el conocimiento de los niños, de tal manera que puedan comprender los textos con mayor facilidad.

2.2.4.3 PRONUNCIACION Y VELOCIDAD EN LA LECTURA

Otras características de la lectura son la pronunciación y la velocidad.

La capacidad para pronunciar correctamente estará ligada, como ya se especificó, al valor fonético. Hay ocasiones en que en los -- textos aparecen palabras que no son muy usuales o comunes para -- los niños. Al momento de leer, dicha palabra se presenta como un obstáculo para continuar; el niño se frena y tiene que releerla, a veces por sílabas o dándole su valor fonético a cada letra. Por ejemplo palabras compuestas como: extravagante, extraordinariamente, etc. Por eso es importante trabajar este tipo de palabras y otras en las que van dos consonantes juntas como en: obstruir, innumerable, etc. (que al momento de pronunciarlas se suele eli-- minar una de ellas).

Velocidad: cuando se lee, los ojos se mueven haciendo varias detenciones en una misma línea. Se dice que cuantas más --

palabras se puedan captar en cada detención más velozmente se leerá. Los niños que silabean o deletrean hacen una fijación en cada sílaba o letra y les cuesta trabajo repetir la palabra entera, si esta es muy larga. Los buenos lectores orales pueden leer levantando la vista de la hoja y mirando a quienes los escuchan, porque la vista corre más que la pronunciación. En algunas investigaciones ha quedado demostrado que los lectores más rápidos son los que tienen mejor capacidad de comprensión, salvo algunas excepciones. Generalmente se asocia la alta comprensión con la lectura veloz porque los buenos lectores pueden procesar lo que ""entra" (input) perceptivamente de forma más rápida. Eso que perciben no es todo el material gráfico, sino la menor cantidad de índices visuales. No se distraen prestando atención a la información irrelevante del texto, utilizan índices perceptivos mínimos para activar su actividad mental.

2.2.4.4 LECTURA ORAL Y LECTURA EN SILENCIO

Partiendo de la forma de realizar la lectura, se ha clasificado en: lectura oral y lectura en silencio.

Por medio de la lectura oral se adiestra al alumno a articular y pronunciar correctamente las palabras y hacer uso adecuado de la voz. Requiere de:

1. Reconocimiento y comprensión de lo escrito.
2. Gesticulación apropiada a lo que se lee.
3. Clara pronunciación.
4. Fluidez de la lectura.
5. Entonación adecuada.
6. Posición correcta del cuerpo.
7. Manera correcta de tomar el libro.

En relación a la velocidad, no por querer leer rápidamente se debe eliminar la correcta y clara pronunciación, las pausas ( comas, puntos, guiones, etc.) y la modulación de las palabras. Todo maestro ha de cuidar estos detalles en su lectura, puesto que para los niños representa un modelo a imitar.

En la escuela se debe trabajar la lectura oral haciendo hincapié en los elementos antes señalados. Una práctica muy común es pedir al niño que lea ante sus compañeros para "oir cómo leen". Cuando la está realizando, se le suele interrumpir constantemente para ver si los demás alumnos se estaban fijando dónde iba el que

leía. También se interrumpe al niño para señalarle los errores -- en que se quita o se agregan letras a lo que dice el texto. Este tipo de prácticas podrían ser objeto de estudio para futuras investigaciones, en las que se podría ahondar en las ventajas o -- desventajas de las mismas, en su modificación y en nuevas maneras de abordar la lectura oral en la escuela. Por lo pronto, ha quedado establecido que antes de intentar la lectura oral se debe haber trabajado la lectura en silencio.

La lectura en silencio es un proceso individual que propicia la autoeducación y la satisfacción de conocimiento. Es, además, social en tanto que genera un intercambio de ideas. La rapidez -- en la lectura silenciosa esta condicionada al vocabulario empleado, al contenido, a la forma en que está redactado y a la capacidad propia del sujeto. Diversos estudios han revelado que la velocidad en la comprensión de lectura en silencio supera a la de - la lectura oral, porque en ésta se dispersa más la atención: el lector tiene que atender al mismo tiempo la forma ( texto) y el -- contenido del pensamiento.

La importancia de ambos tipos de lectura es evidente. Ya sea de manera oral o escrita, la lectura es fuente de información y

de enriquecimiento. Más adelante se retomará su importancia en la escritura.

3. ASPECTO AFECTIVO

La escritura sólo adquiere valor a través de su función de instrumento para expresar un pensamiento. Es indispensable experimentar la necesidad de expresar el pensamiento a través de este medio. Volcar en el papel las ideas, experiencias y sentimientos.

No cabe duda de que los aspectos MOTRIZ y COGNOSCITIVO (en relación con el lenguaje) desempeñan un papel relevante en la expresión escrita. De igual forma, el aspecto AFECTIVO incide notablemente en ella.

3.1 CONTEXTO ESCOLAR

Cuando una necesidad se prolonga más allá de lo debido, se entra al campo del interés. Así, algo es interesante en la medida en que responde a una necesidad. El interés, por un lado, implica un sistema de valores; por el otro, hace más fácil y menos pesadas las cosas. Basta con que uno se interese por un trabajo para proseguirlo. En realidad, los niños se encuentran interesa-

dos en las actividades de la lectura y la escritura, sobre todo de la primera. Por lo que hace a la segunda, el interés por escribir es menos generalizado. En este "desinterés" tiene un gran peso el contexto escolar. Este no se restringe al ambiente de la escuela, abarca la sociedad en la que está inmersa. La lectura y la escritura son un proceso social, que tiene lugar en un contexto social y culturalmente organizado. La escritura es, en la sociedad, un medio de transmisión y comunicación que debe respetar ciertas exigencias. Exigencias que, si no están orientadas adecuadamente, pueden entorpecer la expresión escrita y reducirla a una simple tarea de obligación escolar. Las exigencias que establece la sociedad son: legibilidad, rapidez, forma caligráfica (en un principio), organización, etc.

La escuela propone un ideal caligráfico y a la vez impone coacciones. Estimula el desarrollo, pero, tal vez, lo frena en alguno de sus aspectos. Lo detiene cuando se exige al niño algo que aún no es capaz de hacer. Los profesores colocan al niño en una situación difícil; por un lado, se les pide calidad en su ejecución; y por el otro, se les incita a escribir velozmente. Hay profesores que son muy exigentes en cuanto a limpieza en el

escrito, otros imponen un cierto estilo de escritura. Todos estos factores pueden, si se solicitan exageradamente, ocasionar dificultades en alumnos que no presentan problemas de inadaptación.

En suma, las exigencias no se pueden desechar totalmente en una sociedad como la nuestra. Sin embargo, se debe tratar de conocer en qué momento el niño podrá ser capaz de llevarlas a cabo, para orientarlos correctamente y no crearles conflictos.

### 3.1.1 USOS ESCOLARES DE LA LENGUA ESCRITA

La enseñanza de la escritura y la lectura en la escuela primaria no se restringe al horario establecido para su instrucción. Y mucho menos, al primer y segundo grado de la misma. Ambas deben seguir trabajándose en éste y otros niveles. Hay diversas situaciones en las que están presentes. En términos de Sue Fiering (1981), lecto-escritura "no oficial", que son todas aquellas situaciones en las cuales los niños escriben y leen para sus propios fines. En su investigación, Fiering encontró diversos actos espontáneos, dentro del salón de clase, en los que se empleaba la escritura: etiquetas para dibujos, imitaciones de documentos, notas, cartas, canciones , poemas, copias no solicitadas, listas, etc. Con ello comprobó el poder de la escritura en la vida de los

niños. Estas formas "no oficiales" son importantes en sí mismas, pues constituyen medios para aproximarse al lenguaje escrito. No basta con apropiarse de la escritura y la lectura; las dos requieren del desempeño o uso de la función por las que fueron creadas: se necesita escribir y leer para aprender.

La lengua escrita se emplea también en la copia de libros o de lo que escribe el profesor en el pizarrón. Lo que se escribe con mayor frecuencia es: enunciados, problemas, definiciones, preguntas, resúmenes, etc. El texto libre se encuentra sólo excencionalmente. Otra ocasión en que los alumnos usan la escritura es cuando tienen que contestar sus cuestionarios. Lo que se hace es buscar la respuesta textual, porque es frecuente que los profesores cometan el error de estructurar las preguntas solamente invirtiendo el orden de las palabras del texto, generando con ello la localización rápida de la frase que corresponde a la respuesta, sin permitir que se comprenda la pregunta y mucho menos el texto. Ocurre algo semejante cuando el profesor lee ante el grupo y es él quien interpreta el texto. Si se observa bien, se apreciará que el alumno si trata de encontrarle un sentido a lo que lee y a lo que escribe.

Dentro de la escuela ocurren muchas otras cosas que implican el uso de la lengua escrita: los alumnos se percatan de las actividades que realiza el profesor, de los documentos que maneja, los avisos que le envían, etc. Los espacios en que florece la actividad del alumno son múltiples; lee carteles, entra a otros salones y observa lo que está escrito, escribe en el pizarrón, manda recados, etc. Son tantas los espacios disponibles para que él se percate de la importancia de la lengua escrita; desgraciadamente, prácticas tan ritualizadas como, por ejemplo, la copia en exceso, son poco representativas de esta riqueza social de usos de la escritura y la lectura.

3.2 CONTEXTO FAMILIAR

La mayor parte de los padres juzgan la escritura de sus hijos a través de la opinión del maestro. Se preocupan por ella, si el profesor solicita que la hagan según las formas caligráficas. Si no es exigente de este modelo, los padres tampoco lo pedirán. Claro está que no siempre es así; hay padres que pueden estar, o no, de acuerdo con la opinión del maestro, revisan los cuadernos del niño y observan su escritura. Algunos maestros y algunos padres, suelen desconocer las características que le permiten al niño --

adaptarse a esta actividad escolar. Le exigen más de lo que puede hacer, creando así un conflicto en él y provocando que reaccione de manera indiferente o con rebeldía. En ambos casos, sin embargo, el deseo por escribir quedará disminuido.

La colaboración de los padres y hermanos, siempre guiada por el conocimiento de los factores clave que permiten el desarrollo de la escritura, es básica para crear en los niños una actitud positiva hacia ella.

3.3 MOTIVACION PARA ESCRIBIR

"El niño debe sentir el deseo de expresarse; debemos crear en él el interés por comunicar sus ideas, emociones y sentimientos. Esto que aparentemente resulta obvio no siempre es considerado en forma suficiente. No se puede...enfrentar a un niño así no más con una hoja de papel en blanco y pedirle que escriba." (24)

A partir de lo antes citado se desprende que, si bien se debe estimular el interés por escribir, no se debe exigir que lo haga si no desea hacerlo. El siguiente ejemplo que se suscitó durante la investigación aclara el sentido de la cita: en un ejercicio de interpretación de un poema, se pidió a los alumnos que después de haberlo leído, escribieran lo que dicho poema les

(24) Beuchat R., C. "La expresión escrita en...", p 19

había sugerido. Uno de mis alumnos me comentó que ya lo había leído varias veces, pero que no se le ocurría nada al respecto. Le dije que sólo escribiera su nombre y me entregara la hoja. Esto fue lo que entregó :

No se me ocurre

No se me ocurre nada la verdad, no se me ocurre nada, parece que no tengo cerebro. La verdad no se me acurre nada, la verdad únicamente nose me ocurre nada, unicamente la verdad de la verdad.

Cesar Octavio M.W

Relacionada con la motivación se encuentra la experiencia. Las palabras o conceptos que se emplean, si son resultado de la experiencia personal, son más enriquecedoras y, por lo tanto, significativas. Sin experiencia difícilmente se tendrá algo qué escribir. Las propias vivencias de los alumnos y sus inquietudes sirven como fuente generadora de ideas. Fuente que se llamaría interna. Por otra parte, está la gama de posibilidades que ofrece el medio ambiente; que vendría a ser la fuente externa. Dentro de ella se encuentra una gran fuerza capaz de estimular el deseo de escribir: la literatura(*). Los cuentos, poemas, leyendas, fábulas, etc. despiertan la imaginación del alumno, es decir, su capacidad inventiva y su fantasía. El papel del profesor será -- ofrecer múltiples ocasiones para revisar y leer diversos materiales. También debe alentarlos a escribir, dejando"fluir" sus ideas y ayudarlos a comprobar si las han externado en forma coherente y siguiendo algunas normas básicas que requiere todo escrito.

En cuanto a la creatividad en la escritura, se piensa que ésta puede surgir mientras se dé libertad al niño. La creatividad no se verá si únicamente se le pide que copie o que repita. No hay que confundir imaginación con creatividad: todos tenemos la ca-

(*)Stewing, John W.(1980) realizó una serie de estudios que demuestran cómo actúa la literatura en este sentido, llegando a la conclusión de que ésta ofrece una base sólida sobre la cual construir:"se escribe más a partir de la experiencia literaria".

pacidad de imaginar e idear cosas, pero muy pocos crean ideas - originales y útiles.

En síntesis, como claramente se indicó al principio de este capítulo, la escritura tiene lugar gracias a la interrelación - de tres grandes aspectos: MOTRIZ, COGNITIVO y AFECTIVO. Se explicaron los factores que intervienen en cada uno de ellos y las incidencias que tienen en la escritura.

A manera de resumen, y destacando las ideas clave para comprender esta actividad, se cita la concepción que Fernández Huerta (1950) tiene de ella:

"La escritura... puede considerarse en esta triple perspectiva: como potencia, como acto y como producto.
Como potencia, viene a ser el conjunto de aptitudes psíquicas y psicofisiológicas que capacitan al sujeto para expresar gráficamente los signos lingüísticos.
Como actividad, la escritura está sujeta a reglas y constituye un arte no sólo gráfico sino también lingüístico.
Como producto de la actividad, tiene un fin inmediato: la expresión gráfica ... del espíritu con sentido de comunicación." (25)

(25) Puig A., E. obr. cit., p. 83

# C A P I T U L O

# T R E S

## "DIFICULTADES EN LA EXPRESION ESCRITA Y SU PREVENCION"

## 1. PRINCIPALES DIFICULTADES EN LA EXPRESION ESCRITA

La expresión escrita requiere, como se ha visto, de ciertas -- características que intervienen de manera notable en su evolución. Se han mencionado entre ellas la expresión oral, la lectura, la ortografía, el análisis y síntesis en la organización de ideas, ciertos conocimientos gramaticales y sintácticos, así como un buen desarrollo motriz y afectivo. De cada una de estas características - se trataron los aspectos más relevantes que han servido para com-- prender esta compleja actividad que es la escritura. En este capítulo se hace referencia a las dificultades más frecuentes - que se presentan en relación a la escritura y que, de alguna manera, obstaculizan su marcha. Asimismo se señalan algunas técnicas de apoyo para su tratamiento y prevención, sugeridas por diversos autores.

### 1.1 DEFINICION DE TERMINOS

Diversas dificultades se manifiestan en la escritura; algunas de ellas guardan relación con el lenguaje, con la lectura y/o -- con la ortografía. Para una mejor comprensión de las mismas conviene especificar algunos términos y puntos básicos al respecto.

1.1.1 DISGRAFIA ( DIFICULTADES MOTRICES)

En el ámbito docente es frecuente escuchar comentarios diversos acerca de la letra de los alumnos. Se dice que hay alumnos que poseen una muy buena letra y otros que la hacen demasiado mal. Los profesores saben que hay niños cuya escritura es deficiente, tanto en fluidez como en calidad. Saben que hay entre sus niños quienes escriben muy ordenadamente y tratando de acercarse lo más posible a la norma caligráfica. También han tenido el caso de niños cuya escritura está mal organizada, es ilegible, de poca calidad en los trazos, etc. Por lo general, se presta mayor atención a éste último tipo de desaciertos en la escritura, sin percatarse de que también algunas escrituras que se consideran de buena calidad se manifiestan a costa de un gran esfuerzo y lentitud; además de que en ocasiones dicha calidad es bastante frágil (ligeros temblores en las líneas, letras sin cerrar completamente, etc.). Todos estos desaciertos en la escritura corresponden a un tipo particular de disgrafía. Existen, de acuerdo a diversos autores como Ajuriaguerra (1964), M. Auzias (1970) y J.A. Portellano (1982-89), ciertos requisitos mínimos que definen al niño disgráfico:

- Capacidad intelectual normal o por encima de la media.

- Ausencia de daño sensorial grave.
- Ausencia de trastornos emocionales severos.
- No se incluye como alteración disgráfica la escritura de niños que no tuvieron una adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos graves como la afasia.

De esta forma, para que un niño pueda ser definido como disgráfico requiere, además de tener una inteligencia normal no presentar trastornos graves en el aspecto neurológico y emocional. "La disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual, con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos."(26)

Así, un niño es disgráfico cuando la calidad de su escritura es deficiente no habiendo alguna dificultad intelectual o neurológica que la explique.

Para comprender mejor este concepto se mencionan a continuación los dos niveles de disgrafía:

Disgrafía primaria (o evolutiva), en la que la letra defectuosa -

(26) Portellano P., J.A. obr. cit., p. 43

es el trastorno más notable que presenta el niño, siendo sus causas de tipo funcional o madurativo.

Disgrafía secundaria ( o sintomática), es una manifestación sintomática de un trastorno mayor, en la que la letra defectuosa está condicionada por ese trastorno. Por ejemplo, la mala letra puede depender de dificultades en el esquema corporal.

Por otra parte, se ha establecido una clasificación de la disgrafía en razón al contenido y a la calidad de la escritura:

Disgrafía disléxica (alteración simbólica del lenguaje escrito): afecta al CONTENIDO de la escritura, se manifiesta en:

- la omisión de letras, sílabas y palabras,
- la confusión de letras con sonido parecido,
- la confusión de letras por su forma,
- la inversión del orden de las sílabas,
- el agregado de letras,
- la unión o separación de sílabas, palabras o letras.

Un término análogo a este tipo de disgrafía lo es el de disortografía que comprende todas estas faltas, aparte de otras, y que se explicará más adelante.

Disgrafía motriz o caligráfica ( alteración perceptivo-motriz del lenguaje escrito): afecta la CALIDAD de la escritura, se manifies

ta en:

- los trastornos de la forma y tamaño de las letras,
- deficiente espaciamiento entre letras de una palabra, entre palabras y en renglones,
- trastornos de la presión (por exceso o por defecto),
- trastornos de la direccionalidad,
- trastornos de fluidez y del ritmo escritor,
- alteraciones tónico-posturales.

Para efectos de la presente investigación se retomarán estos dos tipos de disgrafía que afectan la calidad y el contenido de la escritura.

En lo concerniente a las causas que originan la disgrafía, éstas pueden ser múltiples y, por lo general, coinciden varias de ellas en su manifestación. Aquí solamente se mencionarán algunas de ellas, aclarando que un estudio más detallado sobre un tipo particular de disgrafía deberá profundizar, de manera clínica, en el o los trastornos que la expresan.

A. CAUSAS DE TIPO MADURATIVO

Neuropsicológicas:

- dificultades de lateralización
- trastornos de ejecución psicomotora

- trastornos de esquema corporal
- trastornos de las funciones perceptivo-motrices
- trastornos de la expresión gráfica del lenguaje (por ejemplo, la dislexia ).

B.CAUSAS CARACTERIALES

La diagrafía puede ser, asociada a una de las causas anteriores, un mecanismo de defensa ante problemas de conducta, por ejemplo: timidez, aislamiento, etc.

C. CAUSAS PEDAGOGICAS

Son múltiples las causas desde el punto de vista pedagógico que inciden en los problemas de escritura, algunas de ellas se han mencionado ya a lo largo de la exposición:

- la de acentuar excesiva y anticipadamente rapidez y calidad escritora.
- intentar enseñar a leer y escribir cuando aún ciertos procesos de maduración y de estructuración de conocimientos no están bien establecidos.
- enseñanza rígida y poco flexible, con objetivos centrados más en la incorporación de conocimientos que en habilidades; con materiales a veces inadecuados, a veces insuficientes.

- el no proporcionar la debida atención al educando ( en algunos casos por exceso de alumnos, hay escuelas donde el número de alumnos por grupo llega a ser de 45 a 50).

Como quedó asentado líneas antes, el estudiar las causas que - originan la mala letra del niño, llevaría a realizar un estudio - muy profundo que considerase los aspectos de la madurez neuropsicológica del niño y otro tipo de factores como los ya mencionados. La incidencia de esta clase de factores es numerosa. La mayor parte de los profesores desconocen todos los posibles trastornos que incurren en la mala letra, por lo regular se limitan a considerar las causas pedagógicas. En cierta forma, es razonable que esto sea así, debido a que es su área de acción. Para obtener un diagnóstico completo y preciso será necesario contar con información adecuada y con la colaboración de especialistas en el área. Esto es importante mencionarlo porque la preocupación, por parte de algunos docentes, en los problemas de escritura no se limita a conocer sus causas sino que tienen interés en saber cómo podrían superarlos. Desafortunadamente diversas situaciones impiden que el profesor se dedique a examinar e investigar cómo podría ayudar a sus alumnos a mejorar su letra, concretándose a lo más usual que es el uso de la copia o ejercicios caligráficos como actividad preponderante.

El tipo de situaciones que obstaculizan esa búsqueda de actividades diferentes lo constituyen por ejemplo: el hecho de atender dos turnos de trabajo, el exceso de alumnos, la preparación y revisión mensual de exámenes, asuntos de carácter administrativo, la revisión de ejercicios y tareas diarias, etc.; es tal la incidencia de este tipo de circunstancias que ya en vez de corregir al alumno, lo único que se corrige son los ejercicios.

En suma, creo que sí hay una preocupación real, por parte de muchos profesores de primaria, en los problemas no sólo de escritura sino de aprendizaje en general. Lo más que puede hacer en casos más complicados es canalizar al alumno a centros psicopedagógicos para su atención. En otros casos, trata de ayudarlos en su trabajo diario en el aula, sin embargo se requiere de mayor tiempo y dedicación.

### 1.1.2 DISORTOGRAFIA (DIFICULTADES ORTOGRAFICAS)

Un término estrechamente relacionado con la disgrafía lo es el de disortografía. La diferencia entre ambos es que la disortografía no considera los aspectos de calidad de la letra, deja de lado la situación grafomotora y se centra en la capacidad de discernir y transmitir los grafemas (grafía-sonido) correspondientes del

lenguaje.

Aunque la disgrafía en general hace referencia a la calidad de la letra, se vio que un tipo particular de la misma, la disgrafía disléxica, se centra en el contenido, es decir que aparte de considerar la mala letra toma en cuenta las omisiones, confusiones, adiciones, etc. La disortografía se detiene a analizar las dificultades que se presentan en el proceso de distinción y secuenciación de los grafemas del lenguaje escrito. Estas dificultades pueden presentarse tanto a nivel lingüístico - auditivo como a nivel visoespacial, factores clave que si son bien atendidos proporcionan gran beneficio para el éxito ortográfico. La disortografía entonces es, básicamente, la incapacidad de "... hacer el análisis fonemático y la estructuración temporal de la cadena hablada..." y la imposibilidad de "...retener, interpretar y secuenciar el signo gráfico..."(27)

Las dificultades de orden visoespacial son fácilmente identificables y son las que, por lo general, se trabajan más. Las de orden auditivo son más complicadas y se trabajan menos.

1. Entre las disortografías de tipo visoespacial se encuentran:

   - confusión de: b - v
     j - g

(27) Rodríguez J., D. obr. cit., p. 22

ll - y

c - s

c - q - k

h

Las palabras que presentan estas faltas son conocidas también como "palabras de doble grafía" o de dificultad ortográfica. El alumno percibe las palabras como si aparecieran dos posibilidades gráficas. La escuela se centra casi siempre en estas dificultades.

2. Las disortografías de origen lingüístico-perceptivo o auditivas (equiparable a la disgrafía disléxica) son más graves, no inciden en el hecho de distinguir si una palabra va con "j" o "g", sino que repercuten en la comprensibilidad del texto mismo. En niveles iniciales de educación el factor esencial del proceso ortográfico lo constituye el análisis del valor fonético de la palabra, del que se habló en el segundo capítulo. (Véase pág. 90 )

De manera general, las dificultades en este plano son:

- Confusión de fonemas parecidos por su punto de articulación, ejemplo: /p/-/b/, /ll/-/ñ/, /r/-/l/
- Dificultad para el análisis cinestésico de los sonidos, es decir la falsa sensación al repetir uno mismo los sonidos

que escucha, y en vez de escribir el que verdaderamente se - dijo se escribe otro. Ejemplo:

Cuando se escribe Blenda, en vez de Brenda*

- La dificultad para organizar sonidos en su secuencia tempo-- ral. Ejemplo:

Cuando se escribe necima, en vez de encima

Todas estas dificultades se pueden agrupar, de manera especifica en los siguientes grupos:.

A. SUSTITUCIONES:

Cuando es difícil diferenciar pares o grupos de fonemas que se parecen por alguna característica (punto de articulación, modo de pronunciarse, etc.).

a) Sustitución de labiales: dificultad de discriminar los fonemas labiales. /p/-/b/-/m/ pesa - besa - mesa

Los dos primeros a veces se confunden con la /f/ (fino-pino-vino).

b) Sustitución de consonantes fricativas: son las letras cuyo - sonido se pronuncia con cierta fricción.

/f/-/s/-/z/-/j/ santificado

santisicado

(*) Ejemplos tomados del estudio de caso.

c) Sustitución de linguopalatales: los fonemas linguopalatales son los que se articulan en una amplia zona del paladar, apoyando la lengua en el mismo. La dificultad en estos fonemas se debe más que a la percepción auditiva, a las falsas pistas cinestésicas que se originan al articularlas. Para distinguirlas se puede recurrir a la expulsión del aire que se suscita al pronunciarlas:

/ñ/-/ll/-/y/-/ch/ baño - ballo*

mecha - mella

d) Sustitución de linguointerdentales:** los fonemas linguointerdentales son los sonidos en los que se emplea la punta de la lengua introducida entre los incisivos superiores o inferiores:

/d/-/z/ cazadores- cadadores

cesta - desta

e) Sustitución de linguodentales: sonidos en los que se emplea la lengua presionando contra los incisivos superiores; son:

/d/-/t/ falda - falta*

f) Sustitución de linguoalveolares: utilizan la punta de la lengua presionando contra los alvéolos; las sustituciones se presentan en los siguientes fonemas:

(*) Ejemplos tomados del estudio de caso.
(**) Sucede en países donde se pronuncia la /s/ como /d/ y no como /s/. Ejemplo: en España.

/n/-/l/, /s/-/r/ (es poco común encontrar este tipo de faltas)

plastilina - plastinina

La confusión más frecuente es la de /r/-/l/:

flor - fror

plastilina - prastilina

blanco - branco

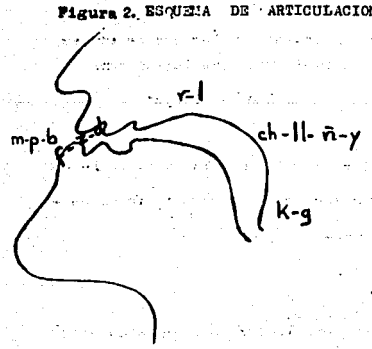
g) Sustitución de velares: los fonemas velares son los que se caracterizan por el contacto que se establece con el dorso de la lengua y el velo del paladar; son:

/k/-/g/ pega - peca

codorniz - godorniz

cromos - gromos

Figura 2. ESQUEMA DE ARTICULACION DE SONIDOS*




* Esquema tomado de Rodríguez J., D., La disortografía, pp. 33, 91 y 114

Otras dificultades en la percepción lingüística auditiva la constituyen las inversiones, omisiones y adiciones, que sin necesidad de llegar a términos médicos se pueden considerar como un simple retraso madurativo de indiscriminación fonemática.

B. INVERSIONES:

Es cuando se invierten o realizan transposiciones de fonemas o sílabas. El siguiente ejemplo además de presentar inversión tiene sustitución de vocal y una adición, o sea una letra de más:

inversión → Pereda* (Pedro)

adición ↵ ↳ sustitución de vocal

C. OMISIONES:

Es cuando se suprime un fonema o sílaba:

Carme* (Carmen)

comos* (cromos)

D. ADICIONES, UNIONES Y SEPARACIONES:

Cuando se agrega, se junta o se separa un fonema o sílaba incorrectamente, formando así palabras incoherentes y truncadas:

Adición : Predro* (Pedro)

Unión y separación : micom/pañero* (mi compañero)

(*) Ejemplos tomados del estudio de caso.

Las dificultades para el análisis de la cadena hablada, para secuenciar y para distinguir los elementos que componen un vocablo - son características de las inversiones, omisiones, sustituciones, adiciones, uniones y separaciones.

D. AGRAMATISMOS:

Incapacidad para hablar con discurso ordenado y coherente; en la escritura se puede observar cuando se cambian palabras:

camión un barco
(cambió un barco)

E. FALTAS DE ORIGEN LEXICO:

El proceso ortográfico se halla íntimamente ligado al proceso - de adquisición de la lectura. Se ha mencionado con anterioridad -- que, independientemente del método empleado, se debe trabajar en - forma intensa el análisis fonemático; si bien a nivel de lectura se resuelven relativamente algunas confusiones de origen sónico, a lo largo del proceso escritor las dificultades permanecen con mayor frecuencia. Hay sonidos cuya pronunciación es básica para poder -- distinguir como se escribe una palabra que lo lleve; el origen -- fundamental de estas faltas se halla en la excesiva prisa por trabajar estas combinaciones silábicas. Los fonemas que presentan una mayor dificultad son los siguientes:

/g/ = gue-gui, güe-güi, ge-gi.

/j/ = ja-jo-ju je-ji, /g/ = ga-go-gu ge-gi

/K/ = ca-co-cu, cue-qui,

/z/ = za-zo-zu, ce-ci;

/r/ = r - rr

1.1.3 DIFICULTAD EN EL ANALISIS FRASTICO

Las dificultades ortográficas no se limitan exclusivamente al análisis fonemático; pueden existir, además, problemas de estructuración semántica y gramatical al momento de escribir frases o -- segmentos que incluyen ya no sólo fonemas, sino sílabas y palabras.

Las frases de estructura sencilla son las que, por lo regular, los niños captan más fácilmente; pero las que tienen una estructura más elaborada son las que tienden a deformar. Es indispensable poseer una "gramática implícita" del idioma que permita apreciar las relaciones que se establecen en la frase, saber que hay - determinadas palabras clave o función como preposiciones, conjunciones, de relación espacial, etc., que dan significado a la misma. "Cuando un niño no capta esas relaciones se suelen producir supresiones de palabras-función por otras que hacen la oración más digestible para el sujeto inmaduro o para el disortográfico. Se pro-

ducen así cambios importantes en el significado y desorganización de la sintaxis." "... el romper esa estructura en palabras es un trabajo no natural que exige un esfuerzo lógico tan difícil como - el análisis fonemático. De la incapacidad para el análisis frástico surgen los enlaces defectuosos."(28)

En el análisis de una frase se pueden observar omisiones, transformaciones, inversiones, uniones o separaciones incorrectas de palabras. Por ejemplo:

Frase: Al ir a casa pasé entre un burro y una vaca

Palabras función: entre, y, a

- Ejemplo de transformación*: cuando cambia "entre" por otra preposición.

Al ir a casa me encontré con un burro y una vaca.
( pasé ) (entre)

- Ejemplo de supresión* : cuando quita totalmente la relación - que implica la palabra "entre".

Al ir a casa bi a un burro y a una vaca.
(pasé entre)

Este ejemplo presenta una falta ortográfica.

(28) Ibidem, p. 35
(*) Ejemplos tomados del estudio de caso. Primera evaluación del análisis frástico.(Véase capítulo cuatro).

- Ejemplos de otras dificultades: pueden suprimir o no la palabra "entre", además de tener omisiones, uniones, separaciones, etc.

Al ir a cas mencon/tre un burro y una vaca*

omisión unión separación (Con supresión de "entre")

ALiracasa brinque e una daca*

uniones defectuosas — omisión de "pasé" — sust. de "y" — inversión de letra

(Con supresión de "entre")

Con estos ejemplos se observa lo difícil que es para muchos niños el poder captar y transcribir frases muy elaboradas. Es entonces necesario prestar la debida atención a este aspecto, trabajarlo constantemente en todos los grados escolares al igual que la sintaxis, el vocabulario y el análisis fonemático. Más adelante se indican algunas técnicas para abordar su trabajo.

(*) Ejemplos tomados del estudio de caso.

1.1.4 DISLEXIA (DIFICULTADES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA)

La imposibilidad de realizar la actividad de la lectura y la escritura ha recibido a lo largo del tiempo diversas denominaciones, la más generalizada ha sido la de dislexia. Aunque a veces lo importante no es el término que se da al significado, sino el significado mismo, conviene especificarlo y distinguirlo de otras alteraciones como las ya mencionadas: la disgrafía y la disortografía. La dislexia atiende más a la alteración del aprendizaje de la lectura que a la de la escritura (disgrafía) y de la ortografía (disortografía), pero no las descarta totalmente. Así también tiene relación directa con las alteraciones del lenguaje hablado (disfasias). De esta forma se puede deducir que la dislexia se circunscribe a las dificultades del aprendizaje de la lectura y, en forma secundaria, de la escritura y la ortografía.

Entonces ¿ qué caracteriza a la dislexia ?

Esta interrogante puede explicarse en dos planos: el interno y el externo.

En el interno se aprecian las siguientes características:

- En la velocidad de la lectura hay progresos reales pero muy lentos, o al contrario ningún progreso. Se llegan a leer muy pocas palabras y, por tanto, hay una comprensión nula del texto aun-

que éste sea pequeño.

- No es un simple retraso sino una verdadera incapacidad para aprender a leer.
- La actividad que se encuentra más afectada en los disléxicos es la de deletreo, o sea la capacidad de repetir mentalmente la configuración de las palabras.

En el plano externo se observan las siguientes características:

- Se distingue a los disléxicos por la tendencia a cometer errores particulares como inversiones de letras y sílabas y desplazamientos de los elementos gráficos tanto en la lectura como en la escritura. Aunque tesis más recientes sostienen que un sujeto disléxico comete menos faltas que uno no disléxico, ya que éste al tratar de resistirse a deformar los elementos y combinaciones (grafías, sílabas, etc.) los ordena mal. En cambio, el sujeto disléxico no los respeta, los suprime por elementos más simples. Es decir, hace más sustituciones que el otro que suele invertir y añadir letras. Así, datos estadísticos que han arrojado múltiples investigaciones al respecto, confirman que los niños disléxicos cometen faltas de sustitución y reducciones de letras y sílabas, más que de inversión y de adiciones como lo hacen los no disléxicos.

En cuanto a sus orígenes, diversas teorías se han ocupado de explicarla. Michel Lobrot (1972) en su obra Alteraciones de la lengua escrita y remedios expone detalladamente cada una de ellas. Se mencionan a continuación, de forma sintetizada, las principales teorías:

- Explican la dislexia por una afección visual y por problemas de relación y posición espacial (teorías constitucionalistas).
- Sostienen que la dislexia proviene de una deficiencia en los órganos sensoriales: oído y vista. (teorías de la deficiencia sensorial).
- Concepción de que la dislexia tiene relación con las alteraciones de la lateralidad, de orientación espacial y el esquema corporal; además de una verdadera incapacidad para analizar el espacio (teorías de la deficiencia de la función espacial).
- Definen el origen de la dislexia por una alteración de la función lingüística. Mencionan que los niños que no llegan a aprender a leer fracasan porque han asimilado mal el lenguaje hablado y esto impide la adquisición del lenguaje escrito (teoría de la función verbal).
- Indican que la alteración disléxica reside a nivel de la reproducción mental o motriz, que impide todo trabajo posterior como

el análisis verbal (teoría de la función de la repetición).

Sin desechar los resultados y postulados que brindan estas teorías, y retomando con mayor énfasis la de la repetición, Lobrot hace una serie de conjeturas que la complementan: en sus investigaciones ha encontrado que la incapacidad de repetir mentalmente una serie presentada de palabras genera el no poder descubrir las semejanzas que hay en ellas. En una forma general, los fracasos en la lectura se deben a incapacidades en la manipulación del mundo de los sonidos. Con ello se reitera lo que se ha venido afirmando acerca de la importancia de trabajar lo relacionado con el aspecto auditivo, sobre todo la reproducción de secuencias sonoras.

Cabe aclarar, por otra parte, que algunos autores clasifican la dislexia en visual y auditiva; pero independientemente del tipo que se presente se deberán enfatizar ambos aspectos.

Por último, es importante remarcar que existe gran relación entre disortografía, disgrafía y dislexia: todas convergen en el acto de escribir. Si se desean remediar las posibles incapacidades habrá que investigar y trabajar mucho sobre las mismas, siempre teniendo presente la idea de que son dificultades que se presentan en forma independiente de la voluntad del individuo, ya que muchas veces se cree, por ejemplo, que los errores que comete el alum-

no al leer y escribir son resultado de una mala voluntad de su parte.

2. DIAGNOSTICO GLOBAL

La base de una buena reeducación la constituye un diagnóstico global. En el lenguaje escrito, así como en otras áreas es indispensable la realización de un estudio general y profundo que determine tanto la alteración de la escritura como las causas de dicho trastorno. Mientras más información previa se tenga, se podrán preparar mejores estrategias de reeducación.

El diagnóstico debe ser de preferencia multidisciplinario (pedagogo, psicólogo, neurólogo, etc.), ya que en ocasiones se requiere de un tratamiento complementario, además se tendrá de esta forma una correcta valoración del problema.

El diagnóstico global incluye el estudio de la inteligencia y otras funciones intelectuales; así como las funciones neuropsicológicas, lingüísticas y emocionales.

Debe iniciar con la historia clínica que, como se sabe, es proporcionada por los padres y en la cual se incluyen datos madurativos, sobre la conducta, la escolaridad, el entorno afecti-

vo y antecedentes familiares, entre otros.

Para las funciones neuropsicológicas y pedagógicas se pueden emplear pruebas estandarizadas o no que valoren principalmente:

- el nivel mental
- el predominio lateral
- organización perceptiva
- la madurez pedagógica para el aprendizaje
- el aspecto psicomotor
- el esquema corporal
- la estructuración y organización espacial (noción derecha-izquierda)

De las funciones lingüísticas se deben evaluar, utilizando pruebas estandarizadas o técnicas sencillas, los siguientes elementos:

- la lectura (comprensión, errores y velocidad)
- la ortografía
- la aptitud verbal ( vocabulario )
- la escritura (calidad y contenido)

En cuanto al estudio de la personalidad se puede emplear la entrevista directa con los padres (corroborando con la historia clínica) y la observación del juego espontáneo, que son los recur-

sos más valiosos para conocer en profundidad características de la personalidad. Claro está que se puede recurrir a tests destinados a evaluar este aspecto.

Se mencionó que a veces será conveniente hacer estudios complementarios que permitan obtener un diagnóstico más concreto. En algunos casos sí será indispensable una exploración neurofisiológica y/o del lenguaje (dificultades de articulación, de expresión oral, etc.) que requieren ya de un tratamiento específico.

## 2.1 DIAGNOSTICO DE LA ESCRITURA

En la valoración de este punto se tendrá en cuenta la calidad y contenido de la escritura, o sea todos los factores que acompañan al grafismo.

Para evaluar la escritura basta, en principio, contar con algún material escrito por el propio niño, se puede obtener de las siguientes formas: copia, dictado o escritura espontánea. Las más adecuadas son las dos últimas pues proporcionan mayor información sobre las posibilidades escritoras del niño.

Para hacer la valoración se pueden emplear diferentes tipos de escalas*, en ellas los elementos a considerar suelen ser, por lo ge

(*) Algunas se encuentran en el material bibliográfico, cuya lista se proporciona en la parte correspondiente.

neral:

- la forma de las letras
- su dimensión
- la espaciación entre palabras y renglones
- la presión ejercida al escribir
- el trazo: retoques, letras atrofiadas, etc.
- uso de la página y extensión de la escritura
- otros aspectos relacionados con el grafismo: posición general, omisiones, sustituciones, adiciones, etc.

Tomando en cuenta todo ello se podrá tener un diagnóstico más preciso.

A grandes rasgos se han indicado los aspectos a evaluar para la obtención de un diagnóstico global y específico de la escritura. Existe una gran variedad de pruebas estandarizadas y técnicas asequibles para su valoración. Algunas de ellas son bastante sencillas y puede emplearlas el profesor de educación primaria. Otras no lo son tanto y requieren de la colaboración de otros profesionistas para su aplicación y evaluación. Las pruebas que se elijan deberán cumplir ante todo dos características importantes:

a.- que valore realmente el aspecto para el que fue elegida y b.- que sea aplicable a la edad del sujeto.

En el capítulo cuatro, referente al estudio de caso, se detallarán las pruebas y las técnicas empleadas para la obtención del diagnóstico global y de faltas específicas relacionadas con la escritura.

## 3. TRATAMIENTO - REEDUCACION

Una vez realizado el diagnóstico se pueden establecer ciertas estrategias de reeducación. En una concepción restringida, la reeducación incluiría solamente la corrección de dificultades detectadas. En la actualidad se ha visto la necesidad e importancia que tiene no solamente el hecho de corregir sino de prevenir; de ahí que se hable de una reeducación o tratamiento correctivo y preventivo en el que, por un lado, se remedie el origen de las faltas ya presentes y, por el otro, se enfaticen los aspectos convergentes para no originar más faltas. Así pues, una acción temprana puede resolver la mayor parte de las dificultades.

Algunas estrategias de reeducación son más laboriosas y requieren de material y tiempo determinados. Existen otros procedimientos o propuestas metodológicas que son mucho más sencillas y que no rebasan las capacidades y el tiempo de un profesor de educación prima

ria e incluso se pueden introducir en el trabajo diario con los -- alumnos. Lo ideal sería, claro está, trabajar ambos tipos de es-- trategias para lograr mejores resultados.

Dentro de este punto se abarcarán algunas ideas elementales que debe comprender toda reeducación y en las cuales se basa el trata-- miento seguido en la presente investigación.

## 3.1 ASPECTO MOTRIZ

Partiendo de la idea de que el fenómeno más significativo en la disgrafía o en las dificultades motrices lo constituye la "mala letra", o sea, la incapacidad de transcribir correctamente los grafemas, se puede establecer un tratamiento motriz que conlleve a superarla.

La reeducación no debe iniciar directamente con la corrección - de la letra, esto se hará progresivamente, una vez que se hayan -- atendido las causas que la originan. Existen técnicas que pretenden corregir los errores en la escritura mediante el empleo directo de la caligrafía, que consiste en reproducir modelos de escritura de - progresiva dificultad. Si bien es un recurso válido en la escritura, lo es sobre todo para niños que no presentan problemas serios en su

letra. A niños que si tienen dificultades, les puede crear sentimientos de rechazo e inclusive de inferioridad al ver que no pueden hacerla igual que el modelo presentado.

Por las razones anteriores, un buen método correctivo debe pretender "... eliminar los trastornos perceptivos, de lateralidad, espacio-temporales, motrices, de conducta o pedagógicos que subyacen a la mala letra. Esto justifica que la reeducación... no se convierta en una <<clase de recuperación>> donde el niño llegue a vivir su dificultad con más problema."(29) Se deduce con ello que no basta la reeducación de la letra, como claramente lo señala José A. - Portellano es indispensable que la persona encargada de la reeducación no solamente esté capacitada en técnicas de tipo psicopedagógico, sino también psicomotoras y en especial psicoterapéuticas.

En el medio escolar, el profesor puede contribuir en el trabajo de algunos aspectos psicopedagógicos, motrices y lingüísticos relacionados con la escritura.

De acuerdo a varios autores se siguen una serie de fases en la reeducación, en las que se pueden ir trabajando simultáneamente las áreas alteradas.

(29) Portellano P., J.A., obr. cit., p.85

### 3.1.1 TECNICAS PARA EL AREA MOTRIZ

Esta área comprende:

A. La relajación global y segmentaria

B. La reeducación psicomotora de base

C. La reeducación menual y digital

D. La reeducación visomotora

E. La reeducación grafomotriz

F. La reeducación de la letra y su perfeccionamiento.

Las cuatro primeras tienden a mejorar las condiciones perceptivo motrices y tónico-posturales. Las dos últimas requieren más del manejo del instrumento escritor.

A. Relajación global y segmentaria:

La relajación es una técnica que permite realizar de manera satisfactoria, todas aquellas actividades vinculadas con la escritura. Durante la relajación, el niño puede sentirse más cómodo con su cuerpo gracias a la disminución de la tensión muscular. Asimismo la relajación permite una mejor participación del niño en la reeducación de su escritura, logrando disminuir sus reacciones emocionales. Para -- mantener la relajación conviene trabajar únicamente las actividades que los niños puedan realizar, evitando que un mismo ejercicio se --

prolongue demasiado. Esta idea es válida no solamente para actividades de escritura, sino para todas las áreas que contiene un programa escolar.

Existen diversas técnicas de relajación o distensión, las más empleadas son las de J. H. Shultz y las de Borel-Maisonny, en las que se inicia con la participación global del cuerpo en coordinación con ritmos y melodías. Todo esto se hace en un salón especial y con el material necesario (piano, instrumentos, mesas, colchonetas, etc.). En un aula ordinaria basta con pedir a los niños que se recuesten sobre su mesa o pupitre y que se mantengan con los ojos cerrados y en silencio. Para crear la actitud de relajación global y segmentaria se van dando indicaciones respecto al cuerpo, partes de él o sonidos que el niño tiene que imitar. Con estos ejercicios se va formando en él la conciencia de su cuerpo. Algunos ejemplos de este tipo de ejercicios son:

- imitar la señal del carro de bomberos (el ritmo lento y la secuencia de este sonido obligan a respirar con calma)
- pensar que nuestro cuerpo es una vela y poco a poco se derrite (se pasa de un estado de tensión al de distensión).
- pensar sucesivamente en una pierna, luego en la otra, en un brazo luego en el otro, etc. (conciencia de las partes).

En la relajación segmentaria es más fácil emplear las propias partes del cuerpo, sin necesidad de cerrar los ojos. Este tipo de relajación atiende más a las dificultades escritoras puesto que se refiere a ejercicios de los brazos. Por ejemplo: de diferenciación - hombro-brazo, brazo-muñeca, muñeca-mano.*

Cuando se emplea la relajación: "... la tarea está por consiguiente impregnada del respeto y la seguridad. Y en cada oportunidad debe crearse esta disponibilidad que permitirá una escritura estable, una emisión sin defectos, percepciones exactas y una comprensión inmediata de la explicación dada o consigna a ejecutar." (30)

B. Reeducación psicomotora:

En este apartado se hace énfasis de la reeducación de habilidades psicomotoras como el equilibrio, coordinación, rapidez, noción y estructuración del esquema corporal y a la actividad motriz en general. Trastornos en estas áreas ocasionan muchas dificultades en la escritura. Las tareas que se apliquen para su tratamiento servirán no sólo para corregir deficiencias sino para ejercitar funciones que no han sido bien adquiridas. En el tratamiento psicomotor - los recursos básicos son el propio cuerpo y un espacio determinado.

(30) Girolami-Boulinier, A. obr. cit. , p. 17
(*) Véase Portellano P., J.A., obr. cit., pp. 96 a 99

Varios autores recomiendan centrar el tratamiento en las conductas motrices básicas y de percepción motriz, pasando por la de esquema corporal. De estos aspectos existe una gran variedad de ejercicios para su trabajo. Lo esencial será siempre introducirlos de manera - gradual. Por ejemplo, para lo de esquema corporal se pueden traba-- jar el reconocimiento y nombramiento de las partes del cuerpo, primero en el suyo propio y luego en el de otros; en un espejo o frente al reeducador. O bien, mantener diferentes posiciones estáticas (sentarse, estar en cuclillas, etc.) y dinámicas (correr, saltar, - etc.). Respecto a esto último, en la escuela primaria las clases de Educación física son un valioso apoyo.

En cuento a las conductas de base y perceptivo-motrices, auto-- res como Ajuriaguerra y Portellano recomiendan , para las prime-- ras, trabajar el equilibrio, la póstura, la coordinación en general y de manera específica la coordinación visomanual. En las segundas, o sea las conductas perceptivo-motrices, se recomienda mejorar las relaciones espacio-temporales, la noción derecha-izquierda y la estructuración rítmico-temporal. A este respecto J.A. Portellano y -- M. Frostig presentan una infinidad de sugerencias, como por ejemplo:

<u>Noción derecha - izquierda</u>:

- reconocimiento de derecha - izquierda en su propio cuerpo y en el

de otra persona,

- imitación de posturas diferentes,
- cruzar la línea media del cuerpo, etc.

Para la estructuración rítmico-temporal:

- caminar dando una palmada a cada paso,
- caminar siguiendo el ritmo de un instrumento de percusión,
- realizar movimientos siguiendo el ritmo de melodías,
- reproducir estructuras rítmicas viéndolas u oyéndolas, etc.

C. Reeducación gestual-digital y manual:

El objetivo de trabajar esta área es mejorar la precisión y flexibilidad en el empleo de la mano al escribir. Con ello se busca también evitar dificultades específicas que se presentan en las manos y en los dedos (uniones digitales y/o sincinesias ).

Para el <u>adiestramiento manual</u> son múltiples las actividades que se pueden llevar a cabo; algunas de ellas recomendadas por diversos autores:

- abrir y cerrar las manos
- tomar y dejar objetos
- realizar imitaciones (cómo araña el gato)
- rotar las manos sobre las muñecas
- doblar y desdoblar

- tapar y destapar frascos, etc.

Para la disociación de las manos:

- abrir una mano y cerrar la otra, alternando
- marcar puntos con una mano y con la otra rayas de manera -- simultánea, etc.

Respecto a las actividades digitales se dice que:

"Tienen mayor importancia en la disgrafía, ya que mientras que la mano es el soporte indirecto del útil escritor, los dedos son el soporte activo que dirige la escritura." (31)

Emilia Puig recomienda una serie de ejercicios con las yemas de - los dedos que sirven para el control de la presión y el trazo, - además de que estimulan la circulación sanguínea y la sensibili-- dad de los mismos:

- hacer bolitas de papel, de plastilina, de algodón u otro -- material
- ejercicios de punteado
- rasgar papel
- atornillar y desatornillar tuercas, etc.

Para el adiestramiento de los dedos propone ejercicios de:.

- imitación de gestos (cómo se pone y se quita un guante, cómo vuela un águila, etc.)

(31) Ibidem, p. 107

- canciones y juegos digitales

En cuanto a las actividades de separación digital presentan, en forma resumida, las recomendadas por Bucher:

- Movimientos de oposición: tocar con cada dedo el pulgar, uno después de otro.
- Movimientos de separación de dedos: uno por uno empezando por el pulgar o bien con el puño cerrado "ir sacando" los dedos uno por uno.
- Movimientos de flexión: doblegar uno a uno los dedos iniciando con los índices.
- Movimientos de tecleo: tamborilear sobre la mesa con las dos manos, luego por separado.
- Movimientos de desmenuzamiento: pasar en varias ocasiones la yema del dedo pulgar sobre las de los demás dedos.

Aparte de todos estos ejercicios se pueden practicar actividades para aprender a sujetar el lápiz correctamente.

D. Reeducación visomotora:

En la escritura no se requiere únicamente de coordinación manual, es indispensable la habilidad de poder adecuar los movimientos de la mano con la percepción visual. En cuanto a este aspecto se ha mencionado ya, en el capítulo dos (véase pág.56), su impor

tancia, las áreas que comprende y su relación con la escritura. Con la reeducación en está área se pretende mejorar la coordinación óculo-manual del niño para mejorar su escritura. Los ejercicios visomotores se agrupan, de manera general, en los siguientes tipos: perforado, recortado-rasgado, modelado, ensartado, pegado, de movimientos oculares, entre otros. Ejemplos:

- Perforar con un punzón o material puntiagudo dentro de un dibujo.
- Perforar entre dos líneas, dentro de franjas curvas y rectas.
- Recortar tiras, fragmentos, figuras rectas y curvas.
- Modelar con diferentes materiales objetos y/o figuras (estas actividades ejercitan la pinza escritora de la que se habló en el punto sobre maduración grafomotriz, **capítulo dos**).
- Ensartar estambre, cuentas, semillas, etc. en series alternantes.(Estos ejercicios mejoran la fluidez y facilitan la disociación manual).
- Mover los ojos de izquierda a derecha y viceversa.

Entre el tratamiento visomotor y el grafomotriz se hallan una clase de técnicas que contribuyen a mejorar ambos aspectos: las <u>técnicas pictográficas</u> y <u>escriptográficas</u>. Ajuriaguerra las propone como actividades preparatorias a la escritura. Con la pintura, el dibujo y la ejercitación escriptográfica se trabaja tam-

bién la posición, la coordinación visomotriz a nivel del brazo, - la compaginación, la libre expresión y el asnecto afectivo. Asi-- mismo contribuyen a la relajación al momento de efectuarlas. Se - puede realizar la pintura de pie o sentado, empleando papel grande y pinceles grandes y suaves. Puede ser:

- Pintura libre.
- Pintura libre con comentarios verbales.
- Pintura libre con comentarios escritos.
- Dibujo libre.
- Relleno de superficies con pintura.

Las técnicas escriptográficas no abordan directamente la es-- critura: son ejercicios de papel y lápiz que sirven para mejorar las posiciones y los movimientos gráficos:

- Hacer grandes trazos deslizantes (movimientos amplios) esbo zando algunas formas o figuras; ejemplo: un pez
  En ellos el niño tiene que repasar varias veces la misma -- forma sin levantar el lápiz.
- Hacer formas semejantes a las letras, sin serlo totalmente, en hojas o en el pizarrón y de gran tamaño. Ejemplo:

E. Reeducación grafomotriz y F. Reeducación de la letra y su perfeccionamiento:

Estos dos apartados se trabajan después de haber enfatizado -- las áreas anteriores. Nuevamente se reitera que en el tratamiento no conviene entrar de manera directa al aspecto grafomotriz sin - antes haber manejado la motricidad general (tono, postura, coordinación general, manual, visomotora y digital).

Los aspectos E y F se refieren ya de manera específica a la - letra. Ajuriaguerra propone un método de reeducación de la letra muy completo y enfocado a la letra manuscrita; sin embargo, con las modificaciones necesarias se puede emplear para la letra tipo script. Además hay que recordar que el objetivo del tratamiento - grafomotriz es educar y corregir los movimientos elementales que intervienen en la escritura. Las actividades incluyen la realización del trazo de :

líneas rectas ( manuscrita-script)

líneas circulares ( " - " )

líneas curvas ( " - " )

líneas onduladas ( manuscrita ), que se pueden hacer primeramente con pincel sobre papel blanco y después -- con gis, lápiz o bolígrafo sobre superficies cuadriculadas. En lí

neas rectas la realización es variable, se pueden seguir diferentes direcciones: de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba a abajo, etc. En líneas circulares siempre será de izquierda a derecha, o sea en sentido contrario a las manecillas del reloj. Las actividades pueden ser de complementación o de reproducción total o parcial de un modelo. Para este tipo de ejercicios Emilia Puig sugiere el uso de sellos multibase: sellos con determinadas figuras geométricas básicas de las cuales se pueden extraer infinidad de formas.

Mejoramiento de la letra

El tratamiento tendrá que hacerse letra por letra, con la finalidad de que el niño repase los giros que requiere cada grafía. En principio, se enseñan al niño las letras de un gran tamaño, éstas se trazan en el pizarrón y se pide al niño que las repase varias veces con un gis; o bien, se trazan en el piso y se le pide que camine sobre ellas. Algunos autores recomiendan emplear el procedimiento de reproducirlas en el aire con los ojos abiertos o cerrados, o al de trazarlas con el dedo índice sobre la espalda del niño.

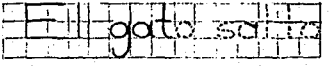
Dentro de este apartado tienen gran importancia los ejercicios sensoriales, en los que, por ejemplo, se emplean materiales como

letras de lija o de plastilina que se tienen que repasar varias veces con los dedos.

Después de todas estas actividades se pasa al trazo de letras sobre papel cuadriculado, en el que se van indicando las proporciones. Con base en la experiencia en este aspecto, creo que conviene usar progresivamente los dos tipos de cuadrícula (grande y chica) porque se presenta con frecuencia el caso de niños que al pasar al uso de cuadrícula chica (en grados primarios superiores), no saben de que manera trazar los tamaños de mayúsculas y minúsculas.*

Para el perfeccionamiento de la letra también se pueden emplear actividades de:

- repasado sobre letras, palabras o frases escritas con líneas punteadas::




- pequeñas copias caligráficas,
- realización de composiciones escritas acompañadas de dibujos,
- dictados breves.

Para la puesta en marcha de estas tareas, existen en el merca

(*) Véase anexo # 1 de letra script en cuadrícula grande y chica, pp. 483 y 484

do infinidad de cuadernillos con actividades de escritura script para cada grado. En algunos se maneja además la ortografía, la redacción y ejercicios de coordinación visomotora.

Otros aspectos del tratamiento motriz:

A la par de la corrección de la letra, se pueden trabajar -- otros elementos como la espaciación de renglones y entre palabras, empleando por ejemplo: la unión de puntos situados a ambos lados de la hoja.

Respecto a la presión, Portellano recomienda que niños con - escritura muy tenue usen lápiz duro y para los que presionan demasiado el uso de lápices blandos. Asimismo, la aplicación de copias de figuras y letras con papel carbón para que el propio niño se - dé cuenta de la presión ejercida en su escritura.

Posición del papel, del cuerpo, de la mano y los dedos: se - trabajan gradualmente durante todo el tratamiento; se indicó que, gracias a las técnicas pictográficas se puede mejorar la posición del cuerpo y de las manos. Tanto Ajuriaguerra, M. Auzias y Portellano marcan diversas acciones para ello. Es importante aclarar - entonces cuál es la posición correcta que se debe lograr:

"Durante la escritura el cuerpo tiene que permanecer paralelo a - la mesa, evitando que forme ángulo con ésta, pues ello obliga a -

rotar los hombros para escribir. Conviene que la espalda esté -- apoyada en el respaldo del asiento, y sólo la zona dorsal formará un ligero ángulo con el borde de la mesa. Los niños pequeños necesitan apoyarse sobre la mesa... pero a medida que avanza en edad requiere menos apoyo. La cabeza tiende a separarse progresivamente de la mesa. El antebrazo y el codo permanecen apoyados en todos los niños de cinco años." (32) Después este apoyo desaparece, aunque hay adultos que lo siguen empleando.

Para la posición de la mano y dedos se siguen, como acciones complementarias, las actividades que se mencionaron al hablar de la reeducación en general.

La posición del papel en un principio es vertical, a medida - que el niño va creciendo se va separando, creando un ángulo agudo entre él mismo y la mesa.

A grandes rasgos se han señalado los aspectos a tratar en la reeducación de tipo motriz. Se ha señalado que dicho tratamiento, aunque se puede trabajar simultáneamente, debe seguir una secuencia, por lo menos en cuanto a las fases que comprende la reeducación. No se debe reforzar el reaprendizaje de la escritura sin haber trabajado todos los aspectos motrices que hay detrás; solamente cuando se haya logrado una cierta maduración y corrección -

(32) Ibidem, p. 143

de habilidades motrices, mediante el empleo de técnicas psicomotoras, de relajación, pictográficas, etc., se podrán seguir actividades de escritura propiamente dicha. De esta forma, el niño se encontrará motivado y contará con los elementos necesarios para emprender la escritura con éxito.

## 3.2 VOCABULARIO

Se señaló, en el capítulo anterior, que es importante fomentar el interés de los alumnos en el desarrollo y ampliación de vocabulario; además de que es necesario poseer un vocabulario suficiente que permita mejorar la expresión oral y la escrita. A continuación se mencionan algunas técnicas para trabajar esta área, recomendadas por autores como Margarita Recasens, Edna M. Horrocks, Adelina Piña V. y colaboradores:

### 3.2.1 TECNICAS DE APOYO EN EL DESARROLLO DE VOCABULARIO

En principio, comenta Edna M. Horrocks, se deberá incluir en todos los programas del área de lenguaje actividades de semántica y lexicología.

Una técnica eficaz la constituye la conversación espontánea:

es importante estimular frecuentes conversaciones y discusiones - dentro del grupo. Quizá en algunas escuelas, tanto oficiales como particulares, esto sea tomado como actividades que fomentan la indisciplina, pero creo que es mucho mejor dejar que el niño se exprese libremente sobre algún tema de su interés a que permanezca siempre en silencio con el temor de que si habla se le castigue. Claro está que para llevar a cabo estas conversaciones habrá que explicarle algunos requisitos que tiene que atender como el hecho de pedir la palabra y el saber escuchar lo que otros opinan. Al - principio esto resultará difícil, pero poco a poco el mismo niño se dará cuenta de la importancia de escuchar y de participar ordenadamente.

Otras técnicas para el desarrollo de vocabulario son:

- ejercicios constantes de redacción de diferentes textos: cartas, reseñas de libros, recados, avisos, etc.
- el empleo de elementos lingüísticos como por ejemplo: cambiar - ideas básicas por palabras descriptivas, o enriquecer palabras:

  Vimos leones  Vimos leones grandes y feroces

- lectura de diversos temas
- uso constante del diccionario
- fomentar el intercambio de ideas en grupos de trabajo (equipos)

- actividades de estructura de palabras, mediante el empleo de sinónimos, antónimos, homófonas, etc. A este respecto existe una gran variedad de ejercicios: juegos de palabras, crucigramas sencillos, actividades de formación de palabras, elaboración de definiciones, etc. como recursos para lograr la precisión y ampliación de vocabulario.

Los ejercicios tendrán que ser variables en su contenido y constantes en su aplicación.

3.3 ORTOGRAFIA

Respecto a la ortografía se ha dicho que lo importante es trabajar tanto el área perceptivo-visual como lingüística-auditiva. Para ello, el profesor de educación primaria, puede llevar a cabo un tratamiento basado en actividades sencillas que en ocasiones podrá aplicar de manera grupal. Dionisio Rodríguez J., con base en su experiencia en el área, propone un tratamiento correctivo visual y lingüístico auditivo; además de ejercicios preparatorios o de entrenamiento en estos dos aspectos. Otros autores, no menos destacados, recomiendan diversas técnicas de apoyo para trabajar la ortografía, algunas de las cuales se emplearon en la presente investigación.

3.3.1 EJERCICIOS DE ENTRENAMIENTO LINGÜISTICO Y VISUAL

Primeramente se debe diagnosticar si en el grupo hay niños -- que presenten dificultades en la articulación de algunos fonemas (dislalias) a través de procedimientos sencillos. Si es así con-- viene canalizar al alumno con un terapista de lenguaje, quien -- aplicará un tratamiento directo con técnicas especializadas. En - el aula el profesor puede contribuir, de manera indirecta, mediante ejercicios de entrenamiento rítmico y fonemático. Frecuentemente la articulación más difícil es la de r-l, en estos casos el - profesor puede trabajar, en forma constante, palabras que lleven sílabas que las incluyen ( pra, pre, pri, pla, plo, pli, etc.) y pronunciarlas con bastante énfasis en los fonemas que originan la dificultad.

Atención lingüística

Con estas actividades se pretende lograr que el niño sienta - el lenguaje como algo agradable, que sienta la necesidad de la comunicación y el interés en todos los aspectos que intervienen en él, uno de ellos: la ortografía. Las actividades son:

- contar cuentos, relatos, etc. (leídos o platicados) cuidando el tono y la modulación de la voz, tratando de dar vida y -

emoción al cuento

- elegir temas que interesen al alumno
- desechar la idea de que un grupo debe estar en completo silencio como ideal pedagógico de algunas escuelas. Es indispensable que el niño escuche hablar no sólo al profesor sino a sus compañeros, ya que de ellos también aprende a mejorar su lenguaje.

Todas estas acciones son importantes e interesantes; al llevarse a la práctica en el estudio de caso se comprobó su efectividad, sobre todo la de contar cuentos: los niños esperaban con emoción que llegara la hora de lectura e incluso ellos procuraban llevar cuentos a la clase. Al momento de iniciar el cuento se sentaban a mi alrededor con la finalidad de escuchar mejor y ver las ilustraciones del mismo.

Reconocimiento y memorización de ruidos y sonidos, ritmos y melodías:

Son indispensables para las relaciones temporales y espaciales. Es importante que el niño reconozca secuencias, que las memorice y las reproduzca:

- Se puede partir de los ruidos más simples como pisadas, silbidos, risas, etc.

- O bien, empleando instrumentos sencillos como botellas, campanas, botes, etc.
- Empleando onomatopeyas de animales y de objetos, primero -- uno por uno, luego combinando secuencias.
- Utilizando dibujos (secuencias gráficas) y emitir los sonidos.
- Reproduciendo ritmos de golpes, fonemas o sílabas en los -- que se pueden intercalar silencios.
- Escuchando diversas melodías cortas y fáciles de memorizar.
- Pronunciando palabras con diversa acentuación y enfatizando la sílaba tónica. Este ejercicio es muy útil pero poco practicado; se ha visto que para muchos niños es difícil localizar la sílaba tónica de una palabra, de ahí que cometan constantes faltas de acentuación.

Percepción lingüístico-auditiva:

En general, este tipo de ejercicios sirven básicamente para ayudar al niño a distinguir los fonemas de una sílaba, las sílabas de una palabra y las palabras de una frase:

- Análisis de frases contando los vocablos que la forman.
- Introducción gradual de artículos, preposiciones, adjetivos, etc. (véase capítulo precedente, pág. 97 ).

- Repetición de palabras con dificultad creciente (masa, mesa, ...maravillosamente)
- Repetición de palabras parecidas ( rata-lata)
  de palabras en orden inverso (dos-sol-luz-luz-sol dos)
  de palabras relacionadas.

También se pueden emplear números en las secuencias.

- Repetición de trabalenguas y pequeñas poesías.

Entrenamiento visual:

Respecto a este apartado: "El fallo básico de una percepción visual deficiente consiste fundamentalmente en la dificultad para escribir las palabras de dificultad ortográfica, es decir, las que tienen.( b-v , g-j , h , ll-y )."

"Para que el niño pueda elegir b o v, a la hora de escribir, no -- tiene otro recurso que basarse en su memoria visual."(33)

Ante numerosos errores de este tipo se requiere estimular las funciones visuales. Son muchos y variados los ejercicios de entrena-- miento visual. Existen actividades para trabajar cada una de las - áreas de la percepción visual, aquí se mencionarán, de manera global, algunas de ellas. Cabe señalar que existe todo un programa so

(33) Rodríguez J., D., obr. cit., p. 69

bre el tema de la percepción visual elaborado por la doctora Marianne Frostig y el cual se encuentra reseñado en la obra de Ma. T. Silva. Los ejercicios son:

- Reconocimiento de figuras, formas gráficas, letras, etc.
- Hallar errores, semejanzas y diferencias en dibujos.
- De percepción figura-fondo: reconocer las figuras y repasar las con color.
- De memoria visual: recordar detalles de dibujos, memorizar secuencias gráficas, etc.
- De orientación espacial
- De constancia de forma
- De posición
- Completamiento de figuras y armado de rompecabezas, etc.

3.3.2 TRATAMIENTO CORRECTIVO

Un entrenamiento lingüístico-auditivo general se tendrá que aplicar a todos los integrantes de un grupo escolar. Habrá casos en que el profesor tendrá que trabajar con ciertos niños que presenten dificultades específicas dentro del área lingüístico-auditiva como: sustituciones, omisiones, inversiones, etc.

Es importante anotar que la corrección se hace falta por falta para evitar mayores problemas al niño. A grandes rasgos se señalan

a continuación los pasos del tratamiento correctivo, aclarando que en el capítulo cuatro se especificará el procedimiento empleado en la investigación:

Para todas las sustituciones se usa un procedimiento similar - en el que lo principal es el reconocimiento de los fonemas en cuestión. El procedimiento consiste en:

- escuchar varias veces el sonido en cuestión, no llamándolo por - su nombre, más bien se dice al niño que pronuncie los sonidos -- que uno va emitiendo,
- observar la pronunciación correcta ( a veces es indispensable un espejo para que el niño vea el movimiento de su boca),
- repetir palabras que contengan el sonido a trabajar,
- reconocimiento del sonido en diversas palabras que sí y no lo -- contengan,
- escribir palabras o frases con esa letra.

Una vez trabajados, individualmente, los fonemas que se confun-- den se introducen pares de palabras semejantes para distinguir-- las. Por ejemplo: se pudo haber visto el fonema/p/y luego el fonema/b/, después se combinan en palabras semejantes: pala-bala

Tratamiento de inversiones, omisiones y adiciones:

Para estas dificultades, la mayor parte de los autores, reco--

miendan el trabajo constante de análisis y síntesis silábico. Otra sugerencia es el empleo frecuente de ejercicios temporales de antes y después.

Tratamiento de las dificultades en el análisis frástico:

En el capítulo uno del presente trabajo, al mencionar las diferencias entre lenguaje oral y escrito, se mencionó que al hablar no sé hace una división de palabras como al escribir. De ahí que cuando el niño escucha una frase la percibe como una globalidad. El niño que aún no conforma mentalmente su gramática intuitiva, probablemente transcribirá la frase como la oye. Así, suelen confundirse sobre todo artículos, preposiciones, etc.:

Voy aira tucasa*

Para trabajar este aspecto, Dioniso Rodríguez J. propone ejercicios como los siguientes:

- identificación de palabras aisladas,
- escritura de frases de dos palabras sin artículos ni preposiciones : "Luis juega"; (gradualmente se van incluyendo).
- entrenamiento de vocabulario básico, principalmente de conceptos espaciales y temporales,
- escritura de frases contando el número de palabras que la componen.

(*) Ejemplo tomado de la investigación

Corrección de faltas de carácter léxico:

Su corrección se basa en un entrenamiento permanente de sílaba por sílaba de las combinaciones confundidas, además de la intensificación de la actividad lectora. Al trabajar las sílabas se tendrá que hacer hincapié en que hay fonemas que pueden escribirse con dos letras; en algunos casos habrá que hacer la distinción pronunciando con bastante énfasis los sonidos, por ejemplo para distinguir:

ge - gue

gi - gui

3.3.3 TECNICAS DE APOYO EN EL TRABAJO DE LA ORTOGRAFIA

Es frecuente encontrar manuales y libros completos de ejercicios y reglas ortográficas. Es importante no pedir que los niños se aprendan de memoria dichas reglas, sino que comprendan la explicación de la misma. Los puntos a tratar para apoyar la ortografía son:

- acrecentar la memoria visual mediante ejercicios de completamiento, de uso de sufijos y prefijos, etc.
- tratar de pronunciar correctamente las palabras cada que se mencionen, a veces será necesario deletrearlas, visualizando --

cada letra,

- ordenar alfabéticamente,
- elaborar listas de palabras que incluyan la dificultad ortográfica,
- dictado y copia de palabras semejantes por su sonido,
- manejo del diccionario,
- trabajo intenso con palabras homófonas,
- acostumbrar al alumno a corregir sus trabajos checando la ortografía en el diccionario (la costumbre de corregir el material es un hábito muy valioso que puede perdurar en la vida adulta),
- lectura intensiva,
- uso de técnicas de motivación: es útil estimular al niño a competir consigo mismo para superar su ortografía.

3.4 LECTURA

Por ser la lectura una actividad que participa en diversos aspectos del lenguaje merece también un trabajo constante. Cuando se habló del diagnóstico global se hizo alusión a la lectura como aspecto relevante que se debe incluir en el mismo. La evaluación, se dijo, comprende tres niveles: comprensión, velocidad y errores al --

leer. En cuanto a este último, las faltas más frecuentes suelen ser omisiones, uniones, separaciones indebidas, pérdida de renglón, -- caso omiso de los signos de puntuación, cambios de palabras, etc. A continuación se mencionan algunas técnicas útiles para superar -- deficiencias en la lectura.

3.4.1 TECNICAS DE APOYO EN EL TRABAJO DE LA LECTURA

- Contar con una dotación de textos completos.
- Lectura expresiva por parte del profesor.

Velocidad::

- Ejercicios de lectura horizontal y vertical.
- Búsqueda de palabras que se repiten.
- Lectura de líneas levantando la vista al iniciar cada una.

Comprensión:

- Técnica del interrogatorio: . oral o escrito
  . previo o posterior
- Uso de test de comprensión: . de pregunta abierta o cerrada
  . de opción múltiple
  . de ordenación de secuencias de hechos
  . de reconocimiento, etc.
- Identificación de los signos de puntuación: puntos, comas, -

guiones, etc., que si se omiten o se agregan donde no van -- transforman el sentido de la frase o el texto.

- Lectura en silencio siempre antes de leer oralmente.
- Manejo del diccionario.
- Ordenamiento de imágenes según el contenido del texto.
- Redacción posterior a la lectura.

Errores al leer:

- Estructuración de sílabas, palabras y frases.
- Lectura horizontal y vertical.
- Subrayado de líneas del periódico.
- Subrayado de palabras con determinada letra.

## 3.5 SINTAXIS Y GRAMATICA

De hecho, al hablar de lo que implica la sintaxis y los conocimientos gramaticales (véase pág. 85) se establecieron algunos principios básicos que se deben tomar en cuenta al trabajar estas áreas. Se dijo que es indispensable que el escolar tenga un conocimiento de las letras y sílabas, pues de ellas se constituyen las palabras sobre las que la sintaxis y la gramática aplican sus principios.

### 3.5.1 ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACION DE SILABAS, PALABRAS y FRASES

En forma general se distinguen las siguientes (la mayor parte -

se ha reiterado a lo largo de la exposición):

- valor fonético
- análisis de una palabra dentro de un contexto
- definición de palabras comunes
- adaptar letras a espacios determinados
- derivar palabras de una básica
- asociar y clasificar palabras
- juegos variados de sílabas
- ordenación de palabras para formar frases
- cambios de orden sintáctico a partir de una frase
- ampliación de estructuras sintácticas, etc.

## 3.6 EXPRESION ESCRITA (ELABORACION DE FRASES, PARRAFOS Y TEXTOS)

Hasta este momento se han visto todos los factores que intervienen en el desarrollo de la expresión escrita. Se han señalado puntos esenciales de los mismos, así como las posibles dificultades que pueden presentarse en ellos. También se han indicado algunas técnicas o actividades que pueden ser útiles a su tratamiento.

Ahora bien, y como se mencionó en el primer capítulo, siendo el objetivo de esta investigación el mejorar la expresión escrita es conveniente indicar que a la par del tratamiento en los factores

que inciden en ella (ortografía, lectura, sintaxis, motricidad, etc) se debe intensificar su propio trabajo.

Todas las características de la expresión escrita se pueden -- englobar en tres grandes aspectos: motriz, cognitivo-lingüístico y afectivo. Este último, aunque se ha tratado poco (véase pág. 117),- es de vital importancia, ya que un primer paso en el mejoramiento - de la expresión escrita es que el niño sienta el deseo de expresarse; se le puede estimular de muchas maneras, una de ellas: la literatura (cuentos, poemas, leyendas, etc.).

"La afectividad hace brotar las ideas; después surgen las palabras para expresarlas.

La composición del niño será más original en la medida en que el -- tema le permita expresarse como niño, cuando corresponda a sus vi-- vencias. Del tema depende, en gran parte, el interés que el alumno ponga en desarrollarlo y la calidad del trabajo que realice. El tema debe surgir de las actividades del niño y corresponder a su me-- dio escolar, familiar y social."(34) Claro está que a veces los temas de sus escritos saldrán de su fantasía de niño.

Actividades para la elaboración de frases, párrafos y textos:

- completar enunciados (escribir el principio, la parte media o el final)

(34) Piña V., A. etal, obr. cit., pág. 106

- dar palabras para formar oraciones
- enriquecer una palabra agregándole adjetivos, artículos, etc.
- describir objetos, personas, animales
- escribir párrafos a partir de preguntas y poemas
- escribir recados, cartas, invitaciones, etc. Aquí es importante distinguir lo que es redacción y libre composición. La primera sigue una serie de convencionalismos, requiere de un lenguaje apropiado para comunicar algo; mientras que la segunda se aparta de cualquier formato, es más libre; pero ambas son formas de expresión escrita que hay que trabajar.
- elaborar textos colectivos
- inventar historias fantásticas a partir de imágenes o palabras, etc.

Son múltiples los ejercicios sobre el desarrollo de la expresión escrita, más adelante se especificarán algunos que se emplearon en el estudio de caso. Por ahora, será importante tener presente la siguiente idea que engloba lo que hasta aquí se ha expuesto:

> "Leer y escribir, escribir y leer constantemente, impulsar al niño a que lo haga, aunque en principio lo haga mal, es el camino indicado para llegar al fin propuesto." (35)

---

(35) Ibidem, p. 115

# C A P I T U L O

# C U A T R O

## "ESTUDIO DE CASO"

ESTUDIO DE CASO

El presente estudio se hizo con un grupo de tercer grado de educación primaria del colegio particular "Jesús de Urquiaga", ubicado en San Angel, Ciudad de México. El estudio abarcó el ciclo escolar 89-90 durante el cual se hizo un seguimiento de los aspectos relacionados con la expresión escrita. Es importante aclarar que la investigación se llevó a cabo bajo ciertas limitantes, sobre todo, la falta de tiempo para trabajar un poco más algunos aspectos. Sin embargo, los resultados obtenidos dejan entrever una mejoría en la mayor parte de ellos y, por ende, en la propia expresión escrita.

1. SITUACION DE LA EXPRESION ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La expresión escrita, como afirman muchos, es un arte exigente que debe aprenderse. Interesa entonces fomentar desde la infancia el hábito y gusto por escribir, brindándoles los medios para que se les facilite externar sus ideas y plasmarlas en el papel.

Si bien esta área se incluye en los programas de educación primaria, secundaria y otros niveles, no siempre se le presta la atención que merece, a veces se enfatizan más otras áreas del len

guaje. Ocurre también que cuando se desea aproximarse a su trabajo no se encuentra, ya sea por falta de recursos, de tiempo u otros - factores, qué tipo de ejercicios realizar para salir de la rutina y despertar el interés de los alumnos en el uso de la expresión escrita como medio de comunicación.

Diversos autores manifiestan, como se ha visto, que la escritura es un valioso medio de comunicación y expresión del pensamiento que ofrece a todo individuo infinitas oportunidades de crecimiento y formación personal; no obstante es un aspecto que ha sido y es - frecuentemente olvidado en el ejercicio docente.

La necesidad de investigar, trabajar y desarrollar esta área -- surge por varias razones. En principio, porque a través del tiempo se ha visto lo difícil que es para muchas personas al poder expre-- sarse por escrito. En segunda, el trabajo diario con alumnos de primaria ha permitido constatar que cuando se pide a los niños que escriban sobre un tema libre (e incluso sobre un tema dado) se les -- dificulta el poder hacerlo, tanto para elegir qué escribir y el cómo escribirlo, puesto que el trabajo en el área de la expresión - escrita se ha venido centrando únicamente en la copia de textos o partes de los mismos; es decir, sólo se da cabida a los resúmenes y copias. De ahí que a los niños se les dificulte qué escribir y, sobre todo, ya teniendo la idea, el cómo organizarla e ir dándole coherencia.

1.1 OBSERVACION DE LOS ESCRITOS DE LOS ALUMNOS

Al observar y al leer los escritos de los alumnos es común encontrar constantes faltas. Por lo general, las dificultades que se presentan en los ejercicios de expresión escrita (la mayoría de las cuales se han venido explicando a lo largo del trabajo) se pueden sintetizar de la siguiente manera:

a) Dificultad para saber qué decir, seleccionarlo y presentarlo.

b) Dificultad para decirlo por escrito.

c) Carencia de vocabulario suficiente o apropiado para expresar lo que se desea decir.

d) Insuficiente dominio de la mecánica de la escritura.

e) Expresiones incorrectas.

f) Construcciones (enunciados o párrafos) incompletas.

g) Repetición innecesaria de palabras (sobre todo el uso constante de la conjunción "y")

h) Faltas ortográficas.

Teniendo presentes estos tipos de faltas se hizo una revisión de los programas de primero, segundo y tercer grado de primaria con el fin de detectar qué tanto y de qué manera se proponía el trabajo en el área de la expresión escrita. Asimismo, y con base en la experiencia personal como maestra de primaria y en la investigación documental al respecto, se procedió a delimitar el problema, a definir las hipótesis y a establecer los objetivos que se pretenden alcan-

zar con la investigación.

1.2 LA EXPRESION ESCRITA EN LOS PRIMEROS GRADOS

En cuanto a la revisión de los programas se encontró que uno de los fines de la educación elemental, referente al lenguaje, es que el niño sea capaz de comunicar su pensamiento (en forma oral y escrita) y adquirir la práctica y el gusto por la lectura y la escritura. Con base en esto se establecen, por cada grado, los objetivos tendientes a lograrlo. Si bien en los dos primeros grados el propósito esencial es que el niño se exprese libremente, que se acostumbre a externar lo que piensa y siente, esto lo hará más en forma oral precisamente porque se encuentra aún en proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Así pues, se supone que en primero y segundo año deben predominar las actividades de expresión oral que servirán de base para la escrita. En los programas respectivos sí se marcan algunas actividades en las que se emplea la comunicación oral, desafortunadamente diversas situaciones (el afán de que el niño aprenda a leer y escribir antes de tiempo, el hecho de introducir únicamente contenidos, la falsa idea de que un grupo disciplinado es el que está siempre en completo silencio, etc.), de una u otra forma obstaculizan el desarrollo de la expresión oral, que es

importantísimo afianzar constantemente y en todos los grados, ya que la expresión escrita es consecuencia de la expresión oral. No se puede pedir a un niño que se exprese bien por escrito si presenta dificultades al hacerlo oralmente. Ahora bien, el que en estos grados se tenga que enfatizar el aspecto oral no significa que no se pueda trabajar la expresión escrita, siempre y cuando los ejercicios se gradúen convenientemente. Quizá en el primer año de primaria el desconocimiento de algunas letras o sílabas limita, pero no excluye, las actividades de expresión escrita. En segundo año, por lo regular, se inicia con la construcción, complementación y ordenación de enunciados y pequeños párrafos de dos o tres enunciados. Es en el tercer grado cuando se trabaja la expresión escrita propiamente dicha: el niño puede elaborar por escrito pequeñas descripciones o relatos de sucesos, cuentos o experiencias propias. La Secretaría de Educación Pública indica que en este grado se pretende ayudar al niño a organizar su pensamiento con miras a una mayor claridad, mediante la comunicación de experiencias, comentarios, etc. Así como desarrollar su capacidad de comprensión de la lectura y lograr que se exprese por escrito con claridad, utilizando algunas normas de puntuación y de ortografía. Así pues, será

tarea del profesor conseguir un desarrollo más equilibrado entre el aspecto oral y el de escritura. Aunque en el programa respectivo se señalan algunas actividades tendientes a alcanzar los objetivos anteriores se considera, en lo particular, que son insuficientes para tal empresa. Haciendo hasta aquí una revisión de lo que se ha mencionado, se puede afirmar que aunque en los programas de la Secretaría de Educación Pública se marcan actividades de expresión oral y escrita, y se dan los lineamientos de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer al terminar cada grado, se ha visto en la práctica que no se logran esos objetivos: la mayoría de los alumnos terminan la primaria sin saber expresarse por escrito y esta deficiencia continúa en los ciclos posteriores. Por tal razón, y gracias a la presente investigación, se pudo detectar que una causa importante de esto lo constituye la falta de ejercicios preparatorios, de información y de actividades que abarquen cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita: vocabulario, sintaxis, gramática, ortografía, lectura, motricidad y percepción, entre otros. De ahí la idea de proporcionar a los profesores de este nivel un material de apoyo para trabajar la expresión escrita como el que se presenta en el capítulo cinco.

Por otro lado, y en función de lo que se pretende obtener en el área de la comunicación escrita en el tercer año de primaria, es útil conocer cómo es el niño de este grado en los aspectos cognitivo, afectivo y psicomotriz, con el fin de implementar las actividades más adecuadas; teniendo siempre presente que las características de cada edad se presentan en algunos niños como capacidades, en cierta medida, ya adquiridas y en otros como capacidades a desarrollar.

Al hablar del alumno de tercero se habla del niño cuya edad oscila entre los 7 y 9 años. A grandes rasgos, y considerando las etapas de evolución que se analizaron en capítulos anteriores, en lo cognitivo se presenta una evolución del razonamiento y del lenguaje en general, de todos los procesos intelectuales. Respecto al lenguaje, sus ideas pueden superar su habilidad de expresarlas por escrito. En lo socioafectivo se nota un progreso en su capacidad de relacionarse con los demás y de manifestar sus ideas y sentimientos. Los avances en el aspecto psicomotor se reflejan en una mayor organización de sus relaciones espaciotemporales y en el dominio de movimientos corporales, tanto en la motricidad gruesa (equilibrio, dirección, etc.) como en la fina (control de la presión y la prensión de objetos).

Por lo general, el control de su presión deja de ser rígido y el -- tamaño de sus letras disminuye a medida que la escritura adelanta. El control de la presión se ve claramente expresado en la manera como guía su grafismo; por ello este grado es el momento óptimo para perfeccionar su escritura, ejerciténdola en textos breves y de interés para él, y que mejor que pueda hacerlo a través de la elaboración de sus propios textos.

Es entonces, el tercer año, un momento clave para el perfeccionamiento de la escritura y para trabajar la expresión mediante este medio.

## 2. LINEAMIENTOS DE LA INVESTIGACION

### 2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha reiterado constantemente que la escritura es una actividad gráfica y que, para apropiarse de ella, se sigue todo un proceso. La - variación de éste depende de las posibilidades de cada niño y del -- contexto escolar y social, que son aspectos que habrán de considerarse para comprender, en primer término, la situación en que se encuentra el área de la expresión escrita en la escuela primaria. Se indicó --

que en primer y segundo grado el alumno, poco a poco, es capaz de escribir algunas oraciones sencillas y más o menos estructuradas (en sujeto y predicado simple). En el tercer grado, el punto central será indagar las posibles dificultades que se presentan al alumno respecto a sus escritos ( que se supone son ya más elaborados) y que, de alguna manera, le obstaculizan el mejorar su expresión mediante este instrumento gráfico. No se puede exigir al educando que se comunique a través de la escritura si antes no se le ayuda a vencer los problemas que tiene, ya no tan solo para externar sus ideas sino, lo que es más grave, "para" y "al" plasmarlas en el papel. De ahí que se cuestione cómo podría el profesor ayudarle y hacerle sentir la necesidad de mejorar constantemente su expresión escrita.

Del planteamiento anterior se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se observan en los escritos de los alumnos que, de una u otra forma, inciden en su expresión escrita ?
- ¿De qué manera puede el profesor ayudar a corregir y superar esos problemas dentro de su ejercicio docente ?
- ¿Cómo sería posible trabajar en el desarrollo de la expresión escrita, de tal suerte que el escolar sintiera el deseo y gusto por escribir?

## 2.2 HIPOTESIS

Con base en el planteamiento del problema y de las interrogantes que de él se desprenden, se establecieron las siguientes hipótesis:

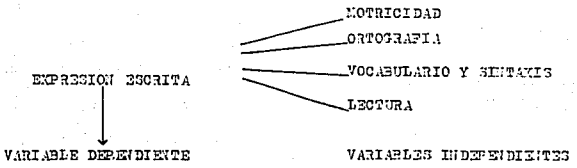
Hipótesis general: La aplicación constante de ejercicios preparatorios y de reeducación, en cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita conducirá a reducir, en cierta medida, las posibles faltas en los escritos de los alumnos y, por ende, a una mejoría de la misma.

-- Si al niño se le estimula en el aprendizaje de vocabulario, así como en la adquisición de conocimientos gramaticales básicos, le será fácil ampliar y estructurar lo que desea expresar.

-- La aplicación oportuna de un tratamiento preventivo y de corrección inmediata de la ortografía, basado en la comprensión de las verdaderas causas que lo originan, permitirá disminuir en gran medida los errores ortográficos.

-- Si el profesor procura emplear con frecuencia actividades que impliquen la lectura de material diverso, atractivo, útil y de acuerdo con los intereses de sus alumnos, los ayudará a despertar su imaginación y el deseo de escribir.

-- En algunos niños de tercer grado de educación primaria subsisten aún problemas de tipo motriz que originan que sus escritos sean poco legibles.




2.3 OBJETIVO GENERAL

El propósito del presente estudio es, entonces, ofrecer a los profesores de tercer grado de educación primaria un material auxiliar que sirva de guía en el desarrollo del aspecto de expresión escrita, con el fin de fomentar en sus alumnos el hábito y gusto por externar sus ideas a través de este medio de comunicación. Así también, esta investigación pretende ser un punto de partida para que se continúe el trabajo de este aspecto en los siguientes grados, haciendo las modificaciones necesarias de acuerdo a las características de cada uno. Además de que sería útil el ampliar e intensificar

el desarrollo del mismo en otros niveles, porque incluso la incompetencia de expresar nuestras ideas por escrito se presenta antes, durante y después de los estudios universitarios. Por otra parte, se intenta suscitar el interés y la participación de maestros, estudiantes, especialistas en lenguaje y, en especial, de los pedagogos en el conocimiento e investigación de este campo, promoviendo con ello el más rico empleo de la lengua como instrumento de comunicación y, en la medida que las posibilidades lo permitan, orientar dichas investigaciones a la búsqueda de la mejor eficacia expresiva.

2.3.1 OBJETIVOS PARTICULARES:

- Identificar las principales características y factores relacionados con la expresión escrita.
- Describir los problemas más relevantes que obstaculizen la marcha de una buena expresión escrita.
- Aplicar medidas concretas para superar los problemas que se detecten o analicen.
- Emplear diversas actividades que coadyuven al incremento de algunos factores que influyen en el desarrollo de la expresión escrita
- Hacer sentir a los alumnos la importancia de la expresión escrita como fuente de comunicación y la necesidad de mejorarla constante-

mente.

- Analizar y organizar las actividades, procedimientos y recursos empleados que, sustentados en el marco teórico, sirven en la elaboración del material auxiliar.
- Promover el interés y la iniciativa de personas relacionadas con la educación; destacando la importante labor del Pedagogo, en esta área del lenguaje.

3. ELABORACION DE INSTRUMENTOS

A partir del planteamiento anterior y teniendo presente los aspectos relacionados con la expresión escrita, así como las hipótesis que sirven de guía en esta investigación, se procedió a la elaboración de los instrumentos correspondientes para hacer la evaluación inicial; algunos de los cuales se emplearon también para la evaluación intermedia y final.

Se considera aquí como instrumentos todas aquellas pruebas o ejercicios que permitieron obtener una visión global de la situación en que se encontraba el grupo en lo que se refiere a expresión escrita. Previamente se hizo una revisión y selección de los mismos, una vez elegidos se realizó una valoración que consistió en examinar,

ajustar o, en su caso, modificar ciertos reactivos antes de su aplicación formal. Asimismo se hizo una aplicación preliminar con tres niños no pertenecientes al grupo y de distintas edades ( 7, 8 y 10 años), con la finalidad de precisar y comprobar si eran adecuadas a la edad promedio del grupo. Con esta valoración y los ajustes respectivos, los instrumentos o pruebas quedaron estructurados de la siguiente forma:

3.1 ASPECTO ORTOGRAFICO

PRUEBA DE ORTOGRAFIA

Objetivo: Detectar de manera cualitativa las principales faltas de orden lingüístico-perceptivo: sustituciones, omisiones, inversiones, uniones, adiciones y separaciones.* Así como las faltas de orden perceptivo visual.

Estructura**: La prueba consta de 30 palabras repartidas por igual en dos columnas. Asimismo se incluyen 4 frases. En la primera columna se evalúan las faltas de ortografía natural, que junto con el dictado de frases reúne la

(*) Nota: Véase el capítulo tres, p.136 para saber el significado de cada uno de estos términos.
(**) Esta prueba se estructuró con base en la que propone Rodríguez Jorrín, D., obr. cit., p. 30

mayor parte de la problemática lingüístico-perceptiva. La segunda columna incluye palabras en la que la percepción y la memoria visual son importantes para poder discernir con qué letra se escribe una palabra.

Material: Hoja tamaño carta para cada alumno.

Lápiz

Hoja de anotación de faltas por alumno (para uso exclusivo del aplicador)

Tiempo: Para su aplicación se requieren aproximadamente 15 minutos.

Instrucciones para la aplicación: Se dictan las palabras de las columnas con buena entonación, sin rapidez y dejando un tiempo razonable para que el niño las escriba sin presión. Se hace igual con el dictado de frases.

**Frases del dictado:**

1. **Carmen pega cromos en el cuaderno.**
2. **Yo llegué tarde a clase.**
3. **Mi compañero de clase cambió un barco por un tambor.**
4. **Pedro y Fernanda miraban por la ventana.**

Palabras del dictado:

1. plastilina
2. pradera
3. guerra
4. doscientos
5. crudo
6. quince
7. pantera
8. escuela
9. colorado
10. parque
11. cesta
12. falta
13. guitarra
14. ceniza
15. encima
16. abuelo
17. hijo
18. mujer
19. vosotros
20. brazo
21. cuello
22. jersey
23. voy
24. jirafa
25. hoyo
26. llave
27. billete
28. huevo
29. vaca
30. hormiga

Observaciones: Algunas palabras se tuvieron que cambiar por ser poco usuales en el lenguaje de niños mexicanos. La palabra "vosotros" (# 19) y la palabra "jersey" (# 22) se cambiaron por "ventana" y "jueves" respectivamente.

De acuerdo a lo establecido en los programas de primero y segundo grado de educación primaria, en el dictado se presentan grafías y combinaciones de sílabas que el niño ha venido manejando a lo largo de esos dos grados.

Evaluación: En la hoja de anotación de faltas que se presenta a continuación se rodean con un círculo los números correspondientes a las palabras falladas.

En la clave de evaluación( véase p.204) se señalan los tipos de faltas que se pueden hallar en cada palabra. Una vez calificada se organizan los errores para la corrección siguiendo un criterio lógico; es decir, iniciando con el aspecto que requiere de mayor atención.

HOJA DE ANOTACION DE FALTAS

Nombre: _____ Edad: _____

1. OMISIONES: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 30. Otras: . . . . . .

2. INVERSIONES: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 30 .
Otras: . . . . . .

3. SUSTITUCIONES: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.
Otras: . . . . . .

4. AÑADIDOS (Especificar si los hay): . . . . . .
. . . . . .

5. UNIONES, SEPARACIONES, NUMERO DE ERRORES: . . . . . .
. . . . . .

6. PALABRAS CON GUE - GUI : 3 , 13
CE - CI : 4 , 6 , 11 , 14 , 15
QUE - QUI : 6 , 10 , llegué

7. PALABRAS DE DOBLE GRAFIA :
J - G : 17 , 18 , 22 , 24
LL - Y : 21 , 25 , 26 , 27 , Ye .
B - V : 16 , 19 , 20 , 22 , 23 , 26 , 27 , 28, 29 , cambió, barco, tambor, mirabas, ventana.
H : 17 , 25 , 28 , 30

8. MAYUSCULAS : Carmen, Pedro, Fernanda, Ei...
9. M antes de P y B: compañero, cambió, tambor..
10. COLOCACION DE PUNTO A FIN DE FRASE: SI NO
11. TERMINACION aba : . . . . . .
12. OTRAS FALTAS: . . . . . .

CLAVE:

Los guiones debajo de las palabras indican las letras o sílabas en las que posiblemente puede existir una falta.

Entre corchetes se marca, en primer término, el fonema confundido; luego el fonema por el que generalmente se sustituye.

Así también se señala con (✓) si puede existir en la palabra otro tipo de faltas como omisión e inversión.

Dictado de palabras:

Ortografía Natural (lingüístico-auditiva)

| Palabras | Sustituciones | O | I |
|---|---|---|---|
| 1. plastilina | [l-r] | ✓ | ✓ |
| 2. pradera | [p-b], [r-l], [d-t] | ✓ | ✓ |
| 3. guerra | [g-q] | - | - |
| 4. doscientos | [t-d] | ✓ | ✓ |
| 5. crudo | [c-g], [r-l] | ✓ | ✓ |
| 6. quince | [q-g] | ✓ | - |
| 7. pantera | [p-b], [t-d] | ✓ | ✓ |
| 8. escuela | - | ✓ | ✓ |
| 9. colorado | [l-r] | - | - |
| 10. parque | [q-g] | ✓ | ✓ |

O= omisión
I= inversión

| Palabras | Sustituciones | O | I |
|---|---|---|---|
| 11. cesta | [c-g o d], [t-d] | ✓ | ✓ |
| 12. falta | [t-d] | ✓ | ✓ |
| 13. guitarra | [g-q] | - | - |
| 14. ceniza | [c-z-d] | - | - |
| 15. encima | [c-d] | ✓ | ✓ |

Ortografía visual: se señalan con guión las letras en las que puede existir una falta. En la columna siguiente, entre paréntesis, se indican las grafías confundidas. En algunas palabras se evalúa también la ortografía natural: omisiones, inversiones y sustituciones; por eso, se marca entre corchetes el fonema confundido y por el que se sustituye.

| Palabra | Dificultad ortográfica | O | I | Sustitución |
|---|---|---|---|---|
| 16. abuelo | (b-v) | - | - | ✓ [b-g] |
| 17. hijo | (h), (j-g)* | - | - | ✓ [g-j] |
| 18. mujer | (j-g) | ✓ | - | ✓ [m-n] |
| 19. ventana | (v-b) | ✓ | - | ✓ [t-d] |
| 20. brazo | (b-v) | ✓ | ✓ | ✓ [b-p] |
| 21. cuello | (ll-y) | - | - | ✓ [ll-ñ] |
| 22. jueves | (j-g), (v-b) | - | - | ✓ [j-g] |
| 23. voy | (v-b) | - | - | ✓ (y-i) |

(*) La combinación (j-g) puede considerarse a veces como una falta fonética (oveja-ovega); aunque más bien es una falta de carácter léxico, es decir de un mal aprendizaje lector. La combinación (j-g), así como las de k<q/c y s<z/c son fonemas que pueden escribirse de dos modos según la vocal que los acompaña; son también faltas de tipo léxico.

| Palabra | Dificultad ortográfica | O | I | Sustitución |
|---|---|---|---|---|
| 24. jirafa | (j-g) | - | - | ✓ [j-g] |
| 25. hoyo | (h), (y-ll) | - | - | ✓ [y-ñ] |
| 26. llave | (ll-y), (v-b) | - | - | ✓ [ll-r] |
| 27. billete | (b-v), (ll-y) | - | - | ✓ [ll-ñ] |
| 28. huevo | (h), (v-b) | - | - | ✓ (h-g) |
| 29. vaca | (v-b) | - | - | ✓ [c-g] |
| 30. horniga | (h), (g-j) | - | - | ✓ [g-c] |

Dictado de frases:

Se evalúan mayúsculas, colocación de punto a fin de frase, "m" antes de "p" y "b", uniones, adiciones y separaciones. También la ortografía natural y visual de algunas palabras de las frases:

Ortografía natural (auditiva)

| Faltas | Carmen | pega | cromos | en el | cuaderno |
|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | ✓ | - | - | | ✓ |
| Sustitución | ✓ | [g-j] | [c-g] | | ✓ |
| Inversión | ✓ | - | ✓ | | - |

| Faltas | Yo | llegué | tarde | a | clase |
|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | - | - | ✓ | | - |
| Sustitución | (y-i) | [g-q] [g-j] | ✓ | | [l-r] |
| Inversión | - | - | - | | ✓ |

Nota: el signo (✓) significa que es posible que se presente ese tipo de falta.

| Faltas | Mi | compañero | de | clase | cambió | un | barco | por | un | tambor |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | | ✓ | | - | ✓ | | - | | | ✓ |
| Sustitución | | (n-n) | | (l-r) | (m-n) | | - | | | (m-n) |
| Inversión | | - | | ✓ | - | | ✓ | | | - |

| | Pedro | y | Fernanda | miraban | por | la | ventana |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | - | - | - | - | | | ✓ |
| Sustitución | (r-l) | y-i | (r-l) | - | | | (t-d) |
| Inversión | ✓ | - | - | - | | | - |

Ortografía visual:

pega (g-j)

llegué (ll-y) (gu-g, de origen léxico)

clase (s-c)

cambió (b-v)

barco (b-v)

tambor (b-v)

miraban (b-v)

ventana (v-b)

Dentro del aspecto ortográfico, para la evaluación intermedia, - se utilizó un segundo dictado similar al primero. Para elaborarlo se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Que incluyera las combinaciones fonéticas fundamentales y de grafías de dificultad ortográfica que se fueron trabajando: [r-l], [ll-ñ], [g-j], [m-n], (b-v), (ll-y), (h), etc.
2. Que manejara palabras de su nivel ortográfico.
3. Que comprendiera un número similar de dificultades.
4. Que empleara también frases: "No es suficiente que utilice sólo palabras, ya que las dificultades no se perciben a menudo en la palabra aislada."(36)

PRUEBA DE ORTOGRAFIA

Su objetivo, estructura, material, forma de aplicación y evaluación es exactamente igual a la prueba precedente; lo único que cambia son las frases y las palabras, excepto cuatro de éstas últimas por considerar que son palabras que evalúan fielmente las dificultades de omisión (palabra 7) y la combinación fonética [r-l] (palabra - 9). Las palabras 23 y 29 se dejaron tal cual, porque son palabras -- que se trabajaron bastante a partir de la evaluación inicial y se - incluyeron para ver qué tanto se había mejorado respecto a las combinaciones (h-g) e (y-i). En esta segunda prueba de ortografía, las - frases también incluyeron palabras que valoraron las dificultades - visuales y lingüístico-auditivas.

(36) Rodríguez J., D., obr. cit., p. 152

**Dictado de palabras**

| Ortografía natural: | Ortografía visual |
|---|---|
| 1. plato | 16. cable |
| 2. prueba | 17. hielo |
| 3. guerrero | 18. cajuela |
| 4. crema | 19. venado |
| 5. veinte | 20. broma |
| 6. quinto | 21. sencillo |
| 7. pantera (*) | 22. desayuno |
| 8. calle | 23. voy (*) |
| 9. colorado (*) | 24. jugamos |
| 10. tache | 25. helado |
| 11. amiga | 26. llano |
| 12. falda | 27. gusano |
| 13. guisado | 28. yeso |
| 14. clase | 29. huevo (*) |
| 15. ensayar | 30. laguna |

(*) estas palabras no se cambiaron.

**Dictado de frases**

1. Mi caballo y yo llegamos al jardín.
2. Mi compañero arregló el cable.
3. En invierno fuimos al convento con Fernanda.
4. En el prado había un águila.

CLAVE:

Los guiones debajo de las palabras indican las posibles letras o sílabas en las que puede existir alguna falta. Entre paréntesis se marca, en primer término, el fonema confundido, luego el fonema por el que generalmente se sustituye. Así también se señala con (✓) si puede existir en la palabra otro tipo de faltas como omisión e inversión.

Ortografía natural

| Palabras | Sustituciones | O | I |
|---|---|---|---|
| 1. plato | (l-r) | ✓ | - |
| 2. prueba | (r-l) | ✓ | - |
| 3. guerrero | (g-c) | ✓ | - |
| 4. crema | (c-g), (r-l) | - | - |
| 5. veinte | (t-d) | ✓ | ✓ |
| 6. quinto | (q-g) | ✓ | - |
| 7. pantera | (p-b), (t-d) | ✓ | - |
| 8. calle | (ll-ñ) | - | - |
| 9. colorado | (l-r) | - | ✓ |
| 10. tache | (ch-ll-ñ) | - | - |
| 11. amiga | (g-c) | - | - |
| 12. falda | (d-t) | - | - |

O= omisión
I= inversión

| Palabras | Sustituciones | O | I |
|---|---|---|---|
| 13. guisado | (g-q) | - | - |
| 14. clase | (l-r) | - | ✓ |
| 15. ensayar | (v-ñ) | - | ✓ |

Ortografía visual :

| Palabras | Dificultad ortográfica (grafías) | O | I | Sustitución |
|---|---|---|---|---|
| 16. cable | (b-v) | ✓ | ✓ | (r-l) |
| 17. hielo | (h) | - | - | - |
| 18. cajuela | (j-g) | - | - | (j-g) |
| 19. venado | (v-b) | - | - | - |
| 20. broma | (b-v) | - | - | (r-l) |
| 21. sencillo | (ll-y) | ✓ | - | (ll-ñ) |
| 22. desayuno | (y-ll) | - | - | (y-ñ) |
| 23. voy | (v-b) | - | - | (y-i) |
| 24. jugamos | (j-g) | - | - | (j-g) |
| 25. helado | (h) | - | - | - |
| 26. llano | (ll-y) | - | - | (ll-ñ) |
| 27. gusano | (g-j) | - | - | (g-c) |
| 28. yeso | (y-ll) | - | - | (y-i) |
| 29. huevo | (h), (v-b) | - | - | (h-g) |
| 30. laguna | (g-j) | - | - | (g-q) |

Dictado de frases:

Se evalúan mayúsculas, colocación de punto a fin de frase, uniones, adiciones, separaciones y "m" antes de "p" y "b". También la ortografía natural y visual de algunas palabras de las frases:

Ortografía natural

| Faltas | Mi | caballo | y | yo | llegamos | al | jardín. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | - | - | - | | - | | ✓ |
| Sustitución | - | (ll-ñ) | ( y-i) | | (g-c) | | (j-c) |
| Inversión | - | - | - | | - | | - |

| Faltas | Mi | compañero | arregló | el | cable. |
|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | - | ✓ | - | | - |
| Sustitución | - | (m-n) (ñ-ll) | (g-c) (l-r) | | (l-r) |
| Inversión | - | - | - | | - |

| Faltas | En | invierno | fuimos | al | convento | con | Fernanda. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Sustitución | | (n-m) | | | (n-m) | | (n-m) |
| Inversión | | - | | | - | | - |

| Faltas | En | el | prado | había | un | águila. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Omisión | | | ✓ | - | | - |
| Sustitución | | | (r-l) | - | | (g-q) |
| Inversión | | | ✓ | - | | - |

(✓) Es posible que se presente ese tipo de falta.

Ortografía visual:

| | |
|---|---|
| Yo | (y-ll) |
| caballo | (b-v) (ll-y) |
| llegamos | (ll-y) (g-j) |
| jardín | (j-g) |
| arregló | (g-j) |
| cable | (b-v) |
| invento | (v-b) |
| convento | (v-b) |
| había | (h) (b-v) |
| águila | (gu-g, de origen léxico) |

Comentario final:

Cabe destacar que una prueba de dictado no debe considerarse como único instrumento para detectar los errores ortográficos; es indispensable tomarla como complemento de lo que el profesor vaya detectando en su trabajo diario con el grupo, en todo el material escrito; por ello es conveniente hacer una ficha de clase en la que se vayan anotando los tipos de faltas más frecuentes que cometen los niños.

## 3.2 ASPECTO SINTACTICO-GRAMATICAL

En este aspecto se empleó la siguiente prueba*:

PRUEBA DE ANALISIS FRASTICO

Objetivo: Detectar si existen dificultades de estructuración semántica y gramatical cuando se escriben frases o segmentos más allá del fonema, la sílaba y la palabra.

Estructura: Se compone de una o más frases que implican relaciones espaciales, temporales, etc. Para ello se valen del uso de preposiciones, conjunciones, adverbios, etc.

La frase empleada fue:

"Al ir a casa pasé entre un burro y una vaca", en la que los verbos implican relación de tiempo, y la preposición entre de espacio.

Material: Hoja de papel y lápiz.

Aplicación: Se enuncia claramente dos veces la frase entera y se pide a los niños que después de oírla la escriban.

Tiempo: Se requieren para su aplicación menos de 10 minutos.

Evaluación: La frase entera se analiza en dos segmentos:

Al ir a casa / pasé entre un burro y una vaca

(*) Fuente: Idem, p. 35

La evaluación se hace observando si hay transformaciones y/o supresiones. Las primeras se presentan cuando se cambian palabras clave por otras, sin que se pierda totalmente el sentido original de la frase. Las segundas, cuando se omite la palabra clave y se pierde el sentido de la frase inicial.

Palabra clave en la frase: entre

Suele transformarse o cambiarse por otras preposiciones como: por, sobre, con ... y por el verbo: encontré .

Otras veces se suprime totalmente.

Palabra clave en la frase: Al ir

Suele transformarse o cambiarse por el verbo: salir, y por la preposición: para.

Observaciones: Al igual que en el dictado ortográfico, esta pequeña valoración de la frase es sólo un indicio que se complementa con la observación constante de todo el material gráfico de los alumnos.

3.3 ASPECTO DE EXPRESION ORAL

PRUEBA DE VOCABULARIO*

**Objetivo:** Cuantificar el número de palabras que inician con una -- misma letra y que se recuerdan en un minuto.

**Estructura:** Puede ser en forma escrita o bien, si se dispone de más tiempo, en forma oral.

Se trabaja con cinco letras diferentes que tienen que -- ser las mismas si se desea aplicar tres o cuatro veces - en el curso.

**Material:** Hoja de papel y lápiz.

**Tiempo:** Menos de 10 minutos.

**Aplicación:** Se pide a los niños que anoten en su hoja la letra que - se escribirá en el pizarrón, y al lado cuantas palabras se les ocurra que comiencen por dicha letra; transcurrido un minuto se les dice "cambio" o "basta" y todos tienen que levantar su lápiz antes de continuar con la - siguiente letra de la misma manera.

**Evaluación:** Se suma el total de palabras de las cinco letras y se - saca la media de cada uno dividiendo entre cinco, con lo que se obtienen las palabras por minuto de cada niño.

(*)Fuente: Recasens, M., obr. cit., p. 94

Ejemplo: una niña ha escrito con C siete palabras, - con M seis, con R seis, con S cinco y con F seis. En - total, 30 palabras divididas entre 5 ó 6 palabras por minuto.

**Observaciones:** Las letras que se emplean en esta investigación son las mismas que se proponen en la prueba original ( C, R, M, S, F) por considerar que son letras que el niño ha venido manejando constantemente a lo largo de sus - dos primeros años de escolaridad primaria. En el caso de la letra C y S, por ser el mismo fonema con las vocales e, i; no se toma en cuenta la ortografía de la palabra. Así por ejemplo: si un alumno escribe en la letra S la palabra sirco (en vez de circo) se le toma en cuenta para la suma total.

**Ventajas:** Este ejercicio además de ser práctico permite, con un poco más de tiempo, obtener otros datos relevantes --- como:

- analizar la letra más fácil con la que se es capaz - de encontrar más palabras.
- estudiar el total de palabras que se ocurren con una letra, señalando las repeticiones.
- en vez de letras dar una palabra y pedir a los niños que anoten todas las palabras que se relacionen con -

ella ( como si fueran campos semánticos) y así poder -- indagar la palabra más sugeridora.

Desventajas: La desventaja al hacerlo por escrito es que si la es-- critura del niño es lenta, no alcanzará a escribir to-- das las palabras que vaya pensando.

3.4 ASPECTO MOTRIZ

Para examinar este aspecto se empleó una sencilla prueba basada en el test grafométrico propuesto por J. Ajuriaguerra y colaboradores.(*) En general se mantiene la misma estructura, pero se modifican algunos detalles debido a que el test original está diseñado para letra tipo manuscrita y la evaluación del mismo concierne sobre todo a los psicólogos o reeducadores especializados.

PRUEBA MOTRIZ

Objetivo: Evalúa algunos aspectos característicos de la escritura del niño.

Indicaciones previas: Primeramente es necesario poner al niño cómodo antes - de iniciar la prueba; registrar la fecha de examen y edad del niño. Si se trata de niños entre 6 y 8 años, las frases las tiene que copiar. Si tiene de 8 a 14 -- años se le tienen que dictar.

(*) De Ajuriaguerra, J. et.al, obr. cit., vol. I, p. 99

Estructura: Se compone de una frase que el niño tiene que escribir para que, a partir de ella, se inicie con las consignas de las pruebas que constituyen el test: cinco en total; las primeras cuatro se aplican a niños de entre 6 y 8 años. Para los de 8 a 14 se emplean las cinco pruebas.

Prueba 1 y 2: se copia la misma frase variando la velocidad de escritura.

Prueba 3 y 4: se copia una pequeña carta considerando la presión y variando la velocidad de escritura.

Prueba 5: se dicta otra carta un poco más extensa que la empleada en la prueba 3 y 4.

Material: Lápiz

Papel blanco sin rayas, tamaño carta (las hojas de formato 21/27.5 se doblan a la mitad y se hace escribir al niño según la pequeña dimensión 13,5 cm)

Papel carbón para la tercera prueba que comprende el registro de la presión.

Reloj con segundero o cronómetro.

Tiempo: Frase inicial: no se toma en cuenta el tiempo.

Prueba 1 : 1 minuto

Prueba 2 : 1 minuto

Prueba 3, 4 y 5: no se toma en cuenta el tiempo

Tiempo aproximado de aplicación: 20 a 25 min.

Aplicación: Frase inicial .- Se presenta al niño la frase siguiente en letra script:

Yo respiro el rico perfume de las flores.

Se lee con el niño y luego se le pide que la copie en la parte superior de su hoja. No se cuenta el tiempo.

Prueba 1 .- Una vez escrita la frase se le pide que la vuelva a copiar: "Vas a escribir la frase nuevamente, como si escribieras en tu cuaderno. Escríbela tranquilamente hasta que yo te detenga". Contar el tiempo desde el momento en que empieza a escribir. Parar la prueba al primer minuto.

Prueba 2 .- Se pide que copie una vez más la frase: "vas a hacer lo mismo, pero esta vez vas a ir lo más aprisa - que puedas. No importa que no escribas bien, lo importante es que escribas la frase lo más rápidamente posible; si terminas antes de que diga "alto" vuelve a escribirla. Empieza." Cuenta con un minuto.

Prueba 3.- "Carta al amigo": se da al niño el texto de la carta que hay que copiar. Antes se prepara una hoja - de papel doblada en dos y se interpone media hoja de papel carbón para el registro de la presión:

Mi querido amigo:

Yo estoy bien contento de poder ir a verte. Ojalá pudieras ir a recogerme a la estación.

Afectuosamente:

Pedirle que firme con su nombre al término de la misma.

Prueba 4 :- Se le pide que copie nuevamente la carta lo más rápido que pueda. "Ahora vas a volver a copiar la carta a toda velocidad, sin fijarte demasiado.No importa si esté mal escrito". Estimular al niño para que se apresure al máximo.

Recomendaciones: Hacer firmar al niño sin aclararle si se trata de su apellido o de su nombre. Si el niño pregunta eludir la respuesta.Adoptar la misma actitud si el niño interroga sobre la puntuación a lo largo del texto.

De 8 a 14 años: son las mismas indicaciones de las pruebas 1, 2, 3 y 4, pero en vez de copia es dictado. Para esta edad se agrega una quinta prueba que consiste en dictar una nueva carta, pidiéndole la haga lo mejor que pueda.

Evaluación: Se hace una valoración cualitativa de acuerdo a los siguientes aspectos:

A. ORGANIZACION DE LA PAGINA:

1. Conjunto sucio: trazo borroso, refuerzos o letras repasadas y tropiezos de la pluma y el lápiz indican la falta de dominio en el manejo del instrumento escritor.

2. Línea rota: la línea no es recta, baja y sube bruscamente, describiendo una repentina angulación.
3. Líneas fluctuantes: cuando no es rectilínea, describe una ondulación.
4. Palabras apretadas: por lo general se exige un espacio de dos minúsculas entre las palabras.
5. Espacio irregular entre las palabras: los espacios entre las palabras son irregulares, ciertas palabras están muy apretadas, otras muy espaciadas.
6. Ausencia de márgenes: según las normas caligráficas debe existir en altura y amplitud.

B.TRAZOS:

1. Trazo de mala calidad: contornos mal definidos.
2. Letras retocadas: algunas letras o parte de ellas están retocadas, se excluyen correcciones ortográficas.
3. Curvas no definidas: las letras que se forman con curvas o círculos no están bien definidas.
4. Choques: el esfuerzo de control se traduce en una reducción de la amplitud de algunas letras, cada letra parece aplastarse sobre la siguiente; las letras parecen chocar unas con otras.

5. Irregularidad de dimensión: el niño es incapaz de dosificar regularmente la amplitud de su gesto durante toda la duración del texto. La dimensión de las letras en el interior de la palabra y del texto cambia considerablemente.

6. Zonas mal diferenciadas: las letras exteriores se diferencian mal de las letras interiores por una irregularidad considerable en la dimensión de las letras. Ejemplo: se puede encontrar una "e" tan grande como una "l", después una "l" tan baja como una "e".

7. Letras atrofiadas: algunas letras están muy reducidas y pierden su amplitud en la palabra.

C. FORMAS Y PROPORCIONES:

1. Letras demasiado o poco estructuradas.

2. Formas imperfectas: las letras están deformadas de modo poco estético y poco adaptado al desarrollo del grafismo; parece como si el niño hubiera olvidado la forma aprendida y la hubiera reemplazado por otra inadecuada.

3. Escritura demasiado pequeña o demasiado grande.

4. Escritura demasiado extendida o demasiado encogida: si las letras son demasiado anchas con relación a su altura se tiene una impresión de flojedad. Si son demasiado altas y estrechas, de rigidez.

**3.5 ASPECTO DE LECTURA**

**3.5.1 Velocidad en la lectura**

Existen diversos ejercicios o pruebas* que se ocupan de medir la velocidad en la lectura, M. Recasens señala que en los primeros grados de escolaridad "... si queremos medir la velocidad, lo haremos sin que el alumno sea consciente de ello, ya que en esta fase se trata de asegurar los mecanismos del proceso y asegurar el objetivo lector de la comprensión. Si el niño quisiera correr (al observar que medimos su velocidad), perjudicaríamos su lectura."(37)

(37) Recasens, M. obr. cit , p. 15
(*) Fuente de la prueba de velocidad: Idem, pp. 15 y 16

PRUEBA DE VELOCIDAD

Objetivo: Valora fácilmente la velocidad del niño al leer un texto. Puede indicar el total de palabras leídas durante un período de tiempo, o bien, el tiempo que se ocupa al leer un determinado texto.

Material: Texto impreso que se elige de acuerdo al nivel que se va a aplicar; se considera el tipo de letra, la interlineación y el contenido. Se saca una copia del mismo. El original se emplea para que el examinado lo lea. En la copia se anotan, al margen, las palabras de cada línea. Al anotarlas se cuentan también las preposiciones (excepto "a") y artículos como palabras.

Aplicación: Se llama a cada alumno por separado. Se le pide que lea el texto en voz baja ( mientras sus compañeros realizan algún trabajo) y que cuando se le diga "alto" se detenga.

Tiempo: De aplicación individual: 1 minuto

Evaluación: Cuando el niño termina de leer se checa en el texto que está cuantificado, el número de palabras (*) que

(*) En España, las orientaciones oficiales dan una velocidad exigible por niveles: 3o. = 80 palabras por minuto
4o. = 90 palabras por minuto
5o. =100 palabras por minuto
En México, la Escuela Nacional de Maestros elaboró una escala

ha leído. De aquí también se puede obtener la media de velocidad del grupo.

Observaciones: Al hacer este tipo de valoración hay que tener presente que la velocidad de un sujeto no se puede obtener por la lectura de un sólo texto, ésta varía según la situación y el propio texto: es diferente un texto científico de uno narrativo, por ejemplo.

Ventajas: Si se aplica varias veces al año, le permite al niño obtener una visión de su progreso al leer.

Durante la aplicación, y si se dispone de tiempo, se pueden evaluar los errores en la lectura. Se pueden ir checando en una hoja individual las posibles omisiones, sustituciones, mutilaciones de palabras y saltos de renglón, entre otros, que pudiera cometer el sujeto.

---

para evaluar la rapidez de la lectura oral. El número de palabras leídas en dos minutos por alumnos de un tercer grado correspondería a una calificación de:

10 si lee 130 o más
9 si lee 115 a 129
8 si lee 100 a 114
7 si lee 90 a 99
6 si lee 80 a 89 (En un minuto correspondería a 40-49)
5 si lee 79

Texto empleado para medir la velocidad lectora:

4 **El lobo y el perro**

9 Un lobo flaco y hambriento encontró, por casualidad, a un perro
9 gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo:
6 —¿Qué haces para estar tan bien?
38 10 —Estarías igual que yo —respondió el perro— si quisieras prestar
9 a mi amo los mismos servicios que yo le presto.
7 —¿Qué servicios son esos? —preguntó el lobo.
—Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los
65 11 ladrones.
10 —Bien, estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. Será
8 mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida.
6 —Pues ven conmigo —dijo el perro.
81 11 Mientras caminaban, el lobo vio el cuello pelado del perro por
4 causa de la cadena.
10 —Dime amigo —le dijo—: ¿por qué tienes así el cuello?
9 —Como les parezco demasiado inquieto —repuso el perro— me
11 atan de día para que duerma cuando hay luz y vigile cuando
137 3 llega la noche.
7 —Pero si deseas salir, ¿te lo permiten?
6 —No, eso no —dijo el perro.
10 —Pues entonces —contestó el lobo— goza tú de tus bienes,
11 porque yo no quisiera estar tan satisfecho a condición de no ser
1 libre.
172

Fedro

Fuente: Libro de lecturas, tercer grado, Secretaría de Educación Pública, 1988, p. 20

Nota: En esta prueba no se tomaron en cuenta la preposición "a" y la conjunción "y" con la única finalidad de hacer una valoración más rigurosa del número de palabras leídas en un minuto; aunque cabe aclarar que son también pequeñas palabras que cum

### 3.5.2 Comprensión lectora:

En este aspecto las variables que intervienen son numerosas, por lo tanto su medición ofrece una mayor dificultad. Recuérdese que en la comprensión intervienen diversas estrategias (véase capítulo dos, p.110), además de que requiere ciertas capacidades como:

- capacidad de recordar detalles específicos
- capacidad de reconocer secuencias de hechos o acciones
- capacidad de determinar ideas principales
- capacidad para inferir o pensar con sentido creador

Entre los instrumentos que se emplean tanto para trabajar en el desarrollo de la comprensión, así como para su evaluación, se encuentran:

---

plen una función importante en la estructuración de frases. Algunos autores consideran como palabras aquellas preposiciones, artículos o conjunciones que están formados de dos o más letras. En cuestión de enseñanza, es importante aclarar que en los primeros grados conviene manejar la preposición "a" y las conjunciones "y", "o", "e" como letras y no como palabras para no confundir al alumno, puesto que éste se halla en proceso de apropiación del lenguaje escrito. Gradualmente se le señala la función que cumplen en las frases. Así pues, lo que aquí se está valorando no es la capacidad de análisis frástico, sino la velocidad al leer.

1. Lectura oral y diálogo posterior.
2. Lectura silenciosa y contestación a preguntas en presencia del texto.
3. Lectura silenciosa y contestación a preguntas sin tener delante el texto(en forma abierta, de opción, etc.).
4. Lectura y pase a historieta, cuento o representación.

La prueba que se empleó para evaluar la comprensión lectora fue la de lectura silenciosa y contestación a preguntas sin tener delante el texto.

PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA

Material: Texto impreso para cada alumno.

Hoja de preguntas:( cuestionario) para cada alumno.

Estructura del cuestionario: Se elabora a partir del texto, tratando de que incluya preguntas referentes a las capacidades que intervienen en la comprensión.

Se divide en dos partes: la primera, de opción múltiple constituida por 7 preguntas; y la segunda, de 8 preguntas abiertas. Las 15 cuestiones se clasifican de acuerdo a las aptitudes vinculadas a la comprensión.

9 preguntas cuya respuesta está explícita en el texto

- Preguntas 1 a 7 (Primera parte)
  - P. de detalle 1, 2, 3 y 5
  - P. de acción 4, 6 y 7
- 1 y 4 (Segunda parte)
  - P. de hecho 1 y 4

6 preguntas cuya respuesta se halla implícita en el texto

- Preguntas 2, 3, 5, 6, 7 y 8 (Segunda parte)
  - P. de inferencia: 2, 3, 5 y 6
  - P. de idea principal: 7 y 8.

Observaciones : Si bien es cierto que el empleo de algunos instrumentos puede, en un momento dado, dar indicios de la comprensión de un texto, quedan aún por investigar otras variables que influyen en ella, ya que como se señaló anteriormente su medición ofrece una mayor dificultad.

9 preguntas cuya respuesta está explícita en el texto

Preguntas 1 a 7 (Primera parte)

P. de detalle 1, 2, 3 y 5

P. de acción 4, 6 y 7

1 y 4 (Segunda parte)

P. de hecho 1 y 4

6 preguntas cuya respuesta se halla implícita en el texto

Preguntas 2, 3, 5, 6, 7 y 8 (Segunda parte)

P. de inferencia: 2, 3, 5 y 6

P. de idea principal: 7 y 8.

Observaciones : Si bien es cierto que el empleo de algunos instrumentos puede, en un momento dado, dar indicios de la comprensión de un texto, quedan aún por investigar otras variables que influyen en ella, ya que como se señaló anteriormente su medición ofrece una mayor dificultad.

COMPRENSION LECTORA OCTUBRE 1989

NOMBRE: _____ EDAD: _____

SUBRAYA LA RESPUESTA DE ACUERDO A LO QUE ACABAS DE LEER :

1. El lobo era:
   a) gordo y bien comido
   b) flaco y gordo
   c) flaco y hambriento
2. El perro era:
   a) gordo y bien comido
   b) gordo y enojón
   c) gordo y hambriento
3. El lobo encontró al perro...
   a) .. durmiendo
   b) .. por casualidad
   c) .. porque quería verlo
4. El perro:
   a) cuidaba la casa contra los lobos
   b) cuidaba la casa contra los ladrones
   c) cuidaba a los ladrones
5. ¿Qué vió el lobo en el perro?
   a) su cuello arrugado
   b) una cadena en su cuello
   c) su cuello pelado
6. ¿Qué estaban haciendo cuando se lo vió?
   a) estaban caminando
   b) estaban corriendo
   c) estaban cuidando
7. ¿Por qué amarraban al perro?
   a) porque no cuidaba bien
   b) porque les parecía inquieto
   c) porque era muy tranquilo

CONTESTA :

1. ¿Por qué el lobo acompañó al perro?

2. ¿Cuándo desamarraban al perro ?

3. ¿Dónde crees qué el lobo haya encontrado al perro, si a éste no le permitían salir ?

4. ¿Qué contestó el lobo al perro cuando supo que no lo dejaban salir?

5. ¿ Qué hubieras hecho tú si fueras el lobo ?

6. ¿Qué hubieras hecho tú si fueras el perro ?

7. ¿Cuál crees que haya sido la idea más importante de este cuento?

8. ¿Qué título le pondrías tú al cuento?

Relación velocidad-comprensión:.

Es importante señalar que así como se evalúa la velocidad y la comprensión lectora, existen otras formas para apreciar la relación que guardan entre sí.

1. Dar al alumno un texto y decirle que se va a tomar en cuenta el tiempo que se tarda en leerlo. Una vez leído el texto completo se le hacen preguntas en forma oral. Se anotan los aciertos de las preguntas.
2. Repartir un texto. Dar una señal para que todos inicien su lectura silenciosa al mismo tiempo. Cuando un alumno acaba levanta la mano para que el profesor anote el tiempo que ha tardado en la lectura y para que le cambie la hoja del texto por la de las preguntas. Conviene que el texto sea largo para evitar aglomeraciones en la entrega y cambio de hojas. Posteriormente se hace una lista de alumnos en orden a la velocidad y se comparan con los aciertos en las preguntas.

Para efectos de la presente investigación se consideraron, en la evaluación inicial, los resultados obtenidos en la prueba de velocidad y en la de comprensión. En una segunda evaluación se empleó la forma señalada líneas antes con el número 1. A diferencia de la valoración que se hizo al inicio del curso, en la segunda las preguntas se hicieron en forma oral con la única finalidad de hacer una comparación cualitativa.

4. EVALUACION INICIAL Y RESULTADOS

Una vez estructuradas y revisadas las pruebas se hizo su - aplicación formal en el grupo, el cual estaba constituido por 42 - alumnos: 24 niñas y 18 niños (de clase media y media baja), cuyas edades oscilaban entre los 7 y 9 años. Cabe señalar que un mes y - medio antes de finalizar el ciclo escolar uno de ellos se dio de - baja; por tal razón, y en vista de que no presentaba dificultades sobresalientes, se quitó de la muestra quedando así en 41 los alumnos que integraron el grupo.

En la evaluación intermedia, sobre todo, se modificaron algunos aspectos de las pruebas, esto se hizo dependiendo de lo que se fue trabajando con el grupo.

De ciertos aspectos solamente se hicieron dos evaluaciones -- (inicial y final), a diferencia de otros en los que se aplicaron - tres, debido a que en algunos de ellos los progresos se obtienen a largo plazo.

A continuación se presentan los resultados de la evaluación - diagnóstica en cada aspecto, después el tratamiento seguido y los resultados de la segunda aplicación; y, por último, la valoración final. Antes de ello se muestran las fechas de aplicación de las - pruebas que quedaron establecidas como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO # 1: CALENDARIO DE PRUEBAS

| PRUEBAS / EVALUACION | PRUEBA DE ORTOGRAFIA | PRUEBA DE ANALISIS FRASTICO | PRUEBA DE VOCABULARIO | PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA | PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA | PRUEBA MOTRIZ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| INICIAL O DIAGNOS-TICA | septiembre 89 | septiembre 89 | sep. 89 | octubre 89 | octubre 89 | noviembre 89 |
| INTERME-DIA | abril 90 (ejercicio explo ratorio)* | ——— | enero 90 | enero 90 ** | enero 90 | ——— |
| FINAL | junio 90 | junio 90 | junio 90 | junio 90 | junio 90 | junio 90 |

* Para esta evaluación se elaboró un ejercicio parecido al de la evaluación inicial, de acuerdo a lo que se fue trabajando.

** En esta segunda aplicación se tomó en cuenta el tiempo que ocupó el niño al leer el texto completo.

——— No se aplicó evaluación intermedia.

## 4.1 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ORTOGRAFIA

(Evaluación inicial)

Una vez calificada la prueba se contaron, por separado, el número de omisiones*, inversiones, sustituciones, añadidos, uniones-separaciones, faltas de origen léxico, faltas de origen perceptivo visual y algunas reglas de puntuación (especificadas en la hoja de anotación de faltas). Después se obtuvo la suma total de alumnos que cometieron cada falta y el número total de desaciertos en que incurrieron de manera individual. Esto permitió detectar a los alumnos que presentaron mayor problemática en el área ortográfica.

| NOMBRE | EDAD | TOTAL DE FALTAS |
|---|---|---|
| 1. Wendy | 8 años 3 meses | 19 |
| 2. Claudia | 7 años 8 meses | 13 |
| 3. Cynthia | 8 años 8 meses | 22 |
| 4. Erik Alberto | 8 años 7 meses | 18 |
| 5. Johana | 8 años 2 meses | 16 |
| 6. Kaleb | 7 años 10 meses | 28 |
| 7. Susana | 8 años - | 11 |

(*) La explicación de estos términos está en la página 133.

| NOMBRE | EDAD | TOTAL DE FALTAS |
|---|---|---|
| 8. Yossadara | 7 años 10 meses | 6 |
| 9. Mariana | 7 años 4 meses | 17 |
| 10. Javier | 7 años 9 meses | 7 |
| 11. Angel | 8 años 6 meses | 13 |
| 12. Mauricio | 8 años 7 meses | 21 |
| 13. Erik | 8 años 4 meses | 17 |
| 14. Paola | 9 años 2 meses | 10 |
| 15. Inis | 7 años 11 meses | 6 |
| 16. Evelyn | 7 años 11 meses | 4 |
| 17. Sintia | 8 años - | 8 |
| 18. Gaby | 8 años - | 40 |
| 19. César Octavio | 8 años 4 meses | 31 |
| 20. Miguel Angel | 8 años - | 6 |
| 21. Areli | 7 años 10 meses | 22 |
| 22. Oliver | 7 años 11 meses | 12 |
| 23. Vianney | 9 años 1 mes | 15 |
| 24. Heriberto | 8 años 7 meses | 20 |
| 25. Karla | 8 años - | 7 |
| 26. Erika | 8 años 1 mes | 10 |

| NOMBRE | EDAD | TOTAL DE FALTAS |
|---|---|---|
| 27. Romina | 7 años 11 meses | 10 |
| 28. Sandra | 8 años 8 meses | 7 |
| 29. Brenda | 8 años 9 meses | 13 |
| 30. Vanessa | 8 años 6 meses | 19 |
| 31. Martín | 3 años 11 meses | 20 |
| 32. Norma | 9 años 3 meses | 26 |
| 33. Oscar | 7 años 1 mes | 16 |
| 34. Eduardo | 7 años 10 meses | 13 |
| 35. Alejandro | 8 años - | 21 |
| 36. Laura | 8 años 2 meses | 18 |
| 37. Agustín | 9 años 3 meses | 14 |
| 38. Ileana | 8 años 2 meses | 12 |
| 39. Marco | 8 años 3 meses | 15 |
| 40. Paty | 8 años 5 meses | 5 |
| 41. Hugo | 7 años 11 meses | 17 |

CUADRO # 2 FALTAS ORTOGRAFICAS DE LA EVALUACION INICIAL 

| Alumnos que cometieron : | | Relación en porcentaje 41 alumnos= 100 % |
|---|---|---|
| Omisiones | 25 | 61 % |
| Inversiones | 3 | 7 % |
| Sustituciones | 30 | 73 % |
| Añadidos | 11 | 27 % |
| Uniones y/o separaciones | 17 | 40 % |
| gue-ge y gui-gi | 30 | 73 % |
| ce-ci | 33 | 80 % |
| que-qui | 3 | 7 % |
| j-g | 10 | 24 % |
| ll-y | 35 | 85 % |
| b-v | 39 | 95 % |
| h | 30 | 73 % |
| Sin mayúsculas | 14 | 34 % |
| m antes de p y b | 10 | 24 % |
| Sin punto a fin de frase | 32 | 78 % |
| Terminación aba | 4 | 9 % |
| Otras faltas: | | |
| s-z | 33 | 80 % |
| r- rr | 3 | 7 % |

Los tipos de faltas se organizan de acuerdo a la que presenta mayor dificultad para iniciar el tratamiento:

CUADRO # 3 CLASIFICACION DE FALTAS ORTOGRAFICAS

| I. Faltas de tipo lingüístico (ortografía natural) | | II. Faltas de origen léxico | | III. Faltas de tipo visual (ortografía visual) | |
|---|---|---|---|---|---|
| sustitución | 73 % | ce-ci | 80 % | b-v | 95 % |
| omisión | 61 % | gue-ge | 73 % | ll-y | 85 % |
| unión/separación | 40 % | gui-gi | | h | 73 % |
| añadidos | 27% | que-qui | 7 % | j-g | 24 % |
| inversión | 7% | | | | |

| IV. Otras faltas | | V. Reglas | |
|---|---|---|---|
| s-z-c | 80 % | Sin punto | 78 % |
| r-rr | 7 % | mayúsculas | 34 % |
| | | m antes de p y b | 24 % |
| | | terminación aba. | 9 % |

Relación de alumnos que obtuvieron 20 o más faltas en esta prueba:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Heriberto | 20 faltas | Norma | 26 faltas |
| Martín | 20 faltas | Kaleb | 28 faltas |
| Mauricio | 21 faltas | ** Alejandro | 31 faltas |
| Cynthia | 22 faltas | ** César | 31 faltas |
| Areli | 22 faltas | ** Gaby | 40 faltas |

(**) Presentan una problemática mayor.

## 4.2 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ANALISIS PRASTICO

(Evaluación inicial)

Frase: "Al ir a casa pasé entre un burro y una vaca"

Total de alumnos: 41

Alumnos que escribieron correctamente la frase completa: 10

- Primera parte de la frase:

  Al ir a casa ...

Alumnos que escribieron correctamente esta parte: 31

Frases incorrectas (incluidas las uniones defectuosas):

| | |
|---|---|
| que en una casa | ( 1 alumno) |
| ar a casa | ( 1 alumno) |
| Er a casa | ( 1 alumno) |
| Al ar aca | ( 1 alumno) |
| Alira | ( 1 alumno) |
| alira casa | ( 3 alumnos) |
| aliracasa | ( 2 alumnos) |

- Segunda parte de la frase:

  ...pasé entre un burro y una vaca.

Alumnos que escribieron correctamente esta parte: 14, de los cuales 2 presentan omisión de alguna letra y mala ordenación de las palabras burro y vaca (vaca -burro).

Transformaciones de la preposición entre:

| Frases: | Número de alumnos |
|---|---|
| • pasé junto a un burro y una vaca | 1 |
| • pasé frente a un burro y una vaca | 1 |
| • pasé por un burro y una vaca | 8 |
| • pasé con un burro y una vaca | 3 |
| • pasé sobre (de) un burro y una vaca | 2 |
| • me encontré con un burro y una vaca | 1 |
| • pasé en medio de un burro y una vaca | 1 |
| • pasé con un caballo y un perro | 1 |
| • pasé con una vaca | 1 |
| • pasé entre en una casa entre una vaca (sin modificación de "entre", pero con mala ordenación) | 1 |

Supresión de entre:

| Frases: | Número de alumnos |
|---|---|
| • me encontré un burro y una vaca | 2 |
| • pasé un burro y vaca | 1 |
| • vi a un burro y una vaca | 3 |
| • brinqué una vaca | 1 |

Teniendo estos resultados se pudo detectar, por un lado, qué niños presentaron faltas sobresalientes al escribir la frase; por

el otro, se pudieron comparar los errores en la prueba de ortografía que obtuvieron estos alumnos, así como los que escribieron -- correctamente la frase.

CUADRO # 4 A. COMPARACION DE LA PRUEBA ORTOGRAFICA Y DE ANALISIS FRASTICO

| Alumnos que reprodujeron bien la frase | Errores en la prueba de ortografía |
|---|---|
| Miguel | 6 |
| Isis | 6 |
| Sandra | 7 |
| Javier | 7 |
| Paola | 10 |
| Erika | 10 |
| Oscar | 16 |
| Erik Alberto | 18 |
| * Mauricio | 21 |
| * Cynthia | 22 |

Nota: Recuérdese que el número máximo de errores en la prueba ortográfica fue de 40 y el mínimo de 4.
(*) Estos dos casos si muestran un marcado número de errores a - comparación de los otros ocho alumnos.

CUADRO # 4 B. COMPARACION DE LA PRUEBA ORTOGRAFICA Y DE ANALISIS FRASTICO

| Alumnos que presentan faltas sobresalientes al escribir la frase | Errores en la prueba de ortografía |
|---|---|
| ** Karla: Al ar aca pace ente un burr y una vaca | 7 |
| ** Claudia: Ar a casa pase por una vaca y un burro | 13 |
| Areli : alira casa pase entre en una casa entre una vaca | 22 |
| César O. : Er a casa pase con un burr y una baca | 31 |
| Alejandro: ALir a casa brinque e una daca | 31 |
| Gaby: Al ir a cas mencon tre un burro y una vaca | 40 |

(**)Salvo estos casos, los demás tienen gran número de desaciertos en ambos aspectos. Por lo tanto hay que trabajar intensamente el área ortográfica y el análisis sintáctico; a parte de revisar si no existe una dificultad mayor en el área del lenguaje.

4.3 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO
(Evaluación inicial)

Al obtener el total de palabras por minuto de cada alumno se hizo una distribución de frecuencias simple:

CUADRO # 5 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO

| Palabras por min. X | Incidencia (I) | Frecuencia | XI |
|---|---|---|---|
| 10 | 0 | 0 % | 0 |
| 9 | 2 | 5 % | 18 |
| 8 | 0 | 0 % | 0 |
| 7 | 5 | 12 % | 35 |
| 6 | 11 | 27 % | 66 |
| 5 | 10 | 24 % | 50 |
| 4 | 13 | 32 % | 52 |
| 3 | 0 | 0 % | 0 |
| 2 | 0 | 0 % | 0 |
| 1 | 0 | 0 % | 0 |
| | 41 alumnos | 100 % | 221 |

Promedio de palabras por minuto:

$$\bar{X} = \frac{XI}{N}$$

$\bar{X}$ = promedio

XI = suma de x por la incidencia

N = número de casos

$$\bar{X} = \frac{221}{41} = 5 \text{ palabras por minuto.}$$

4.4 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA.

(Evaluación inicial )

Durante la aplicación se fueron registrando las palabras por minuto que leyó cada niño. Con los datos obtenidos se hizo la -- siguiente distribución de frecuencias agrupadas con su respectiva representación gráfica.

El mayor número de palabras leídas en un minuto fue de 108 y el menor de 30. Con esta información se determinó el rango o -- amplitud de la distribución:

$$108-30 + 1 = 79 \qquad \frac{80}{5} = 16 \qquad \frac{R}{i} = n$$

R= rango
i= tamaño del intervalo
n= número de intervalos

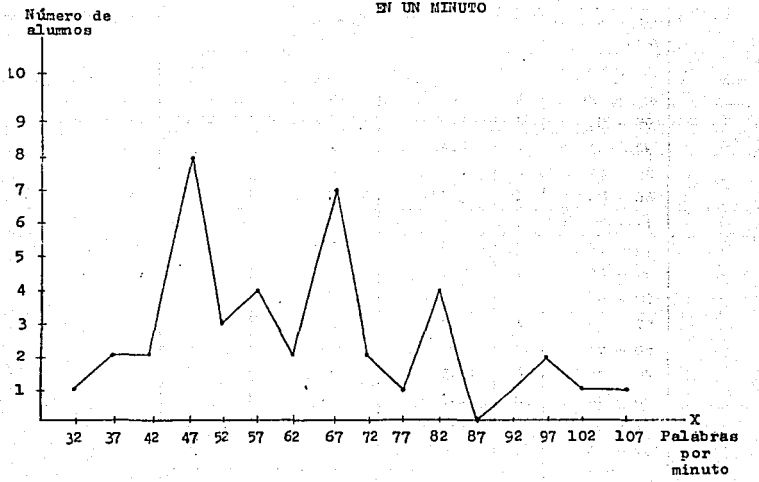
CUADRO # 6 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA

| Palabras por minuto | I | Frecuencia | Marca de clase (X) | XI |
|---|---|---|---|---|
| 105 - 109 | 1 | 2.4 % | 107 | 107 |
| 100 - 104 | 1 | 2.4 % | 102 | 102 |
| 95 - 99 | 2 | 4.9 % | 97 | 194 |
| 90 - 94 | 1 | 2.4 % | 92 | 92 |
| 85 - 89 | 0 | 0 % | 87 | 0 |
| 80 - 84 | 4 | 9.8 % | 82 | 328 |
| 75 - 79 | 1 | 2.4 % | 77 | 77 |
| 70 - 74 | 2 | 4.9 % | 72 | 144 |
| 65 - 69 | 7 | 17.1 % | 67 | 469 |
| 60 - 64 | 2 | 4.9 % | 62 | 124 |
| 55 - 59 | 4 | 9.8 % | 57 | 228 |
| 50 - 54 | 3 | 7.3 % | 52 | 156 |
| 45 - 49 | 8 | 19.5 % | 47 | 376 |
| 40 - 44 | 2 | 4.9 % | 42 | 84 |
| 35 - 39 | 2 | 4.9 % | 37 | 74 |
| 30 - 34 | 1 | 2.4 % | 32 | 32 |
| | 41 | 100 % | | 2587 |

Al obtener el promedio se tiene:

$$\bar{X} = \frac{XI}{N} \qquad \bar{X} = \frac{2587}{41} = 63 \qquad \bar{X} = 63 \text{ palabras por minuto}$$

Figura 3: FRECUENCIA DE PALABRAS LEIDAS EN UN MINUTO




Relación de alumnos que leyeron un número menor de 47 palabras por minuto (se estableció este límite a partir de la máxima incidencia):

| | |
|---|---|
| Brenda | 42 |
| Erik | 42 |
| Kaleb | 39 |
| Heriberto | 35 |
| ** Gaby | 30 |

(**)Presenta una dificultad mayor.

## 4.5 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA

(Evaluación inicial )

Como quedó asentado con anterioridad, la prueba de comprensión consta de dos partes cuyo número total de cuestiones es de 15 . De esta primera aplicación se tuvieron los siguientes resultados:

CUADRO # 7 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA

| Aciertos X | Incidencia I | Frecuencia | XI | Incidencia acumulada | Frecuencia porcentual |
|---|---|---|---|---|---|
| 15 | 4 | 9.8 % | 60 | 41 | 100 % |
| 14 | 2 | 4.9 % | 28 | 37 | 90 % |
| 13 | 5 | 12.2 % | 65 | 35 | 85 % |
| 12 | 7 | 17.1 % | 84 | 30 | 73 % |
| 11 | 5 | 12.2 % | 55 | 23 | 56 % |
| 10 | 8 | 19.5 % | 80 | 18 | 43 % |
| 9 | 3 | 7.3 % | 27 | 10 | 24 % |
| 8 | 2 | 4.9 % | 16 | 7 | 17 % |
| 7 | 2 | 4.9 % | 14 | 5 | 12 % |
| 6 | 0 | 0 % | 0 | 3 | 7 % |
| 5 | 1 | 2.4 % | 5 | 3 | 7 % |
| 4 | 1 | 2.4 % | 4 | 2 | 4 % |
| 3 | 1 | 2.4 % | 3 | 1 | 2 % |
| | 41 | 100 % | 441 | | |

Promedio: $\bar{X} = \frac{\sum XI}{N}$ $\bar{X} = \frac{441}{41} = 10$ $\bar{X} =$ 10 aciertos

El 76 % de los alumnos (31) logran un número de aciertos igual o sobre el promedio. El 24 % restante (10) tiene menos de 10 aciertos en la prueba. De ellos, los que están muy por debajo del promedio son: Areli (4 aciertos), Mauricio (5 aciertos) y Gaby (3 aciertos).

4.5.1 RELACION ENTRE LA PRUEBA DE COMPRENSION Y VELOCIDAD LECTORA

Considerando el promedio obtenido en la prueba de velocidad, que fue de 63 palabras por minuto, los niños que estuvieron en y por encima del promedio tienen de 10 a 15 aciertos en la prueba de comprensión, excepto tres alumnos que tienen menos de 10 aciertos. De los niños que se encuentran por debajo del promedio, la cantidad de aciertos varía desde los 13 hasta sólo 3 aciertos. De esta forma puede decirse que existe cierta relación entre velocidad y comprensión, aunque con algunas excepciones. Para ver si existe realmente una <u>relación estadística</u> entre ambos aspectos se empleó un coeficiente de correlación; así también, se elaboró una recta de regresión que permite predecir valores de las variables "X" e "Y" a partir de la fórmula:

$$\boxed{Y = B_0 + B_1 X}$$

en donde: "Y" es el número de aciertos (comprensión)

"X" es el número de palabras (velocidad)

CUADRO # 8 OBTENCION DEL COEFICIENTE DE CORRELACION.
VARIABLES: COMPRENSION Y VELOCIDAD LECTORA.

| x palabras | y aciertos | $x^2$ | $y^2$ | xy |
|---|---|---|---|---|
| 108 | 15 | 11664 | 225 | 1620 |
| 104 | 15 | 10816 | 225 | 1560 |
| 96 | 15 | 9216 | 225 | 1440 |
| 96 | 12 | 9216 | 144 | 1152 |
| 90 | 12 | 8100 | 144 | 1080 |
| 84 | 13 | 7056 | 169 | 1092 |
| 83 | 9 | 6889 | 81 | 747 |
| 80 | 14 | 6400 | 196 | 1120 |
| 80 | 8 | 6400 | 64 | 640 |
| 75 | 12 | 5625 | 144 | 900 |
| 72 | 12 | 5184 | 144 | 864 |
| 72 | 10 | 5184 | 100 | 720 |
| 69 | 9 | 4761 | 81 | 621 |
| 68 | 12 | 4624 | 144 | 816 |
| 68 | 11 | 4624 | 121 | 748 |
| 68 | 13 | 4624 | 169 | 884 |
| 65 | 14 | 4225 | 196 | 910 |
| 65 | 10 | 4225 | 100 | 650 |
| 65 | 13 | 4225 | 169 | 845 |
| 62 | 12 | 3844 | 144 | 744 |
| 62 | 15 | 3844 | 225 | 930 |
| 57 | 7 | 3249 | 49 | 399 |
| 57 | 10 | 3249 | 100 | 570 |
| 57 | 13 | 3249 | 169 | 741 |
| 57 | 7 | 3249 | 49 | 399 |
| 54 | 4 | 2916 | 16 | 216 |
| 54 | 11 | 2916 | 121 | 594 |
| 54 | 10 | 2916 | 100 | 540 |
| 49 | 11 | 2401 | 121 | 539 |
| 49 | 10 | 2401 | 100 | 490 |
| 47 | 5 | 2209 | 25 | 235 |
| 47 | 10 | 2209 | 100 | 470 |
| 47 | 10 | 2209 | 100 | 470 |
| 47 | 13 | 2209 | 169 | 611 |
| 47 | 11 | 2209 | 121 | 517 |
| 47 | 11 | 2209 | 121 | 517 |
| 42 | 12 | 1764 | 144 | 504 |
| 42 | 8 | 1764 | 64 | 336 |
| 39 | 10 | 1521 | 100 | 390 |
| 35 | 9 | 1225 | 81 | 315 |
| 30 | 3 | 900 | 9 | 90 |
| 2590 | 441 | 177720 | 5069 | 29026 |

Con estos resultados se obtuvieron: la desviación de "x", la desviación de "y" y el coeficiente de correlación.

Desviación de x

$$Sx = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N} - \bar{x}^2}$$

$$Sx = \sqrt{\frac{177720}{41} - (63)^2}$$

$$Sx = \sqrt{4334.63 - 3969}$$

$$Sx = \sqrt{365.63}$$

$$\boxed{Sx = 19.12}$$

Desviación de y

$$Sy = \sqrt{\frac{\sum y^2}{N} - \bar{y}^2}$$

$$Sy = \sqrt{\frac{5069}{41} - (10)^2}$$

$$Sy = \sqrt{123.63 - 100}$$

$$Sy = \sqrt{23.63}$$

$$\boxed{Sy = 4.86}$$

Covarianza xy

$$Sxy = \frac{\sum xy}{N} - \bar{x}\,\bar{y}$$

$$Sxy = \frac{29026}{41} - (63)(10)$$

$$Sxy = 707.95 - 630$$

$$\boxed{Sxy = 77.95}$$

Coeficiente de correlación

$$r = \frac{Sxy}{Sx\ Sy} = \frac{\text{Covarianza}}{\text{Desviación de 'x' e 'y'}}$$

$$r = \frac{77.95}{(19.12)(4.86)}$$

$$r = \frac{77.95}{92.92} = \boxed{0.83}^{*}$$

(*) Estadísticamente sí existe relación. No se puede hablar de correlaciones causales. Para mayor seguridad de este dato se hizo también una prueba de significación, la cual permite detectar si verdaderamente existe relación entre dos variables. Véase en la parte de Anexos, #2, pág. 485

Simbología:

$\sum$ suma de...
$\bar{x}$ promedio de x
$\bar{y}$ promedio de y
N número de casos

Obtención de la recta de regresión:

$$\boxed{\hat{Y} = B_0 + B_1 x}$$

En donde $B_1$ ó $b_1$ se obtiene con la fórmula: $b_1 = \frac{\Sigma xy}{\Sigma x^2}$

$$b_1 = \frac{29026}{177720} = \boxed{0.16}$$

$B_0$ ó $b_0$ se deduce a partir de la fórmula: $b_0 = \bar{y} - b_1 \bar{x}$

$$b_0 = 10 - 0.16\ (63)$$

$$b_0 = 10 - 10.08$$

$$b_0 = \boxed{-0.08}$$

Con los datos anteriores queda estructurada la recta de regresión que permite predecir valores de las variables "x" e "y"; en la gráfica respectiva (Figura 4) se tomaron dos valores extremos de "x" (108 y 30) para predecir "y", se unieron para dar lugar a la recta de regresión que es la recta que mejor se ajusta a los datos, puesto que, por lo general, las correlaciones que se obtienen en la investigación del comportamiento no son perfectas.

¿Cuántos aciertos se espera que obtenga un alumno que lee 108 palabras por minuto?

$$y = -0.08 + 0.16(108)$$

$$y = -0.08 + 17.28 \qquad 108 \longrightarrow 17 \text{ aciertos}$$

$$y = 17.2$$

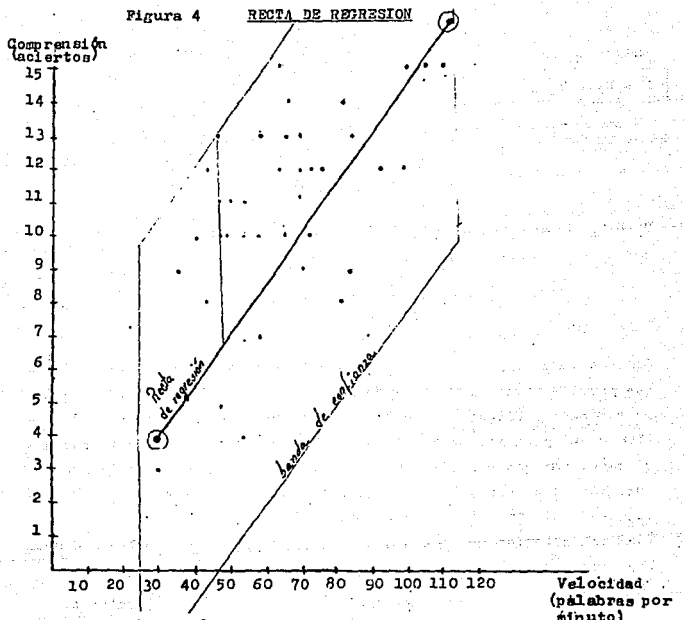
¿Cuántos aciertos se espera que obtenga un alumno que lee 30 palabras por minuto?

$$y = -0.08 + 0.16(30)$$

$$y = -0.08 + 4.80 \qquad 30 \longrightarrow 4 \text{ aciertos}$$

$$y = 4.7$$

Figura 4 RECTA DE REGRESION




Correlación = 0.83

El 83 % de los casos se encuentra dentro de la banda de confianza. Si se tomara otra muestra semejante a la aquí empleada, habría la posibilidad de que la mayor parte de la misma estaría en situación semejante a ésta.

Por lo general, se espera que una persona que lee pausadamente va a comprender mucho mejor un texto que una que lee a gran - velocidad. Es decir, es más probable que un número mayor de aciertos corresponda a una velocidad menor al leer; así como un número menor de aciertos corresponda a una velocidad mayor al leer. Sin embargo, al trabajar con niños, como en este - caso, conviene considerar varios puntos:

Hay niños que en vez de realizar una lectura propiamente — dicha hacen un descifrado del texto, lo que origina que se - lleven más tiempo al hacerlo y por lo tanto, al contestar las preguntas de la prueba de comprensión, tengan menos aciertos. El hecho de estar deletreando y captando palabra por palabra no les permite asimilar por completo el sentido de cada frase.

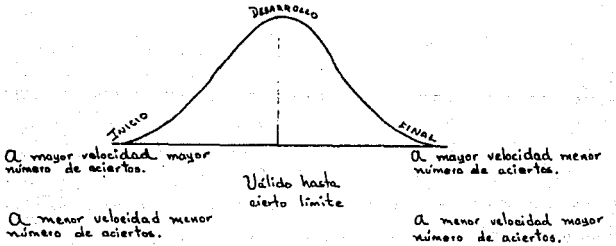



Figura 5: Proceso de lectura

4.6 RESULTADOS DE LA PRUEBA MOTRIZ (Evaluación inicial)

La aplicación de esta prueba no se hizo en forma grupal como las anteriores, únicamente se aplicó a aquellos alumnos cuya escritura manifestaba serias dificultades.

Durante los dos primeros meses de iniciado el curso escolar se observaron los escritos de todos los alumnos para hacer la selección. Esta no se hizo las primeras semanas de septiembre debido a que la mayoría de los niños aún no se adaptaba a las exigencias de la cuadrícula chica; cabe recordar que los dos primeros grados de primaria han venido manejando la cuadrícula grande; aunado a esto, algunos niños empiezan a adoptar ya su propio estilo. De ahí que la selección se haya hecho durante el mes de noviembre. Se eligieron, de 41 alumnos en total, 6 cuya escritura presentó irregularidades bastante notables:

| Nombre: | Edad: |
|---|---|
| Mariana | 7 años 7 meses |
| Javier | 8 años - |
| Roxana | 8 años 3 meses |
| César Octavio | 8 años 7 meses |
| Mauricio | 8 años 9 meses |
| Agustín | 9 años 5 meses |

De los seis niños estudiados, sólo a uno se le dictaron los textos: al de 9 años. Para los demás se emplearon las indicaciones de la

prueba de 6 a 8 años, aunque algunos ya tuvieran 8 años y meses -- cumplidos.

RESULTADOS

A.- Mauricio:

Organización de la página

Líneas rotas, fluctuantes., Palabras apretadas e irregularidad entre las mismas, ausencia de márgenes.

Trazo

Su trazo ofrece contornos mal definidos, choques, irregularidad de dimensión de las letras; en cuanto a la diferenciación de - zonas presenta algunos ejemplos de varias letras ( "q" y "u" del mismo tamaño en la palabra "Querido"). Algunas letras están -- atrofiadas.

Formas y proporciones

Letras poco estructuradas, de formas imperfectas, la mayoría de ellas está próxima en dimensión a la norma caligráfica; escritura algo extendida (daba la impresión de que trabajaba sólo por - compromiso).

Letras de forma incorrecta:

- la d la hace como a, a veces emplea la D indistintamente - intercalándola dentro de las palabras entre las minúsculas,
- la g la hace como s,
- la G como O poco estructurada,
- la C la cierra en ocasiones como si fuera O,
- la F la escribe mayúscula entre minúsculas,
- la g, j, p, q, y: las hace al mismo nivel que las otras --

letras, es decir no hay cambio para subir y bajar las partes de - las grafías que son distintivas de dichas letras.

Figura 6. CASO "A": Mauricio

Yo respiro el rico perfume de las flores
Yo respiro el rico perfume de las flores
Yo respiro el rico perfume de las flores

Mauricio Garcia Nava

Mi querido amigo yo estoy bien contento
(a) Poder ir a verte ojalá
pudieras recojerme ala estacion
afectuosamente mauricio
Mi querido amigo yo estoy bien contento
de poder ir a (verte) ojalá pudieras recojerme
ala estacion afectivamente mauricio

omisión
adición
omisión
omisión
sust.

**B.-Roxana:**

Organización de la página

Conjunto sucio por algunas letras repasadas, líneas en ocasio-- nes fluctuantes, palabras demasiado apretadas e irregularidad del espacio entre éllas. Ausencia de márgenes.

Formas y proporciones

Letras poco estructuradas, algunas formas son imperfectas como la de la letra r, escritura de tamaño regular, encorvada e --- inclinada, de primera vista da la impresión de rigidez.

Letras de forma incorrecta:

- la r a veces la hace como v o α
- la d como ϕ
- la e como ℓ

Trazo

Algunos contornos mal definidos, letras retocadas en por lo - menos cuatro ejemplos claros, pocos choques (cada letra parece aplastarse sobre la siguiente), se presenta poca irregularidad de dimensión de las letras.

Figura 7. CASO "B": Roxana

Yo respiro el rico perfume de las flores
Yo respiro el rico perfume de las flores

Mi querido amigo:
Yo estoy bien contento de poder ojala poder
ir a veta pudieras a acogerme a la
estacion Apresuramente Roxana

C.-**Agustín**:

Organización de la página

Líneas rotas, fluctuantes, las palabras no están apretadas, -- espacio irregular entre las mismas, ausencia de márgenes.

Trazo

La calidad del trazo parece frágil, no hay choques entre las -- letras, la dimensión de las letras en las palabras y durante - todo el texto cambia. En la diferenciación de zonas presenta - algunos ejemplos de varias letras ("e" y "a" del mismo tamaño - en su nombre), pocas letras atrofiadas.

Formas y proporciones

Letras poco estructuradas, de formas imperfectas, la propor--- ción de su escritura es variable: a veces hace las letras muy chicas, otras demasiado grandes. Escritura extendida, rápida, - da la impresión de impulsividad.

Letras de forma incorrecta:

- la r la hace de las siguientes formas : r r r
- la g la hace como s
- la s como ʃ

D.- César Octavio:

Organización de la página

Conjunto algo sucio por las letras repasadas, la línea no es -- totalmente recta, es fluctuante. Hay poco espacio entre una - palabra y otra, las letras en una palabra no son tan apretadas. Poco margen en altura y amplitud.

Trazo

Su trazo con lápiz aparece por lo regular bastante claro (se - puede observar en la presión ejercida al escribir sobre papel - carbón), presenta algunas de sus letras retocadas. La dimensión de las mismas parece regular salvo algunas que están reducidas.

Formas y proporciones

Letras poco estructuradas; no son tan imperfectas, más bien lo que las hace ver así es el trazo un tanto tembloroso. La dimensión de las letras está en relación a la norma caligráfica, -- escritura extendida.

Letras de forma incorrecta:

- la d la hace como
- la r :

E.- Mariana:

Organización de la página

Presenta por lo menos una letra repasada, la línea no es - recta sino fluctuante. Algunas palabras están apretadas, lo - que hace un espacio irregular entre las mismas; ausencia de márgenes.

Trazo

El contorno de la mayor parte de las letras está bien definido (m, o, y, etc.) hay una letra retocada, presenta algunos -- choques entre letras. La dimensión de las mismas es regular - aunque cambia en la segunda repetición de una de las pruebas.

Formas y proporciones

Es de notar que en la prueba, la forma de la mayoría de -- las letras es correcta (es decir está acorde a la forma caligráfica) a diferencia de la escritura que generalmente hace - en clase.

F.- Javier:

Organización de la página

La línea no es recta. Espacio irregular entre las palabras. Ausencia de márgenes en altura y amplitud.

Trazo

Trazo muy marcado, contornos mal definidos, algunos choques - entre letras. Irregularidad en la dimensión de las mismas.

Formas y proporciones

Letras poco estructuradas, algunas de forma incorrecta, escritura grande y extendida.

Letras de forma incorrecta: g, d, j, á.

5. TRATAMIENTO

A partir de los resultados obtenidos se establecieron una - serie de actividades para trabajar cada uno de los aspectos evaluados. Dichas actividades se realizaron durante el transcurso del -- ciclo escolar, con su debida graduación y variabilidad. Todos estos ejercicios, aparte de otros que se introdujeron dependiendo de las

circunstancias que se fueron presentando, se concentran en el último capítulo de este trabajo.

De todos los aspectos valorados hubo dos en los que se siguió un tratamiento más intenso e incluso se aplicaron algunas pruebas complementarias para detectar con mayor precisión las posibles dificultades. Esos aspectos fueron: el ortográfico y el motriz.

## 5.1 TRATAMIENTO ORTOGRAFICO

En el aspecto ortográfico se llevó a cabo un tratamiento correctivo específico para cada falta de tipo lingüístico (ortografía natural). Teniendo ya organizadas las faltas (véase cuadro # 3, p. 241) se revisó qué alumnos las cometieron. Así pues, siendo el error más frecuente el de las sustituciones, se procedió a determinarlas:

sustitución m-n: 11 alumnos

sustitución r-l: 5 alumnos

sustitución R-ll: 3 alumnos

sustitución g-c: 3 alumnos

sustitución vocales: 2 alumnos

sustitución y-i: 6 alumnos (De orden visual)

1. Tratamiento y prevención de la sustitución m-n:

Generalmente se interpreta esta falta como un problema de orden espacial. Para verificar si realmente se produce por dificultades en la percepción visual se puede aplicar el siguiente ejercicio:

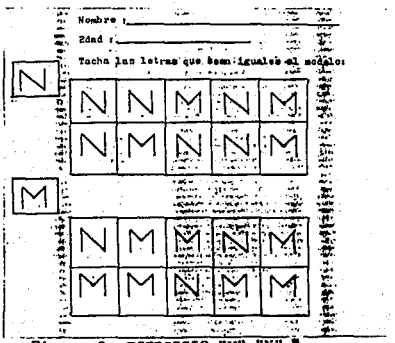



Figura 8. EJERCICIO "M"-"N" (a)

(a) Fuente: Rodríguez J., D. obr. cit., p. 101

Este ejercicio se aplicó de manera grupal y se cotejó con los resultados de la prueba de ortografía (columna de sustitución y -- columna "m" antes de "p" y "b"). Sólo dos personas de las 11 que - cometen este tipo de sustitución presentan algunos errores que no - pueden ser considerados realmente como de tipo visual.* Por lo tanto se enfatizó más el área lingüístico-auditiva siguiendo la secuencia indicada en el cuadro # 9 (Véase p. 266 ).

Así, para cada una de las sustituciones se trabajó como lo --- señalan los cuadros respectivos. En algunos se trabajó de manera -- grupal, en otros de manera individual. Después de algunos cuadros se anexan casos prácticos del estudio. Cabe aclarar que los procedimientos enunciados en todos los cuadros se llevaron a cabo durante el ciclo escolar, aún después de hacer la segunda evaluación. Lo único que se modificó fueron los contenidos (enunciados y palabras).

**Sustitución m-n:**

**El tratamiento se realizó como lo indica el cuadro # 9 (véase p. 266 ). Como fueron varios alumnos los que presentaron está confusión se trabajó de manera grupal.**

**(*) Este ejercicio permitió detectar que una alumna no incluida -- entre las doce que cometen sustitución "m"-"n", mostró errores - bastante notables que sí pueden estimarse como faltas de orden -- perceptivo visual; además presenta confusión "b"-"d" en la mayor parte de sus escritos. (Véase este caso en la página 291 ).**

| Sustitución de m-n | Orden Perceptivo-Auditivo-Lingüístico | CUADRO # 9 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 11 (Claudia, Vanessa, Gaby, Kaleb, Mariana, Octavio, Paola, Areli, Erika, Roxana, Martín).

Material: espejo, series de palabras semejantes.

PROCEDIMIENTO

- Se hace ver en un espejo que la "m" se pronuncia con los labios cerrados y la lengua quieta, mientras que "n" se pronuncia con la boca abierta y la lengua en los alveólos.

- Realizar ejercicios de discriminación frente a un sencillo espejo en los que el alumno observa si una sílaba o palabra que le decimos, se escribe con "m" o "n" según que la boca esté cerrada o abierta durante la emisión.(Cambio, lona, sandalia, tambor, canto, coma, etc.).

Ejercicios con series de palabras semejantes le ayudarán a confirmar la adquisición.

| Series: | | | Logotomas: | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ama-ana | mata- nata | | P | am | a | p | an | a |
| | cama-cana | moto- noto | | c | | o | b | | o |
| | loma-lona | mana- nana | | n | | u | c | | u |
| | rama-rana | mena- nena | | t | | e | t | | e |
| | como-cono | mota- nota | | | | i | | | i |

- Es importante conseguir que el niño oiga y repita primero las palabras por columnas, haciendo énfasis en el fonema a tratar. A continuación, hacer oír y repetir las series por filas, de dos en dos o de tres en tres.

Se puede aplicar un dictado en el que se empleen palabras con M y N:

Tengo puesta la mano encima de una mesa blanca.
Hay un mueble antiguo de madera muy buena.
Mi prima Ana compró un tambor y una maleta anaranjada.
La rana está en la rama que cayó en la laguna.
Cambió un canguro mi sobrino Manríquez.

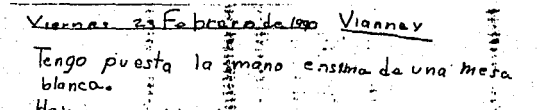
Se pueden escribir las series en carteles y pegarlas en los murales del salón.

Se hizo hincapié en la pronunciación de las letras "m" y "n"; se pidió a todos que repitieran el sonido de ambas y que observaran la forma de la boca al pronunciarlas. Se vieron después series de palabras y, por último, se hizo un dictado de palabras y frases que incluían las grafías en estudio.

Tocante a la combinación de "m" con "b" y "p", "n" con v, se señalaron las diferencias de pronunciación, se hicieron en carteles series de palabras que tuvieran dichas combinaciones, haciéndolas resaltar con un color diferente y se colocaron en los murales del salón.

Cabe señalar que las series de palabras se cambiaban constantemente, además de que se incluían en diversos ejercicios.

A continuación se presenta un ejemplo del dictado contemplado en el cuadro # 9 (véase p. 266).


Viernes 23 Febrero de 1990 Viannay

Tengo puesta la mano enstima da una mesa
blanca.
Hay un mueble de madera muy buena
Mi prima ana compro un tambor y una maleta
anajonjoda
La rana esta en rama que callo en la laguna.
Canbio un canguro mi sobrino Manriques
1 convento 2 estambre 3 tembl convento
ve inte

Figura 9. EJEMPLO DE DICTADO

| Sustitución r-l | Orden Perceptivo-Auditivo-Lingüístico | CUADRO # 10 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 5 (Wendy, Octavio, Claudia, Erik, Norma ) Nota: sólo Wendy y Octavio coincidieron en la prueba de ortografía y la ficha de clase en cuanto a la sustitución de "r" y "l".

Material: bolitas de algodón, series de palabras.

El punto de articulación de ambas conduce a error. En la "l" se da mayor contacto con los alveólos y encías, mientras que con "r" sólo se trata de una oclusión producida por un leve contacto de la lengua contra los alveólos.

PROCEDIMIENTO

(Dar pistas cinestésicas)

Discriminación de "l":

- Escuchar y repetir el "ruido" observando atentamente el efecto de la lengua en los alveólos y encías.
- Observar la salida cálida del aire con el dorso de la mano para "l".
- Observar la modificación resultante de mover con la yema de los dedos los carrillos. Ver cómo el aire calienta el interior de los carrillos y los infla levemente.
- Escuchar el sonido nuevamente.
- Reconocer la presencia o ausencia del fonema en palabras sencillas, exagerando algo el fonema:

| | | |
|---|---|---|
| lava | pala | calma |
| lame | pila | alma |
| lobo | palo | salva |
| lupa | melón | calvo |
| lucha | pelo | selva |

Discriminación de "r":

- Utilizar la misma secuencia que con la letra "l".
- Observar la salida del aire como un leve disparo en rrr y constatar sus efectos sobre bolitas de papel, algodón, etc.
- Reconocer la presencia del fonema en palabras sencillas:

| | | |
|---|---|---|
| rosa | caro | toro |
| rana | sara | cuero |
| remo | loro | muero |
| rina | coro | tercio |
| rima | oro | carne |

- Ejercicios de contraste de ambos:

No basta con un par de audiciones. Es indispensable conseguir que el niño las oiga varias veces, por separado y dentro de la palabra.
Primero que oiga y repita las palabras por columnas, poniendo el acento en un fonema individual, para a continuación hacer oír y repetir las series por filas de dos en dos o de tres en tres, para así conseguir un efecto diferenciado por contraste:

| Contraste | r-l |
|---|---|
| muro | mulo |
| para | pala |
| pera | pela |
| puro | pulo |
| vara | bala |
| boro | bolo |
| coro | colo |
| cero | celo |
| cara | cala |
| sara | sala |

- Pronunciación de sílabas combinadas:

| | | | |
|---|---|---|---|
| plato | fleco | prado | |
| plano | flama | prensa | catre-cable |
| pluma | flor | prima | |
| pleno | flojo | promesa | |
| plastilina | flema | prit | |

Sustitución r-l:

Se trabajó principalmente con Wendy y con César Octavio. A éste último se le hizo un dictado exploratorio, aparte de la prueba de ortografía, para ver en qué combinaciones de sílabas se presentaba la dificultad r - l; contrariamente a lo que se esperaba, no cometió ningún error. Se platicó con él y se encontró que solamente se equivocaba al escribir muy rápido, es decir que al escribir a una velocidad mayor no se detenía a pensar si la palabra iba con r o con l, en sí, él la escribía como alcanzaba a oírla. Es importante señalar que este tipo de falta no es muy frecuente en sus apuntes.

Con Wendy es más marcada la problemática r-l, la mayor dificultad se presenta en sílabas combinadas ( bra, bla, pla, pra, fra, fla, etc.) . Se ha seguido el procedimiento señalado en el cuadro # 10(p. 268) y se ha trabajado la articulación de los dos sonidos. Un factor importante a considerar en el caso de Wendy es que, cuando iba en segundo grado, la operaron del carrillo porque no podía pronunciar ni la r ni la l, una vez operada empezó a pronunciarlas, aunque con dificultad.

Con los dos alumnos se trabajó por separado y en sesiones discontinuas ( por la falta de tiempo) a lo largo del ciclo escolar.

Cuando se les dictaba individualmente haciendo énfasis en las letras r y l, y cuando observaban la pronunciación de las mismas, tenían menos errores. Mientras se les dictaba en forma grupal, eran más frecuentes las faltas. En ambos casos, es conveniente continuar el tratamiento en los grados siguientes.

Figura 10a. EJEMPLO DE SUSTITUCION r - l

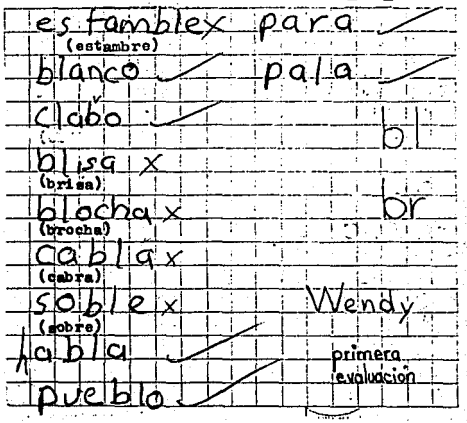


Figura 10a. EJERCICIO DE SUSTITUCION r - l (segunda evaluación)

cable — brillo — blle — bra
Flor — bloque
plastilina — bridar — bli — bre
pleno — bruja — blu — bri
Freno
Frijol — blo — bro
prensa — blo — bru
prima
blanco
brabo — Wendy
brasero
sable
roble
problema
bruso (en la misma línea)
blusa
broma

Wendy Acosta Morales

Figura 10b. EJERCICIO DE SUSTITUCION r - l (tercera evaluación)

prado
cobre — a br azo
br inco
estambre — br oma
br enda
brisa — br aza
a br ir
brocha
cabra — bl usa
sobre — p l ak
rifle — bl ak
cable
establo — pr ima
Flor — pr ensa
problema — pr ado
plastilina
pradera — pl anta
pl ato
pl uma

| Sustitución de ñ-ll: linguopalatales | Orden Perceptivo Auditivo-Lingüístico | CUADRO # 11 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 3 (Claudia, Erik, Cynthia) Nota: los dos primeros alumnos coincidieron en la prueba de ortografía y la ficha de clase respecto a la sustitución "ñ"—"ll". En Cynthia no es tan frecuente dicha falta.

Material: serie de palabras.

El tipo de faltas entre "ñ", "ll", "y", "ch", reside en el hecho de que todas ellas se articulan en una zona amplia del paladar con un firme apoyo de la lengua en el mismo. El punto de articulación no es una buena pista para diferenciarlas, se debe trabajar más bien con los efectos que se producen al expulsar el aire.

PROCEDIMIENTO

- Observar con la yema del dedo índice, las vibraciones de las alas nasales cuando pronunciamos ñ y la salida de aire cálido por las laterales de la lengua al articular ll.

- Discriminación clara de cada fonema aislado, jugando hacer "ruidos", no a pronunciar una letra. Sólo después de una buena discriminación se les presenta la letra.

- Contraste de los fonemas simples parecidos, insistiendo en los aspectos diferenciales. Utilizar oposiciones fonológicas. No importa que el niño no entienda las palabras de las series:

ll-ñ

hallo - año
valla - baña
salla - saña
hulla - uña
calla - caña
malla - maña
pilla - piña
callo - caño

Repetición de logotomas (repetición de palabras artificiales y sin sentido) para ejercicios de atención y diferenciación:

aña - alla
año - allo
paño - pallo
añe - alle
añi - alli
oñu - ollu

oño - ollo
cuña - culla
peña - pella
taña - talla
feño - fello

Sustitución ñ-ll

En este tipo de sustitución se dedicó mayor tiempo a Claudia, ya que es quien más presenta la dificultad. Se siguió el procedimiento señalado en el cuadro # 11 (véase p. 273) También se elaboró en cartulina diversas series de logotomas con las diferentes combinaciones:

| | | | |
|---|---|---|---|
| cha | ña | lla | |
| che | ñe | lle | |
| chi | ñi | lli, | etc. |

Se pidió a la niña que las pronunciara en voz alta, durante las sesiones y cuando tuviera algún rato libre en casa, incluso se le proporcionó una tarjeta con las combinaciones. Para comprobar si había logrado disminuir el número de faltas, se le hicieron varios dictados que, por lo general, escribió bien. En el primero, mostró mayor confusión entre ñ y ll; en los siguientes disminuyó el número de faltas. No obstante, en algunos de sus apuntes sigue apareciendo la confusión. En su caso sucede lo mismo que con los niños que presentan la sustitución r-l; mientras observa la articulación de las letras y se le dicta individualmente, escribe bien las palabras; en dictados colectivos sucede lo contrario. Si bien es necesario seguir trabajando con ella, por lo pronto se ha logrado que ella misma ponga atención en sus escritos respecto a palabras que impliquen las grafías en cuestión.

Figura 11a. EJEMPLO DE SUSTITUCION E - 11
(Primera evaluación)

| | |
|---|---|
| año | yo |
| cana | bayan |
| cacha | paño |
| lechera | Volanda (se le dictó: Yolanda) |
| enera | |
| pichón | talla |
| pinon | tana |

Claudia

Figura 11b. EJEMPLO DE SUSTITUCION E - 11
(Segunda evaluación)

| | |
|---|---|
| ballo (baño) | lla, lle, lli, llo, llu |
| calla (caña) | ña, ñe, ñi, ño, ñu |
| llave. | |
| lluvía. | |
| llanta. | |
| niño. | |
| piña. | |
| año | |
| baño (baño) | |
| cabaña (cabaña) | |
| caballo | |
| llora | |
| caño (calle) | |

Claudia

Presenta corrección de grafías. Piensa y se repite así mismo la palabra para hacer si la escribió bien.

Figura 11c. EJEMPLO DE SUSTITUCION Ñ - 11
(Tercera evaluación)

año ✓ plancha ✓
calla (caña) yo ✓
cacha ✓ Yolanda ✓
lechera ✓ pollo ✓
lellera (letera) raya ✓
pichon ✓ piña ✓
piñon ✓
vallo (bajo) malla ✓
llave ✓ Claudia
uña ✓

Figura 11d. EJEMPLO DE SUSTITUCION Ñ - 11
(Cuarta evaluación)

caña ✓ talb ✓
callados ✓ niño ✓
baño ✓ niña ✓
piña ✓ cueño (cuello)
collar ✓ cueyo (y - ll)
cueño (cuello) caño ✓
cabaña ✓ cañaberal (v)
tvalla (o) cuñada
muñeca ✓ Claudia
cuñado ✓
callejón ✓
calle ✓

Sustitución c-z, de vocales y de i-y :

Estos tres tipos de dificultades se trabajaron de manera grupal por considerar que no solamente los alumnos que están anotados en los cuadros respectivos presentan la dificultad. Gracias a la ficha de clase, en la que se cotejaron los errores más frecuentes en los escritos de los alumnos, se pudo constatar la presencia de sustituciones de vocales y la confusión i-y . Por tal motivo el tratamiento se llevó a cabo como si fuera una clase del área de Español, con diversos ejercicios como los señalados en los cuadros correspondientes. (Véase cuadro # 12: Sustitución de c - z, p.278; cuadro # 13: Sustitución de vocales, p.279 y cuadro # 14: Sustitución i-y, p.280).

5.1.1 TRATAMIENTO DE LAS OMISIONES, UNIONES, ADICIONES E INVERSIONES

Con base en los resultados de la prueba de ortografía se sacó el porcentaje correspondiente a cada uno de los siguientes criterios:

omisiones: 61 %

uniones/separaciones: 40 %

adiciones: 27 %

inversiones: 7 %

| Sustitución de c-g (velares) | Orden Perceptivo-Auditivo-Lingüístico | CUADRO # 12 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 3 (Paola, Vianney, Roxana) Material: series de palabras

Dificultad con la no discriminación de sorda-sonora k-g. La confusión no se debe a un problema visual puesto que sus figuras no se parecen.

PROCEDIMIENTO

Discriminación del fonema /c/,/k/

- Escuchar varias veces el fonema ( /c/k/ ), sólo o en sílabas. Al igual que en los anteriores se presenta el sonido y no la letra para no confundirlo. Se le dice vamos a escuchar y/o hacer ruidos: ca, co, cu.

- Escuchar y repetir.

- Buscar y repetir onomatopeyas: "cómo hace un pájaro: cu-cu-cu"

- Buscar palabras que tengan ese ruido y se pronuncian, prestando atención especial al fonema estudiado:cabeza, cubeta, comida, caballo, cuento, oca, toca, boca, acordeón, cráneo, etc.

- Distinguir si una palabra contiene o no el fonema a tratar: ganso ¿tiene c?, acuario ¿tiene c? etc.

- Repetir el fonema al mismo tiempo que se observa la letra.

Discriminación del fonema/g/

- Resaltar las semejanzas y diferencias con /c/
- Repetir la sistemática empleada para /c/. Palabras para trabajar la "g":

Gato, gallo, gelatina, gordo, ganso, gusano, agudo, aguado, agente, agosto, engrudo, etc.

Discriminación de /c/ y /g/ :

- Utilizar las series siguientes para la diferenciación de "g" y "c" (/k/ ):

| g - k | |
|---|---|
| pago | Paco |
| vaga | vaca |
| saga | saca |
| pega | peca |
| mago | maco |
| cegó | seco |

| k - g |
|---|
| coma - goma |
| casta - gasta |
| casa - gasa |
| cama - gama |
| cana - gana |

Repetir primero por columnas, después por filas de dos en dos o de tres en tres.

| | |
|---|---|
| | crudo |
| gracias | cráneo |
| greña | cromo |
| grifo | clavo |
| grande | clase |
| gladiola | cleo |
| glamur | clip |

sílabas combinadas:

| Sustitución de vocales | Orden Perceptivo-Auditivo-Lingüístico | CUADRO # 13 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 2 (Marco y Paty)

Material: série de palabras semejantes.

Generalmente se confunde la e con la i; la o con la u; la e con la a; e con ie. En su tratamiento se hace énfasis en la sonoridad de la vocal más que en la posición, salida del aire o en la labialización.

PROCEDIMIENTO

Se sigue la misma técnica empleada en la correción de las sustituciones de orden perceptivo-auditivo-lingüístico.(Véanse cuadros del 9 al 12, pp.266, 268, 273 y 278 respectivamente).

Los ejercicios de contrastes, con palabras o con logotomas, entre las vocales confundidas resuelven sin mayores dificultades estos problemas.

| o-u | e-i | e-a |
|---|---|---|
| polo-pulo | pela-pila | pela-pala |
| ole-hule | mesa-misa | vela-bala |
| nolo-nulo | sella-silla | mesa-masa |
| bolo-bulo | pesa-pisa | pesa-pasa |
| bola-bula | queso-quiso | bebebe-bababa |
| tono- tuno | pepepe-pipipi | lelele-lalala |
| coba-cuba | bebebe-bibibi | pepepe-papapa |
| popopo-fufufu | tetete-tititi | |
| fofofo-fufufu | | |

| Sustitución de y-i | Orden Perceptivo-Visual (Ortografía Visual) | CUADRO # 14 |
|---|---|---|

Número de alumnos: 6 (Erik, Oscar, Vanessa, Gaby, Erik Alberto, Laura)

Material: Series de palabras

PROCEDIMIENTO

Seguir un procedimiento semejante al de la actividad: "Reproducción de palabras" (véase capítulo cinco, p.368: ), complementándolo, si es oportuno, con algunas reglas ortográficas. Por ejemplo: "La i nunca se escribe sola, es decir, sin otras letras"

Carlos X Olga

"La y sí puede ir sola", "La y sirve para unir dos palabras o frases"

rojo y azul

La camisa grande y el pantalón corto.

Reproducción de palabras:

-Estudiar la palabra correcta: voy
-Pronunciar la palabra fonema por fonema: v-o-y
-Pronunciar sílaba por sílaba: voy
-Escribir la palabra entera cerrando los ojos: voy
-Escribirla tres veces con los ojos abiertos.

Después de estudiar varias palabras con este procedimiento, hacer comparaciones con series:

repetir palabras

| | | |
|---|---|---|
| ley - leí | muy - convoy | salí - escribí |
| rey - reí | soy - Uruguay | comí - leí |
| leyes - leer | voy - estoy | bebí |
| reyes - reir | buey | reí |

Se identificaron aquellos casos que aparecían constantemente en estos criterios. El encuadre de estos datos, según los errores que cometieron los niños en estudio es el siguiente:

| Omisiones | Uniones/separaciones | Adición | Inversión |
|---|---|---|---|
| Gaby (8) | Gaby (1) | - | Gaby (1) |
| Vanessa (7) | - | - | - |
| Areli (5) | Areli (2) | Areli (1) | - |
| Alejandro (1) | Alejandro (5) | - | - |
| Norma (1) | Norma (4) | Norma (1) | Norma (2) |

El <u>tratamiento</u> para estos cinco alumnos consistió en:

- ejercicios silábicos
- repaso de sílabas
- memorización de series de palabras y su repetición
- ejercicios de ritmo
- ejercicios temporales: antes, después, días del mes, etc.
- dictado de sílabas a "cámara lenta" (pausadamente).
- identificación de palabras aisladas
- recorte de palabras juntas de una frase
- introducción de artículos, pronombres, preposiciones, etc.

Con todo el grupo se trabajó el ejercicio de contar el número de palabras que tiene una frase; iniciándose con enunciados de dos y tres palabras. Es importante hacer notar la necesidad de que los niños sean capaces de distinguir los artículos, preposiciones y -- pronombres como palabras, ya que muchos de ellos los consideran -- como parte de la palabra que los antecede o de la que les sigue.

En particular se estuvo aplicando este ejercicio a Gaby, Areli, Norma y Alejandro. A continuación se presenta como ejemplo el caso de Gaby:

Se le ha pedido que cuente las palabras de enunciados dichos - en forma oral:

La casa de Lola = 4 palabras

Voy a ir a tu casa = 5 palabras

la cuenta como una palabra.

Recuérdese que en la lengua oral se tiende a eliminar algunas - grafías al pronunciar seguidamente las palabras. Otros ejemplos de enunciados son:

Creía que era alto → las cuenta como 3

Me prestas tu goma = 3 palabras

se le hizo ver que "me" es una sola palabra y que -

se refiere al sujeto que, en este caso, está pidiendo el objeto - prestado. Se le pusieron otros ejemplos, también en forma oral, -- con el mismo pronombre:

Me prestas un lápiz = las contó correctamente, pero - es necesario ir contando con -- ella palabra por palabra.

Me das un libro = las contó correctamente sin ayuda.

Me haces un favor = también las contó bien.

Cuando se le aplicó el mismo ejercicio pero en forma escrita, - enumeró bien las palabras al verlas separadas. En cambio, cuando se le pusieron todas las palabras de una frase juntas y se le - pidió que las separara con una línea o que las recortara, se equivocó. Fue necesario seguir trabajando este aspecto con mucha fre-- cuencia. Esto permitió observar un detalle importante cuando contaba las palabras: en ocasiones lo hacía por sílabas; pero si se le recordaba que lo tenía que hacer palabra por palabra, realizaba el ejercicio correctamente. Esta observación de que Gaby contaba las palabras de una frase por sílabas, se confirmó en un ejercicio de comprensión que se aplicó durante el curso. En dicho ejercicio, -- cuatro de las cuestiones hacían referencia a las letras iniciales y últimas de ciertas palabras que el niño tenía que escribir. Sin

embargo, Gaby no contó la letra como tal sino la sílaba:

... última letra de la palabra SEIS : is

... primera letra de la palabra YOYO : yo

... segunda letra de tu nombre : bri (Gabriela)

... última letra de la palabra CARTEL : tel

Esto también se presentó en su lectura, la cual era pausada, leía algunas palabras por sílabas, iba descifrando las palabras como si aún trabajara simultáneamente con el nivel silábico y alfabético de la lengua escrita (véase p.109). Por tal razón se siguieron aplicando actividades que enfatizaran el análisis fonemático y silábico, además de ejercicios de lectura que le permitieran, en parte, superar esta deficiencia.

## 5.2 TRATAMIENTO MOTRIZ

La prueba grafométrica que se aplicó inicialmente permitió obtener una valoración cualitativa de la letra de los alumnos. Para complementar esta información fue necesario checar otros aspectos tales como la lateralidad, la percepción visual, la noción derecha-izquierda, entre otros datos relevantes. Para tal efecto se elaboró

un cuestionario (véase anexo # 3, p. 486 ) en el que se incluyeron diversos datos de la historia clínica: datos sobre su madurez, su conducta, su escolaridad y algunos antecedentes familiares. Cabe recordar que este cuestionario únicamente se aplicó a los seis alumnos cuya escritura presentó dificultades notables; así también a la alumna que manifestó confusión de las letras b y d.

Siguiendo la línea de los factores a considerar en un buen diagnóstico global y específico de la escritura, se realizaron otras pruebas:

- Para la medida del nivel visopercetivo y de sus áreas se emplearon los test de Bender y de Marianne Frostig. En el primero se analiza y se valora, mediante la reproducción de ciertas figuras (véase anexo # 4, p. 490 ), lo siguiente:
  - orientación espacial
  - diferenciación de las formas
  - perseveración
  - organización de la figura
  - nivel de maduración; entre otros detalles de la función visomotora.

  El test de Frostig se ocupa de valorar las siguientes áreas:

. Coordinación motora de los ojos

. Discernimiento de figuras

. Constancia de forma

. Posición en el espacio

. Relaciones espaciales (La explicación de éstas áreas se halla en el capítulo dos, p. 56).

- Para la lateralidad se utilizó el test de dominancia manual de - M. Auzias, que permite conocer el grado de predominio lateral en forma precisa. Las pruebas son:

- Encender un cerillo.
- Atravesar un dibujo con una aguja e hilo ( una flor).
- Borrar una cruz dibujada en un papel.
- Perforar con una aguja dentro de un dibujo de un círculo.
- Cepillar un zapato.
- Coger una bolita que está dentro de una taza empleando para ello una cuchara.
- Cepillarse la ropa.
- Echar el agua de un tubo lleno en otro que está vacío.
- Vaciar un cuentagotas lleno dentro de un frasco pequeño.
- Tocar una campanilla.

Registrando qué mano emplea para hacer cada cosa se tiene la dominancia manual; o bien, a partir de la fórmula:

$$\frac{nD - nI}{nD + nI} \times 100$$

nD = número de intentos con la mano derecha

nI = número de intentos con la mano izquierda

"Se calcula el cociente de lateralidad que oscila entre + 100 para los plenamente diestros (que han realizado las diez pruebas con la mano derecha) y - 100 (cuando todas las respuestas son con la mano izquierda)." (38)

- Para revisar la noción de esquema corporal se empleó, en algunos casos, la prueba de la figura humana de Goodenough, con el fin de conocer el grado de desarrollo gráfico que tenían los niños al -- dibujar u omitir las distintas partes del cuerpo, su orientación y la forma de integrarlos.

- Dentro del diagnóstico específico de la escritura se tomaron en consideración factores tales como: posición del brazo, actitud de la cabeza, posición general, etc. Por otro lado, ciertos trastor-- nos de simbolización de los grafemas, es decir, las omisiones, -- sustituciones, uniones, etc., de las que ya se ha hablado en los - párrafos anteriores.

(38) Portellano P., J.A., obr. cit., p.64

5.2.1 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS COMPLEMENTARIAS EN EL ASPECTO MOTRIZ

La interpretación de los resultados obtenidos en el test de Bender se hizo a partir de los elementos que se consideran para el análisis y valoración cualitativos (véase p. 285 ). Estos elementos se interpretaron conjuntamente con los resultados del test de Frostig (véase cuadro # 15, p. 289 ).

A. Mauricio: hacía las cosas con rapidez y con frecuencia no copiaba en su totalidad lo que se le indicaba o bien lo hacía modificando algunos detalles, por ejemplo: en las pruebas informales se vió que no copiaba los signos de las operaciones. El tamaño de sus letras era muy pequeño y su forma irregular, tenía dificultad para mantener la escritura en su renglón y para alinear números en las columnas correspondientes. Las áreas donde presentó dificultad según el test de Frostig fueron: relaciones espaciales y constancia de forma.

B. Roxana: En el test de Bender copió bien las primeras siete figuras, las dos últimas presentan trazos fragmentados y repasados como generalmente sucede en sus escritos. El mayor problema al escribir es que juntaba demasiado las letras y la forma de las mismas era por lo general bastante inclinada; presentó dificultad en la posición en el espacio.

CUADRO # 15: RESULTADOS DEL TEST DE FROSTIG

| NOMBRE | EDAD | AREAS DE LA PERCEPCION VISUAL (Puntuación de escala) | | | | | COCIENTE DE PERCEPCION |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Coordinación motora-ojos | Discernimiento de figuras | Constancia de forma | Posición espacio | Relaciones espaciales | |
| Mariana | 7-9 | 9 | [7] | [7] | [8] | 10 | 78 |
| Javier | 8-2 | 10 | 10 | 10 | [8] | [8] | 92 |
| Roxana | 8-5 | 10 | 10 | 10 | [7] | 10 | 94 |
| Johana* | 8-8 | 10 | [6] | [7] | [7] | [8] | 76 |
| César | 8-9 | 10 | 9 | 8 | 10 | [8] | 90 |
| Mauricio | 8-11 | 10 | 10 | 8 | 10 | [7] | 90 |
| Agustín | 9-7 | 10 | [7] | 10 | [7] | 9 | 86 |
| Areas en las que existe mayor problema a nivel general. (✓) | | | ✓ | | ✓ | ✓ | abajo del promedio |

NOTA: Una puntuación de escala de 8 o menos indica una deficiencia.

Las puntuaciones que aparecen dentro de un cuadro muestran las áreas en las que existe mayor dificultad.

* Presenta confusión de "b" y "d".

C. Agustín: Sus figuras daban la impresión de movimientos sin control, aunque él trataba de hacerlas bien. Al igual que en sus escritos el conjunto se presenta sucio por el uso constante de goma y "repasado" de líneas o letras. Seguía bien la secuencia de los renglones a partir del margen. Presentó dificultad en el discernimiento de figuras y posición en el espacio, lo que se advierte, por ejemplo, al no respetar los signos de las operaciones o del lenguaje. Al trabajar con esquemas parecía desatento y desorganizado.

D. César Octavio: Presentó dificultad en la constancia de forma y de relaciones espaciales. Al estar trabajando en algo era difícil que cambiará de actividad hasta que no terminara lo que se le había indicado; era perseverante, así lo mostró la realización de las figuras 1 y 2 del test de Bender.(Véase anexo # 4, p. 490)

E. Mariana: Su actitud hacia lo que escribía fue variable, si deseaba hacerlo seguía en forma correcta la línea de los renglones y respetaba el margen; cuando lo hacía con rapidez organizaba mal su escrito y no seguía la línea de los renglones ni el cuadriculado de la hoja; su trazo parecía vacilante y su letra era irregular. Las áreas en las que presentó mayor dificultad fueron: discernimiento de figuras y constancia de forma;

por ejemplo, para ella era difícil reconocer la figura del rectángulo si éste cambiaba de posición o de tamaño, lo confundía con el cuadrado.

F. Javier: Distribuía sus figuras al igual que su escrito en toda la hoja, pero dejaba demasiado espacio entre los renglones, no mantenía la secuencia de la línea del renglón ni respetaba los márgenes al principio y al final de la hoja, lo que se confirmó al obtener en el test de Frostig deficiencia en el área de posición en el espacio y de relaciones espaciales.

G. Johana(*): Presentó dificultad en las nociones derecha-izquierda. Su trazo era claro, tendía a hacer las cosas demasiado rápido lo que originaba que no se fijara en los detalles. Los resultados en el test de Frostig arrojaron una deficiencia en las áreas de discernimiento de figuras, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. En sus escritos frecuentemente confundía la "b" y la "d".

Los resultados en el test de dominancia manual se presentan en el cuadro respectivo (véase cuadro # 16, p. 292 ).

5.2.2 TRATAMIENTO PERCEPTIVO-MOTRIZ

Se trabajaron conjuntamente las áreas de la percepción visual,

(*) Alumna que presentó errores bastante notables en el ejercicio de identificación de "m" y "n".

CUADRO # 16: RESULTADOS DEL TEST DE DOMINANCIA MANUAL

| NOMBRE / PRUEBAS | Mariana | | Javier | | Roxana | | Johana | | César | | Mauricio | | Agustín | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D | I | D | I | D | I | D | I | D | I | D | I | D | I |
| Encender un cerillo | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Atravesar un dibujo con aguja e hilo. | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Borrar una cruz dibujada en papel. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Perforar con aguja dentro de un dibujo. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Cepillar un zapato. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Cepillarse la ropa. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Coger una bolita que está en una -- taza. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Echar agua de un - frasco a otro vacío. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Vaciar un cuentagotas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Tocar una campanilla. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | |

D= mano derecha
I= mano izquierda

se introdujeron actividades que exigen coordinación motriz gruesa y fina. Dichas actividades se hallan condensadas en el último capítulo de este trabajo. A continuación se presenta, a grandes rasgos, el tratamiento seguido con cada uno de los niños que presentaron dificultades notables en el área motriz y de la percepción visual:

A. Mauricio .

Se le aplicaron ejercicios de trazado de modelos con y sin plantillas, acomodamiento de cubos, ordenación de objetos de acuerdo a una característica, construcción de bloques siguiendo un modelo, seguimiento de los renglones de un periódico, distribución de objetos en un área determinada y varias actividades de coordinación motriz fina. En algunas actividades requirió de una mayor explicación para poder hacerlas. En sus escritos manifestaba cierto desorden: hojas salteadas, poco respeto a los márgenes, etc. A partir de actividades, como las que se acaban de mencionar, se logró que mantuviera su atención y pudiera conservar la línea de los renglones en el espacio disponible para distribuir su escritura y, gracias a los ejercicios de desarrollo grafomotriz, fue consiguiendo mejorar un poco la forma de sus letras.

B. Roxana:

Se aplicaron actividades tendientes a mejorar el área de la posición en el espacio; ejercicios de punteo, coloreado y recorte; ejercicios de desarrollo grafomotriz; actividades de secuencias gráficas, rítmicas y visomanuales, además de ejercicios caligráficos considerando la separación. El problema con su escritura era que las letras las hacía demasiado juntas, por ello las tareas de secuencias le han ayudado poco a poco a separarlas.

C. Agustín:

Con él se inició el trabajo trazando y repasando grandes figuras en el pizarrón. Por ejemplo, se trazó un círculo y se le pidió que marcara varias veces el contorno del mismo tratando de acelerar el ritmo del trazado. De figuras grandes se pasó a figuras cada vez más pequeñas. También se le dedicó tiempo a actividades de pintura, punteado, recorte, etc. Asimismo, se le aplicaron ejercicios grafomotrices. Con él se requirió mayor trabajo, ya que su letra no había mejorado, como se espera en los niños de su edad. En ocasiones trataba de hacerla bien y, por lo menos, se entendía lo que escribía; pero cuando manifestaba impulsividad, lo cual es característico de niños con dificultades de aprendizaje, la claridad se perdía.

D. César Octavio:

Se le aplicaron los mismos ejercicios que a Mauricio (véase caso A, p. 293 ) para las áreas de constancia de forma y de relaciones - espaciales. Su letra en realidad no era ilegible ni amorfa, sino -- más bien el trazo de la misma era el que parecía frágil, por lo que se le incluyó actividades de trazo de figuras en su tratamiento. En estas actividades se le señalaron las direcciones de los trazos: - por ejemplo, él hace los círculos de algunas letras de izquierda a derecha, es decir, en el mismo sentido que van las manecillas del reloj; aparte de que las iniciaba desde abajo: I  D
Cuando no se le marcaban las direcciones que debía seguir, volvía a hacer su letra en el mismo sentido al que estaba acostumbrado. En - este caso se optó por no exigirle lo contrario para no crear en él una dificultad mayor, sino que se iba paso a paso ayudándolo con - líneas guías.

E. Mariana:

Las áreas en las que se intensificó el trabajo fueron las de discriminación de figuras y constancia de forma. Ella confundía la figura del rectángulo con la del cuadrado, cuando se le pedía que mencionara cosas del salón que tuvieran la forma de un rectángulo señalaba indistintamente cosas rectangulares y cuadradas. Para ayudarle

a distinguirlos se hizo la siguiente actividad, entre otras: se dibujó en el pizarrón un cuadrado grande y un rectángulo grande, se le indicaron sus diferencias; se trazaron nuevamente las figuras pero más pequeñas y se hicieron notar otra vez sus diferencias. Con la plantilla de rectángulos se le pidió que marcara todos los que ella quisiera, sin importar su posición (inclinados, verticales, horizontales); después se le pidió que los coloreara de manera distinta. Todo ello favoreció la discriminación de la figura sin importar tamaño, posición ni color. Luego se le pidió que hiciera lo mismo con la plantilla de cuadrados. Por otra parte, se le aplicaron ejercicios grafomotores, de punteado, recorte, etc. para mejorar su letra; cosa que se logró en parte cuando no se le exigió velocidad.

F. Javier:

Con él se dedicó mayor tiempo al área de relaciones espaciales. Como se señaló anteriormente, tendía a no respetar la sangría inicial de cada párrafo, ni a mantener el margen; no seguía la línea del renglón y solía dejar grandes espacios vacíos en una hoja o bien saltárselas. Se inició el trabajo con la distribución de objetos en un área determinada, el subrayado de líneas del periódico, ordenación de cubos, alternancia y seriación en ejercicios de ensartado, etc. Como puede observarse se siguió un tratamiento parecido

a los casos A y D (Véanse pp.293 y 295). Mejoró un poco en la forma de organizar su escrito, incluso intentaba hacer bien su letra, pero fue necesario seguir trabajando con él porque en cuanto se distraía o fatigaba, volvía a hacerla mal.

G. Johana:

Se trabajó con su direccionalidad: adentro-afuera, derecha-izquierda, adelante-atrás, arriba-abajo, etc. Por lo general hacía bien los ejercicios de estos aspectos excepto los de derecha-izquierda, se le tenía que señalar constantemente cuál era la derecha y cuál la izquierda para que pudiese seguir las instrucciones del ejercicio. Si se le repetía varias veces una misma orden ("levanta tu mano derecha", "levanta tu pie derecho", "con tu mano derecha toca tu pie izquierdo", etc.) lo hacía bien. Cuando se le pedía indicar la derecha y la izquierda de una persona colocada frente a ella, se confundía bastante; por lo tanto, era necesario colocarse delante de ella, dándole la espalda, para señalarle que la derecha de la persona estaba del mismo lado que la derecha de ella y que al colocarse frente a frente la mano derecha no cambia de lugar, sólo se invierte. Para corregir esta deficiencia son útiles los ejercicios que implican el cruzar la línea media del cuerpo, los de inversiones, de alternancias, de direccionalidad y de imagen corporal. Al hacer el ejercicio de pasar objetos de un lado a otro, puestos en una mesa,

empleaba las dos manos: tomaba el objeto con su mano derecha, se lo pasaba a la izquierda y lo colocaba del otro lado. La primera vez - que se aplicó esta actividad, de trece objetos que se le pusieron - en la mesa, sólo tomó tres sin utilizar la mano izquierda para ayudarse. La quinta vez que se aplicó dicha actividad pasó ocho objetos sin valerse de su mano izquierda, sólo empleó la derecha. En el ejercicio lo correcto es que pase las cosas de un lado a otro con - una sola mano. Con ella no se trabajó el perfeccionamiento de la -- escritura, aunque en ocasiones se le aplicaron las mismas actividades que a sus compañeros. El tratamiento fue sobre todo en las nociones derecha-izquierda, el cual se realizó constantemente. A lo - largo del mismo se observaron en sus escritos menos faltas de confusión "b" y "d".

6. EVALUACION INTERMEDIA Y FINAL (CUADROS COMPARATIVOS)

Durante los meses de enero y abril (véase cuadro # 1, p.236 ) - se realizó una evaluación intermedia en los aspectos ortográfico, - de vocabulario, de velocidad y comprensión lectora.

Para el primero de ellos se empleó un ejercicio exploratorio -- (véase p. 208 ) en el que se consideraron principalmente las combinaciones de grafías de origen visual.

En cuanto a la velocidad lectora, la evaluación intermedia se hizo -

tomando en cuenta el tiempo que ocupaba el niño para leer el texto - completo. Esto se hizo con la única finalidad de cotejar los resultados que se obtuvieron en la prueba de comprensión, cuya segunda aplicación se hizo en forma oral. Esto es, al pedir al niño que leyera - el texto completo se tomó, por una parte, el tiempo empleado y, por otro, al terminar de leerlo se le hicieron en forma oral las mismas preguntas de la prueba inicial de comprensión.

En lo concerniente al vocabulario, no se modificó la prueba inicial, se conservó la misma estructura e incluso las mismas letras.

6.1 ASPECTO ORTOGRAFICO

6.1.1 Evaluación intermedia

CUADRO # 17: FALTAS ORTOGRAFICAS

| Resultado total de alumnos que cometieron: | De 41 | Relación en porcentaje |
|---|---|---|
| Omisiones | 14 | 34 % |
| Inversiones | 6 | 15 % |
| Sustituciones | 24 | 58 % |
| Añadidos | 8 | 19 % |
| Uniones/separaciones | 4 | 10 % |
| gue-gui | 17 | 41 % |
| ce-ci | 18 | 44 % |
| que-qui | 1 | 2 % |
| j-g | 14 | 34 % |
| ll-y | 37 | 90 % |
| b-v | 29 | 71 % |
| h | 32 | 78 % |
| Sin mayúsculas | 13 | 32 % |
| "m" antes de "p" y "b" | 13 | 32 % |
| Sin punto a fin de frase | 22 | 53 % |
| Otras faltas: s-c-z | 30 | 73 % |
| r-rr | 17 | 41 % |

Una vez organizadas, en relación al mayor porcentaje, se identificó a los alumnos que obtuvieron veinte o más faltas en esta evaluación intermedia: Cynthia (20), Gaby (20), Alejandro (20) y Heriberto (21). El máximo número de faltas fue de veintiuno; este dato no se tomó en cuenta al hacer la comparación de resultados, ya que, como se indicó con anterioridad, fue un ejercicio exploratorio parecido al inicial, pero en el que se introdujeron nuevas palabras; y aunque se hizo una cuantificación de las mismas, más bien se consideró en su aspecto cualitativo. A raíz de esta valoración se intensificó el trabajo en las áreas visual y lingüística.

6.1.2 Evaluación final

CUADRO # 18: FALTAS ORTOGRAFICAS (evaluación final)

| Resultado total de alumnos que cometieron: | De 41 | Relación en porcentaje |
|---|---|---|
| Omisiones | 17 | 41 % |
| Inversiones | 1 | 2 % |
| Sustituciones | 15 | 36 % |
| Añadidos | 7 | 17 % |
| Unión/separación | 3 | 7 % |
| gue-gui | 29 | 70 % |
| ce-ci | 33 | 80 % |
| que-qui | 1 | 2 % |
| j-g | 7 | 17 % |
| ll-y | 25 | 60 % |
| b-v | 27 | 65 % |
| h | 24 | 58 % |
| Sin mayúsculas | 3 | 7 % |
| "m" antes de "p" y "b" | 8 | 19 % |
| Sin punto | 33 | 80 % |
| Otras faltas | 32 | 78 % |

Evaluación inicial: máximo de faltas 40

Evaluación final: máximo de faltas 23

Relación de alumnos que cometieron faltas sobresalientes:

| | en septiembre 89 | en junio 90 |
|---|---|---|
| * Gaby | 40 | 21 |
| * César Octavio | 31 | 16 |
| * Alejandro | 31 | 11 |
| Kaleb | 29 | 23 |
| Norma | 26 | 14 |
| Cynthia | 22 | 16 |
| Areli | 22 | 18 |
| Mauricio | 21 | 20 |
| Heriberto | 20 | 13 |
| Martín | 20 | 5 |

CUADRO # 19: COMPARACION DE RESULTADOS DE LA PRUEBA ORTOGRAFICA INICIAL Y FINAL.

| Faltas de tipo lingüístico: ortografía natural | septiembre 89 | junio 90 |
|---|---|---|
| sustitución | 73 % | 36 % |
| omisión | 61 % | 41 % |
| unión/separación | 40 % | 7 % |
| añadidos | 27 % | 17 % |
| inversión | 7 % | 2 % |
| **Faltas de origen léxico** | | |
| ce-ci | 80 % | 78 % |
| gue-gui ge-gi | 73 % | 70 % |
| que-qui | 7 % | 2 % |
| **Faltas de tipo visual** | | |
| b-v | 95 % | 65 % |
| ll-y | 85 % | 60 % |
| h | 73 % | 58 % |
| j-g | 24 % | 17 % |

(*) Alumnos que en las tres evaluaciones del aspecto ortográfico manifestaron serias dificultades.

| | | |
|---|---|---|
| | Otras faltas | |
| s-c-z | 80 % | 78 % |
| r-rr | 7 % | 12 % |
| | Reglas | |
| sin punto | 78 % | 80 % |
| sin mayúsculas | 34 % | 7 % |
| "m" antes de "p" y "b" | 24 % | 19 % |
| terminación "aba" | 9 % | No se incluyó |

Como puede observarse existe una disminución en cada tipo de falta, exceptuando la de colocación de punto a fin de frase y la confusión r-rr.

El tratamiento seguido en el área ortográfica se hizo de manera grupal, salvo los casos de sustituciones y de unión/separación que se mencionaron anteriormente. Si bien el resultado final muestra una disminución cuantitativa de faltas respecto a la evaluación inicial, y por ende una mejoría en el área ortográfica, conviene señalar que dicha mejora es mínima pues, como se observa en la mayor parte de las dificultades, el porcentaje rebasa el 50 % de alumnos que las cometen.

Haciendo una apreciación <u>cualitativa</u> del trabajo desarrollado en esta área se puede afirmar que, independientemente de los datos cuantitativos, el profesor debe checar las faltas en forma continua y en todo el trabajo escrito, ya que, como se indicó durante la expli

cación de las pruebas, éstas le proporcionan sólo una visión de la - situación en que se encuentra el grupo. Respecto al trabajo en sí, es de señalar que al menos en la ortografía lingüística hubo un -- avance. Esto se aprecia sobre todo con los alumnos a quienes se aplicó el tratamiento mencionado en los cuadros respectivos de sustitu-- ciones, omisiones y con los que se trabajó el aspecto de unión/separación. En sus escritos las faltas disminuyeron notablemente.

En cuanto a la ortografía visual subsisten aún numerosas faltas - principalmente de las grafías b-v, ll-y y c-s. Es importante anotar una observación sobre la ortografía visual que el profesor deberá - tener en cuenta: niños que escriben bien las palabras en los dicta- dos las escriben mal en sus apuntes, así un alumno pudo haber - escrito la palabra **había** en forma correcta y en sus notas haberla - escrito: **abia** o **avia**. Quizás esto se deba a que un dictado denota una valoración exacta de las palabras, es decir, el niño se detiene a analizar las grafías que las constituyen porque sabe que se le va a evaluar, mientras que los apuntes del diario no implican necesa-- riamente el que se califique ortografía: si es un ejercicio breve tal vez sí se haga, pero cuando son tareas ya más largas es poco --

probable que se revisen a conciencia todos los trabajos del grupo. Lo anterior es una apreciación particular, queda aún mucho por investigar sobre el tema de la ortografía en todos sus aspectos. Aquí los ejercicios propuestos en el capítulo cinco pretenden contribuir a mejorarla.

## 6.2 ASPECTO SINTACTICO (Análisis frástico)

En este apartado no hubo evaluación intermedia. De la final se obtuvo lo siguiente:

Frase : "Al ir a casa pasé entre un burro y una vaca"

Total de alumnos : 41

Alumnos que escribieron correctamente la frase completa: 24

Primera parte de la frase: "Al ir a casa..."

Alumnos que escribieron correctamente esta parte: 32

Frases incorrectas de esta parte (incluyendo uniones defectuosas):

| | |
|---|---|
| Al hir alacasa | ( 1 alumno ) |
| Air | ( 1 alumno ) |
| Alir a casa | ( 2 alumnos ) |
| ahir a casa | ( 1 alumno ) |
| Al ir acasa | ( 2 alumnos ) |
| A ir acasa | ( 1 alumno ) |
| Har a cas | ( 1 alumno ) |

_ Segunda parte de la frase: "...pasé entre un burro y una vaca."

Alumnos que escribieron correctamente esta parte: 31, de los cuales una mínima parte manifiesta omisión o adición de alguna letra, así como también dificultad ortográfica de b-v.

Transformaciones de la preposición entre:

| Frases: | Número de alumnos |
|---|---|
| . pase por un burro y una vaca | 4 |
| . pase sobre un burro y una baca | 1 |
| . pase con un burro y una vaca | 2 |

Sin transformación de la preposición entre, pero con omisiones de la palabra pasé:

| | |
|---|---|
| . entre un burro y una vaca | 2 |

Otras dificultades:

| | |
|---|---|
| . pasé ateer una vaca en te un burro | 1 |

CUADRO # 20: COMPARACION DE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ANALISIS FRASTICO

| | SEPTIEMBRE 89 | JUNIO 90 |
|---|---|---|
| Frase bien escrita | 10 alumnos | 24 alumnos |
| Primera parte bien escrita | 32 alumnos | 32 alumnos |
| Segunda parte bien escrita | 14 alumnos | 31 alumnos |
| Relación de alumnos que presentan faltas sobresalientes: | | |
| | SEPTIEMBRE 89 | JUNIO 90 |
| | Claudia<br>Karla<br>* César Octavio<br>* Areli<br>* Alejandro<br>* Gaby | Erik<br>* César Octavio<br>* Areli |

(*) Alumnos que tuvieron dificultad en la mayor parte de los aspectos evaluados.

De manera cuantitativa se observa un avance en la escritura de la frase: disminuye el número de alumnos que suprimen la palabra clave del enunciado ( entre ), si bien algunos la cambian por otra preposición no la eliminan del todo. Ahora bien, si se toma en cuenta el aspecto cualitativo se puede afirmar que el trabajo constante de análisis fonemático y gramatical (introducción de artículos, preposiciones, conjunciones, etc. ) contribuye considerablemente en el reconocimiento de pequeñas estructuras y sus relaciones. Esto es importante retomarlo porque así como existe una incapacidad para el análisis fonemático también la puede haber en el de la frase; recuérdese que al principio el niño capta generalmente enunciados de estructura sencilla y suele deformar aquellos cuya estructura le rebasa. Así pues, cuando el niño sustituye la preposición "entre", en este caso, por otra más simple o bien la anula, es porque no alcanza a captar en forma completa la relación que se establece con dicha palabra y por ende hay cambios importantes en el significado y la sintaxis de la frase. Por otro lado, hay que destacar el papel tan importante que juegan en este avance factores como la edad, el hecho de emplear el dictado de apuntes ( en el tercer grado es común pedir al niño que escriba al dictado en vez de que copie) que incluye, si es convenientemente realizado y graduado, el desarrollo de la capacidad de atención y de la capacidad de escuchar.

También contribuye bastante al análisis frástico la ampliación de vocabulario y conceptos gramaticales, pues poco a poco el niño va enriqueciendo la elaboración de sus propias frases: puede "salirse" del esquema tradicional de la oración que inicia siempre con el sujeto e incluye comunmente el verbo ser o estar; por ejemplo: "la bolsa es azul".
Cuando se conocen nuevas palabras y nuevas estructuras gramaticales, así como su relación, se pueden lograr frases bien elaboradas; sin descartar con esto que el niño no pueda expresar por escrito su pensamiento si no las posee, en realidad puede hacerlo pero lo hará mucho mejor si logra captar sus relaciones.

## 6.3 ASPECTO DE VOCABULARIO

### 6.3.1 Evaluación intermedia

De la apreciación intermedia que se hizo en el mes de enero se obtuvo un promedio de siete palabras escritas por minuto. (Véase cuadro # 21, p. 308 ).

### 6.3.2 Evaluación final

Se obtuvo un promedio de ocho palabras por minuto. (Véase cuadro # 22, p. 308 ).

CUADRO # 21: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO (intermedia)

| Palabras escritas por minuto (x) | incidencia (i) | frecuencia | xi |
|---|---|---|---|
| 12 | 2 | 5 % | 24 |
| 11 | 0 | 0 % | 0 |
| 10 | 4 | 10 % | 40 |
| 9 | 4 | 10 % | 36 |
| 8 | 7 | 17 % | 56 |
| 7 | 9 | 22 % | 63 |
| 6 | 7 | 17 % | 42 |
| 5 | 5 | 12 % | 25 |
| 4 | 3 | 7 % | 12 |
| | 41 alumnos | 100 % | 298 |

$\bar{X} = \frac{xi}{N}$ $\bar{X} = \frac{298}{41} = 7.2 = 7$

CUADRO # 22: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO (final)

| Palabras escritas por minuto (x) | incidencia (i) | frecuencia | xi |
|---|---|---|---|
| 12 | 1 | 2 % | 12 |
| 11 | 3 | 7 % | 33 |
| 10 | 1 | 2 % | 10 |
| 9 | 11 | 27 % | 99 |
| 8 | 9 | 22 % | 72 |
| 7 | 6 | 15 % | 42 |
| 6 | 6 | 15 % | 36 |
| 5 | 4 | 10 % | 20 |
| | 41 alumnos | 100% | 324 |

$\bar{X} = \frac{xi}{N}$ $\bar{X} = \frac{324}{41} = 7.9 = 8$

Como se recordará, al inicio del ciclo escolar (89-90) se hizo una evaluación diagnóstica en la que el promedio de palabras en un minuto fue de 5. Comparando los tres resultados se tiene:

| Vocabulario (palabras por minuto) | |
|---|---|
| septiembre | 5 |
| enero | 7 |
| junio | 8 |

En cuanto a su contenido, se resalta que los vocablos pasaron de palabras simples y comunes a términos más complejos. Por ejemplo:

En septiembre la mayoría escribía con la letra m:

mamá, masa, mano, mesa, mi, misa, mono, mimi, etc.

en valoraciones posteriores además de éstas se encontraron palabras como:

morder, masticar, mixto, mármol, manguera, minuendo, mejilla, molienda, maqueta, etc.

Como puede apreciarse, su vocabulario escrito se va enriqueciendo gradualmente. Al trabajo realizado en clase se suma también un factor importante: la velocidad en la escritura. Retomando lo visto en el capítulo dos sobre el desarrollo del grafismo, se hizo mención de que a los 8 y 9 años el niño se halla en un período de transición de la fase precaligráfica a la caligráfica, su escritura se hace más ligera y la exigencia de velocidad juega un papel relevan-

te aunque contradictorio, es decir, que a fin de escribir más rápido sacrifica la regularidad de dimensión y forma de las letras. En el caso de vocabulario escrito, el niño, gracias a la velocidad, alcanza a escribir en la prueba un número mayor de palabras en un minuto, pero modifica las proporciones y la forma de las letras impuestas por la caligrafía. Por lo tanto al evaluar la prueba hay que tomar en cuenta este aspecto.

Como el trabajo en esta área fue grupal sólo se presentan los casos de tres alumnos como ejemplo de su progreso en vocabulario:

Palabras por minuto

| Nombre | septiembre | enero | junio |
|---|---|---|---|
| Ileana | 6 | 8 | 11 |
| Areli | 6 | 8 | 8 |
| Evelyn | 4 | 7 | 9 |

En el caso de Evelyn, que a continuación se muestra, se observa claramente lo que se mencionaba sobre la velocidad en la escritura: ésta se va modificando en cuanto a tamaño y forma.

Figura 12a. Evaluación inicial (septiembre)

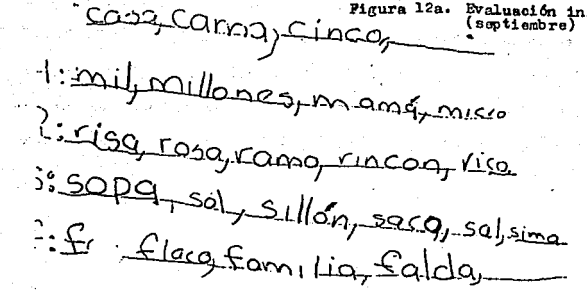


Figura 12b. Evaluación intermedia
(enero)

cama cana caracol canino carne calor camión camino cal

R:

Ramo rosa rama lana stoto rima relator Rena

M:

mamá mano malo mima Memo menso miss margarita

S:

sapo silla santo sal sandovalandía Sandra sentado

F:

Fresa faita feo fino

Figura 12c. Evaluación final
(junio)

C= carmen, carlo, coche, corazón, casa, costillo, camí, canta, calcar, cantoche, coro,

R= ramón, rauze, ranza, roto, rita, rosa, ropa, rompa risa, ruta, rima,

M= mamá, mina, motita, meta, mata, mosca, Maribel, marco, mirinda

S= sillia, susto, sacar, susio, suelo, sol, sor, siesta,

F= Farol, fiesta, foca, foco, fila, fin

## 6.4 VELOCIDAD LECTORA

### 6.4. 1. Evaluación intermedia

La valoración intermedia, como se anunció previamente en el punto 6, fue diferente a la inicial ya que, mientras en ésta se tomaron en cuenta las palabras leídas en un minuto, en la segunda se tómó el tiempo total ocupado al leer el texto completo, esto por las causas especificadas en el mismo punto.

Los resultados fueron los siguientes:

Texto : "El lobo y el perro"

Total de palabras : 172

CUADRO # 23: Tiempo de lectura

| Tiempo | f | x | xf |
|---|---|---|---|
| 5'31" a 6'30" | 1 | 6' | 6 |
| 4'31" a 5'30" | 2 | 5' | 10 |
| 3'31" a 4'30" | 3 | 4' | 12 |
| 2'31" a 3'30" | 10 | 3' | 30 |
| 1'31" a 2'30" | 21 | 2' | 42 |
| 30" a 1'30" | 4 | 1' | 4 |
| | 41 | | 104 |

$$\bar{x} = \frac{104}{41} = 2'\ 5$$

Alumnos que ocupan más de 3'30" en leer el texto completo:

Gaby, Brenda, Alejandro, Vianey, Erik y Heriberto, En el diagnóstico inicial estos alumnos leyeron pocas palabras en un minuto.

### 6.4.2 Evaluación final

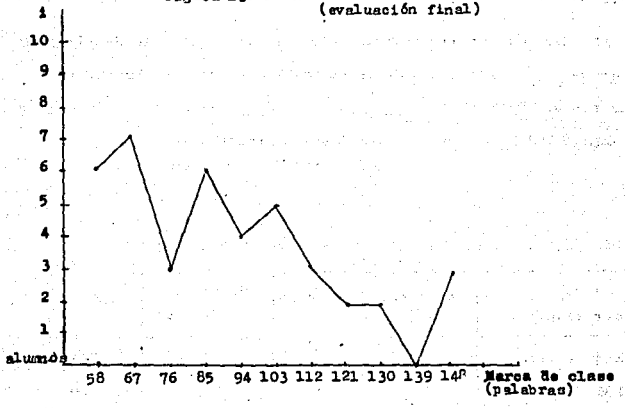
El mayor número de palabras leídas en un minuto fue de 152 y el menor de 54, a diferencia de la estimación inicial en la que el máximo fue de 108 y el mínimo de 30.

Rango 152-54+1 = 99 11=n (núm. de intervalos)
9=i (tamaño del intervalo)

CUADRO #24: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA
(Evaluación final)

| Palabras por minuto | incidencia (i) | frecuencia | Marca de clase (x) | xi |
|---|---|---|---|---|
| 144 - 152 | 3 | 7 % | 148 | 444 |
| 135 - 143 | 0 | 0 % | 139 | 0 |
| 126 - 134 | 2 | 5 % | 130 | 260 |
| 117 - 125 | 2 | 5 % | 121 | 242 |
| 108 - 116 | 3 | 7 % | 112 | 336 |
| 99 - 107 | 5 | 12 % | 103 | 515 |
| 90 - 98 | 4 | 10 % | 94 | 376 |
| 81 - 89 | 6 | 15 % | 85 | 510 |
| 72 - 80 | 3 | 7 % | 76 | 228 |
| 63 - 71 | 7 | 17 % | 67 | 469 |
| 54 - 62 | 6 | 15 % | 58 | 348 |
| | 41 | 100 % | | 3728 |

Figura 13: PALABRAS LEIDAS EN UN MINUTO
(evaluación final)




Al obtener el promedio : $\bar{X} = \frac{3728}{41} = 90$

$\bar{X}$ = 90 palabras por minuto

CUADRO # 25: CUADRO COMPARATIVO DE VELOCIDAD LECTORA

| Nombre | Palabras por minuto | |
|---|---|---|
| | Inicial septiembre | Final junio |
| 1. Wendy | 68 | 82 |
| 2. Claudia | 69 | 83 |
| 3. Cynthia | 57 | 64 |
| 4. Erik Alberto | 49 | 93 |
| 5. Johana | 57 | 91 |
| 6. Kaleb | 39 | 56 |
| 7. Susana | 57 | 116 |
| 8. Yossadara | 62 | 86 |
| 9. Mariana | 72 | 114 |
| 10. Javier | 65 | 73 |
| 11. Angel | 65 | 100 |
| 12. Mauricio | 47 | 95 |
| 13. Erik | 42 | 54 |
| 14. Paola | 80 | 117 |
| 15. Isis | 90 | 122 |
| 16. Evelyn | 108 | 134 |
| 17. Sintia | 49 | 83 |
| 18. Gaby | 30 | 57 |
| 19. César Octavio | 68 | 70 |
| 20. Miguel Angel | 96 | 141 |
| 21. Areli | 54 | 67 |
| 22. Oliver | 72 | 104 |
| 23. Vianey | 47 | 70 |
| 24. Heriberto | 35 | 55 |
| 25. Karla | 47 | 68 |
| 26. Erika | 54 | 89 |
| 27. Roxana | 47 | 70 |
| 28. Paola | 68 | 101 |
| 29. Brenda | 42 | 58 |
| 30. Vanessa | 62 | 84 |
| 31. Martín | 84 | 147 |
| 32. Norma | 47 | 80 |
| 33. Oscar | 65 | 96 |
| 34. Eduardo | 47 | 68 |
| 35. Alejandro | 54 | 55 |
| 36. Laura | 96 | 133 |
| 37. Agustín | 83 | 104 |
| 38. Ileana | 80 | 114 |
| 39. Marco | 75 | 99 |
| 40. Paty | 104 | 152 |
| 41. Hugo | 57 | 74 |

Palabras por minuto

| | Máximo | Mínimo | Promedio |
|---|---|---|---|
| septiembre | 108 | 30 | 63' |
| junio | 152 | 54 | 90 |

Alumnos con el más bajo número de palabras.

| septiembre | | junio | |
|---|---|---|---|
| Gaby | 30 | Gaby | 57 |
| Kaleb | 39 | Kaleb | 56 |
| Heriberto | 35 | Heriberto | 55 |
| Erik | 42 | Erik | 54 |
| Brenda | 42 | Brenda | 58 |
| | | Alejandro | 55 |

Alumnos que hicieron el mayor tiempo al leer el texto completo.

| | |
|---|---|
| Gaby | 5'57" |
| - | |
| Heriberto | 5' |
| Erik | 5' 24" |
| Brenda | 3' 40" |
| Alejandro | 3' 50" |
| Vianey | 4' 25" |

El cuadro presenta un aumento en la cantidad de palabras leídas en un minuto. Cotejando ambos resultados con la evaluación intermedia se puede apreciar que son los mismos alumnos quienes a pesar de mejorar su velocidad lectora se encuentran retrasados con respecto a la evolución de su grupo.

Por otra parte, solamente existe el caso de un niño que en la primera valoración, aunque no está dentro de los cinco alumnos con el más bajo número de palabras, alcanza a leer 54 palabras; mientras que en la final lee 55, es decir, se mantiene por debajo del promedio y no presenta ninguna mejoría en su velocidad lectora.

Este aspecto se trabajó de manera grupal y en ocasiones se dedicó algún tiempo extra a los alumnos más lentos.

Cabe señalar que en el avance de la velocidad lectora jugó un papel importante la actividad misma de la lectura diaria en clase, aparte de un factor importantísimo como lo es la motivación; el propio deseo del niño de pasar de un nivel de lectura a otro le ayuda a mejorarla.

## 6.5 COMPRENSION LECTORA

Antes de presentar los resultados alcanzados en esta área conviene recordar que la segunda valoración se hizo en forma oral, a diferencia de la primera y de la final, que se realizaron de manera escrita. 6.5.1 Evaluación intermedia y final

CUADRO # 26: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSION (intermedia y final)

| (x) Aciertos | i | frecuencia | ix |
|---|---|---|---|
| 15 | 1 | 2.44 % | 15 |
| 14 | 5 | 12.19 % | 70 |
| 13 | 7 | 17.07 % | 91 |
| 12 | 3 | 7.32 % | 36 |
| 11 | 3 | 7.32 % | 33 |
| 10 | 7 | 17.07 % | 70 |
| 9 | 2 | 4.88 % | 18 |
| 8 | 3 | 7.32 % | 24 |
| 7 | 6 | 14.63 % | 42 |
| 6 | 1 | 2.44 % | 6 |
| 5 | 2 | 4.88 % | 10 |
| 4 | 1 | 2.44 % | 4 |
| | 41 | 100 % | 419 |

| (x) Aciertos | i | frecuencia | ix |
|---|---|---|---|
| 15 | 4 | 10 % | 60 |
| 14 | 6 | 15 % | 84 |
| 13 | 12 | 29 % | 156 |
| 12 | 8 | 20 % | 96 |
| 11 | 4 | 10 % | 44 |
| 10 | 3 | 7 % | 30 |
| 9 | 1 | 2 % | 9 |
| 8 | 1 | 2 % | 8 |
| 7 | 0 | 0 % | 0 |
| 6 | 2 | 5 % | 12 |
| | 41 | 100 % | 499 |

$\bar{X} = \frac{419}{41} = 10$ aciertos

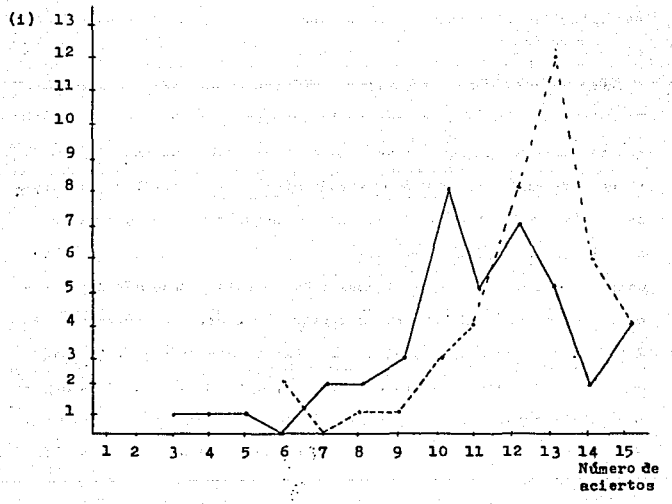
$\bar{X} = \frac{499}{41} = 12$ aciertos

CUADRO # 27: COMPARACION DE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA.

Total de aciertos: 15

| Nombre | Evaluación Inicial | Evaluación Intermedia | Evaluación Final |
|---|---|---|---|
| 1. Wendy | 12 | 4 | 12 |
| 2. Claudia | 9 | 11 | 11 |
| 3. Cynthia | 7 | 7 | 11 |
| 4. Erik Alberto | 11 | 9 | 13 |
| 5. Johana | 10 | 10 | 12 |
| 6. Kaleb | 10 | 12 | 12 |
| 7. Susana | 13 | 13 | 13 |
| 8. Yossadara | 12 | 10 | 14 |
| 9. Mariana | 12 | 13 | 13 |
| 10. Javier | 10 | 7 | 6 |
| 11. Angel | 14 | 14 | 14 |
| 12. Mauricio | 5 | 12 | 13 |
| 13. Erik | 12 | 14 | 12 |
| 14. Paola | 8 | 5 | 8 |
| 15. Isis | 12 | 14 | 13 |
| 16. Evelyn | 15 | 11 | 13 |
| 17. Sintia | 10 | 10 | 12 |
| 18. Gaby | 3 | 6 | 12 |
| 19. César Octavio | 11 | 13 | 13 |
| 20. Miguel Angel | 12 | 13 | 13 |
| 21. Areli | 4 | 7 | 6 |
| 22. Oliver | 10 | 7 | 13 |
| 23. Vianney | 10 | 5 | 11 |
| 24. Heriberto | 9 | 7 | 11 |
| 25. Karla | 10 | 8 | 10 |
| 26. Erika | 11 | 13 | 13 |
| 27. Roxana | 13 | 10 | 10 |
| 28. Sandra | 13 | 10 | 12 |
| 29. Brenda | 8 | 8 | 9 |
| 30. Vanessa | 15 | 10 | 15 |
| 31. Martín | 13 | 13 | 13 |
| 32. Norma | 11 | 9 | 14 |
| 33. Oscar | 13 | 13 | 15 |
| 34. Eduardo | 11 | 12 | 15 |
| 35. Alejandro | 10 | 8 | 13 |
| 36. Laura | 15 | 15 | 14 |
| 37. Agustín | 9 | 14 | 14 |
| 38. Ileana | 14 | 11 | 15 |
| 39. Marco | 12 | 7 | 10 |
| 40. Paty | 15 | 14 | 14 |
| 41. Hugo | 7 | 10 | 12 |

Figura 14: GRAFICA COMPARATIVA DE LAS PRUEBAS INICIAL Y FINAL DE COMPRESION LECTORA.




Primera evaluación _____ $\bar{X}$= 10

Evaluación final - - - - $\bar{X}$= 12

Como se recordará, se hizo mención de que en la comprensión -- intervienen diversas variables, por lo que su valoración se hace - más difícil. Así pues, son muchos los factores que pudieron influir en la obtención de estos resultados. Teniendo presente esta idea se observa, a partir de los cuadros y gráfica anteriores, lo siguiente: En principio, un dato importante lo constituye la baja considerable que manifiestan algunos alumnos en la evaluación intermedia, se da el caso de niños que aún resolviendo bien casi el total de cuestiones de la prueba escrita (inicial) contestan muy pocas preguntas al hacerlo en forma oral. Esto quizás tenga muchas razones de ser, se podría mencionar que para algunos niños resulta mucho más difícil - decir las cosas oralmente que hacerlas por escrito o viceversa, es decir, hay niños que se cohiben al estar frente al maestro y aunque sepan la respuesta su timidez se impone, como en el caso de Wendy - que inicia con 12 aciertos correctos, en la valoración intermedia - sólo contesta 4 preguntas y en la final nuevamente concluye con 12 aciertos.

En suma, puede apreciarse que existe una diferencia significativa entre los resultados de la primera y segunda evaluación, de - la forma escrita y la forma oral, independientemente de que el pro-

medio haya sido de diez palabras en ambas.

Por otro lado, si se compara la aplicación inicial y la final se comprueba en la gráfica correspondiente un pequeño aumento en el número de aciertos correctos. Cabe señalar que si bien los ejercicios evaluatorios de comprensión son una guía para detectar en cierta medida qué tanto se entendió de un texto, ofrecen algunas limitantes. En el caso de la presente investigación, el hecho de emplear el mismo texto con fines comparativos pudo haber influido en los resultados, así, por ejemplo, en la segunda y tercera estimación conocían ya el contenido del texto, sabían de los personajes y de las principales acciones que se desarrollaban en el mismo. Sin embargo, esto no se puede generalizar, pues es obvio que en la segunda apreciación (forma oral) algunos niños contestaron menos preguntas que la primera vez a pesar de conocer ya el texto.

Con lo anterior queda claro que existe una marcada diferencia entre lo oral y lo escrito, diferencia en la que sería interesante profundizar en futuras investigaciones.

En conclusión, en la medición de la comprensión se habrán de considerar todos aquellos factores que en un momento dado pudieran incidir en su resultado. Es conveniente también llevar a cabo un

trabajo intenso en esta área, pues de la comprensión dependen muchos aspectos de la formación del niño.

## 6.6 ASPECTO MOTRIZ

En el plano motriz es importante resaltar que el avance en la calidad de la escritura se ve reflejado, sobre todo, en la forma de las letras. En los casos trabajados más que hablar de un mejoramiento global de la calidad de la letra es conveniente hablar de un perfeccionamiento de la forma de algunas letras.

Como se recordará, existen niños que a la edad de 8-9 años empiezan a adoptar su propio estilo de escritura,* estilo que por lo general no sigue las pautas de tamaño y proporción de las letras del modelo caligráfico. De ahí que una parte importante en el trabajo de este aspecto sea la corrección de la forma de las letras. Así pues, al revisar los escritos y la prueba final de los niños con los que se realizó el estudio se encontró una relativa mejoría en su letra, específicamente en cuanto a formas y dirección. Algunos niños, aunque no muestren un avance en la letra, sí manifiestan cierto respeto a los márgenes y espacios determinados.

(*) ... que en la mayoría de los casos sólo consigue manifestarse después de los 12 ó 13 años.

En el caso de Roxana se observa una modificación en la forma de las letras r y d que anteriormente hacía como ꝛ y ȡ. Aparte de que su letra ya no está tan junta. Cabe destacar que cuando se le pide <u>velocidad</u> en la escritura la forma de la r y la d tiende a ser como la señalada líneas antes.

Figura 15: Escritura de Roxana (caso B)

Yo respiro el rico Perfume
de las flores

Mi querido amigo:

Yo estoy bien contento de
poder ir avanta Ojala pudieras
ir a recogerme ala estación.

Afectuosamente
Roxana

Cuando se le pide que escriba más rápido:

Yo respiro el rico perfume
de las flores.

Mi querido amigo

Yo estoy bien contento de
Poder ir avanta. Ojala pudieras

En el caso de Agustín se modifica en parte la tendencia a inclinar su letra, pero cuando escribe con rapidez (aunque no se le exija), nuevamente vuelve a inclinarla.

Con Mariana, Javier y César ocurre algo parecido a los casos anteriores; la letra de estos tres niños no es mala, incluso la de la niña es muy parecida al modelo caligráfico pero, en ocasiones, al estar cansados o al dictarles a una velocidad mayor a la que están acostumbrados, su letra cambia totalmente. Esto se comprueba en la valoración final al aplicar la prueba en la que se considera la rapidez, asimismo en el trabajo diario. Aquí habrá que tomar en cuenta otros factores importantes, como el de motivar al alumno cuando hace una buena letra.

Por lo que respecta a Mauricio, su situación es diferente ya que su letra es igual si la hace lenta o velozmente. En ambos casos presenta formas incorrectas, sobre todo las letras g y j ( que además sigue haciendo en un solo cuadro). Sin embargo, gracias a que siguió con sus ejercicios caligráficos aún después de terminado el curso escolar, mejoró un poco su letra aunque la forma de la j y la g sea en ocasiones irregular:

**Figura 16: Escritura de Mauricio (caso A)**

Yo Respiro el rico Perfume de
Las Flores.

Mi querido amiso:
Yo estoy bien contento de
Poder ir a verte a la
Fiesta Ime a recosermc
a la escuela

afectosamente
Mauricio

Completa — Uso de la B

bi: binario — bisabuela
bis: bisnieto — bisiesto
biz: bizcocho — bizarro
bli: biblioteca — amoblisa
bur: burla — amburguesa
bus: busca — busquede

Repite — Enunciados

¿Cómo son los canarios?
¡Como son los canarios!
¡Son de hermoso color amarillo!
¡Son de hermoso color amarillo!
Cuéntame más sobre ellos.
Cuéntame más sobre ellos.

De los resultados obtenidos en este aspecto se puede extraer la siguiente conclusión respecto a la exigencia de velocidad en la escritura y sobre el dictado: en sí, este último es válido como recurso más no se debe abusar de él, aparte de que hay que saberlo hacer; no se debe, por otro lado, exigir velocidad a los niños si antes no se afianza su escritura, de lo contrario el niño sacrificará legibilidad por rapidez.

En lo concerniente al tratamiento seguido, cabe señalar que éste ayudó a los niños a mejorar, si no en forma global, sí algunos detalles de su escritura: forma de algunas letras, espacios, respeto de márgenes, etc.

## 6.7 COMENTARIO FINAL

En general, y retomando los resultados de la evaluación final que se hizo en cada aspecto así como las hipótesis que guiaron la investigación, se puede afirmar que el llevar a cabo un tratamiento tanto preventivo como correctivo, en los factores que inciden en la expresión escrita, contribuye notablemente a mejorarla. Si bien en los casos particulares quedaron pendientes algunos detalles que habrá que seguir trabajando, se considera que a nivel gene

ral el grupo mejoró bastante en cuanto a expresión escrita. Claro está que el tratamiento requiere por parte del maestro un esfuerzo extra, el cual se verá compensado al leer los trabajos de sus alumnos que poco a poco estarán cada vez mejor escritos, pues de enunciados sencillos pasarán gradualmente a la elaboración de textos. Así pues, no basta con trabajar los factores relacionados con la expresión escrita, conviene ir desarrollándola a la par que se aplica el tratamiento. Cabe reiterar que, como en toda investigación, se tuvieron algunas limitantes que desafortunadamente no permitieron profundizar en el trabajo de aspectos que requerían de una mayor atención. Sin embargo se logró mejorar la expresión escrita de los alumnos, prueba de ello lo constituyen sus trabajos, algunos de los cuales se muestran en la parte de Anexos (p. 498).

En conclusión, y como se señaló con anterioridad, de la misma forma en que a hablar se aprende hablando y oyendo hablar:

> "... a escribir se aprende escribiendo y leyendo lo que escriben los demás."(39)

(39) Piña V.,A.etal, obr. cit., p. 39

# C A P I T U L O

# C I N C O

## "MATERIAL QUE SE UTILIZO PARA DESARROLLAR LA EXPRESION ESCRITA EN EL ESTUDIO DE CASO"

El presente capítulo aborda todas aquellas actividades y materiales empleados para llevar a cabo el tratamiento de cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita, así como las modificaciones que se hicieron a lo largo del mismo. Tanto las actividades como su respectivo material se encuentran organizadas en forma tal que puedan ser empleados por el profesor de tercer grado como auxiliar didáctico una vez hecha la evaluación diagnóstica a su grupo.

Por otra parte se habla de los recursos humanos ( maestros, compañeros, padres, pedagogos, etc.) que juegan un papel importante durante todo el desarrollo de la expresión escrita.

## 1. FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA

Los procedimientos y actividades que a continuación se presentan fueron aplicados durante el curso escolar 89-90. Los aspectos trabajados fueron: vocabulario, velocidad y comprensión lectora, ortografía, gramática y motricidad en relación a la expresión escrita. Para cada uno de ellos se seleccionaron diversos ejercicios sustentados en el planteamiento psicopedagógico que se hizo a lo largo de los tres primeros capítulos.

Los principios psicológicos, que en todo nivel educativo tienen gran importancia debido a que se refieren a los procesos de aprendizaje y de desarrollo del alumno, deben complementarse con los principios pedagógicos que a su vez tienen especial relevancia puesto que, gracias a ellos, se pueden seleccionar, organizar, aplicar y evaluar contenidos, actividades, materiales, instrumentos de evaluación, etc.

Existen al respecto una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que, aunque contradictorios, en muchos de sus aspectos se complementan. Se estableció desde un inicio que la posición a adoptar en la presente investigación sería una tendencia ecléctica no queriendo con ello buscar una posición cómoda, ya que el simple hecho de que existan diferentes enfoques manifiesta el interés del hombre por no dejar limitado un tema de conocimiento.

Así pues, los fundamentos psicopedagógicos del material auxiliar se hallan expresados en los tres primeros capítulos de la presente investigación y hacen referencia, principalmente, a las etapas de desarrollo psicológico, motriz, del lenguaje, etc., así como a las características de la expresión escrita, a sus dificultades y su posible reeducación. Todo esto abordado por diversos autores

entre los que destacan J. Piaget (conocimiento), J. de Ajuriaguerra (escritura), Vigotski (lenguaje) y otros no menos importantes que basados en los primeros se han dedicado más al aspecto reeducativo: M. Auzias, E. Puig, J.A. Portellano, D. Rodríguez, M. Recasens, entre otros.

2. SELECCION Y ORGANIZACION DE PROCEDIMIENTOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS.

La selección de procedimientos y de actividades con su respectivo material se hizo de acuerdo a la problemática detectada y a las necesidades que se fueron presentando a lo largo del curso. Su aplicación se hizo en forma gradual siguiendo en algunos aspectos los pasos establecidos en la metodología de reeducación, permitiendo cierta flexibilidad en casos que así lo requirieron.

Se aplicaron indistintamente las actividades de cada aspecto, aunque respetando su secuencia. Esto por considerar que el aprendizaje no es un proceso que se dé en forma separada en lo intelectual, socioafectivo o motriz. El sujeto, se ha visto, aprende por medio de un proceso en el que resulta difícil separar esas tres áreas. De ahí que las actividades se hayan intercalado. Ahora bien, al término del curso escolar las actividades y procedimientos se estructuraron como auxiliar didáctico, es decir se organizaron de

manera que pudieran ser empleados por el profesor como un recurso complementario en el trabajo de la expresión escrita.

Por recurso didáctico se entiende todo aquello de que se vale el profesor para facilitar, concretar y agilizar, por un lado, su enseñanza y, por el otro, favorecer el aprendizaje de sus alumnos. En este caso, el recurso didáctico que se propone a los profesores de tercer grado de primaria es un compendio de actividades útiles en el desarrollo de cada uno de los aspectos que intervienen en la expresión escrita. Queda en la creatividad del profesor el hacer los ajustes necesarios de acuerdo a las particularidades de su grupo. Aunque cabe señalar que independientemente de que el material auxiliar está dirigido a los alumnos de tercer grado, algunas actividades son aplicables a grados posteriores haciendo las modificaciones convenientes.

## 3. ESTRUCTURACION DEL MATERIAL AUXILIAR

De cada actividad se señala su objetivo, el aspecto al que pertenece, material, desarrollo y, en ciertos casos, observaciones. En la parte de Anexos se incluyen algunos ejercicios elaborados por los niños del grupo en que se hizo la investigación. Sobre todo de expresión escrita, que es el punto central de la misma.

ACTIVIDAD : Relajación

ASPECTO : Motricidad

OBJETIVO : Hacer sentir al niño la distensión de su cuerpo, lo que le permitirá realizar diferentes acciones en forma atenta y agradable.

MATERIAL : Cada niño trabajará con distintas partes de su cuerpo.

DESARROLLO: Los ejercicios que permiten crear una actitud general de distensión han de desarrollarse de la siguiente manera: se pide a los niños que se sienten lo más cómodamente posible, que cierren sus ojos y estén en completo silencio. La relajación llega poco a poco y el maestro hace tomar conciencia de esto al niño.

INSTRUCCIONES: "Piensa en tu pierna, piensa en la otra pierna; ahora en tu brazo con el que escribes, en tu mano, en tus dedos; ahora piensa en tu otro brazo, en tu mano, en tus dedos..." (Se va indicando elemento por elemento). Puede pedirse que emitan algún sonido, sin cambiar de posición y se balanceen poco a poco. Lentamente se pide que abran los ojos: "No abras tus ojos, voy a contar lentamente del 10 al 0 para que los abras poco a poco." Una vez concluido ésto, puede ya iniciarse el trabajo.

OBSERVACIONES: Es importante crear en cada oportunidad esta disponibilidad para el trabajo, pues de esta forma el niño se encuentra en posibilidad de trabajar mejor que cuando está muy alterado.

En el trabajo con el grupo en estudio se realizó este tipo de ejercicios. Una variante fue el hablar de algún pasaje o situación agradable con el fin de que los niños trataran de imaginarla. Esto se hacía sobre todo después del recreo ya que regresaban al salón muy inquietos; aplicando esta actividad se tranquilizaban e iniciaban con entusiasmo sus tareas restantes.

ACTIVIDAD : Formando figuras

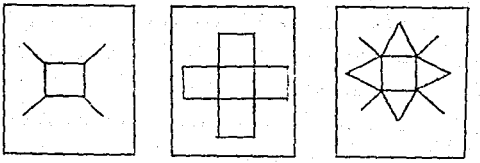
ASPECTO : Motricidad (estructuración espacial)

OBJETIVO : Reproducir figuras a partir de modelos

MATERIAL : Tarjetas de 15x23 cm en las que se tracen previamente los modelos a reproducir.
Palitos de paleta (planos)

DESARROLLO: Se presenta una tarjeta al alumno para que la reproduzca con los palitos:.

INSTRUCCIONES: "Con los palitos vas a jugar a formar figuras. Las figuras las tienes que hacer lo más parecidas a las de las tarjetas que te voy a ir presentando."



OBSERVACIONES: Es recomendable también dejar que el niño elabore nuevos modelos para que sus compañeros traten de hacerlos.

ACTIVIDAD : Relación de palabras

ASPECTO : Expresión oral y escrita

OBJETIVO : Fomentar la fluidez en la expresión tanto oral como escrita.

MATERIAL : Periódico o revistas viejas
Lápiz

DESARROLLO: Se solicita al niño que busque palabras relacionadas con algún tema:

INSTRUCCIONES: "Busca palabras que sirvan para decir cómo nos sentimos, por ejemplo podemos sentirnos tristes ¿de qué otra manera podemos sentirnos?"

OBSERVACIONES: Los temas pueden ser variables:
Palabras que expresen el clima que hace o que se relacionen con la palabra fiesta, desierto, mar, etc.

ACTIVIDAD : Palabras a partir de sílabas dadas

ASPECTO : Ortografía y vocabulario

OBJETIVO : Practicar la división silábica

MATERIAL : Cartones que contengan las sílabas a trabajar.
Papel y lápiz.

DESARROLLO: Buscar palabras que inicien con la sílaba pla, men, - cur, etc. Ejemplo: plato, plantilla, plana
- Decir palabras que lleven intercalada la sílaba te, ra, etc. Ejemplo: mantener, catequista, sostener, etc.
- Mencionar palabras que terminen en las sílabas ar, tan, etc. Ejemplo: cantan, metan, cortan, etc.

INSTRUCCIONES: "Trata de buscar palabras que lleven la sílaba de - esta tarjeta (se muestra la tarjeta, por ejemplo: pl-). Primero busca las que empiecen con esta sílaba, luego - escribe otras que la lleven en medio. A ver de qué forma encuentras más."

ACTIVIDAD : Define con tus palabras

ASPECTO : Comprensión y vocabulario

OBJETIVO : Expresar con palabras propias diferentes conceptos.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO: Se pide al niño que intente definir palabras de uso - común, de oficios, de profesiones, etc.

Por ejemplo : médico = persona que cura a los enfermos.

sacapuntas = objeto que sirve para sacar punta a los lápices y colores.

OBSERVACIONES: Este es un ejercicio complementario al de "Acertar lo que se define."* Los mismos alumnos pueden elegir las palabras a definir.

INSTRUCCIONES: "Escribe lo que para tí significa cada palabra; no tienes que utilizar el diccionario, trata de hacerlo con tus propias palabras."

ACTIVIDAD : Rimas

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Enunciar palabras que rimen en forma asonante o consonante.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO: Se escriben una serie de palabras en el pizarrón y se pide al niño que escriba delante de cada una otra que rime:

ratón = salón
lata = gata
rodilla = sombrilla
pestaña = araña

INSTRUCCIONES: "Delante de cada palabra escribe otra que suene igual, es decir, que tenga la misma terminación."

(*) Véase página 403 .

OBSERVACIONES: Previamente al ejercicio, el niño debe ya tener la noción de rima. Esta puede explicarse haciendo uso de una gran variedad de rimas para niños. Puede también introducirse la noción de rima asonante y consonante. Es bueno guiar al alumno en la elaboración de pequeños versos una vez encontrada la palabra que rima:

"Un ratón
entró al salón"

"En mi saco
había un taco"

"Era una mona
y le arrojaron donas"

ACTIVIDAD : Sílaba tónica

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Identificar la sílaba tónica de las palabras.

MATERIAL : Gises de colores

DESARROLLO: Se escribe en el pizarrón una palabra tantas veces como se divida en sílabas, marcando con un color diferente la posición de cada sílaba para que al momento de pronunciarla, haciendo énfasis en la misma, el niño pueda captar la diferencia e indicar cual es la sílaba tónica:

PAN TA LON PAN TA LON PAN TA LON

OBSERVACIONES: Se hace primero en forma oral dando palmadas leves en las sílabas átonas y palmada fuerte en la sílaba que está de color, al mismo tiempo que se va pronunciando.

INSTRUCCIONES: "Voy a pronunciar tres veces la misma palabra, pero en cada una voy a decir más fuerte la sílaba que está de color. Pongan mucha atención para que se den cuenta y me digan en cual de las tres es correcta la pronunciación".

ACTIVIDAD : Discriminación de ruidos

ASPECTO : Ortografía (percepción auditiva)

OBJETIVO : Reconocer e imitar sonidos.

MATERIAL : Objetos de madera, de vidrio y de metal.

DESARROLLO: Se hacen gradualmente los siguientes ejercicios:

— decir nombres de números en orden ascendente y a la inversa: 1, 3, 5, 7, 9, 9, 7, 5, 3, 1.

— reconocer ruidos simples

- ruidos del cuerpo

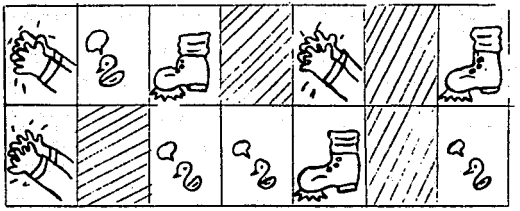
- ruidos con objetos de madera

- ruidos con objetos metálicos

- ruidos con objetos de vidrio

INSTRUCCIONES: "Van a cerrar sus ojos y los van a mantener así hasta que les indique que los abran. Es importante que no hablen, que no hagan ningún ruido; el ruido lo voy a hacer yo con varios objetos (se inicia con los sonidos, puede ser una secuencia de tres en tres). Ahora sí, abran sus ojos. ¿Cuáles fueron los tres ruidos que hice?..."

— memorización de secuencias usando ruidos, ejemplo:



"Juega con sonidos y silencios" en Libro de Español, Tercer grado, SEP, pág. 28 y 29

OBSERVACIONES: Se debe iniciar con secuencias simples luego combinándolas.

INSTRUCCIONES: "Vamos a hacer lo que marca cada dibujo; el primero indica que aplaudamos, el siguiente que hagamos "CUAC" como los patos y el tercero que demos un golpe con el zapato. Las rayas indican silencio. Vamos a hacerlo sin detenernos, solamente dejaremos de hacer ruido en los cuadros que tienen rayas. Listos, voy a contar del 1 al 3 para iniciar..."

ACTIVIDAD : Repetición de palabras difíciles

ASPECTO : Ortografía y vocabulario

OBJETIVO : Reproducir oralmente palabras que por su constitución, longitud o infrecuencia en el vocabulario de los niños, impliquen el hacer una pronunciación detallada de las mismas.

OBSERVACIONES: Previamente al ejercicio, el niño debe ya tener la noción de rima. Esta puede explicarse haciendo uso de una gran variedad de rimas para niños. Puede también introducirse la noción de rima asonante y consonante. Es bueno guiar al alumno en la elaboración de pequeños versos una vez encontrada la palabra que rima:

"Un ratón
entró al salón"

"En mi saco
había un taco"

"Era una mona
y le arrojaron donas"

ACTIVIDAD : Sílaba tónica

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Identificar la sílaba tónica de las palabras.

MATERIAL : Gises de colores

DESARROLLO: Se escribe en el pizarrón una palabra tantas veces como se divida en sílabas, marcando con un color diferente la posición de cada sílaba para que al momento de pronunciarla, haciendo énfasis en la misma, el niño pueda captar la diferencia e indicar cual es la sílaba tónica:

PAN TA LON PAN TA LON PAN TA LON

OBSERVACIONES: Se hace primero en forma oral dando palmadas leves en las sílabas átonas y palmada fuerte en la sílaba que está de color, al mismo tiempo que se va pronunciando.

INSTRUCCIONES: "Voy a pronunciar tres veces la misma palabra, pero en cada una voy a decir más fuerte la sílaba que está de color. Pongan mucha atención para que se den cuenta y me digan en cual de las tres es correcta la pronunciación".

ACTIVIDAD : Discriminación de ruidos

ASPECTO : Ortografía (percepción auditiva)

OBJETIVO : Reconocer e imitar sonidos.

MATERIAL : Objetos de madera, de vidrio y de metal.

DESARROLLO: Se hacen gradualmente los siguientes ejercicios:

— decir nombres de números en orden ascendente y a la inversa: 1, 3, 5, 7, 9, 9, 7, 5, 3, 1.

— reconocer ruidos simples

- ruidos del cuerpo

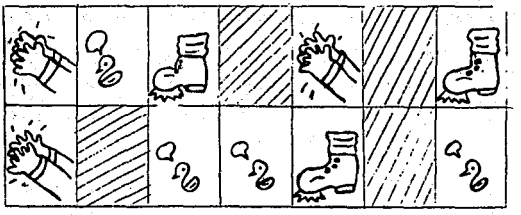
- ruidos con objetos de madera

- ruidos con objetos metálicos

- ruidos con objetos de vidrio

INSTRUCCIONES: "Van a cerrar sus ojos y los van a mantener así hasta que les indique que los abran. Es importante que no hablen, que no hagan ningún ruido; el ruido lo voy a hacer yo con varios objetos (se inicia con los sonidos, puede ser una secuencia de tres en tres). Ahora sí, abran sus ojos. ¿Cuáles fueron los tres ruidos que hice?..."

— memorización de secuencias usando ruidos, ejemplo:



"Juega con sonidos y silencios" en Libro de Español, Tercer grado, SEP, pág. 28 y 29

OBSERVACIONES: Se debe iniciar con secuencias simples luego combinándolas.

INSTRUCCIONES: "Vamos a hacer lo que marca cada dibujo; el primero indica que aplaudamos, el siguiente que hagamos "CUAC" - como los patos y el tercero que demos un golpe con el zapato. Las rayas indican silencio. Vamos a hacerlo sin detenernos, solamente dejaremos de hacer ruido en los cuadros que tienen rayas. Listos, voy a contar del 1 al 3 - para iniciar..."

ACTIVIDAD : Repetición de palabras difíciles

ASPECTO : Ortografía y vocabulario

OBJETIVO : Reproducir oralmente palabras que por su constitución, longitud o infrecuencia en el vocabulario de los niños, impliquen el hacer una pronunciación detallada de las - mismas.

DESARROLLO: El maestro pronuncia la palabra con voz fuerte haciendo énfasis en las sílabas compuestas o en la unión de consonantes; el niño la repite tratando de hacerlo lo más exacto posible. Ejemplos de palabras "difíciles": exclamación, Constantinopla, diferenciación, diluyéndose, etc.

INSTRUCCIONES: "Te voy a decir una palabra. Fíjate bien para que tú me la repitas igual."

OBSERVACIONES: Es un ejercicio preparatorio y complementario a los trabalenguas. Favorece el proceso de discriminación por la semejanza de muchas de las palabras que se forman de fonemas parecidos por su punto de articulación. Otro ejercicio relacionado a este lo constituye la discriminación de inversiones: el maestro pronuncia y el niño repite:

calvo - clavo
calma - clama
escuela - secuela
alta - lata

ACTIVIDADES: ¿<u>Cuántas palabras hay</u>?

ASPECTO : Sintaxis

OBJETIVO : Distinguir el número de palabras en una frase.

MATERIAL : Tiras de cartulina y tijeras

DESARROLLO: Se practica primero en forma oral, se dice un enunciado y el niño tiene que decir cuántas palabras lo for . "Yo me encontré uno ayer"= 5

En forma escrita se copia el enunciado en una tira de cartulina sin dejar espacios entre una y otra palabra y se pide al niño que recorte palabra por palabra

| Yomeencontréunoayer |
|---|

INSTRUCCIONES: "Vas a leer esta frase. Esta frase se forma de varias palabras, pero aquí están muy juntas. Con las tijeras mé vas a ayudar a recortar palabra por palabra para que formemos otra vez la frase como debe de ser: dejando el espacio de cada palabra."

OBSERVACIONES: Antes de realizarlo en forma escrita es importante haber aclarado al niño que las preposiciones y pronombres también cuentan como palabras pequeñitas.

Este ejercicio se empleó con varios niños que presentaron dificultades sobresalientes en el análisis frástico, así como en uniones y separaciones de palabras. (véanse los ejemplos en el capítulo cuatro, página 277 ).

ACTIVIDAD : <u>Discriminación de sonidos a partir de imágenes</u>

ASPECTO : Ortografía ( percepción auditiva)

OBJETIVO : Identificar sonidos de diferentes grafías.

MATERIAL : Ejercicio impreso con imágenes que representan las palabras que inician con sonidos parecidos por su punto de articulación, ejemplo:

1) $\begin{array}{r} 2 \\ +\,3 \\ \hline 5 \end{array}$

2) 

DESARROLLO: El maestro pronuncia sólo una palabra de cada pareja de dibujos; el alumno tiene que tachar o colorear la indicada por el maestro.

INSTRUCCIONES: "Tacha el dibujo que representa la palabra fuma" (el niño tiene que tachar el dibujo de la persona que está fumando y no el que representa la suma).

"Tacha el dibujo que representa la palabra foto" (el niño deberá tachar el dibujo de la foto y no el de la moto).

ACTIVIDAD: Memorización de series

ASPECTO : Ortografía ( percepción visual)

OBJETIVO : Ampliar la capacidad de captar muchas letras en un determinado tiempo.

MATERIAL : Series de letras en tiras de cartulina o cartoncillo.

DESARROLLO: El profesor presenta una serie de letras durante un -- tiempo específico (puede iniciar con 10 segundos e ir - graduando el tiempo en forma descendente o ascendente, considerando también el número de letras de cada serie); la retira y pide al niño que las escriba en su cuaderno en el mismo orden:

e - v

b - e - t

c - l - v - r

d - p - s - t - o ...

INSTRUCCIONES: "Observa bien las letras que aparecen en esta tira (se muestra la tira más corta y se da un tiempo razonable para que el alumno pueda memorizarlas). "Bien, ahora -- escriban las letras que vieron; no importa si están en - desorden".

OBSERVACIONES: Pueden realizarse las series con figuras geométri-- cas. Es necesario que el niño ya tenga listo su cuaderno y su lápiz para que escriba las letras en el momento en - que se lo indique el maestro.

Es muy útil este tipo de ejercicios en el área de orto- grafía visual, ya que muchas veces es más efectivo el aprendizaje directo de las palabras con dificultad or--

tográfica (por lo general, las que incluyen b-v, ll-y, h, entre otras.) que el aprendizaje de reglas; sin embargo hay reglas que por su sencillez son fáciles de -- captar como por ejemplo la de:

"Se escriben con B las combinaciones bla, ble, bli, blo, blu y bra, bre, bri, bro, bru." Ejemplo: cable, sobre

"Se escriben con b las palabras que terminan en ABA"

caminaba, lloraba ...

También se puede utilizar, para trabajar la ortografía visual, el procedimiento indicado en la actividad "Reproducción de palabras"* enfatizando la grafía en estudio.

ACTIVIDAD: Juegos digitales

ASPECTO : Motricidad

OBJETIVO : Imitar gestos y movimientos. Mover diferentes partes del cuerpo.

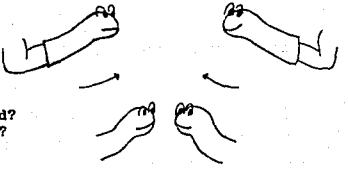
MATERIAL : En algunos casos se puede emplear material para hacer -- más llamativo el ejercicio. Por ejemplo en el juego digital de "Las ranitas" se pueden hacer dos ranitas con un par de calcetines.

DESARROLLO: Son juegos que van acompañados de palabras y acciones - en los que se emplean movimientos de dedos y manos. Otros

(*) Véase página 368

incluyen acciones de todo el cuerpo. Generalmente son - efectuados en rima. Las rimas son más fáciles de apren-- der y proporcionan la oportunidad de sentir el ritmo en el lenguaje. Ejemplos de juegos empleados:.

"Las ranitas"



Dos ranitas tengo
muy lejos están
se acercan saltando,
van a saludar:
- ranita café ¿cómo está usted?
- muy bien mi vecina ¿y usted?
- también
- adiós
- adiós
- croac, croac, croac, ... (se simulan saltos con las manos hasta cruzar los brazos)

"Cabeza, hombros"*

Cabeza, hombros, rodillas, puntas de los pies
(Tocar en orden las partes nombradas)
Cabeza, hombros, rodillas, puntas de los pies,
(Se hace igual)
Cabeza, hombros, rodillas, puntas de los pies,
(Igual)
Así este juego es (palmear).
Esta es mi cabeza, estos no lo son.
(Tocar la cabeza y luego los brazos o pies)
Esta es mi cabeza, estos no lo son.
(Tocar la cabeza y luego los hombros)
Esta es mi cintura, estas mis rodillas,
(Mueva las rodillas)
toco mis axilas y siento cosquillas.
(Manos bajo las axilas, con risa)
Cabeza, hombros, rodillas, puntas de los pies,
(Tocar por orden)
y este juego terminó (palmada).

(*) Tomado de: Machado, Jeanne M. La experiencia infantil y el lenguaje, p. 96

INSTRUCCIONES: "Vamos a hacer unos juegos utilizando algunas partes de nuestro cuerpo. Primero lo voy a hacer yo, fíjense en los movimientos que hago; después lo haremos todos juntos, parte por parte para que aprendan el juego."

Las indicaciones varían dependiendo del juego.

ACTIVIDAD : Contar cuentos

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Valorar la importancia de la lectura como fuente de información y creatividad.

MATERIAL : Libros de cuentos

DESARROLLO: El maestro es el encargado de leer cuentos, procurando cuidar el tono y modulación de la voz y dando vida al cuento.

OBSERVACIONES: Cuando se trate de cuentos breves se puede solicitar que un niño lo lea. En el grupo en que se hizo la investigación se leyeron, entre otros, los siguientes cuentos: "Don Calladito", "La tortuga", "Pinocho", "Anita la ballena pequeñita", "El traje del rey" (narrado oralmente), "Patito" (cuento con movimientos), "Los aristogatos", etc.

Esta actividad fue una de las más gratificantes tanto para los niños como para la que esto escribe.

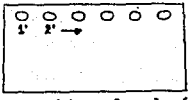
ACTIVIDAD : Distribuir objetos en un área determinada

ASPECTO : Motricidad - percepción (relaciones espaciales)

OBJETIVO : Seguir la secuencia indicada en la distribución de -- objetos considerando el espacio disponible.

MATERIAL : Tela o servilleta (tipo magitel), varios objetos iguales ( pueden ser tubos de papel higiénico).

DESARROLLO: Se acomodan los objetos de la primera fila:




el niño tiene que ubicar los demás objetos siguiendo el modelo.

- La primera vez se deja que lo haga como él lo entendió. (forma espontánea)
- En caso de que lo haya hecho mal, en una segunda ocasión se le explica cómo tiene que hacerlo. (forma -- explicada)
- Si aún así ubica mal los objetos se le ayuda a colocarlos uno por uno hasta que capte la mecánica de la distribución. (forma explicada con ayuda)

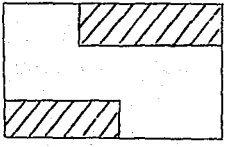
INSTRUCCIONES: "Fíjate bien como voy a colocar cada tubo en este - mantel. Pongo uno aquí, enseguida el otro... (hacerlo - como muestra la figura). Ahora sigue haciéndolo tú: acomoda los demás tubos como lo hice yo; cuando termines -

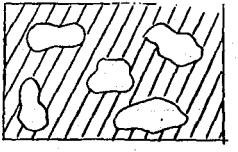
esa fila continúa de igual manera con la otra hasta ocupar o cubrir toda la tela."

OBSERVACIONES: Esta actividad se aplicó únicamente a los niños que presentaron deficiencia en el área de posición en el -- espacio y relaciones espaciales.

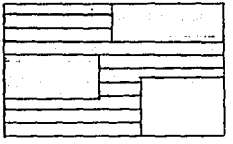
Resulta demasiado útil esta actividad puesto que los -- lineamientos en que se basa pueden trasladarse a ejer-- cicios de expresión plástica y escrita:

En hojas tamaño marquilla o en un cuarto de cartulina - se pueden disponer diferentes estructuras y pedir al niño que coloree con un pincel los espacios en blanco, tratando de no ocupar los segmentos rayados:.





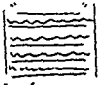
También dar estructuras del tipo siguiente, en la que los -- niños elaboren dibujos en los espacios en blanco y en los espacios rayados escriban una breve historia referente a sus -- dibujos.



Gradualmente se va pasando a ejercicios semejantes, pero ya - en espacios más limitados: "Traza una raya de punto a punto"

"Escribe una frase en el espacio limitado por las líneas".

-"Subraya las líneas de un artículo periodístico" (no importa que en un principio lo haga sin leer)



Este ejercicio sirve además para que el niño no se pierda de renglón cuando lee.

ACTIVIDAD : <u>Ejercicios para trabajar las áreas de la percepción -- visual</u>(*)

Se engloban aquí una diversidad de tareas que apoyan - todas las áreas de la percepción visual:

coordinación visomotora, constancia de forma, percep-- ción de figura fondo, posición en el espacio y relaciones espaciales. Se pueden trabajar incluso con todo el grupo. A continuación se presentan sólo algunas de las muchas que existen para trabajar la percepción visual:

. Discernimiento de figuras:

- Buscar en el salón todos los objetos que tengan -

(*) Para mayor información consultar la obra de Silva y O., M.T. : <u>obr. cit</u>.

una forma en particular, color o tamaño (cuadros, rectángulos, triángulos, etc.).

- Clasificar objetos de acuerdo con una característica o más ( cuadros blancos y grandes, cuadros blancos y chicos, etc.).
- Buscar objetos específicos en una lámina.
- Recoger y acomodar el material del salón.
- Mostrar objetos mientras se va contando una historia y se describen los detalles de la misma.
- Seleccionar un objeto con una característica -- determinada en una caja llena de objetos diferentes.

. Coordinación visomotora:

- Colorear, calcar y trazar.
- Trabajar con tijeras.
- Usar plastilina o material moldeable.
- Juegos digitales .
- Seguir la superficie de figuras con el dedo.
- Alinear canicas o bolitas.

. Constancia de forma:

- Aprender los nombres de figuras y formas.
- Trazar formas con plantillas.
- Acomodar cubos.
- Ordenar objetos de acuerdo a una característica - en particular.
- Buscar en un dibujo determinadas figuras geométricas.

- Ejercicio de trazado de modelos
- Reconocer objetos planos
- Emplear palabras que indiquen dimensiones (largo, ---
  ancho, grande, etc.)

. Relaciones espaciales:.

- Construir con bloques siguiendo un diagrama
- Copiar diseños con cubos
- Distribuir equitativamente objetos en un área
- Seguir la línea de los renglones de un periódico

. Posición en el espacio:

- Para la noción de conciencia o imagen corporal se pide identificar las partes del cuerpo, identificar la parte derecha e izquierda de su cuerpo, en dibujos y en otra persona.
- Copiar posturas de otras personas
- Armar la figura de una persona
- Dibujar la figura de una persona
- Usar cintas en los brazos que ayuden al niño a identificar su lado derecho e izquierdo
- Ejercicios que incluyan cruzar la línea media del - cuerpo, por ejemplo: "Toca tu ojo derecho con tu mano izquierda"

(*) Ejercicios empleados en el caso de Johana quien presenta confusión de las letras b y d, véase página 297.

- Pasar objetos de un lado a otro : tomar el objeto del lado izquierdo con la derecha y pasarlo a la derecha, y viceversa.
- Moverse hacia los lados, adelante, atrás.
- Atravesar a gatas un aro.
- Brincar dentro de un círculo, saltar fuera de él, caminar alrededor de él.
- Sentarse al lado o detrás de una silla.
- Realizar actividades de simetría y de rotación de figuras.

ACTIVIDAD : Ejercicios para la presión, prensión y control del trazo

ASPECTO : Motricidad ( desarrollo grafomotriz).

OBJETIVO : Lograr un mayor autocontrol de la presión, prensión y control del trazo.

MATERIAL : Papel crepé, plastilina, tornillos, tuercas, cuentas, hilo, lápiz.

DESARROLLO: -Recortar a pellizcos figuras de papel.
-Atornillar y desatornillar tuercas y tornillos.
-Meter cuentas en un hilo siguiendo una secuencia.
-Hacer bolitas de plastilina.
-Puntear un dibujo con el lápiz.

OBSERVACIONES: Estos ejercicios estimulan las corrientes nerviosas y la circulación sanguínea en las yemas de los dedos. En relación a esto existen materiales específicos que adiestran al niño en el manejo del lápiz. Así también hay una gran variedad de ejercicios para el adiestramiento de los dedos, de separación digital, de adiestramiento manual y de disociación de las manos. (A este respecto, véase capítulo tres página 155 en el que se habla de la reeducación gestual-digital y manual dentro del apartado de Técnicas para el área motriz).

ACTIVIDAD : Derecha - Izquierda

ASPECTO : Motriz (posición en el espacio).

OBJETIVO : Asimilar las nociones de derecha e izquierda.

MATERIAL : Depende de cada ejercicio.

DESARROLLO: En un principio es conveniente aplicar ejercicios desde el propio plano del alumno ( colocarse de espaldas a él ):

- derecha del maestro con su derecha
- izquierda del maestro con su izquierda
- dividir con una línea vertical una hoja grande, una parte lleva la letra "I" (izquierda) y la otra la letra "D" (derecha). Se colo-

ca al niño enfrente de la hoja y se van po--- niendo objetos en cada parte:: "lo coloco a - la derecha", "lo coloco a la izquierda", etc. Luego lo hace él solo; una vez dominado el - ejercicio se suprimen las letras "I" y "D".

En una segunda etapa el profesor deberá situarse de -- frente al niño, con el fin de que éste vea la simetría cruzada:.

- saludar dándole la mano y decirle : "Tu derecha con mi derecha"
- marcar un punto central en el pizarrón e ir - trazando líneas hacia arriba, abajo, derecha e izquierda :


- realizar tareas que impliquen cruzar la línea media del cuerpo.

Y en general, para las dos etapas, se pueden emplear los ejercicios señalados en el rubro "Posición en el espacio" que se mencionó líneas antes. (Véase p. 351).

INSTRUCCIONES: "Marca una raya hacia arriba a partir de este punto, ahora hacia abajo, luego a la derecha y a la izquierda. Regresamos al punto central sin despegar el lápiz (o gis) del papel; volvemos a subir, bajamos, a la derecha..." Es importante ir "llevándole" la mano para que capte la mecánica del mismo.

OBSERVACIONES: Existen también diversos tests que enfatizan la noción derecha - izquierda ( el de Piaget, el de Head, etc.).

Otro ejercicio que contribuye a la asimilación e identificación de las mismas, es el de hacer imaginariamente (con un dedo) las letras b y d en la espalda del niño y preguntarle de qué letra se trata.

Por otro lado es importantísimo tener en cuenta que, por lo general, hasta aproximadamente los ocho años el niño considera la derecha y la izquierda desde su punto de vista, aunque hay niños que logran bien la distinción de ambas, en forma invertida, antes de esa edad.

ACTIVIDAD : Ejercicios de educación grafomotriz

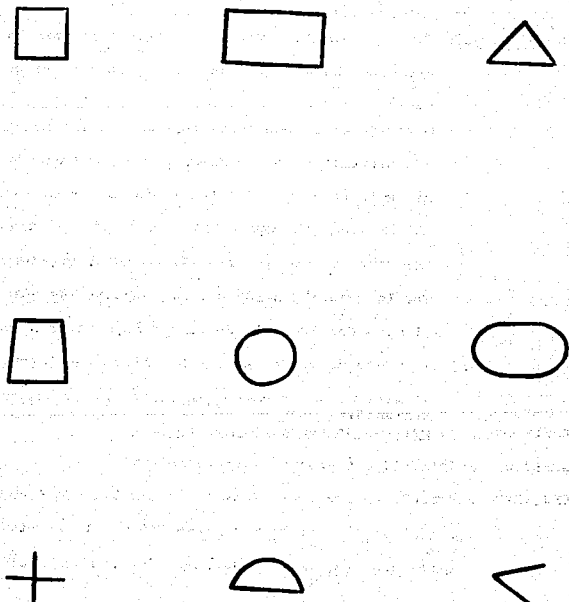
ASPECTO : Motricidad ( desarrollo grafomotriz)

OBJETIVO : Reproducir trazos fundamentales completando figuras; permitiendo con ello una preparación a la escritura (preescritura) y/o un mejoramiento (reeducación) de la

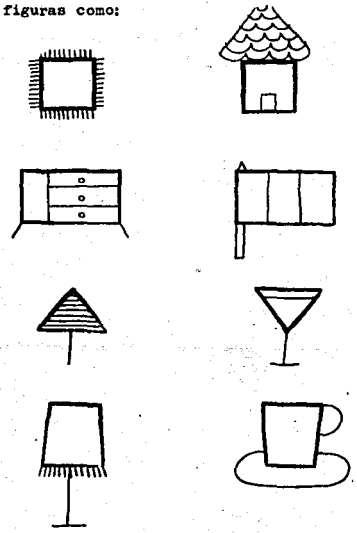
misma.

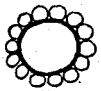
MATERIAL : Sellos multibase de goma, tinta y cojín.

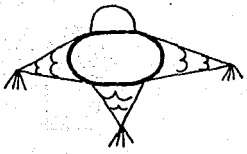
Los sellos deberán ser de las siguientes figuras:

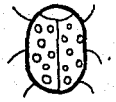


DESARROLLO: Los ejercicios con sellos son parecidos a los que se - proponen en diversos cuadernos de escritura para niños, en los que se completan trazos, se siguen secuencias, etc.; aunque con los sellos se va más allá de la simple reproducción de trazos sin sentido, ya que se tienen que elaborar, a partir de trazos fundamentales, diversas figuras como:









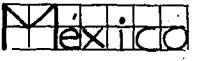
INSTRUCCIONES: Se invita al niño a completar lo que hace falta para que las figuras se parezcan al modelo propuesto. Dependerá de cada figura y de lo que se desee relacionar con ella; por ejemplo: si se habla en clase de las fiestas patrias se puede emplear como ejercicio grafomotriz el completar las banderitas.

OBSERVACIONES : Los trazos fundamentales de la escritura script - son el círculo, la línea recta y la curva.

Las formas de los sellos multibase que propone Emilia - Puig A. han sido seleccionados con base en los fundamentos de la maduración grafomotriz y de su experiencia -- personal en el área de la Educación Especial.*

Los ejercicios se van graduando, primero se hacen figuras de trazos grandes luego de pequeños detalles. Se -- forman así esquemas muy simples que representan objetos, animales, gente, etc.

A la par de este tipo de ejercicios se pueden realizar otros que complementan toda la reeducación (como los -- que se indican en el capítulo tres, página155). Una vez afianzados los trazos básicos se realizan actividades - de mejoramiento de la letra en espacios rayados o cua-- driculados:




(*) Véase Puig A., E.: obr. cit., p. 91

ACTIVIDAD : Picado

ASPECTO : Motricidad (coordinación visomotora)

OBJETIVO : Adecuar los movimientos de la mano y la vista.

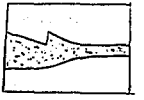
MATERIAL : Figuras dibujadas en papel (marcar solamente su contorno)

Base de corcho, poliuretano o unicel. ( 24x 24 cm o 28 x 22 del tamaño de una hoja carta).
Punzón o punta grande de compás.

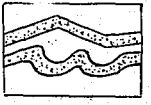
DESARROLLO: El niño tiene que perforar distintos dibujos:

- Perforar dentro de una hoja de papel o en el área de un dibujo

- Perforar entre dos líneas

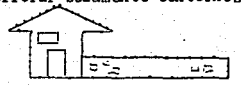


- Perforar entre franjas rectas y curvas



INSTRUCCIONES: "Vas a perforar la figura tratando de no salirte de la misma; hazlo varias veces para que la figura quede - con muchos hoyitos."

- Perforar solamente contornos



" Recuerda que aquí tienes que perforar únicamente la orillita del dibujo."

ACTIVIDAD : Recortado

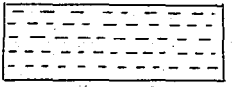
ASPECTO : Motricidad (coordinación visomotora).

OBJETIVO : Mejorar la disociación de movimientos manuales.

MATERIAL : Tijeras y figuras de papel.

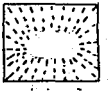
DESARROLLO: Se proporciona al niño una figura para recortar siguiendo la línea punteada, ejemplos:

- recortar tiras de papel



- recortar tiras con límites

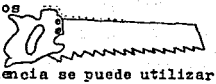
- recortar grecas



-recortar dibujos con líneas

INSTRUCCIONES: "Recorta siguiendo la línea punteada"

- recortar dibujos complejos



OBSERVACIONES: Siguiendo la misma secuencia se puede utilizar el — rasgado con los dedos.

ACTIVIDAD: Ensartado

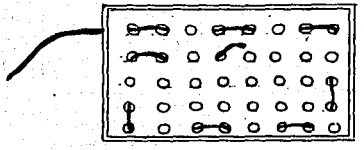
ASPECTO : Motricidad (coordinación visomotora)

OBJETIVO : Mejorar la calidad de coordinación visualmotriz de la — mano.

MATERIAL : Tabla de triplay perforado (30 x 20 cms.)

Agujeta o cordón largo.

DESARROLLO: Se pide al niño que ensarte la agujeta, invitándolo a — hacerlo lo mejor que pueda aunque al principio se tarde. Después se le pide que lo haga lo más rápido que — pueda. Se le tienen que presentar diversos tipos de — alternancias:



a) ●●● ○ ●●●

b) ●○●○●○●

c) ○○●○○●○○

INSTRUCCIONES: "Fíjate como voy ensartando este cordón en los hoyitos: de dos en dos y dejo uno vacío (esto dependerá de la secuencia a seguir), ahora trata de hacerlo tú."

OBSERVACIONES: Se puede ir contando el tiempo que emplea cada vez que hace una misma serie para que el niño vea su progreso.

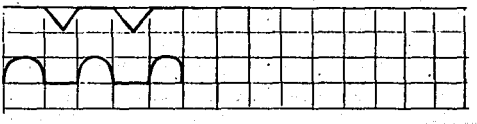
ACTIVIDAD : Siguiendo el modelo

ASPECTO : Motricidad ( desarrollo grafomotriz)

OBJETIVO : Adiestrar al niño en el control de trazos rectos y curvos.

MATERIAL : Papel cuadriculado ( cuadro grande y chico), colores y lápiz.

DESARROLLO: El alumno tiene que continuar el modelo propuesto:



OBSERVACIONES: Primero se trabaja con los cuadros grandes, luego en la cuadrícula chica . Este tipo de ejercicios se encuentran en diversos cuadernos de escritura para niños.

INSTRUCCIONES: "Completa cada serie (o renglón) como lo indica el ejemplo."

ACTIVIDAD : Reproducir letras

ASPECTO : Motricidad ( sensoriomotriz)

OBJETIVO : Facilitar el aprendizaje de las letras a través de las gnosias.*

MATERIAL : Plastilina, masa o lija.

DESARROLLO: Las letras de lija las puede hacer el profesor; las de plastilina o masa las tiene que hacer el niño. Una vez hechas se le pide que repase varias veces la letra con sus dedos.

INSTRUCCIONES: "Con el gis repasa esta letra muchas veces". Si se hacen en el piso: "Vamos a caminar sobre estas líneas. Sígueme para que después lo hagas tú solo".

OBSERVACIONES: Aquí también se puede emplear el ejercicio de dibujar letras en la espalda o en la mano del niño para que éste las identifique.

Otros ejercicios complementarios:

- reproducir letras de gran tamaño en el pizarrón para que el niño las repase constantemente.
- reproducir letras en el piso y caminar sobre ellas.

ACTIVIDAD: Dibujando con los dedos

ASPECTO : Motricidad ( desarrollo gestual-digital)

OBJETIVO : Estimular la sensibilidad de los dedos de las manos.

(*)Véase Glosario, p. 472

MATERIAL : Hojas de cuaderno marquilla

Pintura digital de colores (se puede preparar con pasta dental y color vegetal)

DESARROLLO: Se invita al alumno a elaborar un dibujo de tema libre.

INSTRUCCIONES: "Vas a hacer un dibujo que te agrade, pero no vas a utilizar lápiz ni colores solamente esta pintura (digital); recuerda que lo tienes que hacer con tus dedos."

OBSERVACIONES: Para los niños resulta una experiencia agradable el dibujar con los dedos; incluso, las ocasiones en que se realizó dicha actividad los mismos niños pedían que se prolongara el tiempo de la misma. Los alumnos con los que se trabajó fueron únicamente los que presentaron dificultades notables en su escritura (en cuanto a forma). Si el profesor lo desea puede aplicarlo a todo su grupo.

ACTIVIDAD: Técnicas pictográficas y escriptográficas*

ASPECTO : Motricidad (desarrollo grafomotriz y visomotriz)

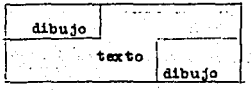
OBJETIVO : Ejercitar y preparar al niño para la escritura y su mejoramiento.

MATERIAL : Cartulina u hojas de cuaderno marquilla, pinceles de distinto grosor, crayones gruesos y delgados.

DESARROLLO:

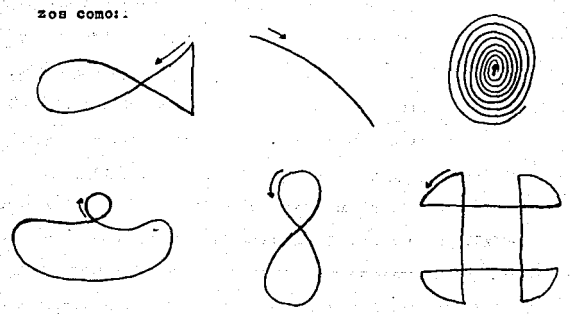
- Para que el niño aprenda a escribir en la página, en relación al espacio disponible, se emplea una estructura como la explicada líneas antes::

(a) Una explicación más detallada de las mismas se encuentra en el capítulo tres, página 162.




"En los espacios en blanco tienes que hacer un dibujo, y en los espacios rayados escribir una pequeña historia - de lo que dibujaste."

- Para los movimientos de la mano, posición y soltura se hacen con pincel o crayola una serie de repasos en trazos como:



"Repasa varias veces con tu pincel esta figura, empieza por donde te señala la flecha."

OBSERVACIONES : Los modelos tienen que ser lo suficientemente grandes para que el niño mueva el brazo completo. En general, los movimientos puestos en juego en estas técnicas son - útiles a la escritura porque permiten mejorar ciertas -- formas gráficas que preparan para la misma.

ACTIVIDAD : Dibujos con figuras geométricas

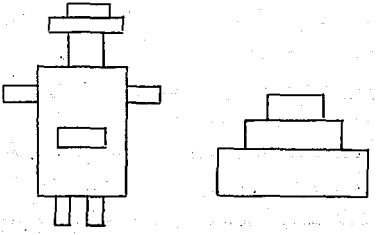
ASPECTO : Motricidad (constancia de forma)

OBJETIVO : Reconocer que una figura geométrica no cambia a pesar de la diversidad de tamaño, color o posición.

MATERIAL : Plantillas de figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, etc. de diversos tamaños. Las plantillas pueden elaborarse con cartoncillo grueso y mica:

16x23 cm

DESARROLLO: Se pide al niño que elabore un dibujo en el que utilice todos los tamaños de la figura a trabajar sin importar la posición en que coloque la plantilla. Después se colorea el dibujo y se invita al niño a que elabore una historia del mismo. Ejemplo:



INSTRUCCIONES: "Con esta plantilla vas a hacer un dibujo; el que tú quieras, puedes usar la plantilla en cualquier forma. Lo único que debes tener presente es que en todo tu dibujo uses la misma figura: si usas cuadrados todo tu dibujo será con cuadrados, si usas círculos todo tu dibujo será con círculos."

ACTIVIDAD: Letras de color

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO: Identificar la grafía correspondiente a una palabra.

MATERIAL: Gises de color o marcadores.

DESARROLLO: Este ejercicio consiste en llamar la atención del niño en las letras de dificultad ortográfica, escribiendo la letra en un color diferente.

OBSERVACIONES: Este ejercicio es aplicable a todas las actividades que impliquen la escritura, no se limita únicamente a ejercicios ortográficos.

ACTIVIDAD: Reproducción de palabras

ASPECTO : Ortografía y gramática

OBJETIVO: Distinguir cada letra que compone una palabra.

MATERIAL: Papel y lápiz / pizarrón y gis.

DESARROLLO: Se escribe una palabra en el pizarrón con letras lo suficientemente grandes. Se estudia la palabra correcta de la manera siguiente:

a) Se divide en sílabas : ca-ble

b) Luego en fonemas : c-a-b-l-e

c) Se escribe la palabra entera con los ojos cerrados, lo cual favorece la representación mental de la palabra, así como la memoria manual (Véase pág. 103).

d) Después se escribe nuevamente 2 o 3 veces la palabra, pero ya con los ojos abiertos.

e) Se puede pedir a los niños que redacten una frase o enunciado en el que empleen la palabra trabajada; "Me tropecé con el cable"

OBSERVACIONES: Si se desea se pueden trabajar durante varios días una lista de 5 palabras diferentes (una cada día). Las palabras se pueden elegir según el programa, o bien teniendo en cuenta los resultados de ejercicios ortográficos. Con las palabras ya trabajadas de la semana se puede pedir a los alumnos que elaboren un párrafo.

Un ejercicio acorde a esta actividad lo constituye el deletreo de palabras:: c, l, a, s, e

Por fonemas o grafías:: clase ce, ele, a, ese, e

Primero se realiza en forma oral, luego por escrito.

ACTIVIDAD : Identifica el sonido

ASPECTO: Ortografía

OBJETIVO : Reconocer los sonidos de diferentes grafías.

MATERIAL : Lista de palabras con sonido semejante:. rieron
dieron

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| suma | fiesta | piñón | leñera | fase | nino |
| fuma | siesta | pichón | lechera | base | vino |

DESARROLLO: Teniendo la lista de palabras se pueden realizar una gran variedad de ejercicios: de identificación, de completación en relación a imágenes, de clasificación, de elaboración de frases, etc.

OBSERVACIONES: Existen diversos libros que contienen este tipo de palabras (véase bibliografía).

ACTIVIDAD : Estructurar palabras

ASPECTO : Vocabulario y sintaxis

OBJETIVO : Ubicar letras a espacios determinados.

MATERIAL : Papel y lápiz/ gis y pizarrón

DESARROLLO: A partir de una palabra se buscan otras que ocupen los mismos espacios. Por ejemplo: la palabra libro tiene cinco espacios:. -----.Se propone a los niños buscar palabras que ocupen los mismos espacios: casas, todos, árbol,

etc. También se puede dar la estructura de una frase:

___ ___ ___ ___ (Llegó en la tarde) y pedir a los niños que elaboren frases que correspondan a la misma.

INSTRUCCIONES: "¿Cuántas letras tiene la palabra libro?, ¡cinco!, entonces voy a poner cinco rayitas: una para cada letra: ahora piensen qué otras palabras tienen cinco letras al igual que la palabra libro."

OBSERVACIONES: Antes de trabajar con la frase es conveniente aplicar el ejercicio de contar, en forma oral y escrita, las palabras de un enunciado para que los niños sepan que también los artículos y preposiciones cuentan como palabras.

Mi blusa está en la lavadora = tiene seis palabras

Los ejercicios de estructuración de palabras en espacios determinados son semejantes al juego de los "ahorcados" o "quemados".

ACTIVIDAD: Sílabas y palabras desordenadas

ASPECTO : Vocabulario y sintaxis

OBJETIVO : Deducir la importancia de la ordenación de letras, sílabas y palabras en la obtención de significado.

MATERIAL : Puede emplearse gis o bien hacer tarjetas de letras, sílabas o palabras.

DESARROLLO: Se presenta al alumno las letras de una palabra en forma desordenada para que la reconstruya:

| i | l | o | e | c |
|---|---|---|---|---|

puede formar:

| c | i | e | l | o |
|---|---|---|---|---|
| c | e | l | i | o |

INSTRUCCIONES: "Con estas letras forma todas las palabras que pue--
das; tienes que utilizar todas las letras."

Se hace lo mismo con las sílabas:

"Ordena estas sílabas para que formes una palabra."

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LO | MA | PA | = | PA | LO | MA | |
| TO | QUI | BAR | = | BAR | QUI | TO | |
| PIN | TE | CAR | RO | = | CAR | PIN | TE | RO |

Con palabras : "Ordena estas palabras para formar una frase."

me / cerezas / las / rojas / encantan

Las rojas cerezas me encantan.

alzan / jirafas / su / aquellas / cuello

Aquellas jirafas alzan su cuello.

OBSERVACIONES: Este tipo de ejercicios se debe aplicar gradualmente.
Una vez familiarizados con ellos, los mismos alumnos pue
den elaborar otras frases y palabras.

ACTIVIDAD : Rellenando espacios

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Inferir que mediante la manipulación de letras se produ--
cen cambios de significado (fondo).

MATERIAL : Tarjetas con cada una de las letras del abecedario.

DESARROLLO: Es una actividad semejante a la de "Estructurar palabras", sólo que aquí se dan algunas letras fijas y se rellenan los espacios vacíos con la finalidad de formar palabras diferentes:

__ i __ o = miro, liso, silo ...

__ a __ o = lalo, caso, saco, lavo ...

c __ r __ = caro, cera, cara, coro, cura ...

m __ s __ = misa, mesa, musa, masa ...

Poco a poco se va ampliando la estructura.

INSTRUCCIONES: "Escribe en los espacios las letras que hagan falta para formar palabras diferentes."

ACTIVIDAD : ¿Con qué letra va ...?

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Distinguir la grafía correcta de una palabra.

MATERIAL : Tarjetas con las grafías de dificultad ortográfica:

| ll | y | b | v | j | g | s | c |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

varias tarjetas de cada una

DESARROLLO: Se trata de colocar la letra correcta en cada espacio. Se escriben las palabras incompletas en el pizarrón y se pide al niño que coloque la tarjeta correspondiente según el par de grafías que se esté trabajando.

ca__e __unta (ll-y)

__ueno __iene (b-v)

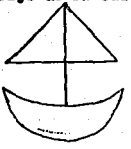
ele__ir eli __a (g-j)

__esto __iesta (c-s)

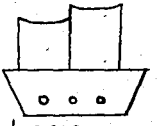
INSTRUCCIONES: "Vas a pegar la tarjeta de la letra con la la que se escriba la palabra...(se dice la palabra correspondiente)."

OBSERVACIONES : No es conveniente trabajar todos los pares de grafías en una sola sesión porque los niños pueden completar algunas palabras con una grafía distinta para la cual estaba pensada la palabra. Por ejemplo: en vez de colocar ll para formar calle puede colocar la b y formar cabe; que aunque ortográficamente es correcta, ocasionará que no haya distinción, en este caso, del par ll-y . Otros ejemplos de esta situación: gueno en vez de bueno
clave en vez de clase

Una variante del ejercicio puede ser la siguiente : se pide al alumno que dibuje en su cuaderno o en una hoja blanca lo siguiente :



velero



barco

Ambos dibujos tienen que ser lo suficientemente grandes . El maestro lee una lista de palabras dando tiempo entre cada una de ellas para que el alumno la escriba en donde corresponda según la letra inicial de cada transporte marítimo. Se evalúa el ejercicio en forma grupal para que el alumno se de cuenta de las faltas cometidas.

INSTRUCCIONES: "En el velero escribe, si es que inicia con v, una palabra; y si empieza con b escríbela en el barco. Por ejemplo: la palabra brisa la vas a escribir en el barco porque inicia con b. La palabra viento en el velero porque se escribe con v."

ACTIVIDAD : Ordenación por letras y sílabas

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO: : Valorar la importancia de seguir un orden dentro de una palabra y entre varias de ellas.

MATERIAL : Pueden emplearse tarjetas o bien escribir las palabras en el pizarrón.

DESARROLLO: Se ordenan de más a menos letras algunas palabras o viceversa; ejemplo: radio, conocimiento, jilguero, yo, lunes, caballería, soy .

"Cuenta las letras de cada palabra y ordénalas de la que tenga menos letras a la que tenga más."

yo
soy
radio
lunes
jilguero
caballería
conocimiento

Si se hace por sílabas puede incluirse en sesiones posteriores la terminología: monosílaba, bisílaba, trisílaba, etc.

ACTIVIDAD : Orden alfabético

ASPECTO : Vocabulario y ortografía

OBJETIVO : Descubrir diferentes criterios de ordenación.

MATERIAL : Papel, lápiz y diccionario.

DESARROLLO: Para trabajar el ordenamiento alfabético se emplean diversos ejercicios graduados de menor a mayor dificultad. Se inicia con el ordenamiento de letras:

a) letras: f, g, a, ch, m, ñ, p.

b) palabras que inicien con letras diferentes: zapato, quelite, lluvia, calabaza, amarillo, blanco, deporte, jaula, tobillo, etc.

c) palabras que inicien con la misma letra: hola, hay, había, huevo, hervir, huir, hacer, hilo, hambre, etc.

d) apellidos y nombres: Machado, Alberto; Machado, Gerardo; Machado, Aníbal; Machado, Julio César.

INSTRUCCIONES: "Ordena alfabéticamente estas palabras. Fíjate bien en la segunda letra y en la tercera para que puedas ordenarlas correctamente."

OBSERVACIONES : Las palabras a ordenar pueden ser propuestas por el profesor o por los alumnos. Puede solicitarse que las busquen en el diccionario indistintamente, se escriben en el pizarrón y luego se ordenan.

En el grupo en que se realizó el estudio de caso solamente se trabajó hasta el inciso c; el ordenamiento de apellidos y nombres no se incluyó porque los niños aún no dominaban por completo la organización de palabras que inician con una misma letra.

ACTIVIDAD : Formación de familias

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Estimular la capacidad de selección y clasificación.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : Se escribe en el pizarrón una lista de palabras derivadas, se pide a los niños que las clasifiquen por familias: librería, panadería, libro, pan, papelera, papelería, librero, papeles, librito, panqué, panadero, etc.

INSTRUCCIONES: "Lee primero todas las palabras, forma "familias" escribiendo en columnas las palabras que se relacionan entre sí."

OBSERVACIONES: En los primeros grados es importante trabajar estos -- ejercicios sin introducir terminología gramatical (lexema, gramema, prefijo, sufijo, etc.), conforme se profundice en las mismas se pueden trabajar primero los conceptos de lexema - gramema:

libro
librito
librote
librería
libros
librero
L | G

Por otro lado, en la lista de palabras a clasificar se puede incluir una que no tenga relación para fomentar la discusión y atención.

Una variante de la actividad puede hacerse dando únicamente el título de la familia y que los alumnos escriban por lo menos 10 palabras que pertenezcan a él:

Herramientas : martillo, clavo, tuerca, pinza, etc.
Flores : rosa, clavel, girasol, azucena, ...
Oficios : carpintero, albañil, zapatero, mecánico...

ACTIVIDAD: Parejas de sinónimos y antónimos

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Estimular la búsqueda de palabras distintas para referirse a un mismo significado, así como la búsuqeda de palabras - contrarias.

MATERIAL : Lista de antónimos y sinónimos ( A este respecto existen varios libros, uno muy útil es el de Recasens M. Cómo jugar con el lenguaje, págs. 107 a 111 )

DESARROLLO: Se presenta una lista desordenada de sinónimos y se invita al niño a formar parejas con ellos:: acabar, echar, oir, barco, auxilio, flaco, tirar, escuchar, terminar, buque, sencillo, socorro, fácil, delgado.

INSTRUCCIONES: "Lee primero todas las palabras, luego ve buscándole una pareja a cada una de ellas de entre la lista, recuerda que una palabra es sinónima a otra cuando significen lo mismo."

Asimismo se presenta una lista desordenada de antónimos y los niños tienen que formar parejas con ellos:: arriba, dormir, claro, fácil, calentar, despertar, alegría, alto, abajo, bien, tristeza, difícil, bajo, obscuro, mal , enfriar, etc.

"En este ejercicio tienes que buscar la palabra contraria a cada una, por ejemplo: la contraria de arriba es abajo ; ¿qué otras son contrarias? "

OBSERVACIONES: Los ejercicios de sinónimos y antónimos deben ser constantes y variables, ya que cuando se habla o se escribe uno se encuentra con que tiene que buscar palabras distintas que se refieran a lo mismo para evitar repeticiones o aclarar alguna idea.

ACTIVIDAD: Un barco cargado de ...

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Reconocer la riqueza de vocabulario del grupo y estimular su ampliación.

MATERIAL : Un objeto: pelota pequeña, cajita de cartón, etc. Lo importante es que no sea perjudicial.

DESARROLLO : El juego consiste en lanzar un objeto a un compañero diciendo "ahí va un barco cargado de... cerillos" (si se está trabajando la letra C ), el niño que recibe el objeto ha de decir una palabra que inicie con la misma letra y pasarlo a otro niño. Cuando un niño repite una palabra o dice otra que no inicia con la letra indicada se elimina.

OBSERVACIONES: El juego puede tener variantes, por ejemplo: decir palabras que inicien con la última letra de la palabra que se va diciendo: cerillos, suelo, ojo, olla, arroz... Es importante tener en cuenta algunos detalles al aplicar la actividad: cuando se trabaja con grafías de sonido idéntico pueden existir confusiones e interrupciones al decir una palabra que ortográficamente no empiece con la letra designada, por ejemplo el par b-v . Por ello es conveniente trabajar primeramente con los pares de grafías de este tipo en forma escrita, con el fin de que los niños se vayan familiarizando con la ortografía de las mismas.

ACTIVIDAD : Sopa de letras

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Practicar la gimnasia ocular al buscar palabras en un tablero de letras.

MATERIAL : Lámina con la sopa de letras

DESARROLLO : Consiste en hallar un número determinado de palabras en un tablero de letras en cualquier dirección: de derecha a izquierda, de arriba a abajo, en diagonal, etc., pero siempre en línea recta. Ejemplo:

Busca nueve nombres de animales

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L | M | T | O | R | T | U | G | A | M |
| A | B | R | M | I | A | R | A | Ñ | A |
| A | O | Y | O | S | O | T | T | S | R |
| T | N | Z | B | A | L | K | O | C | B |
| U | S | A | N | P | A | L | O | M | A |
| B | U | R | R | O | L | I | P | S | C |

Solución : gato, tortuga, paloma, araña, cabra, burro, rana, oso, toro.

INSTRUCCIONES: "En el cuadro siguiente están ocultas varias palabras que se refieren a nombres de animales; trata de encontrarlas, puedes leer hacia abajo, hacia arriba, de derecha a izquierda o viceversa, y en diagonal."

OBSERVACIONES : Este ejercicio puede trabajarse también en forma individual mediante hojas mimeografiadas.

Los niños pueden elaborar sus propios cuadros .

ACTIVIDAD : Dilo con otra palabra

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Practicar la búsqueda de palabras sinónimas.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO: Se escriben en el pizarrón varias palabras (sinónimas), el alumno tiene que elaborar una frase con la primer palabra, se pide a otro alumno que diga la misma frase pero cambiando la palabra por otra sin que se altere el significado:

Ya escuché los discos

Ya oí los discos

INSTRUCCIONES: "Inventa una frase con alguna de estas palabras."

A otro compañero se le pide lo siguiente:

"Tienes que decir la misma frase pero ahora utilizando una palabra que signifique lo mismo que la elegida por tu compañero, el propósito es que no cambie el sentido de la frase."

OBSERVACIONES: Es importante iniciar con palabras de uso común entre los niños ( pelota, cuerda, gordo, coche, bailar, etc.)

ACTIVIDAD : La bolsa misteriosa

ASPECTO : Comprensión y vocabulario

OBJETIVO : Estimular la precisión del lenguaje al señalar las características de un objeto.

MATERIAL : Una bolsa de tela o de hule no transparente, objetos diversos como: pelota, lápiz, encendedor, llavero, reloj, diurex, fruta de hule, flor, regla, goma, calcetín, etc. Los objetos se llevan ya dentro de la bolsa.

DESARROLLO: Un alumno se coloca de espaldas al grupo, mientras otro saca un objeto y lo muestra a todo el grupo, después este mismo niño lo esconde en una caja aparte donde no lo pueda ver el que está de espaldas. Este se coloca ahora de frente al grupo y cada niño le va diciendo una característica del objeto para que adivine de qué se trata.

INSTRUCCIONES: "Saca un objeto de la bolsa, cuida que no lo vea el compañero que está de espaldas. Ahora guárdalo aquí (se deposita el objeto en una caja)."

El maestro, dirigiéndose al que está de espaldas: "Ya puedes voltear, pregúntale a tus compañeros características del objeto para que puedas adivinar de qué se trata."

OBSERVACIONES: Este ejercicio es muy útil ya que ayuda a los niños a delimitar las características de las cosas y con ello a estructurar definiciones.

Conviene también meter en la bolsa objetos "extraños".

ACTIVIDAD : Adivinanzas

ASPECTO : Comprensión

OBJETIVO : Analizar los recursos que se emplean para la formulación de adivinanzas.

MATERIAL :Libros de adivinanzas

DESARROLLO: Se trabajan como juego. Se puede hacer grupalmente o por equipos.

OBSERVACIONES: Existen en el mercado una gran variedad de libros de adivinanzas que el maestro puede conseguir.

ACTIVIDAD : Ejercicios con el diccionario

ASPECTO : Vocabulario y comprensión

OBJETIVO : Practicar el uso del diccionario.

MATERIAL : Diccionario

DESARROLLO: Los ejercicios en que se emplea el diccionario van desde

- el ordenamiento alfabético
- búsqueda de palabras comunes
- búsqueda de palabras poco usuales
- aclaración de palabras que se encuentran en el diccionario dependiendo de su raíz, por ejemplo: las conjugaciones de los verbos ( leyeron se busca en leer).
- conocer las abreviaturas que en él se emplean.

OBSERVACIONES: En los ejercicios de búsqueda de palabras, no necesariamente se tiene que pedir al niño que copie el significado de la misma. Bastará con que en estas actividades, que no impliquen el trabajo de un tema específico, se adquiera sólo una mecánica de búsqueda.

ACTIVIDAD : Ejercicios de sintaxis

ASPECTO : Sintaxis

OBJETIVO : Desarrollar la capacidad de ampliar y ordenar estructuras sintácticas.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : Para lograr el objetivo de esta actividad se emplean diversas tareas:

. ordenación sintáctica : presentar enunciados en desorden.

/dos/parque/al/los/llegaron

Se puede ordenar así: Al parque llegaron los dos.

Los dos llegaron al parque.

Llegaron al parque los dos.

. cambios de orden sintáctico a partir de una oración dada. Se hace más fácil el ejercicio al localizar primero el -- sujeto de la oración y luego ir cambiándolo de lugar:

Los niños fueron a comprar dulces a la tienda.

Fueron, los niños, a comprar dulces a la tienda.

A comprar dulces a la tienda fueron los niños.

A la tienda fueron los niños a comprar dulces.

. ampliación de estructuras:

En verano...

En verano hicimos ...

En verano hicimos un viaje ...

En verano hicimos un viaje a la ...

En verano hicimos un viaje a la isla...

Las frases las completa el niño libremente.

OBSERVACIONES : Es importantísimo realizar primero todos estos ejercicios en forma oral antes de pasar a la escrita. Las frases se elaboran de acuerdo con los intereses y temas propuestos por los niños.

ACTIVIDAD : Completa la oración

ASPECTO : Gramática

OBJETIVO : Practicar el empleo de nociones gramaticales.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO: Se completan oraciones libremente con sujetos, predicados, complementos, adjetivos, etc.

... escribió la carta.

El helado...

Corrió...

Mis pantunflas...

Los días pasaron.... y él ...

INSTRUCCIONES: "Completa las siguientes frases como tu quieras, puedes hacerlas tan grandes como lo desees."

OBSERVACIONES: Si bien el profesor debe ir explicando cada término - por separado a lo largo del curso, en este tipo de ejercicios no es conveniente emplear la terminología. Si por ejemplo se está enseñando en otra sesión el concepto de adjetivo calificativo, ahí sí se podría decir "completa con un -- adjetivo calificativo" Una playera ... (rota)

La calabaza ... (redonda)

... es la vida (bella)

Actividad complementaria de sintaxis y gramática:

Se favorece con ella el uso de nexos, conjunciones y preposiciones en combinación con el orden sintáctico.

Formar una oración a partir de dos :

1. La foca está en el zoológico.
2. Come pescados, juega en el agua.

La foca <u>que</u> está en el zoológico juega en el agua <u>y</u> come pescados.

INSTRUCCIONES: "Lee la frase número uno y la dos, ahora piensa cómo podrías decir las dos juntas en una sola frase."

A la inversa :

"Lee el siguiente enunciado, ahora piensa cómo podrías - obtener dos nuevas frases del mismo."

María saldrá con impermeable porque está lloviendo.

1. Está lloviendo.

2. María saldrá con impermeable.

Conviene introducir muchos ejemplos de este tipo antes de dejar que los niños lo hagan solos porque para algunos --- puede resultar complicado.

ACTIVIDAD: Experiencia grupal

ASPECTO : Sintaxis

OBJETIVO : Ayudar al niño a organizar sus ideas.

MATERIAL : Si se desea puede emplearse una lámina o dibujo para obtener la idea principal.

DESARROLLO : A partir de la lámina o de una experiencia que haya tenido el grupo se pide la idea principal de la misma. En orden, los niños van diciendo palabras, en el caso de la -- lámina; o frases, si se trata de una experiencia. El - maestro anota las palabras o frases en el pizarrón, des-- pués se organizan las primeras en frases y éstas en párrafos.

INSTRUCCIONES: "Observen bien la lámina, ¿qué cosas ven?, vamos a anotarlas en el pizarrón." Después de escribirlas se - indica: "Vamos a utilizar estas palabras para formar - frases que tengan relación con la lámina."

OBSERVACIONES: Es muy útil intensificar el trabajo en este tipo de -- ejercicios puesto que la organización de ideas se mani--- fiesta en la expresión escrita.

Se debe aprovechar la experiencia de ver una película, -- asistir a una exposición o simplemente algún suceso que - se haya presentado en el aula.

ACTIVIDAD: ¿Cómo es?

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Aplicar palabras descriptivas en su lenguaje.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO: Se presentan ideas básicas que se transforman mediante el uso de palabras descriptivas.

| | |
|---|---|
| Fueron al parque. | parque grandioso. |
| Había juegos. | juegos mecánicos, divertidos. |

INSTRUCCIONES: "Piensa una o varias palabras que sirvan para decir-nos como es o son ... (aquí se menciona la palabra a - calificar).

OBSERVACIONES : Lo importante del ejercicio es motivar al alumno en - el empleo de palabras descriptivas en su expresión y no -- dejar que se limite al uso exclusivo de sustantivos.

Una variante del ejercicio es cambiar la palabra descriptiva a sus sinónimas:

Parque grandioso (maravilloso, fabuloso, enorme, espectacular, etc.)

ACTIVIDAD : Formas correctas

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Distinguir la ortografía de palabras mediante visualización.

MATERIAL : Ejercicio impreso para cada alumno.

DESARROLLO: De cada grupo de palabras subrayar la que está bien escrita:

| | | |
|---|---|---|
| 1. voy | voi | boy |
| 2. fba | iba | hiva |
| 3. huebo | guebo | huevo |
| 4. yagé | llegué | llagé |
| 5. abía | havía | había |

INSTRUCCIONES: "Vas a leer las tres palabras de cada número, la que esté escrita correctamente la tienes que subrayar."

OBSERVACIONES: No es recomendable escribir el ejercicio en el pizarrón y pedir que los niños lo copien. Si se carece de recursos para la impresión, entonces solamente pida al niño que escriba la palabra correcta de dos que se presenten en tarjetas: [examen] [esamen]

ACTIVIDAD : Pichero de palabras

ASPECTO : Vocabulario y ortografía.

OBJETIVO : Elaborar un material de apoyo que sirva a diversas actividades.

MATERIAL : Caja de zapatos, tarjetas de cartoncillo, tijeras, resistol y papel periódico.

DESARROLLO: Se recortan del periódico diversas palabras en cualquier tamaño no mayor al de la tarjeta. Se pegan en cada una y se organizan alfabéticamente en la caja. Todo esto lo -- puede hacer el grupo.

OBSERVACIONES: Este material es muy útil, por ejemplo en la creación de cuentos se reparten cinco tarjetas a cada alumno y -- con ellas pueden idear muchas cosas. Es recomendable --- que las palabras que se recorten sean conocidas, aunque a veces es bueno introducir una poco usual en el léxico de los niños para fomentar la búsqueda de su significado entre los mismos compañeros o en el diccionario.

ACTIVIDAD : Tarjetas con homófonas

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Distinguir que hay palabras que aunque se pronuncian -- igual, se escriben de manera diferente y significan co-- sas distintas.

MATERIAL : Tarjetas con homófonas

DESARROLLO: Se escriben oraciones incompletas en el pizarrón; el maestro presenta dos tarjetas con palabras que pueden completar la frase; el alumno selecciona la homófona correspondiente y la pega en el espacio que hace falta.

Ojalá _____ al cine. | vaya | | valla |

Saltan la _____ los soldados.

INSTRUCCIONES: "Lee la frase y elige de entre las dos tarjetas aquélla que esté bien escrita y completa correctamente la frase."

OBSERVACIONES : Antes de practicar el ejercicio es conveniente proporcionar a los alumnos un listado de homófonas en el que se especifique de manera sencilla su significado.

casa = hogar, vivienda.
caza = de cacería de animales.
botar= de aventar.
votar= elegir a una persona.
ola = movimiento del agua.

ACTIVIDAD: <u>Palabra intrusa</u>

ASPECTO : Ortografía y vocabulario

OBJETIVO : Identificar el fonema inicial de una palabra.

MATERIAL : Series de palabras que empiecen con la misma letra excepto una de cada serie.

DESARROLLO: El maestro lee una serie de palabras, el niño las escucha y tiene que decir cuál no pertenece al grupo. Por ejemplo:

Serie de d:

. dado, dedo, dona, bola, dime, diente, duende, drama.
La palabra intrusa es bola

Serie de gr:

. gramo, grande, grueso, cromo, grulla, grillo, gramo.
La palabra intrusa es cromo

Serie de ch:

. chile, chelo, chino, chispas, llave, charco, chango.
La palabra intrusa es llave

INSTRUCCIONES: "Escucha atentamente las palabras que voy a pronunciar; todas comienzan con la misma letra, pero hay una que es "intrusa" porque empieza con otra letra. Cuando yo termine de decir todas las palabras me tienes que indicar cuál es la palabra que no inicia con la misma letra que las otras."

OBSERVACIONES: Es muy útil trabajar individualmente este ejercicio con los niños que presentan confusión de fonemas por su punto de articulación; a este respecto se pueden seguir los procedimientos indicados en los cuadros de tratamiento ortográfico (véase página 263).

Si se hace en forma grupal es importante indicar a los niños que aunque ya hayan identificado la letra intrusa se esperen hasta que el maestro termine de decir la serie completa porque puede haber más de una. A medida que los

niños han captado la mecánica del ejercicio se va aumen-- tando la dificultad de las series:

prado, brazo, pradera, bracero, blanco, bravo.

La palabra intrusa es blanco

ACTIVIDAD : Consonantes juntas

ASPECTO : Expresión oral, vocabulario y ortografía

OBJETIVO: Practicar la pronunciación de palabras que llevan dos o más consonantes juntas.

MATERIAL: Lista de palabras: innato, solemne, obtener, marno, resbaloso, obstruir, doctor, obscuro, desgarrar, - chango, cromo, etc.

DESARROLLO: Se trabaja primero en forma oral luego de manera escrita. El maestro pronuncia las palabras claramente y sin rapidez; el niño las repite tratando de hacer énfasis en las consonantes que están juntas. Para trabajarlas - en forma escrita se remarca con un color diferente la - combinación de consonantes, después se dividen en sílabas siempre y cuando ya se hayan practicado diversos -- ejercicios silábicos al respecto.

INSTRUCCIONES: "Escucha muy bien la siguiente palabra y fíjate también en los movimientos de mi boca al pronunciarla, - ¿listo?, voy a decir la primer palabra...(se dice la -- palabra claramente y haciendo énfasis en las consonan-- tes juntas)."

ACTIVIDAD : Terminación "mente"

ASPECTO : Vocabulario

OBJETIVO : Emplear la terminación mente en la formación de palabras.

MATERIAL : Listado de palabras a las que se les pueda agregar dicha terminación .

DESARROLLO: Para la identificación de adverbios se emplea este ejercicio en el que el niño tiene que agregar la terminación "mente" a diversas palabras. Una vez formadas se elaboran frases o una historia.

| | |
|---|---|
| tranquilo | tranquilamente |
| seguro | seguramente |
| cariño | cariñosamente |
| feliz | felizmente |

Caminaron tranquilamente por ahí.

Seguramente lo perdiste.

Viene cariñosamente a saludarte.

INSTRUCCIONES: "Escribe la terminación mente a estas palabras; observa que en algunas tienes que cambiar la última letra y/o agregar más. Con las palabras forma después una frase."

ACTIVIDAD : Formando familias (con imágenes)

ASPECTO : Vocabulario y ortografía

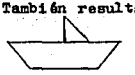
OBJETIVO : Enlistar palabras derivadas de otras.

MATERIAL : Dibujos o imágenes de objetos

DESARROLLO: Se presenta la imagen y se pide al niño que escriba palabras derivadas:

= casa, casas, casona, caserío, casucha, casero, etc.

También resulta útil hacerlo con sinónimos:



= barco, bote, buque, lancha...

= pelota, balón, esférico, bola...

INSTRUCCIONES: "Mira la imagen, es ... (se dice el nombre de la misma); ahora piensa que otras palabras se podrían derivar de ésta."

En el caso de sinónimos se pregunta :"¿De qué otra manera podrías llamar a este objeto?"

ACTIVIDAD : Semáforo

ASPECTO : Velocidad lectora

OBJETIVO: Obtener datos concretos de los alumnos para fijar un punto de partida, haciendo una composición del grupo y así poder observar y favorecer la evolución de cada alumno.

Al alumno le permite discernir su propia situación frente al grupo.

MATERIAL : Tres círculos de cartulina o papel lustre (rojo, verde y amarillo) que se acomodan como semáforo.

Marcador o plumón.

DESARROLLO: A partir de los datos obtenidos en la prueba de velocidad se hace el semáforo en el que se escribe el nombre de cada niño y las palabras que lee por minuto en el círculo correspondiente que previamente se ha preparado por intervalos. Por ejemplo, en el estudio de caso quedaron: círculo rojo - de 30 a 59

círculo amarillo - de 60 a 89

círculo verde - de 90 en adelante

OBSERVACIONES : Se pueden aplicar algunas variables :

- pasar los resultados a gráficas de barras o circulares.
- comprobar diferencias entre varios tipos de textos.

ACTIVIDAD : Gimnasia vertical y horizontal

ASPECTO : Velocidad lectora

OBJETIVO : Permitir el aumento en el campo de visión (leer más trozo en cada fijación) y evitar la pérdida de renglón.

MATERIAL : Cualquier texto (libro de lecturas ).

DESARROLLO: Se propone a los alumnos que lean la primera y la última palabra de cada línea (gimnasia horizontal)

- Que lean la primera palabra de cada línea ( vertical)
- Que busquen una palabra determinada en un texto
- Que lean un poema corto y al decir cada verso ir levantando la vista.

INSTRUCCIONES: "Lee como te voy a ir indicando..." (Es conveniente que en cada uno de los ejercicios el maestro ejemplifique cómo se debe leer).

ACTIVIDAD : Buscando la palabra

ASPECTO : Velocidad lectora

OBJETIVO : Desarrollar un sistema de búsqueda de palabras dentro de un contexto más amplio.

MATERIAL : Lámina con palabras numeradas:

| | | |
|---|---|---|
| 1. mercado | 16. sartén | 31. fantasma |
| 2. gimnasia | 17. sandalia | 32. taxista |
| 3. merengue | 18. esquimal | 33. femenino |
| 4. hipopótamo | 19. librito | 34. ganso |
| 5. canguro | 20. becerro | 35. fantástico |
| 6. costillas | 21. gimnasio | 36. telefonista |
| 7. canario | 22. venado | 37. felicidad |
| 8. venda | 23. pasear | 38. cocodrilo |
| 9. lagartija | 24. camiseta | 39. voy |
| 10. caminar | 25. lagarto | 40. yegua |
| 11. lavar | 26. escribir | 41. llanta |
| 12. velero | 27. cueva | 42. aúlla |
| 13. ahora | 28. llano | 43. helado |
| 14. bien | 29. caña | 44. hielo |
| 15. yoyo | 30. ayuda | 45. huevo |

DESARROLLO : Se pide a los alumnos que busquen la palabra que se haya indicado; el que la encuentra dice el número correspondiente. Al hacer el ejercicio se pregunta a los más rápidos qué sistema de búsqueda utilizan para dar pistas a los más lentos.

INSTRUCCIONES: "Voy a decir una palabra; la tienes que buscar lo más rápido que puedas en estas tres columnas, cuando la hayan localizado levantas la mano y me dices el número en que aparece."

OBSERVACIONES : Se puede utilizar la lista para componer frases:: ¿Quién construye rápidamente una frase con las palabras 9 y 25 ?

Al hacer este ejercicio se debe considerar que son varios los niños que pueden contestar al mismo tiempo y en ocasiones hay niños que se levantan de su lugar y desde él buscan la palabra, lo cual ocasiona que los que están atrás no alcancen a ver, por ello conviene acomodar las bancas en semicírculo.

ACTIVIDAD : Completa el texto

ASPECTO : Velocidad lectora

OBJETIVO : Desarrollar la capacidad de captar frases e intercalarlas en el texto que se está leyendo.

MATERIAL : Texto impreso para cada alumno (pueden ser diferentes).

Ejemplo:

He visto------ que iba de acá para allá en una hormiguita

busca de fortuna. Encontró----- una pajita en su camino
------- que hubiera deseado llevarse consigo; de avena
pero, ¿ ------- ? ... cómo hacerlo

DESARROLLO: Se prepara un texto en el que faltan unas palabras en cada línea, las cuales se encuentran en el margen de la derecha. El alumno debe leer el texto sin pararse, de forma que se ve obligado a captar dichas palabras e intercalarlas en lo que va leyendo.

INSTRUCCIONES: "Vas a leer el siguiente párrafo que está incompleto. Al tiempo que lees tienes que fijarte rapidamente en las palabras que están en el margen derecho de la hoja e ir intercalándolas (en forma oral) en los espacios en blanco. Trata de hacerlo sin detenerte mucho en las palabras faltantes."

ACTIVIDAD : <u>Ejercicios de comprensión</u>

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Son varios los objetivos que se pretenden lograr con este tipo de ejercicios aplicables a todas las áreas y que se deben realizar permanentemente:

- Comprobar la utilidad del libro como fuente de información.

- Fomentar el gusto por la lectura.
- Practicar la necesidad de comprensión de los textos y sus posibles interpretaciones.

MATERIAL : Libros de texto (todas las áreas).

Cuentos, revistas, periódicos, etc.

DESARROLLO : Existen diversas maneras de trabajar los textos, algunas de ellas se han mencionado a lo largo de la investigación:

- lectura oral y diálogo posterior
- lecturas silenciosas y contestación de preguntas sin tener delante el texto
- contestación a preguntas a partir de la lectura de un texto hecha por el profesor
- elaboración de cuadros sinópticos sencillos que abarquen las ideas esenciales de un texto
- elaboración de resúmenes

OBSERVACIONES :

Como se señaló, el trabajo con estos ejercicios deberá ser continuo incluso en los libros de texto del área de español se incluyen diversas actividades relacionadas a la velocidad y a la comprensión lectora.

ACTIVIDAD : Colocar los títulos a las noticias

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Relacionar, de acuerdo a lo leído, el contenido de diversos artículos con su respectivo encabezado.

MATERIAL : Periódicos

DESARROLLO : Se recortan cuatro o cinco noticias cortas de una misma sección y se separan los encabezados para que los alumnos hagan la correspondencia.

INSTRUCCIONES: "Lee el artículo y de acuerdo al contenido busca el encabezado del mismo. Haz lo mismo con los otros artículos."

ACTIVIDAD : Acertar la palabra que se define

ASPECTOS : Comprensión lectora y vocabulario

OBJETIVO : Estimular la precisión del lenguaje y enriquecer el vocabulario.

MATERIAL : Ejercicio impreso en caso de que la actividad se haga en forma escrita.

DESARROLLO : Se hace un listado numerado de definiciones o descripciones de objetos, animales, personas, etc. y se deja un espacio para contestar. Si se hace en forma oral

el maestro lee la definición a todos y ellos pueden -- contestar oralmente también o escribiendo en su cuaderno únicamente la respuesta.

Ejemplo:

1. Gran extensión de agua salada que ocupa la mayor parte de la tierra... _____
2. Animal parecido al caballo pero con el cuerpo -- rayado... _____
3. Ave que imita la voz humana ... _____

INSTRUCCIONES: "Voy a leer la definición de algún objeto, animal, planta, actividad, etc.; tienes que poner atención a lo que leo para que puedas adivinar de que se trata."

CLAVE: 1. Mar/océano

2. Cebra

3. Perico/cotorro/loro

OBSERVACIONES: Este ejercicio es muy llamativo, los alumnos se divierten tratando de adivinar e incluso poco a poco ellos pueden elaborar sus propias definiciones para - trabajarlas en clase. Es conveniente ir graduando las - definiciones: iniciar con las de cosas más comunes hasta llegar a conceptos más abstractos. Se pueden incluir descripciones de temas vistos en clase.

Para variar el ejercicio se pueden dar varias respuestas para que el alumno elija de entre ellas la que corresponda a la definición. Ejemplo:

1. Unir una cosa con otra:

separar apartar juntar

ACTIVIDAD : Ejecución de órdenes escritas

ASPECTO : Comprensión lectora

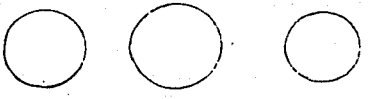
OBJETIVO : Ejercitar la comprensión del alumno en la realización de órdenes o instrucciones precisas.

MATERIAL : Ejercicio impreso.

DESARROLLO : El ejercicio consiste en una serie de órdenes o instrucciones que el alumno tiene que ir resolviendo.

Ejemplo :

1."Marca con un tache el círculo más grande";



2. "Marca con una línea la consonante de esta serie:"

(Véase anexo # 5 , en el que se señalan más ejemplos de esta actividad).

ACTIVIDAD: Tableros lógicos

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Interpretar frases: reflexionando, eliminando y estructurando la información que proporciona cada una de ellas.

MATERIAL : Este ejercicio puede hacerse impreso o bien utilizando pizarrón y gis para que los niños lo copien en su cuaderno (dando la mecánica del juego después de que hayan hecho el tablero y escrito las frases )

DESARROLLO : Se pide a los alumnos que lean primero todas las frases, luego de acuerdo a lo que se pide en cada columna que vayan completando el tablero leyendo frase por frase para eliminar y estructurar toda la información.

INSTRUCCIONES: "Lee primero todas las frases; después vuelve a leer detalladamente frase por frase para que vayas completando los cuadros."

OBSERVACIONES : El completar tableros es una actividad que agrada a los niños, se sienten satisfechos al ser de los primeros que logran llenarlo. Se puede pedir a los niños que elaboren otros tableros una vez que se hayan familiarizado con la estructura de los mismos.

Algunos ejemplos utilizados en la presente investigación fueron los siguientes:

"Son 3 hermanos, hay que averiguar su nombre, la edad que tienen y el deporte que practican."

Los datos se van colocando en el casillero correspondiente:

| NOMBRE | EDAD | DEPORTE |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

Las frases son:

. Teresa es la mayor.

. El que tiene 8 años es el niño.

. La de 9 años practica la natación.

. María tiene un año más que Juan.

. El monopatín no lo practican las hermanas

. La niña de 13 años juega baloncesto.

NOTA: Es importante indicar que la corrección y revisión del tablero se hace volviendo a releer todas las frases para comprobar que ninguna es errónea.

"Son tres abuelitas que se dedican a hacer comida diferente para venderla."Tienes que averiguar el nombre, la edad y la comida que

prepara cada una."

| NOMBRE | EDAD | ALIMENTO |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

Las frases son:

. Lupe es la mayor. Tiene cuatro años más que Chuy.

. La que tiene 60 años es Chuy.

. El mole no lo hace Mari ni Chuy.

. La que tiene un año menos que Chuy es Mari.

. La de 60 años hace rico arroz.

. La menor hace el pozole.

En el siguiente tablero se trabaja con definiciones, es decir, - sólo se describe la actividad a que se dedica la persona sin mencionarla en las frases:

| NOMBRE | ¿Qué es en el circo? | EDAD |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

Las frases son:

. Chucho hace reir a la gente.

. El que trabaja con leones tiene 33 años.

. Pedro aparece y desaparece cosas.

. El que es gracioso tiene 27 años.

. Luis hace que los leones obedezcan.

. El mayor tiene 5 años más que Luis.

ACTIVIDAD : Completar textos

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Ubicar palabras dentro de un contexto para que éste sea coherente.

MATERIAL : Texto impreso

DESARROLLO : El ejercicio consiste en completar textos a los que se han suprimido palabras sueltas.

Ejemplos:

Un día los _____ inventaron el _____. Esto facilitó mucho la _____. El papel es ligero y _____ de transportar. Por eso, cuando se _____ a _____ en el papel, los _____ se pudieron _____ de un lugar a otro sin muchas _____. Así fueron difundiendo las _____ entre los diferentes pueblos.

| |
|---|
| textos |
| ideas |
| papel |
| escritura |
| chinos |
| fácil |
| escribir |
| enviar |
| empezó |
| dificultades |

Fragmento de: "Un gran invento" por Julio Campos.

Las frases son:

. Chucho hace reir a la gente.

. El que trabaja con leones tiene 33 años.

. Pedro aparece y desaparece cosas.

. El que es gracioso tiene 27 años.

. Luis hace que los leones obédezcan.

. El mayor tiene 5 años más que Luis.

ACTIVIDAD : Completar textos

ASPECTO : Comprensión lectora

OBJETIVO : Ubicar palabras dentro de un contexto para que éste sea coherente.

MATERIAL : Texto impreso

DESARROLLO : El ejercicio consiste en completar textos a los que se han suprimido palabras sueltas.

Ejemplos::

Un día los _____ inventaron el _____. Esto facilitó mucho la _____. El papel es ligero y _____ de transportar. Por eso, cuando se _____ a _____ en el papel, los _____ se pudieron _____ de un lugar a otro sin muchas _____. Así fueron difundiendo las _____ entre los diferentes pueblos.

textos
ideas
papel
escritura
chinos
fácil
escribir
enviar
empezó
dificultades

Fragmento de: "Un gran invento" por Julio Campos.

INSTRUCCIONES: "Completa el texto escribiendo en las líneas la palabra correspondiente. Las palabras las tienes que buscar en el recuadro de la derecha."

Antes se _____ pasar en grupo por las _____ de Hermosillo, ellas con sus _____ hasta el _____, sus _____ de holán en la cintura, sus _____ de caracoles. Pasaban sin _____ ruido, solemnes, distantes. Como si no estuvieran en la _____, como si _____ en su _____ del Tiburón, en el Desemboque o Punta Chueca.

| |
|---|
| suelo |
| ciudad |
| estuvieran |
| verían |
| faldas |
| blusas |
| hacer |
| calles |
| isla |
| collares |

Fragmento de: "Los seris" por Armida de la Vara

ACTIVIDAD : <u>Corrección de incoherencias</u>

ASPECTO : Comprensión lectora.

OBJETIVO : Corregir los errores de significación en las frases.

MATERIAL : Pueden escribirse en el pizarrón para que todos las leen o darse en hojas impresas.

DESARROLLO : Se escribe debajo de cada frase lo mismo pero ya sin la o las palabras incoherentes. Se completa con las que hacen falta.
Ejemplo::

1. En mi clase hay 30 compañeros: 15 son niños, y 20 son niñas.

   En mi clase hay 30 compañeros: 15 son niños y 15 son niñas.

2. Blancanieves y los diez borreguitos salieron al -- bosque.

   Blancanieves y los siete enanitos salieron al bos-- que.

3. Los días de la semana son seis: lunes, junio, miércoles, jueves , viernes, Santiago y domingo.

   Los días de la semana son siete: lunes, martes , -- miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.

INSTRUCCIONES: "Lee atentamente las frases siguientes que presentan algunas incoherencias y debajo de cada una escribe cómo - quedarían en forma correcta."

ACTIVIDAD : Sobre sorpresa

ASPECTO : Expresión escrita, vocabulario, sintaxis y ortografía.

OBJETIVO : Estimular la creación de historias y descubrir en la es-- critura un medio de comunicación.

MATERIAL : Hojas, marcador y sobres.

DESARROLLO : En pequeños trozos de papel se escriben cinco palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, palabras raras, etc. Se meten a los sobres, cuyo número corresponderá al número de equipos que se formen en el grupo. Un integrante de cada equipo pasará a seleccionar un sobre. Se les propone redactar una historia en la que empleen las palabras que encontraron en su sobre. Todos aportan ideas para la historia y uno solo escribe.

INSTRUCCIONES: "Abran su sobre y lean las palabras que hay dentro; con ellas tienen que inventar una historia. Es importante que la hagan entre todos: que opinen, cambien o agreguen ideas a su historia. Nombren a un compañero que se encargue de escribirla."

OBSERVACIONES : La creación colectiva de historias es una actividad muy motivadora, los niños se sienten bastante satisfechos al poder leer a sus compañeros la creación que surgió de la inspiración de todos los miembros de su equipo. Es conveniente, mientras trabajan, recordarles que todos tienen que participar aportando ideas ya que hay niños que quieren acaparar la invención y redacción del cuento.

Véase ejemplo de cuento realizado en el grupo en la parte de Anexos. (# 6, p. 492)

ACTIVIDAD : Dictados visuales

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Ejercitar la memoria viso-ortográfica

MATERIAL : Pizarrón y gis, papel y lápiz.
Pueden emplearse tarjetas con las palabras, a fin de que sirvan para dictados posteriores.

DESARROLLO : Los dictados pueden consistir en:.

- dar uno o dos minutos para que los alumnos miren y memoricen visualmente las palabras que el profesor escribirá en el pizarrón, o bien las de algún mural hecho en clase. Se hace un dictado con frases en las que aparezcan las palabras. Las palabras se borran o se tapa el mural.
- a partir de un párrafo se subrayan las palabras que presenten dificultad ortográfica, se escriben en el pizarrón, se da tiempo para que los alumnos las vean y después se hace el dictado del párrafo.
- pedir a los propios niños que preparen los dictados; primero se puede iniciar con palabras, luego con frases y párrafos. Ellos mismos se encargarán de corregirlos.

INSTRUCCIONES: "Observen atentamente las palabras, fíjense cómo - están escritas (dar un tiempo determinado para que las vean). Ahora las voy a borrar y en su cuaderno van a escribir las siguientes frases que les voy a dictar; en - las frases aparecerán las palabras que ya observaron."

ACTIVIDAD : Ejercicios diversos de expresión escrita

ASPECTO : Expresión escrita y todos los factores que en ella inciden.

OBJETIVO : Descubrir la escritura como posibilidad de comunicación.
Saber utilizar recursos creativos.
Comprobar el posible enriquecimiento de los textos al - trabajar en equipos.
Lograr una mayor integración.

MATERIAL : En la mayor parte de las actividades se emplean dos recursos muy sencillos de conseguir:: papel y lápiz.

DESARROLLO: 1. Repartir palabras recortadas de un periódico o revista (ellos mismos pueden hacerlo unas clases antes) y - pedir que con ellas hagan una breve historia.

2. Inventar historias a partir de palabras contradictorias:: enano-gigante (El enano gigante)
blanco-negro (El negrito que se vestía de blanco)

INSTRUCCIONES: "Inventa una historia utilizando palabras contrarias. Recuerda que estas palabras se llaman antónimos. En el título de tu historia trata de poner las palabras que empleaste."

3. Utilizando prefijos o sufijos en palabras que no sea común emplearlos:

<u>superlápiz</u>
<u>leonería</u>

INSTRUCCIONES: "Vamos a inventar nuevas palabras. Primero díganme varias para escribirlas en el pizarrón, (se escriben). Ahora vamos a agregarles al principio o al final las palabritas: super, bi, tri, ote, ito, etc. Como ven estamos formando palabras raras. ¿Qué les parece si con una de ellas inventan una historia o cuento fantástico, raro o que nunca nadie lo haya imaginado?..."

4. Empleando acrósticos:: se coloca la palabra verticalmente y con letra mayúscula, se pide a los alumnos que digan una palabra que inicie con cada una de las letras::

E lefante
L imón
E rnesto
F ábrica
A ro
N iño
T ela
E lote

Con las palabras se puede originar una frase o bien una historia más larga.

INSTRUCCIONES: "Me van a decir una palabra que inicie con cada una de las letras de la palabra...(se escribe verticalmente)." Las palabras que van diciendo los niños se escriben en forma horizontal como lo muestra el ejemplo. "Muy bien, ahora que les parece si con todas ellas creamos un cuento".

OBSERVACIONES : Estos cuatro ejercicios son sólo algunos de los muchos que existen sobre este aspecto. Aquí se englobaron por ser breves de explicar. Sobre este tipo de ejercicios conviene recordar que debemos crear en los niños el interés por comunicar sus ideas, emociones y sentimientos. No se puede enfrentar a un niño así nada más con una hoja de papel y pedirle que escriba.

Algunos cuentos que surgieron al emplear estos ejercicios en el grupo de práctica fueron:

"El gallo que puso un huevo"

"El perro volador"

"La minipulga"

"El pato con patas"

"El perro que se creía gato"

(Véase ejemplo de cuento en la parte de Anexos, # 7, pág. 494)

ACTIVIDAD : Aumentando palabras

ASPECTO : Expresión escrita y sintaxis.

OBJETIVO : Desarrollar la fluidez sintáctica y la imaginación.

MATERIAL : Gis, papel y lápiz

DESARROLLO : Se escribe una frase corta en el pizarrón, puede ser de tres palabras. Luego de que los niños la hayan copiado en su papel o cuaderno se les pide que la hagan más grande agregándole otras palabras, pero sin que se pierda el sentido original:

La toalla rayada (3 palabras)

La toalla de rayas (4 palabras)

La toalla rayada es mía (5 palabras)

Me compré una linda toalla rayada (6 palabras)

INSTRUCCIONES: "Copien esta frase en sus hojas. Piensen cómo podríamos ir agregando otras palabras para hacerla cada vez más grande sin que se pierda la idea principal de la frase." Los niños van aportando ideas y el profesor va escribiendo las nuevas frases.

OBSERVACIONES : Se puede ir indicando a los alumnos el número de palabras que tienen que agregar, no necesariamente tienen que seguir una secuencia aunque es bueno que en un principio lo hagan así. Conviene también señalar que se les

debe explicar de antemano que hay pequeñas palabras (preposiciones, artículos, etc.) que también cuentan como tales. En el caso de las conjunciones:. y, o, e, y la preposición: a, pueden contarse o no como palabras según lo considere el profesor. En un principio (grados inferiores) es bueno tomarlas como letras, después como palabras para no confundir a los niños.

ACTIVIDAD : Completar historias

ASPECTO : Comprensión y expresión

OBJETIVO : Interpretar historias y expresar su secuencia.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : Se dictan o se pide a los niños que copien los primeros párrafos o frases de una historia y se solicita que los terminen a su manera. Después se leen los finales a todo el grupo para apreciar la diversidad de los mismos.

INSTRUCCIONES: "Van a copiar la siguiente frase que está incompleta. (Se da un tiempo para que lo hagan). Ahora lean bien la frase y piensen cómo les gustaría que terminara la historia. Escriban el final que pensaron para luego leerlo a sus compañeros."

OBSERVACIONES : Puede cambiarse este ejercicio a la inversa o bien trabajarse por equipos: que todos elaboren un principio de una historia, luego intercambien su hoja a otro equipo para que éste escriba la parte media y por último vuelven a cambiar para que otro redacte el final de la historia.

Ejemplo: "En el jardín había unas flores rojas muy bonitas. Javier las estaba regando, en ese momento pasa por allí un niño, le tira una piedra y ...."

ACTIVIDAD : Historias personales

ASPECTO : Expresión escrita

OBJETIVO : Estimular la narración de vivencias personales.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : A este respecto existen diversos temas:

- Descripción de: mi casa, mi cuarto, mi familia, etc.
- Retratos de personas: un compañero, mi maestro, etc.
- Relato de recuerdos, experiencias, situaciones, etc.
- Opinión sobre algún tema, etc.

INSTRUCCIONES: "Describe cómo es tu casa; escribe todo lo que quieras acerca de ella."

OBSERVACIONES : Es importante no sólo favorecer lo imaginario y fantasioso, sino también hechos reales que el propio alumno ha vivido.

ACTIVIDAD : Aumentando palabras

ASPECTO : Expresión escrita y sintaxis.

OBJETIVO : Desarrollar la fluidez sintáctica y la imaginación.

MATERIAL : Gis, papel y lápiz

DESARROLLO : Se escribe una frase corta en el pizarrón, puede ser de tres palabras. Luego de que los niños la hayan copiado en su papel o cuaderno se les pide que la hagan más grande agregándole otras palabras, pero sin que se pierda el sentido original:

La toalla rayada (3 palabras)

La toalla de rayas (4 palabras)

La toalla rayada es mía (5 palabras)

Me compré una linda toalla rayada (6 palabras)

INSTRUCCIONES: "Copien esta frase en sus hojas. Piensen cómo podríamos ir agregando otras palabras para hacerla cada vez más grande sin que se pierda la idea principal de la frase." Los niños van aportando ideas y el profesor va escribiendo las nuevas frases.

OBSERVACIONES : Se puede ir indicando a los alumnos el número de palabras que tienen que agregar, no necesariamente tienen que seguir una secuencia aunque es bueno que en un principio lo hagan así. Conviene también señalar que se les

debe explicar de antemano que hay pequeñas palabras (preposiciones, artículos, etc.) que también cuentan como tales. En el caso de las conjunciones:: y, o, e, y la preposición: a, pueden contarse o no como palabras según lo considere el profesor. En un principio (grados inferiores) es bueno tomarlas como letras, después como palabras para no confundir a los niños.

ACTIVIDAD : Completar historias

ASPECTO : Comprensión y expresión

OBJETIVO : Interpretar historias y expresar su secuencia.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : Se dictan o se pide a los niños que copien los primeros párrafos o frases de una historia y se solicita que los terminen a su manera. Después se leen los finales a todo el grupo para apreciar la diversidad de los mismos.

INSTRUCCIONES: "Van a copiar la siguiente frase que está incompleta. (Se da un tiempo para que lo hagan). Ahora lean bien la frase y piensen cómo les gustaría que terminara la historia. Escriban el final que pensaron para luego leerlo a sus compañeros."

OBSERVACIONES : Puede cambiarse este ejercicio a la inversa o bien trabajarse por equipos: que todos elaboren un principio de una historia, luego intercambien su hoja a otro equipo para que éste escriba la parte media y por último vuelven a cambiar para que otro redacte el final de la historia.

Ejemplo: "En el jardín había unas flores rojas muy bonitas. Javier las estaba regando, en ese momento pasa por allí un niño, le tira una piedra y ...."

ACTIVIDAD : Historias personales

ASPECTO : Expresión escrita

OBJETIVO : Estimular la narración de vivencias personales.

MATERIAL : Papel y lápiz

DESARROLLO : A este respecto existen diversos temas:

- Descripción de: mi casa, mi cuarto, mi familia, etc.
- Retratos de personas: un compañero, mi maestro, etc.
- Relato de recuerdos, experiencias, situaciones, etc.
- Opinión sobre algún tema, etc.

INSTRUCCIONES: "Describe cómo es tu casa; escribe todo lo que quieras acerca de ella."

OBSERVACIONES : Es importante no sólo favorecer lo imaginario y fantasioso, sino también hechos reales que el propio alumno ha vivido.

Estos ejercicios se pueden acompañar de dibujos que elaboren los alumnos.

Ejemplo:

Mi casa es limpia, bonita, arreglada y grande. Tiene sillones, mesa, silla, camas, televisiones, dos baños, dos pisos y una cosina.

Karla E. P. R.

ACTIVIDAD : Inventar historias a partir de palabras generadoras

ASPECTO : Expresión escrita, vocabulario, sintaxis y ortografía.

OBJETIVO : Estimular la creación de historias, dando salida al pensamiento fantástico.

Descubrir la escritura como posibilidad de comunicación.

MATERIAL : Papel y lápiz. Pueden emplearse las tarjetas de los dictados visuales

DESARROLLO : Se escriben en el pizarrón una serie de palabras que vayan de acuerdo a la edad de los niños y que sean muy llamativas. Se pide que inventen una historia en la que aparezcan esas palabras.

INSTRUCCIONES: "Inventa una historia en la que aparezcan estas palabras..."

OBSERVACIONES : Este ejercicio puede hacerse desde el inicio del curso, dedicando un día de cada semana a leerlos para todo el grupo. En el caso de la investigación se designaron los lunes para entregar las pequeñas historias y leerlas.

Ejemplos:

Con las palabras: jilguero, guisado, juguetes, merengue y girasol se formaron diversos párrafos. (Véase ejemplos en Anexos: # 8 y # 9, páginas 495 y 496 respectivamente).

ACTIVIDAD : Expresiones poéticas

ASPECTO : Expresión escrita

OBJETIVO : Emplear la poesía como recurso expresivo y de creatividad.

MATERIAL : Libros de poemas, papel y lápiz.

DESARROLLO :

1. Se inicia con la búsqueda de palabras que rimen:

   "Escribe una palabra que rime con... ratón
   nieve,
   loro,
   curva, etc.

2. Después se pasa a construir versos que pueden encadenarse: "Escribe un pequeño verso en el que uses al final estas dos palabras: ratón y salón"

   ..... ratón
   ..... salón.

3. Se dan estructuras de versos a completar: "Completa estos versos con las palabras que tu quieras"

   ---------- no sale a la plaza
   porque--------- se come la ---------.

4. A partir de acrósticos:

"Escribe una palabra que inicie con cada letra para que puedas inventar un poema"

V erano,
E stación que
R efleja el
A marillo rayo
N uevo del sol,
¡ O h verano !

5. A partir de la lectura de un poema crear uno semejante o expresar por escrito lo que se siente al leerlo.

OBSERVACIONES : De este recurso tan motivador que es la poesía cabe mencionar que al emplearlo en clase se obtuvieron muy buenas creaciones. En un principio es difícil que el niño logre por sí solo hacer un poema, por eso es recomendable leerles primero varios poemas hechos por adultos y por niños, para después pasar a la invención personal.

ACTIVIDAD : Imágenes

ASPECTO : Expresión escrita

OBJETIVO : Interpretar imágenes con y sin secuencia.

MATERIAL : Ilustraciones, imagenes, cuentos, revistas, etc.

DESARROLLO : Colocar en un lugar visible una imagen, se pide a los

alumnos que escriban la idea o historia que ésta les sugiera.

Se pueden también colocar varias imágenes y que el niño elija la que más le agrade.

Las imágenes pueden ser sencillas o seguir una secuencia, con lo cual se podría hacer un pequeño cuento o historia ilustrada.

INSTRUCCIONES: "Observén esta imagen, ¿qué cosas ves?, ¿qué crees que está pasando?, ¿a quiénes ves?, etc. ¿Qué te parece si escribes algo acerca de la imagen?"

ACTIVIDAD : ¿Cómo se escribe... ?

ASPECTO : Ortografía

OBJETIVO : Visualizar los patrones correctos de palabras de difícil ortografía.

MATERIAL : Papel bond o cartulina, marcadores de color.

DESARROLLO : Se elabora un gran mural que llevará por título "Cómo se escribe..."; en él se colocan las palabras que presentan dificultad ortográfica y que van surgiendo durante las clases. Se colocan por grupos de errores: grupo de B, grupo de V, grupo de LL, etc. El mural se debe ir ampliando y es importante que las palabras las escriban los propios niños.

INSTRUCCIONES: "Cuando surja una palabra de difícil ortografía, uno de ustedes se va a encargar de escribirla correctamente en el mural."

OBSERVACIONES : Una recomendación que se debe hacer a los niños que van a escribir las palabras es pedirles que hagan la letra lo suficientemente grande para que todos la vean. A los niños que tengan una letra ilegible se les puede ayudar llevándoles la mano al escribir la palabra, nunca se les debe censurar.

Ejemplo de una parte del mural que se elaboró durante el estudio de caso:

| | ¿COMO SE ESCRIBE ... ? | | | |
|---|---|---|---|---|
| V | B | H | G | J |
| vender | escribir | había | proteger | tijeras |
| vamos | buque | huesos | canguro | jugar |
| válvula | basura | haber | ágil | deja |

Al lado del mural se pueden ir colocando carteles de palabras cuyas reglas se vayan dando. Así por ejemplo puede ponerse el cartel de palabras con "mb" o "mp" e ir marcando con un color distinto la dificultad. Durante el estudio de caso se pegaron arriba del pizarrón diferentes carteles que incluyeron todos los grupos trabajados en el mural y otros más : b, v, j, g, ll, y, c, z, s, nv, mp, etc.

| mp | nv | ll |
|---|---|---|
| campo | invierno | calle |
| comprar | convento | llegué |
| trompo | invitación | llavero |
| ampolleta | envidia | collar |
| Tampico | invicto | pollo |
| temperamento | convencer | llanta |

ACTIVIDAD : Noticia disparatada

ASPECTO : Comprensión lectora y sintáctico-gramatical

OBJETIVO : Ordenar palabras para formar enunciados manteniendo la sintaxis.

MATERIAL : Periódico, tijeras y resistol.

DESARROLLO : Se propone a los niños que recorten palabras en el periódico con el fin de estructurar una noticia disparatada.

INSTRUCCIONES: "Recorten varias palabras del periódico, traten de elegir palabras que sean visibles (se da un determinado tiempo para que lo hagan). Ahora combinen algunas de las palabras, vayan formando una frase o anuncio de una noticia chistosa o rara."

OBSERVACIONES : El periódico es un recurso muy útil, se emplea con fines gráficos, como informativo, como recurso motivador, para trabajos manuales, etc.

ACTIVIDAD : Entonación

ASPECTO : Comprensión lectora y ortografía (signos de puntuación).

OBJETIVO : Demostrar el efecto e importancia de los signos de puntuación.

MATERIAL : Carteles con frases en las que estén escritas con distinto color las palabras a enfatizar.

| | |
|---|---|
| Los niños llegaron temprano | (.) |
| Los niños llegaron temprano | (¡) |
| Los niños llegaron temprano | (?) |

DESARROLLO: El maestro presenta la primera frase, la lee con la entonación adecuada, haciendo énfasis en la palabra de color (subrayada) . Hace lo mismo con las otras dos frases. Se pide al niño que diga qué signo se empleó en cada una.

INSTRUCCIONES: "Escuchen con mucha atención cómo voy a leer esta frase. Fíjense muy bien cómo las pronuncio."

Después de pronunciarlas: "Bien, ahora piensen que signos se emplearon en cada una: si de admiración o de interrogación, etc. Si te parece difícil voy a repetir nuevamente frase por frase, pon mucha atención..."

OBSERVACIONES : Es de suponerse que el niño ya maneja los signos de puntuación, de admiración e interrogación puesto que su trabajo se incluye en los programas oficiales de segundo grado.

ACTIVIDAD : La carta

ASPECTO : Expresión escrita

OBJETIVO : Valorar la utilidad de la escritura.

MATERIAL : Hojas blancas y sobres

DESARROLLO: Se hace alusión primeramente a alguna historia, vivencia personal, etc. en la que la carta tenga un papel relevante. Se invita al niño a que elabore una carta; se le pueden ir explicando las partes de la misma.

INSTRUCCIONES: "Piensa en alguien que te gustaría ver, que se encuentre lejos o te gustaría visitar. Una buena idea para darle a conocer a esa persona lo mucho que la extrañamos sería mandarle una carta. Imagina qué cosas le escribirías..."

(Véase anexo # 10, pág. 497)

OBSERVACIONES : Las cartas revelan aspectos muy espontáneos de los niños y reflejan un aprendizaje real, asimismo ofrecen una oportunidad de darle sentido a las experiencias de la redacción.

ACTIVIDAD : Escribe el verbo

ASPECTO : Sintaxis y gramática

OBJETIVO : Interpretar la acción verbal del sujeto.

MATERIAL : Papel y lápiz / pizarrón y gis.

DESARROLLO: Se escriben enunciados a los que les falte el verbo. Los niños completan el enunciado con el verbo correspondien-

te:. De flor en flor _____ la mariposa.

Los obreros _____ en las fábricas.

INSTRUCCIONES: "Completa la frase escribiendo un verbo en los espa-- cios indicados con líneas."

ACTIVIDAD : Cuestiones gramaticales

ASPECTO : Gramática

OBJETIVO : Identificar los elementos gramaticales que conforman la -- escritura.

MATERIAL : Papel y lápiz/ pizarrón y gises de colores.

DESARROLLO: Se inicia el trabajo con:.

a) Sustantivos Ejemplo: señora

b) Verbo (con su infinitivo) Ejemplo: vende ( de vender)

Para complementar se trabajan los infinitivos::

| | |
|---|---|
| camina | caminar |
| hace | hacer |
| huye | huir |

c) Frase:.

Esa señora vende fruta

Ahora bien, dentro del grupo del sustantivo se abordan - implícitamente dos nociones: género y número, aparte -- de otros que se van introduciendo gradualmente:

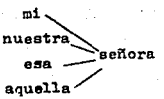
- artículos

una ___ señora
unas ___ señoras

la ___ señora
las ___ señoras

género: femenino
número: plural y singular

- adjetivos posesivos y demostrativos:




- adjetivo calificativo: señora bajita

- complemento: La señora de mi pueblo

Así se pueden llegar gradualmente a otros aspectos o nociones como la oración subordinada adjetiva:

La señora
La señora bajita
La bajita señora
La señora bajita de mi pueblo
La señora de mi pueblo, que es bajita, llegó después.

Del grupo del verbo se abordan las nociones siguientes:

- objetos directo ..... ¿qué?
  indirecto ..... ¿a quién? ¿para quién?
- circunstanciales
  tiempo ..... ¿cuándo?
  modo ..... ¿cómo?
  lugar ..... ¿dónde?
  causa ..... ¿por qué?
  fin ..... ¿para qué?

Me dieron una tuna para tí en la tienda
verbo ¿qué? ¿para quién? ¿dónde?

OBSERVACIONES : En un principio, como se ha reiterado constantemente, es bueno no trabajar los conceptos; se pueden emplear por ejemplo las preguntas que se hacen para la localización de modificadores circunstanciales o manejar el lenguaje tal y como se emplea en forma oral, enriqueciendo poco a poco -- las frases de los alumnos.

Por otro lado, autores como A.Girolami Boulinier recomienda hasta aquí (oración subordinada adjetiva) el trabajo -- para el tercer y cuarto grado de primaria en cuanto a gramática. En quinto y sexto año propone continuar con otros conceptos.*

(*) Véase página 94 en donde se explica al lector los temas de gramática propuestos por la Secretaría de Educación Pública,, así -- como los que proponen otros autores.

4. RECURSOS HUMANOS

El éxito al llevar a la práctica una serie de actividades como las que aquí se presentan no depende solamente de la elaboración, estructuración y aplicación de las mismas, ni del buen uso y variedad de los recursos didácticos que en ellas se empleen, interviene además un elemento sumamente importante como lo son los recursos Humanos. Gran parte del éxito de muchos programas, métodos o planes depende de los recursos humanos con que se cuente. Factores como la dedicación, el interés, la creatividad y la disposición de cada uno de ellos hacen posible la plena realización de un proyecto. El interés, en sí, constituye una disposición subjetiva muy favorable tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. La dedicación se refiere al empeño que uno ponga en el trabajo a su cargo. La creatividad alude a la capacidad de ir más allá de lo establecido, de ser flexible y adaptar o modificar los lineamientos a la situación particular, en este caso, de un grupo. Por ejemplo, el que un maestro se valga de un método o programa no significa que deba apegarse en sentido estricto a lo que en él se establece (aunque hay escuelas en que se exige lo

contrario); puede y debe, si así lo requieren las necesidades del grupo, modificar algunos preceptos. Así pues, la estructuración y aplicación de un proyecto no es por lo tanto cosa fácil, los recursos humanos que en él intervienen, desde los que lo elaboran hasta a quienes va dirigido, son un factor esencial para el buen logro del mismo. De ahí que sean tan importantes, en el caso de la educación, desde los alumnos hasta las personas encargadas de elaborar y aplicar los métodos, planes, programas, etc.

En la presente investigación, para la elaboración, aplicación y evaluación del material auxiliar en el área de la expresión escrita, se consideran como recursos humanos los propios alumnos, los padres, el profesor y el pedagogo:

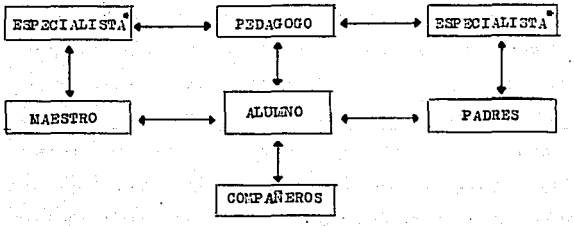



Figura 17: RECURSOS HUMANOS

(*) Otros especialistas relacionados con la educación y a los cuales se puede acudir dependiendo de la problemática del niño. Esos especialistas pueden ser: psicólogo, terapeuta de lenguaje, neurólogo, etc.

4.1 PARTICIPACION DEL PROFESOR Y COMPAÑEROS

En la realización de cualquier actividad que implique un proceso de enseñanza-aprendizaje es indiscutible la participación del profesor y el alumno en constante interacción. Es el maestro quien conoce mejor las posibilidades y limitaciones de sus alumnos, así como la problemática en que se encuentra inmerso. Por eso siempre será valiosa su aportación en cualquier proyecto educativo. Características como el conocimiento, el dominio y la habilidad del profesor en el área a trabajar facilitará aún más la enseñanza y el aprendizaje. El profesor es también fuente de motivación y ejemplo a seguir, mucho de su comportamiento es adoptado por sus alumnos, por lo que debe aprovechar todas las situaciones en que pueda transmitirles algo más que conocimientos.

En el área de la expresión escrita, que ocupa la atención de esta investigación, el papel del profesor es determinante puesto que será él quien detecte, a través de una sencilla evaluación y del trabajo diario con sus alumnos, las posibles dificultades que éstos pudieran tener en torno a los factores que inciden en dicha área; así también debe encargarse de evaluar constantemente los resultados que va obteniendo al aplicar las actividades del Mate--

rial Auxiliar que se ha elaborado con el fin de superar dichas - dificultades; claro está que como su nombre lo indica, éste sólo es una guía de los aspectos en los que se tiene que profundizar al trabajar la expresión escrita. Dependerá mucho de la creatividad, disposición y dedicación del maestro el adaptar, reestructurar o - incorporar otras actividades que coadyuven a lograr el objetivo de la misma. Ahora bien, el llevar a la práctica los ejercicios señalados en el material auxiliar no implica un trabajo extra para el profesor, salvo en el caso de los niños que requieran de más atención; es decir, los ejercicios se pueden integrar como un aspecto más del área de Español, la dificultad se presenta cuando hay — niños que manifiestan un problema mayor en su lenguaje, percepción motricidad, etc. y que necesitan de ayuda especial. Con esto no - se quiere decir que el maestro no posea la capacidad de sacarlos - adelante al igual que al resto del grupo, pero la experiencia personal que se obtuvo al realizar la investigación demuestra que un elemento que no permitió lograr un mejor avance con los niños fue la falta de tiempo. De ahí que sería ideal que mientras el profe— sor trabaja normalmente todas las áreas del programa, incluyendo - por supuesto la expresión escrita, un especialista* dentro de la —

(*) Véase punto 4.3 de este capítulo, página 441.

misma escuela se dedique a atender a los niños que requieren un — tratamiento específico, además de auxiliar al profesor en todo lo relacionado con el aprendizaje y enseñanza no sólo de este tema, sino de muchos otros.

En fin, el papel del profesor es esencial: desde la detección de dificultades hasta su resolución y evaluación constante. También su participación es valiosa desde el momento en que decide dedicar un espacio en su clase para trabajar otros aspectos, que aunque — a veces se incluyen en el programa oficial no son suficientes para lograr los objetivos propuestos. En todos los programas de la — Secretaría de Educación Pública se proporciona información básica sobre algunos principios pedagógicos y psicológicos, además de indicaciones para trabajar cada área. Por ejemplo, en Español se — señalan algunos criterios para desarrollar la expresión escrita, — desafortunadamente estos planteamientos no concretizan, en forma — total, en actividades tendientes a lograr los propósitos ahí establecidos, por lo que el maestro tiene que complementar su trabajo.

En lo concerniente a la evaluación de la expresión escrita, la actitud del profesor ante la misma es muy valiosa, puesto que al ser la expresión algo propio de cada persona, tendrá que tomar en

cuenta las características individuales. Su actitud será imparcial aceptando todo lo que el niño escriba, no haciéndolo sentir mal porque con ello sólo agudizará las dificultades que éste tenga. Su función será valorar siempre lo positivo y hacer las correcciones moderadamente, además de compartir la experiencia de escribir, leyendo y releyendo con los alumnos. En lo personal se considera que esto último es muy gratificante, tanto para uno como para los alumnos. La convivencia con ellos, respecto a las actividades de escritura y de lectura, deja entrever la función tan especial que tiene el maestro como motivador en éstas áreas del lenguaje.

Papel de los compañeros:

Al igual que el profesor, los compañeros representan un elemento motivador que impulsa a cada uno a crear con satisfacción sus propios trabajos. Hay ejercicios que individualmente el niño hace bien, pero cuando se trata de actividades colectivas o grupales las realiza con mayor entusiasmo, pues de esta forma hace partícipe de su trabajo a los compañeros. Aunque después de los siete años el niño adquiere cierta capacidad de cooperación, hay niños que prefieren trabajar solos; conviene en éstos casos dejar que permanezcan por un tiempo así, pero es importante invitarlos a colaborar con los

demás. La labor en equipo es un aliciente para el niño porque el hacer un ejercicio con sus compañeros es una forma análoga al juego organizado. En ambos se relacionan, intercambian sus experiencias e ideas y además aprenden. Respecto a la expresión escrita, la colaboración de los compañeros es indiscutible; entre ellos hacen comentarios, se corrigen unos a otros, se interesan por las producciones de los demás y, sobre todo, les agrada que se lean sus textos indicando quién o quiénes lo elaboraron. Así, sea individual o colectivamente, el hecho de saber que su texto será leído o tendrá una finalidad de ser, motiva al alumno a escribir. A veces los alumnos aprenden más fácilmente unos de otros que del adulto.

Por otro lado, cabe aclarar que en el programa oficial de tercer grado se plantea, en el apartado de información, que de acuerdo al desarrollo social que va adquiriendo el niño es útil la elaboración de trabajos colectivos porque como se señaló líneas antes se favorece su expresión oral, su escritura y en general su aprendizaje.

4.2 COLABORACION DE LOS PADRES

La labor de los padres en el área de la expresión escrita se ve reflejada en la ayuda que proporcionan a sus hijos al realizar con ellos la revisión y corrección de sus ejercicios, además de la cooperación que prestan al maestro en ver que sus hijos cumplan con las tareas o actividades especiales, en el caso de los que presentan problemas específicos en cualquiera de los aspectos relacionados con la expresión escrita.

En lo concerniente a la revisión y corrección de ejercicios, los padres pueden, en un breve tiempo, examinar los enunciados, párrafos o textos que el maestro haya solicitado a sus hijos. Para ello sería indispensable proporcionar mensualmente a los padres una lista de palabras que se vayan trabajando cada semana por si existiera alguna duda en la ortografía de una palabra. Cabe señalar que se propone lo anterior con base en que el presente estudio se hizo en una escuela donde la población oscila entre la clase media baja y media alta. En una escuela donde el nivel social de la población fuera demasiado bajo, aunque también sería de gran ayuda el proporcionar el listado de palabras, podría darse el caso de que algunos

padres fueran analfabetas, lo que limitaría un tanto su participación.

Por otra parte, el apoyo de los padres se manifiesta también en la posibilidad de sugerir ideas a sus hijos para la creación de textos. En relación a esto sucede que cuando a los niños se les deja una composición de tema libre, en la escuela o para hacer en casa, les resulta difícil saber qué tema elegir y cómo escribirlo; de ahí que los padres les puedan ayudar: a) guiándose de las actividades constantes de organización de ideas que el maestro aplique en clase y, b) proponiéndoles temas a desarrollar.

Es importante que la participación de los padres se solicite desde el inicio del curso, que se les explique la necesidad de trabajar esta área, la forma en que se desarrollará a lo largo del mismo y la atención especial que se requerirá en caso de que sus hijos presenten alguna dificultad. Respecto a esto, los padres proporcionan una gran ayuda en casa: siguiendo las recomendaciones del maestro y las de un profesionista especializado (pedagogo, psicólogo, terapeuta de lenguaje, etc.) pueden realizar con sus hijos un sinfín de actividades sencillas y que, en ocasiones, pueden estar relacionadas con las actividades propias del hogar, por ejemplo las que implican la motricidad fina. Por otra parte hay que tener en cuenta que no todos los padres

colaboran en el trabajo destinado a desarrollar la expresión escrita, a algunos les parece poco importante en comparación con otras áreas - como la matemática, otros se conforman con la ayuda que pueda brindar la escuela. Se da el caso de padres que piensan que por el hecho de - pagar una colegiatura, hablando de escuelas particulares, éstas tienen la obligación de resolver todas las dificultades que presente el alumno, eludiendo así la responsabilidad que les corresponde en la -- educación de sus hijos. En cuanto a las escuelas públicas se puede -- decir que sucede algo semejante puesto que también hay padres que se contentan con lo que la escuela proporciona, o bien, por carecer de la información al respecto, tanto el maestro como los padres, no le - dan la debida importancia. Por estas razones, una función esencial -- que tiene que desempeñar el maestro es la de documentarse al respecto y lograr el apoyo y colaboración de los padres para superar la problemática que tengan sus hijos en todos los aspectos de su formación. Aunque puede parecer una labor muy difícil, el maestro debe tratar de platicar constantemente con los padres y brindarles confianza, esto sólo lo logrará cumpliendo con responsabilidad su tarea. Es conveniente también que en cada junta de padres de familia se reitere la importancia trascendental de la expresión escrita, puesto que no es una actividad limitada a este nivel, por el contrario, en niveles pos--

teriores se exige cada vez más el saber escribir en forma clara, coherente y ortográficamente correcta.

4.3 PAPEL DEL PEDAGOGO EN EL AREA DE LA EXPRESION ESCRITA

Antes de entrar de lleno a la función que debe cumplir, en el área del lenguaje escrito, el profesionista dedicado a la Pedagogía es conveniente especificar su papel en el ámbito educativo, ya que su actividad suele confundirse con la del psicólogo. Si bien la Psicología y la Pedagogía se relacionan en múltiples aspectos, es importante delimitar su campo de acción. El psicólogo, aunque también tiene sus propias técnicas de resolución, se interesa sobre todo en los factores que determinan la conducta o alguna dificultad en cualquiera de los aspectos (cognitivo, sensomotriz, afectivo, sexual, etc.) que configuran al sujeto y que, de una u otra forma inciden en su desarrollo. El pedagogo en cambio, aparte de interesarse por dichos factores (los cuales puede en algunos casos evaluar) se encarga de crear y/o aprovechar las situaciones enseñantes que apoyadas en la implementación de medios, técnicas, procedimientos, métodos, etc. coadyuven a superar las dificultades no sólo de la persona sino de la educación en general. Ahora bien, por la íntima

relación que ambas guardan, se han constituído nuevas áreas como -- la psicotecnia pedagógica, la psicología educativa, etc. Así, el - pedagogo basándose tanto en los fundamentos de la pedagogía como en los de la psicología y otras ciencias, puede llegar a lograr mejores resultados en la educación.

Respecto al diagnóstico, el pedagogo puede aplicar algunas - pruebas y evaluarlas, pero hay otras en las que requiere de la -- colaboración de profesionistas como psicólogo, neurólogo, médico, etc. Dentro del área de la expresión escrita el pedagogo puede, - además de participar en la elaboración del diagnóstico, realizar las siguientes funciones:

- Elaborar o adaptar pruebas que sean cada vez más confiables para evaluar todos los aspectos relacionados con la expresión escrita.
- Orientar y ayudar al maestro de grupo en la detección de dificultades, así como en su corrección y prevención.
- Proporcionar al maestro la información básica sobre cada aspecto a tratar: ortografía, motricidad, comprensión lectora, etc.
- Diseñar y/o seleccionar actividades o ejercicios que contribuyan a superar la problemática individual y grupal.
- Atender los casos de alumnos que presenten una dificultad mayor -

en comparación al resto del grupo y en su oportunidad solicitar la opinión de otros profesionistas. En caso de que el alumno requiera un tratamiento diferente, canalizarlo a la institución correspondiente.

- En coordinación con el profesor, preparar cursos informativos para los padres de los niños que manifiesten serias complicaciones, en los que se explique la forma en que pueden ayudarlos en casa.
- Motivar la participación de los maestros en el área de la expresión escrita.

Como puede observarse son varias las actividades que le competen al pedagogo respecto al lenguaje escrito; sin embargo no se realizan totalmente por el simple hecho de que la mayor parte de las escuelas no cuentan con la colaboración de un pedagogo que se dedique a atender los problemas de aprendizaje, de conducta y, en general, todas aquellas actividades inherentes a su profesión; pues recuérdese que el campo de acción de la Pedagogía no se limita a la escuela, abarca también la familia y el medio social en que éstas se encuentran inmersas. Para el cumplimiento de todas las funciones antes descritas sería ideal que cada escuela contara con la participación de un pedagogo, con lo que se resolverían oportunamente una

infinidad de situaciones. El trabajo de estos profesionistas lograría, en cierta medida, cortar de raíz muchos problemas que tienen su origen a nivel preescolar y de primaria, que como se sabe son las bases de cualquier formación posterior.

En el presente estudio, además de fungir como profesora de grupo se realizaron algunas de las actividades anteriormente descritas, lamentablemente la falta de tiempo y el intenso trabajo de la investigación no permitieron profundizar totalmente en los casos de los alumnos con problemas más graves. No obstante, la experiencia adquirida permitió ver la falta que hace en estos niveles el profesionista dedicado a la Pedagogía; sería muy valiosa su presencia en las escuelas, con lo que además de contribuir a mejorar el nivel de educación se abriría una importante fuente de trabajo.

# C O N C L U S I O N E S

A partir de la idea de que se puede mejorar la expresión escrita mediante el empleo constante y variado de la misma se establecieron, en principio, ciertos lineamientos que guiaron la presente investigación; lo que permitió a su vez extraer una serie de conclusiones que se espera sean de utilidad para todo aquél que se interese en el estudio de la expresión escrita. En general, dichos lineamientos se orientaron hacia la indagación de los factores que intervienen en el desarrollo de la expresión escrita, los problemas más frecuentes que se hallan en su desempeño y las posibles formas que podrían contribuir a su mejoramiento.

Primeramente se hizo una distinción entre conocimiento y aprendizaje, puesto que en el ámbito educativo resulta siempre importante la aclaración de los conceptos que se manejan si se espera que la educación logre la realización de su principal función: el desarrollo interno del educando.

Asimismo se investigaron los factores relacionados con la expresión escrita y se encontró que los principales son: el pensamiento y el lenguaje. Gradualmente el niño va enriqueciendo su lenguaje y conformando una gramática del mismo a través de lo que escucha y aprende de su medio. El pensamiento también sigue su respectiva evolución. En este proceso de reconstrucción, el niño siempre tendrá errores, pero errores constructivos que le permitan avanzar en su grado de conocimiento respecto a la lengua. Deberá tomar conciencia de que el lenguaje es un medio que facilita la expresión de sus

ideas y que son numerosas las oportunidades que éste le ofrece. De igual forma debe tener claro que para escribir es necesario pensar, de manera que los enunciados que elija reflejen lo que desea dar a conocer. Como ya se indicó, tanto el lenguaje como el pensamiento siguen una evolución en la que cada etapa tiene sus propias características y es básica para la siguiente.

Es importante que el pedagogo y el maestro conozcan a fondo este proceso evolutivo y sus particularidades; que posea una base teórica sobre la que se sustente su actividad y que, independientemente de la posición que se tenga respecto a la relación entre lenguaje y pensamiento, considere que la meta de la instrucción del lenguaje ha de ser su uso correcto tanto en lo oral como en lo escrito. Para que el niño llegue a dominar la forma escrita, será importante que se le haga comprender sus características, que se le relacione constantemente con ella y que escriba mucho; en sí, lo que se pretende es lograr un desarrollo equilibrado entre el Lenguaje oral y el escrito.

De la expresión oral se puede decir que es la base para la expresión escrita, además de que estimula la observación, la memoria y la agilidad mental, aspectos que a su vez son un requisito para ambos tipos de expresión. Por ello es que se considera imprescindible su trabajo antes y a la par que el de la expresión escrita. Su desempeño debería enfatizarse sobre todo a nivel preescolar y en los primeros grados de educación primaria, sin descuidarse en los grados y niveles posteriores. En mi opinión, la rapidez por querer enseñar al niño a leer y escribir antes de que esté capacitado para hacerlo, ocasiona que se dejen un tanto de lado las actividades que implican la expresión oral y no sólo eso; sino también, las de tipo visual, auditivas y motrices. Asimismo, el énfasis que se hace

en los conocimientos a veces obsoletos, por parte de algunos maestros, relega a un segundo plano dichas actividades.
Cabe indicar que al revisar los programas de la Secretaría de Educación Pública se encontró que una de las metas de la educación primaria respecto al área de Español es el perfeccionamiento del lenguaje y la comunicación del pensamiento y la afectividad. Esta meta resulta ser muy general para lo que realmente se logra en nuestras escuelas primarias; y de hecho, no es mala en sí, pero además de indicar las generalidades y propósitos de la escuela primaria en los programas respectivos, se debería indicar el cómo lograrlos.

Resulta fácil establecer una serie de objetivos como "expresarse con claridad y coherencia", "adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura", etc., lo esencial sería que se señalaran las diversas actividades tendientes a lograrlas. Si bien en los programas se indican actividades de cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita, éstas no son suficientes para tal empresa. Esto por un lado, por el otro, para algunos profesores el aspecto más importante del área de Español lo constituye el de nociones de lingüística o gramática, que aunque también son importantes no son los únicos que se deben enfatizar.

En lo concerniente al proceso de adquisición de la escritura cabe mencionar algunos puntos discutibles a la forma como se trabaja en primaria. Por lo general, se ha planteado el tema como un problema de métodos; siempre se ha creído que el éxito en el aprendizaje de la escritura depende únicamente del método empleado y aquí conviene recordar algo que se ha reiterado constantemente en esta investigación: que para acceder a la escritura se requiere una conceptualización de la misma en el plano intelectual y lingüístico, además de una madurez suficiente en los planos motriz y afectivo. Areas que intervie

nen tanto en el proceso de apropiación de la escritura como en el mejoramiento de la misma. Este proceso de adquisición no termina cuando suponemos que el niño ya sabe escribir, queda aún el mejorar ésta a través del ejercicio constante.

Ahora bien, el trabajo contínuo de la escritura no implica necesariamente que el niño vaya a expresarse en forma correcta, puesto que habrá quienes presenten dificultades para hacerlo. Estas dificultades abarcan muchísimos más factores que la propia escritura; de ahí que en esta investigación se haya cuestionado solamente los principales factores que influyen en la expresión escrita, los problemas más frecuentes que se observan en los escritos de los alumnos y las posibles formas en que el profesor puede ayudar a corregirlos y superarlos dentro de su ejercicio docente

Los factores o aspectos que intervienen en la expresión escrita y que en su mayoría se encuentran dentro del área del pensamiento y el lenguaje son:

- Pensar, de tal suerte que lo que uno decida escribir refleje lo que se desea dar a conocer
- Habilidad para organizar ideas y presentarlas en un orden lógico.
- Habilidad para usar las palabras (vocabulario), empezando primero a través de un desarrollo intensivo y abundante de la expresión oral.
- Algunos conocimientos gramaticales que son importantes en las diversas formas de estructuración de enunciados, párrafos y textos.
- La lectura como medio eficaz para el enriquecimiento del lenguaje, del conocimiento y la imaginación.

- Habilidad y principios ortográficos tanto lingüístico-auditivos como visuales.
- Dominio de la mecánica de la escritura, que la letra sea legible, proporcionada y organizada.

De cada uno de los aspectos anteriores es necesario destacar ciertas características y conclusiones importantes, puesto que no basta con saber que influyen en la expresión escrita, sino cómo y cuáles son las principales dificultades que en ella se manifiestan. Así, el contacto directo con los escritos de los alumnos, la indagación teórica y práctica que se hizo al respecto y la hipótesis-guía de que "un tratamiento preventivo y correctivo oportuno reduce considerablemente las dificultades de los alumnos para expresarse por escrito; permitieron destacar los siguientes puntos básicos que deberían ser considerados por todas aquellas personas que se dediquen a la docencia o a la reeducación:

En el caso de la ortografía y la gramática, que en nuestra sociedad son elementos indispensables en todo escrito, se encuentran diversas opiniones, ya que se cree que se puede aprender a escribir sin necesidad de conocer reglas gramaticales ni ortográficas. Se menciona que toda la riqueza de lenguaje oral se ve anulada con la exigencia de múltiples reglas y, en efecto, así suele suceder: aunque los alumnos saben leer y escribir son incapaces de expresar sus ideas y sentimientos en forma escrita. Con ello no se quiere decir que se deba prescindir totalmente de éllas, yo creo que el error está en la forma en que ambas se han venido trabajando y en el desconocimiento de los procesos básicos que conviene ejercitar. Por ejemplo, en la ortografía todo el tratamiento debe centrarse en dos factores clave:

- habilidades lingüístico-auditivas
- habilidades de percepción visual

que engloban actividades de discriminación, reconocimiento y secuen

ciación visual y auditiva. Por lo regular, el área a la que supuestamente se dedica mayor tiempo es la visual, dejando de lado el aspecto auditivo. Esto es importante señalarlo, ya que la escritura y la lectura son más de tipo auditivo que visual. En ambas áreas se presentan problemas muy serios. Las dificultades más graves son aquéllas cuyo origen es lingüístico-auditivo, puesto que inciden en la comprensión del texto y en la capacidad de escribir. Dentro de éstas se encuentran problemas de sustituciones, adiciones, separaciones, inversiones, etc. que el profesor debe conocer para saber tratarlos.

Se observa entonces que al igual que con la expresión oral se limita el trabajo del aspecto auditivo. Si un factor esencial del proceso ortográfico, en su fase inicial, reside en la capacidad de reconocer y diferenciar fonemas, es importantísimo realizar actividades o ejercicios rítmico-fonemáticos, de atención lingüística, de reconocimiento de sonidos, de pronunciación y separación de sílabas, entre otros, con mucha frecuencia. Y esto habrá que hacerlo durante las etapas preescolar y primaria; ya es tiempo de dejar atrás la falsa idea de que los ejercicios de entrenamiento y preparación sólo deban efectuarse en preescolar y primer grado y únicamente al principio del curso escolar. En sí lo importante es ejercitar las funciones de análisis y síntesis desde el punto de vista visual y auditivo, que no sólo redundarán en beneficio de la ortografía sino en el análisis gramatical y sintáctico del lenguaje.

Respecto a estos dos últimos aspectos, que tienen mucho que ver con la habilidad de organizar ideas y presentarlas en un orden lógico, también conviene resaltar ciertos detalles: por ser la escritura un medio de expresión que se vale del lenguaje se requiere una mayor flexibilidad en la misma; si se introducen nociones gramaticales, éstas deben graduarse de manera adecuada haciendo énfasis en la función que cumplen; de esta manera el alumno se dará cuenta de la

amplia gama de posibilidades en que puede expresar una idea. Ahora bien, ¿cómo podrá el docente lograr ese objetivo?, pues en principio fundamentándose sobre los aspectos de gramática y sintaxis, analizando las principales dificultades que ambas conllevan y realizando múltiples y variados ejercicios de pronunciación, de organización de ideas, de estructuración de párrafos, etc. Estos ejercicios, aunque pudieran parecer triviales, son un recurso indispensable en cualquier nivel y gracias a ellos el profesor puede detectar hasta perturbaciones serias que requieran de canalización. En la práctica docente se han visto casos de niños que llegan a grados primarios superiores teniendo problemas graves que nunca han sido atendidos.

Respecto al vocabulario, que es una de las características más sobresalientes de la expresión oral y escrita, puede concluirse que si bien éste se va ampliando con la escolaridad y en cierta medida con la edad, es bueno también dedicarle atención y ayudar a los alumnos a enriquecerlo. Es común que cuando se les pide que digan palabras para la realización de algún ejercicio se limiten a decir nombres de objetos que se encuentran en el aula; por eso conviene ofrecerles ideas para que de ellas las deriven, por ejemplo: que digan palabras relacionadas con el verano. Así como esta actividad, hay muchas más que contribuyen a ampliar el vocabulario y, por ende, a mejorar la expresión oral y escrita.

En lo que respecta a la lectura, considerándola como otro aspecto determinante en la escritura, conviene indicar que se pueden utilizar como fuerza estimuladora los cuentos, poemas, fábulas, leyendas, etc., ya que son medios muy completos para despertar el deseo de escribir de los alumnos. Diversas investigaciones han revelado que cuando se les enseña a los niños a conocer y a apreciar la literatura, se les está dando la oportunidad de reflexionar, argumentar y preguntar, además de ofrecerles una base sobre la cual construir;

por eso es común escuchar que se escribe mejor a partir de la experiencia literaria. Los niños están inicialmente motivados por el aprendizaje de la lectura y la escritura; desde pequeños se interesan por estas dos actividades y les causa gran satisfacción el poder leer o escribir sus primeras letras y palabras. De hecho, se emocionan cuando se les leen cuentos o algún otro texto interesante, como quedó comprobado en esta investigación. Si las lecturas les agradan habría que analizar por qué luego dejan de leer, ¿por qué no se adquiere el hábito de la lectura?. Aparte de las características socioculturales de nuestro medio, habría que analizar la situación particular de la escuela. Por un lado, habrá que cuestionar si en sociedades como la nuestra resulta fácil el acceso a la literatura o si sólo son los libros de texto y algún otro libro auxiliar con lo que cuenta la mayoría de la población escolar de nivel primaria. De igual manera cabe preguntarse qué tantas posibilidades tienen para adquirir una obra literaria en vez de las revistas y cuentos de escaso nivel, con un contenido empobrecido y que aportan muy poco al lector. Aunque en esta investigación no se analiza si se trata de un problema cultural o económico puede decirse que, en general, es de tipo cultural con ciertas excepciones en que el acceso a la literatura es cuestión económica. Esta afirmación se fundamenta en una investigación que se hizo con anterioridad a la presente.

Retomando la cuestión del por qué no se adquiere el hábito de la lectura, en la escuela el proceso de enseñanza y la forma en que llega a apropiarse de la misma tienen mucho que ver. Se piensa que por el hecho de que el alumno se encuentra en el nivel alfabético de conceptualización de la lengua escrita ya sabe leer. Esto no es así, hace falta que coordine este conocimiento con algo que él ya había descubierto durante el proceso de apropiación y que fue el origen de su interés : los textos tienen significado.

De esta forma, una conclusión importante que se obtiene al --- analizar está situación y que los maestros deben tener muy presente es que no se debe suponer que un niño ya sabe leer porque puede -- "descifrar" un texto. Hay niños que hacen incluso un descifrado - correcto pero sin llegar a la comprensión del texto. Por considerar que el alumno ya sabe leer se deja de lado la continuación en el -- trabajo de esta compleja actividad que requiere de la práctica constante al igual que la escritura. Lo que se debe hacer es continuar con su trabajo, puesto que así como hay dificultades para iniciarse en ella, también las hay posteriormente.

Otros puntos que resaltaron en esta investigación:

Las dificultades afectan tanto la velocidad de la lectura como la comprensión de la misma. Las faltas más frecuentes que se presentan son omisiones, separaciones, pérdida de renglón, caso omiso de signos de puntuación, cambios de palabras, etc. Aunque la capacidad de comprensión varía de un niño a otro, conviene dejar que ellos - vayan poco a poco empleando sus estrategias y traten de comprender los textos por sí mismos, claro está ayudándoles en principio me--- diante diversas actividades y reforzándoselas con otras, posteriormente permitiendo que intervenga cada vez más la creatividad del -- alumno.

En otro orden de ideas, queda aún mucho por indagar respecto a la relación de comprensión y velocidad lectora, ya que en algunas - investigaciones ha quedado demostrado que los lectores más rápidos son los que tienen mejor capacidad de comprensión; y en otras, también se ha comprobado que una persona que lee pausadamente comprende más que una que lo hace a gran velocidad. Muchos casos demues--- tran la validez de ambas proposiciones, pero cuando se trata de -- estudios con niños, en los que se pretenda analizar la relación entre comprensión y velocidad lectora, como en este caso, habrá que tener en cuenta que muchos de ellos no realizan una lectura propiamente -

dicha porque leen "descifrando" el texto; por lo tanto, les lleva -- más tiempo hacerlo y, por ende, si les cuesta trabajo cantar las palabras que componen el texto, con mucha mayor razón tendrán problemas para lograr la comprensión global del mismo. Por ello es que los niños que alcanzan a leer más palabras de un texto suelen contestar más preguntas sobre él que aquéllos que lo hacen pausadamente.

Si bien todavía queda mucho que investigar en relación a la lectura y a la escritura, es importante resaltar aquí que el niño no - podrá someterse al aprendizaje de ambas actividades si no está capacitado para ello, pues el obligarlo a hacerlo traerá serias consecuencias en su rendimiento escolar. No es tema de este trabajo discutir si se debe enseñar a leer y escribir antes del ingreso a primer grado, sino enfatizar que hay una serie de actividades que permiten al alumno ponerse en contacto directo con la expresión escrita antes de ser sometido a su enseñanza formal. Así también, éstas le brindan la oportunidad de obtener información de base, de experimentar con todo lo escrito, además de trabajar ejercicios preparatorios que les permitirán emprender con éxito el aprendizaje de la - lectura y la escritura. Desafortunadamente la política de algunas - escuelas no permite trabajar de esta manera, ya que se imponen reglas, métodos y formalidades con las que se pretende "elevar el nivel académico", logrando en realidad todo lo contrario.

Sobre la expresión escrita no se han agotado hasta aquí los -- aspectos que en ella intervienen, queda aún por resaltar el papel - que desempeña la motricidad y la afectividad.

A nivel de ejecución, la motricidad interviene en las transformaciones que manifiestan el crecimiento de la escritura, todo ello dependiendo de la maduración del sistema nervioso y del desenvolvimiento psicomotor de la persona. Dentro de la motricidad general -- cabe resaltar la importancia de la motricidad manual, pues así como el lenguaje oral se manifiesta a través del habla y ésta se origina

de los órganos fonoarticulares; el lenguaje escrito, que se expresa por signos gráficos, queda unido a la actividad del brazo, la muñeca y los dedos. En la evolución motriz están presentes ciertos elementos que hacen posible una mejor coordinación: la percepción y las funciones sensoriomotoras, que conviene ejercitarlas ya que influyen de manera notable en la escritura.

En el ámbito docente es frecuente escuchar comentarios diversos acerca de la letra de los alumnos. Se dice que hay alumnos que poseen una muy mala letra y otros que la hacen muy bien. En realidad algunos niños la hacen muy bien, pero a costa de un gran esfuerzo; los que manifiestan una letra ilegible, mal organizada, con dificultad en los trazos, etc., realizan también un gran esfuerzo porque presentan alguna dificultad específica. Ante este tipo de situaciones es bueno que tanto maestros como pedagogos tengan presente que el niño pasa por diferentes etapas antes de llegar a un perfeccionamiento motriz en su grafismo. Es importante entonces conocer las fases caligráficas por las que pasa durante su educación primaria, pues precisamente el desconocimiento de las mismas ocasiona que se exija a los niños más de lo que pueden realizar. Es común que los maestros exijan un tipo de escritura lo más próxima al ideal caligráfico, sin considerar las dificultades que el niño tiene para hacerlo, con lo que en vez de favorecer la escritura la entorpecen.

Una de las exigencias más notorias es la de velocidad; prácticamente desde el segundo grado de primaria, e incluso a finales del primero, se pide al alumno que escriba más rápido, se le dicta a una velocidad mayor de la que puede hacerlo. El pedir esto cuando apenas se está manifestando su dominio sobre el instrumento escritor, implica no sólo un alejamiento de la norma caligráfica sino un conflicto mayor, ya que se coloca al niño en una situación difícil-

al pedirle, por un lado, legibilidad y trazos bien hechos; por el otro, velocidad al escribir. En consecuencia, el niño tiene que sacrificar uno de ambos aspectos.

Debido a que el niño necesita mantener el ritmo del maestro al dictar, no se detiene a pensar en la ortografía de lo que escribe, lo cual no sucede al mismo nivel cuando se trata de un ejercicio en el que se califica la ortografía; ya que los niños tratan de ser lo más exactos posibles para obtener una buena calificación, aparte de que en este tipo de ejercicios los maestros dictan las palabras o frases varias veces y haciendo énfasis en la pronunciación. Ahora bien, queda mucho por investigar acerca de la exigencia de velocidad, así como de otras causas que inciden en la calidad de la escritura. Por lo pronto podrían mencionarse, a raíz de esta investigación, algunas causas pedagógicas que inciden en la mala calidad de la escritura:

- acentuar excesiva y anticipadamente rapidez y cantidad escritora en lugar de calidad.
- intentar enseñar a leer y escribir cuando todavía ciertos procesos de maduración y estructuración de conocimientos no están bien establecidos.
- enseñanza rígida, centrada más bien en la incorporación de conocimientos que en habilidades.
- grupos numerosos que impiden una atención personalizada.

En suma, por ser la escritura un medio de comunicación que debe respetar ciertas exigencias, éstas no se pueden desechar totalmente. Sin embargo, se debe tratar de conocer en qué momento el niño será capaz de llevarlas a cabo, para orientarlas correctamente y favorecer la expresión escrita.

El tratamiento en el aspecto motriz consiste en partir de lo general a lo particular, iniciando con una relajación global y segmentaria hasta llegar a la reeducación de la letra y su mejoría. Es indispensable tener siempre presente que no se debe reforzar el reaprendizaje de la letra sin haber trabajado antes todos los aspectos motrices que hay detrás; solamente cuando se haya logrado cierta maduración y se hayan corregido dificultades, mediante el empleo de técnicas psicomotoras, pictográficas, etc. se podrá continuar con actividades de escritura propiamente dichas. De esta forma el niño se encontrará motivado y contará con los elementos necesarios para emprender y externar sus ideas a través de la escritura.

En lo concerniente a lo afectivo, conviene reiterar que un primer paso en el mejoramiento de la expresión escrita es lograr que el niño sienta el deseo de expresarse, no basta con que se apropie y se le enseñe la escritura y la lectura; las dos requieren del desempeño o uso de la función por las que fueron creadas: se necesita escribir y leer constantemente para aprender a hacerlo. Si se observa bien, los niños sí aprecian el uso que tiene la escritura. Son constantes aquellas situaciones en las cuales los niños escriben y leen para sus propios fines. Estos actos "espontáneos", que no se exigen por parte del maestro, son los que se tienen que aprovechar y valorar ante ellos; pues constituyen medios para aproximarse al lenguaje escrito. Cabe aclarar que si bien es importante estimular el deseo de escribir, no se debe pedir al niño que lo haga si no desea hacerlo. El papel del maestro en este punto será motivar al alumno al propiciar situaciones que le permitan experimentar, revisar y leer diversos materiales (incluidos los elaborados por sus compañeros), ofreciéndole experiencias que lo inviten a comunicarlas a los demás, ya que sin ellas difícilmente se tendrá un tema sobre el cual escribir.

Hasta aquí se ha hecho mención de las cuestiones básicas que conviene tener siempre presentes al trabajar en el desarrollo de la expresión escrita; cuestiones que se consideraron y que derivaron de la investigación tanto documental como la de campo y que se refieren al seguimiento que se realizó a partir del diagnóstico en cada uno de los aspectos o factores relacionados con este tipo de expresión.

El maestro, dentro de su labor docente, puede diagnosticar posibles disgrafías (mala calidad de la letra), disortografías (problemas de ortografía) o dislexias (problemas en la lectura y la escritura), así como otras dificultades con el uso de pruebas sencillas, de fácil aplicación y evaluación como las que se emplearon en este estudio. Claro está que para obtener un diagnóstico completo y preciso es necesario contar con información adecuada y con la colaboración de especialistas en el área. Desafortunadamente hay muchos obstáculos que impiden al maestro estar en relación directa y constante con dichos especialistas, lo que permitiría elaborar un mejor tratamiento del problema; lo más que puede hacer cuando llega a detectar dificultades, es canalizar al niño a alguna institución. Esos obstáculos suelen ser el atender dos turnos de trabajo, los grupos numerosos de los que ya se hizo mención, asuntos de carácter administrativo: revisión y entrega de documentos mensuales, revisión diaria de ejercicios y tareas (es tal la incidencia, que ya en vez de utilizarlos para orientar al alumno sólo se corrigen para obtener una calificación sin analizar los errores), cumplimiento de comisiones, etc. Lo ideal sería que cada escuela, tanto oficial como particular, contará con la valiosa cooperación de un pedagogo que orientara a maestros y padres para trabajar conjuntamente muchos aspectos de la educación, además de colaborar en la resolución de problemas que se originan desde este nivel y que por lo mismo permanecen, como es el caso de la dificultad que tenemos los mayores de expresarnos por escrito.

En realidad, hace falta la presencia del pedagogo a nivel básico; por lo regular su campo de acción se ha centrado en la docencia a nivel medio y superior o en el área de educación especial. Como bien se menciona en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado de la consulta nacional para la modernización de la educación que se llevó a cabo en todo el territorio nacional, la educación primaria es el centro prioritario de atención puesto que para muchos constituye el ciclo terminal de estudios[a], sin contar que muchos no llegan a terminarla por múltiples causas. De ahí que en lo personal sienta la preocupación de que en este nivel sea mínima la presencia del pedagogo, si acaso en algunas escuelas particulares cuentan con su participación.

Retomando lo del diagnóstico, y lo señalado líneas antes sobre la escasa, por no decir nula, colaboración entre maestro y especialistas, se proponen varias pruebas que evalúen cada uno de los aspectos relacionados con la expresión escrita y que son de fácil aplicación y evaluación, además de que no requieren de un tiempo excesivo para su desarrollo. En el estudio de caso si se necesitó naturalmente de un tiempo mayor para estructurarlas y ajustarlas a los requerimientos del mismo, e incluso para diseñar las actividades del tratamiento en cada aspecto.

Una vez aplicado el tratamiento programado para los casos críticos de la investigación, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, se notó una mejoría significativa en varios de los aspectos trabajados: sintaxis, gramática, velocidad lectora, motricidad y ortografía. De esta última el avance fue mínimo, sobre todo en orto

(a) Como dato importante puede mencionarse que las estadísticas registran catorce millones de niños inscritos en primaria, mientras que en secundaria se hallan cuatro millones.

grafía visual, por lo que se considera que un factor determinante en los resultados lo constituyó la exigencia de velocidad en la escritura, que influye tal y como se indicó anteriormente. Otro aspecto que tampoco logró una mejoría significativa fue el de comprensión lectora, a pesar de que en la evaluación final se nota un avance cuantitativo. Cabe aclarar que esta área es muy difícil de evaluar; ya que una prueba, aunque es un indicador aceptable de la misma, no refleja la verdadera capacidad de comprensión de una persona. Sin embargo, los ejercicios que se sugieren en este trabajo sobre dicha área contribuyen de alguna manera a desarrollar esa capacidad. En general, el tratamiento seguido en cada aspecto, así como el trabajo diario con los alumnos contribuyó notablemente a mejorar su expresión escrita, lo cual se vió reflejado en los textos que elaboraron los niños, algunos de los cuales pueden ser consultados en los anexos de esta obra.

Así, por cada uno de los factores evaluados se extrajeron diversas conclusiones en las que se detallan particularidades importantes que el profesor debe tener en cuenta al trabajarlos. Por otro lado, considerando la hipótesis que guió esta investigación se puede afirmar que el llevar a cabo un tratamiento preventivo y correctivo en los factores que influyen en la expresión escrita contribuye notablemente a mejorarla. Si bien en los casos particulares quedaron pendientes algunos detalles que requieren de un trabajo contínuo, puede decirse que a nivel general se logró bastante en cuanto a expresión escrita.

Ahora bien, el tratamiento preventivo y correctivo requiere por parte del maestro un esfuerzo extra, el cual se verá compensado al leer los trabajos de sus alumnos que poco a poco estarán cada vez mejor escritos. Así pues, no bastará únicamente con trabajar cada aspecto, conviene desarrollar la expresión escrita a la par que se aplica el tratamiento. Este consistió en diversas actividades grupales e indivi-

duales que se aplicaron en el transcurso del ciclo escolar respectivo, con su debida graduación y variabilidad. El concentrado de todas las actividades, así como las observaciones que se hicieron a las mismas permitieron estructurar un material de apoyo para desarrollar la expresión escrita. De éste es importante señalar las siguientes conclusiones:

A partir de la idea de que el escribir es un arte exigente que debe aprenderse, un programa que se destine a ese objetivo deberá dar pie a una expresión libre y plena, además de velar por la adquisición de ciertos principios y técnicas para escribir en forma clara, coherente y correcta. El material auxiliar que aquí se propone para trabajar la expresión escrita es una guía de actividades complementarias con las que se trata de superar ciertas dificultades relacionadas con la misma y con las que se pretende lograr una expresión libre y acorde a ciertos principios de la escritura. Dependerá mucho de la creatividad, disposición y dedicación del maestro el adaptar, reestructurar o incorporar otras actividades que coadyuven a mejorarla. Las actividades que se proponen pueden intercalarse en el trabajo normal, claro está que en los casos en que se presenten problemas mayores que requieran de un tratamiento más intenso, el profesor tendrá que dedicar un poco más de su escaso tiempo libre a estos alumnos, pues sólo atendiendo a fondo sus problemas lograrán salir adelante.

Uno de los motivos por los que se propone este material auxiliar es porque durante el desempeño de mi labor docente, del contacto con otros compañeros maestros y de la revisión que se hizo a los programas de la Secretaría de Educación Pública, a raíz de la investigación, se encontró que éstos carecen de muchas actividades.

Si bien en ellos se proporciona información básica sobre algunos -- principios pedagógicos, psicológicos, etc., sus planteamientos no concretizan totalmente en actividades tendientes a lograr los propósitos ahí establecidos. Retomando lo del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en lo referente al diagnóstico se señala que el plan y los programas de estudio de la educación primaria se hallan desvinculados de los niveles preescolar y secundaria; indican también su falta de coherencia interna, critican sus objetivos demasiado amplios y que la mayoría de las veces no pueden lograrse a mediano plazo. Asimismo se señala que sus contenidos son excesivos. Esto último en realidad no es así, contrariamente a lo que se afirma, la falta de algunos contenidos y actividades que sí son relevantes es notoria en dichos programas. En lo personal, y muchos compañeros profesores lo han reiterado, considero que hacen falta más actividades para trabajar no sólo la expresión escrita sino también las demás áreas. Creo que las acciones de modernización que pretende la actual administración no debieran quedar en buenos propósitos o en mínimos ajustes a los programas. Lo que hace falta es un verdadero análisis de los programas y libros de texto para lograr realizar modificaciones a fondo, pues aparentemente parece ser que lo que cambia es la portada de los mismos. El contenido y la estructura en algunos de ellos siguen siendo las mismas que se han venido manejando desde -- hace ya bastantes años. Ahora bien, de que se están realizando ajustes a los contenidos es cierto, pero también habrá que ver cómo se hará la coordinación pedagógica que requieren los programas de primaria con los de secundaria. Lo importante será que los nuevos programas y libros de texto respectivos que elabora la Secretaría de Educación Pública para 1994 presenten cambios que beneficien a la población escolar.

Así pues, el material auxiliar que se ofrece a los profesores, producto de esta investigación, pretende ser eso: un apoyo ante la carencia de actividades que favorezcan la expresión escrita.

En la cabal aplicación del mismo, el maestro y los propios alumnos cumplen una función especial, lo mismo que los padres de familia. El papel del maestro es determinante tanto en la elaboración de propuestas como en la aplicación del mismo. De parte de algunos maestros existe un verdadero interés por participar, desafortunadamente sus opiniones no son tomadas en cuenta.

Precisamente el trabajo del maestro es el de implementar actividades tendientes a lograr un aprendizaje en sus alumnos, por ello resulta importante que se le señalen ciertas pautas a seguir; de ahí que se reitere nuevamente que esto es lo que pretende el material auxiliar.

En el área de la expresión escrita, que ocupa la atención de esta investigación, el papel del profesor es relevante puesto que es él quien detecta, a través del trabajo diario con sus alumnos, las posibles dificultades que éstos pudieran tener en torno a los aspectos relacionados con la expresión escrita. También los propios alumnos representan un elemento motivador que impulsa a cada uno a crear con satisfacción sus propios trabajos y el simple hecho de saber que su texto será leído o tendrá una finalidad motiva al alumno a escribir.

Los padres de familia también pueden contribuir en el mejoramiento de la expresión escrita. Una participación total en este aspecto y en la educación de sus hijos no es fácil de lograr por múltiples causas como las mencionadas en el último capítulo, pero si el maestro les hace ver el papel que les corresponde en la edu-

cación de sus hijos, si les explica la importancia trascendental - que tiene la expresión escrita en niveles posteriores, si les señala la atención especial que requiere su hijo en caso de que presente alguna dificultad, éstos pueden acceder a colaborar.

En el estudio de caso sólo hubo cooperación de padres de familia cuyos hijos manifestaron problemas específicos. Colaboraron en el llenado de cuestionarios y en la revisión de tareas especiales. Aunque la participación de los padres no fue como se esperaba, cuando el maestro es una persona responsable de su trabajo se sienten comprometidos a colaborar. Es importante, por lo tanto, que el maestro se documente, lea y examine todo lo relacionado con la deficiencia - que pretende contrarrestar para que informe a los padres y así logre su participación.

Por último, y considerando lo que se indicó líneas antes sobre - la falta de intervención del pedagogo en el nivel básico, las funciones que le corresponde desempeñar en el área de la expresión escrita son:

- elaborar pruebas para evaluar los aspectos que se relacionen con la misma.
- orientar y ayudar al maestro de grupo en la detección, corrección y prevención de dificultades.
- proporcionar información básica a los maestros, mediante cursos o folletos que él mismo elabore.
- diseñar actividades que contribuyan a superar la problemática -- individual y grupal.
- atender los casos de alumnos que presenten una dificultad mayor - en comparación al resto del grupo.
- preparar, en coordinación con el profesor, cursos de información para padres de familia en los que se explique la forma en que --- pueden ayudar a sus hijos.

- fomentar la participación de los maestros en éste y todos los demás aspectos de las diferentes áreas; así como lograr que en otros niveles de educación se tome en cuenta el trabajo de la expresión escrita.

En suma, su trabajo permitiría prevenir y corregir muchos problemas que tienen su orígen a nivel preescolar y primaria que, como se indicó, son las bases de cualquier formación posterior.

Así pues, en la medida que esta investigación contribuya a mejorar la expresión escrita de los alumnos habrán quedado cubiertos los objetivos de la misma. Esto no quiere decir que con ella queda concluído el trabajo de la expresión escrita, queda aún mucho por investigar en ésta área tanto a nivel básico como medio y superior, pues el saber expresarse por escrito abre una amplia gama de posibilidades de comunicación, expresión y creación.

Como bien lo afirma Leif, J.: "Sólo escribiendo, escribiendo más, escribiendo siempre, es como se aprende a escribir y como el hábito artificial se torna natural".

# G L O S A R I O

ACOMODACION : Es el reajuste de las estructuras mentales del sujeto cada vez que hay variación exterior.

AFASIA : Imposibilidad de expresarse, sea hablando, escribiendo o gesticulando a consecuencia de un traumatismo o afección de los centros cerebrales.

AGNOSIA : Es la pérdida no sólo del reconocimiento sino también de la capacidad de análisis y síntesis del correspondiente analizador.

AGNOSIA AUDITIVA : Consecuencia de la limitación en el analizador auditivo. Ejemplo: no reconocer una melodía.

AGNOSIA VISOESPACIAL : Deficiencia en la actividad combinada de varios analizadores. Se le conoce también como agnosia del esquema corporal.

AGRAFIA VISUAL : Cuando no se presenta a nivel mental la imagen gráfica correspondiente de un fonema.

ALVEOLOS : Cavidad/ Sonido que se pronuncia acercando la lengua a la cavidad de los incisivos superiores.

AMBIDEXTRISMO : Es el hecho de emplear indistintamente la mano derecha o la izquierda para escribir. Hay niños que -- siendo diestros o zurdos lo son de una forma débil y poco definida en tests de lateralidad manual. La escritura en estos casos está caracterizada por tener un ritmo lento, tendencia a la inversión de los giros, soporte deficiente del lapicero y torpeza - manual. Existe un reducido grupo de adultos que escriben con igual eficiencia con la mano derecha que con la izquierda, y en estos casos no cabe hablar - de ambidextrismo patológico.

APRAXIAS : Corresponden a la incapacidad de efectuar determinados movimientos por imitación, indicación o espontáneamente. El trastorno no responde a una falla en - la coordinación, debe ser identificada como una dificultad en el nivel superior de organización de - los movimientos en la corteza cerebral. Las apraxias simples responden a una incapacidad para la organización de los movimientos simples, son una limitación en la actividad del analizador propiocentivo - motor. Las apraxias complejas se relacionan con los lóbulos parietales del hemisferio subordinado o del dominante.

APROPIACION : Proceso en el que se reconoce a un sujeto activo - que organiza su propio aprendizaje.

ASIMILACION : Toda necesidad tiende a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construidas.

CARRILLOS : Parte carnosa de la cara que comprende desde los pómulos hasta la mandíbula inferior.

CINESTESICO (Análisis) : Sentido por el que se percibe el movimiento muscular, el peso, la posición, etc. de nuestros miembros.

COMPETENCIA LINGUISTICA : Conocimiento personal que cada individuo tiene de su lengua.

COMUNICACION : Intercambio de expresiones para compartir experiencias, ampliando así las posibilidades de conocer y transformar lo que nos rodea.

CONTEXTO : Condiciones internas y externas que influyen en la naturaleza del ser.

CREATIVIDAD : Contribución de ideas originales, un punto de vista diferente, una nueva forma de estudiar los problemas. Torrance, E. Paul define la creatividad como "el proceso de apreciar problemas o lagunas en la información, la formación de ideas o hipótesis, la

verificación de resultados. Este proceso puede determinar productos muy diferentes, verbales y no verbales, concretos y abstractos".

CRECIMIENTO : Está referido a todo potencial vital que aumenta en masa. Respecto del ser humano se inicia con la fecundación del óvulo y la transformación que pasa por múltiples etapas y fases.

DESARROLLO : Significa los cambios en la estructura o composición y el funcionamiento del organismo.

DISFASIA : Alteración del lenguaje hablado. Alteración menor que consiste, la mayoría de las veces, en la deformación de algunos fonemas y ésta no afecta verdaderamente al uso de la lengua hablada. Un individuo disfásico, que tiene alteraciones de articulación, se hace comprender perfectamente (incluso no haciéndolo con precisión), y puede adaptarse a su alteración con facilidad.

DISLALIA : Dificultad de articular las palabras.

DORSO : Parte posterior./ Dorsal:: consonante en cuya articulación intervienen principalmente el dorso de la lengua como en /ch/, /ñ/, /k/.

EMOCION : Fenómeno de naturaleza afectiva que va acompañado por una conmoción orgánica característica como secreción glandular, alteración en el pulso, en la -

respiración, etc.

ERROR CONSTRUCTIVO : En los intentos de apoderarse de un nuevo conocimiento, los procedimientos o conductas equivocadas que aparecen al hacerlos no pueden considerarse errores en el sentido estricto del término, puesto que ellos ayudan a encontrar la respuesta correcta. Puede decirse que constituyen errores constructivos: mediante ellos el sujeto cada vez sabe más acerca del nuevo hecho; ellos le informan que "esd' no es la hipótesis correcta, le hacen reflexionar, seguir investigando, construir y probar nuevas hipótesis y de esta manera va logrando interpretaciones cada vez más acertadas en relación a ese objeto de conocimiento.

ESQUEMA : Representación de aspectos esenciales de un acontecimiento.

ESQUEMA CORPORAL : Es completamente inconsciente; regula la posición de unos músculos y partes del cuerpo en relación con otras en cualquier momento en particular y varía de acuerdo con la posición del cuerpo. El equilibrio de una persona depende de su esquema corporal.

ESTIMULACION : Valerse de incentivos para lograr la reacción o

predisposición en el aprendizaje.

ESTRATEGIA : Instrumento que permite obtener, evaluar y utilizar información. Aplicado a la lectura, se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones, obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto.

FILOLOGIA : Ciencia que estudia el lenguaje, la literatura y todos los fenómenos de cultura de un pueblo o de un grupo de pueblos por medio de textos escritos.

FONEMA : Sonido de vocales y consonantes.

FONETICA : Rama de la lingüística que examina desde un punto de vista físico y fisiológico el aspecto material de los sonidos del lenguaje, independientemente de su función lingüística.

FUNCION SIMBOLICA : Es el manejo de símbolos y signos que hace el niño para llegar a los significados de objeto, de acontecimiento, de conducta, etc.
Para Jean Piaget es la función que consiste en poder representar algo (un significado cualquiera de objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.), por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para su representación:: lenguaje, ima-

gen mental, gesto simbólico, etc. En sí, el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación, de imitación y de símbolo lúdico u onírico, al esquema verbal y a la estructura preconceptual elemental.

GESTOS : Movimiento del rostro y de las manos con que se expresan diferentes estados de ánimo.

GNOSIAS : Ciertas entidades fisiológicas que permiten el reconocimiento sensoperceptivo, tales entidades se elaboran a través de un proceso de aprendizaje y constituyen, a la vez, la base para nuevas actividades de aprendizaje.

GNOSIAS COMPLEJAS : Resultan de la actividad combinada de diversos analizadores, tales como:: las gnosias viscespaciales, del esquema corporal y las practognosias.

GNOSIAS SIMPLES : Vinculadas con el análisis y síntesis de determinadas manifestaciones sensoperceptivas, tales como gnosias visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfatorias, etc.

GRAFIA : Letras o signos de la escritura.

GRAFOMOTRICIDAD : Significa movimientos gráficos realizados por la mano, y que tienen por fin realizar la escritura

gen mental, gesto simbólico, etc. En sí, el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación, de imitación y de símbolo lúdico u onírico, al esquema verbal y a la estructura preconceptual elemental.

GESTOS : Movimiento del rostro y de las manos con que se expresan diferentes estados de ánimo.

GNOSIAS : Ciertas entidades fisiológicas que permiten el reconocimiento sensoperceptivo, tales entidades se elaboran a través de un proceso de aprendizaje y constituyen, a la vez, la base para nuevas actividades de aprendizaje.

GNOSIAS COMPLEJAS : Resultan de la actividad combinada de diversos analizadores, tales como: las gnosias viscespaciales, del esquema corporal y las practognosias.

GNOSIAS SIMPLES : Vinculadas con el análisis y síntesis de determinadas manifestaciones sensoperceptivas, tales como gnosias visuales, auditivas, táctiles, gustativas, olfatorias, etc.

GRAFIA : Letras o signos de la escritura.

GRAFOMOTRICIDAD : Significa movimientos gráficos realizados por la mano, y que tienen por fin realizar la escritura

de forma correcta.

GRAMATICA : Sistema que especifica las propiedades fonéticas, sintácticas o semánticas de una clase infinita de frases posibles.

GRAMATICA DESCRIPTIVA : Trata de describir el conocimiento que necesitamos para poder hablar y comprender una lengua.

HABLA : Proceso físico tangible que tiene por resultado la producción de sonidos lingüísticos.

IDIOMA : Sistema de palabras y el modo de expresarlas que emplea un grupo social.

IMAGEN : Se refiere a recuerdos vividos por el sujeto.

IMAGEN CORPORAL : Se refiere a la experiencia subjetiva que la persona tiene de su propio cuerpo y su sentimiento por él.

IMAGINACION:: Es la capacidad de evocar o crear imágenes. Conocimiento de orden sensitivo que, en ausencia del excitante correspondiente, presenta de nuevo a la conciencia objetos materiales y concretos anteriormente percibidos. Se le denomina también representación. Se diferencía de percepción por -

su menor intensidad, falta de localización fija en el espacio e irrealidad.

INTERES : Es la prolongación de las necesidades: es la relación entre un objeto y una necesidad. El interés - es la orientación propia de todo acto de asimila-- ción mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto, y esa relación - de incorporación entre el objeto y el yo no es -- otra cosa que el interés en el sentido más directo de la palabra ("inter-esse").

LENGUA : Sistema intangible de significados y estructuras - lingüísticas.

LEXICO : Vocabulario.

LINGUISTICA : La Lingüística observa la lengua tal como es, le - interesan todas sus manifestaciones; pero al mismo tiempo concede primacía al lenguaje hablado. Estudia su diversificación a través del tiempo y del - espacio:: cómo va cambiando cada lengua con el paso del tiempo.

MADURACION : Desenvolvimiento de rasgos heredados que aparece - de manera natural y espontánea, en donde no interviene de manera significativa el aprendizaje, la - experiencia o la ejercitación.

MIELINIZACION : Proceso mediante el cual las fibras nerviosas se cubren de mielina, que es una sustancia blanca -- que sirve de aislante para que el impulso nervioso no se extienda y conecte dos puntos directos - del sistema nervioso. Así, en el caso de la actividad gráfica, todos los movimientos de distintas partes de la mano dependen de la intercomunica--- ción de un grupo de células cerebrales para cuya mielinización se requiere tiempo y práctica.

MOTIVACION PEDAGOGICA : Acción que realiza el maestro para estimular y -- hacer coincidir los intereses y necesidades del - alumno con un objetivo de aprendizaje, de tal manera que mediante su propio esfuerzo, alcance los objetivos previamente establecidos.

ORTOLOGIA : Arte de pronunciar correctamente y, en sentido - más general, de hablar con propiedad.

PARAGRAFIAS : Son los trastornos del lenguaje escrito en los -- afásicos; pueden existir casos en los que la alteración recae sobre el grafismo en sí mismo.

PORTADORES DE TEXTO : Objetos físicos que presentan inscripciones y son de la más variada especie. No se asemejan entre - sí desde el punto de vista de la utilización del objeto total en el cual el texto aparece : los - objetos comestibles presentan textos impresos ---

tanto como en documentos públicos o un boleto de entrada a un espectáculo.

PRAXIAS : Son el producto de un proceso de aprendizaje del aparato motor, logrado por la actividad del análisis y síntesis de las aferencias propioceptivas, las simples son: elevar cejas, mostrar dientes (ligadas al lóbulo frontal); las más complejas son las de vestirse y las que requieren un buen dominio del espacio (vinculadas a los lóbulos parietales).

PREDISGRAFIA : Conjunto de alteraciones perceptivo-motrices que se dan en los niños de cuatro o cinco años y desembocan, al comienzo de la escolaridad, en un cuadro disgráfico.

RECURSOS DIDACTICOS : Es todo aquello de que se vale el maestro para objetivizar su enseñanza y de esa manera facilitar y agilizar el aprendizaje.

REDACCION : Implica escribir un texto respetando determinadas reglas de claridad y de corrección consagradas por el buen uso.

RITMO PSIQUICO : Asociación de ritmos (fisiológicos y voluntarios) que se manifiestan de una forma específica en cada persona según su fisonomía motora.

SEMANTICA Y LEXICOLOGIA : Se ocupan del estudio del significado de las palabras.

SENTIMIENTO : Se caracteriza como la impresión subjetiva que los fenómenos de conocimiento o tendencia producen en el sujeto que lo experimenta.

SEÑAL COMUNICATIVA : Son acciones, objetos o situaciones que al infante le comunican que algo va a pasar.

SIGNIFICADO : Hace referencia a los conceptos.

SIGNIFICANTE : Forma en que se representa el concepto. El significante es aquello de lo que se vale el sujeto para representar algo de la realidad, por ejemplo: la palabra "mamá" (significante) que representa todo aquello que implica el concepto de madre (significado).

SIGNO : En el lenguaje se da el nombre de signo a los trazos o señales que se emplean para estructurarlos.

SIMBOLO : Es también un signo, lo mismo que la palabra o --- signo verbal, pero es un signo individual elaborado por el sujeto, sin ayuda de los demás y, a menudo, sólo por él comprendido.

....

SINCINESIA : Es la tendencia a hacer con un miembro de forma involuntaria el mismo movimiento que voluntariamente se hace con otro miembro. Así, en movimientos no automatizados, la mano izquierda tiende a sincronizarse y hacer lo mismo que la derecha. Es conveniente disociar las manos y que cada mano se acostumbre a desempeñar su tarea.

SINTAXIS : Parte de la gramática que estudia la concordancia o armonía entre varias clases de palabras que ha establecido el uso, su régimen o dependencia mutua y el orden en que se colocan los varios elementos de que se compone una oración.

SONORA (GRAFIA) : Se dice de las letras, sonidos o articulaciones cuya pronunciación hace vibrar las cuerdas vocales. Ejemplo: /v/, /g/ ...

SORDA (GRAFIA) : Se dice de las letras, sonidos o articulaciones cuya pronunciación no emite vibración de las cuerdas vocales. Ejemplo: /f/, /p/...

SUSTITUCION DE FONEMAS : Confusión entre fonemas vecinos por su punto de articulación, es decir, dificultad para la percepción de pequeños constrastes entre pares de fonemas semejantes por su posición.

# B I B L I O G R A F I A

ABREU G., E.: Didáctica de la lengua y literatura española, México: Oasis, 2a. ed., 1977, 267 págs.

AGUILAR M., M. C.: Escribir script ¡Qué fácil! (Tercer grado). - México: Limusa, 1988, 99 págs.

AIMARD, P.: El lenguaje del niño. México: FCE, 1987, 263 págs.

AJURIAGUERRA, J. de y otros: La escritura del niño (2 vols.). - Barcelona: Laia, 5a. ed., 1984, 345 y 414 págs.

AUZIAS, M.: Los trastornos de la escritura infantil. Barcelona: Laia, 2a. ed., 1981, 126 págs.

AZCOAGA, J. E. Del lenguaje al pensamiento verbal. México: El - Ateneo, 2a. ed., 1981, 199 págs.

BARBOSA H., A.: Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. México: Pax-México, 1978, 234 págs.

BEUCHAT R., C.: "La expresión escrita en la educación básica" en - Revista Educación, No. 146, Chile, s/f, págs. 17-21

DESROSIERS, R.: La creatividad verbal en los niños. Barcelona: - Oikos-taw, 1978, 211 págs.

DIRECCION General de Educación Especial: Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: Futura, 1986, 125 págs.

DORESTE, F.: Metodología de la escritura y la lectura. Buenos - Aires: Lozada, 3a. ed., 1974, 100 págs.

FERRECIO P., M.:"Razón de la ortografía" en Revista Educación, No. 146, Chile, s/f, págs. 14-16

FERREIRO, E.: "La práctica del dictado en el primer año escolar" - en Cuadernos de Investigación Educativa, No. 15, México: DIE/, CINVESTAV-IPN, 1984, 73 págs.

FERREIRO, E.: "Lenguaje y conocimiento" en Documentos DIE. México: UPN/DGEE, 1980, 24 págs.

FERREIRO, E. y otros: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 6a. ed., 1988, 354 págs.

FERREIRO, E. y Teberosky, A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 9a. ed., 1988, 367 págs.

FREINET, C.: Los métodos naturales (3 vols.). México: Roca, 1985, 385 págs.

GESELL, A.: El niño de 7 y 8 años. México: Paidós, 4a. ed., 1988, 99 págs.

GIROLAMI-BOULINIER, A.: Prevención de la dislexia y la disortografía. Barcelona: Paidós, 1986, 123 págs.

GONZALEZ U., A. y otros: "Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica" en Cuadernos, No. 7. México: CNTE, 1984, 157 págs.

HORROCKS, E. M. y otros: Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 1969, 190 págs.

LEIF, J.: Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales. Buenos Aires: Kapelusz, 1963, 235 págs.

LOBROT, M.: Alteraciones de la lengua escrita y remedios. México: Roca, 1985, 287 págs.

MACHADO, J. M.: La experiencia infantil y el lenguaje. México: Diana, 1985, 196 págs.

MONCADA G., F.: Juegos infantiles tradicionales. México: Imagen Editores, 1985, 272 págs.

NOSTY H., M. El mundo de la escritura. Letra script. (Tercer grado). México: Fernández Editores, 1991, 144 págs.

PIAGET, J.: El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972, 98 págs.

PIAGET, J.: Seis estudios de psicología. México: Artemisa/Planeta, 1985, 225 págs.

PIÑA V., A. y otros: Didáctica de la expresión oral y escrita. México: Oasis, 7a. ed., 1986, 186 págs.

PORTELLANO P., J. A.: La disgrafía. Madrid: CEPE, 3a. ed., 1989, - 169 págs.

PUIG A., E.: Primeros trazos. Madrid: CEPE, 1982, 140 págs.

QUIROS, J. B. de y Scharger, O. L.: Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Panamericana, 1979, 240 págs.

RECASENS, M.: Cómo jugar con el lenguaje. Barcelona: CEAC, 1986, - 133 págs.

ROCKWELL, E.: "Los usos escolares de la lengua escrita" en Nuevas - perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 6a. ed., 1988, págs. 296-320

RODRIGUEZ J., D.: La disortografía. Prevención y corrección. Madrid: CEPE, 2a. ed., 1986, 166 págs.

RUIZ L., E.: "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" - en Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM, s/f, págs. 33-45

SANCHEZ DE R., A. y otros: Didáctica de la lectura oral y silenciosa. México: Oasis, 4a. ed., 1980, 426 págs.

SANCHEZ R., E.: Lenguaje y expresión. México: Oasis, 3a. ed., 1974, 243 págs.

SECRETARIA de Educación Pública: Libro para el maestro (de primero a sexto grado). México: Comisión Nacional de los Libros de Texto gratuitos, 1982.

SHARDAKOV, M.N.: Desarrollo del pensamiento en el escolar. México: Grijalbo, 1977, 300 págs.

SILVA y O., M.T.: La percepción visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig. México: UNAM-Acatlán, 1983, 202 págs.

TORBERT, M.: Juegos para el desarrollo motor. México: Pax-México, 1987, 215 págs.

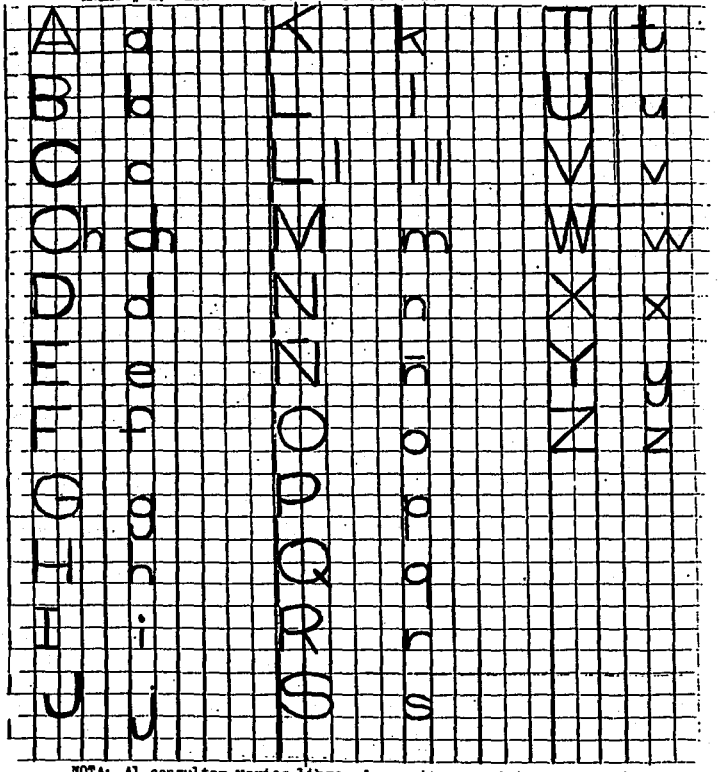
VIGOTSKI, L.: Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade, 1973, 206 págs.

VILANOVA P., J. M.: Recuperación y desarrollo de la comprensión y expresión. Madrid: CEPE, 2a. ed., 1986, 94 págs.

ZURITA R., C. y otros: Expresión escrita 3. México: NUTESA, 1989, 79 págs.

# A N E X O S

ANEXO # 1: LETRA SCRIPT EN CUADRICULA GRANDE




NOTA: Al consultar varios libros de escritura script se encontró que las letras J, E, k, P, H, i e Y suelen variar en ciertos detalles.

LETRA SCRIPT EN CUADRICULA CHICA

| | | |
|---|---|---|
| A a | K k | T t |
| B b | L l | U u |
| C c | Ll ll | V v |
| Ch ch | M m | W w |
| D d | N n | X x |
| E e | Ñ ñ | Y y |
| F f | O o | Z z |
| G g | P p | |
| H h | Q q | |
| I i | R r | |
| J j | S s | |

ANEXO # 2: PRUEBA DE SIGNIFICACION PARA COMPROBAR SI HAY RELACION ESTADISTICA ENTRE LA COMPRENSION Y LA VELOCIDAD LECTORA.

$H_0 = \mathcal{P} = 0.0$ (No hay relación)

$H_1 = \mathcal{P} \neq 0.0$ (Si hay relación)

$\boxed{r = 0.83}$

$gl^{(a)} = 41-2=39$
2.042

$$\sigma_r = \sqrt{\frac{1-r}{N-2}}$$

$$\sigma_r = \sqrt{\frac{1-0.688}{41-2}}$$

$$\sigma_r = \sqrt{\frac{0.312}{39}}$$

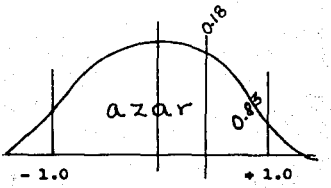
$$\sigma_r = \sqrt{0.008}$$

$$\sigma_r = 0.089$$

$(gl.)(\sigma_r)$

$2.042 \times 0.089 = 0.18$

Los valores del coeficiente de correlación no puede ser más de $-1.0 \leftrightarrow +1.0$




Conclusión: El valor de "r" (0.83) se sale de lo que se supone es por azar, se rechaza $H_0$ y se acepta $H_1$ porque estadísticamente si hay correlación entre las dos variables.

Simbología:

$H_0$ = Hipótesis nula
$H_1$ = Hipótesis alternativa
$\sigma_r$ = Error estándar
$\mathcal{P}$ = Población
r = muestra (correlación)
gl = grados de libertad[a]

(a) Se localizan en tablas especiales. El lector puede consultar: Runyon/Haber: Estadística para las ciencias sociales, México: Fondo Educativo Interamericano, pág. 373

**ANEXO # 3: HISTORIA CLINICA**

DATOS GENERALES :

NOMBRE : José Agustín Segura Licona

EDAD : ____ años 7 meses .

PESO : 22.200 ESTATURA : 128.5

HISTORIA CLINICA

I. Datos Maduratives :

1. Embarazo

Duración del mismo 40 Semanas

Presencia de intoxicaciones, caídas, radiaciones NO

Enfermedades durante el embarazo NO

Otras incidencias NO

2. Parto.

Asistido o en hogar familiar Partida

Complicaciones habidas ____

Tipo de parto Cesaria

Complicaciones post-parto Ninguna

Peso al nacer 2,700 Estancia o no en incubadora NO

Enfermedades o malformaciones al nacer NO

Presencia de llanto al nacer SI Condición física Buena

3. Etapa postnatal

Enfermedades padecidas: (las propias de la infancia y en qué -- grado; como sarampión, varicela, tosferina, rubéola, etc.)

Varicela y Hepatitis

Otras enfermedades e intervenciones quirúrgicas (señalar en -- qué edad ocurrieron y tiempo de ingreso en hospitales) ____

Amigdalectomia a los 4 años

Vacunaciones Completas Ha presentado convulsiones o pérdidas de conocimiento NO

Pautas de desarrollo neuromotriz:

Edad a la que sostuvo su cabeza 2 meses

Edad a la que empezó a gatear [illegible]

Cuándo empezó a caminar sin ayuda [illegible] 4 meses

Cuándo subía escaleras, saltaba, etc. [illegible]

Otros aspectos motrices normales

Pautas de desarrollo de lenguaje:

En qué momento empezó a balbucear 4 meses

Cuándo articuló las primeras palabras a los 11 meses

Cuándo articuló las primeras frases [illegible]

Dificultades de pronunciación SI NO , qué letras SI [illegible]

Cuál era la capacidad comprensiva y expresiva del niño a nivel del lenguaje [illegible]

Control de esfínteres:

Edad en la que controló el esfínter anal 2 años 4 meses

Edad en la que controló el esfínter vesical 2 años 4 meses

Sigue presentando problema en el control de esfínteres NO

Trastornos del sueño y cuándo los ha presentado:

Terrores nocturnos [illegible] a los 4 años

Sonambulismo NO

Insomnio NO Otros NO

II. Datos sobre la conducta y el entorno afectivo:

Expectativas con respecto al embarazo en el padre y en la madre

Momento emocional en que se encontraban ambos Bien

Ambiente familiar:

Relaciones entre padres e hijos: Buena

Presencia de trastornos emocionales en la familia(agresión ,

depresión, alcoholismo, etc.) no

Profesión de los padres : Electricista - Medico

Tiempo que pasan reunidos con los hijos [illegible]

Aficiones y forma de invertir el tiempo libre: [illegible]
campo deportes - cuidar de animales

Rasgos de conducta y personalidad:

Cómo es su relación con sus hermanos y amigos [illegible]

Capacidad de adaptación a nuevas situaciones [illegible]

CONTESTAR CON : NO, SI , A VECES , SIEMPRE :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Tensión nerviosa | a veces | Tartamudeo | a veces |
| Tics nerviosos | no | Reacciones defensivas | si |
| Mal humor | no | Retraimiento | no |
| Excesivas travesuras | a veces | Crueldad | no |
| Fantasias | a veces | Timidez | no |
| Caprichos | a veces | Pereza | no |
| Preocupación de sí mismo | si | Miedos | no |
| Sentimiento de inferioridad | si | Responsabilidad | a veces |
| mentiras | si | | |

Cuáles son sus principales intereses (tiempo libre) [illegible]
[illegible] a [illegible]

III. Datos relativos a la escolaridad :

Edad en que asistió a guardería y forma en que se adaptó
El año y 3 meses, le costó mucho adaptarse

Edad de ingreso a la educación preescolar 4 años

Edad de ingreso a la educación primaria 6 años

Rendimiento en las distintas áreas, especialmente en el lenguaje Asistió un año a terapia de lenguaje pues no pronunciaba la s, a los 5 años

Cómo se adpató a la escuela. Si ha repetido curso y si han existido cambios de colegio Se adaptó pero repitió primero, no hubo cambios de colegio

Deficiencias en el aprendizaje de la lectura [illegible]

Deficiencias en el aprendizaje de la escritura [illegible]

Existió problema en la elección de mano para escribir [illegible]

Cómo es su expresión escrita [illegible]

Cómo es su lectura [illegible]

Cansancio o fatiga al escribir [illegible]

Deficiencias Visuales [illegible] Auditivas [illegible]

IV. Antecedentes familiares :

Enfermedades del padre y la madre [illegible]

Edad de los padres al nacer el niño 20 [illegible] 33 [illegible]

Número de hermanos 2 Sexo 1 M 1 F Edad [illegible]

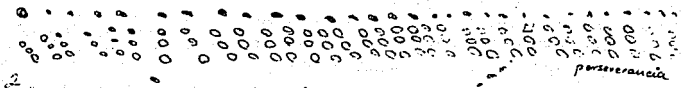
Lugar que ocupa entre ellos [illegible]

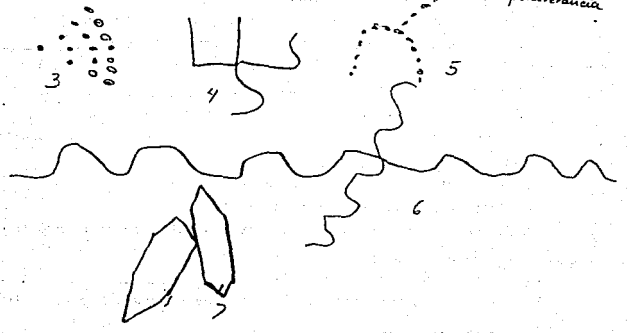
Han existido en los familiares casos de zurdería, trastornos del lenguaje , etc. [illegible]

Casos de enfermedad mental en la familia y quiénes la padecieron [illegible].

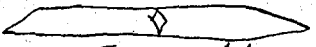
GRACIAS

**ANEXO # 4: REPRODUCCION DE LAS FIGURAS DEL TEST DE BENDER.**
**CASO "D": César Octavio**


8 años 9 meses




Trazo fragmentado en algunas figuras.

Valoración Cualitativa: Organizó las figuras en la mayor parte de la hoja, aunque algunas (la 1 y la 2) están demasiado juntas. Tamaño regular de las figuras. No contó los puntos ni los círculos de la figura 1 y 2, las hizo a todo lo ancho de la hoja; al principio de la figura 2 hace la inclinación de los círculos, pero a medida que avanza, ésta se pierde. El trazo de los círculos lo hace de derecha a izquierda. En la figura 3 se mantiene la construcción de los puntos en forma de arcos, combinando de puntos y círculos en la misma figura.

ANEXO # 5: EJERCICIO DE SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

Lee atentamente y realiza lo que se pide en cada número:

1. Marca con una cruz la línea más larga: ____ _____ __ ___
2. Escribe la última letra de la palabra seis: _____
3. Escribe el número central de 504: _____
4. Rodea con un círculo rojo la vocal de esta serie: q r i x
5. Escribe la primera letra de la palabra "yoyo": _____
6. Marca con una cruz la consonante de esta serie: a o e o u
7. Escribe el número final de dos mil: _____
8. Marca con una cruz el círculo menos grande: ○ ○ ◯ ○
9. Súmale 13 al número 40, luego réstale el número que sumaste, el resultado es: _____
10. Encierra el diptongo en la palabra CAUDAL
11. Traza una línea de dos centímetros:
12. Escribe el tercer número de ochenta mil doce empezando por la unidad: _____
13. Escribe la segunda letra de tu nombre: _____
14. Escribe que operación tienes que hacer cuando hay este signo: _____
15. Dibuja dos círculos pequeños unidos por una línea horizontal:
16. Escribe una palabra que lleve "b" en medio: _____
17. Traza con lápiz cinco triángulos que vayan de mayor a menor:
18. Escribe la última letra de la palabra cartel e inventa una palabra con esa letra: _____
19. Traza con lápiz tres rectángulos: el más grande afuera:
20. Escribe atrás de la hoja tu nombre con MAYUSCULAS:

ANEXO #6: EJEMPLO DE CUENTO COLECTIVO

El castillo Sucio

Una vez había una reina
y un rey y tenían unos
sirvientes muy sucios
hacian los Pasteles en el
comedor tenían moscas en vez
de cerezas, la reina Protestó y
dijo que los íba a despedir
y que íba a conseguir otros
sirvientes más limpios, que limpiaran
todo muy bonito. Llegaron unos
soldados a Pelear Sonó la alar
ma y salieron los soldados
que cuidaban el castillo y los
sirvientes eran soldados se Pusi
eron los uniformes, la mayoría
había muerto Pelearon con

todas sus fuerzas el rey los perdonó y desde ese día fueron los sirvientes limpio y vivieron felices y un gran guerrero se casó con la princesa y vivieron muy felices.

Ileana, Isis, roxana y Erik alberto

ANEXO # 7: EJEMPLO DE CUENTO

Miriam Roxana Ramirez Samano
Miercoles 30 de Junio de 1990

el Pato con Patas.

Habia una vez un pato que era chistoso y muy travieso. Fue a la escuela era el primer dia de ir a clase llegó ala escuela, conoció a una pata que le empezó acaer mal, dijo el Pato: esa Pata fea es muy presumida se merece una lección.
Estaba pensando que travesura la iba hacer lo pensó y dijo ya lo tengo la hizo la travesura Fue muy chistosa la travesura, Luego se arrepintió Porque la vió bien y se enamoraron los dos y fueron felices comanovios... Fin...

ANEXO # 8: EJEMPLO DE PARRAFO

Párrafo

En la comida un lindo jilguero entró ala cosina y se paró en el rico guisado hecho por mamá.
Mi entrao mi hermano jugaba con sus juguetes, y yo comía un merengue papá aplastó el girasol por el grito que mamá dió.

Erik Hernández

NOTA: Las palabras subrayadas se trabajaron previamente. Se veían nuevas palabras al iniciar la semana de clases.

ANEXO # 9: EJEMPLO DE PARRAFO

Párrafo

Mi mamá en la cosina hace el guisado y mi papá saca al jilguero y le da de comer. Yo recojo mis juguetes en la mañana antes de irme a la escuela. En la escuela me compré un pastel con mucho merengue.

Angel Ventes Vera

3°C

ANEXO # 10: EJEMPLO DE CARTA

La carta

15-de marzo-del 90

Querido amigo: Te extraño y te mando este regalo, es un gatito llamado Blaqui, es muy travieso, asegúrate de que no entre a la casa y que duerma afuera y alimentalo bien.

Te estima: Miguel Angel

ANEXO # 11: EJEMPLOS DE TEXTOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS

# El pingüino

Había una vez un pingüino en el polo norte y unos chicos que en la nieve esquiaban los chicos no se dieron cuenta y le pegaron al pingüino y un veterinario salió a curar al pingüino y lo mandó al agüita caliente y con un trapito lo acarició.

Sandra, Vianey, Oliver y Heriberto.

# La noche de meteoritos

Ayer en la noche vi una estrella fugas entre la lluvia de meteoritos entonces quise salir a observarla y no encontré la llave de mi casa y me puse a llorar y decidí dejar la puerta emparejada y salí a la calle a observar la lluvia de meteoritos más hermosos que había visto en toda mi vida.

PATRICIA

# Llego YAQI

Llegó YAQI cuando estaban haciendo Yacimientos y llegó cansada se durmió y Ya no despertó hasta el día siguiente y le dieron una medicina llamada Yolopzin se la tomó y pasó un rato y se sentía bien y ya podía estar parada y salir de vuelta de viaje y salió al parque Hundido y fue a otras partes más y fue contenta toda la vida

Cynthia

FIN.

Mi Tarea

Cuando estaba en el ba-
ño pensaba en no hacer la
tarea, mi mamá estaba
triste y mi papá quiso
llevarla al lago, hicimos
una fogata y corrimos
en el bosque ahi me gol-
pé el brazo derecha
y le comenté a mi mamá

que no podia mover la
mano, pero el troco me
duró hasta el otro dia.

Cesar O.
3°C

# FE DE ERRATAS

| | |
|---|---|
| Página 67, dice: | Debe decir: |
| "... no debe tratarse de ejercicios programados..." | "... no debe tratarse <u>únicamente</u> de ejercicios programados..." |
| Página 412, dice: | Debe decir: |
| "Todos aportan ideas para la historia y uno solo escribe." | "Todos aportan ideas para la historia y uno solo <u>la</u> escribe." |
| Página 294, dice: | Debe decir: |
| "... lo cual es característico de niños con dificultades de aprendizaje..." | "... lo cual es característico de <u>algunos</u> niños con dificultades <u>para</u> <u>aprender</u> ..." |