DIFICULTADES, EVALUACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE ESCRITO

UNIDAD I

ASPECTOS GENERALES
DE LOS TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

CLASE 01

1. TRASTORNOS DE LA ESCRITURA

Los Trastornos de la Escritura son una condición de la infancia que se caracteriza por una deficiencia en las habilidades de escritura. Del 3 al 10% de los niños en edad escolar están afectados, hasta cierto punto, por este trastorno. Los niños con trastornos de la expresión escrita tienen problemas al deletrear, errores de puntuación, de gramática y una escritura deficiente.

El trastorno aparece aisladamente o en combinación con otros problemas de aprendizaje. Otras discapacidades relacionadas con el trastorno de la expresión escrita son:

- Trastorno de lectura
- Trastornos del lenguaje expresivo
- Trastorno de las matemáticas
- Trastorno de la coordinación del desarrollo

Los síntomas más recurrentes son: ortografía deficiente, errores gramaticales, errores de puntuación y escritura deficiente El grado de recuperación de las personas que padecen de estos problemas; depende de la severidad del trastorno; frecuentemente se observa una marcada mejoría después del tratamiento. Por lo general, los problemas de escritura, rara vez se dan en forma aislada, siempre acompañan a otros por lo que muchas veces se tiende a confundir con otras alteraciones. Algunas que se presentan frente a las alteraciones de la escritura son:

- Problemas de socialización
- Problemas de aprendizaje
- Autoestima baja

Los padres que estén preocupados por las facultades del lenguaje de sus hijos deben buscar ayuda profesional. La prevención de los trastornos del aprendizaje a menudo se presenta en las familias. Las familias afectadas, o que pudieran estar afectadas, deben hacer todos los esfuerzos para reconocer estos problemas a tiempo. La intervención puede comenzar tan pronto como el niño esté en preescolar o en el jardín de infantes.

Los errores más frecuentes son:

- En la forma
- En el tamaño
- En la separación y enlaces
- En la presión
- En la fluidez y ritmo

- En la direccionalidad
- En la postura
- Omisiones, inversiones, agregados
- Confusiones por grafía

1.1. Dificultades en la Escritura

El aprendizaje de los procesos implicados en la escritura de palabras es un proceso caracterizado por una evolución desde las primeras realizaciones del alumno hasta lo que denominamos una escritura experta o de calidad. De acuerdo con una mayoría de autores, este proceso exige del alumno, generalmente entre los 3 y 7 años de edad, la utilización de diferentes estrategias de apropiación de la escritura.

Aunque en psicopedagogía existe una cierta tradición de dividir y subdividir los procesos evolutivos, tanto en lo que se refiere al desarrollo como al aprendizaje. Estas divisiones progresivas de los procesos de aprendizaje tienen como consecuencia que:

a) La atención se termine centrando en aspectos de los aprendizajes que tienen que ver más con el tiempo evolutivo, que en los propios procesos implicados en dicha evolución y como consecuencia se oscurezca la comprensión global del propio aprendizaje.

b) Un buen número de sujetos no responda a dichas subdivisiones o etapas, y ello no necesariamente por la existencia de procesos de carácter patológico.

La razón fundamental de dicha actitud se encuentra en la consideración de que los sujetos evolucionan siguiendo las mismas fases, lo que nos lleva directamente a considerar que los aprendizajes dependen, esencialmente, de los propios sujetos dejando al margen las condiciones en que se desarrollan. Y ello, a pesar de que sabemos fehacientemente que no es así, ya que cualquier aprendizaje (mucho más los académicos) tiene como factor determinante los procesos de mediación recibidos. Si ello no fuera así, no podríamos explicar las enormes diferencias existentes en la adquisición de la lecto–escritura entre los sujetos que proceden de medios socioculturales diferentes.

En este sentido, en la adquisición de la escritura podemos diferenciar dos grandes estrategias:

1) Pictográfica: el sujeto opera para escribir con representaciones pictóricas, relacionando las palabras (pictogramas) con su significado, sin respetar los diferentes segmentos que constituyen dichas palabras.

2) Alfabética: mediante esta estrategia, basada en el principio alfabético, el niño descubre que las palabras se componen de segmentos (sílabas y letras)

En el sentido estricto de la palabra, escritura sólo es la llevada a cabo mediante la estrategia alfabética, en la que de acuerdo con Frith (1984) podemos diferenciar tres procesos distintos y progresivos:

a) La segmentación en fonemas: un primer proceso tiene que ver con la conciencia de que las palabras se pueden segmentar de manera arbitraria en sílabas y fonemas.

b) La conversión de fonemas en grafemas: el aprendizaje de las reglas de conversión constituye un proceso imprescindible para la escritura en los sistemas alfabéticos.

c) La escritura ortográfica: el alumno aprende a utilizar su léxico ortográfico, atendiendo a partir de este momento, siempre que la palabra se encuentre en dicho léxico, a la representación ortográfica de las mismas.

Las dificultades con las que nos encontramos en este aspecto del aprendizaje de la lengua escrita, suelen clasificarse en función de si el componente de la escritura afectado es el grafomotor o es el ortográfico, pues ambas son diferentes por más que las alteraciones gráficas sean más frecuentes en los niños y niñas con trastornos ortográficos que en la población general. Así por ejemplo, Portellano (1985) las clasifica distinguiendo entre:

- Disgrafía motriz: en la que están alterados todos los elementos grafomotores.
- Dsgrafía primaria: aunque el problema más destacado es el grafomotor, sólo está afectada la realización de la forma de las letras, la “caligrafía”
- Disgrafía secundaria (el mismo trastorno, pero subsiguiente a otro previo y más general Disortografía: cuando el síntoma central son los errores en la representación de las letras y/o en la estructuración gramatical del lenguaje escrito
- Disgrafía disléxico: si el síntoma básico es la disortografía, pero en el marco de un cuadro de dislexia).

Como puede verse en esta clasificación, Portellano no sólo sigue el criterio de separar las alteraciones del aspecto grafomotor de la escritura, de aquellas otras que afectan a sus aspectos representacionales, sino que reserva la denominación de disgrafía para las primeras, introduciendo el término disortografía para estos últimos casos, lo que es la práctica más habitual en el ámbito educativo (por ejemplo, Rodríguez, 1984; Manso y otros, 1996). No obstante, otros autores (como Ellis y Young, 1988; Cuetos, 1992; Ortiz, 1995; Parkin, 1996) prefieren hablar con carácter general de disgrafía para referirse a cualquier dificultad de la escritura sin excepción, empleando en todo caso un adjetivo para identificar el subtipo de que se trate (por ejemplo, disgrafía periférica, disgrafía fonológica, disgrafía profunda o disgrafía superficial).

1.2. Dificultades en la Composición de Textos

Del mismo modo que ocurre con la comprensión de textos, las dificultades de aprendizaje que afectan a la expresión escrita suelen aparecer en el marco de otras dificultades lingüísticas más amplias, especialmente de la expresión oral y de la propia

comprensión lectora, aunque no es raro que sean más acusadas que estas últimas, e incluso, en los casos más leves, que séanle único problema destacable en el individuo.

La razón de esta circunstancia, en primer lugar, hay que buscarla en el hecho de que la comprensión y producción de textos tiene un carácter menos modular que los de reconocimiento y producción de palabras, de modo que se ven mucho más influenciados por todo tipo de terceras variables, por lo que si no es improbable encontrar individuos con diferencias grandes en sus respectivos niveles de inteligencia y de reconocimiento de palabras, es casi imposible encontrar tales diferencias entre esas variables generales y la capacidad de comprensión y composición escritas.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, como señalaron Bereiter y Scardamalia (1987), la situación de producción escrita de textos presenta una serie de diferencias de cierta importancia con respecto a las situaciones de comunicación oral, que la hacen más compleja, por lo que la correlación entre ambas habilidades expresivas, siendo alta, no es en absoluto perfecta: ello explica que sean más abundantes las dificultades de composición de textos que las de expresión oral. La menor práctica que nuestras escuelas suelen proporcionar a la escritura por comparación con la lectura explicaría, por otra parte, que sean también más abundantes que las dificultades de comprensión lectora.

Gagné (1985) plantea que son más abundantes las dificultades en la expresión escrita resumiéndolo a continuación:

- Una estrategia de composición de tipo “asociativo” (Bereiter, 1980) caracterizada por la meta global de escribir cuanto sabe acerca del tema de redacción y por el intento expreso de evitar errores mecánicos (en la ortografía, en los signos de puntuación…).

- Escasa generación de ideas durante la fase de plantación del texto, que es además muy breve (por lo general, inferior a un minuto en alumnos de los últimos cursos de básica), ya que se guía por asociaciones elementales.

- Carencia de organización interna en textos, ya que el escritor se limita a tratar de enlazar cada oración redactada con la siguiente, sin tener un esquema global de producción, y no tanto por carecer de conocimientos específicos sobre el tema de redacción (como puede comprobarse asegurándonos previamente de la posesión de estos) como por déficit estratégicos y de auto – regulación del proceso de escritura.

- Debilidad de los recursos encaminados a garantizar la cohesión del texto, tanto por la ausencia de explicación de los referentes cuando se utilizan recursos de cohesión referencial, como por el uso casi exclusivo de mecanismos de cohesión conjuntivos (…y…y…y…) o léxicos (reiteración de determinados palabras).

- Atención casi exclusiva, durante el proceso de “traducción” y de revisión, a los aspectos superficiales, ya sean ortográficos, ya relativos al aspecto del producto

(caligrafía, márgenes, interlineado...); una pauta que se traduce en que la unidad básica tomada en cuenta en ambos tipos de procesos sea la palabra individual y no la oración o el párrafo, como ocurre en el caso de los sujetos que producen textos de calidad en cuanto a la composición.

- Ausencia casi completa de modificaciones del texto producido, relacionada con una sorprendente falta de conciencia de los propios errores y de las limitaciones de éste para ser entendido por los potenciales lectores.

Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que el rasgo más definitorio de las dificultades de expresión escrita es el modo de escritura que denominan "decir el conocimiento" (aunque inicialmente Bereiter, en 1980, se refirió a él como escritura asociativa), muy diferente del modo de escritura "transformar el conocimiento", que sería lo característico de los individuos con buena capacidad de expresión.

En el modo de "decir el conocimiento", el sujeto escritor usa predominantemente la estrategia de tema + detalles (ya comentaba al hablar de la comprensión), que consiste en empezar a escribir una frase, luego otra, y en base a la última ir encadenando las siguientes, de modo que las frases así escritas tienen todas relación con el tema, pero no se busca la interconexión entre las ideas. En este modo de composición, no hay revisiones de lo escrito, en caso de producirse, o bien son parciales (se lee simplemente la última frase que sirve para enlazar con la siguiente), o bien se limitan a los aspectos más superficiales del texto (corregir la ortografía, el vocabulario y algunos aspectos morfosintácticos).

Este modo de escritura sería la estrategia típica de los sujetos más inexpertos y no sólo de los que presentan dificultades de aprendizaje, siendo la razón principal de ello que unos y otros dependen en exceso del sistema de producción oral (que es el que realmente conocen), el cual (al ser de tipo conversacional) no sirve para dirigir la escritura.

En cuanto al tipo de composición que denominan "transformar el conocimiento", habría en él un conflicto dialéctico entre el espacio constituido por las creencias y conocimientos del sujeto escritor sobre el contenido o tema del texto (lo que denominan el "espacio sustantivo" del autor) y sus conocimientos sobre la estructura formal del discurso, los tipos de textos, los problemas de la composición en sí misma y la toma en consideración de la audiencia y las metas (es decir, el "espacio retórico" de la composición). A lo largo del proceso de escritura, el escritor trata de resolver dicho conflicto elaborando su conocimiento, de modo que no escribe lo primero que se le viene a la cabeza, sino que la revisa y evalúa… Es por ello, por lo que sólo en este modo de escritura la composición cumple una función epistémico, de producción de conocimiento, ya que al organizar el contenido, el sujeto escritor establece nuevas relaciones, combina elementos para producir nuevas ideas y enriquece sus representaciones mentales, transformándolas y aprendiendo cosas nuevas.

Las características del individuo con una capacidad deficiente en escritura son, esencialmente similares a las del lector con problemas de comprensión; ambos carecen de un perspectiva global del texto y son sujetos con dificultades en los procesos de tipo metacognitivos, responsables de la autorregulación ya sea en la lectura o en la escritura,

lo que se traduce en dificultades en la planificación de la actividad, en su supervisión y en la revisión de la tarea efectuada. En el caso de la composición escrita hay que añadir una dificultad específica para representarse mentalmente a la audiencia potencial de lo escrito y la propia situación de producción. Tanto los sujetos escritores como los lectores presentan, además, problemas específicos en relación con las estrategias concretas que pueden usarse en cada una de las fases del proceso y que suelen desconocer.

CLASE 02

1.3. Dificultades de Planificación (Afasia Dinámica Frontal)

Existen algunas personas que presentan una lesión en el área frontal izquierda inmediatamente anterior a la zona del lenguaje y que tienen graves dificultades para planificar lo que van a decir o escribir. Aunque su lenguaje es gramaticalmente correcto y pueden repetir sucesos que han oído muchas veces o contar historias que tienen muy aprendidas, son incapaces de producir un lenguaje creativo y espontáneo.

Estas personas se quejan de que no pueden formular verbalmente sus pensamientos, de que no consiguen cristalizar el plan general de la narración. Cuando tratan de redactar algún criterio, aunque sea una simple carta, pasan mucho tiempo en el intento y al final todo se queda en unas cuantas frases estereotipadas. A este tipo de trastorno se le denomina AFASIA DINÁMICA FRONTAL, o también AFASIA MOTORA CENTRAL.

Luria, famoso neuropsicólogo soviético, fue quién más estudió la afasia dinámica frontal y la descripción que hace de un joven instructor que recibió una herida de metralla (Luria, 1974) resume perfectamente las principales manifestaciones de este trastorno. Este sujeto, aunque conservaba la mayoría de los procesos intelectuales (leía sin dificultad y con buena comprensión lectora, memorizaba listas de palabras, resolvía problemas extremadamente complejos, analizaba analogías y silogismos, etc.), su capacidad de planificación estaba seriamente deteriorada.

La afasia dinámica no es el único trastorno que impide la tarea de planificación del mensaje, sino que también aparecen dificultades en otros tipos de alteraciones, aunque por diferentes razones, ya que no es exactamente el mecanismo de planificación, el que se encuentra dañado. Así, en muchos casos de amnesia, los pacientes tienen problemas para planificar mensajes sencillamente porque no son capaces de recuperar la información de la memoria a largo plazo. O en la afasia semántica, ya que los pacientes elaboran informaciones parciales pero no consiguen integrar esas informaciones en un todo (Luria, 1974).

Realice ejercicio n°1

"En su primera visita a nuestra clínica, el paciente se quejó de que había perdido toda espontaneidad de pensamiento. Tenía la impresión de que sus pensamientos se habían detenido; sentía un tal vacío en su cabeza que cualquier proceso intelectual activo, por ejemplo escribir una carta o mantener una conversación, le resultaba imposible. Tardaba varias horas en escribir una carta. A veces pasaba días enteros y era aún incapaz de ir más allá de unas cuantas expresiones familiares y estereotipadas. Surgía la misma dificultad al intentar formular sus propias conclusiones con respecto al pasaje que había leído. Tenía dificultad en reconocer el significado y en darle el nombre. "lo peor es que quiero sacar mis propias conclusiones, pero no puedo", comentaba el paciente, indicando la gran dificultad que experimentaba en la formulación espontánea del pensamiento. La alteración de los procesos mentales de este paciente se manifiesta especialmente cuando se le ordenaba ejecutar tareas que precisaran un pensamiento y una narrativa espontáneos. Era capaz de describir un "grabado situacional" o una serie de grabados, pero se veía en apuros cuando se le pedía que inventara una historia o elaborara en tema general.

La intención no se plasmaba en un esquema definido y no tomaba la forma de construcciones concretas. El pensamiento aparecía fragmentado en numerosos pedazos. Así, el paciente declaraba que sólo era capaz de enumerar los elementos y detalles individuales de lo que estaba pensando, pero que no era capaz de combinarlos en una narración fluida. "es como si el material se encontrara a cierta distancia… como si todo estuviera a punto, pero en el momento en que empezaras a hablar, todo se esparciera y resultara que no había nada…". Esta anomalía apareció claramente cuando se le pidió que escribiera una composición sobre un tema determinado que le fuera familiar. Sus frases se limitaban a expresiones fluidas normales que confieren unidad a un relato escrito. Experimentaba considerable dificultad en escribir un relato breve. Las palabras y pensamientos individuales que quería expresar estaban claros en su conciencia, pero los esquemas necesarios para constituir oraciones con que expresar esos pensamientos eran inexistentes. Así, se pasaba horas enteras por el pasillo de un lado para otro pronunciando para sí varias combinaciones de palabras, a partir de las que entonces era capaz de seleccionar las frases deseadas…" (Luria, 1974)

1.4. Dificultades en la Construcción de la Estructura Sintáctica (Agramatismo)

Existe otro tipo de personas que pueden crear buenos mensajes pero que tiene dificultades para construir oraciones gramaticalmente correctas que les permitan expresarlos. A este tipo de trastorno, que aparece cuando se lesiona el área de Broca, se le denomina AGRAMATISMO y sus dos principales alteraciones son: dificultades estructurales y frecuentes omisiones de palabras (Menn y Obler, 1990).

Respecto a las dificultades estructurales, los agramáticos tienen problemas para colocar de manera ordenada las palabras en la oración, lo que hace que a veces intercambien los papeles gramaticales de los sustantivos expresando justamente lo opuesto de lo que quieren decir.

Esta dificultad no existe cuando el contenido semántico de los ítems léxicos indica sus papeles gramaticales, por ejemplo en la oración "El soldado disparó al árbol" (ya que necesariamente el soldado tiene que ser el sujeto y el árbol de objeto). Pero cuando los dos sustantivos son seres animados y, por tanto, ambos pueden hacer de sujeto y de predicado, como en la oración "El soldado disparó al sargento**",** cometen errores de inversión de las palabras, confundiendo el sujeto y el objeto de la acción. Por otra parte, las oraciones que construyen estos pacientes son muy simples, normalmente formadas sólo por los componentes esenciales de la oración (sujeto, verbo y predicado), por lo que se trata de oraciones muy cortas que raramente sobrepasan las tres o cuatro palabras, e incluso muchas veces emplean frases holofrásticas, es decir, formadas por una sola palabra. En un estudio realizado por Parisi (1987) con ocho sujetos agramáticos encontró que la longitud media de las oraciones emitidas por estos pacientes era de 2.18 palabras, frente a la media de 6.50 de las oraciones emitidas por los sujetos normales.

En cuanto a la omisión de palabras, los dos tipos principales de palabras que más omiten son las funciones (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) y los afijos (marcadores de tiempo, género, número, etc.); en cambio, no suelen tener problemas con las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos y verbos). En consecuencia, sus construcciones son semánticamente coherentes pero sintácticamente anómalas.

En los casos más graves sus frases no son más que una sucesión de sustantivos, adjetivos y verbos (ejemplo, "Camión Grande cayó", es por decir "El camión grande se cayó"), similar a los telegramas, razón por la que el lenguaje de los agramáticos ha recibido denominaciones de lenguaje telegráfico. Dentro de las palabras funcionales, las más omitidas son los artículos, seguidas en orden decreciente por los verbos auxiliares, preposiciones, pronombres y conjunciones (Miceli, Mazzuchi, menn y Goodglass, 1983). En el estudio de Parisi (1987), la relación entre palabras de contenido y palabras de función era de 9.49 (nueve palabras de contenido por cada palabra de función) frente a relación de 2.01 de los sujetos normales. En cuanto a los afijos, su dificultad es especialmente marcada en las terminaciones verbales (tiempo y persona de los verbos) y, así, dicen "salta" por "saltaba" o "marchar" por "marcharon". En cambio, los marcadores de género y número se suelen mantener bastante intactos (Caramaza y Berndt, 1985). No

obstante, hay que señalar que sólo omiten estos marcadores cuando el resultado sigue siendo una palabra, pero en los casos en que la omisión da como resultado una pseudopalabra, en vez de omitir el marcador lo sustituyen por otro que no l corresponde (Miceli, Mazzuchi, Menn y Goodglass, 1983).

Se podría entender que el problema de los agramáticos radica en la incapacidad de hacer uso adecuado de las palabras funcionales, e incluso sus dificultades estructurales no serían más que otra manifestación de esa incapacidad. En este sentido, el problema para tratar con las oraciones pasivas de debería a que su construcción depende de las palabras funcionales. Sin embargo, cada vez es más admitido que se trata de dos trastornos disociables. Por un lado están los agramáticos morfológicos, que tienen dificultades con los morfemas (palabras funcionales y afijos) pero conservan la capacidad de construcción gramatical, y por otro lado están los agramáticos contruccionales, que preservan los aspectos morfológicos pero tiene dificultades para ensamblar los constituyentes de la oración, esto es, para ordenar en la secuencia correcta las palabras y construir oraciones complejas. Y los datos clínicos parecen apoyar esta interpretación ya que se han encontrado sujetos que tiene problemas con los morfemas pero que construyen correctamente las oraciones. Y pacientes que usan de manera adecuada los morfemas pero tienen dificultades para las oraciones (Berndt, 1987).

Incluso parece que las dificultades con los morfemas no es un trastorno unitario, sino que el procesamiento de las palabras funcionales y de los afijos son también disociables puesto que existen personas que manifiestan problemas con las palabras funcionales y no con los afijos y otros que tienen problemas con los afijos y no con las palabras funcionales.

Igualmente, estos trastornos de los agramáticos se pueden producir independientemente en el habla y en la escritura ya que se han encontrado casos de agramatismo en escritura y en sujetos que tiene el habla normal y el caso inverso de sujetos agramáticos en el habla que no lo son en escritura, lo que indica que los mecanismos de procesamiento sintácticos del habla son distintos a los que intervienen en la escritura, aunque probablemente estén localizados en lugares próximos del cerebro y cuando se produce una lesión suele alcanzar a ambos.

Hay otro trastorno, denominado AFASIA DE CONDUCCIÓN, que también origina dificultades en la construcción de las estructuras sintácticas, aunque por razones distintas al agramatismo. En este caso el problema se debe a una escasa capacidad de la memoria a corto plazo. Puesto que las oraciones que vamos formando al traducir las ideas al formato lingüístico se mantienen en la memoria a corto plazo durante el breve tiempo que tardamos en transcribirlas, los sujetos que, como los afásicos de conducción, tienen muy limitada la capacidad de esta memoria, pueden perder parte de la oración antes de que terminen de escribirla.

De hecho estas personas no tiene dificultades para procesar oraciones cortas, pero si las tienen cuando estas mismas oraciones se hacen más largas, aunque conserven la misma estructura sintáctica (Mitchell, 1987).

CLASE 03

2. CONCEPCIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA ESCRITURA

"Es disgráfico el niño que tiene una calidad de escritura deficiente, en tanto que no existe ningún déficit neurológico importante o intelectual que explique esta deficiencia. (Ajuriaguerra, 1964)"

2.1. Concepto de Alteraciones de la Escritura en el Tiempo

Las alteraciones de la escritura o disgrafías vienen a concretar las alteraciones previas de las praxias y del lenguaje. El que lee está traduciendo un estímulo visual o grafema en un signo lingüístico y el que escribe traduce más bien una idea en un movimiento. Por lo que se refiere a los tipos de alteración de la escritura, Ajuriaguerra diferencia cinco síndromes:

- El primer tipo se caracteriza por mostrar una escritura rígida, crispada, tensa hacia arriba, inclinada a la derecha y angulosa.
- Un segundo tipo muestra una escritura débil, irregular, desorganizada y negligente.
- Un tercero, una escritura impulsiva, sin afán de calidad, que va de un lado a otro de la página, y con formas imprecisas.
- El cuarto tipo se caracteriza por la mala escritura; sus formas son pesadas, desproporcionadas, irregulares, retocadas y con una mala distribución en la página.
- El quinto tipo muestra una escritura lenta, precisa y cuidadosa de la "buena forma".

"Aunque las disgrafías pueden presentarse sólas, lo más frecuente es que muestren una asociación con la dislexia (Ajuriaguerra, 1964)"

2.2. Definiciones de Disortografía

Existen variadas interpretaciones y definiciones acerca del concepto de disortografía, a continuación, mencionaremos las que a nuestro parecer son las más relevantes para su aprendizaje:

- Alteración en la ortografía que afecta a la palabra, no teniendo relación con el nivel mental, ni con trastornos ni con el método de enseñanza. Suele estar acompañada de otras alteraciones como la discalculia, disgrafía, etc. (Beatriz Carrasco)

- Dificultad en escribir correctamente una palabra. Se trasponen las letras, se reemplazan letras que tienen una configuración fonética similar. Muchas veces los menores inventan palabras parecidas que reemplazan al escribir. Esto también ocurre con los símbolos numéricos dificultando el cálculo aritmético. (Dra. Mayra del Rosado Rodríguez)

- Disortografía, es la incapacidad para deletrear en voz alta, y escribir correctamente. Este trastorno no tiene relación alguna con situaciones como el bajo nivel intelectual, trastornos de la visión o enseñanza inadecuada. De igual manera, el diagnóstico de el trastorno como forma de disfunción cerebral no debe ser realizado, cuando de por medio existe algún otro trastorno neurológico, psiquiátrico o un trastorno adquirido. Es importante señalar que los niños con disortografía, con gran esfuerzo logran leer, sin el deletreo es muy dificultoso, con lo que resulta una tarea laboriosa. En niños quienes apenas alcanzan un nivel aceptable de lectura, es difícil detectar este trastorno debido a las condiciones en el inicio de aprendizajes, por lo cual su identificación más precisa se realiza en edades más tardías, incluso en la adolescencia. (Drs. Henry Guerra, Ana Tanquino, Adrián Lozano, Homero Estrella.)

- Concierne a las perturbaciones de la utilización escrita de la lengua; frecuentemente va unida a los retrasos del lenguaje oral, como sintomatología de una dislexia no detectada, resultante de un aprendizaje defectuoso o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva.

Teniendo en cuenta, pues, cuál es el problema básico en la disortografía, es fácil entender que dentro de esta dificultad de aprendizaje puedan existir individuos con problemas para utilizar las dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra (directa e indirecta) o con dificultades selectivas o más acusadas, en una de ellas en particular; así, es posible realizar una clasificación de las disortografías evolutivas similar a la que hemos hecho con las disgrafías adquiridas centrales, es decir, distinguiendo entre un subtipo fonológico, otro superficial y otro mixto o profundo (Temple, 1986; Cuetos, 1991), aun cuando se empleen otras denominaciones para estos subtipos (Rodríguez, 1984).

Disortografía Fonológica: como puede suponerse a partir de la descripción de las rutas de escritura, que se hizo en su momento, se caracteriza por una dificultad específica para transformar la palabra hablada en palabra escrita empleando las RCFG (reglas de conversión grafema – fonema), lo que se traduce en problemas graves a la hora de escribir palabras por que no se encuentren en el propio léxico ortográfico (como ocurre con las pseudopalabras): la sustitución de una letra por otra que representa un fonema

diferente, la omisión y la adición de letras, las inversiones del orden de las letras en la secuencia de una palabra… serían los errores típicos en este caso, por lo que es normal que la escritura se vuelva hasta cierto punto ininteligible, dependiendo de la gravedad del problema ("el sol salía polo ricote": el sol salía por el horizonte).

Dentro de este marco general los problemas serán diferentes en función del módulo de procesamiento de la ruta indirecta que esté afectado: el proceso de conversión acústico – fonológica (incluyendo la calidad de las representaciones almacenadas en el almacén de fonemas), los procesos de repaso y síntesis de los fonemas en el "retén articulatorio", las propias RCFG o la calidad de las representaciones en el almacén de grafemas. Así, sería posible hablar de cuatro tipos básicos de problemas de escritura en este subtipo de disgrafía:

a) Los problemas relacionados con la calidad de las representaciones del almacén de grafemas se traducirán básicamente en la sustitución de letras por otras parecidas visualmente (incluyendo en este concepto, las rotaciones o sustituciones por una letra simétrica a la original).

b) Las dificultades en el proceso de conversión acústico – fonológica, por su parte, llevarían sobre todo a la omisión de letras, en función de la posición de éstas en la cadena hablada (por ejemplo, omisión de consonantes en posición final de sílaba que se asimilen a la consonante inicial de la sílaba siguiente u omisión de la semiconsonante y la semivocal en sílabas del tipo PLA, PIE, etc.), pero también a la sustitución de letras por otras que representen fonemas con los que compartan uno o, más a menudo, dos rasgos fonológicos (por ejemplo, sustituciones de aproximaciones por fricativas, de labiales por labiodentales, etc.).

c) En cuanto a los problemas de repaso en la memoria de trabajo, en el retén articulatorio, se traducirán especialmente en inversiones del orden de los fonemas en la secuencia de la palabra, aunque también podrían provocar ocasionalmente omisiones de letras como las citadas en el caso anterior.

d) Finalmente, las dificultades en el conocimiento de las RCFG conllevarían, obviamente, la no escritura de la letra en los casos extremos (cuando se desconoce la regla) o la omisión de errores más o menos ocasionales en los más leves, siendo lo más frecuente que estas dificultades se evidencien en la escritura de aquellos fonemas que pueden representarse por medio de más de un grafema, existiendo una RCFG de tipo "contextual" que nos indique cómo escribir en cada caso (como en el caso de "g", que debe escribirse como "G" si va seguido de a, o, u, como GU si va seguido de e o de i y como Gü si va seguido de ue, o de ui. Las adiciones de las letras pueden aparecer en cualquiera de estos casos, así como por otros motivos diferentes, siendo muy diversas sus posibles causas.

Disortografía Superficial: como ya se ha indicado, en este segundo tipo de disortografía el problema central consistiría en una inhabilidad para escribir palabras por la denominada vía léxica u ortográfica, como consecuencia de la ausencia de representaciones ortográficas adecuadas en la memoria a largo plazo del sujeto (en su léxico ortográfico), lo que conllevaría como característica central que sus escritos serían fonéticamente

correctos, pero ortográficamente inapropiados en aquellos casos en donde ninguna RCGF pudiera sacarnos de dudas: "el umo de laoguera yegó asta lo más alto ilobieron todos".

Por más que nos choque la forma escrita de la frase anterior (que se aleja bastante de las representaciones ortográficas que nosotros mismos poseemos de esas palabras en nuestra memoria), es fácil constatar que resulta perfectamente correcta en cuanto a su fonética: suena exactamente igual que si la hubiésemos escrito con ortografía "convencional", y es esto precisamente lo que caracteriza a esta forma de dificultad de la escritura, que podríamos describir diciendo que se realiza "de oído", con absoluto desprecio de las representaciones viso - espaciales de las palabras escritas.

En castellano, como vemos en el ejemplo propuesto, la disortografía superficial se traduce en la práctica, en errores de sustitución de letras que poseen el mismo valor fonético (como v/b, y/ll en el caso del hablante yeísta, s/z en el caso del hablante seseante o ceceante, o G/J en los casos de GE, GI/ JE, JI), así como en errores en el uso de H o en la sustitución de X por S, pero también en la unión y en la fragmentación de palabras (ilobieron), ya que para evitar este efecto debemos tratar cada vocablo como una unidad, con independencia de cómo lo oigamos (típicamente, son palabras funcionales monosílabas, que suelen unirse en la cadena hablada a la palabra siguiente como sílaba átona, las que más se unen, del mismo modo que son palabras como "claramente" o "encima" o "contable" las que más se fragmentan).

Una prueba adicional acerca de una eventual disortografía superficial nos la aportan los errores de escritura en el caso en que la elección entre B/V, sea por caso, esté regida por una RCFG de tipo general (por ejemplo, la que indica que debemos usar B en las uniones ABA del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjunción): si el sujeto escribe bien estas palabras no podremos saber si lo ha hecho siguiendo la RCFG mencionada o porque posee la representación de la palabra en cuestión en su léxico ortográfico; ahora bien, si la escribe mal, no cabe duda de que ni domina la RCFG ni posee dicha representación en su memoria.

Disortografía Mixta: teniendo en cuenta las dos características de los dos subtipos que acabamos de describir, hay pocas dudas acerca de por qué, a menudo, se denomina a este tercero como disortografía profunda: si el caso es grave, la imposibilidad de escribir está asegurada. No obstante, como comentaremos en un instante, aun dejando constancia de que existen casos de esta gravedad, hemos de tener en cuenta que son muchos los alumnos y alumnas que presentan dificultades moderadas en las dos vías de escritura (su problema es "mixto") y, pese a todo, no puede catalogarse su situación como una disortografía "profunda".

Desde la perspectiva que acabamos de exponer es posible reconsiderar la anterior, y muy empleada en la bibliografía educativa sobre el tema, clasificación de las disortografías propuestas por Tsvétkova (1977) a partir de los trabajos de Luria (1980):

a) La denominada disortografía temporal, en la que el sujeto muestra una inhabilidad específica para la percepción clara y constante de la ordenación y separación de cada uno de los fonemas que forman la cadena hablada, sería en realidad un caso particular de disortografía fonológica en la que el problema de fondo radicaría en una

insuficiente habilidad para recomponer la cadena de fonemas (síntesis fonemática) al repasarlos en el retén de articulación, tras haber identificado cada uno de los fonemas individuales (por ello, el error más típico sería la inversión de orden, no las sustituciones, y se daría preferentemente en sílabas complejas y en palabras tri y polisílabas).

b) En cuanto a la denominada disortografía perceptivo – cinestésica, caracterizada por la inhabilidad para analizar correctamente las sensaciones cinestésicas producidas por la articulación de la palabra hablada, sería de nuevo un caso de trastorno fonológico: fallaría el proceso de conversión acústico – fonológica al dejarse guiar el sujeto por las inadecuadas sensaciones articulatorias, al recodificar fonológicamente la manera serial el imput hablado, lo que se traduce en abundantes sustituciones de fonemas (sobre todo, de consonantes) por otros con los que comparten el punto y modo de articulación.

c) En cuanto a la disortografía cinética, caracterizada por los errores de unión y separación de palabras, sería en realidad un problema derivado de la ausencia de representaciones de las palabras en el léxico interno: en la cadena hablada, son las sílabas las que forman unidades fonológicas primarias, de modo que hemos de imponer sobre ellas esas unidades superiores que son las palabras (especialmente, si tenemos en cuenta que los efectos de la coarticulación tienden a romper los límites "sonoros" entre palabras, como en el caso de la expresión "estaba arreglando el ala", cuya transcripción aproximada sería "es ta ba re glan doe la la").

d) La disortografía visoespacial, por su parte, consistente para Tsvétkova en una alteración de la percepción distintiva de la imagen de los grafemas, o conjunto de grafemas, sería de nuevo un caso de fallo de la ruta fonológica, por anomalías ya sea en el análisis grafemático (lo más frecuente) o en las propias representaciones visoespaciales, contenidas en el almacén de grafemas.

e) La disortografía cultural, finalmente, descrita como una grave dificultad para el aprendizaje de la ortografía arbitraria y de reglas, no sería sino una manifestación más de la ausencia de un léxico ortográfico fuerte y amplio.

En cualquier caso, y pese al valor que puedan tener estas u otras clasificaciones, hemos de tener en cuenta que, como en el caso de las dificultades evolutivas de la lectura, las características de la disortografía no suelen ser tan claras como las que aparecen en las disgrafías adquiridas, ya que aquí se trata de un sistema de procesamiento que se está formando, de manera que un inadecuado desarrollo de cualquier proceso acabará por tener repercusiones en el desarrollo de muchos otros (Barry y Seymour, 1988; Valle, 1989).

Como consecuencia de ello, suele ocurrir que cuando un niño tiene problemas para escribir por la ruta fonológica muestre también dificultades para escribir por la ruta ortográfica y viceversa, ya que el poco uso de una ruta dificultará el desarrollo de la otra.

Desde luego, en lo que se refiere específicamente al aprendizaje de la ortografía castellana, los datos tienden a apoyar esta impresión, al menos en los primeros niveles escolares, ya que todos los estudios tienden a indicar que las sustituciones de letras cuando los fonemas representados son similares, las omisiones de letras (especialmente de consonantes en posición final de sílaba y en posición intermedia) y los errores de ortografía arbitraria (del tipo b/v, uso de h, etc.) suelen aparecer como los más frecuentes, junto con los errores de representación del fonema g y del fonema j (Molina, 1984, 1991; Rodríguez, 1984; Manso y otros, 1996), siendo estas dos últimas modalidades las que tienden a persistir con el transcurso de los años.

Hay que hacer notar, además, que estos datos no son exclusivos de los alumnos "disortográficos", sino que se dan con la misma tendencia en la población escolar en general, incluidos los adultos en proceso de alfabetización (Glez. Manjón, Herrera y Marcilla, 1998; Glez. Manjón y otros, 2000; Herrera y otros, 2000), algo a lo que no son ajenas, en absoluto, las prácticas escolares habituales entre nosotros. Nuestra impresión es, dicho muy brevemente, que la gran cantidad de errores de ortografía arbitraria que se detectan, incluso en cursos escolares avanzados, tiene su origen básicamente en la ausencia de actividades cotidianas encaminadas a la formación y uso de un buen léxico ortográfico y que los errores en las RCFG que antes denominamos contextuales (sobre todo, las que regulan la escritura de "g" y "j") tienen buena parte de su origen en una práctica insuficiente, que no llega a garantizar la automatización de dichas reglas.

Como prueba de ello, basta con considerar dos datos:

- Tales tipos de errores tienden a ser más o menos frecuentes, con diferencias significativas, entre grupos escolares naturales, lo que corrobora que el tipo de enseñanza recibido al respecto es una variable crucial.
- Unos y otros errores se corrigen en la mayoría de la población de manera bastante rápida y eficaz con la sola condición de introducir un programa de actividades regulares específicamente destinadas a este fin.

En cuanto a los errores de ortografía "natural", la preeminencia de las sustituciones por similitud fonética, omisiones de letras en función de su posición en la sílaba e inversiones de orden (con respecto a los errores de tipo "visoespacial") parece apuntar que están muy relacionados con una insuficiente habilidad para el procesamiento de los aspectos fonéticos del lenguaje hablado que, al considerar los datos disponibles, está bastante generalizada en los niños y niñas de hasta 8 ó 10 años, pero que mejora ostensiblemente con un entrenamiento fonológico adecuado.

En definitiva, las clasificaciones de subtipos de disortografía podrán servirle de utilidad sólo cuando, más que llevar nuestra atención sobre tipos diferentes de alumnos, la lleven sobre tipos diferentes de problemas, ya que estos no sólo pueden darse al mismo tiempo, sino que se dan, en un mismo aprendiz. Del mismo modo, serán incluso un obstáculo para una buena práctica educativa si lo que hacen es inducirnos a pensar en la disortografía como un trastorno excepcional de niños y niñas excepcionales, que nada tiene que ver con los problemas de escritura de los alumnos "normales", ya que los datos de que disponemos tienden a sugerir que, desde el punto de vista de las dificultades concretas de escritura (y de los métodos para su solución), el disortográfico no es sino el

extremo más claro y evidente de un continuo en el que se incluye el conjunto de la población.

A continuación se presenta, una serie de definiciones que han surgido frente al concepto de disgrafía a lo largo del tiempo:

- La Disgrafía es un trastorno específico estable y parcial del proceso de escritura que se manifiesta en la insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje.

- Es un trastorno de la escritura que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional. Se presenta en niños (as) con normal capacidad intelectual, adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos. (Portellano, Pérez 1988).

- La disgrafía, o trastorno específico en el desarrollo de la escritura, consiste en un nivel de escritura significativamente inferior al esperable por la edad del niño (a) y su nivel escolar, detectado mediante el empleo de pruebas estandarizadas de escritura. Al igual que en el trastorno de lectura, el DSM – IV considera necesario que el trastorno perturbe de forma significativa los aprendizajes académicos o las actividades diarias, y que no sea debido a déficit sensoriales periféricos. La escritura es la codificación gráfica del lenguaje, un meta – código aplicable al código que, en sí significa el lenguaje. La escritura está compuesta de procesos como el de decodificación, y cualquier alteración que perturbe los procesos codificadores / decodificadores de lectura puede interferir en la escritura. También el tratamiento se basará en técnicas especialmente aplicadas a escritura, dentro del marco de una enseñanza individual, que contemple la conjunción de las dos metodologías (analítica y sintética) y la estimulación lingüística global.

Realice ejercicio n°2

CLASE 04

3. CLASIFICACIÓN DE LAS DISGRAFÍAS

De acuerdo a las características etiológicas y de manifestación, las disgrafías pueden clasificarse en:

a) Disgrafía Primaria (evolutiva)

- Disgrafía disléxico o disortografía: este tipo de alteración afecta al contenido de la escritura.

- Disgrafía caligráfica o motriz: esta segunda alteración afecta a la forma de la escritura.

b) Disgrafía Secundaria (adquirida)

Está condicionada por un componente neurológico o sensorial, pedagógico y es una manifestación sintomática de un trastorno de mayor importancia. La letra defectuosa estaría condicionada por dicho trastorno.

Los problemas más frecuentes en las disgrafías son: inversión de sílabas, omisión de letras, escribir letras en espejo, escritura continuada o con separaciones incorrectas. Las disgrafías están íntimamente ligadas con la lectura. Todo ello, supone un sobreesfuerzo de atención y muy pocos resultados exitosos.

Realice ejercicio n°3

3.1. Disortografías Evolutivas

Bajo el término disortografía se incluyen aquellas dificultades de escritura que comprometen específicamente el aprendizaje y la automatización de los procesos responsables de la generación de una representación ortográfica apropiada para la palabra hablada, las cuales pueden aparecer tanto de manera independiente, como en el marco más amplio de una dificultad de lectura, pues si la mayoría de los niños y niñas "disléxicos" son a la vez "disortográficos", existe un gran número de disortográficos sin especiales dificultades en los procesos de lectura… Lo que habría que relacionar más con las diferentes características de la lectura y la escritura que con características de los propios sujetos (Manso y otros, 1996).

Aunque también suelen presentar dificultades en la planificación del mensaje (los textos que componen son de inferior calidad que los de sus compañeros) y en la construcción de la estructura sintáctica (suelen utilizar oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales), el problema principal de los niños disortográficos se manifiesta en la elaboración o recuperación de la forma ortográfica de las palabras: sus problemas en la composición de textos serían consecuencia indirecta de aquél, dada la necesidad de haber automatizado los procesos básicos de escritura para dedicar recursos cognitivos a los procesos más complejos y de alto nivel, tal y como ocurre con las dificultades de comprensión del disléxico.

3.2. Disortografías Grafo–Motrices Evolutivas

Hasta ahora hemos abordado los aspectos gnósicos de la escritura, sin embargo, la escritura se compone también de procesos práxicos, y es que para la ejecución de la "escritura a mano" (proceso que, por cierto, cada vez utilizan menos personas) son necesarias una serie de condiciones, que tienen que ver con la legibilidad y regularidad de la misma, sin las cuales dicho proceso se resiente de una manera importante. Esas condiciones pueden dividirse en dos grupos:

- Las que hacen referencia al dominio del trazado de las letras, tanto en lo que se refiere al tipo de letra, como al trazado específico de cada una de ellas.

- Las referidas a las habilidades motrices necesarias para realizar dicho trazado.

Algunos autores denominan a esta dificultad, disgrafía caligráfica o motriz, distinguiendo además en ellas, dos tipos:

1. Disgrafía primaria o funcional: que sería cuando las dificultades en los aspectos práxicos de la escritura vienen condicionadas por factores externos al alumno, es decir, que tienen sus orígenes en un aprendizaje inadecuado de los procesos implicados.

2. Disgrafía secundaria o sintomática: que sería la que tiene como origen trastornos psicomotores, neurológicos, perceptivos,… del propio sujeto.

Estas dificultades son especialmente importantes, y usuales, al comienzo de la enseñanza de los procesos de escritura porque la mayoría de los alumnos y alumnas que presentan disgrafías (si exceptuamos las disgrafías adquiridas) son de este tipo y casi siempre tienen relación con un inadecuado aprendizaje del dominio del espacio gráfico y de los diferentes trazos de que se componen las diferentes letras.

Es necesario señalar que estos aprendizajes como procedimientos automatizados que son, precisan de una enseñanza claramente individualizada, ya que cada alumno va a precisar una cantidad de práctica diferente en función de su punto de partida y de sus habilidades motrices y espaciales, y no siempre el establecimiento educacional proporciona el nivel de práctica distribuida suficiente para cada alumno en particular.

a) Dificultades gráficas: cuando alguien tiene que "escribir a mano" una condición necesaria es que tiene que dominar el trazado de las letras, cuya dificultad depende de tres variables: el tipo de letra (cursiva o script) los distintos trazos que componen cada letra, que como es lógico tienen dificultad diferente, y el formato de la escritura manuscrita (cuadrado, doble raya, raya, blanco, etc.).

Algunos expertos en el tema, creen que el tipo de letra o el formato de la escritura sean elementos determinantes en la aparición de las dificultades gráficas de la escritura, sino que piensan que las mismas se ven favorecidas por otros eventos, como son:

- Que muchos alumnos y alumnas aprenden en diferentes formatos gráficos, lo que les obliga a cambiar de referentes espaciales para trazar las diferentes letras, porque el profesor que les toca en ese momento piensa que las "dos rayas, cuadrados, una raya… son imprescindibles para aprender a escribir bien"; y todo ello, sin tener en cuenta el formato en el que el alumno estaba aprendiendo hasta ese momento.

- Que, a veces se cambia el tipo de letra (de cursiva a script o la inversa) en momentos en que el alumno todavía no domina suficientemente el tipo que estaba aprendiendo.

- Y que, en ocasiones, no se adopta ninguna secuencia para el aprendizaje de los diferentes trazos que componen las letras, con lo que se favorece la no automatización de los mismos, por parte de los alumnos.

En definitiva, se tiene la idea de que una buena parte de las dificultades gráficas de los alumnos y alumnas desaparecerían si en los centros educativos estuviera establecido, obligatoriamente, el cumplimiento para todos los profesores y profesoras, lo siguiente:

- Un formato de escritura (cuadrados, una raya, dos rayas, blanco, etc.) desde que se inician las actividades de "pre – escritura" hasta que haya terminado el aprendizaje inicial de la escritura y se haya automatizado el trazado de las diferentes letras. Es obvio, que dicha automatización no se produce, al menos, hasta tercero o cuarto año de la escolaridad obligatoria.
- Una secuencia concreta de aprendizaje de las letras, que impida la operación de "lagunas de aprendizaje" de los diferentes trazos que componen cada letra.

b) Dificultades motrices: el segundo tipo de condiciones que afecta a los aspectos práxicos de la escritura manuscrita es, sin lugar a dudas, que tiene que ver con las conductas motrices implicadas en la misma.

La conducta grafomotriz conlleva la puesta en marcha de habilidades motrices complejas que requieren un nivel elevado de entrenamiento para su realización correcta, y que tienen múltiples implicaciones con otras conductas motrices más básicas. Las que habitualmente se consideran como esenciales son:

- Tensión–distensión segmentaria del brazo–dedo. La primera habilidad motriz necesaria para la escritura es la capacidad para tensar y distender voluntariamente todos los músculos implicados desde el hombro hasta los dedos. Es evidente, que esta habilidad conlleva la coordinación dinámica manual, así como las siguientes.

- Prensión del útil de escritura en forma de pinza. Otra habilidad es la de tomar el útil de escritura en forma de pinza. Aunque la pinza más adecuada, y cómoda, resulta de la prensión del útil con los dedos pulgar, índice y anular, no es extraño encontrarnos con sujetos que no presentan dificultades grafomotrices y que usan como pinza la resultante entre dos de esos dedos.

- Presión voluntaria con el útil de escritura. La ejecución correcta de los movimientos necesarios para escribir a mano requiere igualmente el que el sujeto sea capaz de presionar voluntariamente con el útil de escritura.

- Direccionalidad y sentido del giro en la escritura. La habilidad grafomotriz más compleja es aquélla que requiere tener en cuenta la dirección de la escritura (de izquierda a derecha) y el sentido del giro (siniestrogiro) que es necesario implementar para una adecuada práctica de la misma.

Para finalizar estos aspectos, hemos de señalar tres cuestiones que nos parecen importantes: en primer lugar, que estas habilidades motrices están altamente condicionadas por el aprendizaje, de aquí la importancia que tiene el que sean entrenadas de manera previa al aprendizaje sistemático de la escritura; en segundo lugar, que estas habilidades tienden a convertirse en automatismos motores, por lo que es necesario impedir que se establezcan mecanismos incorrectos (especialmente dextrógiros).

Entre las principales causas de las dificultades de ortografía encontramos:

- Hábitos defectuosos de estudio (muchos niños proceden de manera poco efectiva al estudiar palabras de ortografía dudosa, debido a la enseñanza inadecuada de esta materia y de la composición escrita).

- Falta de interés y actitudes favorables.

- Limitaciones en conocimientos básicos sobre fonética y estructura de la palabra.

- Lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.

- Escritura lenta o ilegible.

- Defectos visuales.

- Discriminación auditiva insuficiente.

- Bajo rendimiento intelectual.

Realice ejercicio n°4

CLASE 05

3.3. Disgrafías Adquiridas

Como en el caso de la lectura, las personas que habiendo aprendido a escribir adecuadamente pierden en mayor o menor grado esta habilidad como consecuencia de un traumatismo o accidente cerebral, constituyen el subgrupo de los trastornos adquiridos, denominados a veces; además de disgrafías adquiridas, agrafías (Ortiz, 1995), los cuales suelen dividirse en dos grandes clases: las disgrafías centrales y las disgrafías periféricas.

1. Disgrafías Centrales: se caracterizan por la alteración de una de las dos rutas de escritura o de ambas, de modo que existirán:

   a) Disgrafías Fonológicas, con un trastorno selectivo en el mecanismo de conversión de los fonemas en grafemas que les obliga a escribir sólo por la vía directa o léxica, por lo que su principal síntoma será una acusada dificultad para escribir palabras desconocidas (como las pseudopalabras), coexistiendo con capacidad normal para escribir aquellas otras de las que se tenga una representación en el léxico ortográfico (Shallice, 1981). Este tipo de pacientes suele cometer errores derivados (por ejemplo, escribir “bebía” por “bebe” y en las palabras funcionales.

   b) Disgrafías Superficiales: sólo pueden escribir por la ruta fonológica, al tener dañada la ruta léxica u ortográfica; en consecuencia, manifiestan una gran dificultad en la escritura de aquellas palabras que siguen una ortografía arbitraria (palabras poligráficas), incluidos los homófonos, en tanto que son capaces de escribir correctamente cualquier palabra cuya ortografía sea “natural”.

   c) Disgrafías Profundas: se caracterizan por tener dañadas ambas rutas, de modo que estos pacientes suelen tener dificultades al escribir todo tipo de palabras; no obstante, sus errores más característicos, al igual que en la dislexia profunda, son los de tipo semántico, como escribir “luna” por “estrella” o “sobrino” por “primo” (Newcombe y Marshall, 1980).

   d) Disgrafías Semánticas: aunque pocos, se han descrito varios casos en los que los pacientes pueden escribir palabras al dictado, pero sin comprender en lo más mínimo su significado (Patterson, 1981).

2. Disgrafías Periféricas: son aquellas que implican trastornos específicos de la función grafomotriz y que están, por tanto, causadas por una lesión que no afecta a los procesos propiamente ortográficos, sino al conjunto de procesos responsables de la ejecución de los gestos motores necesarios para producir físicamente la escritura manual.

4. RETRASO EN LA ESCRITURA

Además de los disgráficos, existe un buen número de niños que por alguna razón (escasa escolaridad, falta de motivación, baja inteligencia, ambiente familiar desfavorable, etc.) sufren retraso en la escritura. También en estos casos los trastornos se producen por inadecuado funcionamiento de alguno de los procesos, aunque como en las disgrafías evolutivas, los más frecuentes se producen en el proceso léxico:

a) Planificación: algunos niños tiene dificultades para crear mensajes escritos que sena mínimamente aceptables. Esto ocurre con mayor frecuencia en el caso de los niños que tienen una inteligencia baja, en los pocos creativos y en los que viven en ambiente pobres culturalmente y no están acostumbrados a realizar narraciones o descripciones en el lenguaje oral, ya que sus expresiones se reducen a referencias directas al contexto. Estos niños suelen escribir las ideas según van surgiendo sin esperar a formar una estructura jerárquica, contrariamente a lo que sucede con los escritores más avezados que realizan una serie de operaciones sobre la información que van recuperando de la memoria a largo plazo destinada a rellenar lagunas, resolver inconsistencias, etc., que terminan por convertir a la escritura en un auténtico proceso de descubrimiento. En este sentido, Bereiter, Burtis; y Scardamalia (1987) sostienen que entre lo buenos y malos escritores, más que diferencias cuantitativas, que por supuesto las hay ya que los primeros producen textos más largos y más estructurados, les separan diferencias cualitativas, pues mientras que los malos escritores describen las cosas tal como las conocen, los buenos escritores analizan la información que van a escribir, juzgan su relevancia y coherencia, etc.

b) Construcción de la escritura sintáctica. Los niños que tienen un lenguaje oral gramaticalmente pobre manifiestan sus deficiencias en la escritura ya que no conocen otra forma de expresarse. Igualmente los niños que en el lenguaje oral utilizan un dialecto, argot o simplemente emplean una gramática de frases muy simples tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Martlew (1983) afirma que el lenguaje oral de las familias de clase media es mucho mas similar al lenguaje escrito que el lenguaje de clase baja, que se basa continuamente en el contexto para la emisión de expresiones. Igualmente Lawton (1963) comprobó que los niños de clase social media usaban un 50% más de oraciones subordinadas, más oraciones pasivas y más complementos circunstanciales que los niños de clase trabajadora. De manera que los niños de clase baja parten con desventaja porque tiene que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que los niños de clase madia ya conocen.

c) Procesos léxicos. Un problema con el que se pueden tropezar los niños cuando se ponen a escribir es el de encontrar las palabras precisas que les permitan expresar el mensaje. Este problema puede surgir por dos razones diferentes, bien porque su léxico es muy reducido o porque tiene dificultades para acceder a él. Muchos niños, especialmente los procedentes de ambientes socioeconómicos bajos, así como los niños que están poco acostumbrados a leer, reducen su lenguaje a un pequeño número de palabras que utilizan constantemente. No emplean más palabras porque sencillamente no disponen de más representaciones léxicas. Para otros niños en cambio, los problemas no se producen porque carezcan de representaciones léxicas, sino porque no consiguen hacer uso de ellas. Puesto que las representaciones poco frecuentes tienen un umbral de activación mucho más alto que las frecuentes, algunos niños recurren casi siempre a las frecuentes que son más fáciles de activar (no es sólo problema de estos niños que existan grandes diferencias entre el vocabulario que se dispone y el reducido número de palabras que normalmente se usan), pero cuando las diferencias son muy exageradas se produce un tiempo de escritura muy simple y repetitiva. Una vez decidida la palabra a utilizar, sea ésta frecuente o infrecuente, el siguiente estadio dentro del proceso léxico va dirigido a conseguir la forma ortográfica de esa palabra. Ya hemos visto que existen dos rutas diferentes, la ruta ortográfica empleada para escribir las palabras irregulares y la fonológica empleada para escribir las palabras irregulares y la fonológica para las palabras desconocidas. Los niños con problemas de escritura pueden presentar dificultades en cada una de estas rutas. Y de esta manera habrá dos tipos de retrasados para la escritura: los niños que tiene cierto parecido con los disgráficos fonológicos, puesto que escriben correctamente unas pocas palabras familiares pero fracasan con las palabras desconocidas y los niños que se parecen a los disgráficos superficiales, ya que son capaces de escribir la mayoría de las palabras sean éstas familiares o desconocidas pero con abundantes faltas de ortografía. Obviamente el método de enseñanza tiene mucho que ver en esta cuestión y los niños que son enseñados a leer y escribir por un método global tendrán mayor similitud con los disléxicos fonológicos mientras que los que son enseñados con un método fonético o silábico tendrán una ejecución similar con los disléxicos superficiales. En inglés se ha comprobado (Barron, 1980) que los malos escritores tienen una fuerte tendencia a basarse en la ruta fonológica, con lo cual escriben bien las palabras regulares pero fracasan en las palabras irregulares y los homófonos. En castellano, por el uso casi exclusivo de los métodos fonéticos y por la sencillez de las reglas fonema - grafema, la tendencia a escribir por la ruta fonológica es aún mayor, y en consecuencia, los niños con retraso en la escritura, así como los que están comenzando a escribir, cometen errores que se ajustan a las reglas de conversión fonema - grafemas pero no ala ortografía de la palabra (cometen faltas con las palabras que se escriben con “b” o “v”, con “h”, “g/j”, “c/z”, etc.).

d) Procesos motores: los principales trastornos que surgen a nivel motor son de tres tipos: 1) referentes a los alógrafos (confusión de alógrafo, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, mezcla de diferentes escrituras, adicción u omisión de rasgos, etcétera); 2) referentes a los patrones motores (letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o excesivamente pequeñas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionados, etc.), y 3) referente a la organización general (líneas inclinadas, grandes espacios entre líneas, palabras amontonadas, márgenes

demasiado amplios, etc.). La utilización incorrecta de los alógrafos se suele producir cuando se introducen las letras mayúsculas, ya que el niño todavía no distingue bien en qué condiciones se usan estas letras y en qué condiciones las minúsculas, produciendo errores de mezclar unas y otras letras en una misma palabra (por ejemplo, “liBreTa”). Igualmente cuando empieza a leer, y sobre todo a hacer copias, de los libros escritos con letra script suele mezclar este tipo de letras con las letras cursivas que se usan normalmente. En estos momentos pueden aparecer las típicas confusiones entre ciertos alógrafos que con este tipo de letras son simétricos (b y d, p y q etc.) pero no lo eran con la letra cursiva (b, d, p, q). Estos problemas que aparecen en la mayoría de los niños en los primeros momentos de la escritura pueden persistir en ciertos niños con problemas de escritura. En cuanto a la adquisición de los patrones motores, aunque este proceso es el que más atención ha recibido por parte de losa profesionales dedicados a tratar los problemas de escritura, lo cierto es que debería ser el que menos tendría que preocupar. Pues si un niño es capaz de planificar un buen mensaje, con las adecuadas estructuras sintácticas y correcta ortografía, poco debe importar que sus letras sean excesivamente grandes, estén desproporcionadas o deficientemente dibujadas, ya que si le enseña a usar la máquina de escribir o el computador, los problemas desaparecerán. Creemos importantes las actividades destinadas a mejorar los patrones motores y que las dificultades en este proceso pueden tener repercusiones en otros procesos superiores. Así, por ejemplo, una excesiva lentitud en la realización de los movimientos musculares puede llevar a que los sujetos olviden parte del mensaje que habían planificado y pensaban escribir. Pero en principio no tiene por qué constituir un problema grave.

CLASE 06

4.1. La Escritura en Espejo

La interpretación que se ha venido dando a esta alteración es que el niño no ha desarrollado suficientemente su lateralidad y que confunde la izquierda con la derecha. De ahí que no sepa a qué lado debe colocar el rasgo o la letra. Esta hipótesis se veía apoyada por el hecho repetidamente comprobado de que muchos de los niños con problemas de escritura se confunden al señalar la izquierda y la derecha. Es mucho más abundante en niños (as) con lateralidad cruzada, en zurdos y en zurdos contrarios.

El punto débil de esta hipótesis está en que hay muchos otros niños que no cometen esos errores y que, sin embargo, tampoco tienen muy claro cuáles son su mano derecha e izquierda. De la misma forma que hay niños perfectamente lateralizados que hacen inversiones (al menos el 50% según Miles y Ellis, 1981). Si ciertamente se da el caso de que hay mayor número de niños zurdos que tienen problemas de inversión al escribir, es posible pensar que las dificultades normales de los niños se unan los pequeños inconvenientes con que tropiezan los zurdos al tener que vivir en un mundo hecho para diestros.

Piénsese que, por ejemplo, al imitar al profesor cuando escribe en la pizarra al niño diestro no tiene más que seguir exactamente sus movimientos, mientras que el zurdo

tiene que hacer justamente los movimientos opuestos (como cuando nos peinamos ante el espejo), o las dificultades que le supone la escritura de izquierda a derecha (por ejemplo, la revisión de lo escrito que los diestros vamos realizando mientras escribimos y que los zurdos no pueden realizar fácilmente porque se tapan lo que van escribiendo con su propia mano).

También se ha querido explicar la escritura en espejo (y en general la mayoría de los problemas de lectura y escritura) como secuencia de que el niño no haya logrado establecer su esquema corporal. Este supuesto choca bastante con la simple intuición pues parece que poco tienen en común la actividad lecto – escritora y el conocimiento del cuerpo. La razón por la que se estableció esta conexión, ha sido la proliferación de los estudios correlacionales, pues debido a lo relativamente fácil que es tomar varias variables y comprobar su grado de relación se han hecho multitud de estudios de este tipo, y una de la variables que sorprendentemente correlacionó positivamente con la lecto–escritura era el dominio del esquema corporal.

Los niños que conocían bien las partes de su cuerpo eran los mejores en las tareas de leer y escribir y los niños con peor conocimiento de su cuerpo los que mayores dificultades tenían en estas actividades. Pero hay que tener en cuenta que una correlación no significa una relación causa y efecto. De estos estudios no se puede deducir que el conocimiento corporal sea la causa de una escritura sin problemas (y viceversa); significa simplemente que estas variables se relacionan pero la causa de esta relación puede estar en una tercera variable. Tomemos un ejemplo simple. Si hiciéramos un estudio correlacional entre varios pueblos de la séptima región y tomásemos como variables entre otras, el número de conejos que hay en cada pueblo y el número de cazadores que hay, seguramente encontraríamos una correlación altamente positiva entre estas dos variables y obviamente no por ello se podría deducir que los cazadores son la causa de la población de conejos. Esta correlación se produciría por una tercera variable que es la cantidad de bosques y espacios verdes, ya que cuanto más bosques y espacios verdes tenga, más conejos y cazadores poblarán el lugar.

En el caso que aquí nos ocupa de la relación entre esquema corporal y escritura, la tercera variable según Miles y Ellis (1981) la capacidad de codificación léxica. Los niños que tienen una buena memoria para los signos lingüísticos recuerdan bien las representaciones ortográficas de las palabras así como las reglas fonema – grafema, lo que les permite una buena escritura, y al mismo tiempo recuerdan bien el nombre de las partes del cuerpo, por lo que consiguen salir airosos en los test de esquema corporal. Por el contrario, los niños con deficiencias de codificación léxica tiene problemas para retener la forma ortográfica de las palabras, las reglas fonema – grafema y por su puesto los nombres de las partes de su cuerpo, ya que los test que miden el esquema corporal evalúan sobre todo si el niño conoce los nombres de las diferentes partes de su cuerpo, pues la mayoría de los ítems tienen la forma: “señálate la nariz”, “señálate la rodilla derecha”, “cómo se llama esto” (señalando el codo, un brazo, etc.).

Para abordar con rigor por qué se produce la escritura en espejo hay que comenzar por separar las inversiones de letras, pues aún cuando se pueden dar en un mismo sujeto, las causas son distintas. De hecho, la denominación de escritura en espejo realmente se podría aplicar a las inversiones de rasgos.

En el caso de las inversiones de rasgos, el trastorno se produce según Miles y Ellis (1981), porque el sujeto no tiene buena representación de esos signos, es decir, conoce parte de la información pero no la conoce en su totalidad. Así en el caso de la “b” puede saber que lleva una línea vertical y un semicírculo pero puede no recordar si el semicírculo está a la parte derecha de la línea o en la izquierda. No porque no distinga la derecha de la izquierda, sino simplemente porque son pequeños detalles que le pasan desapercibidos. Sucedería algo así como si a nosotros nos mostrasen un objeto desconocido o un cuadro abstracto y luego nos pidiesen que lo dibujáramos. Seguramente nos equivocaríamos en pequeños detalles, o en la colocación espacial de algunos de los elementos. Pues para el niño las letras son tan abstractas como pueda ser para nosotros el cuadro y prueba de ello es que la mayoría de los niños cuando están aprendiendo a escribir cometen muchos errores de este tipo, errores que van desapareciendo a medida que consigue obtener representaciones más exactas de las letras.

En los niños disgráficos puede haber una persistencia por dificultades en conseguir una representación exacta de las letras. Y ciertamente el problema se puede agravar por la dirección de algunas letras contrarias a la norma. Goodnow y Levine (1973) han estudiado las copias realizadas por niños de varias edades y adultos y han observado regularidades sistemáticas respecto al punto de comienzo y la secuencia de sucesivos movimientos: observaron una tendencia a comenzar en el punto más alto y más a la izquierda de cada letra (aunque la T se puede comenzar por diferentes puntos siempre comenzaron por la parte izquierda de la línea horizontal).

Algunas letras obligan a violar estas normas: así, con la línea circular de la “d” es necesario ir de derecha a izquierda y lo mismo sucede con la “q”, lo que se supone una forma de escribir diferente a la usual. Y ello conlleva mayores dificultades. Lewis y Lewis (1965) informaron que el número de errores que se cometen con la “d” y la “q” es mucho mayor al que se comete con la “b” y la “p”. Según Lewis y Lewis, estas inversiones pueden ser consideradas como errores de regularización. Igualmente es comprensible que los niños zurdos cuya tendencia natural sería el escribir de derecha a izquierda (entre otras para no taparse las letras cuando escriben) tiendan a confundirse más y a formar representaciones erróneas de las letras.

El intercambio de letras (sol por los) es un trastorno bastante frecuente en los niños que comienzan a escribir, puede persistir en los disgráficos de una forma preocupante debido a que estos niños ofrecen unas dificultades especiales para codificar el lenguaje (formar representaciones léxicas, aprender las reglas grafema – fonema y fonema – grafema, etc.) y ello independientemente de que puedan tener o no problemas de lateralidad o esquema corporal. Y prueba de que no es una simple desorientación espacial lo que causa la inversión de las letras en el disléxico es que el mayor número de errores se produce entre las letras con rasgos (e incluso sonidos similares) tales como d y b, p y b, etc., siendo escasas, en cambio, las inversiones de otras letras (ejemplo, 3 por E, h por h al revés), errores que son bastante comunes en los niños de 5 y 6 años que comienzan a escribir y prácticamente ausentes en los disléxicos. En cambio si se confunden con letras similares que no son invertidas, pero que comparten muchos rasgos (m y n, f y t, n y ñ, n y u, etc.).

En definitiva, el problema de inversión de letras lo situamos a nivel léxico, producido por una insuficiente representación ortográfica o por problemas en las reglas de conversión fonema – grafema. O incluso a nivel de memoria de trabajo, pues a veces recupera bien los grafemas pero el ser tan lento y además tener escasa memoria de trabajo, cuando va a escribirlos se le olvida alguno de ellos (la omisión de letras y sílabas es también bastante frecuente en estos niños) o no los pone en el orden correcto.

4.2. Factores Predisponentes

Entre los factores etiológicos podemos encontrar, factores de índole psico - ambiental y orgánicos. En cuanto al mantenimiento o mejora de las dificultades inciden sobre todo los factores socio-educativos.

En concreto, algunos de los factores que influyen tanto en el origen de estas dificultades, como en el mantenimiento o interferencia de una evolución favorable son:

- Problemas de lateralidad y otros trastornos de la eficiencia motora, dominio del esquema corporal, o trastornos perceptivos y/o viso-perceptivo-motrices.
- Trastornos madurativos o neuropsicológicos menores.
- Dificultades de concentración o atención.
- Procesos de dispedagogías: aprendizajes precoces y/o forzados de la escritura, problemas de método y/o motivacionales, situaciones de enseñanza-aprendizaje inadecuadas.
- Escolarización insuficiente, ausencias escolares, repetidos cambios de colegio.
- Ambientes socioculturales desfavorables (bajos), e incluso se ha hablado de predisposición hereditaria.

CLASE 07

5. TRASTORNOS RELACIONADOS A LAS DISGRAFÍAS Y OTRAS ALTERACIONES DE LA ESCRITURA

"Los trastornos y problemas de escritura no necesariamente se dan o actúan por si solos, por lo general, son concomitantes (se relacionan o acompañan a…) otras complicaciones de la lectura".

5.1. Agrafía

Trastorno caracterizado por la organización de las capacidades para la expresión escrita, exceptuando los trastornos puramente motores, que lógicamente interfieren en la escritura. Imposibilita la comunicación por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares.

En este trastorno muy a menudo se presenta asociada con trastornos afásicos. Puede ser innata o adquirida. El aprendizaje de la escritura en el niño se dificulta, pues se tendrán que formar centros psicomotores en el lado opuesto a los que funcionaban antes de su enfermedad. A través de la reeducación de la escritura, se van a fijar nuevamente los modelos de los mecanismos moto-kinestésicos y mentales que deben funcionar durante la realización de este acto.

Por lo que toca a las técnicas aplicadas a este fin, hay que contar con la imposibilidad física de muchos pacientes para usar su mano derecha, debido a la hemiplejia que padecen.

A continuación, se presentan una serie de definiciones elaboradas por diferentes estudiosos frente a este tema:

- Es la imposibilidad de comunicar por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares. (Laurense Silva)
- Es la incapacidad para comunicar en forma verbal y escrita. (Jaime Parra)
- Pérdida de la habilidad para expresar el pensamiento por escrito. (Imelda Lobos).
- Pérdida en mayor y menor grado de la capacidad para producir lenguaje escrito debido a una lesión cerebral.
- Imposibilidad de comunicar por escrito, con independencia del nivel mental y de los antecedentes escolares.
- Es la falta de capacidad total o parcial para expresar las ideas por escrito a causa de lesiones o disfunciones cerebrales.
- Incapacidad variable para expresar pensamientos, ideas, procesos, secuencias, en forma escrita aunque sí se expresan oralmente, aunque su causa, no se restringe a lesiones cerebrales.

5.2. Alexia

Es una alteración de la comprensión de letras, sílabas, palabras y frases, no obstante es más importante el trastorno de la identificación de letras que palabras, cuando la lectura es posible es una lectura global. Esta desorganización funcional origina el hecho de que, contrastando con la relativa facilidad para la escritura espontánea y al dictado, el paciente no puede leer su propia escritura.

La escritura espontánea del paciente presenta numerosos errores de ortografía y sintaxis, mostrando la naturaleza de los trastornos que han afectado los valores simbólicos del código gráfico y sus valores semánticos.

El paciente presenta una perturbación importante del reconocimiento de palabras y frases, mientras que la identificación de las letras aisladas aparece más conservada. El tratamiento de esta tiene por objeto hacer recordar al paciente el procedimiento e interpretación de los símbolos gráficos de lenguaje que ya ha olvidado.

El afectado puede ser incapaz de deletrear la palabra que acaba de leer correctamente de manera global, este a su vez duda, vacila y puede emitir la palabra deformada, o sustituirla por otra con relación conceptual con la palabra correcta.

A continuación, se presentan una serie de definiciones elaboradas por diferentes estudiosos frente a este tema:

- Es un trastorno del lenguaje cuyo origen es una lesión cerebral en la capacidad de ver las palabras escritas permaneciendo estas intactas, pero el individuo es incapaz de interpretar su significado, además de que no puede leerlo. (Diccionario de Psicología y Pedagogía).
- Es un trastorno del lenguaje caracterizado por la ausencia de palabras en los términos correctos, y la dificultad de expresar los conocimientos adquiridos. (Gabriela López Coello)
- Alexia es la pérdida de la capacidad previamente adquirida de la lectura, tanto en textos elaborados por el individuo como otros del entorno. Ésta puede ocurrir de tres formas:
  - Alexia anterior: se asocia con una afasia en el área de Broca, caracterizada por la alteración de la comprensión de la estructura sintáctica.
  - Alexia central: (Alexia con Agrafía). Asociada con alteraciones del campo visual. En ocasiones se encuentra aislada. A nivel cerebral, es provocada por un daño en el área parietal posterior y parietotemporal del hemisferio izquierdo del cerebro. El sujeto pierde la capacidad para leer y escribir, debido a que no reconoce las letras.
  - Alexia posterior: (Alexia sin Agrafía). Pérdida de la percepción visual de las figuras, se encuentra en lesiones del lóbulo occipital dominante y el esplenio del cuerpo calloso.
  - Alexia frontal: es un defecto de la lectura propio de la afasia de Broca que se caracteriza por mala secuenciación.
  - Alexia espacial: es provocada por lesiones en el hemisferio derecho del cerebro y los componentes de la lectura se ven afectados a nivel visual y de seguimiento de los textos. (se salta reglones al leer y al escribir también puede omitirlos)

5.3. Síndrome de Hipoacomodación Juvenil

Es un problema muy poco conocido en el continente Americano y descrito por primera vez en 1958 por Castembader. Estudiado muy extensamente por Mühlendyck en Europa Central.

El signo y síntomas más frecuentes en los sujetos que lo padecen, es que al momento de escribir y leer algo se acercan en extremo al material, padeciendo de fuertes

cefaleas. En la siguiente tabla se presentan las causas más frecuentemente responsables para reducción de la distancia de trabajo.

CAUSAS EXTERNAS	CAUSAS INTERNAS
• Plano de trabajo • Tipo de asiento • Iluminación • Tamaño del objeto o texto a leer	• Miopía • Exceso de acomodación • Insuficiencia de convergencia • Síndrome de Hipoacomodación Juvenil Problemas de aprendizaje • Dislexia pura • Problemas anatómicos de la columna vertebral

¿Qué distancia se debe considerar como "normal", al momento de leer y escribir? Tradicionalmente se ha considerado y aceptado como normal que la distancia sea entre 30 y 35 CMS. Podemos aceptarlo en un adulto, ¿pero en niño (a)?

Realice ejercicio n°5

La distancia normal para un niño, dependerá del "reflejo visopostural" (REVIP). Este varía considerablemente dependiendo de la edad y la estatura.

¿Cómo se calcula el REVIP?

- Distancia Harmon modificada: va desde el codo hasta la unión de la pinza pulgar – índice.
- El REVIP se mide desde la raíz nasal del sujeto hasta el texto que lee.
- En la distancia ideal, el REVIP es igual o ligeramente menor que la distancia de Hamon.
- Una distancia menor de las dos terceras partes de la distancia de Hamon indica problemas visuales en visión próxima.

Síntomas comunes de la Hipoacomodación

- Rechazan la lectura.
- No les gusta hacer tareas escolares.

- Platican mucho durante las clases.
- Poca lectura comprensiva.
- Se acercan para leer y escribir.
- Visión borrosa ocasional de lejos; lo que no se comprueba generalmente al momento del examen visual debido a que la inmensa mayoría posee una visión de 20/20. Realmente el sujeto si sufre el problema, sobre todo en aquellas clases en lo que tiene que copiar de la pizarra en su cuaderno y es debido a que en todos los niños con hipoacomodación se encuentran con el "tiempo de acomodación binocular aumentado".
- Se levantan constantemente del lugar donde hacen las tareas escolares.

Síntomas frecuentes

- Cefalea en un 65%.
- Dislexia.
- Diplopía con visión cercana.(es cuando las personas observan un mismo objeto pero que lo ven en dos lugares distintos).
- Ojos rojos.
- Blefaritis (inflamación de los párpados).
- Disminución del rendimiento escolar.

El síndrome de hipoacomodación juvenil, suele confundirse con otros tipos de problemas de la escritura. Este síndrome, no afecta tan solamente a la escritura, pero si se manifiesta más afectado al momento de que las personas que lo padecen lo manifiestan.

Generalmente, las personas que padecen de este síndrome lo pueden solucionar utilizando anteojos o con cirugía correctiva. Pero además, presentan un gran obstáculo: como ocurre muy a menudo, estas personas tienen una excelente agudeza visual sin lentes, tiene la tendencia a olvidar usarlos en horas de clases y al momento de hacer sus tareas escolares, por lo que es imprescindible explicarles muy bien a los padres e incluso a los educadores sobre el adecuado uso de los lentes por el niño.

CLASE 08

5.4. Paragrafía Verbal

La paragrafía verbal, es la alteración en que los sujetos suplantan algunos vocablos o alteran el orden de las letras. Algunos ejemplos de esta alteración son:

- Helicóptero por helicóptero
- Chocolate por cocholate
- Estatua por estuata.

5.5. Neologismo

La palabra neologismo viene del griego. Está compuesta por neo (nuevo) y logo (palabra). Su significado es la incorporación de palabras extranjeras a una lengua. En nuestro lenguaje cotidiano, cada día, incorporamos nuevos vocablos provenientes de otros idiomas, los que al traducirlos a nuestra lengua sufren deformaciones en su escritura y pronunciación.

Su finalidad es facilitar la utilización de dicho vocablo a nuestro lenguaje. Ha ocurrido que en ciertas ocasiones, estas nuevas palabras se arraigan tanto en una cultura que pasan a ser parte del lenguaje cotidiano del entorno e incluso; conformando un nuevo lenguaje Spanglish. Ejemplos de neologismo.

- Chicle: la palabra chicle viene de Nahuatl Chictli y este del Moya Sicte. Sicte es el nombre del sangrado del Chicozapote (sabia), el cuál es la materia prima de la goma de mascar. Chicozapote es un árbol nativo de México y Centro América.
- Cochayuyo: la palabra cochayuyo viene del quechua “kochu” (laguna) y “yuyo” (hortaliza). El cochayuyo es un alga marina que se encuentra en las costas chilenas. Es comestible y bien deliciosa.
- Bistec: el “bistec a lo pobre” es un plato muy popular en Chile. Consiste en un trozo de carne frita, huevos fritos (zunny side up), cebolla frita y papas fritas. “Bistec a lo pobre” viene del mal pronunciar el francés “boeuf au poivre” (vacuno a la pimienta). También bistec proviene del inglés “beef steak”, vacuno asado al palo.

5.6. Jergafasia

Es una afasia sensorial cortical (afasia de Wernicke) en la cual la parafasia es muy acentuada. El sujeto con trastorno habla en jerga ininteligible. En pocas palabras su lenguaje expresivo es poco entendible.

Cuando los infantes comienzan el proceso de balbuceo y los primeros enunciados de habla pasan por una suerte de jergafasia.

6. DIGRAFÍAS DE ACUERDO A LA SINTOMATOLOGÍA

Podemos encontrar diferentes tipos de disgrafías considerando la sintomatología que presentan:

- Disgrafía Acústica: se manifiesta en una dificultad en la percepción acústica de los fonemas y en el análisis y síntesis de la composición sonora de la palabra. Déficit en el reconocimiento de fonemas semejantes por sus características acústico–articulatorias. Es una insuficiencia para unir los grafemas en sílabas y estas en palabras. Ocurren omisiones, transposiciones, adiciones y/o sustituciones.

- Disgrafía Óptica: se presenta una alteración en la representación y percepción visual. Dificultad para reconocer las letras por separado y relacionarlas con los sonidos correspondientes, no existe la asociación fonema – grafema. Una misma letra puede percibirse diferente en uno u otro momento provocando cambios sistemáticos de grafemas semejantes desde el punto de vista gráfico.

- Disgrafía Motriz: se evidencia una dificultad motriz fina que afecta las conexiones de los modelos motores con los sonoros en las diferentes palabras presentándose pérdida o desviación del renglón, desfiguración de las grafías. Se dificulta la coordinación para reproducir los movimientos articulatorios por alteraciones de la sinestesia articulatoria que se refleja en la escritura. Se omiten letras (sílabas, vocales y consonantes) cuyos fonemas son semejantes.

- Disgrafía Agramática: en esta disgrafía se evidencian cambios constantes de estructuras gramaticales en la escritura.

- Disgrafía y su relación con la lectura: La disgrafía, o trastorno específico en el desarrollo de la escritura, consiste en un nivel de escritura significativamente inferior al esperable por la edad del niño y su nivel escolar, detectado mediante el empleo de pruebas estandarizadas de escritura. Al igual que en el trastorno de lectura, el DSM-III-R considera necesario que el trastorno perturbe de forma significativa los aprendizajes académicos o las actividades diarias, y que no sea debido a déficit sensoriales periféricos. Cuanto hemos dicho para el trastorno de lectura puede ser aplicado en los trastornos de escritura. De hecho la escritura no es sino la codificación gráfica del lenguaje, un meta-código aplicable al código que, en sí significa el lenguaje. La escritura comparte un proceso de codificación, y cualquier alteración que perturbe los procesos codificadores/decodificadores de lectura puede interferir en la escritura. También el tratamiento se basará en técnicas especialmente aplicadas a escritura, dentro del marco de una enseñanza individual, que contemple la conjunción de las dos metodologías (analítica y sintética) y la estimulación lingüística global.

6.1. Sintomatología Esencial (Síntomas en la Escritura)

En la escritura, cuando se le pide que escriba de una manera espontánea, generalmente se producen estos fenómenos:

a) Dificultad inicial para imaginar la historia o si la ha imaginado adecuadamente, se siente incapaz de expresarla por escrito o reacio a hacerlo. Consume mucho en tiempo antes de iniciar el trabajo. A veces es preciso sugerirle los temas y el cómo expresarlos.
b) El niño necesita un tiempo excesivo para escribir su relato. Puede tardar 15 o 20 minutos para escribir dos líneas, aunque esto es un caso extremo.

c) La escritura en sí puede ser indicativa, por el tipo de letra, la mayor o menor disgrafía, la forma a veces incorrecta de coger el lápiz, la forma de realizar los óvalos de las letras. Se puede observar agarrotamiento a la hora de escribir. El niño puede manifestar cansancio. L letra inicialmente correcta, se va desestructurando, el niño pierde el control que a veces ejerce inicialmente a costa de grandes esfuerzos. Por eso en ocasiones animo a que escriban prescindiendo de la buena letra, pese alas tendencias uniformadoras de los profesores.
d) Discrepancia entre lo escrito y el lenguaje oral del niño. (Por eso a veces convendría evaluar a los niños disléxicos oralmente y no por escrito). A veces utilizan una sintaxis extraña, omite palabras en especial los nexos y las palabras de función, dándose cuenta de ello en ocasiones al releer el texto. Igualmente el uso de los signos de puntuación apenas responde a las normas sintácticas.

Encuadramos en esta categoría a alumnos, mayores de ocho años, que presenten dificultades a la hora de realizar los trazados gráficos que requiere la escritura, retraso en la escritura (superior a dos años) y errores frecuentes en la escritura (omisiones, sustituciones, adiciones e inversiones).

Concretamente pueden aparecer algunas de las siguientes manifestaciones:

- Escritura con errores frecuentes del tipo de omisiones, inversiones, sustituciones...
- Trastornos en los trazos, direccionalidad de los giros...
- Uniones y separaciones indebidas de palabras, sílabas y letras.
- Posición inadecuada para escribir con malos resultados en la efectividad escritora.
- Escritura irreconocible o ilegible o difícilmente legible.
- Trastorno en el tamaño de los grafemas.
- Presentan problemas en el análisis y síntesis visual.
- Alteración de las representaciones temporal – espacial.
- Alteraciones en la percepción fonemática.
- Alteraciones en la esfera motriz y en sus componentes.

Estos alumnos deben estar normalmente escolarizados, sin perturbaciones orgánico -sensoriales (que estén implicadas en el proceso escritor y con inteligencia normal, a la hora de aprender a escribir o en el intento de dominar esta técnica, es decir que sus dificultades en la escritura no están vinculada a otros trastornos mayores o de otra índole.

Estas dificultades han de ser de carácter duradero en uno o varios aspectos del proceso escritor.

CLASE 09

6.2. Sintomatología Asociada

Las dificultades para la adquisición y desarrollo de la escritura interactúan con otras alteraciones asociadas o vinculadas, como las siguientes:

- Retraso escolar fundamentalmente en el área del lenguaje, que puede complicarse con fracaso escolar, fobia escolar, rechazo a escribir y sentimientos de baja autoestima.
- Ansiedad elevada ante situaciones de escritura, que a su vez pueden aumentar sus dificultades y errores y en definitiva le llevan al fracaso.
- Pueden asociarse algunos trastornos de conducta (Fobia escolar, tic,).

6.3. Ficha Individual de Alumnos Detectados Presumiblemente con Disgrafía en Base a la Sintomatología

Nombre o identificador		Centro o identificador	Localidad	
Edad	Curso	Criterios	Tipos	Observaciones

Señale en la casilla que corresponda, adecuadamente si / no o? según corresponda.

SINTOMATOLOGÍA ESENCIAL			
si	no	?	Ítem
			Retraso en la escritura de dos o más, a partir de los ocho años de edad del niño.
			Escritura con errores frecuentes (omisiones, inversiones, sustituciones).
			Trastornos en la direccionalidad de los giros.
			Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
			Posición inadecuada para escribir con efectos de una mala grafía.
			Estructura irreconocible o poco reconocible.
			Trastornos en el tamaño de los grafemas.

SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA			
si	no	?	Ítem
			Presenta alteraciones conductuales (fobia escolar, tic, enuresis, temores nocturnos).
			Manifiesta con frecuencia estados de ánimo desajustados (sentimientos depresivos, baja autoestima).
			Presenta indicadores de inmadurez psicoafectiva.

			Presenta déficit perceptivo motrices (sincinesias o movimientos involuntarios asociados).
			Presenta un bajo rendimiento globalizado o generalizado a otras áreas.
			Tiene un retraso escolar fundamentalmente en el área lingüística.
			Comete errores frecuentes en la lectura (omisiones, adiciones e inversiones).

FACTORES PREDISPONENTES			
si	no	?	Ítem
			Existe algún antecedente familiar.
			Su medio sociocultural es muy bajo.
			Tiene problemas de lateralidad.
			No tiene buena coordinación óculo – manual.
			Su esquema corporal no es el estimado para su edad.
			Su estructura y orientación espacial no es la esperada para su edad.
			Escolarización insuficiente, ausencia de escolarización, faltas, repetidos cambios de establecimiento educacional.
			Diversas formas de dispedagogías (métodos, maestros, etc.).
			Aprendizaje precoz o forzado de la escritura.

DIFERENCIALES			
si	no	?	Ítem
			No presenta evidencia ni diagnóstico de autismo.
			No presenta evidencia ni diagnóstico de trastorno neurológico.
			No presenta trastornos motóricos mayores.
			Ha tenido una adecuada estimulación cultural y pedagógica.
			No presenta un déficit intelectual. Capacidad intelectual normal o superior.
			No existen perturbaciones sensoriales: ni de visión, ni de audición.
			No presenta trastornos emocionales. Su desarrollo socioafectivo es adecuado a su edad y entorno.

CRITERIOS PARA EL DIAGNOSTICO DE DISGRAFÍA			
si	no	?	Ítem
			Deterioro importante de la escritura que se manifiesta en la mala formación de las letras, en la desorganización y en una coordinación visomotriz fina limitada.
			Rendimiento en las tareas de escritura notablemente menor de lo esperado, dada su escolarización y la capacidad, o el rendimiento general en las demás áreas.

RESEÑAR OTRAS CARACTERÍSTICAS QUE SE CONSIDEREN IMPORTANTES

6.4. Errores Detectables de la Disgrafía de Simbolización

A continuación, se presenta los errores más comunes que presentan las personas con Disgrafía de Simbolización:

- Omisión de las letras, silabas o palabras.
- Confusión de letras con sonido semejante.
- Inversión o transposición del orden de las sílabas.
- Invención de palabras.
- Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
- Los textos que componen son de inferior calidad que sus pares.
- Utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales.

"El principal trastorno de los niños disgráficos se manifiesta a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras. La Disgrafía Motriz o caligráfica, afecta la calidad de la escritura afectando el grafismo en sus aspectos grafomotores".

CLASE 10

6.5. Errores Detectables de la Disgrafía Motriz o Caligráfica

A continuación se presenta los errores más comunes que presentan las personas con Disgrafía Motriz o Caligráfica:

- Escritura en espejo.
- Trastorno de la forma de la letra.
- Trastorno del tamaño de la letra.
- Deficiente espaciamiento entre las letras dentro de una palabra, entre palabras y renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras y renglones.
- Ligamentos defectuosos de las palabras y de los renglones.
- Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra.
- Trastornos de la presión o color de la escritura, bien por exceso o por defecto.
- Trastorno de la fluidez y del ritmo escritor.

Realice ejercicio n°6

7. IMPLICANCIAS DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Los trastornos de aprendizaje escolar pueden ser globales o específicos. Los trastornos globales suelen identificarse como "fracaso escolar". Se trata de un problema complejo en el que intervienen múltiples causas.

"Para poder hablar de fracaso escolar o de trastorno específico se debe constatar el nivel de aprendizaje significativamente inferior a lo que se considera como "normal" para cada edad, siempre que el fallo no sea explicable por retraso mental, trastornos generalizados del desarrollo o a déficit educativos de cualquier orden".

Resulta alarmante observar que alrededor del 75% de sus estudiantes escriben con letra de imprenta y aún más lamentable descubrir que muchos de ellos no saben hacerlo de otra forma.

Creemos conveniente determinar en qué etapa del proceso enseñanza - aprendizaje de la Escuela se halla la causa de esta grave falencia. Para ello, es necesario delimitar con definiciones precisas los diferentes campos de la Lengua que están involucrados en este proceso:

- La lectura es una actividad principalmente intelectual en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno físico, la percepción visual, y otro mental, la comprensión de lo leído. Ambos aspectos, estrechamente relacionados, son de capital importancia, ya que de su adecuado desarrollo depende la eficacia de los resultados.
- La escritura es un proceso mecánico, una destreza psicomotriz mediante la cual se aprende a escribir palabras y oraciones y, justamente, de ese ejercicio sistemático y progresivo, depende su soltura y legibilidad.
- La composición o producción de texto es el proceso más intelectual y complejo y necesita, para su eficaz desarrollo, del buen manejo de las otras dos actividades.

Si bien es conveniente que el aprendizaje de la lecto – escritura se realice en forma simultánea, la adquisición de la escritura como tal es un camino más lento. Igual que para toda destreza, el niño necesita de un tiempo de aprestamiento previo que se logra, en la etapa preescolar, a través del dibujo y del garabato.

En la infancia, la escritura está en vías de formación, sigue un modelo caligráfico escolar de una manera más o menos fiel, de ahí que sea tan importante la buena caligrafía del maestro. El niño es un gran imitador que además sabe distinguir por intuición las formas bellas o armoniosas de las que no lo son. Por esa razón el docente debe comenzar a encauzar, en él, un juicio crítico y estético.

Es necesario, por otra parte, que el maestro asuma una postura ejemplar, normativa y enriquecedora. Ejemplar porque debe servir de modelo, en este caso, a través de una caligrafía clara y correcta. Normativa, al tener que establecer normas para que los alumnos escriban con letra legible, prolija y espontánea. Finalmente debe ser enriquecedora porque, además de aportar sugerencias, debe enseñar a reconocer y valorar cada tipo de letra a fin de poder seleccionar luego la más adecuada para cada ocasión. Esto último nos lleva a tener en cuenta el manejo de dos grafías diferentes: la cursiva y la imprenta.

Los métodos actuales de la enseñanza de la Lengua sostienen que, para obtener resultados más rápidos, los alumnos deben dar sus primeros pasos en el aprendizaje de la lecto-escritura utilizando el abecedario en imprenta, primero, mayúscula y luego, minúscula.

Los maestros no deben dejar de lado la enseñanza de la letra cursiva, ni perder de vista el proceso de su adquisición y afianzamiento, ya que es un ingrediente más en la formación del perfil del educando.

La escritura cursiva es una sucesión de rasgos ascendentes y descendentes de distinta longitud que se unen entre sí de diversas formas: a) en ángulo (propia de los varones) b) redondeada o guirnalda (común en las niñas).

Si bien su aprendizaje parte de un modelo, cada alumno impone en él su estilo. Sus rasgos se van modificando conforme a su crecimiento y maduración. La misión del maestro es procurar, por un lado, que la caligrafía de los alumnos no pierda legibilidad, y por otro, preservar, en cada uno de ellos, su estilo personal.

La escritura en imprenta debe ser tomada como la adquisición y adaptación automática y pasiva de un modelo convencional. Estos signos neutros distan mucho de reflejar los rasgos distintivos del alumno. Y por lo tanto no debe considerarse como una escritura personal sino de alternativa o de uso ocasional. La fuerza de la escritura reside en la vitalidad de sus trazos; de ahí que los estudios grafológicos permitan conocer a través de ella, el carácter, el sexo, los gustos y hasta la salud física y mental de la persona.

Es común por otra parte que tanto educadores como personas relacionadas con educación reconozcamos a nuestros alumnos por su letra. La escritura cursiva es mucho más emotiva y elocuente de la vida de un hombre que la de imprenta. Otro factor que contribuye, además, a la despersonalización de la escritura, es el manejo excesivo de la computadora desde temprana edad. Se ha comprobado que muchos niños de cinco y seis

años comienzan a escribir sus primeras palabras pulsando en forma mecánica las teclas de la máquina y no afianzando la destreza motriz con el uso del lápiz.

En esta sociedad globalizada y tecnocrática, tanto padres como educadores debemos contribuir a que nuestros niños adquieran una identidad propia, con rasgos bien definidos. Procurar que aprendan y afiancen el manejo de una correcta escritura cursiva como parte de su expresión libre ya es un buen comienzo.

7.1. El Papel de los Padres en el Tratamiento de los Problemas de Escritura

En nuestro sistema educativo se da por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor más que sobre los padres. En el caso de los niños (as) con problemas de escritura, suele recaer sobre el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, profesor especializado). Este énfasis en la labor del profesor no es adecuado por cuanto los padres pueden ser y de hecho son en ocasiones por propia iniciativa, una fuente de ayuda importante para sus hijos.

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de niños (as) co9n problemas de escritura quizás sea el de apoyo emocional y social. El niño de be de saber que sus padres comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje. Esto requerirá frecuentemente el tener que dar al niño algún tipo de explicación acerca de sus dificultades matemáticas. El mensaje importante que hay que comunicar es que todos los implicados saben que el niño no es estúpido y que quizá ha tenido que esforzarse mucho más en su trabajo para alcanzar su nivel actual de lectura y escritura.

También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. Hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, aumentando su ansiedad y preocupación generando dificultades emocionales secundarias.

Los padres (y todos los que se relacionan con él o ella) deben dejar muy claro al niño que puede tener éxito, ya que si el niño "sabe" que no puede tener éxito, porque así se lo hacen sentir las personas importantes de su entorno, el niño tiene miedo a intentarlo y como en la profecía que se auto-cumple, hace por fracasar, sin apenas darse cuenta. Esto complica la tarea del especialista.

El éxito puede implicar una considerable cantidad de trabajo, pero se le hace ver que se comprende su problema y él va a recibir una ayuda específica a fin de que pueda superarlo.

Irónicamente, son a veces los padres que han tenido dificultades similares y que han sufrido mucho en la escuela son los que tienden a ejercer una presión mayor, consiguiendo un fin diametralmente opuesto al pretendido. Conviene que admitan su preocupación y compartir con el niño los problemas que tuvieron. Esto le hace al niño sentirse más normal.

Es totalmente inadecuado e inútil comparar en sentido desfavorable al niño con problemas con un niño sin problemas. Esto sucede especialmente si el niño que va bien en el colegio es más pequeño que el que tiene el problema. Conviene recordar que ambos son distintos y que el disléxico tiene sus cualidades. Las rivalidades fomentadas entre hermanos pueden acabar mal.

Es importante desarrollar la autoestima a todos los niveles. Puede hacerse dispensando al niño consideración positiva incondicional, en especial cuando se siente decaído o fracasado. Es fundamental evaluarlo con su propio nivel, esfuerzo y rendimiento. La dificultad es no pasar a la sobreprotección, al "todo vale". Pero la guía es tener clara la escala de valores en la que se desenvuelve el niño, la situación de partida, el esfuerzo realizado.

Otra cosa a tener en cuenta son las dificultades prácticas asociadas, como por ejemplo: confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, distraibilidad, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones (sino se le dan muy claras y concretas y se aseguran de que las haya comprendido). Todo esto exige una buena dosis de paciencia, pero es tan importante como comprender las dificultades mismas del aprendizaje del lenguaje escrito.

Los padres pueden tener en ocasiones un papel directo de educadores. Esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos. A veces es completamente imposible y hasta desaconsejable que los padres ayuden a sus hijos. La situación se torna en ocasiones en tan cargada de ansiedad que los padres o el niño pierden la calma, se enfadan y las condiciones de un aprendizaje con éxito y de refuerzo positivo sistemático, se vuelven inalcanzables.

CLASE 11

7.2. Implicancias Entre Escritura y Lectura

Para Tsvétkova (1977), la escritura va desde la representación de la expresión que procede anotar, pasa por su análisis sónico y termina en el recifrado de los sonidos (fonemas) en letras (grafemas), tanto la escritura como la lectura son procesos analíticos - sintéticos que comprenden el análisis sónico y la síntesis de los elementos del discurso.

ESCRITURA	LECTURA
Aparece la idea en la mente.	Papel con grafías.
Se genera una secuencia inicial de imágenes o palabras relacionadas.	Recifrado de las letras en sonidos.
Representación de la idea en oraciones y palabras.	Análisis Sónico.
Análisis Sónico.	Identificación del significado de la palabra.

Recifrado de los sonidos en letras.	Se genera una secuencia inicial de imágenes relacionadas con las palabras.
Graficado en el papel.	Comprensión de la idea transmitida.

Por su parte, Studdert - Kennedy (1987) expresa que los estudios sobre el habla y la escritura se enfrentan a una paradoja: las discretas unidades de la representación escrita de una producción no pueden aislarse en su cuasi - continua estructura articulatoria y acústica. Es posible resolver la paradoja, señalando que las unidades de la escritura (ideogramas, signos silábicos, letras alfabéticas) son símbolos para estructuras discretas, perceptivo - motoras, de control neural, estrechamente enlazadas en el habla y la escucha.

Sawyer y Butler (1991) explican que al adquirir la competencia para leer construimos sobre bases ya disponibles (LENGUA) en el sistema primario del discurso hablado: la fonología, o estructura del sonido de la lengua que incluye sílabas y fonemas; la sintaxis, o conjunto de reglas que gobiernan el ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones; y la semántica, o sistema de significado que se adhiere a las anteriores como una consecuencia de las experiencias en una variedad de contextos.

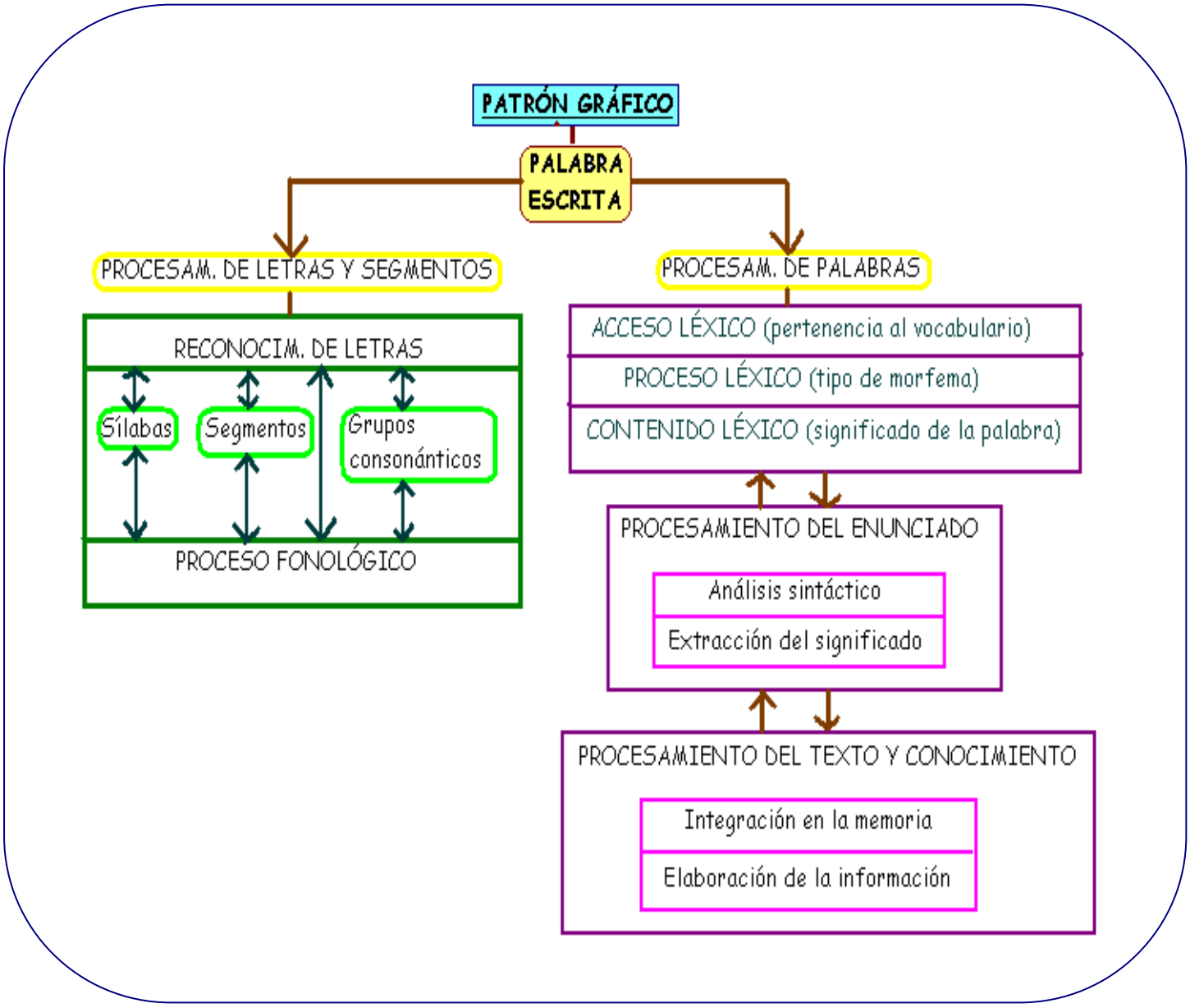
Todas las tres dependen de las capacidades y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo para su desarrollo y refinamiento. Adicionalmente, el puente entre el habla y la impresión gráfica, o las tareas de establecer las correspondencias entre sonido / símbolo al comienzo de las trazas para la lectura -no solamente desde las competencias fonológicas y la memoria-, también dependen del descubrimiento de que las palabras están hechas de partes muy pequeñas y aislables. Este conocimiento es a menudo referido como segmentación auditiva, que es un aspecto de la conciencia metalingüística.

La Disgrafía, podría definirse como un problema para aprender a escribir, originado por una disfunción cerebral mínima, que presentan niños cuya capacidad intelectual es normal y no presentan otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades.

Afectan al parecer más a los niños que a las niñas, y según algunas estadísticas, en mayor o menor grado a un 10% o un 15% de la población. Pero con estas definiciones, representarían menos del 1%, de todos los trastornos de la lecto – escritura, aproximadamente. El error consiste en "calificar" o "rotular" los resultados y no ir a las causas.

7.3. Diferencias Entre Escritura y Lectura

En el siguiente modelo de patrones gráficos, podremos observar la diferencia de procesos en la escritura y en la lectura. Aunque generalmente hablamos del proceso de “Lecto – Escritura” funcionan por separado, ya que la escritura en sí implica una etapa de expresión gráfica y de aspectos de coordinación motora.



Aunque aparecen como habilidades conjuntas no son procesos identificables puesto que la mayor parte de las destrezas necesarias para la escritura son específicas. En especial las de tipo psicomotor que se suman a otras habilidades perceptivas que si son de aplicación más general. También hay que considerar diferente el uso que se hace de ciertos aspectos de desarrollo cognitivo y lingüístico junto al papel importante que juega la motricidad para este tipo de aprendizaje.

Por tanto lectura y escritura son dos tipos de actividades diferentes fundamentalmente porque las operaciones que tiene que realizar el sujeto no son idénticas aunque sean logros que se adquieren aproximadamente al mismo tiempo para que indudablemente no aprenda del mismo modo, y como una de las muchas pruebas que ponen en evidencia que escritura y lectura no se aprenden con procesos idénticos, los constituye el que con frecuencia hay niños e incluso adultos que no son capaces de escribir bien palabras que sin embargo si leen con facilidad y esta discrepancia se debe al hecho de que la escritura fundamentalmente consiste en la producción de palabras y la lectura en el reconocimiento y comprensión de palabras.

En general, producir cualquier lengua es más difícil que comprenderla por lo que no hay razones para aceptar que estas dos tares se aprendan de manera idéntica. Estos requisitos que hemos visto para el aprendizaje de la escritura suponen por una parte destrezas de naturaleza general y por otra alguna de ellas resulta determinante para este tipo de aprendizaje. Nos referimos al desarrollo psicomotor de cómo evoluciona en control del movimiento psicomotor.

Las formas de actuación naturales o espontáneas de niños recién nacidos presentan unos estados de excitación cerebral que provocan una respuesta motórica muy desorganizada. Esto es debido a que las conexiones entre las neuronas están todavía muy desprotegidas lo que hace que la energía que circula entre ellas no solamente tenga una pérdida o intensidad de carga bioeléctrica sino que provoca descargas cercanas produciendo un estado de agitación que podemos describir como incontrolado.

Este descontrol cuando se da en edades tempranas va desapareciendo de modo perceptivo, gracias al ajuste que se produce por el recubrimiento de mielina que se sitúa como una capa entre las conexiones neuronales y eso gracias a las propias actividades corporales que pasa así progresivamente a poder ser controlada.

Esta mielina no tiene solamente la función de proteger esta fuga de energía entre neuronas, sino que permite al mismo tiempo el establecimiento de circuitos permanentes y posibilitando estructuras de movimientos automatizadores. A partir de aquí aumenta el control neuromuscular y la independencia de acción de los segmentos más alejados del tronco provocará una seria de ajustes en la tonicidad general cada vez más sutiles.

La capacidad de reconocer objetos por medio de grafismo aparece en los niños aproximadamente a ala edad de dos años, cuando el niño con cualquier instrumento (lápiz, cera) realiza un tipo de huella sobre cualquier soporte que sea capaz de registrar, esto lo llamamos garabato, durante mucho tiempo este tipo de ejecución son de carácter provisional y son huellas gráficas sin referencia de tipo interno (no hay intención gráfica concreta, aunque los adultos le saquemos parecidos).

Coincidiendo con la fase de autoafirmación del niño (toma de conciencia de si mismo), el garabateo empieza a jugar cierto papel de mediador entre la necesidad expresiva y su intención de canalizarse al exterior, y este seria el único componente simbólico que podemos concederle al garabateo.

Esta fase es coincidente también con el pensamiento simbólico de tal manera que la propia posibilidad de realización grafo motriz es fruto de la maduración neurológica que se manifiesta en la progresiva dominancia hemisférica izquierda, dominancia que permite la implementación en esta área cerebral de huellas o imágenes que son de naturaleza táctil y cenestésica.

Se requieren al mismo tiempo la capacidad de organización secuencialmente y la información de las unidades visuales que percibimos, lo que se realiza mediante referencias espaciales y temporales. Cada una de estas funciones implica un área cerebral concreta y que en la actividad general de escribir experimentan una constante independencia.

El logro total de dominio grafo motriz es la resultante del cumplimiento de dos leyes:

- céfalo–caudal
- próximo–distal

CLASE 12

7.4. Relación Entre Escritura y Lectura

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables.

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de lectura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elaborar a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso.

El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado "compuesto" en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

7.5. Integración de la Escritura y la Lectura

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

1. Enseñar a los alumnos el proceso de la escritura
2. Indicarles las relaciones entre lectura y escritura
3. Incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es responsabilidad del maestro indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

7.6. Condiciones Básicas para la Correcta Ejecución de la Escritura

- Independencia funcional del brazo
- Capacidad de inhibición y control neuromuscular
- Coordinación óculo – manual
- Organización espacio temporal
- Capacidad de transcripción de izquierda a derecha, arriba – abajo, y sinistro
- Ejercitación de la memorización
- Habilidades para realizar presión y la presión correctamente

7.7. Disgrafía Versus Dificultades en la Escritura

Cuando hablamos de DISLEXIA o DIFICULTADES EN LA LECTURA, estamos tratando dos entidades totalmente diferentes. La primera se relaciona directamente con una disfunción cerebral, mientras que la segunda es consecuencia de un sinnúmero de variables, entre las que se encuentran los inapropiados métodos de enseñanza, mal llamados "DISPEDAGOGÍAS". Lo mismo sucede entre la DISGRAFIA y las DIFICULTADES EN LA ESCRITURA.

TRASTORNO	DISGRAFÍA	DIFICULTADES DE ESCRITURA
Causas	• Disfunción Cerebral. • Antecedentes pre, peri y post – natales de daño cerebral. • Dispraxias Dígito - manuales	• Problemas Visuales (Hipermetropía, Miopía, Ambliopía). • Baja ingesta de nutrientes y hierro. • Maltrato intrafamiliar y escolar. • Retrasos en el desarrollo del lenguaje. • Inadecuada estimulación en el hogar. • Inmadurez del niño para la escritura. • Problemas de atención o hiperactividad. • Problemas en el comportamiento.

		• Alteraciones en el desarrollo motor grueso y fino. • Problemas de direccionalidad. • Inadecuados métodos de enseñanza.
Características	• Dificultades inconcientes para la identificación y discriminación auditiva de sonidos del habla (fonemas), con miras a su representación gráfica. • Sustitución e inversión inconciente de letras (grafemas), silabas o palabras, en la escritura espontánea o al dictado.	• Errores, generalmente consistentes, en la escritura: sustituciones, omisiones, inversiones. • Velocidad lenta al escribir. • Presión exagerada del lápiz sobre el papel. • Inadecuada prensión del lápiz.

DIFICULTADES, EVALUACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE ESCRITO

UNIDAD II

PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE ESCRITO

1. ¿POR QUÉ EVALUAR LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS? ¿CÓMO HACERLO?

La evaluación de la escritura de los aprendices debe ser considerada como una herramienta fundamental para el proceso que se requiere aprender. Este debería ser el objetivo más importante de la evaluación de esta competencia. En este sentido, es necesario considerar y, por lo tanto, habituar al alumno a realizar una lectura crítica de sus propias producciones e ir reescribiéndolas.

Esta lectura crítica y reescritura se puede hacer tanto en el plano individual como en el colectivo (pequeños grupos, toda la clase, etc.). De esta forma es que también se debería encarar el análisis de los problemas que genera la producción de un texto escrito. Todos estos aspectos son indispensables para que el alumno desarrolle competencias en la escritura.

1.1. La Reescritura

En este punto se debe hacer una aclaración con relación a la actividad de reescritura puesto que se han venido realizado interpretaciones erróneas al respecto, llegándose a desvirtuar su verdadero objetivo.

Reescribir no significa hacer copiar al alumno el texto tantas veces como el docente considere necesario. La reescritura no es una actividad de copia. Es una mirada reflexiva y crítica, ya sea la que hace el propio productor, que toma distancia y oficia de lector con respecto a su propio trabajo, o la que hacen otros actores intervinientes (compañeros, maestros, etc.) buscando mejorar el texto con el fin de clarificar mejor el mensaje que se pretende transmitir.

A través de esa mirada crítica, que requiere constantes lecturas de revisión, se “pulirá” un primer producto que, generalmente se encuentra en estado ‘bruto’ (usando la metáfora del diamante en bruto que debe ser pulido).

En estas instancias, se suele suprimir información innecesaria o agregar otra que falta; se cambian palabras buscando las más adecuadas; se observa y corrige la puntuación para que no se creen ambigüedades en el mensaje; se observa y se corrige la morfosintaxis, la ortografía; etc.

La actividad de reescritura es fundamental para el proceso de aprendizaje, por lo que lo debe realizar el productor (o los productores) con ayuda del docente, pero no debe ser este último el que lo haga, muchas veces hasta cambiándole el sentido al mensaje que el productor quiere transmitir.

Lo que puede ser conveniente que haga el docente es aprovechar el tiempo dedicado a estas actividades con el fin de establecer lo que podría denominarse ‘paréntesis de enseñanza’ e introducir conocimientos lingüísticos necesarios para resolver distintas situaciones que, aunque sean individuales, puedan servir a toda la clase.

Tal como se está planteando el tema, podría decirse que un proceso evaluativo es fundamental para una constante retroalimentación del proceso de escritura. Esta idea ya

nos advierte acerca de que también la evaluación es un proceso y que ese proceso es parte vital de la escritura.

Cuando se aprende a escribir, debería situarse esta actividad en contextos "reales". Pero, las instituciones formales donde el sujeto aprende no son verdaderas situaciones reales sino contextos creados culturalmente con el fin primordial de enseñar y de aprender.

Sin embargo, el docente puede intentar crear situaciones lo más naturales posibles para las actividades de escritura. El inscribir esta actividad, por ejemplo, en proyectos que le otorguen cierto sentido de realidad es de fundamental importancia. Se puede formular colectivamente un conjunto de criterios que orienten a:

- Los alumnos acerca de los saberes que ellos deberían construir (en este caso en escritura);
- Los docentes acerca de la forma de conducir el aprendizaje de sus alumnos.
- Aspectos cognitivos a tener en cuenta en el aprendizaje de la escritura.
- La escritura requiere diversas operaciones intelectuales. Concretamente se debe atender a un primer abordaje: la planificación de la misma. Esta planificación implicaría:
- Anticipar el tipo de texto que se intenta producir (si se trata de una carta, de un artículo informativo, de un cuento, etc.);
- Considerar al destinatario (de quién se trata, qué relaciones lo unen con el emisor, etc.);
- Prever un formato material para el producto del proceso escritural (tarjetas de invitación, diario escolar, cuentos individuales o colectivos, etc.);
- Definir el rol de los participantes en la escritura de los textos concretos (si se tratará de un conjunto de producciones individuales, si será una escritura colectiva, si será una combinación de ambas, etc.);
- La forma de recoger y archivar esos productos de acuerdo al objetivo previamente fijado; etc.

Luego de una macro planificación del tipo señalado, sigue lo que se conoce como "puesta en página" o redacción propiamente dicha (cómo se articula la misma: qué palabras se seleccionarán, cómo se articularán las frases, los párrafos, los capítulos, etc.).

Por su parte, la revisión es imprescindible y se constituye en una herramienta de control permanente del o de los textos sobre la base de criterios previamente definidos. Esta revisión implica releer, sacar o agregar palabras o trozos enteros, reformular criterios, etc.

Todo esto lleva, sin lugar a dudas, a una imprescindible reescritura, lo cual implica retomar borradores de los textos (por eso es importante ir archivándolos, por ejemplo, bajo un procedimiento muy usado actualmente como es el "portafolio") y reescribirlos en un mayor nivel de competencia (tener presente la consideración de la reescritura anotada con anterioridad).

Para cada una de estas etapas los docentes pueden elaborar tablas que ayudarán tanto a alumnos como a ellos mismos en la guía y conducción de la superación en el aprendizaje de la escritura. Ello implica construir, como sostiene Condemarín (2000) 'andamiajes' como un conjunto de herramientas que sirvan de apoyo al que aprende y que facilite el seguimiento por parte del que enseña.

Muchos autores concuerdan en que estas herramientas son más efectivas cuando son construidas entre los docentes y los alumnos. Pueden incluir criterios, indicadores, pautas o procedimientos de trabajos, reglas ortográficas o gramaticales, listados de palabras, expresiones, etc. O sea, pueden incluir todo lo que sirva para ayudar a los alumnos a mejorar sus producciones escritas. Por otra parte, estas herramientas también favorecerían los procesos de metacognición de los conocimientos de los alumnos.

- El lenguaje escrito en el currículo

Se necesita tener como punto de referencia para la evaluación, los objetivos y contenidos que se establecen en el currículo para el área del lenguaje escrito. Éste se incluye dentro del área curricular de Lenguaje y Comunicación. El objetivo último de la educación en esta área es la consecución por parte de los alumnos del dominio de las cuatro destrezas básicas del lenguaje, escuchar, hablar, leer y escribir, ya que estas destrezas se van a utilizar como instrumento mediador para el aprendizaje de las restantes áreas curriculares.

Entre los contenidos mínimos que se incluyen en los planes y programas elaborados para el primer ciclo básico se mencionan:

- Reproducción una a una de todas las letras del alfabeto, mayúsculas, minúsculas, identificando sus puntos de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema.

- Ligado de las letras entre sí para formar palabras.

- Escritura de palabras, oraciones y textos breves, siguiendo una progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

- Regularidad de la escritura en cuanto a: proporción y tamaño de cada una de las letras, alineación e inclinación de letras y palabras; espaciado regulares entre las letras y las palabras.

- Copia de palabras, oraciones y textos breves y significativos con propósitos definidos y claros.

- Escritura de palabras familiares, tales como su propio nombre y el de personas de su entorno, nombres de animales y objetos de uso frecuente, palabras favoritas.

- Escritura de palabras progresivamente más extensas y complejas que van siendo aprendidas, a través de la lectura y la comunicación oral.

Éstos son, de forma breve, los conocimientos que se pretenden desarrollar en el área de lenguaje escrito. Son necesarios tenerlos como puntos de referencia a la hora de evaluar las dificultades de un alumno concreto.

Estos contenidos se pueden ir enriqueciendo y haciendo más complejos teniendo en cuenta las situaciones de comunicación, el tipo de texto que se utilice, las características del texto respecto a la extensión, vocabulario, complejidad, etc.

2. LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE ESCRITURA

Comprender la importancia del diagnóstico educativo es vital para desarrollar con éxito todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando nos referimos al diagnóstico educativo, estamos hablando de un concepto que implica establecer objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Dichas decisiones deben jugar un papel esencial en la elaboración de adaptaciones curriculares, siendo éstas las que van a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de cada sujeto.

Basándose en ello, será más fácil llegar a determinar las ayudas necesarias, para posibilitar el acceso al currículum. El diagnóstico educativo ha atravesado por distintos momentos según el aspecto esencial en el que se centraba. Desde el enfoque tradicional (también llamado psicotécnico) centrado en el alumno y en su déficit (C.I), donde la evaluación es cuantitativa y se aplican los test como experimento científico, hasta el enfoque centrado en la interacción del alumno y la escuela, basado en el currículum.

En dicho enfoque se evalúan aspectos no centrados en déficit sino sobre la base de detectar las necesidades educativas de los alumnos, para abordar el proceso de enseñanza necesario para cada uno. Este enfoque tiene en cuenta el contexto ya que las necesidades de cada educando se basan también en la interacción con su medio, para lo cual se prevé evaluar todos los contextos circundantes (socio-familiar, escuela, aula), como también es fundamental detectar las necesidades derivadas de la aplicación del currículum, por lo que es necesario evaluar:

1. Perfil del alumno
2. Nivel de desarrollo general
3. Nivel de competencia curricular

Si bien son muchos los enfoques que de una manera u otra coexisten en la práctica, todos comparten un rasgo esencial, definitorio: todos se centran en el alumno, como sujeto del problema, considerando el contexto educativo como una variable secundaria. En general no consideran la gran necesidad de realizar una evaluación del propio currículum, ni de un análisis directo de las interacciones entre las necesidades educativas del alumno y el currículum escolar.

En este punto debemos detenernos y trabajar en función de abordar las dificultades que experimentan los niños desde una nueva perspectiva. Ésta tiene como característica fundamental que no se centra en el niño, sino en la interacción del niño con su entorno y en el caso de la educación, con su entorno educativo.

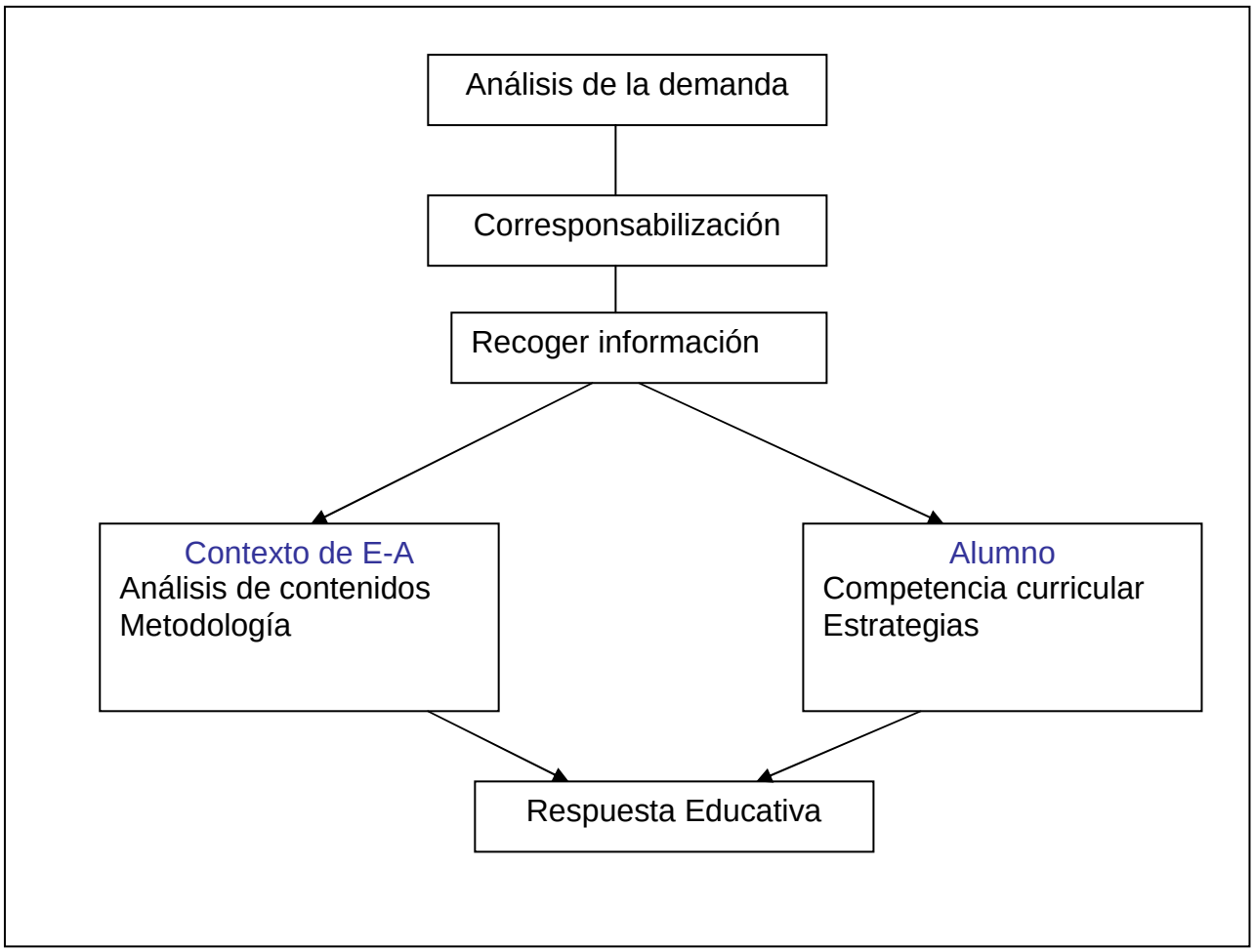
Pensamos en un diagnóstico educativo, que no es diferente a la evaluación educativa general, sino un momento de ésta, que se extiende en un continuo, desde la evaluación curricular más ordinaria, hasta la evaluación multidimensional efectuada por especialistas diferentes, al igual que las necesidades educativas a la que la evaluación se dirige se extienden a lo largo de un continuo. Por lo tanto un diagnóstico educativo no es ajeno o complementario a la escuela o al currículum escolar, sino un recurso más de ambos, en la línea de lo que algunos han denominado evaluación basada en el currículum, porque no recurre básicamente a situaciones de pruebas independientes, sino a situaciones propiamente curriculares.

En este sentido podemos a la evaluación diagnóstica- considerarla como un puente, ya que recurre a situaciones ordinarias tratando de aprehender las interacciones que en éstas se producen entre alumnos y contexto, compañeros, profesores, tareas, materiales, recreando y visualizando las rutinas escolares necesarias para así profundizar y sostener los aspectos referentes al aprendizaje y a la enseñanza. Esta perspectiva no implica solamente a un grupo de profesionales expertos, sino al conjunto de personas implicadas en la educación del alumno en el marco de una tarea cooperativa en la que, eso sí, cada cual tiene sus responsabilidades específicas.

2.1El proceso de evaluación

Para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno, es necesario considerar la evaluación tanto del alumno como del contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en el proceso de evaluación, intervienen otros aspectos que es necesario tener en cuenta y que se explican en la siguiente figura.

Variables a considerar en el proceso de evaluación



Como se puede apreciar, la evaluación comienza con un análisis de la demanda del profesor, que puede producirse por distintas situaciones. Así, un profesor nos puede pedir ayuda respecto a un alumno concreto por su bajo rendimiento en el área del lenguaje escrito; también la demanda puede originarse en el bajo rendimiento académico de un grupo de alumnos, atribuyéndose las causas a que “no saben estudiar”; también se puede solicitar una evaluación inicial, cuando los alumnos van a comenzar un nuevo ciclo o una nueva etapa; muy relacionado con el anterior, también se puede realizar una evaluación sumativa para comprobar el grado de adquisición de los contenidos trabajados, al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bien en una unidad didáctica, en un ciclo o en una etapa.

En cualquiera de los casos mencionados, podemos encontrar a educadores que depositan en el especialista, el problema para liberarse de responsabilidades hasta los que piden información sobre el alumno o alumnos para entender mejor el problema e intentar buscar posibles vías de solución, pasando por aquellos en los que la demanda es ambigua y poco clarificadora del problema. Por ello, es necesario, desde el primer momento, que establezcamos lo que el profesor nos pide, para, en los casos en lo que la demanda sea confusa, obtener una mayor concreción de la situación.

En otro orden de cosas, aunque la demanda tenga como punto de partida al profesor que solicita la intervención, es importante entender que nosotros solos no podemos resolver los problemas. Por ello, se hace necesario, corresponsabilizar y hacer copartícipe al profesor en el abordaje de los problemas. Hay que tener en cuenta que desde el nuevo planteamiento curricular el abordaje de los alumnos que presentan dificultades se desarrolla, en la medida de lo posible, dentro del aula, y que por lo tanto es el profesor el que debe intervenir con estos alumnos. En este sentido, es importante establecer una relación de colaboración entre nosotros y los profesores, haciéndoles ver que ellos son importantes en la resolución de los problemas que nos plantean.

Una vez analizada la demanda y corresponsabilizar al profesor, entramos ya en la recogida de la información sobre el alumno y sobre el contexto en que se desarrolla su aprendizaje. No siempre es necesario considerar todos los aspectos relacionados con el alumno y el contexto, sino que la elección de unos u otros va a depender del tipo de demanda. Así por ejemplo, una evaluación inicial o una evaluación sumativa puede incidir más en el alumno considerando menos aspectos del contexto. De cualquier forma, nosotros nos vamos a centrar en la demanda más común, la que se refiere a un alumno concreto con un bajo rendimiento en el área del lenguaje escrito, en un momento puntual de su proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que en este caso, nos interesa considerar tanto al alumno como al contexto, ya que las dificultades se pueden originar en cualquiera de estos aspectos.

2.2. Evaluación del contexto

En este punto, no pretendemos hacer un análisis exhaustivo ni abarcar todas las dimensiones o elementos que configuran el contexto que rodea al alumno. Simplemente queremos ofrecer unas orientaciones prácticas que nos puedan servir para establecer el máximo de factores posibles que nos ayuden a dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos que presentan dificultades en el área del lenguaje escrito.

Así, de los varios contextos en que está inmerso el alumno y que condicionan su aprendizaje; el contexto familiar, el social y el escolar, nos centraremos en este último. Esto no quiere decir que los demás contextos no sean susceptibles de evaluación, todo lo contrario. Sin embargo pueden incidir menos que el escolar en el área del lenguaje escrito.

Dentro del contexto escolar se puede distinguir, un contexto amplio, en el que se incluyen variables del centro educativo en su conjunto, y un contexto próximo, en el que se consideran variables referidas al aula y al profesor. Vamos a centrarnos en el contexto próximo al alumno. Son muchas las variables a considerar aquí y no es fácil identificarlas como categorías definibles, sobre todo cuando nos enfrentamos a alumnos con dificultades en el aprendizaje en el área del lenguaje escrito. Sin embargo, nos interesan aquellos aspectos que se refieren más directamente a la práctica educativa, como son los relacionados con el proceso de toma de decisiones curriculares: qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Estos elementos básicos del currículum los podríamos agrupar en dos

bloques para llevar a cabo la evaluación del contexto próximo al alumno. Por un lado el análisis de los objetivos y contenidos establecidos para los alumnos que presentan dificultades y, por otro, las estrategias metodológicas que se utilizan para enseñar a estos alumnos. Consideremos brevemente, estos dos puntos.

Por lo que se refiere al análisis de los objetivos y contenidos tenemos que tener en cuenta que este es un aspecto sumamente importante, y del que muchas veces nos olvidamos a la hora de iniciar el proceso de evaluación de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Debemos partir de la premisa de que si no sabemos a dónde queremos llegar es muy difícil que lleguemos, o lo que es lo mismo, si queremos dar respuesta a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, tenemos que conocer detalladamente cuál es el objetivo que pretendemos conseguir y los pasos previos que hay que seguir para conseguirlo.

Hemos de reconocer que muchas veces nos conformamos con formulaciones de objetivos sumamente ambiguos o generales, sobre todo en el área del lenguaje. Así establecemos objetivos tales como “que el alumno aprenda a codificar y decodificar” o “que el alumno realice una lectura comprensiva de textos” sin considerar que tanto la escritura como la lectura, es un proceso complejo en el que intervienen una serie de componentes indispensables para llevar a cabo esta actividad.

En este sentido, conviene recordar que para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades particulares de cada alumno en el área del lenguaje escrito, es necesario tener conocimiento sobre la naturaleza de la lectura y la escritura. De esta manera, se podrán establecer tanto los objetivos relevantes en esta área como los contenidos y secuenciación de los mismos para alcanzar dichos objetivos.

Una vez analizados los objetivos y contenidos, nos interesa tener en cuenta, en la evaluación del contexto, las estrategias metodológicas utilizadas por el educador para enseñar a sus alumnos, sobre todo a aquellos que presentan dificultades. Hay que tener en cuenta que, muchas veces los maestros han intentado hacer algo para ayudar al alumno antes de derivar el caso. En este sentido, nos interesa recoger información sobre los posibles cambios en las estrategias de intervención que el profesor ha realizado y los resultados obtenidos. Y esto lo podemos obtener a partir de la entrevista que realicemos con el profesor.

Sin embargo, la información que obtengamos del profesor puede no ser lo suficientemente explícita para comprobar las estrategias que pone en juego con los alumnos que presentan dificultades. En este caso, la información tenemos que recogerla a partir de la observación directa de la interacción en clase del profesor con los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, ¿qué aspectos de la interacción hay que tener en cuenta en la observación? Para responder a esta cuestión antes es necesario analizar, en pocas líneas, cuáles son las condiciones básicas del aprendizaje escolar.

Hay tres aspectos básicos implicados en el aprendizaje escolar que guían la práctica educativa: el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la autonomía en el aprendizaje.

2.3. Evaluación del alumno

Una vez realizado el análisis del contexto, y desde él, entramos en la evaluación del alumno. La construcción del aprendizaje se inicia desde lo que el alumno ya es capaz de hacer, necesitamos saber dónde se encuentra el alumno, necesitamos evaluar su competencia curricular.

La evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo para su nivel. En este sentido, el punto de partida, es el currículo ordinario. Así tiene aún más sentido el iniciar el proceso de evaluación con un análisis de los objetivos y contenidos.

- Evaluación de la composición de textos

Uno de los principales inconvenientes con que nos encontramos es con la cantidad de investigación con que contamos para poder guiar nuestro trabajo, la que es mucho menor, y que implica vernos obligados a una valoración mucho más intuitiva y, en consecuencia, subjetiva.

No obstante, es posible establecer un esquema global y a partir de alguno de los modelos de procesamiento elaborados para explicar las tareas de redacción de textos, como puede ser el ya expuesto de Flower y Hayes, que nos sugiere que los aspectos que debemos incluir en el modelo de procesamiento son los siguientes:

- Ideas previas del alumno acerca de para qué se escribe, ya que son determinantes del tipo de planteamiento global que se hará (metas de escritura) y guiarán los procesos de control durante la producción del texto y al revisarlo. Un aspecto que resulta fundamental tener en cuenta cuando se trata de un alumno con Dificultades de Aprendizaje de composición.

- Grado en que toma en consideración las características del receptor al que destina su escrito y las exigencias del tema tratado (problema retórico).

- Conocimiento que posee el tema tratado en la redacción.

- Procesos de planificación, incluyendo la generación de ideas a expresar, el establecimiento explícito de metas a conseguir con la escritura y la organización del texto (que se basa, indudablemente, en el conocimiento que posee el escritor acerca de las diferentes estrategias de composición y sobre las distintas estructuras retóricas que puede emplear para organizar la información).

- Procesos de traducción, es decir, de conversión de las ideas a expresar en un discurso verbal bien construído en cuanto a léxico, sintaxis, estilo…

- Procesos de ensayo y supervisión, que incluyen la elaboración de borradores, su evaluación y su eventual modificación cuando se detectan dificultades en el texto elaborado o desajustes con respecto a las metas perseguidas y el plan de redacción establecido inicialmente.

2.4. Competencias de Escritura

Por lo que se refiere a las competencias de escritura, que pueden ser evaluadas, creemos que pueden agruparse en las siguientes categorías fundamentales:

- Grafomotricidad:

Esta variable agrupa el conjunto de habilidades y destrezas psicomotrices que hacen posible la producción de la escritura manual lo que implica que deben examinarse tanto el producto final (características de la escritura manual del sujeto), como las conductas propiamente escribanas (prensión del útil de escritura, control de la presión sobre el mismo, trazado de las letras…) y aquéllas otras que constituyen su soporte (control, postural, independencia segmentaria…)

Siguiendo la descripción que hacen Cervera y Toro en el Test de Análisis de la Lecto-escritura, el "producto final" se valoraría a partir de los siguientes parámetros:

- Tamaño de las letras
- Irregularidad del tamaño
- Oscilación (trazo tembloroso)
- Líneas anómalas (fragmentadas, onduladas, ascendentes, descendentes).
- Interlineación (homogeneidad de los espacios interlineales)
- Distribución de los trazos en zonas (alta, media y baja)
- Superposición de letras
- Soldadura (unión a posteriori de dos letras que, en principio, se habían escrito separadas, mediante un trazo que no es prolongación natural del trazado final de la letra ni inicio del de la siguiente)
- Calidad del trazado de las líneas curvas
- Calidad del trazado de las líneas verticales.

- Ortografía:

Como puede suponerse, esta competencia se refiere a la capacidad del sujeto para codificar gráficamente la palabra hablada, de acuerdo con las normas y convenciones al uso en su comunidad lingüística, de modo que podemos dividirla en habilidades de ortografía fonética (incluida la ortografía de reglas contextuales), de ortografía reglada (de reglas categóricas) y de ortografía arbitraria. En cualquier caso, la competencia ortográfica suele analizarse a partir del tipo de errores que comete el individuo al escribir, que vienen a coincidir en líneas generales con los errores ya descritos en lectura al hablar de exactitud, salvo por las siguientes matizaciones:

- Sustituciones: en el caso de la escritura es especialmente importante distinguir si la situación producida da lugar a una forma hablada diferente o no; no es lo mismo cometer una sustitución del tipo porce en lugar de “porque” que otras del tipo bentana por “ventana” y si, cuando hay cambio fonético, lo que se ha alterado está regido por una regla unívoca (como en /p/ se escribe P), por una regla contextual o por una regla categórica.

- Uniones: un error no puede darse en lectura, pero que sí es relativamente frecuente en escritura es éste, que consiste en que dos o más palabras diferentes se escriben sin solución de continuidad (por ejemplo, micasa por “mi casa”; ladelacasa roja por “la de la casa roja”).

- Fragmentaciones: en escritura, la fragmentación no es un error de fluidez (concepto que no tiene aquí un sentido tan claro como en lectura), sino de ortografía, y más concretamente de ortografía arbitraria. Evidentemente, usamos esta denominación para el caso en que una palabra se escribe como si fuesen dos o más palabras (buena mente por “buenamente” por ejemplo).

- Composición escrita:

Finalmente, la variable composición se refiere a la capacidad del sujeto para expresar sus ideas, sentimientos, etc. mediante textos estructuralmente apropiados, con construcciones sintácticas correctas, con un vocabulario preciso y amplio, y utilizando con propiedad los signos de puntuación.

Como en el caso de la comprensión en lectura, ésta es una capacidad de tan grata complejidad, que resulta difícil operativilizarla en forma de habilidades y destrezas puntuales, aunque parece lógico sostener que deberían ser las equivalentes a las enumeradas, al hablar de aquélla; es decir, que deberíamos analizar separadamente la riqueza y precisión del léxico, los aspectos sintácticos y gramaticales, y aquellas otras habilidades relacionadas con la construcción del discurso (utilización apropiada de estructuras retóricas correctas, uso de fórmulas de cohesión textual, etc.)

2.5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ERRORES EN LECTURA, ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA

ERROR	DEFINICIÓN	EJEMPLO	SE OBSERVA EN:
ADICIONES AGREGADOS O AÑADIDURAS	Cuando se agrega a la estructura de la palabra uno o más grafemas, sílabas o palabras dentro de una oración. Se agregan o repiten fonografemas o combinaciones de ellas.	perrro por perro bailababa por bailaba impereso por impreso miel por mil	Lectura Copia Dictado Escritura espontánea Redacción
OMISIONES	Se llama omisión, al trastorno más frecuente en la lecto-escritura que consiste en el olvido de fonografemas, sílabas o palabras, al escribir o al leer sílabas iniciales, intermedias, finales, sílabas en palabras o palabras en frases, oraciones y textos, frases y oraciones en trozos de preposiciones y conjunciones, de renglón o riel.	guitara por guitarra cilo por cielo ataya por atalaya badera por bandera	Lectura Copia Dictado Escritura espontánea Redacción
SUSTITUCIONES	a) Tendencia de los deficientes lectores a reemplazar un fonema o grafema por otro sin corresponder en el vocablo a veces por fallas auditivas (confusión de sonidos parecidos): p-b; ch-ll; d-t; m-n; ñ-ll; c-j; f-v-d; g-j.	pello por perro dosa por rosa pote por bote	Lectura Dictado
	b) Sustituciones cuando 2 grafemas tienen el mismo fonema (b-v; c-s-z; j-g-h; ll-y; x-c; ñ-ñi; ll-li; mb-nv)	bino por vino cabayo por caballo	Dictado Copia Escritura espontánea Redacción
	c) Sustitución al confundir la forma del grafema (o por a; cl por d; a por e)	camono por comino cliente por diente damos por demos	Lectura Copia
	d) Sustituciones por confusión al existir diferencias sutiles en grafía (m-n; n-h-ñ; i-l; t-l; t-f; i-j-y; a-d; a-e; x-k; d-cl-ch; O-D; E-F; B-R; H-K; Q-O)	nano por mano fino por tino	Lectura Copia
	e) Sustituciones debidas a fallas en la percepción de las diferencias sutiles de la grafía en escritura con grafemas cursivos.	q-g; e-l; n-r; l-b-h; s-r; u-v; h-k; o-a; c-r; i-j.	Lectura Copia

INVERSIONES a) INVERSIÓN ESTÁTICA O ROTACIÓN b) INVERSIÓN DINÁMICA O REVERSIÓN	Se llama inversiones en lecto-escritura al movimiento, ya sea de giro de un grafema en sí mismo o al cambio de un lugar a otro de izquierda a derecha y viceversa, del grafema o sílaba de una palabra, por fallas de orientación y organización espacial (u-n; b-d; m-w; p-q; e-G; N-Z Es el movimiento de giro en 180 grados de un grafema, ya sea de izquierda a derecha o viceversa, o de arriba abajo o viceversa. No hay traslado del lugar del grafema. Ocurre con los grafemas antitrópico (b-d; p-q; u-n) Inversiones de grafía que sufren cambio de lugar en una palabra, modificando la secuencia de la misma. Pueden ser grafemas en monosílabos; grafemas en una sílaba, sílaba en una palabra. Modificación de secuencia.	dedo por debo puedo por quedo bardo por pardo dorbe por borde el por le sol por los peo por por golbo por globo periposa por mariposa inciendo por incendio	Lectura Copia Dictado Escritura espontánea Redacción Lectura Copia Dictado Escritura espontánea Redacción
MEZCLA DE GRAFEMAS	Es la mezcla de grafemas, sílabas y palabras sin sentido, a tal punto que resulta imposible la lectura de los escritos por el alumno.	tanvena por ventana	Copia Dictado Escritura espontánea Redacción
TRASLACIONES O TRANSPOSICIONES	Es el agregado de una o más palabras en una oración o trozo, alejándolas en su orden correcto.		
INSERCIONES	Es el agregado de una o más palabras en una oración o trozo, sin tener relación con lo expresado en ellas.		Lectura Copia Dictado Escritura espontánea Redacción

REPETICIÓN SILÁBICA	Se refiere a la repetición de las primeras sílabas por dificultad para captar globalmente la palabra. De ahí que prolonguen la sílaba o la repiten varias veces, para ir abarcando con la vista el resto de la palabra que al final leen. Es un tipo de lectura subentrante o arrastrada	ma-ma-madera per-per-pergamino	Lectura
ASOCIACIÓN O ADHESIONES	Se considera asociación de palabras cuando se una en la escritura una palabra con otra, existiendo, a veces una relación de dependencia, como por ejemplo artículo-sustantivo; sustantivo-adjetivo-adverbio.	Elniño corre por el niño corre La casalinda por la casa linda A veces por a veces Porlotanto por por lo tanto Sin embargo por sin embargo	Copia Dictado Redacción Escritura espontánea
DISOCIACIONES	Cuando una palabra aparece fragmentada o separada en dos. También se refiere cuando se separa parte de una palabra y se adhiere a la anterior o posterior, o bien se juntan 2 partes de palabras distintas.	El perrola dra fuerte	Copia Dictado Redacción Escritura espontánea
DEFORMACIONES O DISTORSIONES	Cuando lo escrito resulta ininteligible, lo cual puede obedecer a diferentes motivos como la existencia de torpeza motriz (donde la mayor parte de lo escrito es de difícil interpretación) a la falta de comprensión correcta o un grafismo determinado.		Copia Dictado Redacción Escritura espontánea
TRANSFORMACIONES	Es la leve transformación de una palabra, a veces por influencias del lenguaje ambiental utilizado por el niño	cuete por cohete pasiar por pasear deo por dedo	Lectura Dictado Redacción Escritura espontánea

2.6. Las capacidades evaluadas

Los distintos aspectos o capacidades de la expresión escrita que pueden ser evaluadas son numerosas, y no siempre fáciles de definir a nivel conceptual y operativo. Aun cuando resulte posible especificarlas de manera clara, pueden algunas de ellas tratarse de habilidades que se desarrollan de manera complementaria, y que difícilmente pueden detectarse unas en ausencia de otras en los mismos individuos. En esos casos, queda la duda sobre si se trata realmente de capacidades diferenciables tanto en la esfera teórica como en el mundo real y en las prácticas pedagógicas.

En esta oportunidad, se seleccionaron seis aspectos generales de la escritura que podrían ser evaluados. Estas capacidades específicas, son realmente aspectos diferentes de la expresión escrita, y pueden y deben ser cada una objeto de atención didáctica en las aulas. Esto no quiere decir que muchas de ellas no puedan desarrollarse paralelamente, o que los niños las aprenden siempre separada o independientemente. Sólo se quiere enfatizar que también pueden analizarse, trabajarse y reforzarse una por una, sin olvidar que el objetivo buscado es uno e integral: la capacidad de expresarse mediante la escritura.

a) Consistencia/Integración

Este aspecto de un texto se refiere a la presencia de una idea central y a la conexión que se puede percibir entre todas las ideas presentadas en el texto. Un texto consistente o bien integrado debe presentar claramente una idea o tema central que se mantiene sostenidamente a lo largo de lo redactado. Este tema central puede estar desarrollado con el aporte de detalles significativos que amplían y aclaran el contenido de lo escrito con nombres, descripciones, explicaciones, diálogos, etc. Los detalles refinan o aclaran un texto cuando no son un simple listado de características, sino que ayudan a lograr el objetivo de la escritura. La evaluación de este aspecto de la escritura, por lo tanto, incluye la calificación de:

- Tema principal consistente
- Detalles relacionados con el tema

b) Estructura/Organización

Este aspecto de la expresión escrita se refiere al orden y las relaciones que se establecen entre distintas partes de un texto y que le dan unidad. La organización permite que se perciba o realce la idea central o tema de la composición. La consigna de esta prueba de expresión escrita (..."crea un cuento") requiere que la estructura del texto sea narrativa. Una buena narración tiene un escenario, personajes que se vinculan dinámicamente, un “nudo” de eventos o problema y su resolución. Las buenas narraciones tienen una trama o hilo conductor sólido y dinámico, con secuencias claras y ordenadas. No son simples descripciones de una escena, de unos personajes, ni tampoco de una serie de acciones.

En este aspecto, por lo tanto, se califica:

- La naturaleza del texto
- La secuencia de acciones

Otra capacidad muy importante de este tipo (aunque pareciera ser de naturaleza más formal) es la capacidad de dar una estructura y cierto grado de complejidad a las oraciones. El sentido de un texto, su coherencia y su estilo corren el riesgo de “perderse” si la redacción no incluye oraciones con sentido completo, con sujeto y predicado. Usar cláusulas subordinadas en una oración, por ejemplo, ayuda a sintetizar ideas y a enriquecer una descripción.

c) Vocabulario

En un buen texto escrito, las palabras transmiten el mensaje que se intenta comunicar de manera clara, interesante y natural. Aun si la redacción es breve, se percibe que el vocabulario del autor es amplio y rico. Los términos usados son específicos y precisos, transmitiendo imágenes convincentes. La intensidad de los verbos, por ejemplo, da energía al texto. El escritor evita la repetición de palabras comunes, seleccionando cuidadosamente sinónimos o pronombres apropiados.
Las capacidades específicas que se evalúan en este aspecto son:

- La amplitud y riqueza del vocabulario
- La sustitución de vocablos
- Estilo/Expresividad

Este aspecto de la escritura se refiere a la manera en que el autor usa el lenguaje para expresar sentimientos, emociones o crear una atmósfera. Un buen redactor parece hablar directamente al lector en una forma que es individualizada, expresiva y entretenida, que "engancha" a quien lo lee. Aquí se toma en consideración cuestiones tales como la imaginación, la originalidad o la creatividad del autor, o si el texto contiene elementos de humor, o sorprende y deleita al lector con un inesperado giro en los acontecimientos o en el discurso. Un texto expresivo permite al lector imaginar a los actores y la situación descrita, así como la personalidad o la postura de quien lo ha escrito.

d) Relaciones morfosintácticas

Estos aspectos de la escritura revelan el dominio de las normas gramaticales que gobiernan el uso del lenguaje. En esta ocasión se evalúan dos capacidades específicas:

- La concordancia de número, género y persona entre el sujeto y el predicado, y entre los sustantivos y verbos y sus modificadores
- La consistencia del tiempo de los verbos

e) Ortografía

Para medir el grado de conocimiento y dominio de la ortografía de la lengua, se observa el acatamiento de las normas de acentuación, puntuación y deletreo.

En este aspecto se califican tres elementos:

- Acentuación
- Puntuación
- Ortografía

f) Legibilidad

La legibilidad de la escritura podría ser considerada por muchos expertos en lenguaje como la menos importante de todas las aptitudes evaluadas. Sin embargo, en la práctica es un elemento esencial para la comprensión de un texto manuscrito y es materia de considerable dedicación de tiempo durante los primeros años de escolaridad.

La claridad de las letras y su unión adecuada, la regularidad de los trazos y de la inclinación de la caligrafía, entre otros rasgos, facilitan la lectura. La habilidad de distinguir en el texto escrito una palabra completa de otra, haciendo uso de un espacio en blanco para separarlas, y evitando introducir separaciones espaciales al interior de una misma palabra son también capacidades del escritor que facilitan la labor del lector.

Las capacidades específicas evaluadas bajo este rubro incluyeron:

- Caligrafía
- Separación de palabras

Como era de esperarse, el análisis estadístico de los puntajes obtenidos por cada uno de los estudiantes en las distintas capacidades descritas en los párrafos anteriores mostró que hay una asociación significativa entre ellas. Esto significa que es más probable que un alumno que tiene mala ortografía cometa errores de puntuación o de concordancia, e incluso que use un vocabulario más pobre o no logre ceñirse a un tema central. Sin embargo, las correlaciones entre ellas no son lo suficientemente fuertes como para llevar a pensar que se trata de variables (capacidades, en este caso) redundantes, es decir, que no son “la misma cosa”; y pueden ser enseñadas y fortalecidas con acciones específicas, como se mencionó anteriormente.

- Procesamiento en la Escritura de Palabras (ortografía)

Para poder realizar una adecuada evaluación es necesario recordar que cuando un sujeto se enfrenta a la situación de escribir una palabra, pone en marcha los siguientes pasos: primero activa el significado de dicha palabra, posteriormente se accede a su forma ortográfica y finalmente se escribe. El acceso a la forma ortográfica puede hacerse, como en la lectura, siguiendo dos caminos, éstos son:

1) La vía indirecta (VI): también denominada fonológica o subléxica, se basa en la transformación de una cadena fónica (lengua oral) en los signos gráficos que la representan (lengua escrita) mediante la utilización de reglas de conversión fonema grafema (RCF/G).

Se entiende por procesos simples aquellos que pueden llegar a automatizarse y están relacionados con la escritura de palabras, se denominan también procesos inferiores o de bajo nivel.

Los procesos complejos se refieren a procesos superiores implicados en la composición o redacción de textos, requieren un aprendizaje intenso y, sistematizado y son diferentes ante cada situación de comunicación por lo que no pueden automatizarse.

El uso de esta vía exige el aprendizaje previo de dos tipos de conocimientos: reflexión sobre los sonidos que componen cada palabra (habilidad segmental o fonológica) y conocimiento sobre los grafemas, para de esta forma poder aplicar la regla de correspondencia fonema - grafema.

Los procesos que se llevan a cabo cuando se utiliza esta vía pueden secuenciarse en cuatro pasos concretos:

- En primer lugar es necesario activar el significado desde el sistema semántico (partir del concepto).
- A continuación, se actualiza su forma oral correspondiente y se segmenta la palabra en los sonidos que la constituyen.
- Posteriormente se traduce o convierte cada uno de los sonidos que componen la palabra en los grafemas correspondientes mediante las RCF/G.
- Finalmente los grafemas resultantes se depositan en una memoria operativa denominada almacén grafémico para ser plasmados por escrito.

2) La vía directa (VD): también llamada léxica, visual u ortográfica, se basa en la representación interna de la forma ortográfica de la palabra sin la necesidad de traducir a lengua oral la secuencia de grafemas que la conforman. Por lo que requiere el conocimiento previo de la palabra a nivel escrito así como la memorización de la secuencia de sus grafemas.

Los procesos que se llevan a cabo en el uso de esta vía pueden secuenciarse en tres pasos concretos:

- En primer lugar (al igual que con la VI) es necesario activar el significado desde el sistema semántico.
- A continuación, se actualiza la representación visual de esa palabra desde el léxico ortográfico.
- Esa información pasa directamente al almacén grafémico para ser exteriorizada mediante la escritura.

Las ventajas de la VD frente a la VI son dos:

1) Permite mayor rapidez en la comprensión de palabras ya que no necesita la utilización de las RCFG.

2) Permite mayor precisión en la producción de palabras porque permite escribir con exactitud palabras poligráficas, homófonas y extranjerismos al disponer de una imagen visual de las mismas.

Las dos vías deben ser operativas para que un escritor pueda considerarse competente, por tanto las dos deben desarrollarse durante el proceso de aprendizaje. La fonológica es imprescindible en la escritura de palabras desconocidas y la léxica en la escritura de palabras de ortografía arbitraria. Además, el uso de las dos vías no tiene por qué ser independiente.

Del mismo modo que en el caso de la lectura de palabras, es posible establecer una cierta relación más o menos sistemática entre los diferentes aspectos de la escritura de palabras y los procesos cognitivos descritos, al hablar de escritura por vía directa u ortográfica y escritura por vía indirecta, lo que nos permitiría valorar el tipo de procesamiento efectuado por un individuo a partir de la observación cuidadosa de sus errores de escritura.

Conductas observables	Producción vía directa	Producción vía indirecta
ORTOGRAFÍA FONÉTICA DE REGLAS	No aportarán información relevante respecto a esta vía cuando no hay errores. Si los hay, son indicativos de que la palabra se ha escrito por vía indirecta.	OMISIONES: Indican fallos de base en proceso de CAF y/o en el repaso de los fonemas en la memoria de trabajo. INVERSIONES DE ORDEN: Indican fallos en memoria de trabajo, al repasar los fonemas (lo más frecuente) o los grafemas. Sustituciones: Posibles fallos en categorización de los rasgos fonológicos (identificación de

		fonemas), en codificación visual del grafema o en el aprendizaje de la RCFG. ADICIONES: Pueden deberse a una multiplicidad de causas diferentes.
ORTOGRAFÍA FONÉTICA DE REGLAS CONTEXTUALES		SUTITUCIONES: Por lo general, por otro grafema que en otros contextos representa el mismo fonema. Suelen deberse a falta de consolidación y automatización de la RCFG correspondiente.
ORTOGRAFÍA "REGLADA" (REGLAS CATEGÓRICAS)	Si se producen errores, denotan que la palabra afectada NO está en el léxico ortográfico del sujeto o posee un umbral de activación excesivamente alto, de modo que no resulta funcional al escribir.	No aporta información relevante acerca de esta vía, salvo en caso de error: ello indica que no se conoce o no se domina aún la RCFG en cuestión.
ORTOGRAFÍA "ARBITRARIA"	Son indicativos de problemas: SUSTITUCIONES: B/V, GE/JE, GI/JI, I/Y, Z o CE, CI/S, K/Q o W/B cuando se escriben con la primera grafía habitualmente OMISIÓN Y ADICIÖN DE LA H UNIONES DE PALABRAS FRAGMENTACIONES También son indicativos de problemas en esta vía: No diferenciación ortográfica entre homófonos Escritura "fonética" de palabras extranjeras de alta frecuencia.	Si la escritura es "fonéticamente apropiada", no nos aporta ninguna información relevante acerca de esta vía. En caso contrario, la omisión o sustitución de un fonema debe analizarse de acuerdo con lo señalado para la ortografía fonética.

Consideramos que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

3. INDICACIONES PARA DIAGNÓSTICOS

A continuación, indicamos una serie de orientaciones que pueden ser útiles al momento de realizar evaluaciones de los trastornos de dislexia, disgrafía y disortografía.

3.1. Diagnóstico de Dislexia

Para los profesionales de la enseñanza es importante detectar los problemas de dislexia si quieren contribuir a su solución y no aumentar los problemas que estos niños tienen en esta área de aprendizaje tan crucial en nuestro sistema de enseñanza.

Lo fundamental, en este tipo de trastorno, es la dificultad para aprender a leer y escribir correctamente en ausencia de problemas intelectuales o de otro tipo que den una explicación alternativa al problema presentado.

Así, hay que descartar:

- Defectos de visión.
- Defectos de la audición.
- Un C.I. por debajo de lo normal.
- La existencia de una perturbación emocional primaria.
- Que el problema sea debido a mera falta de instrucción.
- Que haya problemas de salud graves que mediaticen el aprendizaje.
- Que no se den lesiones cerebrales diagnosticables y que puedan afectar al área del lenguaje.
- Que pueda darse el diagnóstico de algún retraso grave de desarrollo.

Algo que puede guiar en el diagnóstico, además de las dificultades de lecto-escritura, es la existencia de dificultades similares en la familia. Las dificultades fonológicas (de correcta repetición de determinadas palabras) y las dificultades de pronunciación, si no hay una dislalia clara, pueden orientar hacia la dislexia. La lateralidad cruzada o no definida, suele ir ligada a la dislexia.

Con estos datos de observación, el profesional que no sea psicólogo o pedagogo, debe remitir el niño a estos servicios, con el fin de que profundicen en el diagnóstico y nos ayuden con su análisis a identificar los problemas concretos que tiene cada alumno y establecer las pautas y métodos de ayuda que le puedan ser más favorables.

El psicopedagogo escolar o privado, fundamentalmente tratará de establecer, además del historial personal, médico y pedagógico del alumno, su C.I. y las características de su perfil.

El WISC (Escala de inteligencia de Wechsler para niños) es el test de inteligencia más utilizado, por la amplia información que proporcionan sus subtests y la posibilidad de establecer un perfil, que si bien se discute su utilidad, al menos permite conocer detalles del funcionamiento y las posibles lagunas de dicho funcionamiento cognitivo..

Este es el aspecto fundamental, junto con una prueba de lecto-escritura, que puede ser el T.A.L.E., (Test de Análisis de Lectura y Escritura), que permite una análisis detallado por niveles de edad y escolarización de los problemas que aparecen en todas las áreas y modos de la lecto-escritura: letras, sílabas, lecturas, comprensión lectora, dictado, copiado...

Si se considera necesario por la mayor incidencia de problemas de lenguaje, se puede utilizar el ITPA (El test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas)

El aspecto psicomotriz se puede ver mediante las pruebas de Mira-Stambak y el área de integración mediante el test Gestáltico-Visomotor de Lauretta Bender.

Un buen indicador inicial y que se puede inicialmente en el aula, proporcionando información al evaluador posterior, es el test de la figura humana de Goodenough.

Una alternativa para medir la inteligencia con escaso componente verbal, son las matrices progresivas de Raven.

La percepción visual en niños pequeños se puede evaluar con el test de Frostig, que tiene un programa para recuperar las deficiencias encontradas.

La lateralidad se puede evaluar con diversas pruebas, como la LATERALIDAD Usual de Marguerite Auzias

Generalmente se admite que en el WISC los niños disléxicos puntúan más alto en la escala manipulativa que en la verbal Las pruebas de Dígitos, Información, Aritmética y la de Claves, están asociadas a los problemas de dislexia, los niños con este problema puntúan bajo en ellas por cuanto las habilidades que se exigen en ellas tienen que ver con la memoria a corto plazo.

Hay que tener particular cuidado con los resultados de los tests que requieran leer las preguntas, porque en ellos los disléxicos pueden aparecer como deficientes.

En buena medida, las pruebas que se pasan tienden a tratar de aclarar qué aspectos son deficitarios en el funcionamiento del niño y qué áreas trabajar en la recuperación.

En un aula se puede detectar una posible dislexia haciendo leer a un niño en voz alta y pidiéndole que nos cuente algún acontecimiento previamente narrado por él o lo que ha leído, cuando se ha comprobado o que lo ha comprendido y lo ha expresado correctamente a nivel oral.

En la escritura, cuando se le pide que escriba de una manera espontánea, generalmente se producen estos fenómenos:

1.- Dificultad inicial para imaginar la historia o si la ha imaginado adecuadamente, se siente incapaz de expresarla por escrito o reacio a hacerlo. Consume mucho en tiempo antes de iniciar el trabajo. A veces es preciso sugerirle los temas y el cómo expresarlos.

2.- El niño necesita un tiempo excesivo para escribir su relato. Puede tardar 15 o 20 minutos para escribir dos líneas, aunque esto es un caso extremo.

3.- La escritura en sí puede ser indicativa, por el tipo de letra, la mayor o menor disgrafía , la forma a veces incorrecta de coger el lápiz, la forma de realizar los óvalos de las letras. Se puede observar agarrotamiento a la hora de escribir. El niño puede manifestar cansancio.

La letra inicialmente correcta, se va desestructurando, el niño pierde el control que a veces ejerce inicialmente a costa de grandes esfuerzos. Por eso en ocasiones se les puede indicar que escriban prescindiendo de la buena letra, pese a las tendencias uniformadoras de los profesores.

4.- Discrepancia entre lo escrito y el lenguaje oral del niño. (Por eso a veces convendría evaluar a los niños disléxicos oralmente y no por escrito). A veces utilizan una sintaxis extraña, omite palabras en especial los nexos y las palabras de función, dándose cuenta de ello en ocasiones al releer el texto. Igualmente el uso de los signos de puntuación apenas responde a las normas sintácticas.

Cuando detectamos estos errores en un alumno, o algunos de ellos, debemos sospechar una dislexia y derivar el niño para un diagnóstico en profundidad.

3.2. Diagnóstico de Disgrafía

La finalidad de los procedimientos evaluativos no es otra que determinar las limitaciones específicas de los alumnos, en los conocimientos y destrezas consideradas esenciales en la escritura, así como las cualidades que contribuyen a la ilegibilidad de la letra.

Tales deficiencias pueden corregirse sin necesidad de ahondar en la evaluación. Sin embargo, en ciertos casos, las técnicas correctivas deben complementarse con un estudio psicológico más detallado y penetrante, para aislar los factores subyacentes en el problema.

a) Procedimientos para Recopilar Información

La naturaleza y severidad de las anomalías gráficas y sus causas, pueden determinarse, observando los siguientes aspectos:

i) Observación del Trabajo del Estudiante

La observación sistemática del sujeto mientras escribe, es una fuente importante de conocimientos sobre la postura que el niño o la niña adopta al escribir, cómo coge el lápiz, su velocidad, cómo forma las letras, en qué letras expresa mayor dificultad de trazado, etc.

Por diversas causas, a veces los escolares establecen firmemente hábitos gráficos incorrectos. La observación constante y adecuada de los rasgos del sujeto, de su conducta y de sus métodos de trabajo, junto con el análisis de su escritura, es un paso esencial en orden a diagnosticar sus necesidades y la planificación de la enseñanza correctiva.

ii) Estudio de Diversas Fuentes de Información

La ficha acumulativa del escolar normalmente contiene datos de valor evaluativo, como nivel intelectual, historia escolar, capacidad lectora y ortográfica, condiciones físicas, sanitarias y posiblemente una reseña de las dificultades de la escritura en los primeros grados. El hogar puede informar acerca del desarrollo del niño: enfermedades, lenguaje, cómo apareció el uso de la mano derecha o izquierda, adaptación, accidentes, estado nervioso e intereses predominantes. Los maestros de cursos anteriores deben también ser consultados sobre los problemas gráficos del niño en años precedentes y la forma en que fueron resueltos.

iii) Defectos en Escritura

Las mayores frecuencias de defectos en escritura, corresponden a la excesiva separación o irregularidad de trazos iniciales y finales, deficiencia íntimamente ligada a la incorrecta espaciación de las palabras. La alineación irregular, la defectuosa espaciación de las letras, las anomalías en la inclinación y el inadecuado tamaño de las letras contribuyen también en gran escala a disminuir la legibilidad de la escritura.

TIPO	INCORRECCIÓN
1. <Color>	a. <Color> irregular
2. Tamaño	b. Tamaño regular c. Tamaño demasiado g rande d. Tamaño demasiado pequeño
3. Inclinación	a. Inclinación irregular b. Demasiada inclinación c. Falta de inclinación
4. Espacio entre las letras	a. Irregular b. Letras demasiado juntas c. Letras demasiado separadas
5. Trazos inicial es y finales	a. Irregulares b. Largos c. Cortos
6. Espacio entre las palabras	a. Irregular b. Demasiado separadas c. Demasiado juntas
7. Alineación	a. Irregular b. Tendencia a sobresalir por arriba c. Tendencia a sobresalir por abajo

Tipos de deformaciones de letras que contribuyen a la ilegibilidad.

1. Fallos en la terminación de las letras (a, b, f, g, j, k, o, p, q, s, y, z).
2. Lazos superiores demasiado cerrados (l como t; e como i).
3. Lazos en las letras que no los llevan (i como e).
4. Trazos rectos en vez de curvos (n como u; c como i; h como li).
5. Trazo final defectuoso (ni hacia arriba, ni hacia abajo, ni horizontal).
6. Dificultades en el trazo horizontal de la t.
7. Olvido del punto de la i.
8. Trazo superior corto (d, b, f, h, k, l, t).
9. Letras demasiado pequeñas.
10. Letras demasiado cerradas (c, h, r, u, v, w, y).
11. Omisión de una parte de las letras.
12. Trazo superior demasiado largo.
13. Letras demasiado grandes.
14. Trazo inicial no alineado.
15. Trazo inferior corto (f, g, j, q, y, z).
16. Trazos superiores curvos en vez de rectos.
17. Lazo inferior de ciertas letras incorrectamente trazado (g, f, p).
18. Excesivos adornos y rasgos inútiles.
19. Adiciones innecesarias.
20. Trazo inferior demasiado largo.
21. Lazo superior de ciertas letras incorrectamente trazado (l, h, b).
22. Lazo inferior muy cerrado.
23. Utilización de las formas de letra imprenta.
24. r como media n.
25. Rasgos irreconocibles.

3.3. Diagnóstico de Disortografía

Un enfoque práctico del diagnóstico, es el de Watson, quien apunta a un procedimiento menos riguroso que el de Gates – Russell, pero muy útil y de fácil aplicación.

He aquí el esquema del proceso:

1. Selección de una lista de 30 a 50 palabras de dificultad media, utilizando como criterio la frecuencia de errores a que su escritura da lugar o las reglas ortográficas que le son aplicables.

2. Dictado de las palabras seleccionadas.

3. Corrección y puntuación de la prueba. Selección de los cuatro o cinco peores ejercicios para su estudio detallado, empezando por el peor.

4. Definición, por el alumno, de las palabras incorrectamente escritas. Anotación de las que no puede describir, indicando que desconoce su significado.

5. Deletreo oral, por parte del niño, de las palabras restantes, que será registrado escrupulosamente por el maestro, observando además el ritmo de trabajo y otros que considere de interés.

6. Comparación de la escritura y deletreo de la palabra, para determinar si el alumno ha cometido o no los mismos errores en uno u otro caso.

7. Pronunciación de todas las palabras de la lista, luego, el maestro anota las dificultades de lenguaje que el niño manifieste.

8. Análisis de los errores ortográficos y clasificación de los mismos, de acuerdo con las categorías citadas más arriba o según el criterio aplicado para seleccionar las palabras.

9. Concluir sobre la naturaleza de las dificultades ortográficas del escolar. Cuando ello sea posible, debe valorarse también la calidad de hábitos de estudios.

Para hacer un diagnóstico de la disgrafía es necesario el tener en cuenta una serie de condiciones:

- Capacidad intelectual en los límites de normales o por encima de la media.

- Ausencia de daño sensorial grave, como los traumatismos motóricos, que pueden condicionar la calidad de la escritura.

- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.

- Ausencia de trastornos neurológicos graves, como lesiones cerebrales, con o sin componente motor, ya que podría impedir una normal ejecución motriz del acto motor.

- El factor edad, también es importante. Algunos autores como Auzías (1981) tiene la idea de que la alteración de la escritura no comienza a tener cuerpo hasta después del período de aprendizaje, que sería más allá de los 7 años. Por eso no se podría efectuar un diagnóstico hasta esa edad.

IPLACEX
instituto profesional

FICHA INDIVIDUAL DE ALUMNOS DETECTADOS PRESUMIBLEMENTE CON DISGRAFÍA

Nombre o identificador	Centro o identificador	Localidad

Edad	Curso	Criterios	Tipos	Observaciones

Señalar en la casilla correspondiente, adecuada en este alumno determinado. [si/no] [duda]

SINTOMATOLOGÍA ESENCIAL:

[ ] [ ] Retraso en la escritura de dos o más años, a partir de los ocho años de edad del niño.
[ ] [ ] Escritura con errores frecuentes (omisiones, inversiones, sustituciones.
[ ] [ ] Trastorno en la direccionalidad de los giros.
[ ] [ ] Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
[ ] [ ] Posición inadecuada para escribir con efectos de una mala grafía.
[ ] [ ] Escritura irreconocible o poco reconocible.
[ ] [ ] Trastornos en el tamaño de los grafemas.

SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA:

[ ] [ ] Presenta alteraciones conductuales (fobia escolar, tics, enuresis, terrores nocturnos).
[ ] [ ] Manifiesta con frecuencia estados de ánimo desajustados (sentimientos depresivos, baja autoestima).
[ ] [ ] Presenta indicadores de inmadurez psicoafectiva.
[ ] [ ] Presenta déficit perceptivo motrices (Sincinesias o movimientos involuntarios asociados).
[ ] [ ] Presenta un bajo rendimiento globalizado o generalizado a otras áreas.
[ ] [ ] Tiene un retraso escolar fundamentalmente en el área lingüística.
[ ] [ ] Comete errores frecuentes en la lectura (Omisiones, adiciones e inversiones).

FACTORES PREDISPONENTES:

[ ] [ ] Existe algún antecedente familiar.
[ ] [ ] Su medio sociocultural es muy bajo.
[ ] [ ] Tiene problemas de lateralidad.
[ ] [ ] No tiene buena coordinación óculo manual.
[ ] [ ] Su esquema corporal no es el estimado para su edad.
[ ] [ ] Su estructura y orientación especial no es la esperada para su edad.
[ ] [ ] Escolarización insuficiente, ausencia de escolarización, faltas, repetidos cambios de centro.
[ ] [ ] Diversas formas de dispedagogías (Método, maestro, etc).
[ ] [ ] Aprendizaje precoz o forzado de la escritura.

DIFERENCIALES:
[ ] [ ] No presenta evidencia ni diagnóstico de autismo.
[ ] [ ] No presenta evidencia ni diagnóstico de trastorno neurológico.
[ ] [ ] No presenta trastornos motóricos mayores.
[ ] [ ] Ha tenido una adecuada estimulación cultural y pedagógica.
[ ] [ ] No presenta un déficit intelectual. Capacidad intelectual normal o superior.
[ ] [ ] No existen perturbaciones sensoriales: ni de visión, ni de audición.
[ ] [ ] No presenta trastornos emocionales.Su desarrollo socioafectivo es adecuado a su edad y entorno.

CRITERIOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE DISGRAFÍA:
[ ] [ ] Deterioro importante de la escritura que se manifiesta en la mala formación de las letras, en la desorganización y en una coordinación visomotriz fina limitada.
[ ] [ ] Rendimiento en las tareas de escritura notablemente menor de lo esperado, dada su escolarización y la capacidad, o el rendimiento general en las demás áreas.

INDICAR OTRAS CARACTERISTICAS QUE SE CONSIDEREN IMPORTANTES:

_____
_____
_____
_____

4. EVALUACIÓN DE LA PRE- ESCRITURA

El aprendizaje de la escritura, es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente, y está integrado por etapas claramente definidas, que van desde el garabato y las señas sin significado hechas por los niños sobre el papel, hasta la escritura utilizada por el adulto.

No todos los niños progresan al mismo tiempo en el aprendizaje de las habilidades necesarias para comenzar la escritura; es por esta razón, que se deben crear estrategias de preparación para la adquisición de esta técnica instrumental, las cuales deben ser evaluadas constantemente.

La evaluación en la etapa de la pre-escritura tiene dos objetivos:

- Preparar un plan de desarrollo, o rehabilitación, en el caso de alumnos con dificultades en esta área, sobre la base del resultado de las pruebas aplicadas.

- Estimar los resultados obtenidos de la aplicación de un plan de preparación para la escritura.

Para cumplir estos objetivos se utilizan pruebas que incluyen básicamente aspectos de psicomotricidad. Cabe destacar que además de aplicar las pruebas, se debe realizar un plan de preparación para la escritura, por el hecho de realizarse en pasos graduados, constituye en sí mismo un esquema de evaluación para cada una de las destrezas requeridas en esta etapa.

Al interpretar los resultados de las distintas pruebas aplicadas, hay que recordar que los procesos de maduración en la etapa pre-escolar tienen un carácter discontinuo e individual. Un mismo niño puede presentar diferencias en su rendimiento en un período de uno a dos meses e incluso de una semana a otra. Así resulta prematuro sacar conclusiones categóricas sobre la base de una sola aplicación, sobre todo cuando ésta ubica al niño en un nivel inferior a su edad cronológica. Si un examinador desea obtener resultados confiables (especialmente cuando pretende tomar decisiones, como admisión a primer año básico, ubicación en un establecimiento especial, etc.) debe re-evaluar al niño. Previamente a una reevaluación, es importante proporcionar al niño explicaciones y ensayos de aprendizaje para el desempeño de la función medida a través de la prueba.

4.1. Prueba de Lateralidad Usual de M. Auzias

A continuación, se muestra una prueba de lateralidad usual para niños entre 6 y 11 años basada en M. Auzias, con el fin de tener un instrumento complementario válido para ayudar al niño zurdo y ambidextro en la elección de la mano con que va a escribir, es decir, con que realizará sus actividades gráficas. En general, se recomienda iniciar la evaluación de la escritura con la determinación de la lateralidad manual.

Esta prueba se sitúa, preferentemente en el grupo de las llamadas pruebas de preferencia manual, es decir, la prueba aborda sólo un aspecto de la lateralidad: el de la utilización preferente de una mano, en las praxias manipulativas habituales.

Si el examinador necesita realizar un examen acuisioso de la lateralidad manual, puede completar la presente prueba, con la observación sistemática de la lateralidad tónica (sincinesias, extensabilidad axial y periférica), y con la observación espontánea de los gestos, sin manipulación de objetos.

- Consideraciones generales

Para la aplicación de cada uno de los 20 ítems, es necesario considerar los siguientes puntos:

- Los ítems van ilustrados por una fotografía, que muestra el modo de presentar el material.

- El examinador se coloca frente al niño, y el material se ubica en la línea media del cuerpo del evaluado, siguiendo el eje de simetría que va de éste al examinador.

- La evaluación es de siempre D o I, según sea la mano derecha o izquierda la que realiza el gesto. Se califica = cuando ambas manos participan en la ejecución con el mismo grado de destreza. Esto ocurre en raras ocasiones.

- Se califica siempre el modo de ejecución del gesto principal o solicitado en la instrucción. No se califica en esta instancia, la preferencia que el niño marca previamente antes de ejecutar el gesto.

- Los ítems 20 que integran el examen corresponden a la prueba completa de lateralidad usual. Se puede utilizar esta prueba reducida aplicando sólo los 10 ítems siguientes:

- Encender un fósforo
- Meter un cordón
- Borrar
- Cepillarse
- Puntear
- Usar una cuchara
- Lustrar un zapato
- Usar un cuentagotas
- Usar una campanilla

- Algunos ítems se clasifican como diferenciadores, porque son ejecutados siempre de modo totalmente diferente según sea el sujeto diestro o zurdo. Estos son los siguientes: encender un fósforo, borrar, puntear, cepillarse, cavar, lustrar un zapato, enhebrar, usar una cuchara, tocar una campanilla, etc. Los zurdos realizan estos ítems con la izquierda y los diestros con la derecha.

- En cambio, los ítems enroscar, beber, meter una bolita son menos diferenciadores, dado que el 25% y 33% de los zurdos usan la mano derecha para realizarlos, según los resultados de Auzias, en su muestra experimental de 240 niños que asistían al jardín infantil y escuelas básicas de París.

- Descripción de algunos ítems de la prueba

Se describen a continuación tres de los veinte ítems que componen la prueba de lateralidad usual, detallando el material, su presentación, las instrucciones y el criterio de calificación para cada uno de los ítems.

- Meter un cordón por un agujero

Material: una lámina de cartón, en que se representa una flor con un orificio en su parte inferior y un cordón amarrado en la base del tallo.

Presentación: se coloca la lámina frente al niño con el cordón estirado hacia él.

Instrucción: “mete la punta del cordón por este agujero (mostrarlo) para que formes el tallo de la flor.

Evaluación: se anota la mano que utiliza el niño para meter el cordón en el agujero.

Observación: es de importancia secundaria la mano que utiliza el niño para tirar la punta del cordón.

- Clavar

Material: un tapón de corcho y un alfiler, en lo posible con cabeza de plástico.

Presentación: se coloca el alfiler ente el niño y el tapón, con la cabeza del alfiler orientada hacia el niño.

Instrucción: “clava este alfiler en el tapón”.

Evaluación: se anota la mano que utiliza el niño para clavar el alfiler.

- Usar un cuentagotas

Material: cuentagotas sobre la tapa de un frasco lleno de agua coloreada.

Presentación: se desenrosca la tapa ante el niño y se llena el cuentagotas.

Instrucción: si el niño tiene menos de 7 años, se le dice: “vas a vaciar el cuentagotas, gota a gota” (breve demostración). Luego se llena nuevamente el cuentagotas y se deja sobre el frasco.

Evaluación: se anota la mano que presiona la goma del cuentagotas. Si el niño pequeño utiliza las dos manos, se le dice: “Aprieta sólo con dos dedos, muy despacio”

- Protocolo

Ítem	Instrucciones	Presentación del material	Evaluación D	I	=
1. Enroscar	"¿Quieres cerrar bien este frasco? Haz girar la tapa hasta que quede bien cerrada	- Frasco y tapa sobre el frasco.			
2. Encender un fósforo	"Haz como si fueras a encender un fósforo"	- Caja con el fósforo encima, con la punta hacia el niño.			
3. Recortar	"Trata de recortar esta hoja en dos partes"	- Tijeras sobre una hoja de papel, con las asas hacia el niño.			
4. Meter una bolita en un tubo	"Toma la bolita y trata de meterla en un tubo"	- Un tubo de 10 cm. y una bolita			
5. Meter un cordón por un agujero	"Mete la punta del cordón por este agujero, para que formes el tallo de la flor"	- Lámina de cartón que representa una flor con un agujero y un cordón en la base del tallo.			
6. Lustrar un zapato	"Lustra este zapato" (después de unas cinco o seis pasadas):"Para"	- Un cepillo con mango y un zapato, ambos frente al niño.			
7. Enrollar un hilo	"Toma este carrete y enrolla el hilo"	- Carrete con un poco de hilo desenrollado, extendido en dirección al niño.			
8. Trasvasar	" Echa el agua de este tubo a este otro tubo"	- Dos tubos idénticos vacíos y un vaso con agua.			
9. Clavar	"Clava este alfiler en el tapón"	- Un tapón de corcho y un alfiler.			
10. Desatornillar	"Trata de desatornillar esta tuerca"	- Un tornillo fijo y una tuerca a rosca			
11. Repartir naipes	"Reparte todos estos naipes; me das un naipe para mí y otro naipe para ti" ..."Toma los naipes y repártelos"	- 10 naipes de tamaño corriente.			
12. Puntear	"Haz un agujero dentro de este círculo con el alfiler" después de unos 5 o 6 agujeros: "Para".	- Un alfiler con cabeza de plástico. - Una hoja blanca de un papel con un			

		círculo de diámetro.			
13. Borrar	"Borra esta cruz"	- Una hoja de papel con una cruz pequeña y una goma.			
14. Enhebrar	"Enhebra este hilo en la aguja"	- Una aguja de lana clavada en un corcho.			
15. Cepillarse	"Imagina que tienes polvo en tu ropa. Cepíllate por delante" (gesto explicativo), "así".	- Cepillo de ropa sin mango.			
16. Usar un cuentagotas	"Vas a vaciar el cuentagotas gota a gota" (leve demostración si es menor de 7 años) "así"	-Cuentagotas sobre la tapa de un frasco con agua coloreada.			
17. Usar una cuchara	"Toma la bolita con la cuchara, mientras yo te sujeto la taza"	- Una taza de té - Una cuchara - Una bolita			
18. Tocar una campanilla	"Toca la campanilla"	- Una campanilla			
19. Cerrar un cierre	"Cierra este estuche"	- Un estuche			
20. Beber	"Haz como si tomaras agua"	- Un vaso pequeño lleno de agua			

- Fórmula del cuociente de lateralidad

Una vez anotados los resultados (D, I o =) en la hoja de anotación, se obtienen la fórmula de lateralidad y el cuociente de lateralidad.

Formula de lateralidad

La fórmula de lateralidad traduce la conducta lateralizada, sobre la base del número de evaluaciones D, I o = que obtiene un niño. Por ejemplo, para la prueba completa, un niño puede obtener la fórmula de lateralidad: 17 D, 2 I, 1 =, y otro, la fórmula 3D, 14 I, 3 =.

Cuociente de lateralidad

Este cuociente corresponde a una tasa de lateralidad y se obtiene mediante la siguiente fórmula:

C.L. = Nº de respuestas D – Nº de respuestas I

$$\frac{\text{Nº de respuestas D} + \text{Nº de respuestas I}}{} \quad X\ 100$$

Ejemplo: un niño cuya fórmula de lateralidad usual es de 17 D 2 I, obtiene un cuociente de lateralidad de + 79 que corresponde a:

$$C.L = \frac{17-2}{19} \ X\ 100 = +79$$

Como puede observarse, las respuestas = no se computan. Los diestros aparecen con un cuociente de lateralidad positivos y los zurdos, negativo.

Una vez utilizada la prueba completa (20 ítems) o la reducida, se pueden consultar las tablas de correspondencias entre fórmula de lateralidad y cuociente de lateralidad. A continuación, se muestran la tabla reducida y la completa:

FÓRMULA DE LATERALIDAD		
Número de respuestas D	Número de respuestas I	C.L
20	0	+100
19	1	+ 90
18	2	+ 80
17	3	+ 70
16	4	+ 60
15	5	+ 50
14	6	+ 40
13	7	+ 30
12	8	+ 20
11	9	+ 10
10	10	0
9	11	- 10
8	12	- 20
7	13	- 30
6	14	- 40
5	15	- 50
4	16	- 60
3	17	- 70
2	18	- 80
1	19	- 90
0	20	- 100

FÓRMULA DE LATERALIDAD		
Numero de Respuestas D	Número de Respuestas I	C.L

10	0	+ 100
9	1	+ 80
8	2	+ 60
7	3	+ 40
6	4	+ 20
5	5	0
4	6	- 20
3	7	- 40
2	8	- 60
1	9	- 80
0	10	- 100

- Modalidad de registro

PRUEBA DE LATERALIDAD USUAL

Nombre: _____ Sexo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Fecha de aplicación: _____

Escuela: _____ Curso: _____

Fórmula de lateralidad

Prueba completa: _____ D _____ I = sobre 20 ítems

Prueba reducida: _____ D _____ I = sobre 10 ítems

Cuociente de lateralidad

$$C.L. = \frac{nD - nI}{nD + nI} \times 100 = _____$$

Observaciones:_____
_____
_____

Esta prueba creada por Bergés-lézine (1963), permite apreciar a través de la imitación de gestos, el nivel de adquisición del esquema corporal y las praxias en el niño pequeño, así como el grado de madurez de la función pratognósica.

Se entiende como una praxia, un movimiento integrado a la actividad simbólica y por pratognosia, el conocimiento o percepción de la coordinación de los movimientos necesarios para realizar una actividad específica.

El gesto utiliza para su realización la modalidad motora, y el funcionamiento motor tiene un sistema de retención y recuperación cualitativamente diferente al de las modalidades visuales o auditivas. La importancia de la realización motora se pone en evidencia si se considera que por lo menos tres áreas cerebrales están dedicadas, en gran medida, al funcionamiento motor habitual: las áreas frontales de la corteza, el cerebelo y las áreas postcentrales del lóbulo parietal.

Las investigaciones de Sperry y otros, sobre el cuerpo calloso en la transferencia interhemisférica, sugiere que los componentes lingüísticos de las palabras impresas son almacenados en forma diferencial en ambos hemisferios, y que la identificación de letras y palabras posiblemente, involucren la recuperación e integración de la información de desde ambos sistemas de almacenamiento. Así la función motora lingüística del aprendizaje gestual, estaría localizada en el hemisferio opuesto al requerido para el aprendizaje del lenguaje, que se apoya primariamente en la audición.

Por otra parte, la imitación de los movimientos en el espacio, permite evaluar los aspectos figurativos y operativos puestos en evidencia en la prueba. El aspecto figurativo, es todo lo que se refiere a las configuraciones como tales, en oposición a las transformaciones que constituyen la esencia del aspecto operativo del pensamiento. La imitación de los movimientos simples y complejos, pone de manifiesto los aspectos figurativos y la realización de los movimientos contrarios, evidencia los aspectos operativos.

- Rol de las imitaciones

Cuando el niño imita un gesto, imita una forma y una dirección propuesta. Esto permite analizar la organización general de su gesto, es decir, sus posibilidades motrices y posturales, sus posibilidades perceptivas y práxicas, sus nociones de lateralidad y su dominio manual. También permite observar sus modalidades de autocomunicación y control de la imitación.

A continuación, se describen estos aspectos tal como se pueden apreciar en la realización de la prueba.

1) En primera instancia, la imitación requiere de la percepción de una forma. La forma, es percibida en su totalidad por la vista, y puede ser simétrica, asimétrica o figurativa. Los ítems 1 y 2 (1ª parte) son ejemplos de formas simétricas. El niño imita dos manos abiertas o dos manos empuñadas, respectivamente.

2) La imitación implica también una percepción visocinética, es decir, la aprehensión del inicio y desarrollo de los movimientos que conducirán a una forma. Este elemento visocinético equivale a un guía dinámico que precede a la imitación de las formas y le sirve de vector.

3) La imitación de las formas, supone que el niño utilice su eje corporal medio y frontal como punto de referencia, para establecer las coordenadas especiales. Así podrá reproducir las direcciones horizontales, verticales, perpendiculares, oblicuas y la profundidad exigida por los diferentes ítems.

4) La imitación del modelo por parte del niño, es una respuesta directa, imagen refleja del gesto del examinador. Esta imitación, corresponde a un conocimiento figurativo y operativo en el sentido de Piaget y se mantiene hasta los diez años aproximadamente. A partir de esa edad, aparecen las primeras respuestas que no constituyen imágenes reflejas y que se dan en forma sistemática.

5) La imitación pedida en la prueba de los contrarios, implica una acción inversa de la forma y dirección. Lo contrario del gesto propuesto como modelo se percibe como un movimiento que hay que realizar con el otro brazo.

En resumen, la prueba de imitación de gestos es de interés por las siguientes razones:

1) Se trata de una evaluación no verbal, que comporta gestos sin significado y no habituales.

2) Proporciona información sobre el manejo de las relaciones espaciales, mediante el estímulo a las habilidades del hemisferio no dominante. Estas relaciones espaciales, se refieren especialmente a la imitación de la dirección representada por el gesto del examinador.
3) Proporciona una escala genética, estandarizada en niños normales, que permite explorar, mediante la imitación de gestos simples, el grado de adquisición de los elementos del esquema corporal y las praxias en el niño pequeño.

4) Permite evaluar los aspectos figurativos y operativos involucrados en la imitación de gestos simples, complejos y contrarios.

5) Proporciona evidencias con respecto a la dominancia lateral del niño.

Así, la importancia de las funciones descritas demuestra que la Prueba de imitación de gestos, constituye un excelente instrumento diagnóstico del aprendizaje, no sólo de la escritura, sino también de la lectura y el cálculo.

- Descripción de la prueba

La prueba fue originalmente elaborada para niños de 3 a 6 años; actualmente existe una versión estandarizada para niños de 6 a 10 años. La prueba para niños pequeños de 3 a 6 años se divide en tres partes: imitación de gestos simples, imitación de gestos complejos y pruebas de los contrarios.

La prueba utiliza como único material los protocolos, en que el examinador anota los resultados y las normas que permiten situar el nivel del niño según su desempeño en la prueba.

Las tres áreas fundamentales a evaluar son:

1) Imitación de gestos simples

De pie ante el examinador, el niño deberá imitar una serie de diez movimientos realizados con las manos: El examinador realiza los gestos sentado. A continuación, el examinador realiza de pie diez movimientos con los brazos, que el niño deberá imitar. El niño debe situarse de pie a unos tres metros del examinador.

2) Imitación de gestos complejos

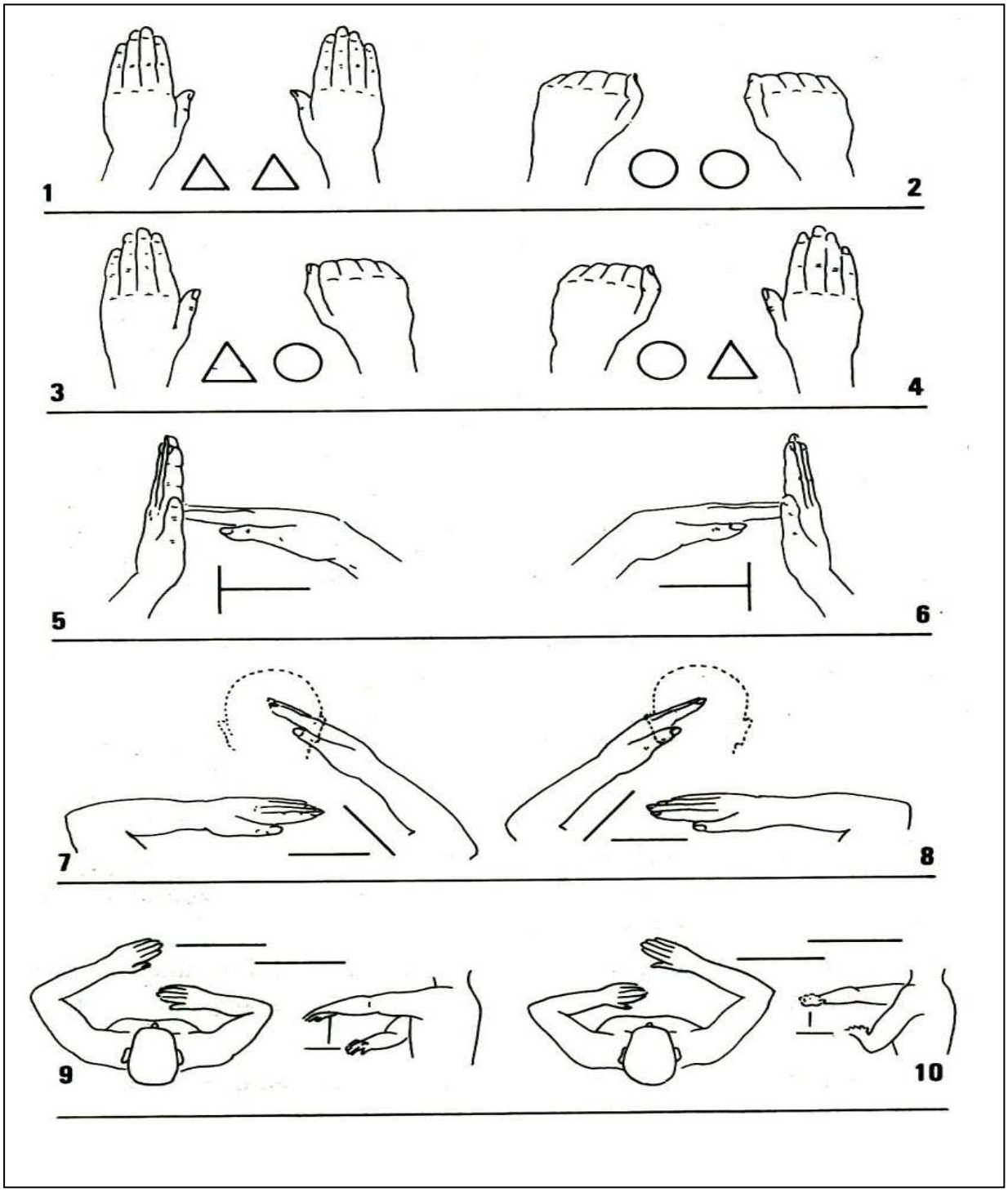
El examinador se sienta frente al niño. El niño debe imitar de pie una serie de dieciséis formas que ponen en juego principalmente los movimientos y posturas digitales complejas.

3) Prueba de los contrarios

El examinador y el niño permanecen de pie. El examinador vuelve a presentar los diez gestos simples de los brazos, y el niño deberá invertir cada uno de ellos.

A continuación se presentan algunas ilustraciones, con los ejemplos de las pruebas

Figura nº 1: imitación de gestos simples

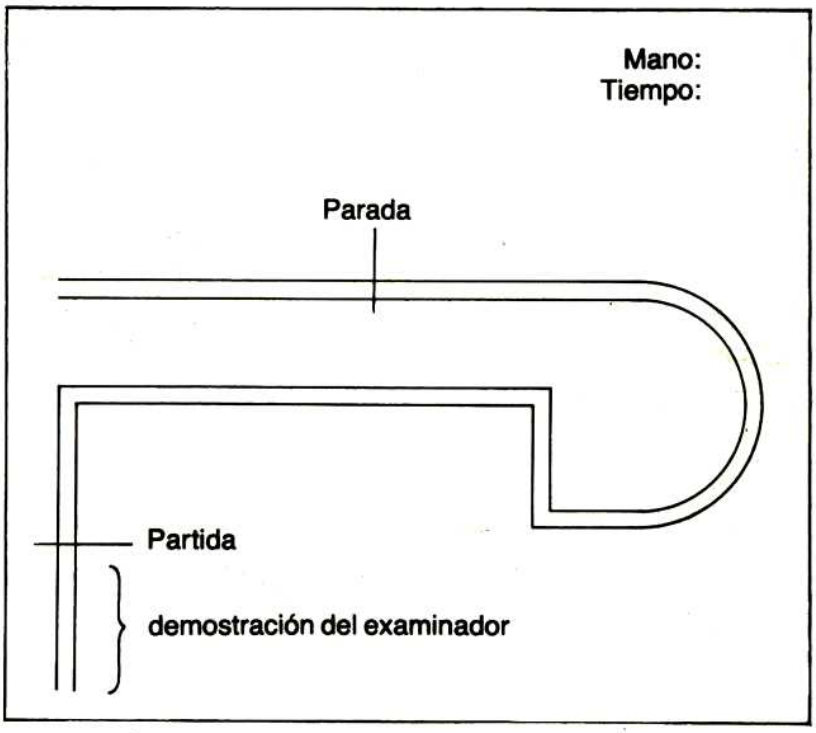


4.3. Prueba de Recorte para Niños Pequeños

Esta prueba elaborada por Mira Stamback, constituye una adaptación de la prueba de recorte de los círculos de Ozeretski, para niños de 5 y 6 años, y tiene como objetivo principal, examinar el nivel de presición del niño en una actividad manual. Esta prueba requiere del siguiente material:

1. Un par de tijeras
2. Tres modelos de recorte
3. Un cronómetro
4. Un registro de anotación

Figura nº 2: modelo del recorte



Las instrucciones están orientadas básicamente a que el niño recorte la figura presentada, de acuerdo a la posición presentada en el modelo. Para tal efecto, el examinador se sienta al lado del niño para controlar su trabajo.

- Criterios de corrección

a) Registrar el tiempo en cada ensayo desde el momento en que el niño comienza a recortar a partir del trazo horizontal.

b) Anotar los errores; hay dos posibilidades de cometer errores en el recorte:

- Desviaciones fuera de los bordes y al blanco exterior
- Recortes irregulares

c) Evaluar la calidad del recorte

A continuación, el examinador registra en el protocolo los errores, y el tiempo empleado en la prueba, para posteriormente obtener la edad de desarrollo del niño.

4.4. Prueba de Punteado

Esta prueba elaborada por Mira Stamback, es un instrumento destinado a medir la eficiencia motriz, evaluando la rapidez con que el niño ejecuta un número determinado de trazos durante un minuto.

Constituye una prueba de fácil ejecución y administración que, junto con evaluar rapidez, permite observar aspectos relacionados con la eficiencia y el estilo psicomotriz, tales como:

- Modalidad de inicio de la actividad y fatigabilidad
- Precisión y regularidad de los trazos
- Inestabilidad en la dimensión y dirección de los trazos
- Impulsividad o dificultad de control motor para respetar los márgenes
- Rasgos obsesivos

Como material se utiliza una hoja cuadriculada, con 18 filas de 25 cuadrados cada una (cada cuadrado tiene un centímetro por lado), un lápiz negro, un cronómetro.

- Instrucciones y corrección

“Toma este lápiz ¿ves estos cuadrados? harás una raya en cada cuadrado lo más rápido que puedas. Harás las rayas como quieras, pero una sola en cada cuadrado. Trata de no saltarte ninguno. No puedes volver atrás”. Mientras el niño trabaja, decir: “Rápido, lo más rápido posible”.

Al completar el minuto, se detiene al niño, se anota al margen de los trazos recién realizados si el niño los ejecutó con la mano izquierda o con la mano derecha. Se le dice: “Está bien, ahora toma el lápiz con la otra mano y haz lo mismo, lo más rápido que puedas. Empieza” Se realizan tres ensayos de un minuto cada mano.

En cuanto a su evaluación, se cuenta el número de trazos hechos en cada ensayo, y después se comparan con las normas correspondientes.

- Protocolo del punteado

1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		

24																		
25																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

- *Modalidad de registro*

PRUEBA DE PUNTEADO

Nombre_____ Sexo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Fecha de aplicación:_____

Escuela: _____ Curso: _____

Mano utilizada, primer ensayo: _____

Ensayo	Puntaje	E.D.	Rango	Observaciones
1				
2				
3				

Observaciones generales:

_____

_____

_____

_____

4.5. Observación Sistemática de la Motricidad Gráfica

La observación sistemática de la motricidad gráfica, se realiza a través de una ficha de observación, la cual está basada principalmente en aquella propuesta por Ajuriaguerra y Auzias.

Esta ficha de observación de la motricidad gráfica, constituye un buen instrumento de observación de la conducta grafomotora del niño, no sólo a nivel de la pre-escritura, sino también en la escritura inicial, en los cursos intermedios, y en cualquier instancia de evaluación de alumnos disgráficos o incluso adolescentes o adultos.

La ficha recapitula aspectos importantes de la motricidad gráfica, tales como postura y posiciones segmentarios relativas al tronco, hombros, codo, antebrazo, puño, manos, dedos, el movimiento de progresión grande y pequeña, la motricidad a nivel del hombro, antebrazos, muñecas y dedos. También se incluye una categorización de posibles observaciones de la presencia de sincinesias, reacciones neurovegetativas y dificultades de control.

A nivel de preescritura, se registran aspectos considerados en la ficha mientras se observa al niño en las actividades pictográficas, escriptográficas y el desempeño de algunas pruebas.

Las observaciones, son de especial utilidad para prevenir las dificultades posturales de movimiento y tonicidad del aprendizaje inicial de la escritura. Es bien sabido, que un preescolar que toma el lápiz en forma inadecuada es muy difícil de corregir, incluso en el primer año escolar.

La ficha de motricidad gráfica, permite registrar los aspectos ya descritos a nivel de la escritura inicial mientras el niño realiza la P.E.E.C. o cualquier otra forma de escritura, ya sea copia, dictado o escritura espontánea.

- Material e instrucciones

Se utiliza un protocolo, en el cual el examinador anota directamente sus observaciones sobre la ficha y coloca Sí o No, según esté presente o ausente el ítem observado.

Si se desea efectuar una evaluación más precisa, se puede indicar la presencia de los ítems con una cruz si es leve, dos si es moderada o tres si es intensa.

- Evaluación

Fundamentalmente, la ficha arroja resultados cualitativos y complementarios a las otras evaluaciones psicométricas descritas. Cada ítem constituye por sí mismo un criterio de evaluación. Es importante realizar un cuadro resumen, en que se indiquen los retrasos o anomalías en relación a la postura y posiciones segmentarias, movimientos de progresión, tonicidad y otros aspectos relevantes, registrados en las observaciones generales.

- Modalidad de registro

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA MOTRICIDAD GRÁFICA

Nombre: _____ Sexo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Escuela: _____ Curso: _____

Fecha de aplicación: _____

Mano utilizada: _____

Examinador: _____

- Instrucciones

Registrar la presencia del ítem observado, colocando una cruz al lado del ítem si el rasgo observado es leve, dos si es mediano y tres si es exagerado.

1. POSTURA Y POSICIONES SEGMENTARIAS

1. Tronco

- Apoyado contra la mesa
- Derecho (vertical)
- Inclinado hacia delante
- A la derecha
- A la izquierda

2. Hombros

- Hombros horizontales, sin contracción
- Hombros contraídos hacia delante o hacia arriba
- Posición variable

3. Codo

- Codo apoyado sobre la mesa
- Codo afuera de la mesa
- Codo alzado

4. Antebrazo

- Oblicuo en relación a la línea
- Perpendicular a la línea
- Paralelo a la línea

5. Apoyo del puño

- Apoyado sobre la mesa
- Ligeramente alzado
- Completamente alzado

6. Pronación - supinación de la mano

- Semisupinación (la primera articulación del meñique toca la mesa)
- Posición intermediaria (la primera articulación del meñique separada de la mesa)
- Pronación (el pulgar se acerca mucho a la mesa)

7. Flexión - extensión de la mano

- Prolongación (la mano está en línea recta con el antebrazo)
- Flexión (la mano está hacia delante)
- Extensión (la mano está extendida hacia atrás)

8. Rol de la otra mano

- Apoyando el papel o el cuaderno
- Sobre la mesa
- Apoyando la cabeza
- Colgando

9. Posición de los dedos

- Toman el lápiz en forma adecuada
- Lápiz empuñado
- Lápiz entre el índice y el mayor
- Dedos demasiado lejos de la punta
- Pulgar sobre el índice
- Articulaciones en ángulos
- Otras posiciones

10. Posición del papel

- Derecho
- Inclinado hacia la izquierda
- Inclinado hacia la derecha
- Colocado en el campo izquierdo
- Al medio
- En el campo derecho

II. MOVIMIENTO

1. Progresión grande

- El codo se desplaza
- El antebrazo gira alrededor del codo

2. Progresión pequeña

- Progresión fragmentada por elevación progresiva de la muñeca
- Reptación
- Rotación sucesiva de la mano alrededor del puño
- Progresión continua (la mano en prolongación se desliza en forma continua hacia la derecha)

III. TONICIDAD

- Hombros duros con tensión excesiva
- Brazo duro
- Puño rígido
- Dedos con angulación excesiva o crispados

IV. OBSERVACIONES GENERALES

- Presencia de sincinesias
  - En la otra mano
  - En el rostro

- Reacciones neurovegetativas
  - Transpiración palmar
  - Palpitaciones
  - Dolor
  - Respiración entrecortada

- Dificultades de control
  - Fatigabilidad
  - Esfuerzo excesivo
  - Perfeccionismo
  - Impulsividad
  - Inestabilidad

5. EVALUACIÓN EN LA ESCRITURA INICIAL

La evaluación de la escritura inicial, se basa en el análisis de las destrezas consideradas como prerrequisitos, para lograr el objetivo de escribir en forma legible y fluida. La evaluación, permite identificar a los alumnos que requieren de una observación y enseñanza más individualizadas.

Los criterios para determinar cuando un niño está dispuesto a iniciar la enseñanza de la escritura, también pueden ser de carácter informal; estos criterios pueden ser útiles para detectar precozmente alteraciones en el aprendizaje. Algunos de los siguientes criterios informales pueden permitir al maestro determinar si un niño está preparado o no, para iniciar su aprendizaje formal en la escritura.

- Manifiesta curiosidad por saber cómo se escriben determinadas palabras. Solicita por ejemplo, que se le enseñe a escribir su nombre.
- Juega a escribir cartas o recados
- Intenta rotular dibujos por escrito
- Pide materiales para actividades gráficas: lápices, papel, tiza, etc.
- La calidad de sus dibujos y de sus intentos caligráficos revela: disociación de los movimientos a nivel de la muñeca, capacidad de coordinación y control de los movimientos digitales
- Sus trazos son seguros, nítidos y combinan líneas rectas y curvas

5.1. Prueba de Escritura para Niños de 5 y 6 Años

Algunas pruebas, especialmente la de imitación de gestos y la prueba de recorte, son pruebas estandarizadas y predominantemente no gráficas. Es importante complementar estas evaluaciones con pruebas de carácter informal, que aporten antecedentes más directamente relacionados con el grafismo. A continuación, se hacen sugerencias para una evaluación informal de la escritura cursiva, basadas en los criterios propuestos por Auzias M.

- Descripción de los ítems e instrucciones

Se utilizan el protocolo, un lápiz grafito y un cronómetro o un reloj con segundero. La prueba comprende los siguientes ítems:

1) Repasar letras: se presenta el modelo de las letras b.ch-l-m-p-r-u, y se le dice al niño “repasa cada una de estas letras” (mostrar). No se dan indicaciones sobre el punto de partida, con el fin de detectar una eventual tendencia a la escritura en espejo de cada letra, o bien, la dirección derecha-izquierda al copiar las letras. Se anota la mano que utiliza el niño.

2) Completar letras: se presenta el esquema de las mismas letras con trazos discontinuos y se le dice al niño: “completa cada una de estas letras”. Tal como en el ítem anterior, no se dan indicaciones con el fin de observar la direccionalidad del trazado.

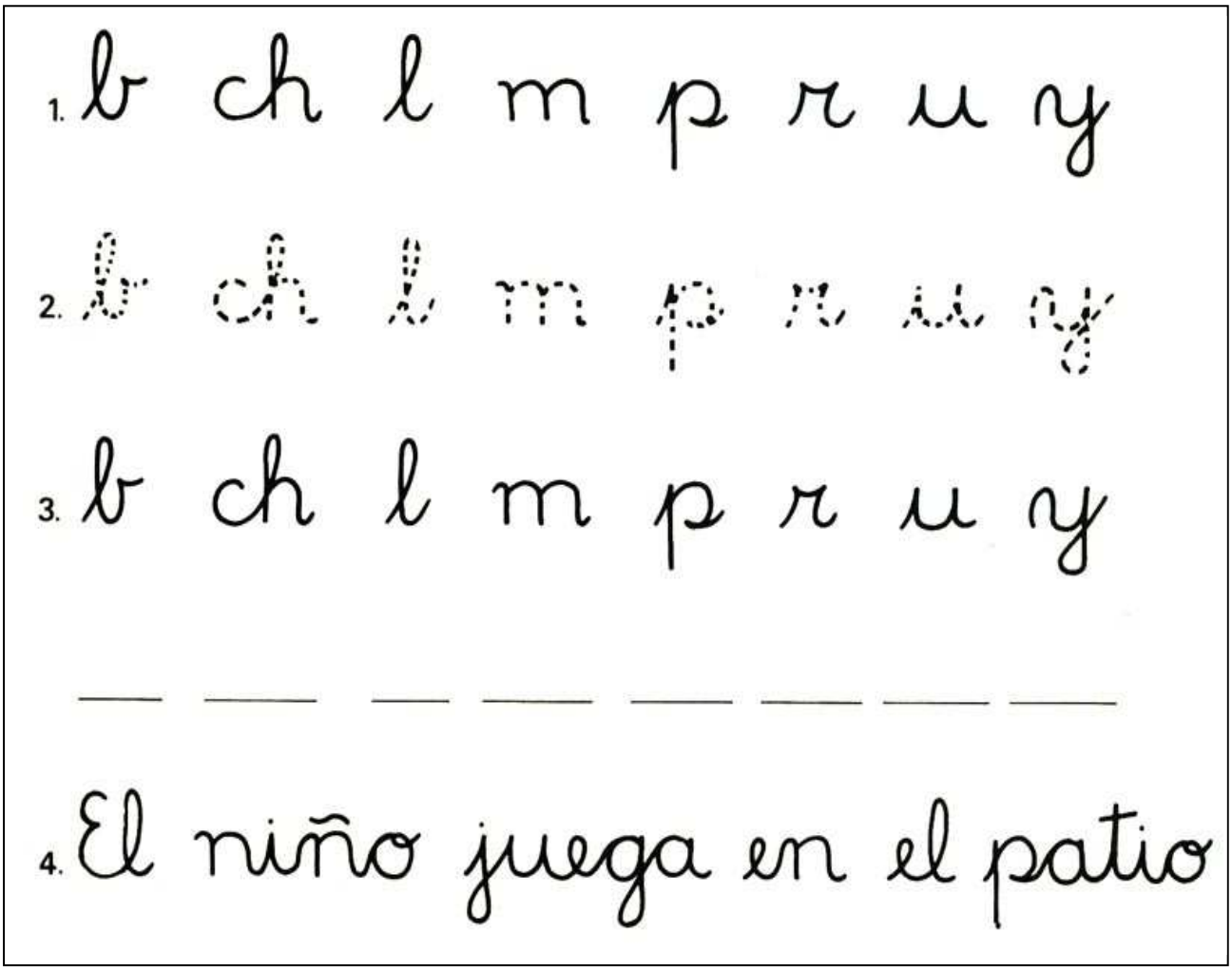
3) Copiar letras: se presentan las letras completas, tal como aparecen en el modelo y se le dice al niño: “copia sobre esta líneas (mostrar) cada una de estas letras.

4) Copiar una oración: se presenta la oración “El niño juega en el patio”, en modelo de letra cursiva de tamaño grande y se le dice al niño “Copia estas palabras. Aquí se dice: El niño juega en el patio”. Se toma el tiempo que demora el niño en escribir la oración.

- Protocolo

PRUEBA DE ESCRITURA CURSIVA PARA NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS

Nombre:	Sexo:
Fecha de nacimiento:	Edad:
Fecha de aplicación:	Curso:
Escuela:	Tiempo del ítem 4:
Tiempo total:	



- Criterios de corrección

Los puntos que se describen a continuación, se refieren a la calidad de trazado al ejecutar el repaso, completar, copiar las letras y una oración. También se dan los criterios para evaluar la rapidez de ejecución en la copia de una oración.
Ítems nº 1 y 2: repasar y completar letras

1) Inicia el trazado de cada letra en el punto de partida correspondiente
2) Realiza el trazado de cada letra de una sola vez
3) Repasa y completa las ocho letras
4) Repasa y completa cada letra sin salirte del trazado del modelo

Ítem nº 3: copiar letras

Se consideran los mismos aspectos de los ítems 1 y 2, excepto el último. Además se observan los siguientes criterios:

1) Traza cada letra sobre la línea de base
2) Reproduce los rasgos distintivos de cada letra
3) Reproduce la dimensión y proporción de cada letra
4) Reproduce la dirección vertical del modelo

Ítem nº 4: copia de una oración

Se consideran aspectos:

1) Inicia la copia de cada palabra en su punto de partida
2) Realiza de una sola vez el trazado de las letras que componen cada palabra
3) Escribe de una sola vez dos o más letras al interior de la palabra
4) La línea de base conserva una dirección horizontal
5) La distancia entre palabra y palabra es regular
6) Reproduce los rasgos distintivos de las letras que componen las palabras
7) Reproduce la proporción y dimensión de las letras que componen las palabras
8) Reproduce la dirección vertical del modelo
9) Reproduce el orden de sucesión de las letras que componen las palabras
10) Reproduce el orden de sucesión de las palabras que componen la oración
11) Copia todas las letras que componen cada palabra
12) Copia todas las palabras que componen la oración modelo

- Interpretación de los resultados de calidad de la copia

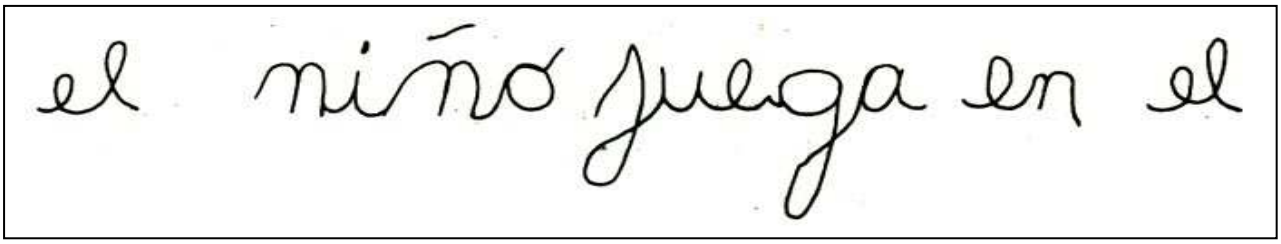
Al aplicar los criterios de corrección de calidad de la copia, se pueden establecer los siguientes niveles de desarrollo: simulacro de escritura, copia parcial, copia legible y copia hábil.

1) Se considera un simulacro de escritura, un intento fallido de reproducir la oración. La copia resulta ilegible.

2) Se considera copia parcial, una reproducción semilegible de la oración, en que aparecen ciertos ligados y letras identificables.

3) Se habla de copia legible, cuando las letras se identifican por ciertos rasgos distintivos, y los ligados son más elaborados que en la copia parcial

4) Se habla de copia hábil cuando la organización de la escritura corresponde a la de un niño de primer año. El trazado es firme, completo y legible.



- Interpretación de los resultados de rapidez de la copia

M. Auzias, plantea el siguiente criterio de rapidez espontánea en la copia de una oración formada por 20 letras en una muestra de 145 niños de ambos sexos de 5 a 6 años, que cursaban el nivel de transición.

N	Edad	C 1	Mediana	C3
14	5 años	6	7	8
18	5,3 años	8	9	12
37	5,6 años	8	10	12
37	5,9 años	9	10	12
29	6 años	11	14	16
19	6,3 años	12	14	18

5.2. Prueba Exploratoria de Escritura Cursiva

Esta prueba, evalúa el nivel de desarrollo de la escritura cursiva en cuanto a rapidez de ejecución y calidad de la copia. Los elementos evaluados por esta prueba, proporcionan al educador una estimación del nivel de desarrollo de las destrezas básicas de la escritura cursiva. La prueba permite detectar deficiencias, o errores, que presenten los alumnos en el ritmo o velocidad que impriman al escribir, y en la modalidad de ejecución de los elementos de la escritura inicial, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de las letras una a una, al ligado y a la regularidad de la escritura. La identificación de las deficiencias y errores permite al educador digitalizar los aspectos que incluirá en un programa de desarrollo o rehabilitación.

La P.E.E.C., puede utilizarse especialmente, en alumnos de primer a cuarto año de educación general básica y en alumnos disgráficos de cualquier nivel de escolaridad.

Es una prueba de papel y lápiz que puede aplicarse en forma individual o en grupos de hasta diez niños. La prueba consta de tres subtest.

Substest n° 1: velocidad normal de ejecución, evalúa la capacidad que el niño imprime habitualmente al escribir la misma oración: “sobre ese río no veo ninguna piedra”

Subtest n° 2: velocidad rápida de ejecución, evalúa la velocidad máxima que el niño puede alcanzar al escribir la misma oración.

Subtest n°3: calidad de la copia, evalúa los siguientes elementos que constituyen el grafismo: trazos, bucles, arcos, dirección de los círculos, regularidad de la dirección y la dimensión de las letras, proporciones, espaciados, alineación, ligado y presión gráfica.

- Instrucciones generales

La prueba puede aplicarse en forma individual o en grupos que no excedan los diez alumnos. El subtest n°2 se puede omitir cuando el alumno muestre notoria torpeza en la realización del subtest n° 1.

La prueba debe ejecutarse en un lugar tranquilo, con ruido controlado y luminosidad adecuada. Los alumnos deben estar instalados en sillas y mesas proporcionadas a su estatura, para evitar posturas compensatorias inadecuadas. A cada alumno se le proporciona un cuadernillo de la prueba, y los resultados se registran posteriormente en el mismo cuadernillo en las páginas dedicadas a la corrección.

La prueba puede completarse con el análisis de grafomotricidad evaluada a través de la ficha de motricidad gráfica. Algunos de los ítems de esta ficha, pueden ser registrados en el momento en que el niño realice la prueba.

Como criterio adicional se puede solicitar la realización de un dibujo para analizar algunos aspectos pictográficos que proporcionan elementos complementarios para realizar el programa de apoyo.

La información obtenida a través del dibujo no está elaborada desde un punto de vista psicométrico, como es el caso de los subtest n° 1, 2 y 3; sin embargo puede ser de utilidad clínica.

- Instrucciones específicas para la aplicación y el registro

A continuación, se describen las instrucciones para el uso de los subtest; las instrucciones están destinadas a una aplicación individual. El examinador debe adaptarlas a una aplicación colectiva.

El material utilizado consiste en:

- 2 lápices grafito sin goma incluida
- 1 reloj con segundero o un cronómetro
- 1 cuadernillo para uso del niño
- 1 hoja de registro

Subtest nº 1: velocidad normal de ejecución

Se presenta al niño el cuadernillo abierto en la página 1 y se le dice: “Escribe esta oración: Sobre ese río veo un puente de piedra, todas las veces que puedas hasta que yo te diga: para”.

Se toma el tiempo a partir del momento en que el niño empiece a escribir la primera letra de sobre y se le dice “para” después de un minuto. Al finalizar la prueba el educador pide al niño que dé vuelta la página.
Subtest nº 2: velocidad rápida de ejecución

Se comprueba que el niño tenga abierto el cuadernillo en la página nº 2 y se le dice: “ahora vas a copiar nuevamente la misma oración. Vas a tratar de hacerlo lo más rápido que puedas”.

Se toma el tiempo a partir del momento en que el niño empiece a escribir la primera letra de sobre, y se le dice “para” después de un minuto. Al finalizar la prueba el educador pide al niño que dé vuelta la página.

Subtest nº 3: calidad de la copia

Se comprueba que el niño tenga abierto el cuadernillo en la página 3, y se le dice al niño: “Ahora te voy a leer lo que está escrito en la página 3. Lee en silencio mientras me escuchas: A Juan y a María les gustaría conocer más sobre el misterio de los ovnis. Juan dice que los ovnis son redondos, luminosos y brillantes. María quisiera ver a un extraterrestre saliendo de un ovni. Ahora copia este trozo lo mejor que puedas”.

- Criterios de corrección

El criterio de corrección para los tres subtest de la prueba exploratoria de escritura cursiva es el siguiente:

Subtest nº 1: velocidad normal de ejecución

Se registra el total de letras escritas por el alumno, en un minuto, al copiar la oración: “Sobre ese río veo un puente de piedra”. Se anota la primera página del cuadernillo en el espacio correspondiente a la velocidad normal. Se consulta en las normas correspondientes el puntaje T y su percentil. Por ejemplo: si un niño de cuarto año escribe 73 letras por minuto, tiene un puntaje T de 42 y se ubica en el percentil 61.

Subtest nº 2: velocidad rápida de ejecución

Se registra el número de letras escritas, a su máxima velocidad por el alumno, en un minuto de copiar la oración: “Sobre ese río veo un puente de piedra”. Se registra el número de letras obtenidas en la primera página del cuadernillo en el espacio correspondiente a la velocidad rápida. Se consulta en los baremos el puntaje T y el percentil que corresponde.

Subtest nº 3: calidad de la copia

A continuación, se describen los criterios de corrección para cada uno de los 24 ítems, que constituyen una muestra de los diferentes errores que se pueden hacer al escribir, con el modelo cursivo. Se registra un ítem como positivo, cuando un error aparece dos o más veces; se marca una cruz en la columna Sí, en la hoja de registro del niño. En caso contrario, es decir, cuando el error no se presenta, se marca una cruz en la columna no en la hoja de registro. A mayor puntaje, mayor número de errores y, por ende, menor calidad de la copia.

Ítem n° 1

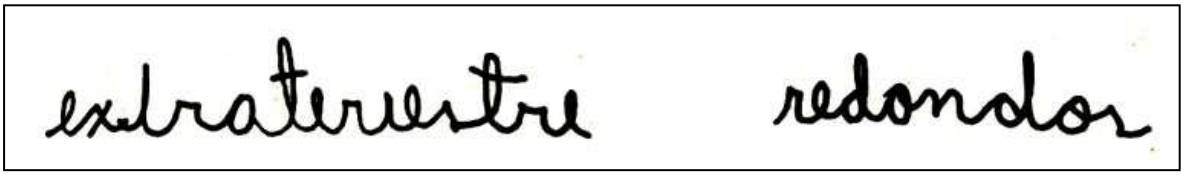
Los trazos aparecen curvos. En vez de ser rectos y firmes, los trazos aparecen con una o más curvas, especialmente en las letras p, t, d, q.

Ítem nº 2

Los lazos aparecen cerrados o angulosos, especialmente en las letras b, f, g, h, j, ll, y, z, e.

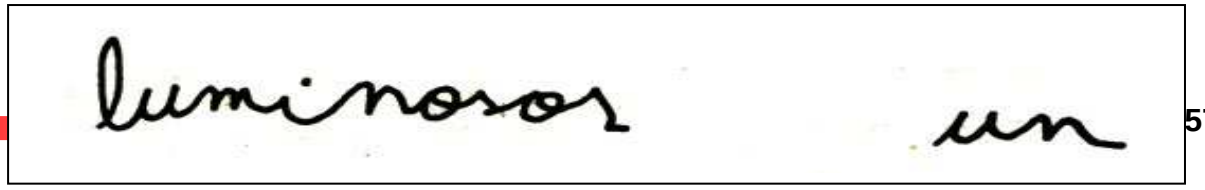
Ítem nº 3

Las letras con trazos rectos, presentan lazos especialmente las letras d, t, i, u.

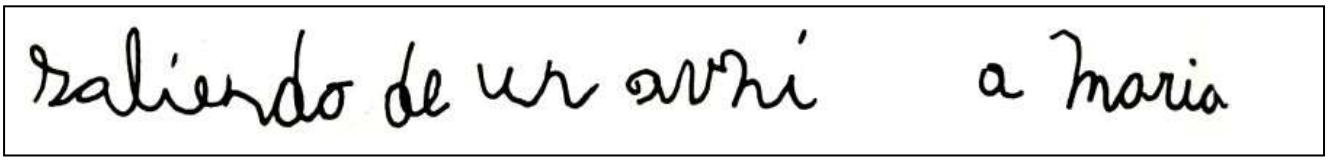


Ítem nº 4

Los arcos de las letras aparecen angulosos, especialmente las letras m, n, ñ, u, v, w.

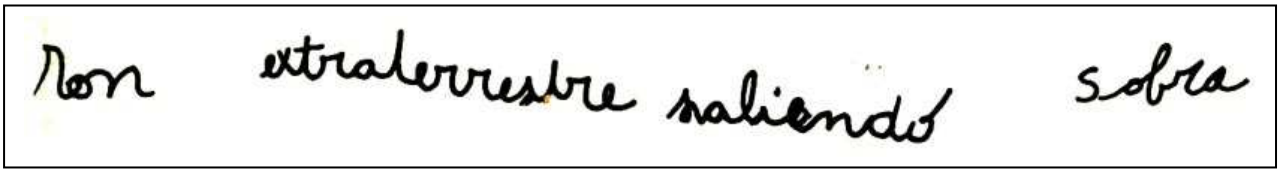


Ítem nº 5
Las letras que deben realizarse con un movimiento circular antihorario se observan así:



Ítem nº 6

Las letras aparecen mal diferenciadas por formas imperfectas. No presentan sus principales rasgos distintivos y pueden confundirse con otras. Su identificación, sólo es posible dentro del contexto de la palabra o frase. Las inversiones de las letras también se incluyen en este ítem.

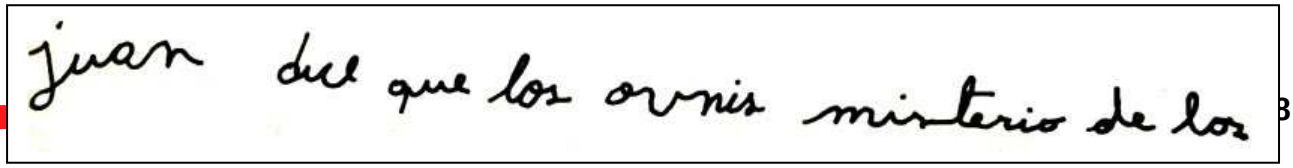


Ítem nº 7

Inclusión de algunos rasgos característicos de las letras tipo script, en la realización de la escritura cursiva. Los ejemplos más frecuentes son las letras v, b, m, n, f.

Ítem nº 8

Irregularidad en el tamaño de las letras. La dimensión de las letras en el interior de una palabra o frase, varía notoriamente en la zona media de la escritura. Esta evaluación se realiza en la primera oración del test.

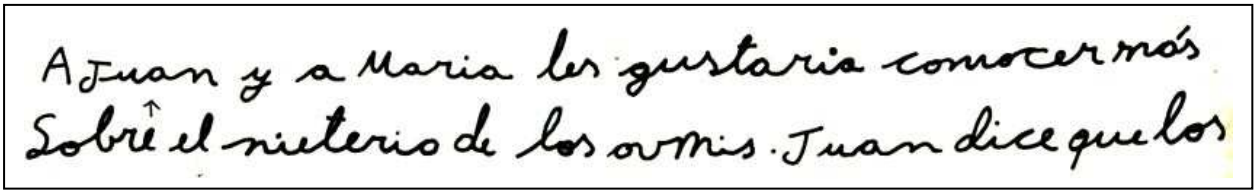


Ítem nº 9

Omisión de tildes y puntos en las letras t, i, ñ, j, en la primera oración.

Ítem nº 10

La ejecución de la palabra, tiende a realizarse en forma entrecortada. Esto se evidencia por la presencia de puntos de unión entre las letras (soldaduras)

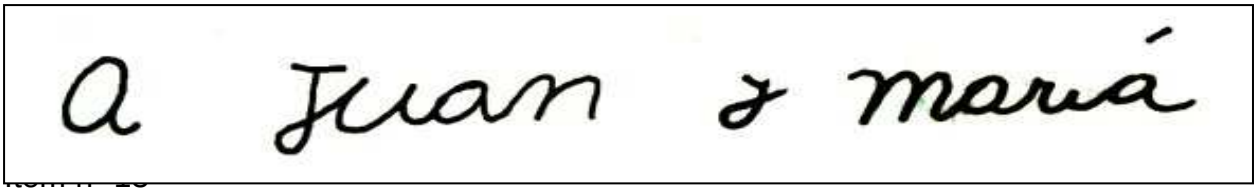


Ítem nº 11

Los trazos superiores de letras, tales como b, d, f, k. l, ll, t, son muy cortos y se confunden con las letras que sólo ocupan la zona media de la escritura. Se entiende por muy corto, una altura del trazo superior, que sobresale en una proporción equivalente sólo a la mitad de la zona media.

Ítem nº 12

Los trazos inferiores de letras tales como f, g, j, p y z son muy cortos, y se confunden con las letras que sólo ocupan la zona media de la escritura. Se aplica el mismo criterio que el del ítem 11, para considerar los trazos de las letras como muy cortos.



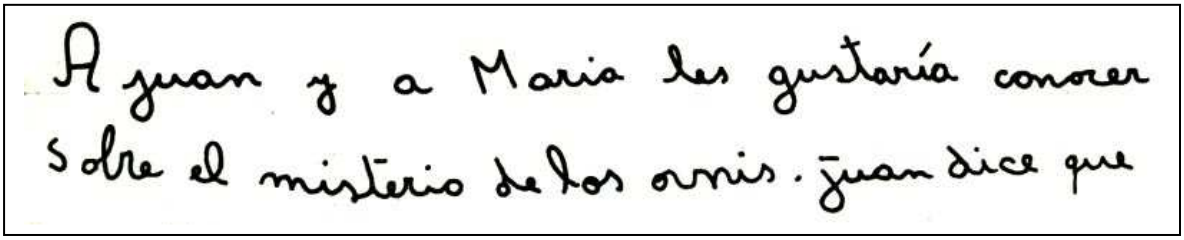
Las letras aparecen repasadas o retocadas, y dan una impresión de conjunto sucio y de torpeza en la ejecución.

Ítem nº 14

El espacio entre letra y letra dentro de la palabra aparece irregular.

Ítem nº 15

El espacio entre una y otra palabra aparece irregular. El primer espacio entre dos palabras que realiza el niño, sirve de patrón para controlar la regularidad del espaciamiento en la primera oración.



Ítem nº 16

Las palabras aparecen escritas en carro, es decir, sin un espacio regular que permita diferenciarla dentro de la frase.

Ítem nº 17

La escritura aparece como relajada, es decir, las letras dentro de las palabras se escriben muy separadas, igual que las palabras entre sí.

Ítem nº 18

La escritura aparece apretada, es decir, las palabras presentan sus letras componentes muy juntas, igual que las palabras entre sí.

Ítem nº 19

Alineación irregular, es decir, la escritura aparece fluctuante en relación a la línea de base. Las palabras bailan sobre la línea o bien tienden a subir y bajar. Este ítem se puede objetivar trazando una línea recta horizontal paralela al borde superior de la página.

Ítem nº 20

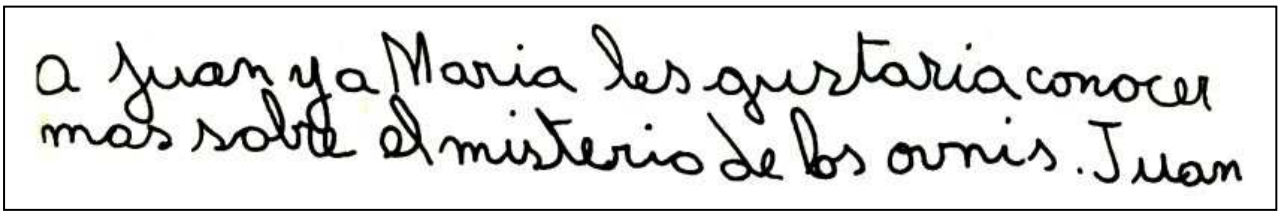
Alineación de las palabras con tendencias a bajar en relación a la línea.

Ítem nº 21

Alineación de las palabras con tendencia a subir

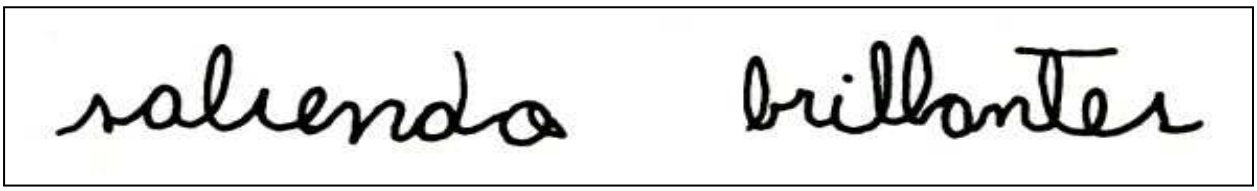
Ítem nº 22

Irregularidad en la inclinación de las letras hacia la derecha o la izquierda, es decir, ciertas letras se inclinan hacia la izquierda, y otras hacia la derecha, dentro de una misma palabra.



Ítem nº 23

Trazado tembloroso. El trazado presenta pequeñas oscilaciones que a veces son difícilmente visibles, pero pueden ampliarse de manera evidente.



Ítem nº 24

Presión gráfica excesiva. El trazado evidencia un exceso de presión al escribir, que se manifiesta cuando se mira al reverso de la página.

- Hoja de registro de la copia

Los datos obtenidos al analizar la calidad de la escritura se registran en Sí o No, según estén presentes o ausentes los ítems que se señalan a continuación:

Nº	Ítems	Sí	No
1.	Los trazos rectos aparecen curvos, especialmente en: t, d, q…		
2.	Los lazos aparecen demasiado cerrados o angulosos, especialmente en las letras b, f, g, h, j, l, ll, y, z, e……		
3.	Las letras con trazos rectos presentan lazos, especialmente: d, t, i, u……		
4.	Angulación de los arcos de las letras: m, n, ñ, u, v, w……..		
5.	Letras en sentido opuesto al movimiento circular antihorario: c, a, o, d, g, q……		
6.	Letras mal diferenciadas por formas imperfectas……..		
7.	Inclusión de algunos rasgos característicos del modelo script. Ejemplos de mayor frecuencia son: v, b, m, n, f……		
8.	Irregularidad en el tamaño de las letras, en la zona media de la escritura……		
9.	Omisión de tildes, acentos y puntos……		
10.	Presencia de puntos de unión, soldaduras……		
11.	Los trazos superiores de las letras b, d, f, k, l, ll son muy cortos……		
12.	Los trazos inferiores de las letras f, g, j, p, q, y, z son muy cortos……		
13.	Las letras aparecen repasadas o retocadas, sucias……		
14.	El espacio entre letra y letra dentro de la palabra, aparece irregular……		
15.	El espacio entre palabra y palabra aparece irregular……..		
16.	Las palabras se escriben en carro……		
17.	La escritura aparece relajada. Las letras dentro de las palabras son muy separadas, al igual que las palabras entre sí……		
18.	La escritura aparece apretada. Letras dentro de las palabras demasiado juntas, al igual que las palabras entre sí……		
19.	Alineación irregular. Escritura fluctuante en relación a la línea de base. Las palabras bailan, suben y bajan……		
20.	Alineación de las palabras con tendencia a bajar……..		

21. Alineación de las palabras con tendencia a subir…… 22. Irregularidad en la inclinación de las letras a derecha o izquierda…… 23. Trazado tembloroso. Pequeñas oscilaciones…….. 24. Presión gráfica excesiva……		
Total		

6. EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN LA FASE INTERMEDIA

Las estrategias de evaluación correspondientes a la fase intermedia del aprendizaje de la escritura, se refieren especialmente a la evaluación de la ortografía y al dominio de las estructuras oracionales.

La evaluación de la ortografía, también es válida para la escritura inicial y la fase avanzada, y se refiere especialmente, a establecer criterios sobre las etapas de desarrollo de ésta, presentar una clasificación estructural de los errores ortográficos en español y a dar algunas medidas para estimar el rendimiento de esta propiedad de la gramática.

En cuanto al dominio de las estructuras oracionales, también se puede aplicar estos criterios a las etapas precedente y posterior. Se proporcionan algunas pautas para estimar no sólo los errores estructurales más comunes, sino también los desempeños estructurales, calificados generalmente como inmaduros por el educador. Ellos se refieren a la densidad de ideas, a la variedad de referentes y a la variedad de expresión en conceptos repetidos.

6.1. Evaluación de la Ortografía

- Etapas del desarrollo de la ortografía

Para evaluar la ortografía, es importante recordar su carácter de proceso evolutivo complejo. Gentry, distingue cinco etapas de desarrollo que, al ser identificadas, favorecen la aplicación de estrategias cognitivas para enseñarla y evaluar su logro. Si bien es cierto que la clasificación de Gentry está basada en sus propias investigaciones y en la revisión de otros autores en idioma inglés, su esquema puede ser útil para el análisis de los errores ortográficos en español. Las etapas del desarrollo ortográfico según Gentry son las siguientes:

a) Etapa precomunicativa

El primer nivel de desarrollo ortográfico, se caracteriza por las siguientes conductas:

1) El niño demuestra algún conocimiento del alfabeto, ejecutando formas de letras para representar un mensaje.

2) El niño no demuestra algún conocimiento de la correspondencia fonema-grafema.

3) Generalmente no conoce el principio de direccionalidad izquierda-derecha en la escritura.

4) El niño puede incluir numerosos símbolos, como parte de la ortografía de una palabra.

5) El nivel de conocimiento del alfabeto, puede variar entre la denominación de algunas pocas letras con numerosas repeticiones, hasta una reproducción substancial de las letras del alfabeto.

6) Al escribir, el niño mezcla letras minúsculas con mayúsculas.

7) En sus primeras escrituras, muestra generalmente una preferencia por la escritura de letras imprenta mayúsculas.

Esta etapa precomunicativa, es una expresión natural de la hipótesis iniciales del niño, de cómo los símbolos alfabéticos representan palabras.

b) Etapa semifonética

Este segundo nivel del desarrollo ortográfico, se caracteriza por las siguientes conductas:

1) El niño comienza a darse cuenta de que las letras representan sonidos, que son utilizados para formar palabras.

2) Las letras usadas para formar palabras, proporcionan una representación fonética parcial de ellas. La palabra aparece abreviada y unas dos o tres letras pueden representar la palabra total. Por ejemplo, escribe: MSA por mesa.

3) El niño tiende a decir sonidos, sílabas o palabras en vez del nombre de las letras. Por ejemplo: ES por S o ME por M.

4) El alumno comienza a captar la progresión izquierda-derecha de la escritura.

5) El conocimiento del alfabeto y el dominio de la forma de las letras, llega a ser más completo durante esta etapa.

6) La segmentación de las palabras puede ser evidente o no. Lo más común es la escritura en carro.

c) Etapa fonética

Durante esta etapa, los niños escriben con una ortografía que constituye una ingeniosa y sistemática invención de un sistema, que representa la estructura completa de sonidos de la palabra. Aunque la elección de las letras no siempre corresponde a la

ortografía convencional, suele ser sistemática y perceptualmente correcta y, por lo tanto, perfectamente legible. Las características de la etapa fonética son las siguientes:

1) El niño es capaz de representar una correspondencia letra-sonido una a uno. Al deletrear las letras componentes de las palabras, puede representar todos los rasgos de sus sonidos.

2) Señala las letras estrictamente sobre la base de sus sonidos, sin considerar necesariamente la corrección de la secuencia de letras u otras convenciones de la ortografía.

3) La segmentación de las palabras y su orientación espacial generalmente es correcta, pero persisten numerosas escrituras en carro.

d) Etapa transicional

Durante esta etapa de transición, empieza a ocurrir la integración y diferenciación de las formas ortográficas en avance hacia una ortografía convencional. En esta etapa, que ocurre generalmente en el segundo año, el alumno comienza a asimilar las alternativas convencionales para representar los sonidos. Se mueve desde una gran confianza en la fonología o el sonido para representar las palabras, hacia una mayor fe en su representación visual y morfológica. La etapa de transición, presenta las siguientes características:

1) El alumno se adhiere a las convenciones ortográficas básicas: no se omiten las vocales de las sílabas; aparecen los finales de las palabras, aunque se les omita al hablar, etc.

2) Presenta evidencias de estrategias visuales para escribir las palabras; es decir, se mueve desde una ortografía fonológica hacia una morfológica y visual.

3) Esta estrategia visual, no está lo suficientemente desarrollada como para darse cuenta de que invierte algunas letras (lato por alto); confunde letras como d-b, m-n.

4) Tiende a emplear letras alternativas para un mismo sonido, por ejemplo, una palabra como cinta, puede ser escrita como sinta.

5) Las rupturas del sistema son bastantes frecuentes.

e) Etapa ortográfica correcta

La ortografía correcta, aunque constituye una etapa fácilmente identificable, puede existir en diferentes niveles. En general las características de esta etapa son las siguientes:

1) El conocimiento del alumno del sistema ortográfico de su idioma, así como de sus reglas básicas, aparece firmemente establecido.

2) Extiende su conocimiento de la palabra, hasta el punto de modificar su ortografía según sea el contexto (uso de homónimos) y también domina los signos de acentuación, expresión y pausa.

3) El alumno demuestra dominio en el uso de la h, u muda después de la g y q (palabras como amiguito, anhelo, etc.), y en el uso adecuado de los grupos consonánticos como gr, br, pl, etc.

4) Es capaz de corregir las palabras escritas con mala ortografía, mediante el empleo de estrategia visual. Escribe alternativas para la palabra y siente cual es la correcta.

Los cambios de los niños de una etapa a otra son graduales. En una muestra particular de escritura puede ser aún más evidente una etapa, mientras el niño se está ya movilizando hacia la etapa siguiente.

6.2. Clasificación Estructural de los Errores Ortográficos

Las educadoras uruguayas María Carbonell de Grompone, Elida Tuana, Mabel Piedra y Elena Lluch han hecho numerosas investigaciones y publicaciones en relación a la teoría, enseñanza y evaluación de la ortografía española. Se describen a continuación, la clasificación de los errores ortográficos, que proporciona criterios para analizar el desempeño ortográfico de los alumnos. Las claves descritas por Carbonell y Lluch corresponden a las siguientes características:

- Clave primaria

Nivel 1: los errores en este nivel, se producen cuando el fonema aparece representado por un grafema, que en ningún caso puede corresponderle. Además son típicas las omisiones, agregados y alteraciones del orden de los grafemas, así como palabras separadas en dos o más partes, y los casos de dos palabras escritas, como si fueran una sola. Se trata, pues, de errores que suelen cometer los niños en sus primeros pasos de aprendizaje de la escritura.

En este nivel pueden identificarse seis tipos de errores:

1) Representación de un fonema por un grafema, que nunca lo puede presentar: el niño intenta escribir mesa y pone desa. Lo característico de este error es la divergencia entre fonema y grafema; por tanto, los errores como baca por vaca, pero por perro, ilo por hilo etc., no son errores de este nivel, sino de otros subsiguientes.

2) Uno o más grafemas están omitidos en la palabra: se intenta escribir mesa y se escribe msa. Si el grafema omitido es la h, no se computará a este nivel, ni tampoco las consonantes líquidas r y l, que aparecen en un nivel subsiguiente.

3) La palabra escrita contiene uno o más grafemas agregados; se escribe, por ejemplo, muñeeco por muñeco, dadame por dame.

4) Aquí están todos los grafemas que contiene la palabra, pero no se respeta su orden: para escribir delantal, se escribe edlantal, para escribir paloma, se escribe pamola.

5) Las palabras aparecen indebidamente divididas en dos o más partes: cha leco por chaleco. Esto no hace referencia alguna a la división de palabras, al terminar un renglón.

6) Palabras indebidamente unidas: meama por me ama

- Clave secundaria

Nivel II: comprende errores menos burdos que los anteriores, puesto que se refieren a maneras más complejas de representar los fonemas, pero obedecen a reglas o convenciones muy precisas. Estos errores deben ser contabilizados en los siguientes casos.

1) Se cometen, al representar fonemas que se componen de un dígrafo, esto es, dos grafemas que individualmente tienen otro valor. Estos errores, ocurren en cuatro combinaciones de letras y consisten generalmente en suprimir una de ellas; en caso de la ch, se suele suprimir la h; en el caso de la ll, se suele omitir una l, en el caso de la qu, puede eliminarse la u. El último grafema doble es la rr y sus errores son claros: puede utilizarse la rr al comienzo de la palabra y escribirse Rroma por Roma, también se suele escribir el dígrafo rr después de una consonante, cuando debe ir r: Enrrique por Enrique. No existe ningún otro error que deba computarse aquí; sí el alumno debe escribir arriba y pone adiba, esto es un error de nivel I, que se comete en el grafema r.

2) Aquí solamente se computa la aparición de la i al final de la palabra, cuando debe ir y; por ejemplo: voy, soy, estoy. Lo mismo ocurre en el caso de la conjunción y. La sustitución de la y por la ll pertenece a otro nivel. Visualmente, la sustitución de la i por un grafema que no tiene conexión con ella corresponde al nivel I.

3) Este caso, se refiere a la confusión de la ortografía del sonido k en las sílabas que, qui, que aparecen escritas ce, ci. Sólo puede darse en estas dos sílabas.

4) Aquí se trata únicamente de errores en la ortografía de la g, en los casos que antecede a la e o la i. Quien escriba gerra por guerra o ginda por guinda, está cometiendo este error. La sustitución de la g fricativa por la j no entra en este nivel, sino en el siguiente.

5) Este error, sólo puede aparecer cuando hay que escribir palabras que contienen diéresis, es decir en las sílabas güe o güi.

6) En este caso se considera la sustitución de mp, mb por np, nb.

7) Similarmente, aquí sólo tenemos nv o mv por mb.

8) Aquí se computa la omisión de la consonante líquida (lo r) en cualquiera de las trece combinaciones en que puede ocurrir.

9) Se trata de la sustitución de mayúscula por minúscula (en nombres propios o a principios de oración) o viceversa.

- Claves terciarias

Esta clave comprende los niveles II, IV, V.

Nivel III: A partir de este nivel, los errores son propiamente ortográficos. Los errores del nivel II son los siguientes:

1) La sustitución de la b por la v o viceversa. En este caso, como en todos los siguientes, el error no resulta no resulta tan grave como los del nivel I, por haber dos grafemas con posibilidad de representar un mismo fonema. Aun mal escrita, la palabra resulta legible y no se está empleando un grafema que nunca podría corresponder al fonema.

2) Sustitución de la g por la j o viceversa, pero únicamente cuando se trata del sonido fricativo de la g. Los errores en las sílabas gue o gui y güe o güi, como hemos visto, se computan en el nivel II.

3) Aquí aparecen los intercambios entre la y o la ll, nunca los intercambios entre la i y la y. Todos los otros casos en que haya intercambio entre la i y la y se computan en este nivel; ejemplos: iema por yema, Iolanda por Yolanda.
4) Este error se refiere a la sustitución de la q por la c en las sílabas que, qui, e igualmente se consideraría aquí la escritura de las sílabas ca, co, cu con q en lugar de c.

5) Un error paralelo al interior, es el uso de la s o la z para denotar el sonido fricativo de la c. Reacuérdese, no obstante, que los errores ze, zi, no se computan aquí, sino en el nivel II.

6) Nuevamente aparecen aquí todas las situaciones entre la s y la z, con excepción del reemplazo que acabamos de mencionar al final del párrafo anterior, por lo tanto, todos los errores en las palabras que lleven z final, aparecerán aquí y, desde luego, todos los de la z en cualquier posición (salvo el caso mencionado anteriormente).

7) Aquí aparecerán las palabras que contienen ñ, pero que son escritas como ni; ejemplo: ninia por niña. Igualmente se computará la sustitución de ni por ñ: Antoño.

8) Todas las sustituciones del grafema por cualquier otro, deben aparecerán aquí, tal como la representación del fonema s por x.

9) Finalmente se refiere a todos los errores cometidos con el grafema h, ya sea su omisión (el más corriente) o su adición.

Nivel IV: los errores considerados en este nivel, en relación a los fonemas, se refieren a los casos de oscurecimientos (omisiones).

1) Se computa aquí, la omisión o sustitución de un fonema por otro indebido, en los casos en que las consonantes mencionadas aparecen cerrando sílaba o palabra.

2) En forma similar se trata aquí de otro sonido oscurecido, el de la s cuando antecede a la f, en circunstancias que en otra oportunidad se le oye claramente.

3) Los errores en las combinaciones cc, sc, xc, que como se sabe, son muy oscuras, deben aparecer aquí y nunca en el nivel I.

4) El oscurecimiento en la geminación de vocales (ee) suele llevar a la representación de una sola vocal en el lugar de dos.

5) Ocurre lo mismo con la geminación de consonantes. Como la cc aparece en el numeral 3 de este nivel, esta sección cubre sólo la geminación de la n, que se escribe tanto nn como mm; en ambos casos, si hay error, éste deberá ser anotado aquí. Debe tenerse en cuenta que los grafemas ll y rr, no son considerados como geminaciones, sino como formas complejas de escritura, cuyos errores se consignan en el nivel II.

6) En este caso, el error consiste en la supresión de la primera consonante de una secuencia, cuando se escribe por ejemplo, istituto por instituto. La eliminación de la consonante líquida en las sílabas que ofrecen tales combinaciones, se computa en el nivel II, no aquí.

7) Se cuenta aquí las palabras en que el acento ortográfico indica su condición de agudas, graves o esdrújulas. Los usos restantes de la tilde van en el nivel V.

Nivel V: las oportunidades en que aparezcan errores que deban computarse en este nivel son mucho más escasas que en los demás. Por tal motivo, la ausencia de errores en él no indica siempre que se haya salvado el nivel, sino que en la mayoría de los casos significa que en el escrito que se tomó en cuenta que la evaluación, no había posibilidad de cometer este tipo de error.

Este tipo de nivel comprende errores en la escritura de parónimos, en la tilde para mantener el hiato y en la tilde de diferenciación.

Figura nº 3: Clasificación de los errores ortográficos

Clave primaria Nivel I	Clave Secundaria Nivel II	Nivel III	Clave terciaria Nivel IV	Nivel V
Errores:	Errores en la representación de grafemas:	Sustituciones de: - b por v o	- Omisiones o sustituciones de grafemas	- Sustitución de grafemas por los

- Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar. - Omisión de grafemas. - Adición de grafemas. - Alteración en el orden de los grafemas. - Conglomerados de palabras.	ch, ll,qu,rr. - i por y - ce, ci por que, qui. - ge, gi por gue, gui. - np, nb por mp, mb - Omisión de consonante líquida. - Mayúscula por minúscula o viceversa.	viceversa - j por g o viceversa (sonido fricativo) - y por ll, o viceversa - i por y o viceversa - c por q o viceversa (sonido oclusivo) - s por c o viceversa - ni por ñ	b, c, d, g, j, p, t, cerrando sílaba o palabra. - Omisión de la s en sf - Errores en combinaciones cc, sc, xc - Omisiones en la geminación de vocales - Omisiones en sílabas terminadas por 2 consonantes - Omisión de la tilde en agudas, graves o esdrújulas	correspondientes al homófono. - Omisión de la tilde para mantener el hiato - Omisión de la tilde de diferenciación.

- Medidas de rendimiento ortográfico en los escritos ordinarios del alumno

Sin duda los mejores test de ortografías son los escritos ordinarios del escolar: cartas personales, cuadernos de tareas, dictados, composiciones, libretas de anotaciones, Courtis ideó el llamado “Coeficiente de errores ortográficos” para medir las faltas del alumno en composiciones y otros ejercicios escritos. Los pasos para determinar este coeficiente son:

1) Se toma una o varias muestras de escritura escolar. Conviene que la muestra tenga alrededor de 200 palabras.

2) Se cuenta el número total de palabras escritas. Los signos de puntuación se cuentan como una palabra.

3) Se marcan y cuentan todos los errores y lapsus. Se entienden por lapsus ciertas faltas leves como omisión de acentos, punto de la i o trazo horizontal de la t y ñ.

4) Se divide el número de faltas (errores más lapsus) por el número total de palabras escritas.

5) El cuociente se multiplica por mil. Así se obtiene el coeficiente de errores por el número de faltas por cada mil palabras escritas.

$$\frac{\text{Número de errores y lapsus}}{\text{Número total de palabras}} \times 1000$$

Ejemplo:

Número de palabras de la composición : 220
Faltas de ortografía cometidas: 11
11: 220 = 0.05
Coeficiente = 09.05 X 100= 50 errores por cada mil palabras

Courtis, también determina un valor promedio de los coeficientes de error, a base de una muestra de 200 palabras para alumnos de cuarto año básico, a cuarto año de enseñanza media, que en cuadro aparecen numerados de 4 al 12.

Curso	Lapsus	Errores	Total
4	17	57	74
5	13	53	66
6	11	43	54
7	8	24	32
8	6	14	20
9	3	14	17
10	3	10	13
11	3	9	12
12	3	6	9

Por ejemplo el valor promedio de los coeficientes de error para cuarto básico es 74, es decir, el 17,4% del total de las palabras. Gradualmente, el coeficiente se reduce y alcanza su valor mínimo en el cuarto año medio (equivale a grado 12), que es 9.

6.3. Evaluación del Dominio de la Oración

En cuanto al dominio de las estructuras de la oración que los alumnos muestran en sus escritos, los errores más característicos se encuentran en el uso del pronombre, la concordancia entre el sujeto y el predicado y las oraciones incorrectamente puntuadas.

Sin embargo, existe también una categoría de problemas que no siempre son fácilmente identificables, porque no presentan los errores característicos ya citados, pero permiten diferenciar entre las composiciones inmaduras y avanzadas. Marzano los denomina no-errores característicos y los divide en tres áreas: densidad de las ideas, variedad de palabras de referencia y variedad de expresión en conceptos repetidos.

- Errores característicos

Al analizar la oración: Jorge y Juan son muy buenos amigos, Jorge y Juan hacen muchas cosas juntas, se puede apreciar que el sujeto de la oración, Jorge y Juan, requiere de un adjetivo masculino plural, buenos. En vez de la coma, debe haber un punto que marque el fin de la oración; en vez de repetir los nombres, debe usarse el pronombre masculino ellos y la palabra final debe ser juntos, puesto que el referente no es el sustantivo de cosas.

Sobre la base de este breve ejemplo, el examinador puede inferir cuáles son los aspectos específicos en que el alumno necesita instrucción.

- No-errores característicos

Los no-errores característicos se refieren a la densidad de ideas, a la variedad de referentes y a la variedad de expresión de conceptos repetidos.

1. Densidad

Consideremos el siguiente ejemplo para ilustrar el aspecto densidad: Carlos es mi compañero de curso. El es un destacado alumno de matemáticas. Él ayuda al maestro a enseñarles matemáticas a los malos alumnos del curso.

En estas oraciones no hay errores característicos de concordancia, uso de pronombres ni puntuación, pero constituye una muestra de escritura inmadura. En esta otra formulación, estos mismos conceptos se expresan así:

“Mi amigo Carlos, como es un alumno destacado, le ayuda al maestro a enseñarles matemáticas a los malos alumnos del curso”.

Esta segunda oración es obviamente más madura que la anterior, las ideas son las mismas, pero la diferencia radica en que hay más ideas por oración, es decir, la oración es más densa.

Así un no-error característico, debe evaluarse en la escritura de los alumnos es la densidad de las oraciones. En general, mientras más se incluyan dentro de una oración, más se revela una escritura más madura. Un estudiante que persiste en utilizar oraciones cortas, tiene un problema en cuanto a la densidad de ideas.

2. Variedad de referentes

Para ilustrar esta segunda característica, consideremos las oraciones siguientes:

a) La familia Bravo salió a pasear el fin de semana. b) Lamentablemente, hubo mal tiempo. c) Ellos iban a hacer un picnic a Maipú. d) La familia Bravo vive al lado de mis tíos en una antigua casa de ladrillos.

Tal como en el primer ejemplo, no hay errores en este grupo de oraciones, pero ellas no aparecen formuladas como un conjunto unificado.

Hagamos un contraste con el grupo de oraciones siguientes:

a) La familia Bravo salió a pasear el fin de semana. b) Lamentablemente, hubo mal tiempo. c) Ellos decidieron pasarlo bien de todas maneras; d) por lo tanto, hicieron un picnic bajo un árbol frondoso.

El segundo grupo de oraciones aparece con mayor cohesión que el anterior. Al analizar el porqué, se observa que las oraciones b) c) y d) del primer ejemplo dicen algo más acerca de la primera oración. La oración b) dice cómo estuvo el tiempo ese día; la c) dice el lugar donde iban a realizar el picnic en la a) y la oración d) habla de la familia Bravo ya mencionada en a).

En el segundo grupo de oraciones, el patrón de oraciones es diferente, La oración b) nuevamente relaciona información sobre el día mencionado en a), pero la oración c) alude indirectamente a un hecho mencionado en b) y la oración d) plantea la consecuencia de c). Entonces en el segundo conjunto de oración es cada nueva oración se refiere a la información mencionada en la oración anterior. Es decir, cada nueva oración tiene un nuevo referente: el referente de la oración d) es la oración c); el referente de la oración c) es b); el referente de la oración b) es a).

Los escritores inmaduros tienden a usar sólo uno o dos referentes, y van yuxtaponiendo ideas a ellos. Los estudiantes más avanzados de sus destrezas sintácticas, utilizan una variedad de referentes.

Así, el evaluador puede constatar que un alumno que continuamente escribe oraciones referidas a un mismo concepto, tiene problemas en cuanto a la variedad de referentes.

3. Variedad de la expresión

El último no-error característico puede ser ilustrado en las oraciones siguientes:

La lluvia empezó a caer despacio. Entonces, la lluvia siguió cada vez más fuerte. Era tan fuerte que muchas casas empezaron a inundarse. Con la inundación por la fuerte lluvia, algunas personas perdieron sus casas.

Nuevamente todas estas oraciones son correctas desde el punto de vista de la puntuación, el uso de pronombres y la concordancia sujeto-predicado, referida al género y número.

En el ejemplo siguiente se cambian algunas palabras:

La lluvia comenzó a caer despacio. Luego fue aumentando en forma progresiva. Era tal la intensidad del temporal, que muchas viviendas se vieron arrasadas por las aguas.

En el primer ensayo, las mismas palabras: lluvias, fuerte, casas, inundación se repiten para expresar los mismos conceptos. En el segundo escrito se analizan diferentes palabras para manejar una variedad de expresiones al referirse a conceptos repetidos.

El dominio de las estructuras oracionales, posee un carácter evolutivo, al igual que todas las destrezas lingüísticas. Un tipo de escritura considerado inmaduro para el alumno de 13 a 15 años, puede ser adecuado para uno de 9 a 12 años. Se puede plantear a manera de hipótesis, que las características que constituyen una escritura madura requieren de una estructura formal del pensamiento que permita establecer relaciones verbales, a partir de formulaciones verbales simples.

Las características descritas pueden ordenarse en el siguiente listado, formulado a través de las siguientes preguntas.

	Siempre	Algunas veces	Nunca
Errores - ¿Presenta errores en el uso de los pronombres? - ¿Presenta errores en la puntuación? - Hay más de una idea en cada oración? No errores - ¿Se refieren todas las ideas a un mismo concepto en las distintas oraciones? - ¿Se refieren las oraciones a distintos conceptos? - ¿Se utilizan, una y otra vez, las mismas palabras para expresar ideas repetidas? - ¿Se emplea una variedad de expresiones frente a las mismas ideas?			

7. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN LA FASE AVANZADA

En cuanto a las estrategias propias de esta etapa, las exigencias de la composición y las destrezas funcionales o de estudio, pueden traducirse en objetivos conductuales y servir de criterio sensitivo, para identificar a los alumnos con dificultades en la formulación escrita de sus ideas. Este tipo de evaluación, según ciertos criterios, indica si el estudiante maneja o no una destreza específica, de acuerdo a un estándar preestablecido. Si la domina, no hay necesidad de enseñársela y sólo se le da la oportunidad para que la expanda y perfeccione. Si la evaluación indica que tiene dificultades, se le enseña o reeduca en la destreza deficitaria.

Al enfocar la evaluación en criterios, se evalúan los logros o déficit de los estudiantes en relación a los objetivos instruccionales y no en relación al rendimiento de otros alumnos.

Aplicar este criterio a aspectos de composición y destrezas funcionales o estudio, implicaría transformar las distintas actividades sugeridas en objetivos conductuales. Por

ejemplo: en diarios de vida, la primera sugerencia es: dar o pedir a los niños una libreta o cuaderno y proporcionarles diariamente 4 a 10 minutos para escribir su diario de vida.

La segunda actividad sugiere pedirles que anoten la fecha y que escriban libremente sus recuerdos, hechos, experiencias, decisiones, pensamientos, ideas, poemas, etc.; enfatizar la libertad personal, no tienen obligación de mostrar su diario a nadie si no lo desean. Estas dos actividades se pueden transformar en el siguiente objetivo conductual: el estudiante será capaz de escribir diariamente, durante 5 a 10 minutos, sus recuerdos, hechos, experiencias, decisiones, pensamientos, ideas o poemas en su diario de vida, en forma personal y privada si lo desea.

En este caso, el criterio de evaluación sería estimar si el alumno logra el objetivo en forma total, parcial o si no lo logra. Debido al rol secundario que tiene la escritura con respecto a la lectura en la bibliografía especializada y las prácticas educativas, las evaluaciones estandarizadas, es decir las pruebas referidas a normas, son aparentemente inexistentes en español, para las destrezas e escritura correspondientes a esta etapa avanzada. Sin embargo, es conveniente realizar otros tipos de pruebas, como por ejemplo una de lenguaje, ya que este proceso está muy relacionado con la adquisición de un desarrollo normal de la escritura.

7.1. Prueba de Lenguaje de Helmer Miklebust

- Descripción de la prueba

En el idioma inglés, el picture Story Lenguaje Test, (Myklebust, 1965) es un interesante instrumento diseñado especialmente para determinar las discrepancias entre la producción oral y la escrita mediante la evaluación de la productividad, es decir, la cantidad de palabras utilizadas. También se examinan la sintaxis en cuanto a la concordancia, puntuación, uso y orden de las palabras en la oración y el contenido, reflejado en la calidad concreto-abstracta de las ideas.

Helmer Myklebust, fundamenta teóricamente su prueba en el hecho de que los niños con alteraciones en la formulación escrita, suelen tener dificultades en expresar sus ideas mediante la escritura, a pesar de desempeñarse normalmente en el lenguaje auditorio-verbal, la comprensión de lectora y la habilidad para copiar palabras impresas. Esto significa que algunos podrían convertir sus pensamientos a un sistema de símbolos mejor que a otro y que los alumnos con alteraciones en la formulación escrita, tendrían mayor dificultad en codificar los símbolos visual-gráficos que los auditorio-verbales. Según el autor, especialista en el campo de las afasias, se esperaría una integración razonable, entre las formas orales y escritas, con el fin de que las ideas pudieran ser expresadas en una u otra modalidad lingüística.

Las alteraciones en la formulación y sintaxis varían en naturaleza e intensidad. En algunos casos, el principal problema radica en la ideación, mientras que en otros la dificultad sería mayormente sintáctica. Los alumnos con una alteración en la ideación y productividad, estarían limitados en su output y usarían un lenguaje más concreto. Ellos pueden pasar varios minutos antes de iniciar una oración o composición y a veces dicen: “Yo no puedo poner mis ideas en papel”. Pueden ser capaces de contar historias o

incidentes relacionados, pero no trasladar sus pensamientos a símbolos escritos, participan en las discusiones en case y realizan bien sus test objetivos, pero fracasan en sus composiciones escritas.
Con el fin de planear programas remediales en relación al contenido o calidad concreto-abstracta de las ideas, Myklebust establece una escala ascendente de cuatro niveles de abstracción:

- Concreto-descriptivo
- Concreto-imaginativo
- Abstracto-descriptivo
- Abstracto imaginativo

Al desarrollar la escala abstracto-concreta, Myklebust se basa en las definiciones de abstracción proporcionadas por Goldstein, Hinsie y Campbell, y Olerón: Sostiene que la ideación se considera concreta cuando está ligada a lo observable, y es más abstracta cuando se desliga de los estímulos directos. Las expresiones concretas incluyen palabras descriptivas, frases y oraciones directamente relacionadas con la experiencia. El lenguaje abstracto consiste en figuras del lenguaje, metáforas, analogías, alegorías e historias con un argumento o contenido moral.

Un alumno con limitaciones severas en el lenguaje escrito, generalmente se ubica en el nivel concreto descriptivo, que es el más bajo de la escala; nombra de una manera simple las cosas que ve, o bien, las escribe en oraciones cortas; utiliza algunos adjetivos que denotan tamaño, color o apariencia.

En el nivel concreto-imaginativo, el alumno infiere algunas ideas a partir de la lámina o de su experiencia; por ejemplo, si ve a una persona comiendo en un plato, él podrá escribir: “El niño está tomando sopa”, aunque la sopa no aparezca en la ilustración.

En el tercer nivel, abstracto-descriptivo, las historias se desarrollan con más detalle y se pone énfasis en los conceptos de tiempo y secuencia.

En el nivel más alto de la escala, al abstracto-imaginativo, las historias tienen un argumento, un ambiente imaginativo, ocasionales figuras de lenguaje y algunas connotaciones referidas a valores morales.

Con el fin de establecer un criterio de análisis de las discrepancias, entre el desempeño oral y el escrito desde un punto de vista clínico, Myklebust propone contar el número de palabras en las transcripciones orales y escritas sobre una misma lámina. El total de las palabras contadas en la historia escrita, generalmente es menos que la mitad en los alumnos con alteraciones en la formulación escrita. Por otra parte, es necesario diferenciar estos casos de los alumnos que escriben con menos palabras, pero con cohesión y consistencia gracias a su capacidad de síntesis y abstracción.

- Instrucciones

Las indicaciones empleadas para niños de jardín infantil y primer grado fueron: “Miren con atención la lámina y dibujen lo que vean”. La lámina se mostró durante 5 minutos y luego se retiró. A continuación, se les dijo individualmente: “Cuenta qué es lo que dibujaste”. Los relatos de los niños se grabaron.

A los alumnos de niveles primario y secundario se les explicó la razón del trabajo, se les advirtió que no se revisarían las faltas de ortografía ni se les pondría nota. Se les dijo la siguiente instrucción: “Observen la lámina que tiene en el banco. Les pedimos que escriban un cuento sobre esa lámina. No es necesario que escriban únicamente lo que vean en ella; pueden imaginar e inventar todo lo que quieran y sientan sobre la lámina”.

- Criterios de corrección

Al adaptar la lámina de Myklebust, se evaluó el producto lingüístico de los alumnos de la muestra y se dividió en cinco niveles, previamente adaptados de los originales. Se asignaron 16 puntos en vez de los 26 propuestos por el autor. Los niveles fueron los siguientes:

1) Lenguaje sin referencia a la lámina: entran en esta categoría los escritos en los cuales no hay alusión a los referentes dados por la ilustración.

2) Enumeraciones estáticas: se enumeran personas u objetos sin relacionarlos; se mencionan sólo cosas presentes en la lámina sin nombrar sus atributos (adjetivos).

3) Enumeraciones dinámicas: se enumeran acciones sin secuencia, pero aproximándose a una descripción; hay tendencia a estructurar el conjunto; se presentan algunas incoherencias; se asigna un rol al protagonista en acción, interacción o en hechos relacionados con él.

4) Relaciones iniciales: aparecen secuencias y se muestra una relación causa-efecto precisa, generalmente referida a sucesos del mismo día en la vida de los personajes. También se muestra una ubicación témporo-espacial inmediata.

5) Relaciones plenas: las secuencias aparecen coherentes, el relato se estructura en forma definida; la ubicación témporo-espacial es mediata y se aleja de lo directamente representado por la lámina. Aparece el juicio crítico y/o la motivación.

La lámina reelaborada, consistió en una fotografía en la que se ve a un niño sentado en el piso de su habitación, jugando con varios juguetes de viajes espaciales: un cohete, un coche lunar, un pequeño satélite lunar, un tractor empujado por un astronauta, mientras que otro lleva valija y un tercero asciende al cohete. En el fondo se observa una biblioteca con libros y una fotografía, una pequeña jaula y, más al fondo, un gran ventanal con una vista aérea de la ciudad.

Algunos ejemplos dados por Jacobo Feldman en relación a los niveles son los siguientes:

Niveles	Puntaje	Ejemplo

Lenguaje sin relación con el referente	0	Yo tengo muchos juguetes, pero mi muñeca preferida es la que está vestida de novia, también tengo otra muñeca que habla una que camina y otra que hace gimnasia.
Enumeraciones estáticas	2	Hay juguetes, una muñeca, un niño jugando y hay cajas, hay un cohete y una ventana veo muchas casas y departamentos.
Enumeraciones dinámicas	6	El niño tiene un cohete, un módulo lunar, dos cuadros, uno de bambi y otro de un niño escribiendo, una muñeca, una biblioteca, un armario, un balcón, está muy entretenido con sus juguetes
Relaciones iniciales	8	Yo me llamo Daniel, jugando en mi habitación, entretenido con unos astronautas en miniatura en un módulo lunar y un jeep de la misma especie me imagino que después de haber participado de "Cabo Kennedy" me dirijo hacia la luna con mis compañeros. Al llegar a la luna con mis compañeros y yo descenderemos y hacemos una caminata. Antes de partir recogemos algunas piedras como muestras y emprendemos el retorno a la Tierra. Llegamos. Siento que me despiertan y al final comprendí que todo había sido un sueño.
Relaciones plenas	11	Pablito se sintió solo, pensó que lo único que podría distraerlo era recurrir a sus juguetes, pues para él ellos eran sus mejores amigos. Sentado en un costado de la habitación frente a la ventana está él, con su nave espacial los astronautas, se quería sentir alegre aunque la tristeza lo dominaba completamente. Quiso soñar y cerró los ojos y entró en un mundo mejor alegre, lleno de felicidad donde se encontraba con muchos niños que compartían su alegría, corrían. Saltaban, pero cuando quiso dar un salto muy grande despertó y volvió a la realidad y sigue allí sentado en ese rincón triste y con sus juguetes.

Para la definición de las etapas y puntajes de la escala, Feldman y colaboradores plantean los siguientes criterios:

	Puntaje	Definición

Lenguaje sin relación con el referente	No computable	Los indicadores presentes no son lo suficientemente claros o precisos para constituir un puntaje independiente: Algo de la lámina se ha captado o querido expresar; sin embargo, ello no es preciso, claro, ni satisfactorio
	0	O lo escrito es intangible o no tiene ninguna relación con la lámina

DIFICULTADES, EVALUACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LENGUAJE ESCRITO

IPLACEX
instituto profesional

Ficha Reeducativas

UNIDAD III

Clase Nº 01

1. Uso de la r y rr

¡Te presentaremos ahora una letra que suena de dos maneras!, esta es la:

r

a) El profesor lee fuerte y claro el siguiente trozo asegurándose que los alumnos lo han entendido. De no ser así, lo vuelve a leer.

- ¿Sabías tú que la "r" es una malcriada? Le gusta estar siempre primera. Cuando la colocan delante de todas las demás, suena fuerte y canta. Como en:

rosa

ratón

- Pero, si la ponemos más atrás, se amurra y apenas se le oye la voz.

Pera

loro

b) Observa estas palabras, lee y compara.

roca	ruleta
risa	pare
cero	reloj
rama	arado

c) Marca con una “x “sobre la línea que corresponda:

- La r suena fuerte: _____ al medio
_____ al final
_____ al principio

- Al medio de una palabra la r suena _____ fuerte
_____ débil

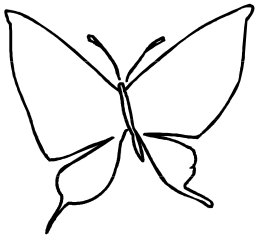
- La r de Rosita suena _____ fuerte
_____ débil

d) Comprobemos cuánto has aprendido:

- Pinta con color rojo la r que suena fuerte y con azul la que suena suave:

ropero	rama	regalo
raro	mariposa	caro
roma	raramente	radio

- Lee los nombres de estos dibujos y pinta sólo aquellos cuyo sonido **r** sea suave:



- Lee en voz alta las siguientes palabras y encierra el sonido **r** inicial o fuerte:

roedor	rueda	Aro
rico	Hora	roca

Clase Nº 02

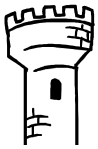
- La “r” pide ayuda.

¡¡ Te contaré un secreto!!

Como ya habíamos dicho, la r es malcriada y pretensiosa, pero muy astuta.

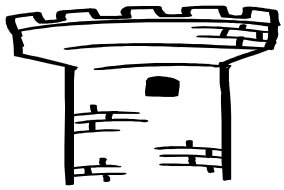
Cuando está entre otras letras y necesita que se le escuche fuerte (igual que cuando está de las primeras), pide ayuda a una de sus hermanas para que a su lado, para que entre ambas suenen más fuerte.

Pon atención:



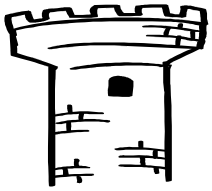
La “r” dijo: esto es una tore, pero se dio cuenta que sonaba muy débil y para sonar fuerte y hermosa pidió ayuda a otra “r”

Desde entonces suena así: Torre



a) Lee las siguientes palabras marcando fuertemente la pronunciación rr

Perro



Torre

- Copia estas palabras en tu cuaderno y encierra en un círculo la letra rr.

b) Observa estas palabras y léelas:

burro	burrito
gorro	gorrita
carro	carrito

c) Completa:

Al lado de burro está la palabra _____ porque es derivada de ella.
Al lado de gorro está _____
Al lado de carro está _____

d) Lee estas palabras, luego escribe 2 palabras que deriven de ellas:

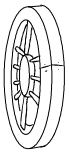
Perro _____ , _____
Carro _____ , _____
Barro _____ , _____

e) Lee las palabras de la columna A, luego escribe la misma palabra en la columna B, pero… con tan sólo una de las r. Finalmente, lee y dibuja.

Columna A	Columna B	Dibujo
Barra	_____	
Perra	_____	
Correa	_____	

f) Observa, lee y une con una línea la palabra con el dibujo que corresponda.

Reja

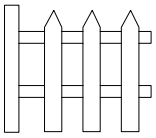


Ruca

Rueda

Ratón

Rosa



Ramo

Rama

g) Lee y completa estas palabras con r o rr

A [ ] O
O

[ ] ELOJ
A
M
O

[ ] ICO
E
Z
A

P
A
CE [ ] O
A

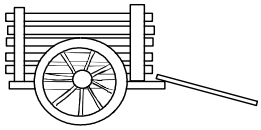
P
E
BA [ ] O
O

T
A
CE [ ] O
O

h) Completar con r o rr los nombres de estos dibujos:

__ ATÓN

PE ____ O

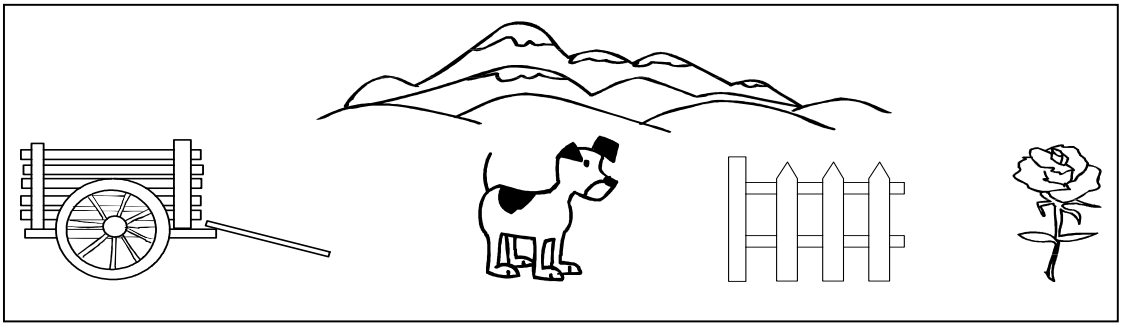


CA ____ ETA

__ OSA

CE ____ O

i) A partir de esta lámina, inventar una frase o un relato donde aparezcan palabras que tengan los dos tipos de sonido de la r.



Clase Nº 03

- La querida amiguita de la "r":

¡¡Te contaré otro secreto!!

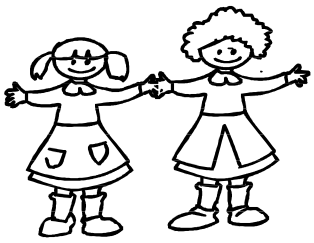
La **r** ella tiene una amiguita, y a veces se juntan a conversar y cuando se encuentran la **r** se pone tan contenta que estando en medio suena igualmente fuerte

¿Quieres saber quien es?…te invito a que descubras tú mismo quién es esa letra amiga.

a) Lee y observa muy atentamente:

n r

enroscar
enriquecer
enredo

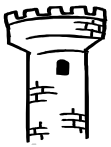
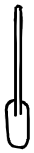


¡¡Sabías que cuando la "n" y la "r" se encuentran,
la r se alegra tanto que cada vez que suena lo hace fuerte y claro!!

b) Lee estas palabras y encierra a la r y a su amiguita.

enredo	enrique	honradez
sonrosado	enroscado	enriquecer

c) Recorta y juego con este dominó que contienen palabras y dibujos que poseen una letra "r" en sus diferentes sonidos y posiciones.

	perro		loro		radio
	carro		rama		torre
	rana		mar		remo
	ratón		toro		rosa
	correa		pera		tarro

d) Completa el siguiente trozo:

El Agua

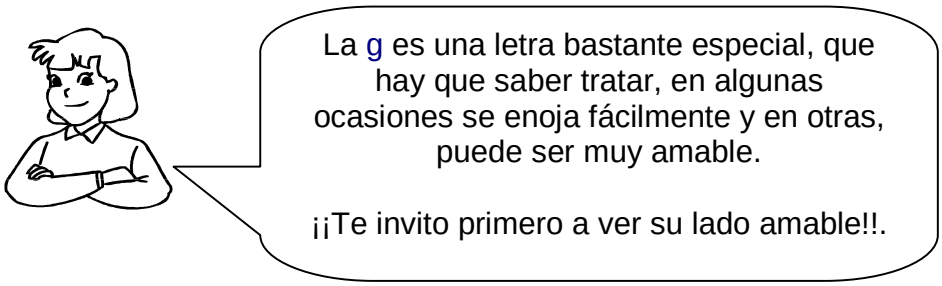
Abre una llave y el cho___o de agua pura viene a tus manos, y la ___ecibes son___iente. El líquido co___e a servirte.

Ahora bien; esta agua viene bajando de la montaña entre los ___iscos. Allí antes e___a nieve, y el sol la de__itió. Por eso, bajó como to___ente, y el hombre la obligó a co___er por unos tubos, y la aca___eó hasta la ciudad.

El agua que co___ía libremente por los bosques y entre piedras, brota ahora ante tus ojos.

Clase Nº 04

2. Uso de g



Siempre es recomendable iniciar el estudio de la g repasando los sonidos:

ga - go - gu

- “g” de sonido suave

a) Nombre, escribe el nombre debajo de cada dibujo y luego pinta:

- Con ga**:**

_____

_____

- Con go**:**

_____

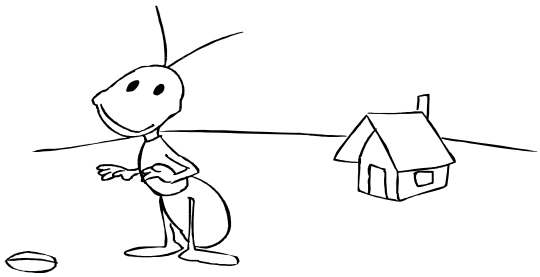
- Con **gu:**

_____

b) Lee y copia el cuento de nunca acabar.

- La hormiguita

Una hormiguita
de un hormiguero,
salió calladita y se
metió a un granero,
se robó un triguito
y arrancó ligero
otra hormiguita
del mismo hormiguero…..

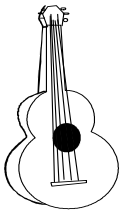


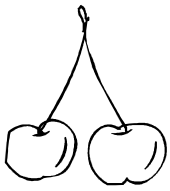
c) Lee y copia la adivinanza.

- Conmigo va mi amiguita,
que imita todos los actos,
y es tan negra mi amiguita
que en la noche no le ven
ni los gatos.

Respuesta: la hormiga

d) Ahora observa estos dibujos, lee las palabras y uné según corresponda.



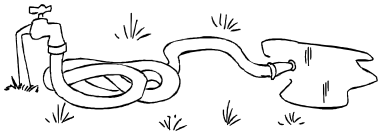


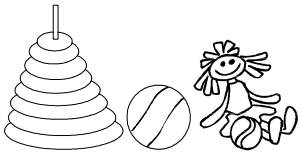
Manguera

Juguete

Guitarra

Guindas

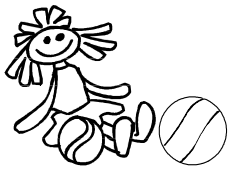


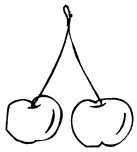


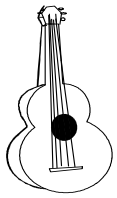
e) Lee las palabras de la columna A y completa con la sílaba que le falta en la columna B.

A	B
GUITARRA	_____TARRA
MANGUERA	MAN_____RA
GUINDA	_____NDA
JUGUETES	JU_____TES

f) Mira el dibujo y escribe el nombre.







_____ _____ _____ _____

g) Completa con gue o gui, luego léelos.

Ami__to
____rra
____rrero

jil___ro
Hormi____ta
perse____

- Luego, léelos y escríbelos en la columna que corresponda.

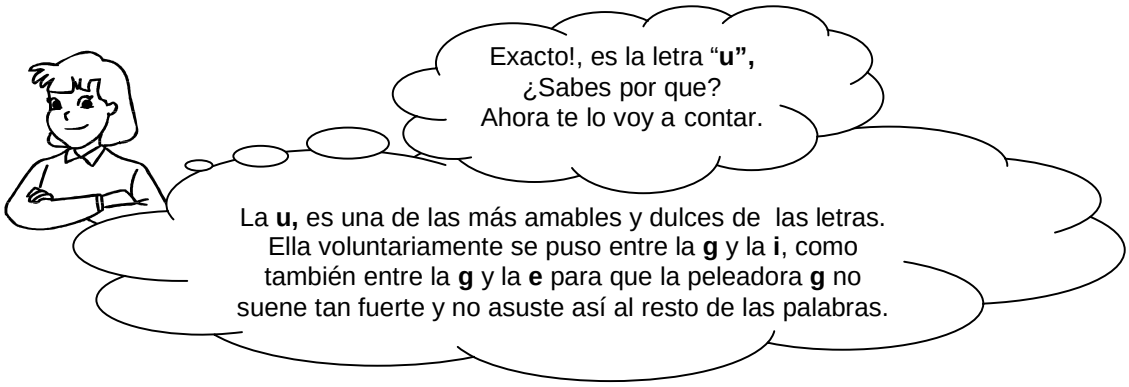
gue	gui
_____	_____
_____	_____
_____	_____

h) Observa:

amiguito
guerra
águila
manguera

- Hay una letra entre la g y la i (g__i) y entre la g y la e (g___e) que no suena,

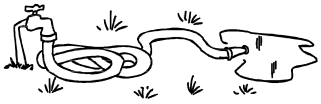
¿Sabes cuál es?



i) Complete con la sílaba que falta en cada palabra.

hormi____ta

pin____no



man____ra

ci____ña

j) Aquí te presentamos la g junto a las cinco vocales; observa, lée y escribe:

Observa		*Lée*		*Escribe*
ga	→	gallina	→	_____
gue	→	guerrero	→	_____
gui	→	amiguito	→	_____
go	→	goma	→	_____
gu	→	gusano	→	_____

k) Lee el siguiente cuento, luego completa con las sílabas que faltan.

Un gusanito llamado Mi___lito se comió 100 ___lletas que la señora ____llermina había horneado recientemente, por lo que se enojó mucho con el ___sanito Mi_____lito.

Mi___lito arrepentido de su conducta, prometió nunca más sacar ___lletas sin autorización.

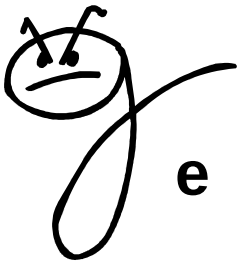
Soluciones: (miguelito, galletas, guillermina, gusanito, miguelito, miguelito, galletas)

Clase Nº 05

- Cuando la “g” suena fuerte

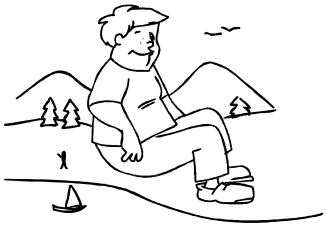
Hasta ahora g ha sido amable, sin embargo, cuando esta junto a la e y la i (sin la u entre ellas), y la g se pone algo peleadora.

¡¡Veamos que sucede cuando esta amiguita se enoja!!



¡¡Parece que la “g” está enojada!!

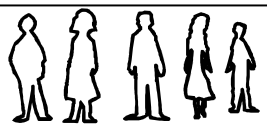
genero



gigante

a) Primero observa el dibujo y lee la palabra. Luego tapa la palabra y escríbela.

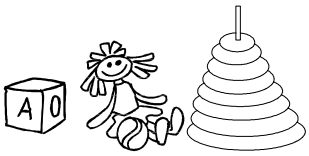
gitana → _____



gente → _____

genio → _____

b) Encierra en un círculo rojo los dibujos que contienen g suave y en un círculo verde los que contienen g fuerte (discriminación auditiva).



c) Completa estas palabras con la sílaba que corresponda

_____tana (gi – gui)

_____ rasol (gui – gi)

ju____te (ge – gue)

si_____ (ge – gue)

_____tarra (gui – gi)

_____ nero (gé – gue)

Clase Nº 06

3 Uso de la combinación MP

a) Lee el siguiente trozo:

Amparo, es una niña muy sociable y simpática. Usualmente la invitan a fiestas, cumpleaños y otros eventos del colegio.

Muy pronto cumplirá 9 años, por lo que pidió dos deseos: que le regalen una trompeta y ser una emperatriz para ayudar a todo el mundo desde su imperio.

- Relea nuevamente el texto y conteste oralmente.

a. ¿Quién es Amparo?

_____

_____

b. ¿Cuáles fueron los dos deseos de Amparo?

_____

_____

c. ¿Tú conoces a alguien como Amparo?

_____

_____

d. ¿Cómo eres tú?

_____

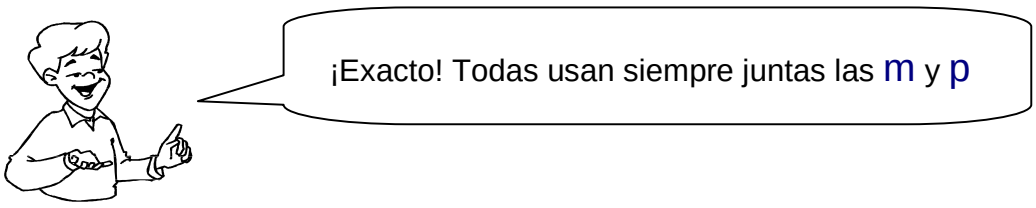
_____

- Dibuja el regalo que quería recibir Amparo para su cumpleaños. Anótalo.

b).- Lee y observa cómo se escriben las siguientes palabras:

AMPARO
TROMPETA
SIMPÁTICA
CUMPLEAÑOS
CUMPLIRÁ
EMPERATRIZ

¿Qué letras tienen estas palabras en común?



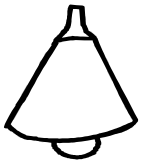
SIEMPRE encontraremos a la m junto a la p, es decir, NUNCA ocurrirá lo siguiente:

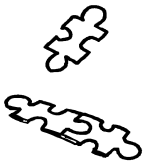
~~Anparo~~ ~~Tronpeta~~

c) Lee, luego completa, y finalmente escribe cada palabra donde corresponde.

lámpara	romper	empanada	empuja	tiempo	limpiar
la___ara	ro___er	e___anada	e___uja	tie___o	li___iar
_____	_____	_____	_____	_____	_____

d) Di el nombre de cada dibujo en voz alta y recargando la voz en el sonido **mp**, luego escribir el nombre de cada uno de ellos.





_____ _____ _____ _____

e) Completar con la palabra correcta las siguientes oraciones.

- En Septiembre me como una ricas _____ — empanadas / churrascos / empanadas
- En mi _____ hay caballos y gallinas — rueda / campo / cabaña
- Amparo es mi_____ de curso — compañera / suegra / Nana

f) Lee velozmente estas palabras. Repite la lectura al menos una vez.

Empanadas	lámpara	campo
Competir	limpia	ampolleta
Empleado	romper	ampicilina.

Clase Nº 07

4. Uso de la combinación MB

a) Juego “Escalera Espacial”

- Motivación:
Como motivación inicial, se sugiere pedir a los alumnos que en conjunto y apoyados por el profesor, elaboren un cuento en forma oral en el cual un ovni han robado todas las letras **mb** del planeta tierra.

Por ejemplo:
“Hace muchos años, unos ovnis llegaron a la tierra. En ellos venían unos seres de otro planeta que al ver que nosotros los terrícolas podíamos leer, decidieron llevarse algunas letras a nuestro planeta, y así aprender también ellos a leer. Entonces, sucedió un encantamiento sobre el planeta y las letras desaparecieron…

- Instrucciones:
La escalera espacial puede jugarse en forma individual o en grupos de 2 ó 4 alumnos con un sólo cartón y un sobre para el grupo.

Cuando la ficha de un jugador caiga en un casillero, el jugador deberá leer la palabra, con lo cual todas aquellas letras volverán al planeta tierra.

JUEGO GRUPAL: 4 alumnos

1.- Recortar la página completa y pegarla sobre una cartulina. Luego recortar las tarjetas que contienen las vocales y sus combinaciones.

    Colocar estas tarjetas en un sobre, el cual debe tenerlo el alumno que le toque su turno de juego.

2.- Traer un dado y botones de diferentes colores que servirán de fichas.

3.- El grupo tiene un cartón, un dado y tantos botones de diferente color como jugadores. Cada jugador elige su color.

4.- Se colocan los botones en la “PARTIDA”. Inicia el juego el alumno que saca el número mayor del dado que se ha tirado.

5.- El primer jugador tira el dado y avanza tantos escolares como éste le indica. Al llegar al lugar, lee la palabra que aparece en ese escalón y busca dentro del sobre la tarjeta par, es decir, su igual. La muestra al grupo, quien aprobará si su elección es correcta.

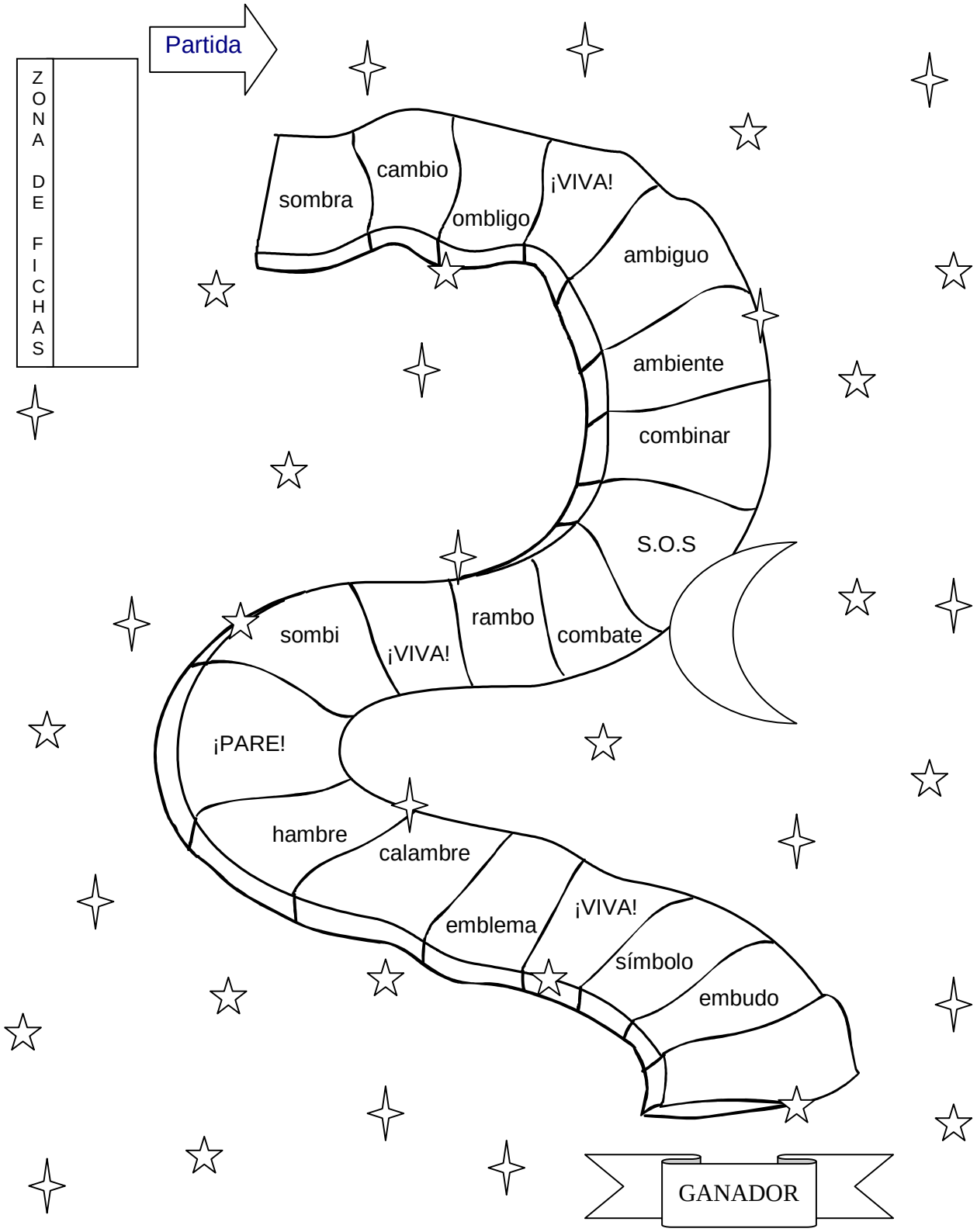
6.- Se continúa el juego con la participación de todo el grupo. El ganador es el primero que llegue a la meta.

7.- Hay escalones que contienen ciertas instrucciones, la cual deberán ser respetada, esta indican que:

- PARE: pierde un turno.
- S.O.S.: a uno de los astronautas se le desconectó la manguera del óxigeno, por lo que retroceder 3 escalones.
- ¡VIVA!: han encontrado algunas letras perdidas en el espacio. Avanza 4 escalones.

- Tarjetas

embalse	emblema
sombi	combinar
ambiente	cambio
sombra	embudo
ombligo	ambiguo
rambo	hambre
calambre	símbolo
combate	


Partida
ZONA DE FICHAS
sombra
cambio
ombligo
¡VIVA!
ambiguo
ambiente
combinar
S.O.S
combate
rambo
¡VIVA!
sombi
¡PARE!
hambre
calambre
emblema
¡VIVA!
símbolo
embudo
GANADOR

- Observar las palabras escritas en las tarjetas del juego anterior. Anótalas en tu cuaderno y encierra en un círculo tan sólo las letras que están delante de la B. Después de haber hecho lo anterior, responde la siguiente pregunta.

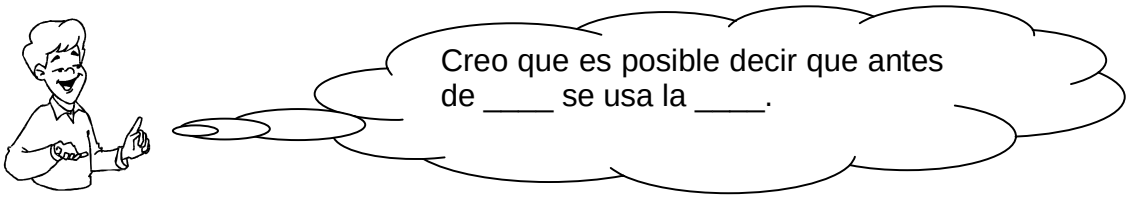
¿Qué letra está siempre delante de la B?

Clase Nº 08

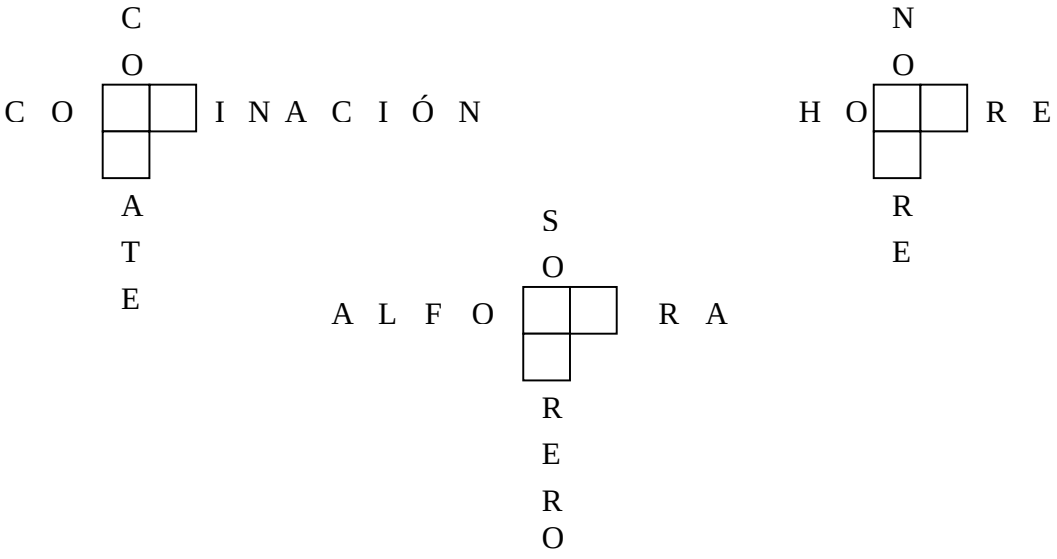
b) Completa.

So_____bra Colo___ia Mem_____illo

Som_____rero Tim_____re Cho_____ba



c) Completa:



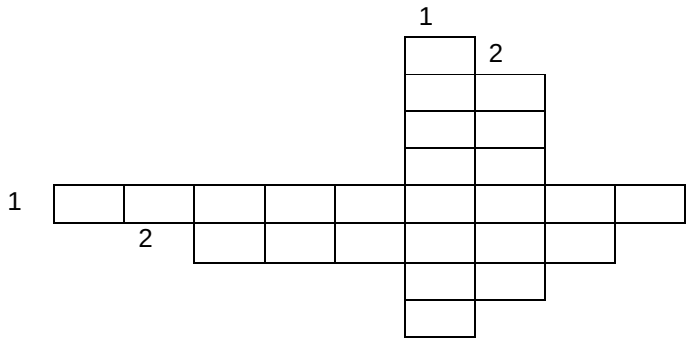
d) Completa el siguiente puzzle:

Horizontal:

1.- Último mes del año.
2.- Contrario a mujer.

Vertical:

1.- País latinoamericano que produce café.
2.- Cuando no se come, se tiene.



e) Escribe al dictado. Es fundamental que el profesor pronuncie clara y lentamente para que el niño “visualice mentalmente”, cómo se escribe la palabra.

1.- _____ 6.- _____

2.- _____ 7.- _____

3.- _____ 8.- _____

4.- _____ 9.- _____

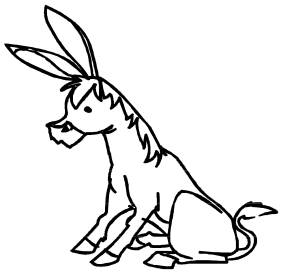
5.- _____ 10.- _____

Clase Nº 09

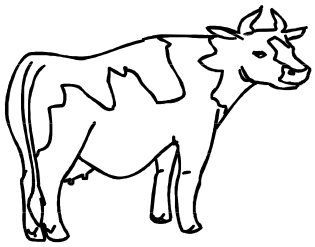
5. Uso de la B y V

Las letras b y v, usualmente son las más confundidas por los niños. Esto sucede porque nosotros las pronunciamos igual.

Usualmente se les llama:



La b de burro

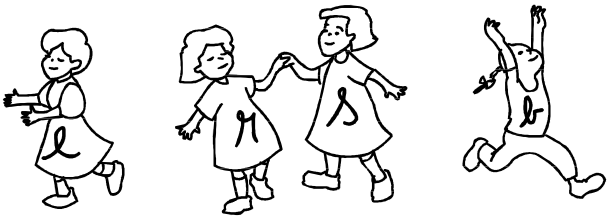


La v de vaca

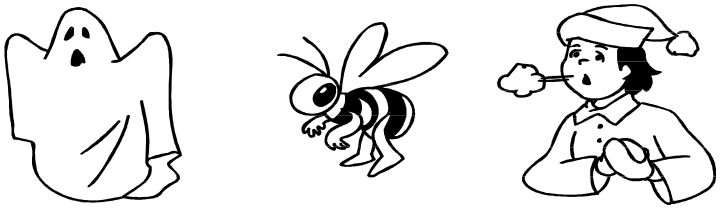
- Uso de “b” junto a “l”, “r” y “s”

a) Esta letra es una de las más amistosas del abecedario. Sus mejores amigas son las letras l, r y s.

- Míralas que contentas se ven jugando.



- Veamos como suena cuando estas amigas se juntan



b) Lee estas palabras y completa al lado.

Hablar	Ha____ar
Noble	No____e
Temblor	Tem___or
Terrible	erri____e
Neblina	En____ina
Doblar	Do____ar

c) Lee y escribe el siguiente trabalenguas.

Las tablas de mi balcón,
mal entablilladas están;
llamen al entablillador
que las vuelve a entablillar,
que así se le pagará
como buen entablillador.

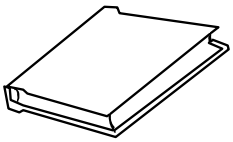
d) Lee el siguiente cuento. Encierra en un círculo de color rojo las letras br, sólo cuando estén juntas.

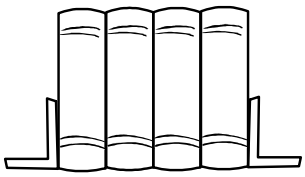
LA BRUJA BRUJILDA

La bruja brujilda, vuela todo el día en su escoba la Brujimóvil. Una noche bastante obscura, se quedó sin miel para sus embrujos, y salió a comprar al supermercado más cercano. Brujilda, se asustó mucho pues sentía que alguien la seguía. Tan grande fue su alegría cuando se dio cuenta que era su sombra la que la perseguía, por lo que emocionada levantó los brazos de alegría.

e) Lee esta familia de palabras, luego observa las láminas. Copia el nombre que corresponda sobre la línea.

Los libreros	→	Las librerías
La librería	→	El librero
El librito	→	Los libros
Las libretas	→	La libreta
El libro	→	Los libritos.





El _____ Los _____

f) Leamos este cuento

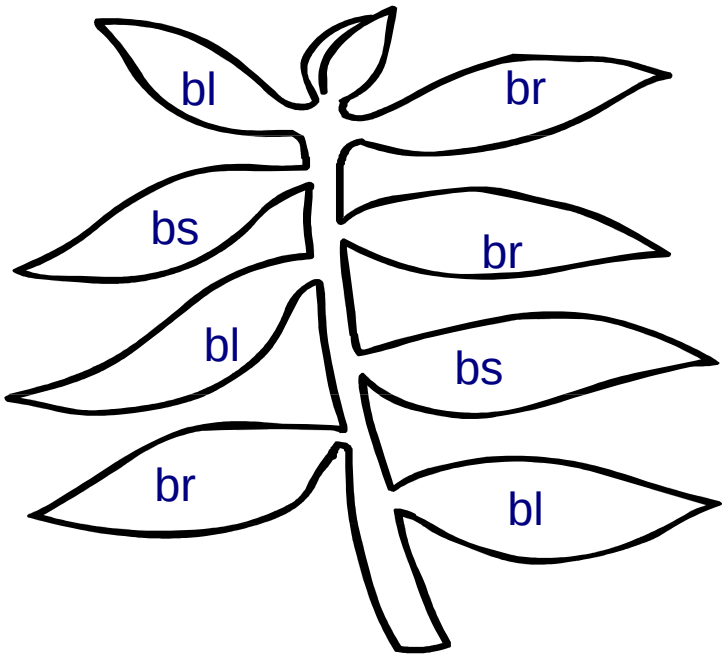
> Este fin de semana Juanito fue donde sus abuelos en el campo. Allí su abuelito le obsequió dos caballos; Blanquito y Pinto. El primero salta grandes obstáculos por todo el campo, el otro llamado es muy tranquilo y tiene una sonrisa absurda en su cara de caballo, pero es muy tierno y juguetón. A Ambos les gusta observar a los niños.

- Subraya todas las palabras en que la b y la s estén juntas, luego cópialas aquí.

_____ _____

_____ _____

g) Escribe una palabra con cada una de las combinaciones que aparecen en la planta. Pinta cada hoja a medida que escribas la palabra que la contenga.



1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

7.- _____

8.- _____

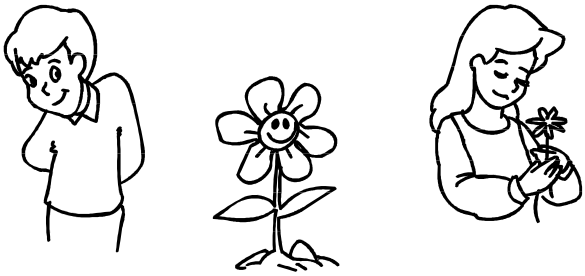
9.- _____

Clase Nº 10

- Uso de la “b” en terminaciones “aba”

a) Leamos el siguiente cuento

> Leo es un niño, muy coqueto y dulce. Todas las mañanas antes de irse a la escuela, cortaba 3 flores, las más hermosas del jardín. Las miraba, seleccionaba y cortaba una a una con mucho cuidado. Luego tomaba la más hermosa y la dejaba en el florero favorito de su mamá. La segunda la entregaba a su profesora y la tercera era para la niña que él adoraba, pero generalmente terminaba también en el florero de la mamá porque le daba vergüenza entregársela.
>
> Hoy, por fin, Leo se decidió y entregó la flor a su adorada Marisol, de recompensa ella le brindó el más dulce de los besitos en su mejilla derecha.



- Si te fijas bien, hay varias palabras que al final suenan aba:

Cortaba
Daba
adoraba

- Lee nuevamente la historia para que descubras las palabras terminadas en:

aba

- Escoge 6 y escríbelas aquí, luego colorea las terminaciones.

_____ _____

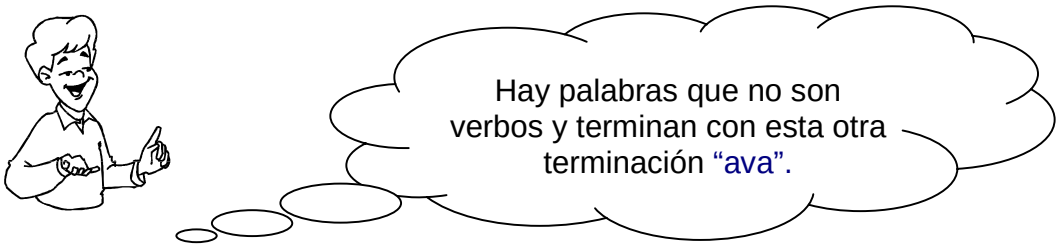
_____ _____

_____ _____

b) Ahora tendrás que adivinar algunas palabras. Completa con aba y podrás entenderlo.

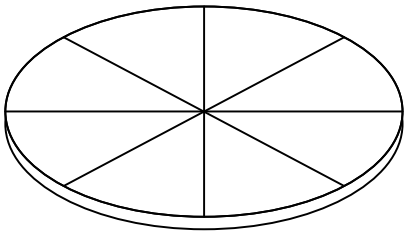
Leo, fue en el verano a la costa. En las mañanas baj____ a la playa, y jug___ en la arena, con su balde y su pala.

Cuando se acerc____ la ola, él se arranc_____ y grit____. Cuando se cans_____, tendía la toalla y se asole___. Dormit_____ un poco, y luego continu____ con sus castillos de arena. Así pas____ las mañanas feliz junto al mar.



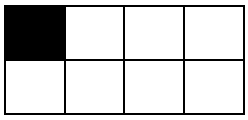
Por ejemplo:

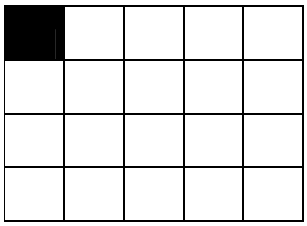
La mamá de Luis repartió la torta de cumpleaños de su hijo en 8 pedazos iguales.



- A cada amiguito le tocó la octava parte de la torta.

Si a la fiesta invitaran a 16 amiguitos, a cada uno le tocaría la dieciseisava parte de la torta. Ahora contesta tú ¿Cómo se llaman las partes que están achurada en cada dibujo? ¡Escríbelo!





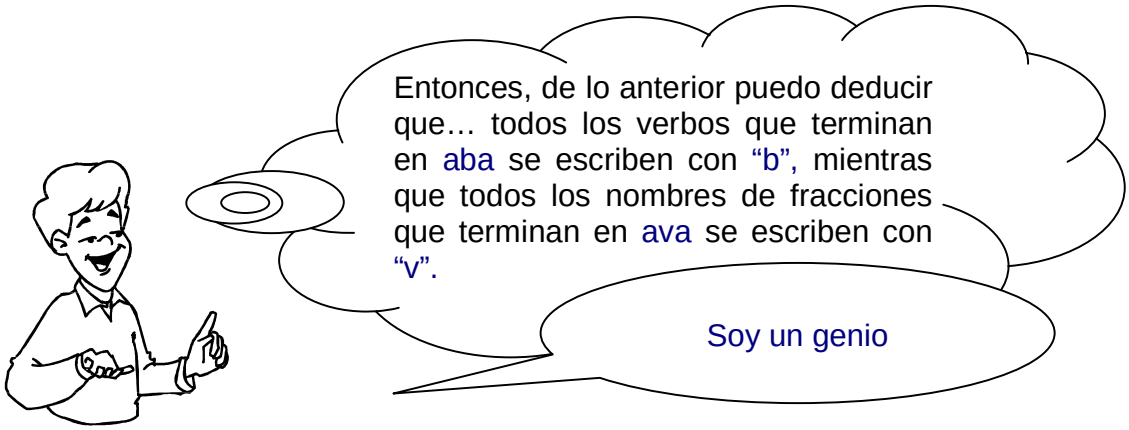
La _____ parte

La _____ parte

¿Te haz dado cuenta que todas las palabras terminadas en aba te dicen lo que Leo hacía todos los días?. Las palabras que indican lo que uno hace, se llaman VERBOS.

¡¡Ah… ya sé!!

Las palabras octava, dieciseisava, doceava, veinteava**,** dan el nombre a las partes iguales en que se ha dividido algo, entonces son NOMBRES y no verbos.



- Entonces recuerda y completa:

Cuando son verbos se escriben con a____a

Cuando son fracciones se escriben con a____a

c) En la clase de ciencias naturales Luis tuvo que estudiar estas palabras:

Existen animales

1 Frugívoros
2 Carnívoros
3 Insectívoros
4 Herbívoros

- Busca en el diccionario el significado y anota el número que corresponda:

☐ Devoran Plátanos, maní, manzanas y otras frutas.

☐ Comen hierbas del campo.

☐ Comen carne cruda.

☐ Comen hormigas, moscas y toda clase de insectos.

- Completa:

El es _____

La es _____

La es _____

Todas estas palabras terminan en _____ y se escriben con _____

Clase Nº 11

- Uso de la "b" en verbos terminados en "bir"

Así como existen verbos terminados en "aba", también existen verbos terminados en "ubo". Veamos ahora qué pasa con este grupo de verbos

a) Lee y observa bien lo siguiente:

subir	→	yo subo

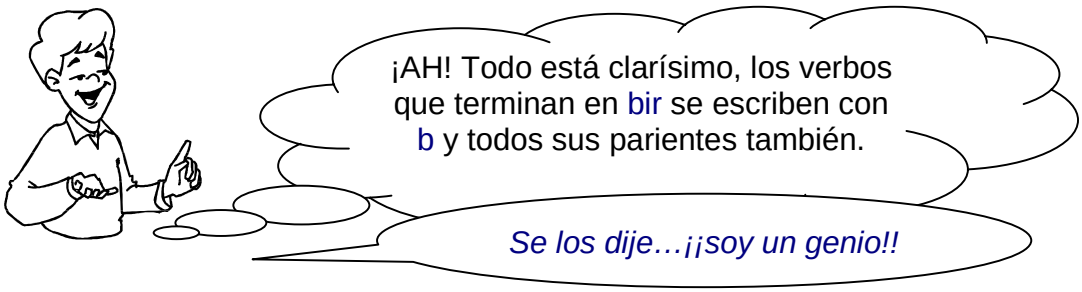
- Ahora, completa con palabras que correspondan.

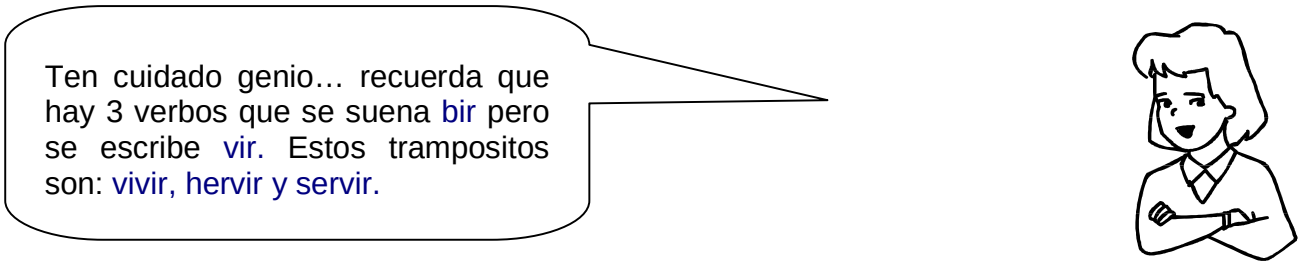
Inscribir → Yo inscribo
Recibir → Yo _____
Escribir → Yo _____

b) A continuación te mostraré una serie de carteles que vio Luís desde el auto que lo trajo a la escuela:

PROHIBIDO el paso de vehículos	PROHIBIDO circular en bicicleta	PROHIBIDO el paso de peatones

Escribe tú otros carteles:





- Uso de la “b” en palabras compuestas que inician con “sub”

Lo primero que debemos mencionar a los niños es que existen palabras que al unirse con otra palabra forman una buena palabra, la que se llama palabra compuesta. Lo segundo, es dejar en claro a los niños que sub significa “debajo de…..”

a) Solicita a los niños que hagan el siguiente ejercicio en la pizarra

SUB

1.- Marino _Submarimo

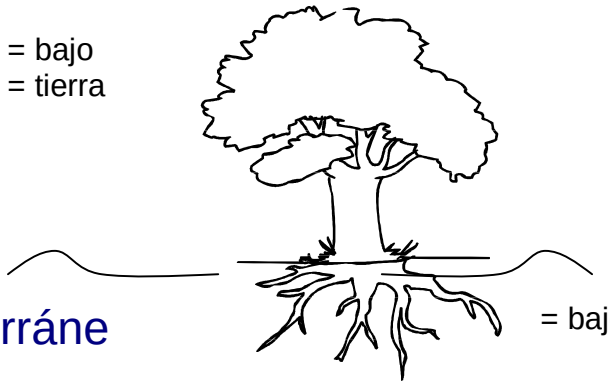
2.- Rayado _____

3.- Suelo _____

4.- Teniente _____

b) Observa la siguiente lámina y responde:

Sub = bajo
Terráneo = tierra



Subterráne = bajo tierra

Todas las palabras que comienzan con sub se escriben con ____

c) La capa de tierra sobre la que trabajan los agricultores se llama suelo, y la que está debajo ¿cómo se llama?:

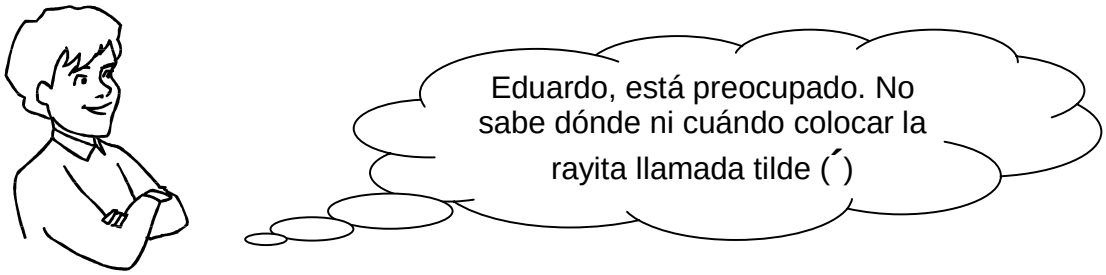
_____

¿Adivinaste?

Solución: subsuelo

Clase Nº 12

6. Acentuación en discriminación de sílaba tónica



Para saber dónde colocar la tilde, es necesario:

- Saber escuchar
- Saber separar las palabras en sílabas.

a) Realicemos el siguiente ejercicio que nos ayudará a separar sílabas.

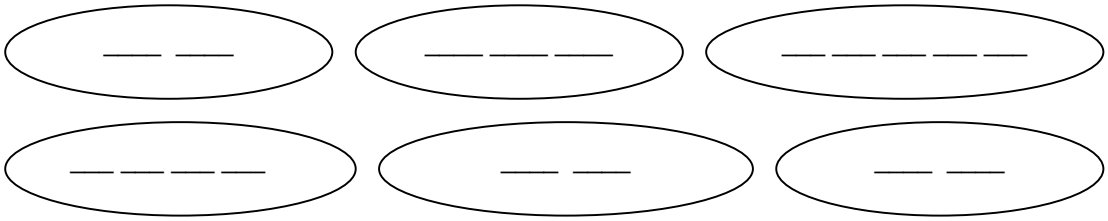
- Lee las siguientes palabras.

elefante
foca
cóndor
hipopótamo
oso
buey

- Lee nuevamente las palabras, unidas y también separadas en sílabas.

Elefante	:	e	-	le	-	fan	-	te		
Foca	:	fo	-	ca						
Cóndor	:	cón	-	dor						
Hipopótamo	:	hi	-	po	-	pó	-	ta	-	mo
Oso	:	o	-	so						
Buey	:	buey								

b) Pon la palabra que corresponda en el globo, según sus sílabas. Recuerda que cada hilo corresponde a una sílaba.



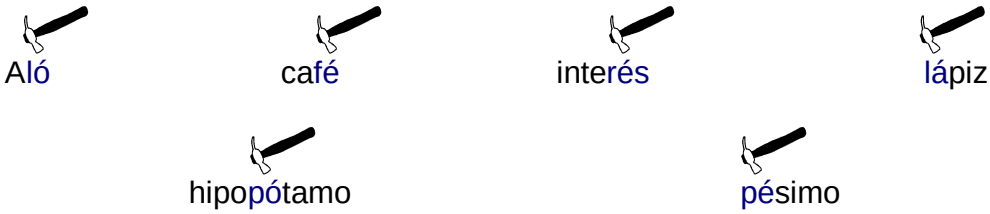
Listado de palabras: hipopótamo, pulmón, murciélago, café, pájaro, lápiz.

c) Lee en voz alta estas palabras:

Pulmón	Cóndor
Café	Murciélago
Hipopótamo	Jazmín

¿Te fijaste que todas las palabras tienen una sílaba más negrita? Piensa…¿Por qué será?...

- Observa estas palabras.

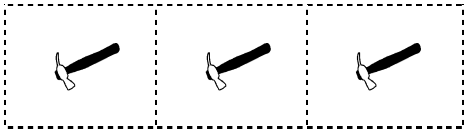


- Separa las siguientes palabras en sílabas. Lee poniendo atención en cual sílaba se carga más la voz, luego recorta y pega el martillo sobre la que creas suena más fuerte

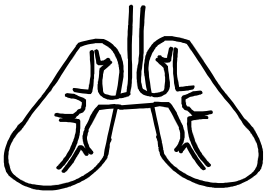
PÁJARO : _____ _____ _____

AMÉRICA : _____ _____ _____ _____

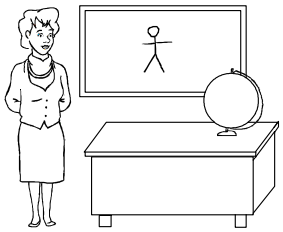
GRÁFICO : _____ _____ _____



d) Escribir el nombre del dibujo separado en sílabas, luego pintar la sílaba tónica:



= _____



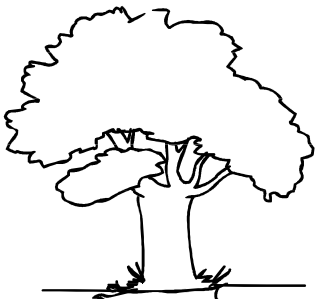
= _____

= _____

e) Observa los siguientes dibujos. Escribe debajo de ellos su nombre, primero junto y después separado en sílabas. Encerrar en un círculo rojo la palabra cuyo acento está en la última sílaba y en un círculo verde la palabra cuyo acento no está en la última sílaba.

_____

_____ _____



_____

_____ _____