

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES
División de Investigación y Post Grado

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**EL IDIOMA MATERNO DEL ESTUDIANTE Y SU
RELACIÓN CON LOS INDICADORES DEL TRASTORNO
DE LA EXPRESIÓN ESCRITA**

Por

Pedro Ariel Arcia Fuentes

**Tesis de Grado presentada como requisito
para optar por el Grado Académico de
Magíster en Psicología Escolar**

PANAMA
2000

ANEXO II
UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN Psicología Escolar

FACULTAD DE Humanidades

No. De CÓDIGO 327-14-0599-11

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Pedro Ariel Arcia Fuentes

CÉDULA 6-49-791

TÍTULO AL QUE ASPIRA Maestría en Psicología Escolar

TEMA DE LA TESIS El idioma materno del estudiante y la relación con los indicadores del trastorno de su expresión escrita.

RESUMEN EJECUTIVO Enmarcados en la línea de investigación de las Dificultades en el Aprendizaje nos proponemos efectuar un análisis de las relaciones que puedan establecerse entre el idioma materno del estudiante y la descripción de los indicadores que caracterizan su expresión escrita. En la descripción capitular se presentará el marco conceptual; metodología; descripción de resultados; discusión y conclusiones y las recomendaciones.

NOMBRE DEL ASESOR Prof. Miguel Lombardo

FIRMA DEL ASESOR 

FIRMA DEL ESTUDIANTE 

APROBADO POR _____

COORDINADOR DEL PROGRAMA

DIRECTOR DE POSTGRADO DE LA VICERRECTORÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FECHA _____

27 MAR 2001

ab. del autor

395

DEDICATORIA

Con todo cariño

A mis hijos Ariel y Julissa y a mi esposa Amada:

Por alentarme y acompañarme en todo momento y ser influencia decisiva en mi vida, por escucharme y perdonarme el tiempo que dejé de brindarles. "Los quiero mucho". Porque ustedes cada día me muestran su gran amor y cariño incondicional.

A mis padres

Pedro y Fermina por el cariño recibido en mi niñez y por sus sinceros consejos en mi juventud y madurez. De ustedes aprendí que sin el altruismo y los valores la vida carecería de sentido.

Gracias por mantener unida la familia.

A mis hermanos y familiares:

Por las palabras de aliento y apoyo que me dieron en los momentos oportunos.

AGRADECIMIENTO

Agradecimientos

A Dios por brindarme siempre su luz y protección.

Al profesor Miguel Lombardo por ofrecerme sus ideas y la oportunidad de contar con él como asesor.

Al profesor José N. Araúz-Rovira por ofrecerme: apoyo, asesoría, amistad y atinados consejos.

A los profesores y amigos Oscar Caballero y Gloriela de Alba por ofrecerme su amistad, su motivación al éxito, sus comentarios y el apoyo en la revisión de este trabajo.

Esta investigación fue inspirada en el trabajo que realicé en la Academia Hebrea de Panamá en donde desempeñe el cargo de Coordinador del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil y tuve la oportunidad de compartir con un grupo de profesionales y alumnos a los que les agradezco sus aportes a este proyecto investigativo.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron en la realización de esta tesis.

A todos, mil gracias

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

CONTENIDO	PÁGINA
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	10
A. Aspectos Generales	11
1. Diagnóstico Situacional del Problema	11
2. Delimitación, Alcance y Cobertura	24
3. Objetivos del Estudio	26
4. Supuestos Generales	27
5. Aplicaciones Útiles y su Proyección Social	
B. Justificación	29
CAPITULO II: DESARROLLO Y SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN FUNCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	31
A. La Visión General del Lenguaje	34
1. Didáctica y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras	37
2. Las Lenguas Hebrea e Inglesa como Lenguas Modernas	47
B. Causas y Motivos del No Aprendizaje	53
1. Alteraciones Hereditarias	54
2. Alteraciones Germinales	55
3. Alteraciones Citotípicas	55
4. Causas Psíquicas	55
5. Traumas Intrauterinos y Obstétricos	56

6. Otras Consideraciones Etiológicas	56
C. Trastornos y Dificultades del Aprendizaje	57
1. Factores Pedagógicos	57
2. Factores Psicológicos	58
3. Factores Fisiológicos	59
4. Factores Sociológicos	60
5. Trastornos Específicos del Desarrollo	61
D. La Expresión Escrita	64
1. Aprendizaje de la Escritura	64
2. Evaluación	72
CAPITULO III: ASPECTO METODOLÓGICO	77
A. Tipo de Investigación	77
B. Planteamiento del Problema	78
C. Formulación de Hipótesis	79
D. Sistema de Variables	80
E. Población y Muestra	81
F. Instrumentos	82
G. Procedimientos	92
CAPITULO IV: RESULTADOS	96
A. Presentación de Datos	96
B. Tratamiento Estadístico de la Información	104
C. Interpretación Estadística	107

CAPITULO V: DISCUSIÓN	110
A. Conclusiones	113
B. Recomendaciones	114
BIBLIOGRAFÍA	117
ANEXOS	126

ÍDICE DE CUADROS

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
No. 1.1	Complejidades del Idioma Escrito	14
No. 2.1	Modelos de Escritura Español –Ingles –Hebrea	52
No. 3.1	Cuadro Resumen de los Instrumentos Utilizados	92
No. 4.1	Distribución de la Población Investigada, Según el Nivel de Escolaridad	96
No. 4.2	Distribución de la Muestra Seleccionada Según el Sexo y el Trastorno de la Expresión Escrita.	97
No. 4.3	Distribución de la Población Investigada que Presentó Problema de Disgrafía, según el Idioma Materno y el Nivel de Escolaridad	98
No. 4.4	Distribución de los Sujetos Disgráficos según Dificultad y Clasificación de Ajuriaguerra	100
No. 4.5	Distribución de la Población Investigada que Presenta el Problema de Disgrafía, según el Nivel de Escolaridad y el Sexo	103
No. 4.6	Resumen de los Valores más Significativos de los Estudiantes con Problemas de Disgrafía de acuerdo al Idioma Materno y al Nivel de Escolaridad	106
No. 4.7	Tabla de Contingencia de las Relaciones entre las Frecuencias Observadas y las Frecuencias esperadas para el Análisis de Significación Estadística	107

INDICE DE GRAFICOS Y FIGURAS

FIGURAS	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
No. 3.1	Parte del Test de Copia, Dictado y Frase Espontánea	87
No. 3.2	Parte del Test de Stambak de Estructuras Rítmicas	89
No. 3.3	Parte del Test de Bender	90
No. 3.4	Parte del Test de Piaget-Head	91

GRÁFICOS	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
No. 4.1	Población por Sexo y Grupo	97
No. 4.2	Disgráficos por Población y Grupo	98
No. 4.3	Disgráficos y su Lengua Materna	99
No. 4.4	Polígonos de Frecuencia que Determinan Áreas de Dificultad según Ajuriaguerra en IV Grado Azul	101
No. 4.5	Polígonos de Frecuencia que Determinan Áreas de Dificultad según Ajuriaguerra en IV Grado Rojo	101
No. 4.6	Polígonos de Frecuencia que Determinan Áreas de Dificultad según Ajuriaguerra en III Grado Rojo	102
No. 4.7	Polígonos de Frecuencia que Determinan Áreas de Dificultad según Ajuriaguerra en III Grado Azul	102
No. 4.8	Disgráficos por Sexo y Grupo	103

RESUMEN

RESUMEN

Este trabajo de investigación está orientado a obtener información sobre los factores que determinan la necesidad de formar docentes bilingües en el nivel preescolar y los efectos negativos que para el sistema educativo y la sociedad en general, trae consigo la escasez de personal bilingüe capacitado en este nivel. El marco teórico alude a la enseñanza bilingüe, a la importancia de conocer un segundo idioma, especialmente el inglés, considerado de gran importancia o utilidad en estos tiempos; por ejemplo, es el lenguaje comercial por excelencia, además del uso generalizado en todos los campos del saber técnico-científico.

Actualmente, el dominio de varios idiomas constituye una necesidad en la sociedad globalizada, pues el conocimiento de diversos idiomas, facilita el desempeño del individuo, ya que el lenguaje es un instrumento de comunicación que facilita la comprensión de la realidad, de manera compartida, por los miembros de una comunidad lingüística. La Universidad debe responder a las necesidades que se presentan en el país, al promover la actualización de los programas de enseñanza para que los profesionales egresen con un nivel de eficiencia, productividad y calidad de trabajo.

Las variables de esta investigación son: Programación curricular de la Universidad de Panamá, sede de Veraguas y preparación de los estudiantes de preescolar de esta institución de estudios superiores. Durante este estudio se aplicaron los instrumentos necesarios, se observó el desarrollo de clases de inglés en el nivel preescolar, se explotó las experiencias previas para validar la propuesta.

SUMMARY

This research is oriented to obtain information about the factors that determine the necessity of bilingual school teachers, and the negative effect exerted on the education, and the society in general, by the lack of bilingual teachers just for the preschool. The theoretical framework is about the bilingual teaching and the importance to know a second language, specially English, because of its importance and utility nowadays; for example it is the commercial language for excellence, plus the general use in all the fields.

Actually, knowledge of several languages constitutes a necessity in the globalized society, besides the knowledge of several languages facilitate the individual performance. On the other hand, the language is an instrument of communication shared by the linguistic community members that enhance comprehension of the reality. The University should respond to the country necessities, promote the actualization of the teaching programs to provide the professionals with a profile that respond to the society needs with efficiency, productivity and quality work.

The variables of the research are Curricular program and the preparation of the preschool career students of The Veraguas Regional Center. During this study there were applied the necessary instruments, bilingual class were observed, and prior experiences were explored in order to validate this proposal.

I CAPÍTULO
INTRODUCCIÓN

I INTRODUCCION

La experiencia y los conocimientos desde una perspectiva psicológica y educacional nos ha permitido observar muchos problemas relacionados con la forma de aprendizaje de nuestros estudiantes, los cuales están íntimamente relacionados con factores tanto intrínsecos como extrínsecos, que se han convertido en temas de estudios de los gabinetes psicológicos y de orientación y que creemos que es conveniente analizarlos desde una enfoque científico y desde una perspectiva más humana.

De allí que nos ha interesado estudiar la *disgrafía* como concepto, la cual se refiere a las dificultades en el aprendizaje de la escritura y se aplica a escolares que no han logrado las condiciones indispensables para escribir correctamente. Estas condiciones aparecen generalmente y se refieren a la apreciación de direcciones, tamaños, formas y también a la habilidad para reproducirlas. Es necesario que el niño sea capaz de realizar la abstracción la cual consiste en identificar y reconocer aisladamente cada letra considerada como objeto.

Por lo general, hasta pasados los primeros meses o años de permanencia en la escuela no suelen percibirse las dificultades que consisten principalmente en lentitud excesiva para realizar trazos, letras muy poco diferenciadas y manera incorrecta de coger el lápiz o la pluma a veces, el niño contrae exageradamente los dedos y éstos adquieren cierta tensión que, al prolongarse, producen dolor, sudor en la palma y un pequeño temblor. En estos niños la escritura decrece en calidad a medida que se prolonga la tarea.

A. Aspectos Generales del Estudio

Los "lectores o escritores lentos" habitualmente encontrados, solo presentan poca destreza, poca habilidad o poca velocidad para leer, pero no cometen errores de conversión simbólica como lo son las trasposiciones, inversiones, confusiones, omisiones de letras, sílabas o palabras entre otras, características estas que, junto con otros rasgos típicos, permiten la distinción con respecto al síndrome de la Disgrafía o de la Dislexia.

Cuando hay déficit en escritura y /o la lectura, se establece un círculo vicioso muy desfavorable para los progresos escolares. Al escolar que le hace difícil la escritura y por leyes humanas evade toda oportunidad de escribir, al no hacer esto pierde también las oportunidades de entrenamiento y por tanto no progresa en ella. La rehabilitación educativa se propone precisamente romper este círculo vicioso.

Muchos estudiantes se sienten deprimidos, incapaces, infelices cuando su rendimiento es bajo, y adoptan diversas actitudes, frecuentemente de pasividad, de desaliento o de hostilidad. De ahí que sea nuestro interés adentrarnos solamente en uno de estos problemas: La disgrafia, que la podemos entender como la inhabilidad de una persona para lograr normalmente el proceso de escritura específica, convirtiéndose en un trastorno funcional.

1. Diagnóstico Situacional del Problema

La disgrafia se caracteriza por ciertas dificultades en el aprendizaje de la escritura, en niños de nivel intelectual variable, que sigan o no una escolari-

dad normal. La escritura es fea, poco elegante, deforme y en último extremo prácticamente ilegible. El escolar disgráfico escribe lentamente, con letras desproporcionadas y desiguales, le cuesta seguir las líneas y coge de manera torpe el lápiz contrayendo exageradamente los dedos, lo que le fatiga en poco tiempo. Por lo general estas dificultades se hacen notar cuando, en cursos más avanzados, se exige al niño que escriba rápido; el alumno que escribe con la mano izquierda, experimenta los mismos problemas, debido a las anomalías posturales que le exige la escritura y que son incompatibles con una ejecución suelta y rápida. La presión del entorno para corregirles puede no hacer más que agravar el trastorno.

Fernández, Baroja (1974) suele emplear el término disgrafía para referirse a los trastornos de la escritura y establece dos tipos de disgrafía: disgrafía motriz, la cual se debe a incoordinación o trastornos motrices que se plasmarían en movimientos gráficos disociados, lentitud, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y mala postura al escribir. El otro tipo es la disgrafía como proyección de la dislexia en la escritura en la cual la dificultad para reproducir las letras o palabras estriba en una mala percepción de las formas, de su colocación dentro de las palabras, etc., es decir, se trata del mismo fenómeno de la dislexia. En muchos casos, van unidos estos dos tipos de disgrafía.

Para Azcoaga (1974), la disgrafía es el trastorno de la escritura; sin embargo, Ajuriaguerra (1983) define la disgrafía como la inhabilidad para adquirir el lenguaje escrito en forma satisfactoria. Dificultad para consignar por escrito los pensamientos, los símbolos impresos o traducir los pensamientos en símbo-

los escritos impresos. Para Ajuriaguerra, la disgrafía es sinónimo de disortografía, es decir, como manifestación en la escritura de la dislexia, en nuestro estudio usaremos sus escalas diagnósticas, las cuales describiremos más adelante.

J.A. Portellano Pérez (1999), establece con relación a los trastornos de aprendizaje, al realizar los trazados gráficos de la escritura, que para poder considerar a un niño como disgráfico, éste requiere tener una inteligencia normal, con ausencia de trastornos neurológicos, sensoriales o afectivos graves, así como una adecuada estimulación en su entorno.

a. Sustrato Neurofisiológico de la Disgrafía

“El lenguaje es un fenómeno cultural y social que permite, a través de signos y símbolos adquiridos, la comunicación con los demás y con nosotros mismos y que se halla instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas”. (65-68)

El lenguaje escrito es el último sistema simbólico verbal que se adquiere y representa el más alto nivel de conducta verbal alcanzado por el hombre con los consabidos elementos duales que caracterizan su escritura, los que observaremos en el siguiente cuadro.

*Cuadro No. 1.1.
Complejidades del Idioma Escrito:*

A:	bd	pq	ft	69	m w
B:	hn	oc	ao	ec	m n
C:	nr	wv	lt	bl	rw w
D:	qo	li	b3	85	z 7
E:	AV	tr	ji	ba	pa

En el anterior esquema destacamos los cambios de las formas de los símbolos o letras, en donde también modifican su identidad visual y fonética, en este sentido encontramos:

- A:** cambios del significado de letras-símbolos por diversidad de orientación direccional de sus líneas.
- B, C y D:** Cambios de los símbolos por omisión de fragmentos lineales.
- E:** Combinaciones lineales de los cambios anteriores.

De tal manera que para que se logre el proceso de la lectura y escritura se necesita que, además de la inteligencia general, de la operabilidad de las vías sensoriales y del equilibrio socioemocional, también estén intactas y con adecuado grado de madurez, numerosas funciones encefálicas, las cuales de acuerdo a Hynd y Cohen (1987), las resumimos de la manera siguiente:

Dependientes del hemisferio cerebral izquierdo:	Dependientes del hemisferio cerebral derecho:
<ul style="list-style-type: none"> • Habla expresiva; • Lenguaje receptivo; • Funciones motoras complejas; • Ideación; • Similitudes conceptuales; • Análisis temporal; • Orientación derecha-izquierda; y • Procesamiento secuencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación espacial; • Ideación no verbal; • Integración espacial; • Pensamiento asociativo-creativo; • Reconocimiento de sonidos; • Percepción de la gestal; y • Procesamiento pictográfico y simultáneo.

El lenguaje es el sustrato necesario para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero éstos no son lenguaje. Todas y cada una de las funciones del sistema nervioso central participan directa e indirectamente en la integración del lenguaje, aún en zonas interiores como la médula espinal, participa en forma indirecta en la formación de un correcto esquema corporal, el cual tiene importancia en la evolución del lenguaje. Cada una de estas estructuras tiene función propia reconocida. El lenguaje hace intervenir los más diversos órganos y mecanismos del sistema nervioso central que tiene funciones independientes.

“ El lenguaje no obedece a centros, ni órganos, ni vías limitadas, sino que es una súper estructura y tampoco representa una función sino una asociación de funciones, una función sobre impuesta. Aun periféricamente, el lenguaje articulado o el lenguaje recibido sensorialmente se establece sobre órganos que tienen otras funciones ontogenia y filogéneticamente: respiración, masticación, deglución, audición, visión, etc.” (65-68)

b. Causas de las Disgrafías

Entre las causas relacionadas con los trastornos de la expresión escrita están:

Los Aprendizajes Prematuros: es preciso que el niño esté física e intelectualmente maduro para la escritura. Si no ha adquirido un dominio suficiente de su motricidad, se aferra a su lápiz, su escritura se deforma y se aferra a su pluma como a un salvavidas.

Las Carencias Educativas: en las clases sobrecargadas, el maestro no puede siempre aconsejarle, guiarle y controlarle en sus primeros esfuerzos; luego, una vez arraigada, será más difícil perder los malos hábitos.

Las Disgrafías Tardías: en los mayorcitos, se puede ver cómo aparece una disgrafía tras un buen dominio de la escritura; éste caso se da, con frecuencia, durante el paso de la enseñanza primaria a la secundaria; se exige mucho más trabajo escrito, hay que tomar notas a toda prisa, la atmósfera cambia radicalmente: los profesores son tan numerosos como las asignaturas, sus exigencias no concuerdan siempre, el alumno se halla más abandonado a sí mismo;

todo esto puede inquietar al niño, sobre todo si se ve falto de apoyo en un medio familiar indiferente; todos estos cambios provocan reacciones de inestabilidad y de ansiedad, que repercutirán en el ámbito de la escritura: el trazo se vuelve brusco, irregular y las letras deformes.

En los últimos cursos del bachillerato, e incluso en la universidad, no es raro ver aparecer disgrafias. Hay que escribir cada vez más rápido, a menudo en malas condiciones; la escritura se hace con frecuencia ilegible y aun la ortografía puede también degradarse.

La Perturbación de la Motricidad: de origen neurológico (temblores, contracciones, parálisis) o neuromuscular (secuela de poliomielitis, miopatías), pueden como es lógico ser causa de disgrafia.

En los tartamudos, se observa muchas veces un tipo particular de disgrafia: Su escritura es reflejo de su palabra: Tachaduras, rayas, rasgos temblorosos, explosivos; su hipertonia se halla en el ámbito de la mano.

Retraso de la Madurez Psicomotora: una coordinación y precisión de los movimientos y de los gestos retardada con respecto a la edad, está en la base de gran número de dificultades de la escritura, no obstante los tests motores aplicados a los disgráficos no siempre son anormales; quizá fuesen necesarias pruebas más directamente relacionadas con la movilidad manual.

Zurdería: dificulta la escritura correcta, además, muchos de ellos sufren un retraso de madurez motora y siempre se añade la inhibición emocional ante la excesiva presión del entorno.

Factores Emocionales: inhibición al igual que sucede con el resto de aprendizajes escolares, los factores emocionales pueden desencadenar y perpetuar una incorrecta ejecución de la escritura.

Asociación a la Dislexia: el retardo de madurez y la zurdería son también factores de dislexia, se comprende pues, que muchos disléxicos tengan dificultades para escribir.

Factores Psicopedagógicos: tales como la imposición de un rígido sistema de movimientos y posturas gráficas que impiden al niño adaptar su escritura naturalmente a los requerimientos de su edad, madurez y preparación.

c. La Dislexia

Durante casi 100 años, desde que Morgan describió el primer caso de dislexia con el nombre de "ceguera verbal congénita" se viene discutiendo entre diversos autores la definición de esta entidad; para algunos como Kolb y Whishaw (1980), es demasiado simplista, diciendo que "es una dificultad en la lectura" y para muchos otros, es confusa y complicada. Actualmente las definiciones más aceptadas son dos, de la manera siguiente:

- La Federación Mundial de Neurología, publicada en 1968 y la cual dice:

"trastorno manifestado por la dificultad en el aprendizaje de la lectura pese a la instrucción convencional, una inteligencia adecuada y buenas oportunidades socio-culturales. Depende de discapacidades cognitivas básicas, frecuentemente de origen constitucional". (19: Internet)

- La otra definición es mas reciente (1981) y proviene de la IRA (Internacional Reading Association), se distingue poco de la anterior, y dice:

"1) término medico para la alexia incompleta, incapacidad para leer, parcial pero severa, históricamente ceguera verbal. En este sentido, la dislexia se aplica a personal que presenta de ordinario visión, audición, inteligencia y funcionamiento general del lenguaje adecuados. La dislexia constituye una forma rara pero definible y diagnosticable de retardo primario de la lectura con alguna forma de disfunción del sistema nervioso central; 2) severa discapacidad de la lectura de origen impreciso; 3) término popular para toda dificultad en la lectura en cualquier intensidad y por cualquier causa". (39: Internet)

Quiroz, Julio Bernoldo dice:

"la dislexia es una entidad patológica de etiología predominantemente neurológicas y de base estructural caracterizada por la dificultad específica y de predominio pertinaz para el aprendizaje de la lectura (a veces de la escritura), sin ninguna otra deficiencia de carácter neuropsíquico." (65-72)

Agrega que:

“la dificultad antes dicha se concentra en la aceleración severa de la conversión de los símbolos escritos en su significado, siguiendo procesos secuenciales definidos; y que no hay más dislexia sola, sino varios tipos de sub- grupos, principalmente concentrados en tres: 1) disfonética o audio-linguística; 2) visoespacial o diseidética y 3) mixta o aléxica. (65: 73)

De acuerdo a diversos autores, las definiciones de la dislexia se pueden resumir en la siguiente forma:

- Condición patológica de base orgánica neurológica conformada por la dificultad severa del aprendizaje de la lectura (algunas veces acompañada al de la escritura), en donde lo característico es el sobresaliente dominio de la alteración de la conversión de los símbolos escritos al significado.
- Con la característica anterior de una lectura con errores (inversiones, sustituciones, trasposiciones, omisiones, etc. de letras, sílabas o palabras) se puede considerar como disléxico a todo niño mayor de 8 a 9 años de edad, con educación previa, que no haya adquirido la lectura o que su nivel de ésta tenga de 1 1/2 a 2 grados escolares o años por debajo de su nivel normal. Por tanto, quedan fuera de esta característica los niños llamados "lectores lentos" (slow learners, de la terminología inglesa) o sea que tienen una destreza o velocidad lectora en retraso por falta de entrenamiento, pero en los cuales no se observan los tipos de errores antes dichos.

- Su frecuencia es muy variable, se informa entre 3 a 10% o más dentro de la población escolar general; Hynd y Cohen, (1987) analizando varias sólidas estadísticas, concluyen que tal frecuencia varía entre 3 a 6% de la población de edad escolar, o sea, de 30 a 60 disléxicos por cada 1000 niños en edad escolar.
- Con relación al sexo, todos los autores señalan una mayor prevalencia entre el sexo masculino del doble o más, en relación con el femenino.
- Se ha informado que la frecuencia de la dislexia varía con respecto a las diversas lenguas; por ejemplo Money, (1962) presume que "la dislexia es muy poco frecuente en la lengua española porque es un idioma perfectamente fonético".
- Se mencionan algunos rasgos socio emocionales asociados a la dislexia, tales como: Sentimiento de culpa, depresión, frustración ante esperanzas y aspiraciones, falta de motivación escolar, desconsuelo, sorpresa, desesperanza o perplejidad ante su incapacidad frente a los logros de sus camaradas escolares.
- Respecto a su etiología se han mencionado diversos factores, tales como los siguientes: condiciones anormales preconcepcionales; a este respecto, todos los autores informan que los estudios de Hallgren en 1950 (citado por Hynd 1987), concluyen en que la dislexia es probablemente transmitida de modo dominante en los varones y en forma recesiva en las niñas. También se han mencionado otros factores como los prenatales y peri natales, desnutrición, déficits hor-

monales, alteraciones bioquímicas, problemas emocionales intensos, privación socio-afectiva, etc.; todos estos sin confirmación precisa. Actualmente prevalece el concepto de que la dislexia es un problema de orden constitucional, posiblemente vinculado a factores hereditarios (casi siempre se encuentran alteraciones del lenguaje o hasta dislexias en los antecesores de los sujetos afectados) y asociado a un retardo de la lateralización, de la coordinación muscular fina, de la organización temporo-espacial y del desarrollo de todos los procesos perceptivos.

- Algunos autores como Ajuriaguerra (1983), refieren como "factores etiológicos", ciertas condiciones que en realidad son síntomas característicos, de los cuales no se sabe por qué aparecen en los disléxicos, como los siguientes:

Trastornos perceptivos: Son alteraciones en la conceptualización de los estímulos que llegan a los centros encefálicos a través de los órganos sensoriales (vista, oído, tacto, etc.); en el caso de la lectura, tales fallas repercuten grandemente en la captación distorsionada de los símbolos, por estímulos ya sea visuales o fonéticos. Por ejemplo: en las dislexias de tipo viso-espacial, está profundamente alterada la percepción visual, la función visomotora y la producción gráfica.

Dificultades del lenguaje. Todos los autores mencionan que casi todos los disléxicos presentan algún tipo de alteraciones del lenguaje tales como: retardo en el inicio de las primeras palabras con significado, prolongación de las dislalias o defectos de pronunciación propias de los primeros años de edad, in-

versiones o trasposiciones de letras o sílabas en la pronunciación de las palabras o trasposiciones de las palabras. Hay que insistir que en los disléxicos lo que existe es una dificultad en traducir los símbolos de carácter auditivo (identidad fonética de letras, sílabas, palabras), pero no por déficits en la agudeza auditiva, sino por fallas en la discriminación de los sonidos. Desde los años sesenta, Wepman(1961), demostró que en un 27% de los escolares, hay una estrecha relación entre la inadecuada discriminación auditiva con relación a niveles de lectura significativamente bajos.

Alteraciones de la organización temporo-espacial. Se ha dicho que la expresión oral y la lectura se producen en un molde de palabras y frases ritmo-melódicos; Borel Maisouny, referido por Ajuriaguerra, ha evidenciado la frecuencia en la dislexia de una errónea percepción del ritmo, o sea una disminución de la capacidad de delimitar un intervalo de tiempo mediante la aprehensión de una serie de golpes provocadores de ruidos que siguen determinados patrones; estudios de esta clase indujeron a Mira Stambak, a estructurar y a estandarizar varios tests para la exploración del ritmo temporo-espacial en los sujetos sospechosos de dislexia, test que describiremos más adelante.

Trastornos de la lateralización. Como se ha dicho antes, en los disléxicos hay una perturbación del hemisferio dominante por lo cual tienden a utilizar simultáneamente los engramas simétricos, mientras que en el individuo normal las impresiones recibidas por el hemisferio no dominante son desdeñadas; esto ha explicado que los disléxicos tienden a confundir las letras simétricas como: la p con la d; o la q con la b, etc. Esta pobre lateralización junto con la intervención en cierta forma del hemisferio no dominante parece que trae como consecuencia la frecuente presencia de déficit de orientación de derecha-izquierda

izquierda o en general de orientación espacial que se ha evidenciado en los casos de dislexia.

El bajo rendimiento en lectura y en la escritura, tal como se ha demostrado en investigaciones previas, está correlacionado con un sin número de situaciones, tales como el nivel de inteligencia, la salud física y mental del estudiante, el interés o actitud hacia el estudio, las lesiones cerebrales, la edad, la dominancia lateral (lateralidad) y otros factores, que en mayor o menor medida afectan el normal rendimiento académico del estudiante.

2. Delimitación, Alcance y Cobertura

El reconocer que este trabajo de investigación enfrentaría limitaciones, es un hecho que no se puede eludir por lo que tratamos de delimitar el alcance y cobertura con base a los siguientes criterios:

- La población objeto de investigación cursa estudios de tercer y cuarto grado en la Academia Hebrea de Panamá.
- Los estudiantes ya mencionados tienen el hebreo o el inglés como lengua materna, y el español como su segunda lengua.
- Los sujetos evaluados son de ambos sexos y su edad oscila entre 8 y 10 años

- Se caracterizan por presentar problemas en la expresión escrita
- Se excluyó, de este estudio, a los alumnos que a través de test, entrevistas, encuestas y otras observaciones, contaran con otros elementos que pudieran ser determinantes para acreditar el problema de la escritura, a esas variables y no a la lengua materna.
- Es de nuestro interés que al discriminar las variables significativas en los trastornos de la expresión escrita, surja entonces un sistema que contemple las recomendaciones pertinentes, correspondiéndole al Equipo Interdisciplinario de dicha escuela desarrollar e intervenir asertivamente conjuntamente con los administrativos en beneficio de los alumnos, disminuyendo no sólo los fracasos sino los elementos emocionales perturbadores sintomáticos del trastorno disgráfico.
- Consideramos que esta monografía proporcionará elementos para la realización de investigaciones posteriores en otros entornos educativos que tengan iguales condiciones, siendo los niños los grupos más vulnerables de nuestra sociedad por estar en proceso de aprendizaje.
- En cuanto a los límites temporales la presente investigación se desarrolló desde diciembre de 1998 hasta noviembre de 2000, usando como límites espaciales cuatro grupos de alumnos del nivel primario de la Academia Hebrea de Panamá, cuyos alumnos todos pertenecen a una comunidad conservadora de origen judío teniendo como lengua materna, de manera predominante, los idiomas hebreo, inglés,

árabe entre otros. Este Centro Educativo esta ubicado en la Alameda, Ciudad de Panamá, en ella asistían en 1999 un total de 443 alumnos distribuidos en las secciones Parvularia, Primaria y Secundaria. Una de las características de los grupos es que trabaja con grupos pequeños, suministrándoles una atención individualizada

3. Objetivos del Estudio

Los planteamientos formulados en los apartados anteriores relacionados específicamente con el estado actual del problema de los trastornos de la expresión escrita en nuestros estudiantes, nos permite formular algunos objetivos generales como acciones visualizadas en función de situaciones esperadas. He aquí dichos objetivos:

3.1. Objetivos generales

- Comprender los trastornos de la expresión escrita (disgrafía), a partir del idioma materno del estudiante.
- Demostrar que el idioma materno del estudiante (inglés y hebreo) esta relacionado con los trastornos de la escritura de los estudiantes.

3.2. *Objetivos Específicos*

- Identificar en los estudiantes la relación que se establece entre los problemas de la expresión escrita y el idioma materno que comúnmente utiliza.
- Analizar la relación entre el sexo y el nivel de escolaridad con los trastornos de la expresión escrita.
- Caracterizar los problemas de aprendizaje y su nivel de asociación con los problemas de la disgrafía.

4. Supuestos Generales

Sobre la base de los objetivos planteados, pasamos a hora a presentar el supuesto general que nos servirá de guía y orientación para el desarrollo de este estudio. He aquí dichos supuesto:

- Es de suponer que el nivel de aprendizaje del estudiante está estrechamente relacionado con los trastornos de la expresión escrita.
- Es de suponer que los problemas de los trastornos de la expresión escrita del estudiante dependen directamente de la lengua materna (Inglés o Hebreo) que comúnmente utiliza en su hogar.

5. Aplicaciones útiles y su proyección social

Respecto a la proyección social del presente estudio, desde ya, puede decirse de manera enfática que la necesidad de la fluidez en lecto-escritura es

cada día más apremiante no sólo para el normal desarrollo formativo sino para alcanzar medios de trabajo calificado.

Siendo Panamá un país, que por herencia histórica, se le ha denominado Centro del Mundo y corazón del Universo, a él han llegado un número plural de personas y grupos trayendo su cultura y por ende su lengua, convirtiéndonos en un crisol de razas, pero al darse este fenómeno intercultural sus miembros se ven sometidos a intercambiar y/o aprender los nuevos elementos de nuestra lengua, el Español, sin dejar de lado sus respectivas lenguas maternas, siendo un elemento poco estudiado en Latinoamérica y por ende en nuestro país, por lo que consideramos como fundamental este estudio para proyectarlo como un aporte social a las comunidades extranjeras que radican en nuestro Panamá.

Consideramos pertinente conocer las habilidades personales, sociales y académicas implícitas en el proceso de escribir, por lo que este estudio tiene valor para las escuelas, para los Psicólogos y otros profesionales afines que laboran o desean laborar en el sector educativo, sea público o particular, ya que constituye un esfuerzo científico proyectado a estos estamentos. En consecuencia será una línea base en el diagnóstico facilitando estudios posteriores.

Al ser partícipes del entorno educativo vamos descubriendo de manera inmediata que algunas dificultades en el aprendizaje se convierten en verdaderas barreras u obstáculos para el éxito escolar y especialmente las dificultades en la escritura, por lo que es nuestra intención hacer este estudio para entender mejor el por qué de la prevalencia tan elevada de fracasos motivando hacia la

estructuración de las estrategias diagnósticas, remediales o preventivas para atender de manera efectiva a los niños y niñas que enfrenten este trastorno.

Nuestro aporte tiende a promover en otros profesionales o en el público en general la búsqueda de alternativas para intervenir ante esta dificultad, nos agradecería también que este estudio pudiera hacerse en otras poblaciones denominadas "Colonias extranjeras" con el fin de confirmar o descartar nuestros resultados.

B. Justificación

Como Psicólogo especializado en Dificultades en el Aprendizaje, y al estar laborando con una población escolar con características diferentes a las que usualmente conocemos nos despertó el interés por indagar en el ámbito científico el por qué existía un elevado índice de estudiantes con problemas de la escritura, por lo que nos decidimos efectuar el presente estudio investigativo en la problemática que representa la Disgrafía.

El conocer los problemas de la expresión escrita, el tipo de idioma materno practicado por el estudiante y su relación con el proceso de aprendizaje, fueron los hechos que más nos motivaron a incursionar en esta investigación, aprovechando las facilidades que nos ofrecía la Academia Hebrea de Panamá, por ser una escuela exclusiva para esa etnia que reside aquí en nuestro país.

Reconocemos que el desarrollo de todo intento investigativo tiene siempre su valor, si se acepta que la investigación es una actividad humana que tiene como objetivo la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos o de corregir los conocimientos ya existentes.

Sin entrar ahora a especificar al detalle la estrategia metodológica para el logro de ese objetivo, si creemos importante señalar que la presente investigación nos puede proporcionar más información sobre un aspecto modular como el estudio de los problemas relacionados con los trastornos de la expresión escrita de nuestros estudiantes y como éstos afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, también es importante señalar que esta investigación representa para nosotros la puesta a prueba de los nuevos conocimientos que hemos adquiridos, no solamente a través de quince años de experiencia como psicólogo profesional, sino también en esta nueva etapa de formación especializada a este nivel.

II. CAPITULO

DESARROLLO Y SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN FUNCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

II. CAPITULO DESARROLLO Y SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN FUNCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Durante períodos muy largos, los hombres de la antigüedad estaban sometidos a un desconocimiento de la escritura pues estaba reservada a una casta y a la categoría social dominante. Para dictar órdenes se servían de cuerdas anudadas mientras los sucesores de éstos se valieron de signos y figuras.

La aparición de imágenes simbólicas parece que se produjo en todos los pueblos ya que idearon diversos sistemas como por ejemplo los “guippos peruanos” cuyo sistema estaba formado por cuerdas tejidas con hilos de muchos colores y nudos en diferentes alturas.

La expresión más compleja surgió como una necesidad de comunicar documentos, hechos, ideas o sucesos. La escritura ideográfica tuvo sus inconvenientes pues permitía interpretaciones y, por tal razón, hubo que agregar pequeños detalles, rayas y puntos para ir mejorando cada vez más y llegar a representar ya no ideas sino palabras. De esta manera quedó organizada la escritura fonética.

En cuanto al origen de la escritura, se puede decir que es egipcio, chino, cuneiforme y americano (mexicano y maya); sin embargo, pese a las numerosas investigaciones realizadas, no se ha podido establecer cuál de las escrituras es la más antigua, pues se ha comprobado que en todos los pueblos separados en-

tre sí por grandes distancias, más o menos en la misma época la escritura siguió el mismo proceso.

Cuando fue encontrada la célebre inscripción de roseta, realizada en tres clases de caracteres: jeroglíficos, demóticos y griegos, se obtuvieron los elementos que facilitaron la fundamentación de un sistema complejo de paleografía egipcia.

Por su parte, la escritura jeroglífica se compone de tres elementos: Simbólico, fonético, silábicos y fonéticos - alfabéticos. Esta escritura tenía tres formas: de jeroglíficos, la *hierática* y la *nemónica*.

Los fenicios adoptaron la escritura alfabética egipcia y eliminaron las formas representativas simbólicas y fonéticas – alfabéticas.

Las escrituras hebreas, samaritana, aramea, árabe, armenia, georgiana, griega, etrusca, ombría-autónoma, runica, autónoma, española, hindo-humerita, aria, sánscrita, fueron derivadas del alfabeto fenicio. La escritura latina que ha dado origen a otras letras usadas en Francia, Italia, Alemania, Inglaterra y España, pertenece al grupo de escrituras derivadas también del alfabeto fenicio.

Las escritura cuneiforme está compuesta por combinaciones de un signo con figuras de cuña o de claves; los signos se disponían de diferentes maneras: horizontal, vertical u oblicuamente, combinando dos de ellas en forma de ángulos. Esta escritura la utilizaban los persas, los medas y los asirios.

La escritura en América, de acuerdo a los estudios realizados por León de Rosny, citado por Cappas e Sousa João Pedro (1998-1999), nos ilustra sobre la interrogante de que la escritura era bastante conocida entre los mayas y los aztecas.

*“Las primitivas escrituras americanas llegaron, en el uso de los signos fonéticos, hasta el alfabetismo, pero estos jamás se usaron solos, sino en unión con las figurativas e ideográficas, constituyendo una verdadera escritura jeroglífica.”
(17:52)*

A. La Visión General del Lenguaje

La adquisición de la lengua es un proceso natural de imitación; muy lento, en relación con el tiempo que el niño necesita hasta poseer los medios expresivos de la comunidad lingüística en que ha nacido; muy rápido, si se tiene en cuenta la extensión y complejidad de los factores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales que se conjugan en la psicogénesis individual de esa maravilla que es la palabra humana. Como proceso a la vez natural y social, todas las fuerzas que rodean al niño dejarán sentir su influencia en la formación de su lenguaje. Veamos, pues, que no es fácil intervenir en su desarrollo e identificar cuáles serán las bases metódicas más convenientes para ayudarlo y perfeccionarlo.

Aprendemos nuestra lengua a lo largo de toda la vida. Un grabado de Goya representa a un viejo decrepito andando penosamente al borde de su sepulcro abierto, con esta inscripción al pie: << ¡ Y aún aprende ¡ >> El con-

trovertido humorismo del grabado tendría aplicación muy especial en materia de lenguaje. La diferencia consiste en que todo proceso de imitación (mimesis) necesita unas facultades miméticas, que están vivas entre el fresco rocío matinal de la infancia, y se obnulan y resecan, sin extinguirse del todo, en el declive senil. Por esto aprendemos siempre a hablar; pero la velocidad de nuestro aprendizaje decrece desde el recién nacido hasta que entramos en el gran silencio de la muerte. A mayor capacidad mimética corresponde mayor rapidez en la formación de hábitos expresivos, se sabe que, por lo general, las niñas hablan antes que los niños.

Para que un niño pueda escribir, tiene que ser capaz de apreciar y de reproducir los tamaños, las formas y las direcciones; una adecuada coordinación psicomotora es esencial para la automatización de la ejecución de la escritura.

En relación con el dominio de la lecto-escritura como base fundamental del proceso educativo, diversos expertos de todas las naciones vienen repitiendo que la adquisición plena de la habilidad en el lenguaje escrito es el medio más importante y decisivo para transmitir o captar todo el contingente del mundo cognitivo o sea del bloque de conocimientos que se adquieren a través de la educación. La ratificación más reciente de este postulado se ha obtenido de los expertos integrantes de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa (Hamburgo) IEA (International Association for the Educational Evaluation), (39: Internet) conectada al Instituto de Educación de la UNESCO, que venían debatiendo en la búsqueda de un medio que permitiera evaluar firmemente el estado educacional de múltiples naciones, y que también permitiera establecer comparaciones e identificar los factores significantes influyentes en los logros educacionales, salvando condiciones regionales y estrategias peda-

gógicas. Para este objetivo en 1988 la IEA decidió emprender una investigación consistente en la realización de un test igual y adecuadamente estructurado para medir la capacidad de lectura y escritura en muchas naciones.

Esta investigación se realizó entre 1990-1991 en 32 países participantes, en una población de 210.059 alumnos, de ellos 93.039 de 10 años de edad y 117.020 de 14 años; dicho test mide tres áreas: prosa narrativa; prosa expositiva y información escrita en forma de tablas, mapas, gráficos o esquemas. Los resultados han sido publicados en 1992, en un libro intitulado *How in the world do students read* por W. B. Elley (coordinador) ubicado en la misma página de Internet de la IEA.

Observando la magnitud del problema tenemos que de los trabajos de diversos autores se puede extrapolar en el ámbito mundial lo siguiente:

“ el retraso mental aparece en el 3% de la población, la parálisis cerebral infantil en el 0,3%-0,5%, el síndrome de déficit de atención en el 5%-7%, los trastornos de la comunicación y autismo en 4 casos cada 10.000, la hipoacusia 0,1%-0,2%, la deficiencia visual severa 1-5 cada 10.000 y los trastornos diversos del aprendizaje en el 5%-7%”. (14: 1459-1473.

La eficacia de los distintos programas de intervención precoz no ha sido suficientemente aclarada. Existen muchos programas, pero los criterios de inclusión, así como la metodología de tratamiento y evaluación, suelen ser diferentes. La intervención es más eficaz si existe un curriculum estructurado y menos eficaz si coexisten déficits cognitivos y motores.

La adquisición retardada del lenguaje en un niño que no es sordo, también puede ser un indicador de retraso psicomotor. Otros criterios o signos de alarma pueden ser las asimetrías posturales y las alteraciones del tono muscular.

1. Didáctica y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

La enseñanza de los idiomas suscita, desde un punto de vista meramente didáctico, cantidad de problemas de índole diversa. Abordarlos con alguna profundidad requeriría entrar en detalles sobre cada uno de los idiomas, cuya enseñanza / aprendizaje plantea, obviamente, problemas específicos para los que habría que echar mano de sus respectivos especialistas. No obstante se puede pensar que, entre las didácticas específicas de cada uno de los idiomas y didáctica general, directamente relacionada con las ciencias de la educación, hay un lugar para una didáctica de las lenguas extranjeras que vendría a ser como la intersección de las didácticas específicas de los idiomas.

Por la naturaleza de los temas, cabe considerarlos también como desarrollos o puntualizaciones de algunos de los suscitados en el panorama histórico del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Presentaremos algunos elementos propios de la didáctica y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

a. La imagen

Representa un auxiliar didáctico de primera importancia en la enseñanza - aprendizaje de los idiomas. Prácticamente todos los métodos, manuales y metodologías recurren a él, utilizándolo de diversos modos en función de la metodología adoptada. Se ha dicho, por ejemplo, que en el siglo XVI, Comenius, ya preconizaba su empleo, es lo que se ha dado en llamar, por algunos autores, la “Didacografía”.

Las principales distinciones en este terreno conciernen al carácter cinético o no de las imágenes y la técnica utilizada para su reproducción y / o utilización entre lo que citamos:

- *Imagen fija:* Dibujos, fotografía, diapositiva, filminas, cómicas (tiras dibujadas, figuritas para franelógrafo, etc.)
- *Imágenes dinámicas:* dibujos animados, películas, video, multimedios etc.

Los denominados documentos auténticos y los progresos técnicos en los medios de comunicación de masas (la televisión y el vídeo, concretamente) renuevan en parte los planteamientos acerca del papel y la de utilización de la imagen en la enseñanza de los idiomas

La imagen puede, en primer lugar, ilustrar un referente del signo lingüístico, permitiendo la presentación y la compensación por ejemplo: el dibujo de una silla, de una mesa, de un paraguas, etc.

En cuanto a la técnica de la imagen a utilizar, ya se ha recalcado que depende en buena medida de los factores socio-económicos. Es preciso mencionar, no obstante, el desarrollo que están teniendo las técnicas audiovisuales, modificando, por el mismo motivo, planteamientos metodológicos anteriores sobre el tema. Por una parte, la utilización de las películas de cine (imagen dinámica), especialmente motivadora, aunque de difícil utilización en didáctica de las lenguas extranjeras, se ha quedado, con la difusión del vídeo, a un mayor alcance. Así la irrupción en el mercado de los métodos multimedia (televisión, cinta de audio, libros) aporta también datos nuevos: la simulación de situaciones auténticas, en especial, puede adquirir, con los amplios recursos de que se dispone en estos casos, un grado de credibilidad mucho mayor.

Por otra parte, hay que destacar la importante función desempeñada por la imagen a distintos niveles, en la enseñanza de las lenguas extranjeras; sobre todo porque concede a ésta algunos de sus rasgos más específicos frente a otras materias; y por otra porque coincide también con cierta tendencia de la sociedad actual a valorizar especialmente todo lo audiovisual. Y ello con el inconveniente añadido de que, en este terreno, la preparación de los docentes para el análisis, utilización y explotación de las imágenes es, cuanto menos, escasa.

b. Las Destrezas

Si la distinción pedagógica de las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita) tiene sentido en general, no cabe la menor duda de que mayormente lo adquiere en la didáctica de las lenguas extranjeras, sin que por ello se deje de confundir por su aparente simetría. Así por ejemplo, los

“Skills” (según la terminología anglosajona) “escuchar”, “hablar”, “leer”, “escribir”, han sido ordenados a menudo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en esta misma sucesión de prioridades; y por ello remite a unos presupuestos teóricos, a unos datos de experiencia, que se pueden asumir. A veces también se han distinguido los skills pasivos (escuchar / leer) de los skills activos (hablar / escribir), pero esto ya es, a todas luces, equivocado.

c. El Aspecto Oral

La lingüística moderna y la didáctica de las lenguas extranjeras han subrayado la distinción oral / escrito situándola a distintos niveles, pero dando claramente al primero, en función de la naturaleza misma de la lengua como objeto oral, el lugar que le corresponde. Se han apuntado también las principales divergencias entre ambas facetas. Primero, desde el punto de vista del sistema, a las ligadas al canal corresponden las de organización de los significantes, sobre todo porque, diacrónicamente, las evoluciones de la lengua hablada y de la lengua escrita no han seguido el mismo ritmo. Así, para algunos idiomas el código escrito queda muy alejado de las realizaciones orales. Y es tópico recordar al respecto las dificultades ortográficas, especialmente sensibles para los hispanohablantes, de idiomas como el inglés o el francés.

A nivel del lenguaje oral, se cita como especialmente relevante el hecho de que éste no permite la vuelta atrás con la misma facilidad que el escrito. Esto significa que las vacilaciones, equivocaciones y lapsus que acompañan habitualmente al lenguaje oral, pueden ser subsanados en el escrito; el oral ha de ser repetido, pero la enunciación no se borra, sino que se añade. Esto deter-

mina que el mensaje hablado integre toda una serie de marcas, redundancias, paráfrasis, etc., para eliminar posibles ambigüedades, que segmentan mucho más las realizaciones de la lengua escrita.

La lengua hablada dispone, por otra parte, de una serie de recursos lingüísticos o paralingüísticos que la escrita no posee, (entonación, mímica, gestos, situación de enunciación, etc.) y que son portadores de sentido, es decir, que se integran en el propio mensaje oral; cuando aspira a representarlo, el escrito ha de traducirse con palabras.

ch. El Aspecto Escrito

Los elementos constitutivos de la escritura son semejantes a los de otros componentes de la lengua extranjera desde el punto de vista de la enseñanza / aprendizaje. Con el paso del tiempo han ido ocupando lugares más o menos destacados en el orden de las prioridades pedagógicas. En la metodología tradicional se le dedicaba la atención preferente, pero con la llegada de los métodos modernos, sobre todo después de la segunda guerra mundial, su enseñanza se desestimó en gran medida.

Tras la preponderancia casi absoluta de la lengua oral, la didáctica de las lenguas extranjeras ha concedido en estos últimos tiempos un cierto equilibrio de sus prioridades al aprendizaje de la lengua escrita. En efecto, parece que de eso se trata, y no de volver a una concepción que sólo privilegiaba la lengua oral que articulaba ambas prácticas la oral y la escrita, desde el inicio del aprendizaje, sin mediar alguna exigencia instrumental específica como pue-

den ser los cursos de lenguas de especialidad, como inglés para técnicos, francés para historiadores, etc. De cualquier modo, el paso a la lengua escrita ha de tener un tratamiento correspondiente a las necesidades del estudiante relacionándolo con el aprendizaje.

Es difícil establecer un intervalo de las actividades que se han de incluir en las prácticas del escrito, tanto en comprensión como en expresión, pero se ha de señalar que, si se valoriza en especial el enfoque comunicativo, se comprueba con facilidad que los ejercicios habitualmente propuestos en clase de idioma no corresponden casi nunca a actividades comunicativas auténticas. De ello se puede dar algún ejemplo: la lectura en voz alta es un típico ejercicio escolar que se practica muy poco en la vida corriente (excepto en algunas profesiones concretas); en cambio, quien aprenda una lengua está abocado al ejercicio constante de la lectura silenciosa, comprensiva, cuya teoría, poco estudiada hasta el momento, pone en marcha, sin embargo, todas las facultades de acceso al significado, las cuales, por supuesto, rebasan el mero descifrar la letra impresa para abarcar aspectos semiológicos de índole diversa. Con esto no es que se quiera condenar la lectura en voz alta, sino sencillamente situarla en su justo lugar: es un ejercicio que sirve sobre todo al profesor para evaluar una serie de aptitudes del alumno, pero no forzosamente para comunicarse en una situación de la vida corriente.

Otro tanto ocurre con la expresión escrita, que en cualquier caso no puede intervenir al mismo nivel de aprendizaje que las demás. Se han de buscar ejercicios que además de motivadores, sean sobre todo motivados:

“La típica redacción escolar puede tener sentido si es en lengua materna, pero reúne muy pocas probabilidades de ser exigida en circunstancias de la vida real. En cambio, notas cortas, cartas, apuntes de estudio de origen oral o escrito, corresponden a una actividad absolutamente corriente”. (70: 380)

La importancia de éstas destrezas, así como el orden de relación que han de tener en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, dependen pues, en buena medida, de los objetivos específicos. No obstante, existen exigencias internas, como puede ser la prioridad de lo oral en la primera fase, el incremento paulatino del escrito a medida que se va progresando, el equilibrio estable que han de conservar actividades comprensivas y expresivas, y otras exigencias que pertenecen a las constantes pedagógicas diseñadas.

También cabe notar la utilidad de la distinción de las destrezas en materia de evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, y, por consiguiente, de los contenidos y de la metodología de la enseñanza del docente.

d. La Gramática

Observando el panorama histórico anterior sobre la enseñanza de los idiomas, la gramática ha estado en todo momento en el centro de las polémicas metodológicas. Y cierto es que, por difundida que esté la noción, no deja de ser bastante difícil definirla con rigor. Por gramática se entiende (Díaz de Villar, 1991):

- *Descripción del funcionamiento general de una lengua materna.*
- *Descripción de la morfología y de la sintaxis de una lengua natural.*
- *Disciplina que estudia las reglas del funcionamiento o de la evolución de las lenguas naturales.*
- *Conjunto de prescripciones normativas que regentan ciertas zonas y ciertos detalles del uso lingüístico y desempeñan un papel de discriminación sociolingüística.*
- *Sistema formal construido por el lingüista para establecer un mecanismo capaz de producir frases consideradas gramaticales por los locutores de una lengua.*
- *Sistema interiorizado por el locutor auditor que le permite producir y comprender las frases de una lengua.*

Por otro lado, Sastre, Genoveva y Colaboradores (1988) brevemente expresa a manera de reflexión que:

“se puede decir que la primera, la de la lengua materna, tiene mucho que ver con las interferencias que se producen en el aprendizaje de la lengua extranjera. Buena parte de los errores o de las dificultades de éste proceden, en efecto, de que el alumno proyecta las estructuras de su lengua materna en la que está aprendiendo, con la consiguiente deformación que esto conlleva.” (70:354)

Reconocemos que en nuestros días la gramática no sólo no ha desaparecido de la didáctica de las lenguas extranjeras sino que por, lo contrario,

vuelve sin complejos a los métodos y manuales, con las adaptaciones que conviene asumir desde la modernidad.

El Docente ha de conocer, de hecho, la gramática de la lengua objetivo, pero también la materna de sus alumnos, porque éstos, en una primera fase, se reportan siempre bien a su lengua, bien al modelo metalingüístico que conocen. Lo cual significa que, si es preciso, para la comprensión del nuevo modelo propuesto se puede partir de la lengua moderna.

Necesita también del seguimiento por parte del profesor de los derroteros metalingüísticos de sus alumnos, a fin de poder entender por su cuenta los modelos intermediarios que interiorizan en cada momento.

Además de las definiciones iniciales se puede ahora añadir, para cerrar el tema que hay varias gramáticas: la descriptiva, que intenta dar cuenta del funcionamiento de la lengua a enseñar, aunque a menudo más que descriptiva es normativa, enunciando las normas de la lengua “pura”; la pedagógica, es decir, la gramática utilizada en la enseñanza, que se pretende hacer asimilar a los alumnos, y que, obviamente, no es ni toda ni la misma que han descrito los lingüistas. Asimismo, está la gramática del aprendizaje, o los sistemas intermediarios sucesivos que los que aprenden una lengua interiorizan, corrigen y vuelven a fijar; tampoco es ésta la de los lingüistas, ni la pedagógica; los alumnos no asimilan todo lo que el profesor explica, pero a menudo aprenden más de lo que les ha explicado. Y es a esta última problemática gramatical a la que el profesor ha de prestar su atención, porque en ella reside la clave del aprendizaje de las lenguas.

e. Lengua, Cultura y Civilización

En cuanto a las finalidades de la enseñanza - aprendizaje de los idiomas, queremos otorgar aquí un lugar destacado a las culturas. En efecto, prácticamente nadie hoy día pone en duda la necesidad de añadir a los fines utilitaristas de transmisión de unos conocimientos instrumentales, esta dimensión que facilita el contacto de los demás y hace relativo lo propio y lo lejano.

Lo difícil reside en cómo introducir esos elementos en aulas de idiomas, según las lenguas, la terminología cambia, y aunque no siempre sean sinónimos, parece que cierto consejo se establece ahora a favor de la adopción de la voz “cultura” para designar el conjunto de las características propias de una sociedad determinada. Por lo que interesa al profesor de idioma, hay que decir que ese conjunto se halla directamente implicado en el sistema lingüístico.

Cabe hacer un breve inciso para recordar que, generalmente, la materia de un curso de idioma recibe un tratamiento tripartito: la lengua, por un lado; por otro, la literatura; y por último todo lo demás (historia, filosofía, geografía, etc.) es lo observado con los idiomas Hebreo, Español e Inglés.

Al profesor de idioma le corresponde ser, el revelador de la cultura ajena, corrector crítico de los estereotipos y mediador entre la cultura de sus alumnos y de la lengua enseñada.

f. Lenguas Extranjeras e Institución Educativa

Pese a que en el campo de la enseñanza - aprendizaje de los idiomas, como se ha venido indicando, se abarca muchos campos de la vida profesional y sociocultural, no cabe la menor duda de que se da mayor peso a la institución educativa. Sin embargo, no se ha sabido o podido concederle la atención que se merece o que recibe en otras partes. Es más, se ha podido afirmar que es precisamente la asignatura dependiente de la administración educativa.

2. Las Lenguas Hebrea e Inglesa como Lenguas Maternas

El aprendizaje, de estos idiomas, requiere una considerable inversión de tiempo y esfuerzo que sólo se ve recompensado con la constancia y el éxito del trabajo diario; esta dificultad se enfrenta con la necesidad de conseguir resultados inmediatos. Es una tarea que requiere un poco de paciencia cuando los participantes proceden de niveles educativos dispares.

Para aprender el idioma Español, Hebreo o el Inglés el alumno necesita especialmente al inicio del trabajo, una orientación para no perderse ante la infinidad de ejercicios y habilidades propios de la lengua. El aprendizaje requiere el desarrollo de lo que se denominan destrezas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Es necesario mantener un equilibrio entre ellas para obtener una competencia lingüística adecuada. La dificultad de aprender un idioma extranjero con materiales y metodologías distintas requiere de coordinar las actividades. Ahora bien, en muchos casos, el alumno está familiarizado con la expresión y comprensión escrita y se encuen-

tra inseguro e incómodo en la expresión y comprensión oral o viceversa. Aquí entran en escena las transferencias culturales y la interdisciplinariedad, ya que, según la habilidad del docente, es posible poner en relación los intereses extralingüísticos de los participantes y los puntos fuertes de su personalidad.

Resumiendo podemos decir que el proceso de adquisición de una lengua incluye:

- Las características propias de esa lengua extranjera.
- Un planteamiento didáctico, una metodología, los recursos y los criterios de evaluación..
- Los conocimientos adquiridos con otros anteriores o sucesivos que conformen la competencia lingüística del alumno

a. El Idioma Hebreo

Quisiéramos ahora describir brevemente algunos elementos del idioma hebreo sus orígenes y su uso. Partiremos del hecho de que el pueblo hebreo, es una sociedad de inmigrantes, en su expresión creativa han absorbido múltiples influencias culturales y sociales manteniendo casi intactas sus tradiciones religiosas y culturales las que muchas veces compiten con las de los otros grupos, también se enfrentan con la reciente historia y vida del país en un contexto Mesoriental. La constante búsqueda de una identidad cultural se expresa por medio de una dinámica creatividad en una amplia gama de formas del arte, apre-

ciadas y disfrutadas por mucha gente, no como una actividad elitista sino como parte de la vida diaria.

Se sabe que la mayor parte de la prosa y la poesía de Israel se escribe en hebreo, el idioma de la Biblia y la lengua hablada del pueblo judío en la antigüedad y en la actualidad. Durante siglos después de la expulsión del pueblo judío de su tierra hace unos 2.000 años, el hebreo no fue hablado en la vida cotidiana, aunque seguía siendo empleado en la liturgia, el estudio religioso, la poesía y las inscripciones en las lápidas.

Con el surgimiento de un nacionalismo judío en Europa a mediados del siglo XIX, el renacimiento del hebreo hablado acompañó al renacimiento de la vida nacional y cultural judía. Más y más obras literarias fueron escritas en hebreo, y un creciente número de personas empezó a hablarlo en su vida diaria.

Durante el periodo del Mandato Británico, el hebreo fue reconocido como idioma oficial del país, a la par del inglés y del árabe. Su vocabulario se ha ampliado de unas 8.000 palabras en tiempos bíblicos a más de 120.000 en la actualidad. Hoy en día es un rico y vivo lenguaje cuyo desarrollo lingüístico es guiado por la Academia de la Lengua Hebrea que fue fundada en 1953.

Eliezer Ben-Yehudá (1858-1922) inició el impulso para el renacimiento del hebreo como un idioma vivo y de uso diario. Después de inmigrar a la Tierra de Israel (1881), fue un pionero del empleo del hebreo en el hogar y en la escuela, promovió la acuñación de nuevas palabras, estableció un periódico en hebreo (1884), coincidió el Comité de Idioma Hebreo (1890) y compiló varios volúmenes del Diccionario Completo de Hebreo Antiguo y Moderno, de 17

volúmenes, que fue iniciado en 1910 y concluido por su viuda y su hijo en el año 1959.

b. El Idioma Inglés:

Pasaremos ahora a describir el idioma Inglés como lengua materna. En cuanto al origen del idioma inglés se reconoce que pertenece al grupo germánico de los idiomas indoeuropeos, dentro de estos el germánico occidental.

Anglos, jutos y sajones que venían del norte de Germania, ocuparon durante los siglos V y VI las zonas orientales y meridionales de Gran Bretaña. Su lengua el anglosajón o viejo inglés estaba formada por una agrupación de varios dialectos: el Anglo, el Nortumbriano y el Kentiano.

Los documentos más antiguos de estas lenguas son ciertas inscripciones rúnicas y glosas en alfabeto latino (Siglo VIII al IX). Algunas anteriores al siglo VIII. A partir de la segunda mitad del siglo XIV se desarrolló una lengua común que, extendiéndose a partir de Londres ocupó el territorio entero. Durante su desarrollo el Danés y luego el Francés ejercieron en ella perdurable influencia, aportando palabras y expresiones. Durante su expansión hizo casi desaparecer el gaélico de Francia. Conquistó las Orcadas y las Shetlanda y ganó Irlanda, donde luchó con el gaélico. Las conquistas y grandes empresas británicas la entendieron por todo el orbe influyó además en esta expansión el lugar preponderante que el poderío de Estado Unidos de norte América logró en el mundo lo que le convirtió en la lengua política y comercial por excelencia.

Lo hablan más de 600 millones (300 millones como idioma nativo en Estados Unidos de norte América, Gran Bretaña y países miembros y 300 millones más como segundo idioma). Su difusión produjo cambios en su forma en su habla y en su estructura. En la observación de las diferencias dialectales producto de su unión con otras lenguas ha nacido algunos extraños dialectos

Cuadro N°: 2.1

Modelos de Escritura: Español –Ingles –Hebreo

ESPAÑOL	INGLES	HEBREO
<i>Hacer Alianza</i>	<i>To make Alliance</i>	לעלות ארצה
<i>Aprender a hablar y leer en Hebreo</i>	<i>Learn to speak and to read in Hebrew</i>	ללמוד לדבר ולקרוא עברית
<i>Rezar por el bienestar del Estado de Israel</i>	<i>Saying by the well-being of the State of Israel</i>	להתפלל בעד מדינת ישראל
<i>Aportar dinero para causas vinculadas a Israel</i>	<i>To contribute money for tie causes to Israel</i>	למבצעים הקשורים לישראל לתת צדקה
<i>Celebrar Yom Yerushalaum y Yom Haatzmaut</i>	<i>To celebrate Yom Yerushalaum and Yom Haatzmaut</i>	יום ירושלים ויום העצמאות. לחגוג את
<i>Aprender todo lo que puedas la Tierra de Israel</i>	<i>To learn everything what you can the Earth of Israel</i>	כל מה שתוכל על ארץ ישראל ללמוד
<i>Aprender sobre el significado de Israel para el pueblo judio</i>	<i>Learn on the meaning of Israel the Jewish town</i>	ישראל עבור העם היהודי ללמוד על משמעות
<i>Cantar canciones israelies</i>	<i>To sing Israeli songs</i>	לשיר שירים ישראליים.
<i>Plantar un árbol en Israel</i>	<i>Planting a tree in Israel</i>	נטוע עץ בישראל
<i>Aportar y participar en la preservación de la naturaleza en Israel</i>	<i>To contribute and to participate in the preservation of the nature in Israel</i>	הטבע בישראל ולהתשתתף בה לתרום לשמירת
<i>Escribirte con un amigo israeli.</i>	<i>Scribers with an Israeli friend.</i>	להתכתב עם חבר ישראלי
<i>Comprar productos israeli.</i>	<i>To buy products Israeli.</i>	לקנות מוצרים ישראליים
<i>Ver películas u obras israelies.</i>	<i>To see Israeli films or works.</i>	לראות סרטים ומחזות ישר

ESPAÑOL	INGLES	HEBREO
<i>Comer comidas israelies</i>	<i>To eat Israeli meals</i>	לאכול מאכלים ישראליים
<i>Coleccionar estampillas y monedas de Israel</i>	<i>To collect stamps and currencies of Israel</i>	בולים ומטבעות ישראליים לאסוף
<i>Leer un periódico israeli.</i>	<i>To read an Israeli newspaper.</i>	. לקרוא עיתון ישראלי
<i>Colgar un póster israeli en tu habitación</i>	<i>To hang to poster Israeli in your room</i>	לתלות פוסטר ישראלי בחדר
<i>Leer libros de autores israelies</i>	<i>To read books of Israeli Authors</i>	ספרים של סופרים ישראליים לקרוא

B. Causas y Motivos del No Aprendizaje

Muchos son los autores que han intentado hacer una clasificación etiológica, es decir, de escribir las causas o los motivos, de acuerdo con su origen. Hay quienes han preferido fijar el lugar en dónde esas causas, esos motivos o esos influjos que dificultan el aprendizaje parecen incidir y concentrarse con mayor predilección.

Otros grupos de investigadores han preferido insistir sobre cómo actúan esas causas. Y tenemos los que han tomado en cuenta el momento y la duración de su influjo y también los que han seguido el criterio de considerar sus efectos y los resultados de su acción, sin fijarse demasiado ni en su naturaleza, ni en el momento en que actuaron, ni donde actuaron ni como actuaron, veámosla:

1. Alteraciones Hereditarias

Las causas heredadas o con influencias genéticas, son las que han llevado a ciertos países, como Alemania a emprender enormes experiencias de esterilización en grandes masas de población con el objeto de crear el mito de una raza superior. Pero esto no solamente sucede en Alemania, sino en otros Estados o países. Se sabe que no es de carácter obligatorio, pero la esterilización de los débiles mentales es legal en algunos sitios.

En Alemania, que es en donde se ha realizado esta gigantesca experimentación, es precisamente donde se han dado las razones de mayor peso para demostrar que no estaba justificada.

Evidentemente, lo que sí se hereda es una

“serie de genes, de factores hereditarios, que acondicionan a ciertos seres en el sentido de hallarse más predispuestos que otros para sufrir retrasos en su desarrollo, perturbaciones en las fases iniciales de su germinación y, por tanto, estos individuos tendrán mayores probabilidades que los otros para que se les presenten dificultades en el aprendizaje vital” (56:34)

Pero, según otros autores, en ningún caso sería necesario o justificado la esterilización de un ser humano por el menor hecho de no haber alcanzado un desarrollo a cierto nivel mental bajo normal.

2. Alteraciones Germinales

“Lesión germinal es la perturbación que aparece en la estructura de las células germinales” (56:35)

Puede darse en el espermatozoide del varón o en el óvulo de la mujer. Se puede producir en el momento de la fecundación o previamente. Cuando hay casos en los cuales la carga hereditaria es tan marcada que a través de varias generaciones se van lesionando sus células germinales, entonces el abuelo, el padre, el hijo y el nieto mantendrán un déficit extraordinario de aprendizaje.

3. Alteraciones Citotípicas

Podemos decir que son las causas que determinan lesiones ya no en las células germinales, sino en las células del propio ser durante el período inicial de formación. La ciencia ha aceptado que los golpes en la región abdominal que recibe una mujer embarazada puede determinar perturbaciones de diversas naturalezas en el ser en formación, y al no tratar de solucionar esos pequeños problemas se agrandarían con el correr del tiempo. Más aún, la misma ciencia, se mostraba escéptica en lo que se refieren a las emociones y a los deseos en una palabra, los influjos de tipo afectivos.

4. Causas Psíquicas

En los últimos años se puede demostrar fácilmente, por medio de una serie de bibliografías, que la vida psíquica de la madre en el curso del embarazo, tiene una singular importancia para determinar algunas de las características

que tendrá el nuevo ser. No se trata solamente de que la madre embarazada no se canse, de que coma, de que duerma; se trata más bien de obtener de ella un reposo psíquico y hasta se llega a decir que si hay niños neuróticos es porque la madre es neurótica. Ello es así porque la madre neurótica dramatiza su embarazo y lleva una fantasía que perturba la inestabilidad del ser que va a nacer.

5. Traumas Intrauterinos y Obstétricos

Se ha comprobado por medio de investigaciones que algunos de los problemas que confronta el niño en su vida se deben a la defectuosa posición del feto en el útero y también, sobre todo, al traumatismo obstétrico. Se cree que los hijos primogénitos tienen mayores posibilidades de sufrir traumas intrauterinos ya que han tenido que fraguar el camino para nacer, pasando largas horas sometidos a ese conflicto.

6. Otras Consideraciones Etiológicas

Las diferencias individuales se constituyen en un hecho importante, o sea que los frecuentes casos de déficit de lectura y escritura sin ningún otro factor demostrable caería dentro de los "lectores o escritores lentos"; pero esta sería una explicación de alguna validez, pero en cierta manera muy simplista.

A la luz de los centenares de investigaciones realizadas en los últimos veinte años sobre las bases biológicas de la lecto-escritura y sus alteraciones, parecen que la alta frecuencia de éstas se podría explicar por los factores mencionados.

C. Trastornos y Dificultades del Aprendizaje

Al considerar los trastornos en el aprendizaje y sus causas posibles, se distribuyen en dos categorías: unas son aparentemente secundarias con relación a una afección externa la cual se manifiesta durante el embarazo, al momento de la concepción, o en los primeros años de la infancia; las otras son de apariencia primitiva y se tratan de deficiencias intelectuales “familiares” o “hereditarias” en las cuales intervienen mecanismos genéticos.

En lo que se refiere al niño con dificultades en el aprendizaje, no podemos estudiar las insuficiencias de elaboración intelectual sino después de haber eliminado los diversos factores de estas dificultades.

Podemos resumir las características del niño con dificultades en el aprendizaje en los siguientes factores:

1. Factores Pedagógicos

Al estudiar las deficiencias del rendimiento escolar en el niño, no se puede hablar de dificultad sin prestar atención, por una parte, a los programas pedagógicos y por la otra, a las virtudes del pedagogo. Muchas veces se exige al niño un esfuerzo excesivo debido a que los programas están demasiado cargados. Sabemos que hay niños brillantes e inteligentes que se colocan en nivel inferior porque no pasan o no se interesan por lo que ocurre en la clase.

El niño que cambia frecuentemente de escuela no suele ser buen alumno a causa de la falta de métodos y maestros. En la noción de trabajo, la pereza o el desinterés es común ya que el maestro no sabe interesar ni cautivar su atención y éste, consecuentemente, no encuentra placer en su trabajo.

A veces, los fracasos escolares se deben a una deficiencia en el contacto personal entre maestro y alumno ya que el primero es demasiado pedagogo en vez de ser más maestro.

2. Factores Psicológicos

Entre las características psicológicas tenemos la deficiencia mental que se manifiesta en niños de aprendizaje lento y los trastornos emocionales.

En los trastornos emocionales tenemos las siguientes características:

- Tensión Nerviosa, tartamudez, hábito de comerse las uñas, (Onicofagia), inquietud, insomnio y otros síntomas.
- Demostraciones de osadía y atrevimiento como reacción defensiva.
- Reacciones de retraimiento como, por ejemplo, abandono de las asociaciones y amistades ordinarias, etc.
- Reacciones de retraimiento como travesuras en la escuela, imitaciones burlescas e hirientes, robar, destrucciones, crueldad, etc.

En el ámbito psicológico es preciso tener cierto grado de maduración intelectual y afectiva para acceder a la escritura. Un niño que no tenga una buena representación del espacio y que no sepa orientarse por sí mismo en ese espacio, no podrá, en consecuencia, orientar las diferentes figuras que forman las letras. Esta mala estructuración espacial se traduce además en un mal aprovechamiento de la página porque utiliza mal el espacio que le ofrece la hoja de papel. El niño se pone a escribir de derecha a izquierda o de abajo arriba, de manera caprichosa y no sistemática, en tanto no ha adquirido e integrado sus referencias en el espacio y más aún si esta aprendiendo dos lenguajes simultáneos cuya estructura gráfica exige el observar o ejecutar orientaciones espaciales.

Lo mismo que en todas las demás disciplinas escolares, es preciso que el niño sienta el deseo profundo de escribir, que tenga interés, que esté motivado; debe ver en la escritura un nuevo medio de entrar en comunicación con los demás; sólo con esta condición remontará las dificultades inherentes al aprendizaje de la escritura. Es el niño quien crea su escritura; se trata de un comportamiento individual que releva su propia personalidad: lo siente muy bien y bastante a menudo está inquieto y angustiado frente a su creación.

3. Factores Fisiológicos

Citaremos algunas de las características fisiológicas o los defectos visuales y auditivos, más frecuentes:

- Defectos Visuales: Lagrimeo, pérdida de pestañas, supuración en torno a los ojos, miopía, hipermetropía y anomalías en la visión de los colores: daltonismo y acromatismo, ceguera y pérdida parcial de la vista.
- Defectos auditivos: La sordera y pérdida parcial del oído. Estas pueden ser congénitas o presentarse en cualquier período de la vida. Los niños que sufren una deficiencia auditiva ligera o moderada son de difícil identificación, en ocasiones, se les considera de cuidados desatentos o tardos en el aprender.

Los defectos orgánicos del habla presentan varias formas que van desde los sonidos casi incomprensibles hasta las frases lentas e inseguras pero que se entienden; por ejemplo, el labio leporino, el paladar hendido y la parálisis cerebral. En los dos primeros casos la intervención quirúrgica, durante la infancia, es un tratamiento correctivo que más tarde comúnmente produce buenos resultados.

En lo relativo a lo físico el niño pequeño tiene movimientos bruscos, incoordinados, amplios, que controla con dificultad; ahora bien, la escritura exige movimientos flexibles, redondos, finos, encadenados, de escasa amplitud, y un control incesante a fin de respetar a la vez la forma de las letras y las dimensiones impuestas por las líneas.

4. Factores Sociológicos

Entre las características sociológicas tenemos las de tipo de inadaptación social, como las siguientes:

- Desviaciones en el terreno personal: la delincuencia identificada, ausencia de escala de valores, desconfianza en grado sumo, manifestaciones anti-sociales.
- Desviaciones en el hogar, la familia y el vecindario: hogares desintegrados, relaciones familiares disfuncionales.
- Características en la escuela; bilingüismo, calificaciones bajas, fracasos y repetición de grado. Los niños inadaptados socialmente pueden tener perturbaciones emotivas.

En nuestra sociedad, los niños parecen cada vez menos motivados para la escritura manuscrita. Efectivamente, las comunicaciones se realizan cada vez más a base del teléfono, la máquina de escribir, computadoras, el fax, el Internet, la grabadora de audio y video; la radio y la televisión.

5. Trastornos Específicos del Desarrollo

Con relación al concepto de trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar es comparable exactamente al de los trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje y básicamente pueden aplicarse las mismas pautas de definición y de medida. Desde los primeros estadios del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje. El cual no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas, por el contrario, los trastornos surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran parte secundaria a algún tipo de disfunción biológica. Siendo, estas alteraciones considerablemente más frecuentes en varones que en mujeres.

En cuanto a la etiología de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar no es conocida, pero se acepta la primacía de los factores biológicos, en interacción con factores no biológicos (como oportunidades para aprender y calidad de la enseñanza)

Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar suelen presentarse acompañados de otros síndromes (tales como trastornos de déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y el lenguaje)

Sostenemos algunos especialistas, que estos niños pueden ser ayudados, pero que si su condición no se detecta y se trata a tiempo, el problema puede aumentar y complicarse rápidamente. Un niño que en la escuela Primaria no aprende a sumar, al llegar a la escuela Secundaria, no podrá entender álgebra. El niño que trata de aprender con gran esfuerzo se frustrará progresivamente y desarrollará problemas emocionales como una pobre autoestima, resultado de los fracasos repetidos. Estos niños pueden presentar también problemas de conducta, ya que prefieren lucir "malos" en vez de "estúpidos o brutos".

Tanto los padres, educadores y otros especialistas que interviene en la educación deben de conocer las señales que con mayor frecuencia indican problemas de aprendizaje en su niño por lo que esto citamos algunos de éstos elementos:

- Dificultad en atender o seguir instrucciones.
- Dificultad para recordar lo que se le acaba de decir.

- Fracasos académicos como consecuencia del poco dominio de las destrezas de la lectura, escritura y/o aritmética.
- Dificultad en distinguir entre la derecha y la izquierda, por ejemplo, confunde 25 con 52, la "b" con la "d" o, "la" por "al" u, "on" por "no".
- Defectos en coordinación - cuando camina, en los deportes, en actividades manuales sencillas como sostener un lápiz, amarrarse los zapatos o hacer un lazo.
- Pierde o se extravían sus asignaciones, sus libros, libretas y otros materiales.
- No puede aprender los conceptos de tiempo; confunde "ayer", "hoy", "mañana".

Se debe observar si en el contexto físico el niño pequeño tiene movimientos bruscos, incoordinados, amplios, que controla con dificultad; ahora bien, la escritura exige movimientos flexibles, redondos, finos, encadenados, de escasa amplitud, y un control incesante a fin de respetar a la vez la forma de las letras y las dimensiones impuestas por las líneas.

Es preciso que el niño tenga cierto grado de maduración intelectual y afectiva para acceder a la escritura. Un niño que no tenga una buena representación del espacio y que no sepa orientarse por sí mismo en él, no podrá, en consecuencia, orientar las diferentes figuras que forman las letras. Esta mala estructuración espacial se traduce además en un mal aprovechamiento de la página porque utiliza mal el espacio que le ofrece la hoja de papel. El niño se pone a escribir de derecha a izquierda o de abajo arriba, de manera caprichosa y

no sistemática, en tanto no ha adquirido e integrado sus referencias en el espacio.

D. La Expresión Escrita.

Los Docentes de los primeros grados de la Educación Primaria suelen ser los primeros en detectar los trastornos de la expresión escrita y sus variantes, que van desde la letra ilegible, defectuosa, de lenta ejecución y torpe hasta sus consecuencias que se expresan a través del rechazo de la escritura, ritmo inadecuado, sentimientos de baja autoestima y ciertos trastornos de conducta.

En la mayoría de los casos, los Educadores de estos niños, los refieren a los Centros Especializados en busca de una alternativa, por lo que hace necesario entonces, tener el conocimiento de los trastornos de la escritura, sus manifestaciones y las características implícitas, que describiremos a continuación.

1. Aprendizaje de la Escritura

El niño desde sus primeros meses de vida está en contacto con material impreso, por eso al llegar a la escuela conoce la lengua escrita, en sus usos y funciones. Sabe que un nombre identifica una calle, conoce las letras de la marca de su comida favorita, de su refresco favorito, está ávido y ansioso de que se le lea.

Consideramos que el lenguaje escrito es una extensión de la memoria humana, así los textos han llegado a constituirse en almacenes de información

disponible para obtener datos sobre hechos y/o acontecimientos pasados. Observaremos diversas funciones del lenguaje escrito como:

a. Función Normativa

La vida del ser humano, tanto individual como en las relaciones, está normada. Existe un código ético que rige cada profesión, existen normas sociales, ley del trabajo, ley de educación, ley de tránsito, nuestros deberes y derechos están señalados en la Constitución Nacional, Ley Suprema de la República; conseguimos avisos que se dirigen a exigir el cumplimiento de órdenes para el desenvolvimiento de la vida diaria: entrada - salida - alto - adelante - pare; nuestro lenguaje está sometido a una serie de pautas de tipo léxico, ortográfico, morfosintáctico.

b. Función Personal

Tiene la característica de que el emisor es a la vez el receptor. Registramos por escrito ideas, planes, programas, sentimientos, conclusiones para nuestro propio consumo, para el cumplimiento de nuestros deberes como individuos inmersos en un medio familiar y social.

Esta doble función también está presente, como afirma Barboza (1999)

“Cuando el individuo lee con el fin de extraer conocimientos que le permitan resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar duda, crear o modificar actitudes, necesita de la herencia cultural plasmada por otros hombres en la expresión escrita.” (9:105)

c. Constructora de Nuevos Conocimientos.

La existencia de niveles de adquisición y desarrollo de la lengua escrita, los cuales fueron descubiertos en investigaciones hechas por Ferreiro y Teberosky (1982) quienes realizaron investigaciones y encontraron que en cada uno de los niveles existían fases por las cuales pasa el niño al iniciarse en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Conocerlas y respetarlas es función fundamental del docente de los primeros grados.

El uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito. La lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto. Aprender a leer y escribir requiere el uso del lenguaje de manera más consciente, formal, deliberada y descontextualizada. Dada su complejidad, el aprendizaje de estas actividades llega a convertirse en un serio problema para educadores y educandos.

Es trascendental considerar lo social de la educación, integrando las aportaciones diversas provenientes de teorías psicológicas, cognitivas y socio-cognitivas (Piaget 1969; Vigotsky, 1979; Ausubel, 1976), para abordar el análisis de las situaciones educativas.

En el constructivismo, básicamente se hace referencia a la idea que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales, como en los

afectivos, es el resultado de su propia construcción que se va produciendo día a día como producto de su interacción con los otros y con todo lo que constituye su realidad social y cultural.

Aprender algo es formarse una representación, un modelo propio de aquello que constituye el objeto de aprendizaje. Implica atribuirle significado a ese contenido mediante un proceso de construcción personal, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento al relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya sabe con lo que se propone aprender. Según Sastre, (1988)

“no aprendemos memorizando partes componentes de un todo, los cuales luego ponemos juntos para atribuirles significado. Aprendemos siendo ayudados a hacer lo que nos gustaría hacer o a comprender lo que estamos interesados en comprender,” “Tu no aprendes a montar bicicleta, por ejemplo, aprendiendo primero el nombre de todas sus partes, como tampoco aprendes a leer memorizando aspectos superficiales del lenguaje escrito, como el alfabeto. Aprendes a leer leyendo, y si aún no puedes leer todo por sí mismo, alguien tiene que leer contigo o para ti. Esto no es muy difícil” (70:352,356)

Importante es mediar adecuadamente para facilitar la construcción del saber, y mediar la capacidad de generalización del aprendizaje para que éste adquiera real valor al trascender a la situación que lo provocó. Esto quiere decir, que lo que se aprende debe ser transferido a otras áreas de la vida.

Sabemos que el aprendizaje es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende, sino que éste proceso es el

resultado de la interacción con y participación de los otros. Sus compañeros, sus padres, sus maestros y otros adultos que tienen influencia en su proceso, son piezas imprescindibles para alcanzar esa construcción personal.

Según la psicolingüística y la psicología cognitiva, se ha permitido explorar la escritura como un proceso de construcción de significados que requiere de un complejo trabajo cognitivo. Se trata de un proceso que demanda la progresiva construcción de esquemas conceptuales que permitan interpretar datos previos y nuevos datos para transformarlos en conocimiento.

En el caso de la construcción del sistema de escritura, los trabajos de Ferreiro (1982) han confirmado esta hipótesis. Se ha comprobado que para que el niño comprenda la naturaleza del sistema alfabético tiene lugar una serie de pasos ordenados, caracterizado cada paso por esquemas conceptuales particulares. De acuerdo con Ferreiro, ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales que a nuestro modo de pensar parecen caóticas, pero que tienen sentido para el individuo en el proceso que realiza para transformar la información dada, elaborarla y asimilarla.

“Este proceso de construcción de esquemas interpretativos propios, no sólo sucede en los pequeños que están tratando de apropiarse del sistema de escritura, en niños y jóvenes ya alfabetizados, el proceso ocurre de la misma forma, al

tratar de acceder a niveles de conceptualización más avanzados, porque para todos ellos el desarrollo de la lectura y la escritura es un proceso constructivo. A pesar de las prácticas escolares, su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Para todos el problema es comprender la naturaleza del sistema de escritura que la sociedad les ofrece. Para comprenderlo el mismo sistema está obligado a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento preelaborado.” (32:180)

Reconocemos entonces que tanto, niños y jóvenes aprenden a escribir produciendo textos múltiples y diversos en situaciones de comunicación real y con auténticos destinatarios. Desde esta perspectiva, los chicos, en cualquier nivel en que se encuentran, sea en los primeros niveles de adquisición o durante el desarrollo de este proceso, para aprender a escribir requieren adquirir estrategias de producción de textos, para lo cual ellos necesitan:

- De su capacidad de representación, tanto de la situación de comunicación, del propósito y del tipo de texto que desea producir.
- De sus competencias que le permitan escoger, de un abanico de diferentes tipos de textos, aquél que mejor se adapte a sus propósitos, identificando sus características lingüísticas.
- De la capacidad de procesamiento para realizar la producción (preparación, elaboración de borradores, revisión, reescritura), de modo de considerar los niveles de estructuras del texto: situación de producción, tipo de texto, enunciación, micro estructura en la frase y en la palabra.
- De competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas) que son necesarias para componer todo tipo de texto.

Todo esto sucede a cualquier edad, siempre que la situación de escritura sea significativa. Según Ferreiro (1982), los niños muy pequeños muestran estas capacidades al producir mensajes significativos, realizando representaciones gráficas a su manera, aún cuando sus producciones no hayan alcanzado el sistema alfabético adulto. Para lograrlo es esencial facilitar el aprendizaje de la escritura en situaciones auténticas, haciendo revisiones, incitando confrontaciones y logrando que los niños valoren los mensajes y textos que producen, favoreciendo su capacidad de producción, la cual es mayor que su capacidad para representar por escrito, mediante grafías, las ideas. Cuando esto sucede, mientras los niños alcanzan esta habilidad el maestro debe actuar como transcriptor, para pasar del texto construido oralmente por los niños individuales y colectivamente, al texto escrito, hasta lograr que alcancen por sí solos la capacidad de realización de unidades de producción escrita.

En niveles más avanzados del aprendizaje de la escritura, habiendo ya resuelto la correspondencia alfabética y participando de experiencias de composición de textos, cuando escribimos, aunque ya el proceso se ha automatizado y fluyen con mayor intensidad las ideas, el aprendizaje sigue siendo una reconstrucción de conocimientos tanto respecto a la escritura misma como respecto al tema sobre el cual se escribe.

El proceso de escritura hoy es descrito como una actividad cognitiva compleja, debido a que el escritor, durante esta tarea pone en funcionamiento una serie de estrategias y conocimientos, es decir, un conjunto de operaciones que interactúan entre sí para llegar a la construcción del texto con sus seis propiedades que son: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección,

presentación y estilística. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico. Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia, de la información o del contenido; la cohesión, de las conexiones o enlaces entre las frases o enunciados, la gramática de la formación de las frases; la presentación, de la ejecución del texto y la estilística de los recursos retóricos o literarios utilizados.

La escritura se constituye también en un instrumento de elaboración de conocimientos, es decir, en un instrumento de aprendizaje. En la composición, leemos y meditamos sobre las ideas que queremos expresar, examinamos y juzgamos nuestros pensamientos. Durante la composición del texto podemos, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores.

La escritura ha transformado la relación de los individuos y de la colectividad alfabetizada con el conocimiento. Por un lado, la sociedad alfabetizada ha integrado la escritura como sistema de relación con el mundo, lo cual hace que muchos conocimientos serían imposibles sin la existencia de la escritura. Por otro lado, desde el punto de vista del individuo, escribir incide en la transformación de sus conocimientos. La razón descansa en el hecho, de que al escribir no sólo se expresan los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establece nuevas relaciones, profundiza en el conocimiento, es decir lo transforma y lo aprende.

La escritura se ha convertido en una herramienta de aprendizaje y en un saber que puede ser aprendido y consiguientemente enseñado. Esto significa entonces que en la escuela, la escritura debe ser concebida y utilizada de la

misma forma que en la vida social: como un instrumento necesario para acceder al mundo del saber, para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias, reflexiones, para informar a otros y para dejar constancia en el tiempo de *saberes* descubiertos. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje de la escritura en la escuela deben tener una intención comunicativa y un contexto social real, para que los estudiantes la perciban como una actividad significativa y necesaria para su formación.

Ferreiro, Emilia y Palacio G. Margarita (1982) expresan:

“La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural de tal manera, que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito “ (28-160).

Esto nos lleva a considerar la gran responsabilidad que tiene la escuela para garantizar a todos los alumnos auténticas oportunidades de formarse como lectores y escritores autónomos, críticos y creadores.

2. Evaluación

El estudio a realizar, de cara al diagnóstico de un niño con trastornos de la expresión escrita, se basa como siempre, inicialmente en una anamnesis metódica, tratando de averiguar si el trastorno se debe a una causa orgánica, si el proceso está estacionado o evolutivo. Es importante conocer los antecedentes

familiares y peri natales y la evolución en la adquisición de lo que se conoce como "hitos del desarrollo", que acontecen según un programa preconfigurado y sobre el que pueden influir, positiva o negativamente, distintos tipos de estímulos.

La manipulación fina es otro de los elementos evolutivos importantes y presupone una desaparición de los reflejos primarios, mantenimiento de la postura y de la coordinación visual-manual.

Debe tenerse en cuenta la apariencia general del niño, su distractibilidad y capacidad de atención, actitud, afecto, postura, marcha y actividad espontánea, impulsividad y habilidad de relacionarse con el examinador. Comentando sobre el artículo "Los Sistemas Nosológicos Psiquiátricos" Aguirre de Ramírez, Rubiela (1999)

"Sólo en algunos casos se recomienda el examen neurológico referente a la valoración de los pares craneales, tono y fuerza muscular, vibración, posición, sensibilidad, función cerebelosa, reflejos superficiales y profundos, orientación temporo-espacial, memoria, marcha, presencia o ausencia de reflejos anormales y lenguaje." (1: 10)

Si existe duda sobre la capacidad visual y auditiva debe remitirse el alumno a los especialistas pertinentes.

En cuanto al lenguaje sabemos que entre los 3 a 4 años el niño debe pronunciar adecuadamente las consonantes labiales (p,b,m), linguales (t,n,d,s,z) y guturales (j,k,a,q). A los 18 meses debe tener un léxico de 15 a 18 palabras y

a los dos años debe decir frases de dos a cuatro palabras. Se ha demostrado una clara asociación entre el retardo en la adquisición del lenguaje con trastornos de aprendizaje.

En referencia a la coordinación motora gruesa, a los 3 años el niño puede hacer lentamente y sin ritmo, oposición repetida de los dedos y pronación y supinación de las manos; a los 5 años debe hacerlo con destreza. Los movimientos en "espejo", mientras ejecuta estas pruebas, deben desaparecer hacia los 8 años. La ataxia y el temblor son normales hasta los 3 a 4 años cuando se le pide al niño, por ejemplo, que introduzca monedas en una alcancía. A los 5 a 7 años el niño no es capaz de caminar 20 pasos hacia adelante y hacia atrás, colocando un pie delante del otro, o si a los 8 años no logra saltar en un solo pie.

En cuanto a la postura debe observarse durante el reposo en decúbito prono y supino, sentado o durante la marcha. Si en decúbito supino presenta abducción simétrica bilateral de los hombros y flexión parcial de los brazos, esta es anormal si persiste después de los 2 años.

El niño de los 18 a 24 meses debe tomar un lápiz y garabatear sobre el papel; a los 24-36 meses debe copiar un círculo; a los 3 años dibuja una línea recta horizontal o vertical; copia un cuadrado con bordes redondeados entre los 3 1/2 y 4 años; un cuadrado a los 5 años; un triángulo a los 5-6 años; un diamante a los 7-8 años.

Entre los 7 a 10 años el niño debe conocer cuál es el lado derecho e izquierdo de su cuerpo y el del examinador. Al realizar la evaluación de lateralidad se va a reflejar la influencia de los hemisferios cerebrales izquierdo o derecho.

En la mayoría de niños en edad escolar sin problemas de retraso, la visión y la audición pueden evaluarse satisfactoriamente mediante los métodos usuales.

Concluimos que el estudio diagnóstico de la naturaleza y severidad de las dificultades gráficas puede hacerse por diferentes métodos.

III. CAPÍTULO
ASPECTO METODOLÓGICO

III. ASPECTO METODOLÓGICO

En las secciones anteriores presentamos todos los aspectos relacionados con el marco referencial de la investigación y que incluye desde las generalidades del estudio hasta la fundamentación teórica y conceptual que sirvió de base para el estudio del problema.

En este capítulo pasamos a definir el tipo de investigación a realizar, las fuentes de información, las definiciones operacionales de las variables, la descripción de los instrumentos utilizados, la presentación de la muestra de estudio y la presentación del procedimiento estadístico más apropiado para el análisis de los datos recogidos a través de toda la investigación.

A. Tipo de investigación

Al tomar en cuenta que nuestro estudio no trata de desarrollar un experimento como una ~~experiencia~~ ^{investigación controlada} bajo control, aunque sí se pueden inferir situaciones predecibles o no predecibles a partir de datos observados tenemos que nuestra investigación es un Estudio de Tipo Exploratorio, que como dice Roberto Hernández Sampieri y sus colaboradores, es aquel que se efectúa

“... cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes...” (Hernández Sampieri: 35:58)

Es más, como lo expresa Araúz-Rovira (1996), comentando a William Scott y a Ezequiel Ander Egg, un estudio diagnóstico es apoyado en el análisis

y aplicación de la estrategia metodológica del Enfoque Sistémico en donde, a partir del estudio exploratorio, se llega a establecer el diagnóstico situacional del problema sobre la base de su caracterización, el cual nos permite identificar y definir el hecho para su evaluación y delimitación posterior con intención de conocerlo más a fondo y proponer alternativas de solución que nos lleven a tomar las mejores decisiones al respecto.

B. Planteamiento del Problema

Siguiendo los criterios expresados por Fred Kerlinger en su **Investigación del Comportamiento** (1994) para el planteamiento del problema cuando dice:

- Debe establecer una relación entre las variables fundamentales;
- Debe presentarse sin ambigüedad y en forma de pregunta, y
- El problema y ^{el planteamiento} la expresión del problema deben ser ^{apropiada} tal que implique posibilidad de una prueba empírica,

Pasamos ahora a formular nuestra pregunta de investigación en los siguientes términos:

¿Habrá alguna relación estadísticamente significativa entre las frecuencias observadas y esperadas en cuanto a los trastornos de la escritura de dos grupos de estudiantes: uno, que además de hablar el español, tiene como idioma materno el hebreo; y el otro, que además de hablar el español, tiene como lengua materna el inglés?

C. Formulación de Hipótesis

Ahora, a partir del problema planteado y de sus variables objeto de estudio, pasamos ~~ahora~~ a formular nuestras hipótesis de trabajo en los siguientes términos.

Hipótesis Nula:

No existe relación estadísticamente significativa entre las frecuencias observadas y esperadas en cuanto a los trastornos de la escritura de dos grupos de estudiantes: uno, que además de hablar el español, tiene como idioma materno el hebreo; y el otro, que además de hablar el español, tiene como lengua materna el inglés.

$$H_0: \chi^2 = 0$$

Hipótesis científica

Si existe relación estadísticamente significativa entre las frecuencias observadas y esperadas en cuanto a los trastornos de la escritura de dos grupos de estudiantes: uno, que además de hablar el español, tiene como idioma materno el hebreo; y el otro, que además de hablar el español, tiene como lengua materna el inglés.

$$H_i: \chi^2 \neq 0$$

Nota: Las hipótesis anteriormente formuladas serán contrastadas con un nivel de significación estadística de $\alpha P.05$ y grados de libertad igual a $(C-1)$ $(F- 1)$.

D. Sistema de Variables

En la presente investigación se manejan las dos variables fundamentales, a saber, la independiente que corresponde al idioma materno del estudiante y la dependiente, a los trastornos de la expresión escrita. Se controlan además las siguientes variables: edad (8-10 años), salud física, inteligencia (Test de Raven) y maduración escolar (sin fracasos), lateralidad (Test de Dominancia de Stamback), aspecto Visomotor (Test de Bender).

1. Definición Operacional

Para efecto de esta investigación entiéndase por:

- **Idioma materno:** El medio de comunicación oral que desarrolló el estudiante a partir de su nacimiento;
- **Trastorno de la Expresión Escrita:** como la lesión psicofísica que no permita que el estudiante escriba correctamente (disgrafía).

2. Definición Conceptuales de las Variables y términos Técnicos

- **Idioma:** Lengua de una nación o de una comarca. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones.
- **Materno:** Pertenciente a la madre (Origen, raíz, principio)

○ ***Trastornos de la expresión escrita:*** (F81.8) DSM-IV (1995):

A: “ Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente (o evaluaciones funcionales de las habilidades para escribir), se sitúan sustancialmente por debajo de las esperadas dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia evaluada y la escolaridad propia de su edad.

B: “El trastorno del criterio A interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades cotidianas que requiere la realización de textos escritos (escribir frases gramaticales correctas y párrafos organizados)”

C: “Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir exceden a las asociadas habitualmente a él.”

E. Población y Muestra

Para el desarrollo de este trabajo que se realizó en la Academia Hebrea de Panamá, se tomó en cuenta la población constituida por todos los estudiantes que cursaban en ese momento (1999) el III y IV grados y cuyas edades estuvieran comprendida entre los 8 y 10 años de edad.

De 66 alumnos a que ascendió la población, se tomó como muestra aquellos estudiantes diagnosticados con Disgrafía y cuyas mediciones arrojaron un criterio de normalidad en las áreas de inteligencia, edad cronológica, maduración escolar y ausencia de problemas de lateralidad, psicomotricidad, problemas perceptuales, e implicación neurológica.

De igual forma, de la totalidad de la muestra investigada tenemos que 24 presentan trastornos de la expresión escrita, mientras que 42 no presentan dichos síntomas.

F. Instrumentos

Los instrumentos que sirvieron de base para ejercer las medidas pertinentes fueron: la Escala de Disgrafía de Ajuriaguerra, la Prueba de Ritmo de Mira Stamback, el Test de Bender, el Test de Raven, el Test de Dominancia Lateral de Piaget Head, como instrumentos estandarizados, y una encuesta elaborada con el propósito de obtener información acerca del hogar de procedencia del estudiante y la lengua materna que empezó a usar desde que empezó a hablar.

A continuación presentamos el detalle de los diferentes instrumentos en este estudio. Veamos:

1. Escala de Disgrafía de Ajuriaguerra

Esta escala de disgrafía está compuesta de 25 ítems los cuales se agrupan bajo tres aspectos esenciales referidos a la mala organización de la página, a la torpeza y a los errores de formas y proporciones. Esta escala puede ayudar a los docentes a distinguir los síntomas de disgrafía en la escritura del niño. Con ella se hace un diagnóstico individual y un descubrimiento colectivo de los

disgráficos, además, se descubren aquellos niños que pueden ser ayudados con certeza.

a. Mala Organización de la Página

La página está mal organizada; el texto no da ninguna impresión de unidad sino que, por el contrario, se dispersan, de modo desordenado, en la página; los espacios entre las líneas y entre las palabras son irregulares; la línea esta mal sostenida y el conjunto es sucio:

- Conjunto sucio: borrosidad del trazo, manchas en los ojitos o bucle de la e, algunos bastones (m, n) están repasados lo que oscurece el trazo y aumenta su espesor.
- Línea rota: La línea no es recta
- Línea fluctuante: No es rectilínea, describe una ondulación.
- Línea descendente: Las líneas descienden de manera regular
- Palabras apretadas: Las palabras se amontonan una sobre otra.
- Espacio irregular entre las palabras: Ciertas palabras están muy apretadas y otras, separadas.
- Ausencia de márgenes: El margen considerado es de un quinto de la altura o amplitud de la página.

b. La Torpeza

Incapacidad en el conjunto del trazado (el trazo es de mala calidad, las letras están varias veces retocadas), en la progresión gráfica (entrecortado, con tropiezos), en el modo de unión entre las letras (los levantamientos de la pluma son numerosos, “camuflados con mayor o menor discreción), en la misma ejecución de los palos rectos y de las curvas que forman las letras.

- Trazos de la mala calidad: Trazos de contornos mal definidos y roídos por los lados, variaciones de espesor del trazo.
- Letras retocadas: Alguna letra o partes de las letras están corregidos o retocados
- Relleno de los objetos o de los bucles: Llenos de tinta
- Arqueo de la m,n,i,u: Los bastones verticales de la zona media de las letras presentan desviación por falta de dominio en el manejo de la pluma.
- Angulación de las arcadas de las m,n,v,u: Incapacidad de reproducir las formas redondeadas de estas letras. Las sustituyen por ángulo agudo.
- Puntos de unión: Incapacidad de unir letras entre sí
- Collages: El levantamiento de la pluma se disimula porque la letra que sigue es redonda cerrada.
- Choques: Cada letra parece aplastarse sobre la siguiente, lo que produce irregularidad de los espacios entre las letras.

- **Sacudida:** La progresión gráfica de izquierda a derecha no se desarrolla armoniosamente, sino a golpes: uniones horizontales entre las letras demasiado largos y en ángulos.
- **Finales prolongados:** El niño llevado por su impulso no puede pararse y prolonga indebidamente los finales
- **Irregularidades de dimensión:** La dimensión de las letras, en el interior de la palabra y del texto, varía considerablemente.
- **Zonas mal diferenciadas:** Las letras exteriores se diferencian de las interiores por una irregularidad en la dimensión.
- **Letras atrofiadas:** Algunas letras están muy reducidas y pierden su amplitud normal sin que se justifique.

c. Errores de Formas y de Proporciones

- Aquí se agrupan todas las distrofias del grafismo, todos sus excesos y todas sus lagunas.
- **Letras demasiado lábiles:** Las letras son o demasiado exactas o, por el contrario, escamoteadas en detrimento de la legibilidad y de la limpieza del trazado.
- **Formas imperfectas:** Ciertas letras están deformadas
- **Escritura demasiado pequeña o demasiado grande**
- **Proporciones imperfectas de las tres zonas:** La norma caligráfica varía entre dos veces y dos veces y media el cuerpo de la letra en los trazos verticales e inclinados.
- **Escritura demasiado encogida o demasiado extendida:** Las letras demasiado anchas o extendidas dan impresión de flojedad, las demasiado altas o estrechas o encogidas darán un aspecto de rigidez.

De acuerdo a esta escala, se pueden encontrar varios tipos de disgrafía y con lo cual se establece que no hay homogeneidad dentro del grupo de los disgráficos.

Ajuriaguerra encontró cinco tipos de disgrafías:

- **Los rígidos:** La característica de la escritura es la tensión.
- **Los flojos:** Irregularidad muy grande en el trazado en un contexto de relajación y de abandono de control
- **Los impulsivos:** Son llevados por su impulso o no pueden controlarse o no lo intentan
- **Los lentos y precisos:** Buscan la precisión de control en su escritura, aunque no siempre lo consiguen.
- **La torpeza.** Que es otro tipo de disgrafía, plantea un problema de ejecución en la cual las dificultades motrices aparecen masivas. La torpeza participa en todos los demás tipos de disgrafía.

Veremos ahora un fragmento de texto de un niño el cual se le aplicó en su evaluación este test.

Figura No. 3.1

PARTE DEL TEST DE COPIA, DICTADO Y FRASE
ESPONTÁNEA

Des mucho tiembo vue a bañarse al río
un muchacho campesino poro al río ello
que le decia: "quieres ver tucis el paisaje
queres ver como tan quresido mis aguas
Como grusan los valles como e comensados
y como e vista la historia de estos
parajes.

En la escritura de la frase espontánea se pueden observar los errores típicos de conversión simbólica, como: "tiembo" por tiempo; 'vue' por fue; "guiares" por quieres; "qurecido" por crecido. etc.

Figura No. 3.1

PARTE DEL TEST DE COPIA, DICTADO Y FRASE
ESPONTÁNEA

Des mucho tiembo vue a bañarse al río.
 un muchacho campesino poro al río y lo
 que le decia: "quieres ver hacia el paisaje
queres ver como tan queredo mis aguas
 como gusan los valles como e comensales
 y como e vista la historia de estos
 parajes.

En la escritura de la frase espontánea se pueden observar los errores típicos de conversión simbólica, como: "tiembo" por tiempo; 'vue' por fue; "guiares" por quieres; "queredo" por crecido. etc.

en los puntos. Por su importancia en el diagnóstico de la Disgrafía esta prueba aparecerá en el anexo de esta investigación.

Figura No. 3.2

PARTE DEL TEST DE STAMBAK DE ESTRUCTURAS RÍTMICAS

TESTS DE STAMBAK ESTRUCTURAS RÍTMICAS	
	•• —————
	• —————
1	••• —————
2	•• —————
3	•• —————
4	• —————
5	••• —————
6	••• —————
7	• —————
8	•• —————
9	•• —————
10	• —————
11	••• —————
12	••• —————
13	•• —————
14	••• —————
15	•• —————
16	••• —————
17	•••• —————
18	•• —————
19	••• —————
20	•• —————
21	•• —————

En los protocolos de este test se registran los resultados y la forma de comprensión del simbolismo.

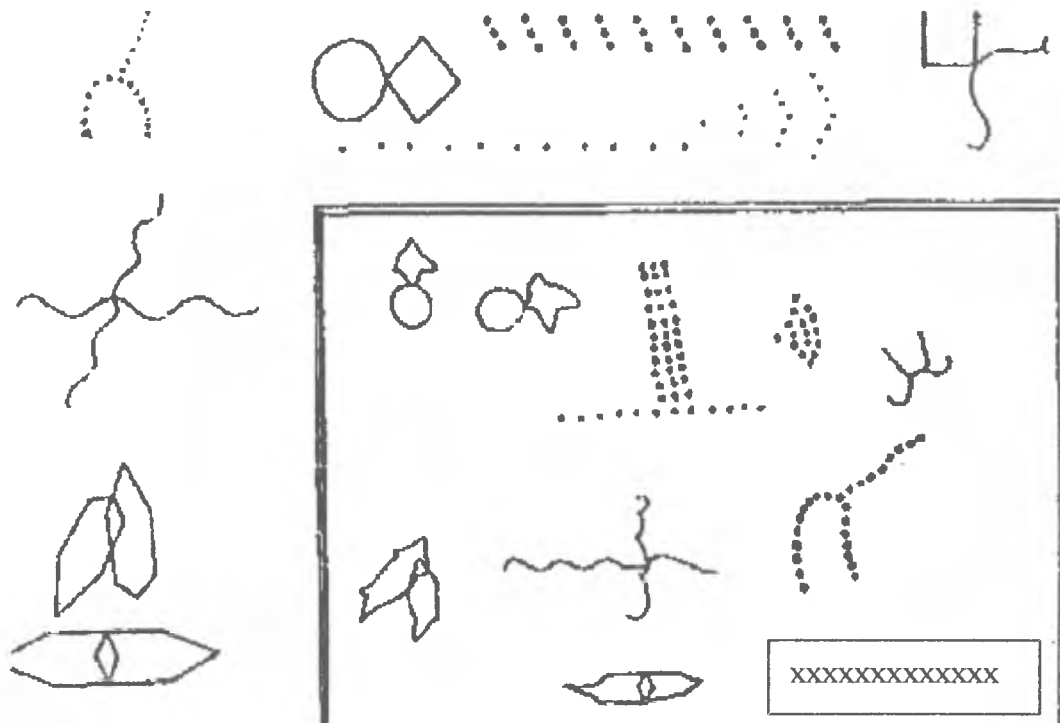
3. Test Gestáltico Visomotor de Bender:

El test gestáltico visomotor de Bender, es recomendado por casi todos los autores como instrumento básico para evaluar funciones encefálicas de las cuales depende el proceso de la Lectura y Escritura; se refiere a la copia de nueve figuras muy bien estudiadas y estandarizadas (existen centenares de publicaciones alrededor de esta prueba).

El resultado se mide por el número de errores (distorsiones, rotaciones, de integración de formas). Para su valoración se siguió el método de Koppitz, su anormalidad fue poco frecuente en los casos de disgrafía.

Figura No. 3.3

PARTE DEL TEST DE BENDER



Los dibujos por copia de este niño es un ejemplo típico de la alteración del test gestáltico visomotor de Bender. Se puede observar la inadecuada copia de 8 figuras colocadas dentro del recuadro (distorsiones de forma, rotaciones, sustitución de círculos por puntos), en comparación con las 9 figuras modelos regulares, situadas exteriormente. Normalmente, a esta edad, no deben producirse errores de copia.

4. Test de Dominancia Lateral de Piaget Head.

En el test de Piaget Head para la exploración del dominio lateral (predominio de un lado del cuerpo sobre el otro: derecha-izquierda), el sujeto debe reproducir o ejecutar, con límite de tiempo, lo que se indica.

La Prueba consta de tres partes a saber: Estudio de la dominancia lateral manual, pedal y ocular. La aplicación es Individual, el tiempo es variable, entre 10 y 15 minutos y se aplica a partir de 6 años.

Las pruebas de orientación espacial por el test de Piaget Head, mostraron anormalidad en todos los casos.

Figura No. 3.4

PARTE DEL TEST DE PIAGET-HEAD



Cuadro No 3.1
Resumen de los Instrumentos Utilizados

PROCEDIMIENTOS EMPLEADOS	FUNCIONES QUE EXPLORAN
Test de Matrices Progresivas de Raven	Factor cuantitativo y cualitativo de inteligencia
Prueba de Escritura (Disgrafía)	Simbolización escrita.
Test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender	Coordinación visomotora, conceptualización temporal y espacial y organización de la representación gráfica.
Test de Piaget Head	Conceptualización de relaciones espaciales y construcción en el espacio.
Test de estructuras de Mira Stambak	Ritmo y estructuración temporal.
Entrevistas	Historial personal, médico y pedagógico

G. Procedimiento

El presente estudio se dio inicio con un proceso de planificación que nos llevó a la preparación de un ante proyecto el cual se elaboró en términos de un diseño de entrada, un diseño de proceso y un diseño de salida; a saber, el

marco general de referencias, el enfoque metodológico y el marco analítico para el análisis e interpretación de los datos.

Esta planificación nos ayudó para la selección de los instrumentos más apropiados para las mediciones y los criterios para la selección de la muestra. Por otra parte, la revisión de literatura fue parte también del trabajo de planificación ya que nos ayuda, antes de entrar en el proceso mismo de investigación a despejar varias dudas y aclarar los conceptos más importantes que se iban a manejar durante todo el trabajo. Una vez recogida toda la información y después de haber preparado la base teórica empezamos con el análisis de los datos, primero en forma descriptiva y después, a partir de un análisis de significación estadística como lo es la prueba de Chi Cuadrado del matemático británico Karl Pearson, el cual nos sirvió para hacer el contraste de las hipótesis, como un criterio para la toma de decisiones y poder elaborar el informe final de todo el trabajo, en términos de conclusiones y recomendaciones.

El procedimiento sistemático para cada caso se resume así:

- Historia (entrevista con los padres sin la presencia del niño. Antecedentes familiares, personales, datos de comportamiento, "quejas del colegio", factores desencadenantes, etc.) (Se termina esta entrevista con la realización de un cuestionario especial para valorizar el estado socioemocional del alumno).
- Entrevista individual con el niño (actitud y apreciación de sus propias opiniones)
- Examen clínico general (en especial Certificado médico que reposa en el expediente).

- Test de escritura: Copia – Dictado y Frase Espontánea. (con evaluación de destreza, errores y retención)
- Exploración y evaluación de las siguientes áreas: Inteligencia: test de Matrices Progresivas de Raven; Coordinación Visomotora: Test gestáltico visomotor de Bender, Evaluación de lateralidad manual ocular y pedal y visual: con el Test de Piaget Head; Las Estructuras Rítmicas: Test de Mira Stamback, Evaluación de conocimientos escolares: Expediente.

IV. RESULTADOS

IV. RESULTADOS

En el capítulo anterior presentamos todo el aspecto metodológico que describe las técnicas, estrategias y procedimientos que se siguieron para el logro de nuestro objetivo. En éste, nos dedicamos a presentar primero la información resumida en diferentes cuadros, para después hacer el análisis y la interpretación estadística que sirvió de base para tomar una decisión sobre el contraste que tenían las hipótesis de trabajo.

A. Presentación de los Datos

Debido a que los objetivos generales de nuestro trabajo están encaminados, a estudiar los trastornos de la escritura a partir del idioma materno del estudiante, pasamos ahora a presentar los resultados, no sin antes hacer un detalle de los sujetos objeto de estudio.

Siguiendo los criterios más aceptados, la muestra quedó constituida tal cual se representa en los siguientes cuadros.

Cuadro No. 4.1
Distribución de la Población Investigada,
según el nivel de escolaridad.

Escolaridad	Frecuencia	Relación (%)
III Grado Azul	15	22.72
III Grado Rojo	17	25.26
IV Grado Azul	17	25.26
IV Grado Rojo	17	25.76
TOTAL	66	100.00

El cuadro anterior presenta 32 estudiantes que cursan tercer grado, mientras que 34 están cursando el cuarto grado. Es preciso aclarar que los colores rojo y azul, son las denominaciones que la escuela da a cada grupo para diferenciarlos

Cuadro No. 4.2
Distribución de la muestra seleccionada según el sexo y el Trastorno de la Expresión Escrita.

Trastorno de la Expresión Escrita	SEXO		Totalidad de la Muestra
	Femenino	Masculino	
Si	3	21	24
No	23	19	42
Total	26	40	66

De igual forma, de la totalidad de la muestra investigada tenemos que 24 manifiestan trastornos de la expresión escrita, mientras que 42 no presentan dichos síntomas. Mostramos estos datos en la siguiente gráfica:

Gráfico No. 4.1
Población por Sexo y Grupo

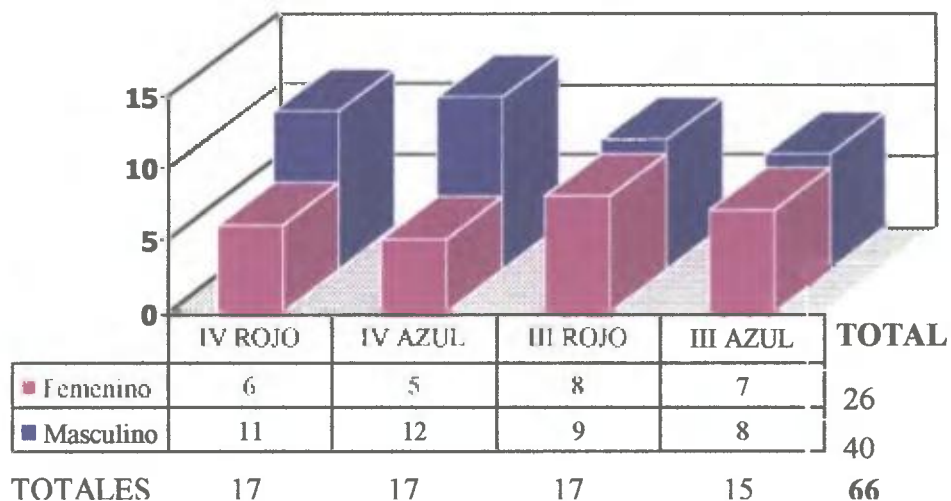
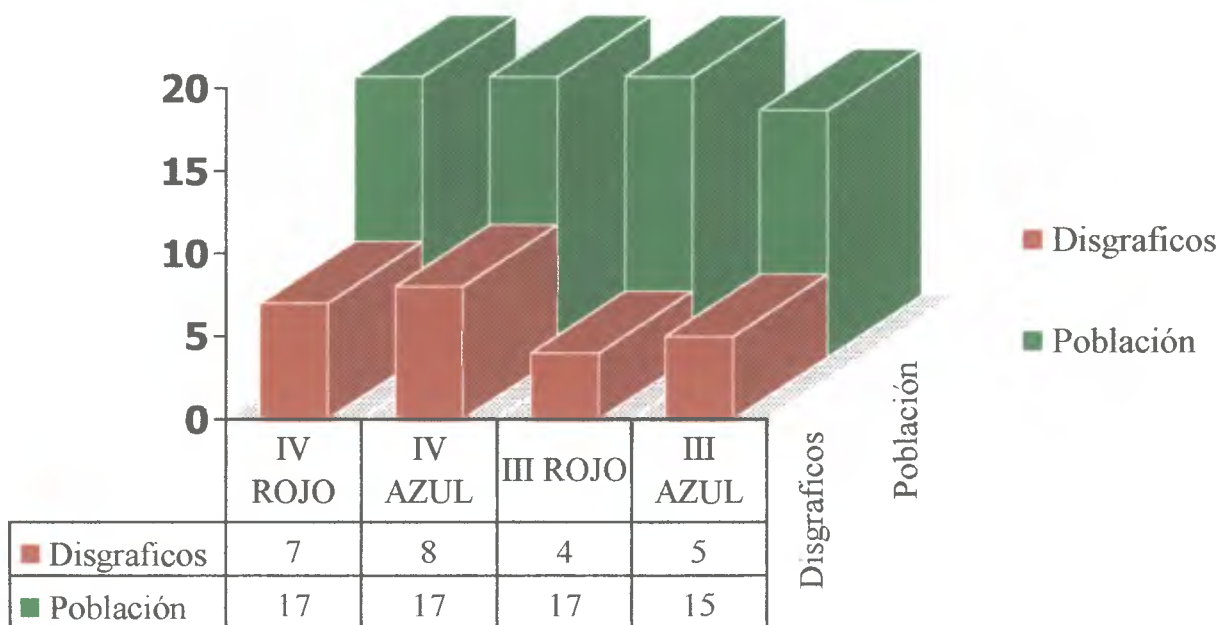


Gráfico No. 4.2
Disgráficos por Población y Grupo

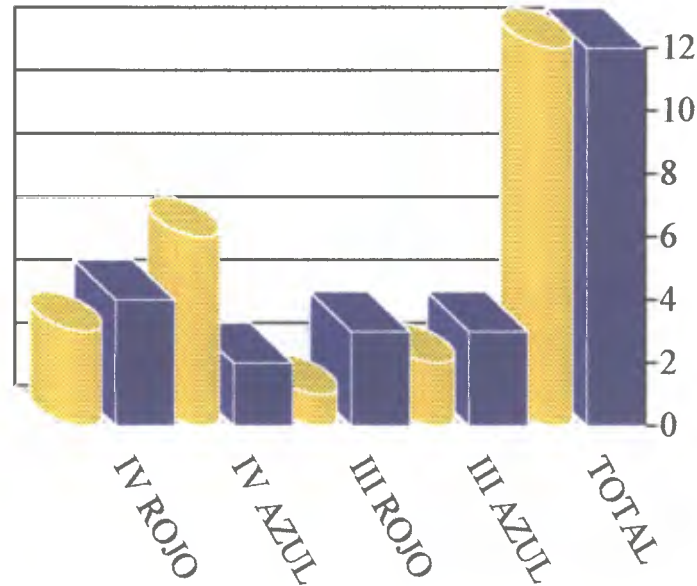


Cuadro No. 4.3

Distribución de la población investigada con problemas de disgrafía, según el idioma materno y el nivel de escolaridad

ESCOLARIDAD	HEBREO	INGLES	TOTAL
III GRADO AZUL	2	3	5
III GRADO ROJO	1	3	4
IV GRADO AZUL	6	2	8
IV GRADO ROJO	3	4	7
TOTAL	12	12	24

Gráfico No. 4.3
Disgráficos y su Lengua Materna



	IV ROJO	IV AZUL	III ROJO	III AZUL	TOTAL
■ Hebreo	3	6	1	2	12
■ Inglés	4	2	3	3	12

Se puede observar en el cuadro 4.3 que tanto en el idioma hebreo como en el idioma inglés se presentan igual cantidad de estudiantes con problemas de disgrafía.

En el cuadro y los gráficos que se presentan en las páginas siguientes se podrá observar más detalladamente los resultados de la prueba donde se puede visualizar el total de errores, la manifestación de torpeza o destreza manual, de acuerdo al sexo y al nivel de escolaridad de cada alumno investigado, según la escala de Ajuriaguerra. Veámoslos:

Cuadro No. 4.4

*Distribución de los sujetos disgráficos, según dificultad
y de acuerdo a la clasificación de Ajuriaguerra*

<i>Alumno</i>	<i>Total Errores</i>	<i>Organiza- ción</i>	<i>Torpeza</i>	<i>Errores</i>	<i>Sexo</i>
IV GRADO AZUL					
01	16	7	7	4	M
02	22	6	11	5	M
03	18	6	7	5	M
04	18	3	11	4	M
05	20	6	9	5	M
06	22	6	11	5	M
07	16	6	7	3	F
08	22	6	11	5	M
IV GRADO ROJO					
09	18	5	8	5	M
10	17	5	8	4	M
11	16	6	6	4	M
12	21	6	10	5	M
13	21	6	10	5	M
14	17	6	6	5	M
15	16	5	7	4	M
III GRADO ROJO					
16	14	5	6	3	M
17	14	4	6	4	F
18	19	6	9	4	M
19	15	3	9	3	M
III GRADO AZUL					
20	20	6	10	4	M
21	14	3	8	3	M
22	14	4	7	3	M
23	14	5	7	2	F
24	20	6	10	4	M

Gráfico No. 4.4 y 4.5
Polígonos de Frecuencias que determinan las
Áreas de Dificultad, según Ajuriaguerra

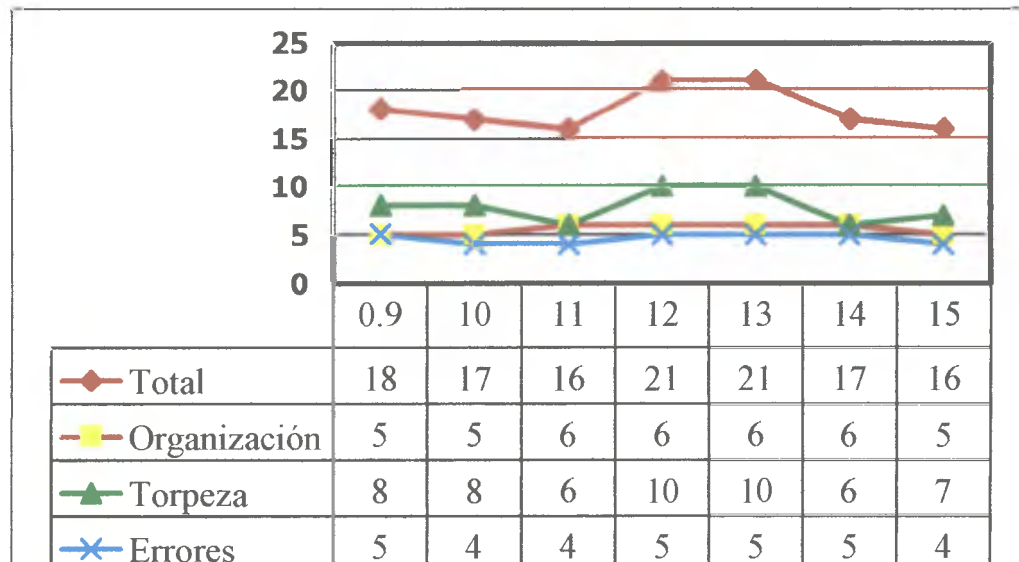
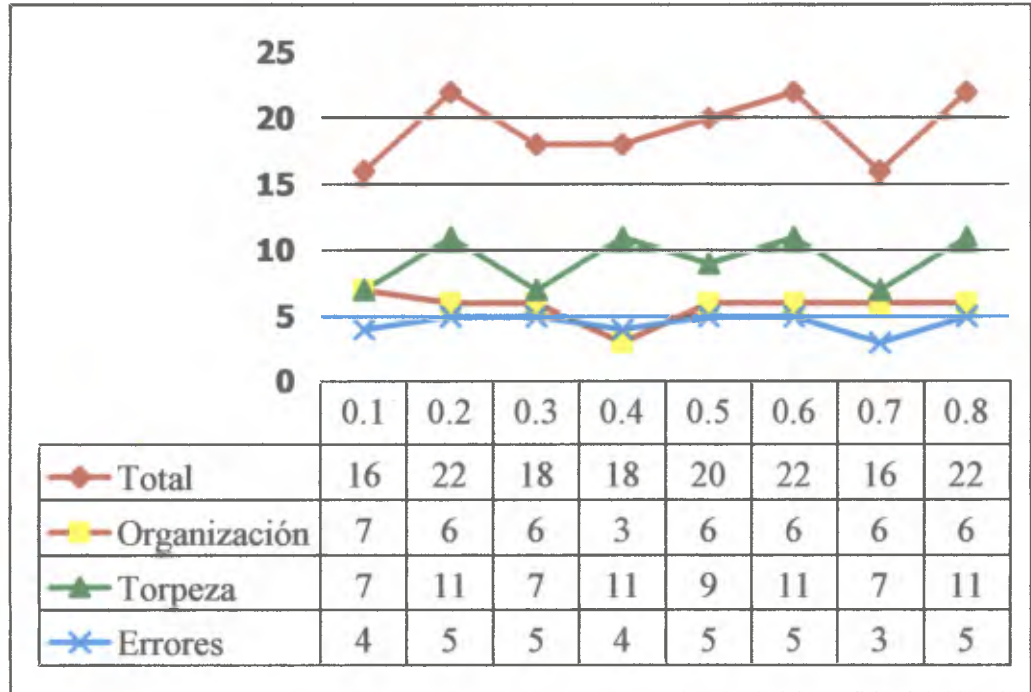
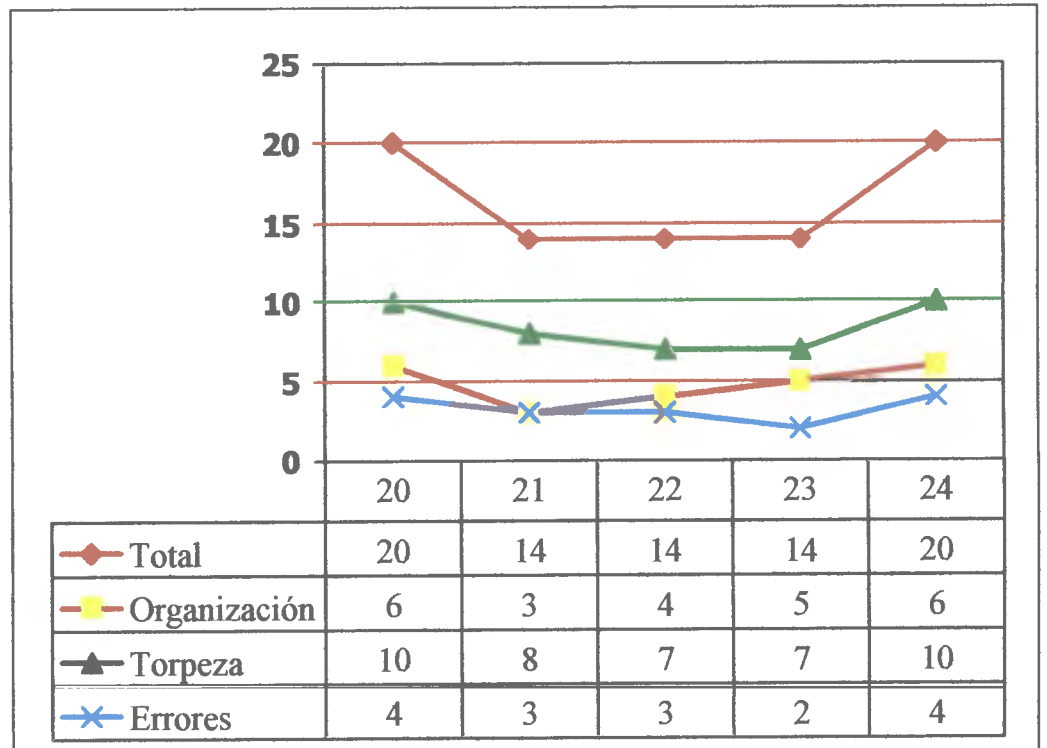
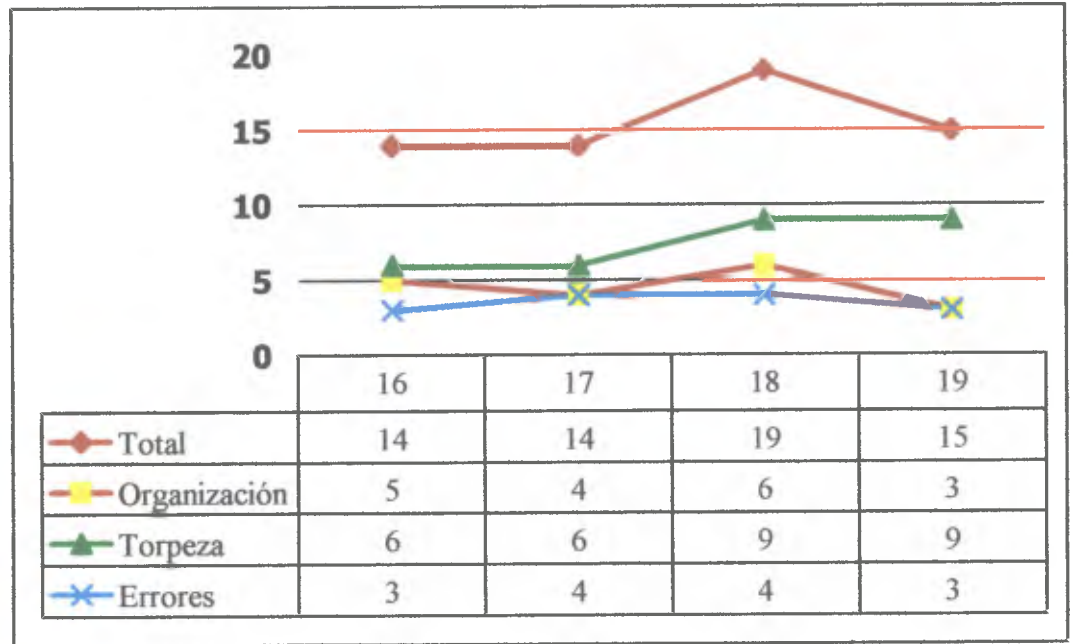


Gráfico No. 4.6 y 4.7



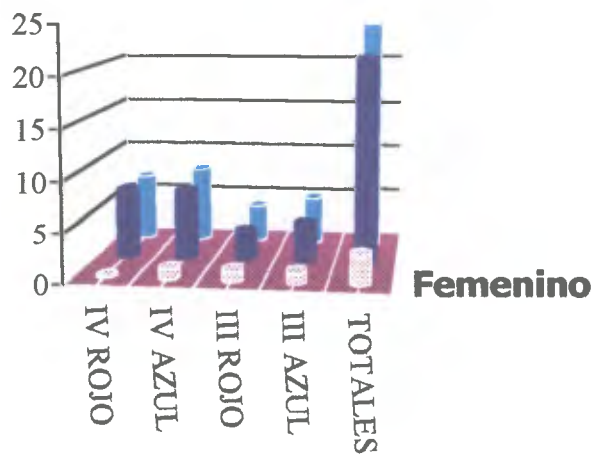
Cuadro No. 4.5

Distribución de la población investigada que presenta disgrafía, según nivel de escolaridad y sexo.

ESCOLARIDAD	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
III GRADO AZUL	1	4	5
III GRADO ROJO	1	3	4
IV GRADO AZUL	1	7	8
IV GRADO ROJO	0	7	7
TOTAL	3	21	24

Gráfico No. 4.8

Disgráficos por Sexo Y Grupo



	IV ROJO	IV AZUL	III ROJO	III AZUL	TOTALES
Femenino	0	1	1	1	3
Masculino	7	7	3	4	21
TOTALES	7	8	4	5	24

El cuadro anterior nos permite observar que el problema de la disgrafia es más común en los estudiantes del sexo masculino y se acentúa mayormente en los estudiantes con mayor grado de escolaridad, es decir, es más frecuente en los estudiantes de cuarto grado y en menor frecuencia en los estudiantes de tercer grado.

B. Tratamiento Estadístico de la Información

Considerando del problema general de la investigación expresado en los apartados anteriores, pasamos ahora a especificar el tratamiento estadístico de la información, a partir de un problema específico o de trabajo expresado en los siguientes términos:

De acuerdo al problema enunciado y la consecuente concomitancia entre las variables objeto de estudio, sabemos que el análisis de significación estadística más apropiado para este caso parte del *Análisis de Chi Cuadrado* del matemático británico Karl R. Pearson, la cual es una prueba de independencia que devuelve los valores de la distribución, a partir de una tabla de contingencia de doble entrada, que puede relacionar las variables objeto de estudio y nos llevará a tomar una decisión para determinar si los valores investigados se pueden ajustar a los valores teóricos o esperados, realizándose así un contraste de hipótesis. Dicho análisis se realiza generalmente con una mínima *probabilidad de error* y con un gran *nivel de confianza*, a partir de los sujetos estudiados con la finalidad de hacer una generalización válida de esa muestra hacia la población objeto de estudio, a partir del siguiente estadístico:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

donde:

f_o , equivale a los valores observados o reales, mientras que f_e , equivale a los valores esperados o teóricos.

Mientras que los grados de libertad (gl) están dados a partir de

$$gl = (C - 1) (F - 1)$$

donde:

C, es igual al número de columnas y
F, es igual a número de filas.

Tanto las Columnas, C, como las filas, F, están referidas a una Tabla de Contingencia de doble entrada donde se vaciarán los datos recogidos por efecto de la investigación.

Como hemos mencionado la Prueba Chi Cuadrado, a pesar de ser catalogada como un Análisis no Paramétrico para distribuciones asimétricas, posee la bondad de tener un cálculo matemático muy sencillo pero muy significativo. Dicho análisis que se puede realizar en forma manual, dispone de diferentes aplicaciones tales como las de MICROSTAT, SISTAT, SAS y otras que son programas estadísticos completos; sin embargo, actualmente, dispone de un cálculo más sencillo como el propuesto por Roberto Sampieri y colaboradores como complemento de su libro **Metodología de la Investigación**, a través de un solo disquete denominado STAT V1, el cual servirá de base para nuestro análisis de significación.

Cuadro No. 4.7
Tabla de Contingencia de la relación entre las Frecuencias
Observadas y las Frecuencias Esperadas, para el
Análisis de significación de Estadística

Escolaridad	Frecuencias				Total
	Observadas. / Esperadas		Observadas. / Esperadas		
III Grado	A 3	5	B 6	4	9
IV Grado	C 9	7	D 6	8	15
Total	12		12		24

De acuerdo a la sumatoria de la relación $\Sigma(f_o - f_e)^2 / f_e$, por cada una de las celdas (A, B, C y D) tendríamos:

$$\begin{aligned}
 A. & (3 - 5)^2 / 5 = 2^2 / 5 = 4 / 5 = 0.8000 \\
 B. & (6 - 4)^2 / 4 = 4^2 / 4 = 4 / 4 = 1.0000 \\
 C. & (9 - 7)^2 / 7 = 2^2 / 7 = 4 / 7 = 0.5714 \\
 D. & (6 - 8)^2 / 8 = 2^2 / 8 = 4 / 8 = 0.5000 \\
 & \Sigma = 2.8714
 \end{aligned}$$

C. Interpretación Estadística

Al tomar en cuenta que el valor crítico o tabular para grados de libertad igual a (C-1)(F-1) y una significación estadística de $\alpha P.05$, es igual a $\chi^2 = 3.841$, mientras que el valor calculado es de $\chi^2 = 2.8714$, es decir que:

$$\mathbf{V.A. \leq V.C. \Rightarrow \text{ACEPTAR } H_0.}$$

En el cuadro resumen, que presentamos a continuación procedemos a presentar el análisis de significación estadística. Veamos:

Cuadro No. 4.6
Cuadro resumen de los valores más significativos de los
estudiantes con problemas de disgrafía de acuerdo
al idioma materno y al nivel de escolaridad

ESCOLARIDAD	HEBREO	INGLÉS	TOTAL
III GRADO	3	6	9
IVGRADO	9	6	15
TOTALES	12	12	24

A continuación presentaremos la tabla de contingencia que muestra la relación de las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas o teóricas que nos permitirán la realización del análisis estadística de Chi Cuadrado.

Los criterios anteriores nos llevan a concluir que al tener que aceptar la hipótesis Nula no se puede demostrar la Hipótesis científica que textualmente dice así

Existe relación estadísticamente significativa entre las frecuencias observadas y esperadas en cuanto a los trastornos de la escritura de dos grupos de estudiantes: uno, que además de hablar el español, tiene como idioma materno el hebreo; y el otro, que además de hablar el español, tiene como lengua materna el inglés.

V. DISCUSSION

V. DISCUSION

El desarrollo del presente estudio y la experiencia lograda a través de todo el proceso de investigación, nos permite hacer los siguientes señalamientos que son de vital importancia:

- Esta investigación surge de ciertas inquietudes con relación a la problemática de aprendizaje de la escritura en estudiantes cuya lengua materna es el hebreo o el inglés y que estudian en la Academia Hebrea de Panamá. En ese sentido, evaluamos que el programa curricular en este Centro educativo, contempla un gran número de materias en el idioma español, razón por lo que todas las evaluaciones diagnósticas se dieron en este idioma.
- Sobre la base de los resultados obtenidos en este estudio, es importante señalar que en el proceso cognitivo de la escritura están involucrados muchas funciones, que no están supeditadas a la lengua materna del estudiante, aunque ésta se constituye en el medio para adquirir y desarrollar el proceso lingüístico.
- Es importante destacar que los estudiantes que mostraron indicadores propios de la disgrafia, no presentaron capacidad intelectual limítrofe o por debajo de lo normal, son estudiantes que manejan el idioma español, porque han cursado estudios desde la educación pre escolar o en muchos casos desde el maternal.
- Independientemente de la lengua materna que tenga el estudiante, los problemas de la escritura se evidencian más en el sexo

masculino tal como lo revelan estudios realizados en otras latitudes.

- La bibliografía consultada en este trabajo nos permite notar que cuando se aborda la enseñanza de segundas lenguas se aprende en un contexto natural, donde los Docentes que dominan dicha lengua se constituyen en un elemento positivo para su aprendizaje.
- Reconocemos que aprender el lenguaje escrito es algo que no se limita a la escuela, aunque ésta desempeñe un papel muy importante. Muchos aspectos del aprendizaje del lenguaje se empiezan en situaciones informales y continúan paralelamente a la enseñanza escolar en el sistema formal.
- Actualmente existen suficientes evidencias para afirmar que el lenguaje oral y escrito constituyen sistemas estructuralmente relacionados sin ser uno consecuencia del otro.
- El elevado índice de alumnos diagnosticados con disgrafía en las Secciones Primarias y Secundaria, de la Academia Hebrea de Panamá nos permite señalar que, para que el alumno aprenda el lenguaje escrito, se necesita de un ambiente que proporcione las experiencias pertinentes a esta función cognitiva.
- La enorme riqueza y originalidad de los descubrimientos existentes sobre la escritura, aunados a nuestra investigación nos permite identificar un gran marco referencial de posibilidades didácti-

cas centradas en el niño como objeto y sujeto del conocimiento, en donde los Centros Educativos, los Docentes y la Familia juegan un papel importante.

- No cabe duda que pasar de la Psicología a la Pedagogía es difícil y tal vez resulte agotador para los retos que tenemos los Psicólogos Escolares en el devenir de los tiempos.

A. Conclusiones

- No existe una relación significativa entre el lenguaje materno del estudiante y los problemas de disgrafía que se observa a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los problemas de disgrafía observados a través del proceso aprendizaje son más frecuentes en la muestra de estudiantes varones que en la muestra de estudiantes del sexo femenino.
- A mayor nivel de escolaridad, mayor es el problema de disgrafía encontrados en la muestra de los sujetos estudiados.
- Al ser partícipes del entorno educativo vamos descubriendo de manera inmediata que algunas dificultades en el aprendizaje se convierten en verdaderas barreras u obstáculos para el éxito escolar y especialmente las dificultades en la escritura.
- Un 36.4 % de los alumnos de estos cuatro grupos escolares, que componen la muestra, son diagnosticados con Disgrafía.
- No existe en nuestro medio experiencias o estudios sobre los problemas de la escritura, en español, en poblaciones que tengan como lenguas maternas el idioma Hebreo o el Inglés.
- Los problemas o trastornos en la escritura son temas que deben ser estudiados en diferentes grupos étnicos en nuestro país.

B. Recomendaciones

Las conclusiones anteriores derivadas del objeto de estudio de la investigación nos permite hacer ciertos planteamientos que se pueden tomar a manera de recomendaciones.

Por Ejemplo:

- Recomendamos que se realice una réplica de la presente investigación porque así se podrán verificar las conclusiones anteriores y dar mayor validez a ésta y otras investigaciones que se realicen sobre el mismo tema.
- Que se hagan otras investigaciones sobre el mismo tema-problema pero aumentando la muestra, no sólo en la misma escuela donde se desarrolló este estudio, sino también en otras que tengan iguales condiciones étnicas.
- Conocer los elementos de nuestra lengua española, sin dejar de contemplar la influencia que tienen las lenguas maternas de nuestros visitantes y residentes extranjeros, por lo que consideramos fundamental proyectar este estudio como un aporte social a las comunidades extranjeras que radican en nuestro Panamá.
- Consideramos pertinente que todo Psicólogo y otros profesionales afines que laboran o desean laborar en el sector educativo, conozcan las habilidades personales, sociales y académicas implícitas en el proceso

de escribir, por lo que este estudio constituye un esfuerzo científico proyectado a estos estamentos, en consecuencia será una línea base en el diagnóstico facilitando estudios posteriores.

- Hacer otros estudios que nos permitan explicar las causas de la prevalencia tan elevada de fracasos, motivando a los profesionales, hacia la estructuración de las estrategias diagnósticas, remediales o preventivas para atender de manera efectiva a los niños y niñas que enfrenten este trastorno.
- Promover en otras profesiones afines la búsqueda de alternativas para intervenir ante esta dificultad.
- Valorar y corregir lo antes posible los errores de la escritura en niños y niñas involucrando a Docentes, Directivos, Administradores y Padres de Familia, de las instituciones educativas ya sean públicas como particulares.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. AGUIRRE DE RAMÍREZ, R. Documento impreso del Congreso de Lectura y Escritura. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida – Venezuela 1999
2. AJURIAGUERRA, J. DE La Escritura en el Niño. Dos volúmenes. España, Editorial LAI 1983
3. AJURIAGUERRA, J. DE Manual de Psiquiatría Infantil. 3a.edición, Barcelona. Toray - Masson S.A. 1976.
4. ARAÚZ ROVIRA, J. N Guía Práctica para Elaborar Propuesta de tesis de Grado. Panamá, Editorial Antigua 1996,
5. ARAÚZ ROVIRA, J. N. Metodología de la Investigación Científica. II Edición, Panamá, Editorial Universitaria 1996.
6. ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM IV. Edición Española. México, Toray - Masson S.A. 1996.
7. AZCOAGA, J. E. Qué es la Dislexia. Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblioteca, 1974,
8. BADAJOZ, U. Educación Superior a Distancia. Análisis de su eficacia. La educación. Teorías y conceptos. Madrid. Editorial Paraninfo, 1989
9. BARBOZA PEÑA, F. D. Documento impreso sobre Congreso de Lectura y Escritura. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela 1999
10. BARRERA M., G. Estandarización de un Test Rápido de Lecto-escritura. XXX Jornadas Nacionales de

- diatría "Dr. Alberto J. Serrano Galavis". San Cristóbal. Septiembre de 1993.
11. BENDER, L. Test Gestáltico Visomotor, Buenos Aires Argentina, Editorial Paidós 1982
 12. BIMA, H J.; SCHIAVONI, C. El Mito De La Dislexia. Colección Psicopedagógica, México, Ediciones Prisma S. A 1978.
 13. BLASCO P. Trampas en el Diagnóstico del Desarrollo. North Am Clin Ped Documento de Congreso 1991;
 14. BODER, E. Dislexia y Desarrollo. Un diagnóstico basado en tres casos típicos. Develop. Med. Child Neurol. Documento de Congreso 1973
 15. BRIONES, G. La Investigación en el Aula y en la Escuela.. Bogotá, Colombia. Editorial SECAB 1992.
 16. CAPPAS E SOUSA, J. P. Comunicación Personal. España, Editorial TEA 1998-1999
 17. CUADERNOS PEDAGÓGICOS Como Ayudar al Niño con Dificultades en el Aprendizaje. Argentina, Editorial Kapelusz 1972
 18. DE DENIES E.; C. B., Didáctica de Nivel Inicial. Teoría Y Práctica De La Enseñanza, Argentina, Editorial Kapelusz 1990
 19. DELL'ORDINE, J. L. <http://www.dellordine@arnet.com.ar> Argentina
 20. DÍAZ DE VILLAR, D. Lengua Española. Impreso en México, Publicaciones Cultural, 1991,
 21. DUANE, ROME Y COL. Dislexia un Problema que Afrontar. México

- Ediciones Científicas, 1980
22. DUFFY, H.F. Y COL. Dyslexia: Automated diagnosis by computerized clasification of grain electrical activity. Annals Neurology. De Internet 1980,
23. DWORKIN, E.D. Niños con Problemas Escolares en la Lectura y en el Desarrollo. Segunda edición. W.B., Saunders Co. Philadelphia. 1986.
24. E., STONES Aprendizaje y Enseñanza, México, Editorial Limusa. 1974
25. FAURE, E. Y OTROS Aprender a Ser. Madrid, - GARCÍA ARRETIO, L. Editorial Alianza / UNESCO.1986.
26. FELDMAN S., R. Psicología con Aplicaciones Para Ibero América, Segunda Edición México, Editorial Mc Graw Hill, 1995.
27. FERNÁNDEZ BAROJA, F.; LLOPIS, PARET A. M., DE RIESGO, C. P. La Dislexia, Origen, Diagnóstico, Recuperación. Ira. Edición, Madrid, Editorial Sololibros S. A 1974.
28. FERREIRO, E., PALACIO G. M. Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto – Escritura. Fascículo I. México, Editorial SEA-OEA.1982
29. FERREIRO, E., PALACIO G. M. Análisis de la Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Escritura Fascículo II. México, Editorial SEA-OEA.1982.
30. FERREIRO, E., PALACIO G. M. Análisis de la Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Escritura Fascículo III. México, Editorial SEA-OEA.1982.
31. FERREIRO, E., Análisis de la Perturbaciones en el Proceso

- PALACIO G. M. de Aprendizaje de la Escritura Fascículo IV. México, Editorial SEA-OEA. 1982.
32. FERREIRO, E.,
TEBEROSKY, A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño. III Edición. México, Editorial XXI Editores. 1982.
33. GARRIDO L. J. Y
COLABORADORES Adaptaciones Curriculares. España, Colección Educación Especial No 32, Editorial CEPE .1999.
34. GATES I. A. Didácticas Especiales de la Escuela y del Jardín de Infantes. Buenos Aires, Editorial Biblioteca Nueva Pedagogía. 1990
35. HERNÁNDEZ S., R.;
FERNÁNDEZ C., C,
PILAR BAPTISTA, L. Metodología de la Investigación. 2ª Edición. México. Editorial McGrawHill. 1998.
36. HOLLOWAY, G.E.T. Concepción del Espacio en el Niño. Según Piaget.. Buenos Aires, Argentina. Editorial PIADOS. 1969.
37. HURTADO, A. Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Dirección General De Educación Especial SEP-OEA México 1982, Págs. 124
38. HYND, G. & COHEN M. Dislexia. Editorial panamericana. Buenos Aires. 1987
39. INTERNATIONAL
ASSOCIATION FOR THE
EDUCATIONAL EVALUATION <http://www.msep.edte.utte.utwente.nl/sitesml>
40. ISAACS, N. El Desarrollo de la Comprensión en el Niño Pequeño. Según Piaget. Buenos Aires, Argentina. 1967. Editorial PAIDÓS
41. IZQUIERDO, R.; RIOSECO B.; Yo Pienso y Aprendo. Santiago de Chile,

- CÁRCAMO Z.; MÓNICA, L. Editorial Andrés Bello, 1995
42. KEHATI, E. En los Senderos de la Educación Judía en Latinoamérica., z.n. Caracas, Venezuela, Editorial COSLA, 1995.
43. KERLINGER, F. N. Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodología. Méjico, Nueva Editorial Interamericana. 1975
44. KINSBOURNE Y.; KAPLAN, L. Problemas de Atención y Aprendizaje en los niños. Ira. Reimpresión, México, Ediciones Científicas La Prensa Médica Mexicana S. A. 1990
45. KOLB, D. & WHISHAW, F. Fundamentos Neuropsicológicos para Humanos. W. H. Freeman Co. San Francisco. Documento de Seminario, 1980.
46. KOPPITZ, E.M. The Bender Gestalt test for young children. Grane & Stratton, Inc. New York, Documento de Internet. 1967.
47. LEVINSON, H.N A solution in the riddle dyslexia. Springer-Verlag. New York. Documento de Internet, 1980.
48. LOBO FERNÁNDEZ, M. Ejercicios Idiomáticos. San José, Costa Rica, 7ma. Edición, Editorial San José, 1988
49. MANGANIELLO, E. M. Didácticas Especiales de La Escuela Primaria y del Jardín de Infantes. Buenos Aires Editorial Biblioteca Nueva Pedagogía, 1989.
50. MCKENZIE, N. Y OTROS Enseñanza abierta. Sistemas de Enseñanza Postsecundaria. Madrid, UNESCO. 1979
51. MEDIAVILLA GARCÍA, L. M., DE CODÉS, M. Dislexias Diagnóstico Recuperación y Prevención. Universidad Nacional de Educa-

- ción a Distancia - Madrid II Edición, Editorial IMPROZA. 1994
52. MÉNDEZ SIBAJA, J. Área de Corrección para Niños con Problemas de Aprendizaje y su Control. . San José, Costa Rica, Editorial U.E.D 1984
53. MIDENET, M. Manual de Psiquiatría Infantil. 3a.edición, Barcelona. Toray-Masson S.A. 1976.
54. MIRA Y LÓPEZ, E. Cómo Estudiar y Cómo Aprender. Argentina, Edición Argentina 1973
55. MIRA Y LÓPEZ, E. Psicología Experimental. , Argentina Editorial Kapelusz. 1955
56. MIRA Y LÓPEZ, E. El Niño que No Aprende. Buenos Aires, Argentina. IV Edición, Editorial Kapelusz, 1972
57. MONEY, J Reading Disability. Progress and research in dyslexia. The Johns Hopkins Press. Baltimore. Internet. 1962.
58. MORRIS G., CH. Psicología, Un Nuevo Enfoque. Segunda Edición, México, Editorial Prentice Hall 1992
59. MYERS, P. I. HAMMILL, DONALD D. Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje. Argentina. Editorial LIMUSA. 1986
60. NIETO GARCÍA, N. HERNANZ YUSTE, C. Reforzamiento y Recuperación de los Aprendizajes Básicos 11.ª Edición, México Editorial Programas Educativos.1992
61. NIETO, M. El Niño Disléxico IIda. Edición, México, 8, D.F. Editorial Programas Educativos. 1978

62. PICHOT, P.; IBOR A. LÓPEZ J, J. DSM – IV Breviario Criterios Diagnósticos. 7ma. Edición Original, Barcelona, Masson 1995
63. PICON. C. Inclusión, Ministerio de Educación –Panamá UNESCO PANAMÁ 1997.
64. PORTELLANO P., J. A. La Disgrafía. España, Colección Educación Especial No 21. Editorial CEPE. 1999.
65. QUIROZ, J. B. DE El Lenguaje en el Niño. Buenos Aires, Argentina, Editorial Médica Panamericana 1975.
66. RAVEN, J.C Test de Matrices Progresivas. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós. 1974.
67. REMY, I Prueba de lectura. En Selección de Tests al servicio de la Psicología Infantil. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 1969.
68. RIBERA, R. HONROTH, C. La Escritura Infantil. Argentina, Editorial Kapelusz, 1952
69. RIVAS T., R. M., FERNÁNDEZ F. P. Dislexia, Disortografía y Disgrafía. Colección Ojo Solares Madrid, Editorial Pirámide, 1998
70. SASTRE, G. Y Enciclopedia Práctica de Pedagogía. 6 Tomos. España, Editorial Planeta. 1988
71. SERRANO DE MORENO, S. Documento de Congreso de Lectura y Escritura Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida – Venezuela 1999.
72. SOUTHERN CALIFORNIA Manual. Western Psychological . USA. Ser-

- KINESTHESIC AND TACTIL PERCEPTION TESTS. vices. Beverly Hills. 1966.
73. SOUTHERN CALIFORNIA VISUAL PERCEPTION TEST Manual. Western Psychological. USA. Service. Beverly Hills. 1966.
74. STAMBAK, M. Tres Pruebas Del Ritmo. Manual para el examen psicológico del niño por R. Zazzo. Buenos Aires, Argentina. Editorial. Kapelusz.. 1963.
75. TARPY, R. M. Principios Básicos del Aprendizaje. Madrid Editorial Debat, 1983
76. WAGNER F., R. La Dislexia y Su Hijo. Ia. Edición. México Editorial Diana, 1979.
77. WECHSLER, D. WECHSLER Manual de las Escalas de Inteligencia. New York , The Psychological Corporation.1979.
78. WEPMAN, J. Interrelationship of hearing speech and. Reading teacher. Internet, 1961.
79. WEPMAN, J.M. Auditory discrimination test. Language. Research Associates. Internet, 1958.
80. WICKS – N, R.
ALLEN C. ISRAEL Psicopatología del Niño y Del Adolescente. Tercera Edición España, Editorial Prentice Hall, 1997
81. WITELSON, S.F Developmental dyslexia. Two right hemispheres and none left. 4e. Edi. Science 1977,
82. WITETSON, S.F. & RAVINO VICH, M.S. Hemispheric speech lateralization with auditory linguistic deficit. Cortex, Internet, 1972.
83. ZAZZO, R El test de Piaget Head. Manual para el examen psicológico del niño. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz. 1963.

ANEXOS

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA

Datos personales del Niño:

Nombre(s) _____ *Sexo* _____
Fecha de nacimiento _____ *Edad* _____
Domicilio _____ *Tel.* _____

Datos Familiares:

Nombre del padre _____ *Edad* _____
Nacionalidad _____ *Idioma materno:* _____
Nombre de la madre _____ *Edad* _____
Nacionalidad _____ *Idioma materno:* _____
Número de hermanos _____ *Lugar que ocupa entre ellos* _____

Número	Nombres	Edades	Escolaridad

Historia Escolar:

Nivel en que ingresó a esta escuela por primera vez _____

Breve resumen del rendimiento y adaptación durante la escolaridad en Parvulario, y Primaria: (Traslados, estudios, éxitos, dificultades, etc.)

Evolución Académica:

	<i>Primaria</i>			
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
Materias de su preferencia				
Materias rechazadas				
Materias de buen rendimiento				
Materias de bajo rendimiento				
Asignaturas rehabilitadas				

Hábitos y Expectativas hacia el estudio:

Estudia con frecuencia: sí no Por qué:

Cómo organiza sus estudios en cuanto a:

Tiempo y hora	
Ambiente que le rodea	
Métodos y técnicas utilizadas	
Otras actividades que realiza	

Le agrada estudiar: Siempre A veces Nunca.

Prefieres estudiar Solo Acompañado

Te agrada esta Escuela: Sí No Por qué:

Un maestro "Ideal" para ti es:

Relaciones Interpersonales:

El grado de relación con sus compañeros (as) es:

Superficial Profunda Moderada

Frecuente Muy Frecuente Esporádica

Asistes a fiestas u otras actividades en casa de tus compañeros

Muchas veces Pocas veces Nunca

Describe que actividades realizas:

Le agrada que le visiten en su casa u organizar fiestas:

Sí No Describe:

Prefiere estar solo (a):

Regularmente Ocasionalmente Casi Nunca

Que actividades realiza en su tiempo libre:

Historia Médica:*Padecimientos de la Era. Infancia y la Adolescencia:*

Padecimientos actuales:

- | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Alergias | <input type="checkbox"/> Convulsiones | <input type="checkbox"/> Mareos |
| <input type="checkbox"/> Hospitalizaciones | <input type="checkbox"/> Cefaleas | <input type="checkbox"/> Visión |
| <input type="checkbox"/> Audición | <input type="checkbox"/> Operaciones | <input type="checkbox"/> Otros |

Observaciones Generales: *(Consideraciones sobre la opinión de la influencia de la lengua materna en la escritura)*

Observación Clínica:*Nivel de Atención:**Nivel de Ansiedad:**Memoria:**Juicio y Raciocinio:**Humor y Sentimientos:**Grado de Cooperación:**Afecto:**Lenguaje y Pensamiento:**Introversión - Extroversión**Orientación: (persona, tiempo, espacio)*

Firma del entrevistador _____ Fecha _____

**PROTOCOLO DE LA PRUEBA DE DICTADO, COPIA Y
FRASE ESPONTÁNEA**

ACADEMIA HEBREA DE PANAMÁ
Departamento De Orientación y Bienestar Estudiantil

Nombre: _____ Grado: IV

Deprisa y sin hablar, Ana y yo nos esforzábamos para seguir llevándoles baldes a papá. Más tarde pude ver que sus manos estaban ensangrentadas por el esfuerzo de intentar mantenerse sobre el tejado resbaladizo. ¡Rrooomm! El fuego rugía, y yo estaba más asustado que emocionado.

Mientras nosotros nos ocupábamos del agua, mamá y Sara se aventuraron dentro de la casa para recoger lo necesario, no fuera a ocurrir lo peor y se quemara la casa entera. Todo el mundo parecía valiente aquella noche. Yo no dejaba de pensar en las manos de Ann. Que debían estar tan congeladas como las mías aunque ella no decía ni una palabra.¹

COPIA

¹ Maria Acosta, Ramonita Adorno de Santiago, JaAnn Canales y Otras.
CARACOLA Libro de lectura de IV Editorial Macmillan/McGraw-Hill New York 1997

ACADEMIA HEBREA DE PANAMÁ
Departamento De Orientación y Bienestar Estudiantil

Nombre: _____ Grado: III

Dos hombres entraron en la selva amazónica. Poco antes, la selva resonaba con los graznidos de las aves y los chillidos de los monos. Ahora, todo era silencio mientras las criaturas observaban a los dos hombres y se preguntaban por qué habían venido.

El hombre más grande se detuvo y señaló una gran Ceiba. Luego se marchó.

El hombre más pequeño tomó el hacha que llevaba y empezó a darle hachazos al árbol.²

COPIA

² Maria Acosta, Ramonita Adorno de Santiago, JaAnn Canales y Otras. A NAVEGAR Libro de lectura de III Editorial Macmillan/McGraw-Hill New York 1997

PRUEBA EXPLORATORIA DE DISGRAFÍA
Escala de Ajuriaguerra

PRUEBA EXPLORATORIA DE DISGRAFÍA
Escala de Ajuriaguerra

Nombre _____ Fecha _____

Grado _____ Fecha del Nacimiento _____

Edad _____ Escuela _____

DESCRIPCIONES	Evaluación
MALA ORGANIZACIÓN DE LA PAGINA	
Conjunto sucio	
Línea rota	
Línea fluctuante	
Línea descendiente	
Palabras apretadas (espacio irregular entre las palabras)	
Ausencia de márgenes	
LA TORPEZA	
Trazos de mala calidad	
Letras retocadas	
Rellenos de los ojitos y bucles	
Arqueos de las m, n, i, u,	
Puntos de unión	
Collages	
Choques	
Sacudida	
Finales prolongados	
Irregularidad de dimensión	
Zonas mal diferenciadas	
Letras atrofiadas	
Angulación de las arcadas m, n, v, u	
ERRORES DE FORMAS Y DE PROPORCIONES	
Letras demasiado separadas o demasiado lábiles	
Formas imperfectas	
Escrituras demasiado pequeñas o demasiado grandes	
Proporciones imperfectas de las tres (3) zonas	
Escritura demasiado encogida o demasiado extendida	

Coloque las observaciones en la parte de atrás.

PRUEBA DEL RITMO DE MIRA STAMBACK

PRUEBA DEL RITMO DE MIRA STAMBACK

PROPÓSITO DE LA PRUEBA:

Esta prueba fue preparada por Mira Stamback, para estudiar uno de los aspectos de la estructuración corporal en las dislexias de evolución. Con la misma, se puede determinar la habilidad o dificultad del niño o niña para relacionar los movimientos con determinadas acciones.

Las pruebas de Mira Stamback, miden:

- Tiempo espontáneo
- Reproducción de estructuras rítmicas
- Comprensión del simbolismo de estructuras rítmicas y su reproducción.
- Rapidez

¿A QUIÉN SE LE PUEDE APLICAR?

El instrumento de evaluación debe aplicarse a aquellos niños o niñas que al expresarse hablan muy lenta o muy rápida o monótona. Cuando cometen errores de omisión, adición, agregados, cambian el orden de las letras; fallan en la acentuación de las palabras y separación de las mismas.

¿CUÁNDO SE APLICA?

La prueba está dirigida a niños (as) de edades que van de 6 hasta los 11 años (niños o niñas de primero hasta quinto o sexto grado de primaria).

¿DÓNDE SE APLICA?

Esta prueba requiere un área donde el niño o niña puedan concentrarse, por lo que debe aplicarse en un aula o salón sin ruidos u objetos que distraigan al examinado. Puede desarrollarse de forma individual o formando pequeños grupos.

MATERIAL REQUERIDO:

Una pantalla de cartón, puede ser un rombo o un cuaderno, 2 lápices largos sin punta, nuevos.

El examinado deberá permanecer siempre al frente del examinador.

APLICACIÓN

1. TIEMPO ESPONTANEO

El examinador toma un lápiz y le dice al niño o niña: “ toma este lápiz con la mano y vas a golpear con él, sobre la mesa, si no ha entendido, volverle a explicar.

Después de 5 ó 6 golpes, contar hasta 21 y marcar en la hoja el tiempo que llevó el niño o niña en realizarlo.

2. REPRODUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS RÍTMICAS

El examinador tiene el lápiz en la mano, el examinado tiene el otro lápiz, coloca la pantalla entre el niño (a) y él para ocultar la mano que tiene el lápiz. Le pide que escuche cómo golpea, con atención y “tú vas a hacer lo mismo que yo”.

El examinador golpea la primera estructura, “ahora hazlo tú”. Si los tiempos breves y largos son reproducidos correctamente, se pasa directamente a la prueba.

Con los niños muy chicos, el examinador deberá sujetar la mano mientras golpea la estructura completa para que escuche la estructura completa. “Ahora hazlo tú”.

Si el niño fracasa anotamos el No. de la estructuración y hacemos un segundo ensayo, si vuelve a fracasar en este, volvemos a anotar el No. de la estructuración y suspendemos después de 4 estructuras sucesivamente, pero debemos llegar obligatoriamente a la estructura No. 12.

Contamos como fracasos las estructuras malogradas en ambos ensayos.

3. COMPRESION DEL SIMBOLISMO DE LAS ESTRUCTURAS RITMICAS Y SU REPRODUCCIÓN:

- a. **COMPRESIÓN:** El examinador presenta al examinado (a) las tarjetas. (La primera tarjeta) y le pregunta ¿cómo crees tú que hay que golpear esto? ¿Cuántos golpes?, todos los examinados a partir de los 6 años contestarán “2” .

Está bien y estos (segunda) ¿ cuántos golpes?, Contestarán también 2, pero es igual esto y esto? (Se muestran las 2 tarjetas de ensayo). ¿Hay qué golpear de la misma forma? Si el examinado contesta no, seguimos, golpea primera una y luego la otra, si no comprende el simbolismo ya sea que golpea ambas estructuras de la misma manera o bien los golpes se hacen en el espacio y no en el tiempo, luego de brindar las explicaciones y ejemplificarlas, le invitamos a golpear las 2 estructuras.

Si no ha entendido, se lo volvemos a explicar y en la pregunta “ simbolismo comprendido con explicación se contesta que “ sí”.

- b. **REPRODUCCION - LECTURA DE ESTRUCTURAS TEMPORALES**

CONSIGNA:

“Vamos a hacer algo, te enseñare las ruedas y vas a hacerlo dando pequeños golpes con el lápiz.”

Presentación y explicación (una sola vez) si es necesario, de la estructura de ensayo, luego la ejecución de la primera estructura, segunda...

ENSAYO:

OO

O O

1. OOO

2. OO OO

3. OO O

4. O O O

5. OO OO OO

Se invita al examinado a golpear las estructuras.

Anotar la calidad de la estructura reproducida a la pregunta: ¿ Es correcta la reproducción de las estructuras?. Anotamos que sí, si los tiempos largos breves son claramente diferenciados. Anotamos “no”, si el sujeto no ha comprendido ambas estructuras de aprendizaje y fracasa completamente cuando se aplica la prueba.

c. SIMBOLIZACION – DIBUJO DE ESTRUCTURAS ESPACIALES

Las estructuras espaciales se pueden representar bien con pelotas o bien y de manera más rápida con unos círculos (diámetro 3 cm.) de papel (azul o rojo) pegados en un cartón.

ENSAYO

OO
O O

- | | | | |
|----------|-----------|------------|-------------|
| 1. O OO | 4- O 000 | 7- OO O OO | 10- OO OO O |
| 2. OO OO | 5- 000 OO | 8- O OO O | |
| 3. 000 O | 6- O O O | 9- O O OO | |

CONSIGNAS

“Ahora en vez de dar golpes con el lápiz, vas a dibujar unos redondeles. Aquí tienes un papel y un lápiz, a ver como dibujas redondeles pequeños”.

Se le presenta la primera estructura de ensayo, luego la segunda, dándole una explicación si es necesario. “Muy bien veo que lo has entendido, ahora vas a mirar y fijate muy bien, en los redondeles que hayas visto”.

El niño casi siempre y espontáneamente dibuja ya un círculo. Si muestra deseos de colorearlo, se interviene; “No vale la pena que lo coloreaes, está bien como está, continúa...”

Las dos estructuras de ensayo se dejan ante el niño, la siguiente uno o dos segundos, escondiéndolas a continuación (un solo intento). Parar si falla dos estructuras sucesivas.

d. *TRANSCRIPCION DE ESTRUCTURAS TEMPORALES – DICTADO*

1. OO OO
2. OOO OO
3. O OOO
4. O OO OO
5. OO O O

CONSIGNA

“ Para terminar seré yo quien dé los golpes con el lápiz y tú dibujarás redondeles coge la hoja de papel, escuchas mis golpes y luego los dibujas como los hayas oído.

4. RAPIDEZ

PRUEBA PUNTEADA DE MIRA STAMBACK

Material: Hoja de papel cuadriculado con 25 x 18 (cuadro de 1cm. de lado). Lápiz negro (longitud 12 cm.). Cronómetro.

CONSIGNAS

La hoja cuadriculada se presenta en sentido longitudinal.

“Coge el lápiz, ¿ves estos cuadros?, vas a hacer una raya en cada uno, lo más de prisa que puedas. “Has las rayas como quieras, pero una sola en cada cuadro. Fíjate bien y no te saltes ningún cuadro porque no podrás volver atrás”. (Toma el lápiz con la mano que prefiera) ¿ Lo has entendido bien? Empieza y ve todo lo rápido que puedas hasta que yo diga ALTO. Repetir varias veces más rápido, más rápido, corre más.

Duración 1 minuto.

CONTINUACIÓN DE LA PRUEBA DE RAPIDEZ

La misma prueba pero con la otra mano.

Si no ha respetado la consigna por:

- a- Hacer trazos demasiado precisos
- b- O por dibujos geométricos

Indicarle de nuevo la consigna de la rapidez y empezar de nuevo.

CORRESPONDENCIA DE EDAD ADOPTADA. MEDIDAS DE STAMBACK.

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

- La técnica de TIEMPO ESPONTÁNEO, toma en consideración el tiempo para marcar el número de golpes: breve, normal y largo.
- REPRODUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA RITMICA: Toma en consideración el número de fracasos en la reproducción y observa si los tiempos son largos y breves y son claramente diferenciados.
- COMPRESION Y REPRODUCCION DEL SIMBOLISMO.

Toma en consideración la necesidad o no de explicación del simbolismo, si se distingue claramente los tiempos largos y breves y la diferencia entre una estructura y otra.

De acuerdo a lo anterior podremos observar si hay dificultad de comprender el simbolismo o no. Igualmente, si hay dificultad o no de reproducir las estructuras. La falla en la reproducción de las estructuras denotaría falla en el campo perceptivo o motor de la estructuración del tiempo, lo cual se observa en los niños con dislexia.

PRUEBA DEL RITMO DE MIRA STAMBACK

NOMBRE _____ **EDAD** _____
DIAGNÓSTICO _____ **FECHA** _____

ESTRUCTURA A REPRODUCIR

ENSAYO REPRODUCCIÓN DE ESTRUCTURA RITMICA FRACASOS

A) OO -----

B) O O -----

1) OOO -----

2) OO OO -----

3) O OO -----

4) O O O -----

5) OOOO -----

6) O OOO -----

7) OO O O -----

8) OO OO OO -----

9) OO OOOO -----

10) O O O O -----

11) O OOOO -----

12) OOOOO -----

13) OO O OO -----

- 14) 0000 00 -----
- 15) 0 0 0 00 -----
- 16) 00 000 0 -----
- 17) 0 0000 00 -----
- 18) 00 0 0 00 -----
- 19) 000 0 00 0 -----
- 20) 0 00 000 00 -----
- 21) 0 00 00 0 00 -----

EVALUACION

Tiempo Espontáneo

Tiempo para marcar al golpear _____
 Observaciones _____

Estructuración de Estructura Rítmica

Total de Fracasos _____ Observaciones: _____

Comprensión del Simbolismo

- A. Simbolismo Comprendido Sin Explicación _____
- B. Simbolismo Comprendido Con Explicación _____
- C. Los Tiempos Largos y Breves son Nítidamente Distintos de una estructura a la otra?