

371.684

B 862



Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

SICADIS

SERVICIO DE INNOVACIONES CURRICULARES A DISTANCIA

**La lectoescritura inicial
en una escuela
para la democracia**

MODULO 7

Secretaría de Educación / 1985

INTENDENTE MUNICIPAL

Doctor JULIO CESAR SAGUIER

SECRETARIO DE EDUCACION

Doctor JUAN FRANCISCO CORREA

SUBSECRETARIA DE EDUCACION

Licenciada MARIA CRISTINA VESCO DE CARRANZA

AÑO 1985

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO-EDUCACION
Profesora GRACIELA MARIA CARBONE

ESPECIALISTA DE CONTENIDO
Doctora BERTA BRASLAVSKY

DISEÑO Y PRODUCCION DE MODULOS
Licenciada SILVIA FERNANDEZ de GACIO

INV 026 187
SIG 371.684
LIB B 862

¿DIFICULTADES ESPECIFICAS DEL
APRENDIZAJE O PROBLEMAS
SOCIOPEDAGOGICOS?

MODULO 7

Contenido

¿Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos?

Diagrama conceptual.

Unidad 1

¿Qué se entiende por dificultades del aprendizaje?

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 2

El síndrome de la dislexia y su interpretación.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 3

Dislexia: objeciones

implicancias pedagógicas.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades finales.

Evaluación final.

Clave de corrección de la evaluación final.

Síntesis final.

Anexo: Lectura complementaria: Problemas de la Inadaptación Escolar.

Trabajo grupal.

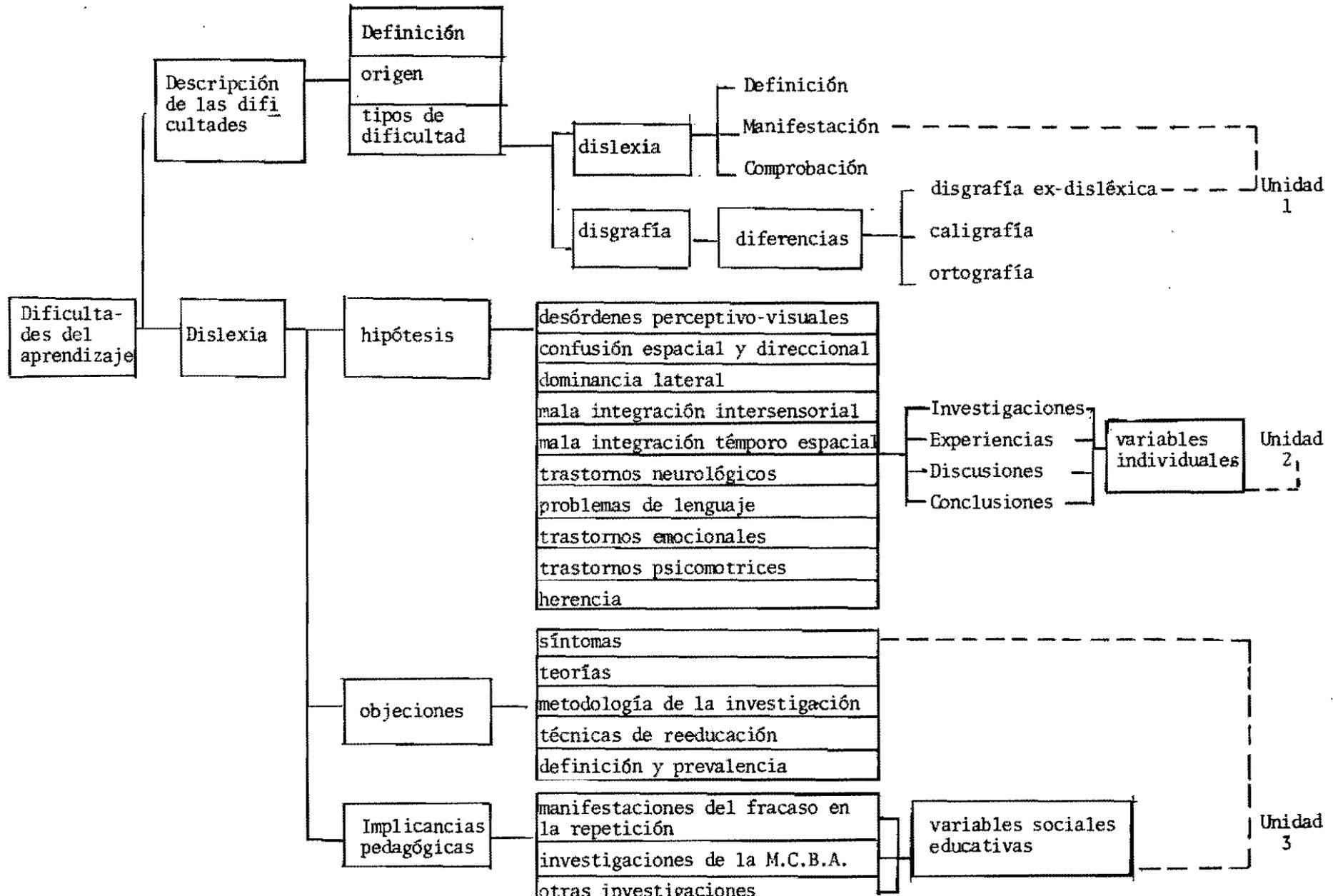
Planilla de evaluación del trabajo grupal.

Glosario.

Palabras de despedida.

Bibliografía general de los Módulos.

Apéndice.



Estimado docente:

Una vez más nos encontramos.

Hemos trabajado juntos un año. Hemos analizado, discutido, comprobado experiencias...

En esta entrega nos dedicaremos al análisis de otro tema tan controvertido como los que tratamos a lo largo del curso.

Este será nuestro último desafío:

¿Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos?

Ud. se habrá mostrado preocupado más de una vez con niños con dificultades de aprendizaje.

Tal vez haya solucionado el problema de la forma más conveniente.

Tal vez no.

¿Eran realmente trastornos específicos del aprendizaje o problemas sociopedagógicos?

Lo invitamos a abordar juntos ese planteo.

Desde el comienzo de este curso, especialmente en los módulos 1, 3, 5 y 6, manifestamos nuestro optimismo sobre la acción pedagógica en favor de la alfabetización a través de la escuela.

Pero, desde hace tres décadas se ha insistido tanto en las dificultades para el aprendizaje de la lectura, que el maestro se siente obligado a interrogarse sobre las mismas desde el comienzo, cuando inicia a sus alumnos en el aprendizaje formal de la lectura. Y aún antes, cuando se propone prepararlos para que aprendan sin esfuerzos. Y antes aún, cuando toma contacto con la comunidad educativa y percibe las inquietudes y ansiedades de los padres sobre las perspectivas de ese aprendizaje.

Usted mismo debe haberse enfrentado muchas veces con niños que manifiestan dificultades para aprender a leer; habrá oído hablar de "dislexias" y hasta de "pre-dislexias".

Es muy probable que haya asistido a algún curso, que haya leído publicaciones, que haya escuchado programas de radio y TV referidos a este problema y a su prevención.

Es posible que usted conozca ciertos planes para "corregir" o "reeducar" a los niños que padecen de esa supuesta "enfermedad" nueva que aparece en la escuela y que algunos han llegado a llamar "el mal del siglo". Porque, convendrá con nosotros en que, en nuestro tiempo, rara vez

se habla de 'malos alumnos'.

Ahora se prefiere tratarlos como "enfermos escolares".

Algunos autores consideran que este cambio de actitud ha sido al comienzo positivo porque dejó de declarar culpables de sus errores a los alumnos. Pero al buscar la 'enfermedad' que los explica y justifica, hablando de dislexia, disgrafía, discalculia, se produjo un proceso de "patologización" que en muchos países se deplora.

Considerando el volumen de información que se ha difundido sobre el tema, sólo trataremos de aclarar algunas nociones para facilitar su orientación cuando se encuentre ante un niño que no aprende como los otros, o que aprende más penosamente.

Vamos a plantearnos juntos algunos interrogantes:

¿Qué son las dificultades en el aprendizaje?

¿Qué es la dificultad para la lectura?

¿De qué dependen esas dificultades?

¿de la naturaleza biológica del niño?

¿del medio social?

¿de la condición social?

¿de la acción pedagógica?

Trataremos de responder a estos interrogantes para que Ud. finalmente logre:

- discriminar las dificultades específicas del aprendizaje de las que no lo son;
- conocer cómo se manifiestan en la lectura;
- analizar las investigaciones, especulaciones y discusiones sobre su origen;
- conocer los enfoques pedagógicos más actuales sobre el tema;
- asumir las posturas que como educadores nos corresponden.

Conviene una aclaración.

Por la temática que abordaremos, se utilizarán numerosos términos técnicos, por lo tanto creemos indispensable incluir un glosario que encontrará al final del módulo. Con el siguiente signo # estarán señaladas las palabras que figurarán en el mismo.

Ahora sí, pasemos a responder nuestro último desafío.

UNIDAD 1

Comencemos a plantearnos un primer interrogante:

¿Qué se entiende por dificultades del aprendizaje?

Lograremos así:

- . Discriminar la dificultad específica de la que no lo es.
- . Reconocer de manera descriptiva las dislexias y las disgrafías.

Vayamos por partes:

Para averiguar lo que son las dificultades del aprendizaje podemos valernos de algunas definiciones elaboradas en medios científicos responsables.

Analicemos una de esas definiciones. Se debe al Instituto Nacional de Enfermedades Neurológicas y Ceguera, la Sociedad Nacional de Niños Lisiados y el Departamento de Educación de los EEUU, quienes ante la ambigüedad de la expresión, "dificultades del aprendizaje", en 1968 intentan una primera definición que atribuye su origen a trastornos neurofisiológicos individuales.

En 1975 procuran formular otra más precisa que englobe claramente la naturaleza de los problemas y discrimine la dificultad específica de la que no lo es; brindando a su vez una base para la planificación de los programas de investigación y de asistencia más efectiva.

"Los niños con trastornos específicos de aprendizaje exhiben alteraciones en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o la utilización de los lenguajes hablados o escritos. Ellas se manifiestan en trastornos de la atención, el pensamiento, el habla, la lectura, el deletreo o la aritmética. Incluyen cuadros denominados defectos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia de desarrollo, etc. No incluyen, en cambio, problemas de aprendizaje debidos principalmente a defectos visuales, auditivos, motores, alteraciones emocionales o problemas ambientales". (1)

(1) Extraído de Special Education for Handicapped children: first annual report of the National Advisory Committee on Handicapped Children, Washington D.C., Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare (1975).

Reparemos en que esta definición dice que los niños con trastornos específicos del aprendizaje exhiben alteraciones en los procesos psicológicos "básicamente involucrados en la comprensión o utilización de los lenguajes hablados o escritos".

Así, esta definición es más precisa que la formulada en 1968 donde se hablaba de "alteraciones significativas en los procesos psiconeurológicos esenciales para el aprendizaje".

|| En 1975 se refiere concretamente a los procesos básicos
|| del aprendizaje del lenguaje hablado y escrito.

. Destaca la relación entre:

- los trastornos del aprendizaje en el área de la comunicación hablada y escrita.

. Detalla manifestaciones y trastornos en:

- la atención,
- el pensamiento,
- el habla,
- la lectura,
- la escritura
- la aritmética.

. Extiende estos conceptos a cuadros clínicos tales como:

- defectos perceptuales,
- lesión cerebral,
- disfunción cerebral mínima,
- afasia de desarrollo.

Por otra parte, advierta usted que descarta de la definición de dificultades específicas del aprendizaje, a los trastornos que se deben a:

- retardo mental,
- disfunciones sensoriales (auditivas y visuales),
- alteraciones motrices graves,
- trastornos emocionales severos,
- problemas ambientales.

No dejamos de reconocer que esta definición puede aparecer oscura o confusa ya que incluye por igual manifestaciones sintomáticas y cuadros clínicos.

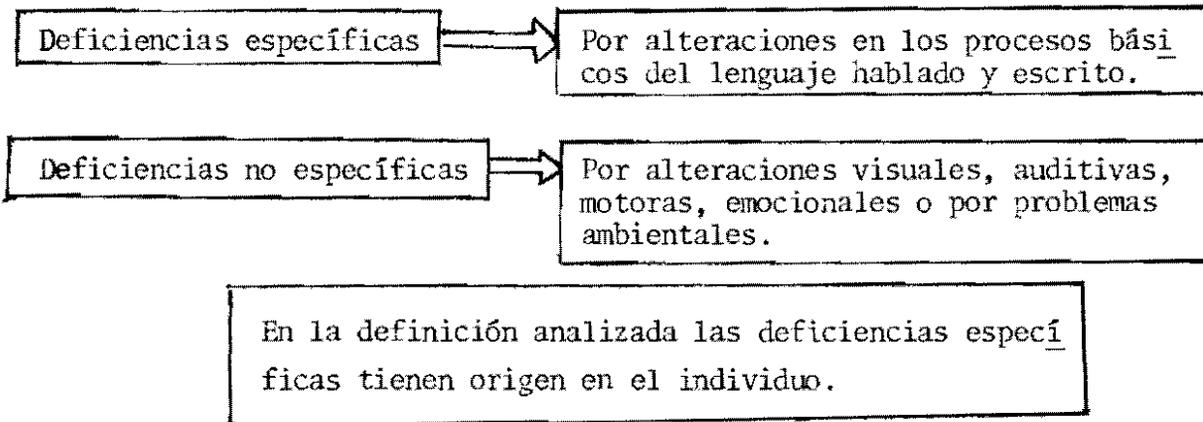
Su importancia reside en dos aspectos:

- 1 - La dificultad específica del aprendizaje es una entidad que se refiere a muy diversos trastornos.
- 2 - Es independiente de otras dificultades que también dan lugar a un bajo rendimiento en los aprendizajes escolares.

En el segundo caso se reconoce la diferencia con respecto a los que integran el campo de la educación especial como:

- los deficientes físicos, sensoriales, corporales o mentales.
- Alteraciones emocionales.

Como síntesis, en la definición que se ha tratado, en cuanto a su origen las dificultades del aprendizaje quedarían discriminadas del siguiente modo:



Las que no lo son, también se deben a causas que afectan a individuos que tienen defectos sensoriales, motores o mentales. Sin embargo, observe usted que finalmente alude a "problemas ambientales".

Esta última referencia también amplía la definición del año 1968 y, aunque muy de paso, agrega la posibilidad de relacionarlas con "factores ambientales".

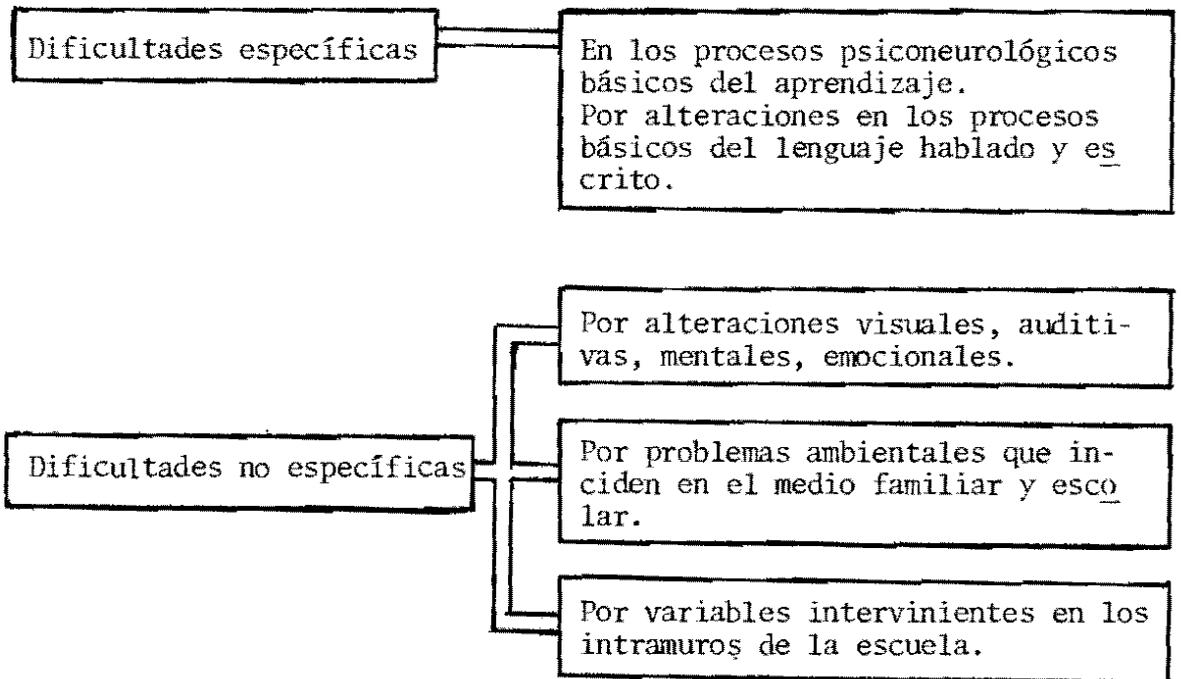
¿Acaso estos últimos pueden referirse a causas no individuales que se originan en el medio familiar, o a causas sociales, culturales o políticas que afectan a la escuela?.

La expresión tan ambigua de "problemas ambientales" deja en la sombra y omite las numerosas variables intervinientes en los intramuros de la escuela, tales como:

- La infraestructura escolar misma,
- las orientaciones curriculares,
- las relaciones interpersonales, actitudinales,
- los métodos,
- la evaluación,
- la promoción.

Son variables que los docentes no podemos eludir porque concier_unen a nuestra responsabilidad profesional.

Considerando todos los factores probables, podríamos desarrollar el tema de las dificultades del aprendizaje discriminando sus orígenes del siguiente modo:



A pesar de las observaciones realizadas a la definición que estamos discutiendo, su importancia reside en la preocupación por establecer diferencias entre las dificultades específicas y las que no lo son. Durante mucho tiempo ellas han sido confundidas en perjuicio de las estadísticas y también de las soluciones individuales, de las actitudes escolares y de la investigación.

Estos hechos dan lugar a un apasionante problema científico y son un desafío para la práctica pedagógica que afecta a la política educacional e institucional.

De acuerdo con el tema central de nuestro curso nos vamos a circunscribir a las dificultades en la lectura y en la escritura y en primer lugar a las que se consideran específicas bajo los nombres:

- Dislexia y,
- Disgrafía.

Comenzaremos por el primer tema:

¿QUE SIGNIFICA LA DISLEXIA?

¿Cómo se manifiesta?

¿Cómo se comprueba?

¿Cómo se explica?

Las primeras descripciones de las dificultades para el aprendizaje de la lectura se remontan a la década del 80 del siglo pasado (Kusmaul, Morgan, Kerr), a la primera década del presente (Thomas, Fisher, Cready).

Entonces se descubrían adolescentes o adultos que siendo inteligentes no habían logrado el aprendizaje de la lectura. Este trastorno estructurado era muy infrecuente y recibió diversos nombres tales como:

- . "ceguera verbal",
- . "tifolectia",
- . "estrefosimbolia",
- . "legastenia".

Estos cuadros, que sólo se observaban y se analizaban por médicos en el marco hospitalario, se incluían en el de la 'alexia', ya descrito anteriormente como una alteración de la lectura ('lexia') cuya causa se debía fundamentalmente a lesiones corticales por traumatismo, inflamaciones y otras alteraciones patológicas.

En el camino de la aparición y evolución de la llamada "Pedagogía Terapéutica" o "Asistencial" y más tarde "Diferencial" o "Especial" que surgió cuando se extendió la escuela pública y obligatoria, se descubrieron alumnos que teniendo una apariencia normal no realizaban los aprendizajes escolares o aprendían muy lentamente. Era el momento en que Alfredo Binet descubría en Francia los tests mentales que, aplicados a esos niños, parecían descubrir que ellos pertenecían a una nueva categoría de los que entonces se llamaban 'anormales mentales'. Se los calificó como 'débiles mentales'.

Posteriormente, a partir de 1920 en algunos países y de 1930 en otros, se comenzaron a observar niños que, sin pertenecer a la categoría de los "débiles mentales" (según los mismos tests eran normales) tenían sin embargo dificultades para aprender a leer aunque eran inteligentes.

Estos casos se siguieron tratando en el marco hospitalario en el área de la neuropsiquiatría infantil y se seguían incluyendo entre los problemas médicos. Se utilizaban los mismos enfoques de la patología, que antes se aplicaban a los casos graves y excepcionales.

En muchos países, especialmente anglosajones, se venía hablando de "lectores lentos" o de "malos lectores" o de "atrasados en lectura". Después de la segunda guerra mundial se propuso una denominación nueva con la intención de poner de relieve la significación diferente de la patología que en los adultos se llamaba "alexia".

Como se trataba de niños cuyos cerebros se hallaban en evolución, se la llamó:

dislexia de evolución

A partir de entonces este concepto tuvo una enorme difusión, la nueva denominación sustituyó a todas las anteriores, se internó en el ámbito escolar para darle justificación a todos los casos que presentan dificultades para aprender a leer, para expresarse mediante la escritura o que tienen faltas de ortografía. Este hecho casi universal se manifestó en nuestro país bajo la influencia de las investigaciones que se hicieron en Europa. Aunque también entre nosotros se realizaron investigaciones, que estuvieron a cargo de neuropediatras y neurolingüistas entre quienes se destacaron los doctores Julio Bernaldo de Quirós y Juan Ascoaga.

Existen muchas definiciones de la "dislexia de evolución" que a veces ya implican una toma de posición acerca de la etiología y otras veces comprenden la enumeración de síntomas.

Nos parece conveniente comenzar por una definición operativa:

La dislexia de evolución es una dificultad que se manifiesta selectivamente en el aprendizaje de la lectura, en niños de inteligencia normal.

En esta definición se pueden destacar dos términos:

- inteligencia normal,
- dificultad para aprender a leer.

Con respecto a la inteligencia, en otras definiciones ésta se expresa en términos de cociente intelectual y se especifica un c.i. = 100 si bien en algunos casos se toleran cocientes más bajos hasta un nivel de 70.

Aquí se presenta el inconveniente de la incertidumbre del uso de los tests mentales cuyos valores pueden estar contaminados por muchos factores y diversas situaciones.

En cuanto a la capacidad para los aprendizajes escolares, estos niños suelen ser capaces de buen rendimiento si el medio para transmitir los conocimientos no se basara en la escritura, es decir si se emplearan solamente:

- . experiencias,
- . exposiciones orales,
- . medios audiovisuales,
- . o si alguien les leyera los materiales escritos.

Porque:

|| No es una dificultad para el aprendizaje escolar en general sino una dificultad específica o selectiva para el aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, como es obvio, la dificultad para leer produce necesariamente dificultades en otras áreas curriculares, como se describirá en otra unidad. Por eso ciertas definiciones producen desconcierto en los maestros y su interpretación del problema se oscurece cuando, por ejemplo, se les recomienda identificar a los disléxicos mediante el reconocimiento de "la discrepancia entre sus logros en lectura y escritura con los que alcanzan en otras asignaturas por ejemplo en aritmética" (1).

Pasemos ahora a informarnos:

¿COMO SE MANIFIESTA LA DISLEXIA?

(1) Hallgren B., Specific dislexya, Copenhague, 1950, Citado por Bauzá, Grompone, Escuder, Drets, en La Dislexia de Evolución, García Morales, Mercan, Gráficas S.A., Montevideo, 1962.

En la bibliografía sobre el tema se describen los siguientes tipos de errores en la lectura y en la escritura.

Ellos son:

1 - CONFUSIONES

Pueden presentarse:

- entre letras codificadas con la misma grafía pero que tienen diferente orientación espacial. El caso más típico es el de las cuatro anti-trópicas

p-q *b-d*

También se presentan en el caso de la

u-n

y de la,

M-W

- Entre letras de formas parecidas

m n *j y z*

- Entre letras que representan sonidos vecinos

b p *d t*

por ejemplo, lee:

"los lipros" donde dice "los libros", y
"drigo" donde dice "trigo".

2 - INVERSIONES

Pueden ser:

- de las letras en una sílaba, ya sea directa, inversa o compuesta, por ejemplo lee:

"ra" en vez de ar

"ter" en vez de tre

De ese modo en una oración como:

La ardilla trepó un árbol

El niño que produce inversiones puede leer:

"Al radilla terpó un arblo".

- Las sílabas en una palabra:

"posa" en vez de sapo

"cacheta" en vez de chaqueta.

3 - OTROS ERRORES

- adiciones, por ejemplo, "mamá me lava lava la ropa"

- omisiones, p.e. "abigo" por abrigo

- sustituciones, p.e. "jue" por fue.

También se consideran otros ASPECTOS GENERALES.

- lentitud,

- falta de ritmo,

- no marcan los signos de puntuación,

- saltan de línea o repiten la misma,

- leen sin expresión, de manera mecánica y sin comprender,

- cortan palabras y unen palabras con otras o sílabas con otras.

COMBINACION DE ESTOS ERRORES

A propósito de la combinación de errores reproduciremos el siguiente párrafo de uno de los libros en lengua española dedicados a la dislexia. (1)

"Vamos a intentar la transcripción de un texto leído por un niño disléxico... aunque es difícil plasmar por escrito la forma de leer ya que se pierde cantidad de detalles de tipo fonético, como la entonación, las vacilaciones, etc.

.....

Cuento titulado "El señor Don Sapo"

Ya llegó la primavera.

Por eso, Don Sapo despierta de su letargo invernal y sale al sol.

¡Qué delgado estoy! Pero ¡no es para menos!

¡Hace meses que no prueba un bocado!

.....

(1) Fernanda Fernández Baroja, Ana María Llopis Paret, Carmen Pablo de Riego, La dislexia, origen, diagnóstico, recuperación, Ed. Ciencias de la Educación Preescolar, Cepe, Gral. Mola 68, Madrid 6, pág. 74.

La lectura que produce un niño de 9 años y 3 meses, con c.i.= 89 en las pruebas de inteligencia verbales y c.i.= 107 en las pruebas no verbales es la siguiente:

"Ya llegola primavera.

"Por eso los sapos, despiden desu

"letrago y sale al sol que dejando

"estoy no es para menos, hacerme

"eso que no prueba un bocado.

Y los autores agregan:

"Además de los errores reseñados, ha sido una lectura muy vacilante y no comprensiva. Al interrogarle sobre lo que había leído sólo ha podido responder" "Algo de un sapo".

Además de la dificultad para registrar por escrito los errores de la lectura oral, como lo han señalado los autores mencionados, la experiencia demuestra que las adiciones, inversiones, sustituciones y otras, se advierten con mayor frecuencia en la escritura que en la lectura.

Las alteraciones enumeradas se miden mediante el examen grafoléxico, es decir, mediante el análisis de los errores mencionados en la lectura y en la escritura. Consiste, simplemente, en realizar un inventario de los tipos de errores, registrar los tiempos y las alteraciones como las que se han señalado en los aspectos generales.

Es, puramente, un examen fenomenológico #.

1. Le proponemos una actividad.

Vamos a transcribir algunos ejemplos de escritura cuyos errores usted mismo va a clasificar:

a) el cao es grande
por "el carro es grande"

b)

El perro ladra...

El pero la pra

La ardilla trepa...

La arilla prepa

c) el arblo se alto
por "el árbol es alto"

d) lo abrigo del armario
por "los abrigos del armario"

e) por la coruña imoje estado dos días
por "La Coruña hemos estado dos días"

f) el perro ladra
por "el perro ladra"

g)

y en la coruña diunas olas migrantes
y me cubrían

por "y en La Coruña había unas olas muy grandes y me cubrían"

Luego del ejercicio,
pasemos a otro interrogante:

¿EXISTEN ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE LAS DISLEXIAS?

Vamos a referirnos a dos manifestaciones esenciales, que se han diferenciado en las categorías siguientes:

- 1- la dislexia simple o retraso simple, o leve
- 2- la dislexia verdadera que correspondería al grado severo o grave.

(Se omiten otras clasificaciones que caben en estudios más especializados).

En el primer caso aquí señalado se ha podido observar que las dificultades son transitorias, a veces efímeras.

Los errores tales como inversiones, confusiones, adiciones, sustituciones son normales antes de los siete años y aun algo después. Desaparecen naturalmente en el curso del primero y segundo grado de escolaridad.

En el desarrollo de una investigación realizada en la Universidad de la Plata (1) se destacan dos aspectos en el caso de niños normales:

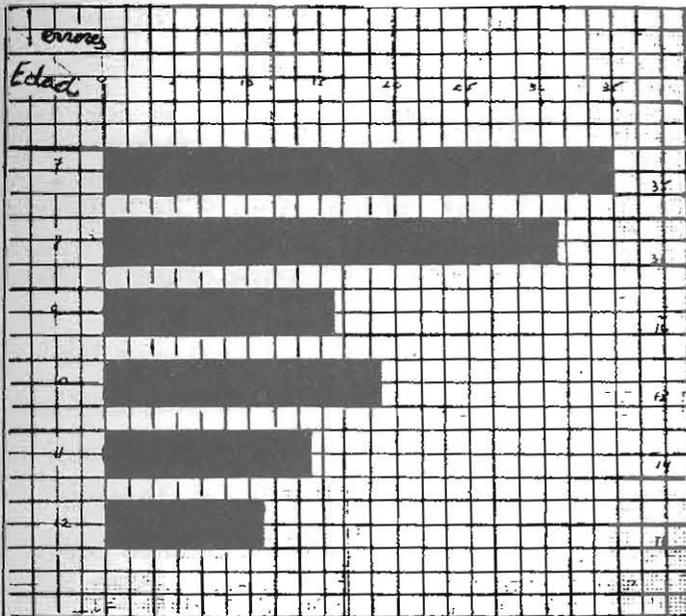
(1) Sautel, Susana Lía, Habilidad para la lectura en los deficientes mentales. Análisis de su rendimiento en comparación con niños de inteligencia normal, Investigación no publicada que se realizó con beca de la UN de la Plata bajo la dirección de B. P. de Braslavsky durante los períodos de 1970-71.

- 1) La tendencia general de la media de errores cometidos tiende a disminuir con la edad (o grado de escolaridad) y,
- 2) La disminución significativa de la media de errores cometidos se advierte entre ocho y nueve años.

Compare el cuadro N. 1 con el esquema que le presentamos al lado para aclarar la lectura del gráfico.

ERRORES EN LECTURA

Distribución de la media de errores por edad.



Edad	Media de errores
7	35
8	31
9	16
10	18
11	14
12	11

N = 293

Así como en el caso de la dislexia simple los errores son transitorios, en el segundo caso, de la dislexia verdadera, los errores en la lectura y escritura se mantienen y pueden llegar hasta la adolescencia y la adultez. Los afectados por dislexias graves pasan a inventar en vez de leer o bien repiten de memoria el texto escuchado.

Roudinesco y Thys dicen:

"nosotros llamamos disléxicos verdaderos al niño que después de tres años de escolaridad normal no adquirió la lectura corriente aunque su c.i. pase de 100"(1)

Considerando estas diferencias Julio Bernaldo de Quirós y colaboradores (2) decían:

(1) Roudinesco y Thys, L'Enfant gaucher, en Enfance, París N.2, 1943.
 (2) J. Bernaldo de Quirós, M. Della Cella, Ed. de Carrara, L. Allegro, Estudios sobre la dislexia infantil, Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura, año 1952.

"En el niño que cursa los primeros grados tal tipo de errores no justifican de modo alguno el diagnóstico de dislexia de evolución si es que no se acompaña de las otras características neurológicas, perceptuales y psíquicas que hacen presumir con fundamento este diagnóstico".

De manera consecuente, algunos autores aplican la siguiente definición para la dislexia de evolución:

Se manifiesta en "niños que tienen más dificultades con el texto escrito y cuyas primeras dificultades son más perdurables" (1)

Por su parte, León Eisenberg, al referirse a la "dislexia específica" decía que:

"aplicaría este término a una situación en la cual un niño es incapaz de aprender a leer con facilidad apropiada a pesar de su inteligencia normal, sus sentidos intactos, instrucción adecuada y motivación normal. Es evidente que el término "específica" realmente implica una condición idiopática, esto es, una condición cuya causa es desconocida". (2)

El mismo autor, en otro trabajo, después de analizar los orígenes sociopsicológicos y psicofisiológicos del "Retardo en lectura" considera que la dislexia es un trastorno residual # que se invoca cuando no se puede encontrar otras causas observables y reconocibles. Agrega:

"El adjetivo específico llama la atención tanto sobre la naturaleza circunscripta de la inhabilidad, como sobre nuestra ignorancia acerca de las causas". (3)

Muchos autores llaman la atención sobre la diferencia cuantitativa entre el retardo simple que desaparece en los primeros años de escolaridad y la dislexia grave o verdadera.

Mientras considera que la mayoría de los niños en el primer o segundo año de escolaridad producen los errores, o por lo menos algunos errores que aparecen en la supuesta dislexia, los que persisten en los errores descritos en la dislexia grave son extremadamente pocos.

Pasamos ahora a ocuparnos de

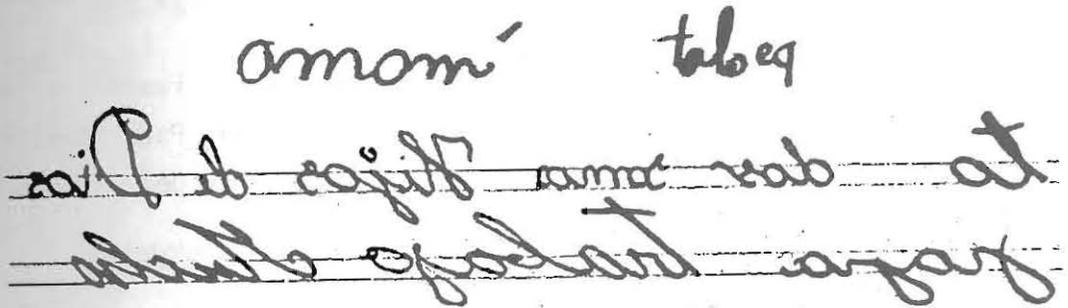
LA DISGRAFIA

En las páginas anteriores hemos transcripto los errores que producen en la escritura los niños considerados disléxicos y hemos dicho que

-
- (1) La dislexia en cuestión, Ajuriaguerra, Inizan, Bresson, Stambalc y otros, C.R.E.S.A.S., Pablo del Río Editor.
 - (2) León Eisenberg, En "Introducción", en Reading Disability, ed. por John Money, Baltimore, Hopkins Press, 1962.
 - (3) León Eisenberg, "The epidemiology of Reading, retardation..." en The Disabled Reader, Ed. J. Money, Hopkins Press, 1966, pág. 14.

los mismos son más visibles y perdurables en la escritura que en la lectura. Algunos autores consideran que ciertos niños que corrigen la dislexia al leer conservan los errores cuando escriben: son ex-disléxicos que se conservan como disgráficos.

Además de los errores expuestos, algunos niños, muy pocos, producen la escritura en espejo, que se realiza en dirección de derecha a izquierda y que sólo es legible frente al espejo. Observe la siguiente muestra:



Esta escritura es realizada por algunos zurdos pero también suelen realizarla niños diestros o considerados como tales. Estos casos, aunque excepcionales, han llamado la atención de los investigadores tanto como los casos de inversiones de letras y sílabas.

Pero el concepto de disgrafía merece un desarrollo más cuidadoso.

En primer lugar, para lograrlo, conviene aclarar los significados de:

- 1- escritura,
- 2- gesto gráfico,
- 3- caligrafía,
- 4- ortografía.

El concepto de escritura ha sido desarrollado en el Módulo 2.

Entre otras definiciones se dijo que:

"es un hecho lingüístico cuya esencia consiste en producir significados a través de un sistema de símbolos gráficos estables".

El gesto gráfico es un hecho anterior a la escritura como hecho

lingüístico. En el Módulo 4 hemos presentado las experiencias de Prudhommeau, quien observó la aparición del gesto gráfico desde sus orígenes, cuando simplemente es el resultado de un desencadenamiento motor.

Luego se transforma en dibujo y en escritura.

A partir de ese momento, cuando el niño intenta verdaderamente escribir el grafismo como gesto gráfico responde a una progresiva maduración que tiene que ver con todo el desarrollo del niño, físico, neurológico, perceptual, motor e intelectual.

Cuando comienza a utilizarlo para expresar y transmitir significados, el gesto gráfico como tal prosigue evolucionando. Para analizarlo se lo puede considerar aisladamente y así podemos hablar de:

LA CALIGRAFIA

Es fácil encontrar la diferencia entre:

- . la caligrafía de un niño y de un adulto cultivado.
- . la caligrafía de un adulto "semianalfabeto" (o analfabeto funcional) y la de un adulto cultivado.

Querido Pablo.
Estoy esperando que vengas a
mi casa y te quedas muchos
días.
Con Selbi como nos unie
casete en el fondo para hacer
un comentario.

Chau
Matías

30.4.1972
María Teresa Hidalgo
que mamá
espero que al recibir estas líneas
te encuentres bien con tu hijo.
perica te daba mucha riza pape
mamá la jubilación. recibí la carta
con la foto la carta llegó un día des
pués que llegó la tía. perica mamá
trabaja en la casa de la maestra.
perica perdóname por no irte con los
toda todas las cartas que mandastes
me tenía tiempo perica el otro gado
meprometero un trabajo para mamá.
el asunto de la casa es te esta sonando
perica es pero que me tedi sarraimes.

Ernesto José Hidalgo

Algunos autores se han dedicado a estudiar la evolución de la escritura en sus aspectos puramente gráficos con muy diversos propósitos. Sólo mencionaremos aquí los trabajos de Ajuriaguerra y colaboradores (1).

Estos autores consideran que:

"el acto gráfico no sólo refleja la progresiva mejora de las capacidades motrices, sino también el desarrollo intelectual (pues los débiles mentales sin dificultades motrices no escriben como los normales de la misma edad) y quizás incluso el desarrollo en el terreno de las relaciones afectivas y sociales". (2)

Con este criterio han elaborado escalas de escritura que permiten distinguir:

- la fase pre-caligráfica,
- la fase caligráfica infantil,
- la fase post-caligráfica.

La primera fase se caracteriza por alteraciones en:

- . los trazos rectos (rotos, arqueados, temblorosos) o
- . los trazos curvos (angulosos, abollados, mal cerrados),
- . la inclinación mal controlada,
- . márgenes (ausentes, irregulares, desviados).

Sin embargo, a partir de los cinco o seis años se esfuerzan por regularizar su grafismo.

En la segunda fase, se libera de la torpeza inicial. Produce letras inventadas o convencionales con proporciones y errores diversos hasta que a los doce años alcanza "un nivel de madurez y equilibrio que a veces llama la atención". Después la evolución continúa con las fluctuaciones que se vinculan con la crisis de adolescencia hasta que llega la tercera fase.

En la fase post-caligráfica la escritura alcanza una velocidad de la que antes no disponía, por lo menos en la primera parte de la etapa anterior. Gracias a esta mayor velocidad puede traducir un pensamiento que se hace más rápido y se enriquece con el mejor dominio de la lengua. Esta velocidad determina ciertas alteraciones en el contexto que, "siempre que guarden cierta compostura", "permiten identificar la palabra y aun tal o cual letra".

(1) J. de Ajuriaguerra, M. Auzias, A. Denner, La escritura del niño, Tomo I, Ed. Laia, Barcelona, 1964.

(2) J. de Ajuriaguerra, Ibid, pág. 12.

Dice Ajuriaguerra que:

"si la transformación post-caligráfica de la escritura emana en principio de ciertas necesidades internas del desarrollo del grafismo, expresa también el desarrollo general del individuo".

Y que sobre todo después de la fase caligráfica infantil, expresa ciertos aspectos de su individualidad. Se trata de la singularidad de la escritura de cada uno que permite identificarlo. No olvidemos que algunos han pretendido crear una suerte de disciplina, la "grafología" que permitiría hacer un estudio del carácter de cada persona.

Considerando estas características de la personalidad de la escritura se desaconsejan las coacciones caligráficas que, según se ha comprobado, pueden llegar a producir involuciones y aun alteraciones del grafismo. Los autores mencionados comprueban que "todos los trabajos escritos e incluso los grafismos espontáneos contribuyen a mejorar el dominio del grafismo" (1), y agrega que:

"es muy probable que en la situación de igualdad el niño que ha escrito mucho produce un grafismo más perfecto que el niño que por cualquier razón - 'una escolaridad perturbada por ejemplo' - ha escrito poco".

Siguiendo este razonamiento, existirían cinco manifestaciones de disgrafía:

- . disgráficos rígidos, que manifiestan tensión e irregularidades,
- . disgráficos sueltos, con pocos errores de tipo motor pero con escritura irregular y poco tónica,
- . los impulsivos, con escritura impulsiva y poco controlada, organización deficiente de la página,
- . los inhábiles que escriben torpemente y constituyen el grupo con peor calidad motriz,
- . los lentos y meticulosos con gran afán de precisión y control, escritura afinada muy regular, muy minuciosos y lentos (2).

Pasamos ahora a hacer las aclaraciones que creemos necesarias acerca de:

LA ORTOGRAFIA

(1) J. de Ajuriaguerra, Ibid, pág. 29.

(2) J. de Ajuriaguerra, Manual de Psiquiatría Infantil, Ed. Toray Mason. S.A. Barcelona, Año 1973, Pág. 265.

Es también importante diferenciarla:

- del grafismo como evolución del gesto gráfico y,
- de la escritura como expresión de significados.

Es probable que si la escritura de la lengua fuera rigurosamente fonética no tendríamos que realizar estas diferenciaciones. (*)

Siempre se ha aceptado que en el español existe una regularidad casi perfecta entre el sonido y el signo, pero, y más acentuadamente en el español americano, la regularidad en esa correspondencia es mucho menor de lo que se creía. M.C. de Grompone ha demostrado que la clave gráfica del español presenta muchas irregularidades tanto en su aspecto alfabético como silábico; que tiene sonidos que cambian en ciertas inflexiones gramaticales; sonidos que se neutralizan cuando aparecen junto a otros. En síntesis esta autora ha encontrado que en el español "existen 35 o 40% de palabras que no tienen ortografía fonética" (1).

Por eso, Grompone dice que la ortografía se refiere "más bien a saber escoger exactamente el signo que tiene que usarse". Y si bien existen reglas ortográficas que sirven de ayuda-memoria existen numerosos casos que escapan a dichas reglas.

Se han dado explicaciones para la mencionada discordancia, que se vinculan a varios factores, entre otros: las transformaciones de las escrituras alfabéticas originarias que necesitaron ajustarse a las transformaciones de las primitivas lenguas que les dieron origen.

Preocupado por evitar que los pueblos pasaran por "la vergüenza de la mala ortografía", Sarmiento decía "que la humanidad entera está condenada a llevar sobre sus espaldas el peso enorme de cuatro mil años de tradición, de historia y de emigración". (2)

(*) Puede Ud. volver al Módulo 2, unidad 2, págs. 36 a 41.

Para precisar este concepto convendría aclarar que existen diversas alternativas lingüísticas para interpretar cómo están escritas las palabras, es decir cómo se codifican las palabras mediante los signos escritos. La alternativa más conocida es la "tradicional o fonémica" según la cual a cada fonema le corresponde un signo escrito. Otra es la "morfémica" (véase glosario Módulo 2) según la cual cada significado está expresado por un grupo de letras en la palabra; la tercera es la de "código múltiple" según la cual se tiene presente la palabra como unidad de significación pero considerando el valor de cada fonema cuyo cambio puede afectar al significado total (véase Módulo 5, propuestas de Elkonin).

(1) María A. Carbonel de Grompone, 'Ortografía y disortografía española'. Boletín del Instituto Interamericano del niño, junio de 1968, N°165, pág. 413.

(2) Sarmiento, Domingo Faustino, 'Ortografía de ambas Américas' en Luis Franco y otros (compiladores), Sarmiento, textos fundamentales, Tomo I, pág. 145.

Estos hechos se renuevan constantemente porque el habla se halla en constante transformación mientras que la escritura padece de un mayor inmovilismo.

Apoyándose en los estudios de H. Wallon expuestos en "Los orígenes del pensamiento en el niño" y en los de R. Zazzo en "El devenir de la inteligencia", Jean Simon hace notar las dificultades que se encuentran en la estructura de la mentalidad infantil antes de los diez u once años para "lograr la comprensión que necesita un mecanismo tan delicado" como es el de establecer reglas generales y hacer deducciones a partir de la morfología o de la etimología de las palabras. (1)

Debe tenerse en cuenta, además, que las dificultades en ortografía adquieren una gran importancia emocional. A veces son una señal de alarma que manifiesta un estado de perturbación. Recíprocamente, al tomársela como medida de la cultura personal, en la escuela y la familia suelen ser frecuentes los reproches y sanciones debidos a la falta de ortografía, llegando a crear en los alumnos un verdadero pánico que inhibe el desarrollo libre de su pensamiento y la capacidad de expresarlo por escrito.

Por todos estos motivos la ortografía merece tratarse cuidadosamente como un problema diferente.

En síntesis, hemos visto que existen diferencias entre:

- . el grafismo como acto gráfico evolutivo que puede asimilarse a lo que comúnmente se llama caligrafía
- . la escritura como hecho de comunicación
- . la ortografía como manera de escribir las palabras, que depende de diversos factores.

En la bibliografía corriente, por lo común no se hacen estas distinciones y por eso muchas veces se incluyen los llamados "errores disortográficos" entre los errores que se consideran como típicos de la dislexia.

Y también se incluyen los defectos de producción gráfica como si se debieran a la dislexia. Quizás estas confusiones han contribuido a dividir las opiniones entre quienes creen que se deben tratar conjuntamente la lectura y escritura y quienes consideran que deben analizarse por separado. Piense usted en esta discusión tomando en cuenta que:

- . la lectura y la escritura son hechos lingüísticos;
- . el grafismo puede estudiarse como un hecho evolutivo relativamente autónomo;

(1) Jean Simon, Sicopedagogía de la Ortografía, Biblioteca Sicopedagógica, Ruiz Díaz, Buenos Aires, 1968.

la ortografía obedece a complejas causas que conciernen a la evolución histórica del lenguaje, al desarrollo intelectual del niño, a sus reacciones emocionales ante las presiones del medio.

En esta unidad, hemos presentado y descripto la dislexia y la disgrafía.

Pasaremos luego en la próxima a informarnos sobre las explicaciones que se han propuesto.

Actividades finales

Como Ud. ya conoce, la resolución de estas actividades le permitirá comprobar los objetivos logrados:

- . Discriminar la dificultad específica de la que no lo es.
- . Reconocer de manera descriptiva las dislexias y las disgrafías.

1. Le presentamos una definición:

"Dificultad que se manifiesta selectivamente en el aprendizaje de la lectura en niños de inteligencia normal".

Señale con una cruz (x) según se refiera a:

- a) alexia
- b) disgrafía
- c) discalculia
- d) dislexia en evolución

2. Cuando un niño escribe "sano" en vez de "asno"

¿Qué ha realizado?

- a) sustitución
- b) inversión
- c) confusión
- d) omisión

3. ¿A qué edad aproximada y en qué fase se alcanza la madurez y equilibrio en la escritura?

Edad	→	
------	---	--

fase	→	
------	---	--

4. De acuerdo a las definiciones analizadas, a continuación le presentamos una lista de posibles orígenes de las dificultades en el aprendizaje. Marque con una (E) las que correspondan a dificultades específicas y con una (N) las que correspondan a no específicas.

- a) alteraciones visuales y auditivas
- b) problemas psiconeurológicos
- c) alteraciones mentales y/o emocionales
- d) problemas pedagógicos
- e) alteraciones en los procesos del lenguaje

Partimos de este planteo.

¿Qué se entiende por dificultades del aprendizaje?

Para solucionarlo abarcamos los siguientes aspectos:

- . Definición de dificultad: específica - no específica
- . Origen
- . Dislexia: manifestación y diferencias
- . Disgrafía - Post-dislexica
- . Caligrafía y ortografía

Revise Ud. estos conceptos...

¿Pudo solucionar el primer cuestionamiento?

Actividades correspondientes a las págs. 12 y 13.

- a) .. omisión
- b) .. sustitución
- c) .. inversión
- d) .. omisión
- e) .. combinación de errores
- f) .. sustitución y reiteración de letras
- g) .. combinación de errores

Clave de corrección de las actividades finales

1. d

2. b

3.

Edad → alrededor de los 12 años

Fase → caligrafía infantil

4. a.

b.

c.

d.

e.

UNIDAD 2

En la unidad anterior hemos tratado los temas de la dislexia y la disgrafía de una manera preferentemente descriptiva o fenomenológica # a partir del examen grafoléxico.

En la presente unidad trataremos de ofrecerle información sobre las más difundidas explicaciones que se han tratado de encontrar para estos hechos, a través de investigaciones y de algunos casos de reflexiones especulativas.

Trataremos de cumplir los siguientes objetivos:

Que Usted

se informe sobre las principales interpretaciones realizadas acerca de la dislexia.

Se informe sobre las discusiones que actualmente se oponen a las interpretaciones tradicionales.

Partiremos del siguiente interrogante:

ADEMÁS DE LAS MANIFESTACIONES GRAFOLEXICAS,
¿EXISTEN OTRAS QUE PERMITEN DIAGNOSTICAR LAS DISLEXIAS?

Se ha mencionado al finalizar la unidad anterior, una reserva del doctor Bernaldo de Quirós, con respecto al diagnóstico, refiriéndose a las # características neurológicas, perceptuales y psíquicas que deben acompañar a los errores observados para hacer presumir con fundamento este diagnóstico. Es un llamado de atención en contra de un diagnóstico puramente fenomenológico que sólo se remite a los errores observables en la lectura y en la escritura.

¿CUALES SERIAN LAS CARACTERISTICAS ASOCIADAS A
ESAS MANIFESTACIONES EXTERNAS?

Para responder a esta pregunta trataremos de describir los síntomas que, según se cree, acompañan a dichas manifestaciones. Describiremos las principales técnicas que tratan de comprobarlos, así como también las investigaciones y teorías que se les oponen.

Las investigaciones fueron numerosas y diversas.

Los primeros resultados, antes de haber sido sometidos a la crítica, fueron aceptados con tanta certeza como para considerar la existencia de un grupo de síntomas que podrían configurar el 'síndrome # de la dislexia'.

Trataremos de brindarle información para que usted saque sus conclusiones acerca de la realidad de este síndrome que comprendería las siguientes hipótesis:

- desórdenes perceptivos visuales,
- confusión espacial y direccional,
- dominancia lateral,
- imagen corporal,
- mala integración intersensorial,
- mala integración temporoespacial,
- trastornos neurológicos,
- problemas de lenguaje,
- trastornos emocionales,
- trastornos psicomotrices,
- herencia.

Para que le resulte más claro consideraremos:

- las hipótesis que justifican cada síntoma
- las experiencias que se aplican
- las interpretaciones y/o conclusiones.

Retomemos cada una de las hipótesis antes señaladas.

1. Desórdenes perceptivos visuales

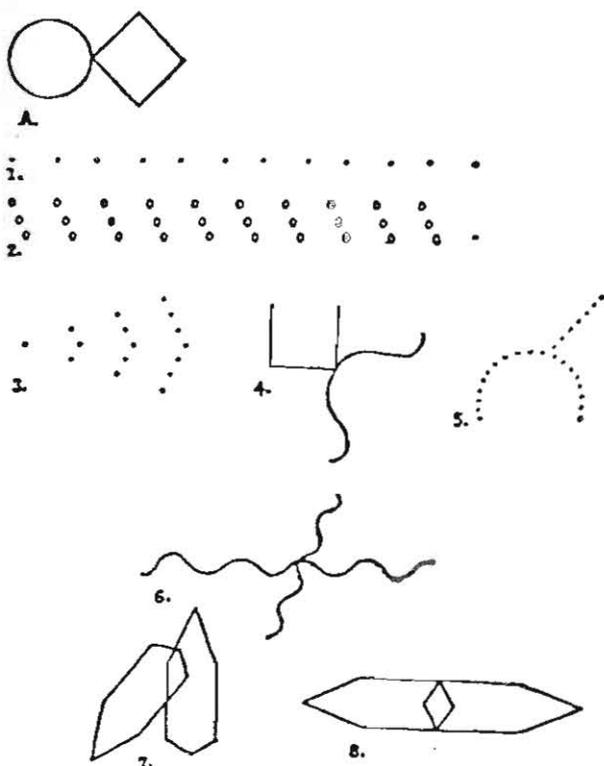
LAS HIPÓTESIS

Al comienzo se consideraba que la lectura era fundamentalmente un problema visual. Como se verificó que los errores antes descritos se hallaban en niños que tenían los sentidos intactos, se supuso que tales errores no se debían a alteraciones en la sensación visual sino que se debían a alteraciones perceptivas especialmente de la percepción visual. Hacemos notar que a partir de 1896 se le dieron especial significación a las inversiones (b/d, sol/los, etc.) que dieron lugar a la hipótesis de los desórdenes perceptivos visuales como determinantes de la dislexia.

LAS EXPERIENCIAS

En 1917 se utilizaron diversos métodos para estudiar la coordinación visomotora, la discriminación visual, la memoria visual.

Entre todos los métodos usados para estudiar la percepción visual el más conocido fue el test Gestáltico Visomotor de Loreta Bender.



Figuras incluidas en el Test Gestáltico Visual Motor de Bender. Cada figura se le presenta individualmente y se le pide al sujeto que la copie.

Su autora, bajo diversas influencias, tuvo en cuenta la importancia de factores motores, de la imagen corporal y otros factores maduracionales como determinantes de la percepción. Influida por el movimiento de la "Gestalt" según el cual el niño recibe las impresiones del medio como totalidades, elaboró la prueba que estamos considerando.

Realizó investigaciones en adultos y en niños con desórdenes neurológicos y psiquiátricos así como también en niños que le permitieron descubrir cambios cualitativos, especialmente entre los tres y once años. Así confirmó

LAS EXPERIENCIAS

su hipótesis según la cual

|| muchos desórdenes de desarrollo son debidos a falta de maduración neurológica, de tal modo que las producciones visuomotoras podrían ser útiles para identificar deficiencias cognitivas y de personalidad.

Otros autores utilizaron el dibujo de figuras para investigar la etiología # de las dislexias, entre ellos Koppitz (1964) quien estandarizó el test gestáltico de Bender.

Aceptando que obviamente el análisis visual de los materiales escritos requiere una percepción adecuada, Vellutino critica que el diagnóstico de la dislexia se base únicamente en algunas de las técnicas de investigación de las capacidades perceptuales-motoras. Entre esas pruebas no sólo se hallan las de Bender sino también las de Kephart (1960)- Cruckshank (1968-1972) y otras conocidas entre nosotros.

Vellutino (1) presenta numerosos estudios según los cuales no existen diferencias entre los lectores pobres y los normales en la habilidad visuomotoras.

Entre sus numerosas evidencias Vellutino se refiere a la correlación entre los resultados del Bender administrados en el Jardín de Infantes con los logros en lectura evaluados en segundo grado; esto significa que leen mejor aquellos que obtuvieron resultados positivos en el test de Bender. Pero demuestra que esa correlación no se produce cuando se aplican otros test que también miden la integración perceptual. Esta objeción cuestiona así, la correlación supuesta entre el funcionamiento visuomotor y los subsiguientes logros en lectura. Se han encontrado también altas correlaciones entre:

- los logros en lectura y los test de inteligencia;
- la actitud en el trabajo;
- otras variables estudiadas.

(1) Frank R. Vellutino, Dislexia. Theory and Research, pág. 60-186, The Mit Press, Cambridge, Massachusetts and London England, 1981.

LAS
EXPERIENCIAS

Lo que quiere decir que "probablemente la correlación entre el test gestáltico de Bender y el rendimiento en lectura puede ser atribuido a otros factores que no son la integración perceptual deficiente".

Vellutino concluye diciendo que:

LAS
INTERPRETACIONES

"En vista de estos hallazgos y considerando la naturaleza equivocada de los resultados de los numerosos estudios discutidos en esta sección, uno puede razonablemente llegar a la conclusión de que los test de integración visual-motora nos van a decir poco sobre la etiología de los trastornos de la lectura" (1)

2. La confusión espacial y direccional

LAS
HIPÓTESIS

Los errores de los lectores principiantes que producen las inversiones descritas anteriormente hicieron pensar a los primeros investigadores que la confusión espacial y direccional así como la incapacidad de distinguir la derecha de la izquierda estaban asociadas a la dislexia.

LAS
EXPERIENCIAS

Estos dos aspectos dieron lugar a dos tipos de pruebas que fueron empleadas por N. Galifret Grandjon en el test de Head-Piaget.(2)

Nos referimos brevemente primero al test de Head, de "la mano, ojo, oreja" considerado apto para evaluar la orientación espacial.

Esta prueba se realiza en varios tiempos, pero para que Ud. tenga una idea de la misma reproducimos los conocidos esquemas de una figura humana, ante los cuales el sujeto debe ejecutar los ocho movimientos posibles:

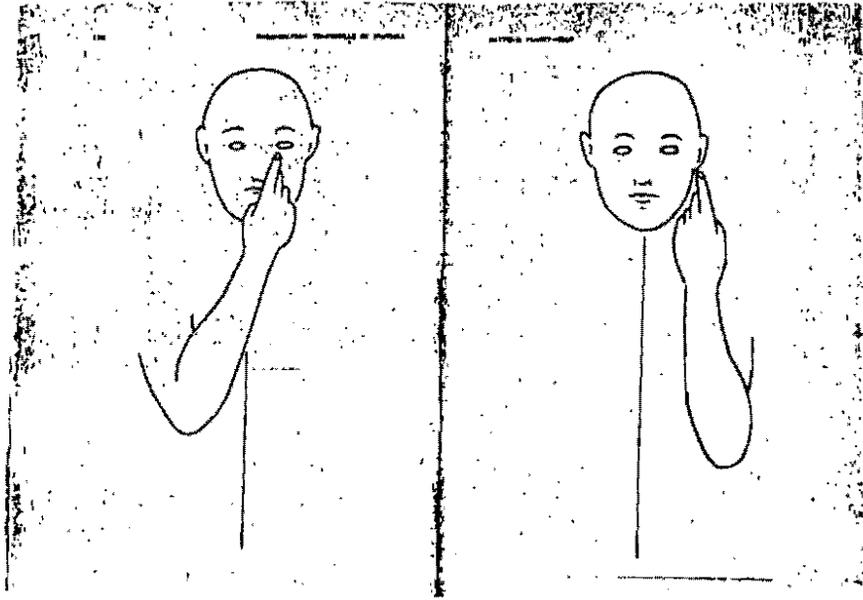
- . señalar el ojo izquierdo y derecho con cada mano,

(1) Vellutino, op. cit.

(2) N. Galifret Grandjon, Batterie Piaget-Head, en René Zazzo, Manual Pour l'Examen Psychologique de l'Enfant, Cap. 4, Ed. Delachaux Nestlé, Suiza, Año 1960.

LAS EXPERIENCIAS

- . señalar la oreja izquierda y derecha con cada mano,
- . etc.



La misma autora incluye algunas de las técnicas expuestas por Piaget en sus Test de Derecha-Izquierda que presentó en su libro titulado El juicio y el razonamiento en el Niño. De ese test toma las pruebas para:

- . el reconocimiento de sí mismo
- . el reconocimiento de otro frente a frente
- . el reconocimiento de la posición relativa de tres objetos.

LAS CONCLUSIONES

Con ambas pruebas, la de Head y la de Piaget, cuidadosamente estandarizadas, la autora llega a la conclusión de que: se pueden marcar etapas genéticas desde los seis a los doce o catorce años, y calcula un score global graduado de edad en edad por lo menos hasta los once o doce años. Después de esa edad la prueba deja de medir el desarrollo.

...Numerosos autores trataron de averiguar con diferentes técnicas si la confusión espacial es causa de la dislexia. Entre ellos varios expresaron su escepticismo ya que la mayoría de los disléxicos estudiados no presenta ese cuadro. En algunas investigaciones la mayoría no descubre correlaciones significativas y en otros casos se presentan hallazgos contradictorios o no se han tenido en cuenta otros factores como la inteligencia y las condiciones socioeconómicas.

Vellutino considera que quizás estas investigaciones han medido "otra cosa" que la confusión espacial, sin advertirlo.

En la mayoría de las investigaciones se encuentran mayores errores en la orientación espacial en los niños pequeños de los primeros grados que en los niños que cursan los grados superiores. A este respecto dice Vellutino:

"una plausible explicación sería que los progresos satisfactorios en lectura pueden haber provisto a los buenos lectores con una decidida ventaja práctica en la estrategia espacial utilizada".

Ya que funcionaría la experiencia que obtiene al distinguir que letras de idéntica forma en distintas orientaciones tienen diferente valor.

"Esa experiencia en la discriminación de letras probablemente se ha transferido en los buenos lectores y no se ha transferido en los malos lectores".

Por eso este autor no está de acuerdo con quienes creen que una correcta orientación en los primeros grados implica una buena preparación para la lectura, ya que, inversamente, el aprendizaje de la lectura puede desarrollar la mejor orientación espacial en niños de mayor edad tal como aparece en casi todas las investigaciones.

Reflexione Ud. sobre la importancia de las ejercitaciones funcionales para el aprestamiento.

Esta línea de investigación:

¿respalda el valor de dichas ejercitaciones?
¿constituye un nuevo aporte para poner en duda su validez?
Anote sus reflexiones para llevarlas al grupo.

3. Dominancia lateral.

En las experiencias de Head-Piaget, recién mencionadas, se toma la noción de derecha-izquierda como una cuestión conceptual.

Otra línea de investigación se ha ocupado de buscar explicaciones para la confusión en el espacio y en la dirección izquierda-derecha estudiando desde un punto de vista orgánico la dominancia lateral.

Ud. se preguntará ¿qué es la dominancia lateral?

Se refiere a la superioridad funcional de un lado del cuerpo determinado por el predominio de un hemisferio ce
rebral sobre otro.

El hemisferio izquierdo dirige la mitad derecha del cuerpo, a la inversa, el hemisferio derecho dirige a la mitad izquierda. Habitualmente es dominante el hemisferio izquierdo y por eso la mayoría de los su
jetos son diestros, es decir, que se manejan preferentemente con la mano derecha sobre todo en los actos que requieren fuerza.

Inversamente si predomina el hemisferio derecho el sujeto es zurdo, vale decir que se maneja preferentemente con la mano izquierda.

La superioridad funcional de un solo lado es normal cualquiera que sea el hemisferio predominante. Ser zurdo es tan normal como ser dies
tro, si bien la normalidad para la zurdería ha sido muy tardíamente comprendida.

Pero también puede haber una zurdería o una dextralidad patológica.

La zurdería patológica o falsa, ocurre cuando el hemisferio izquierdo ha sido dañado y por eso el he
misferio derecho pasa a ser dominante.

Por similar motivo puede haber una dextralidad patológica.

En ambos casos tanto el zurdo como el diestro tienen, respectivamente, las funciones de la mano opuesta.

En la superioridad funcional de un lado u otro del cuerpo pueden hallarse las siguientes variantes:

- ser más o menos fuerte,
- estar diferenciado en un mismo individuo.

En el primer caso el dominio de un lado de un individuo puede ser fuerte siendo totalmente zurdo (o diestro) y en otros casos puede pasar por variantes intermedias hasta llegar a una aproximación de igualdad que da lugar al ambidextrismo. Si bien algunos suponen que esta posibilidad no es corriente sino que en la mayoría de los casos encubre una "zurdería contrariada".

En el segundo caso el predominio puede ser diferente en un mismo individuo, ya sea para una mano, un ojo o un pie, de tal manera que no siempre la zurdería o la dextralidad es homogénea.

Puede existir, también, una lateralidad cruzada o discordante cuando el sujeto es zurdo para la mano, pero es diestro para el ojo, o para el pie o viceversa,

Además de los casos de zurdería normal, patológica o cruzada, necesitamos tener en cuenta los casos de zurdería contrariada por el papel que se le ha atribuido a esta noción en el tema de la dislexia.

La zurdería contrariada se refiere a los casos en que los niños zurdos normales han sido compulsivamente obligados a hacer uso de la mano derecha.

Esta compulsión que en algunos casos fue llevada a extremos atroces como atar o inmovilizar la mano izquierda ya sea para la escritura, para la esgrima, etc. se basaba en prejuicios ancestrales. El mismo sentido peyorativo del término lo señala en las lenguas más variadas. Así por ejemplo, left handed en inglés, linker en alemán, gaucher en francés, zurdo en castellano, según los respectivos diccionarios es sinónimo de desgraciado, torcido, torpe, funesto, aciago, infeliz.

LAS HIPÓTESIS

Desde hace mucho tiempo se encontraron correlaciones entre los diversos tipos de zurdería y retardos en el habla o trastornos de articulación así como, especialmente en la zurdería contrariada, con la tartamudez.(1)

(1) B.P., de Braslavsky, "Zurdería y lenguaje" en Fonoaudiológica, Revista de Asalfa, año 1956, N 2.

De acuerdo con esas supuestas correlaciones, dichos trastornos se presentaban:

- 50% en zurdos normales según algunos (Roudinesco)
- 76% con lateralidad cruzada (Roudinesco)
- 18% con lateralidad cruzada según otros (Hallgren).

Estas estadísticas son ahora muy cuestionadas.

LAS EXPERIENCIAS

En resumen, de acuerdo con Zazzo (1) se puede definir la lateralidad:

- . por su naturaleza: normal o patológica,
- . por su grado: más o menos fuerte,
- . por su homogeneidad: homogénea o cruzada.

Existen diversas pruebas que procuran determinar, especialmente el grado y la homogeneidad de la lateralidad. Entre otras, se puede citar la Batería de dominancia lateral de N. Galifred Grandjon. (2)

La autora de estas pruebas señala que

"con cierta experiencia clínica estas pruebas pueden ser utilizadas en casos individuales que plantean un problema de motricidad u organización perceptiva" o... donde puede interesar el nivel motor del niño desde el punto de vista manual pero ella "no debe ser interpretada fuera de un conjunto de examen neurológico y otros exámenes motores y psicomotores así como de la anamnesis"

Más específicamente la correlación entre la dominancia lateral y la dislexia ha merecido investigaciones con interpretaciones que fueron muy discutidas. Se citan las investigaciones de Harris (1957) y las de Benton y Birch (1965). En la primera se trabajó con una muestra de 316 niños con problemas severos de lectura y 245 elegidos al azar como grupo de control. Harris encontró que los malos lectores tenían una mayor tendencia a una lateralidad mixta y mayores dificultades en la orientación derecha-iz-

(1) R. Zazzo, "Génesis y forma de la lateralidad" en Manual para el examen psicológico del niño, Delachau y Nestlé, 1960, pág. 15, Suiza.

(2) N. Galifred Grandjon, Manual del examen psicológico del niño, op.cit., pág. 18.

LAS EXPERIENCIAS

quiera. Pero se ha discutido la característica de la muestra que utilizó ya que comprendía niños de ambos sexos en edades de 7 y 11 años con características clínicas muy diversas. Además en su grupo de control podrían incluirse niños de baja capacidad intelectual para comprender los aspectos conceptuales de las consignas indicadas y probablemente muchos podrían tener problemas de lectura.

En la segunda investigación que también utilizó pruebas de lateralidad, la muestra estuvo mejor seleccionada:

- 150 varones que eran verdaderos disléxicos
- 50 de control que eran buenos lectores.

Todos tenían entre 9 y 10 años, y eran representativos de un amplio rango de niveles socioeconómicos. Esta investigación no arrojó diferencias en la lateralidad aunque se advirtieron dificultades en el "esquema corporal" (tema que se tratará poco después).

LAS CONCLUSIONES

En síntesis: varios autores consideran que los problemas experimentados por los disléxicos podrían tener otro origen. Más explícitamente dice Vellutino:

"... El niño que tiene un conocimiento implícito de las diferencias fonémicas y articulatorias en las letras y palabras que se grafican de manera similar, y que conoce las palabras habladas en su significado y sus usos en la oración, tiene una variedad de claves lingüísticas que le ayudan a programar la correcta orientación y la secuencia característica de su configuración". En consecuencia, la orientación... es relativa más que absoluta y emerge como resultado de relaciones de aprendizaje y no a causa de capacidades congénitas específicamente responsables de la toma de conciencia espacial y direccional".(1)

Es decir que:

|| Tendrían mayor importancia los aprendizajes adquiridos mientras lee que los conceptos innatos espacio-direccionales, o las características orgánicas constitucionales de la dominancia lateral

(1) Vellutino, Dislexia, Ibid, pág. 125 y 126.

4. Imagen corporal

Los conceptos elaborados por Head sobre la orientación espacial y también a la distinción del propio lado derecho-izquierdo dieron lugar a la noción de "imagen corporal".

Schilder en su libro sobre imagen y apariencia del cuerpo humano (1951) concibió la "imagen corporal" como:

la representación mental de la imagen de nuestro propio cuerpo.

LAS HIPÓTESIS

Se consideró que los errores de la "somatognosia" (imagen corporal) se pone de manifiesto en el dibujo de la figura humana.

LAS EXPERIENCIAS

Algunas investigaciones trataron de hallar la asociación de esos errores con las dificultades de aprendizaje escolar pero con resultados no relevantes. (1)

5. La integración intersensorial

LAS HIPÓTESIS

Otra explicación de la dislexia muy difundida la asocia con desórdenes para integrar la formación de los diferentes sentidos y, en particular, de las percepciones auditivas con las visuales para comprender cómo se relaciona el lenguaje que se habla y el lenguaje que se ve.

Se trata de la integración intersensorial investigada a través de diversas experiencias entre ellas las de Birch y Belmont (1965).

LAS EXPERIENCIAS

Veamos cómo se realiza la experiencia. Se le requiere a los sujetos que relacionen ciertos patrones auditivos (vinculados con el lenguaje que se hable, con patrones vi

(1) Ajuriaguerra, Manual de Psiquiatría Infantil, op. cit., Pág. 336.

LAS EXPERIENCIAS

so-espaciales (vinculados con el lenguaje escrito). El experimentador produce un determinado número de golpes sobre la mesa con diferente ritmo y el sujeto debe reconocer visualmente en un dibujo de puntos equivalentes, cuál de ellos corresponde al ritmo escuchado. Observe el siguiente ejemplo:

	ESCUCHA LOS GOLPES	RECONOCE VISUALMENTE LO ESCUCHADO
EJEMPLOS:		
A
B
C
Test Items		
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

LAS CONCLUSIONES

Se comprobó que los niños del Jardín de Infantes obtenían mejores y más rápidos resultados que los niños de 5° grado, por lo que se pensó que la correlación era importante al comienzo pero que más tarde influyen otros factores intelectuales.

Otra experiencia (Beely, 1967) antepuso el estímulo visual para que el sujeto lo reprodujera auditivamente, Dio mejores resultados, pero posteriormente se comprobó que la diferencia se debía al mejor uso del lenguaje y de la memoria verbal para interpretar y responder la consigna.

No se conocen experiencias que demuestren la correlación entre las dificultades en el aprendizaje y la integración intersensorial.

6. La integración temporoespacial

LAS HIPÓTESIS

Entre nosotros se conocieron hace mucho tiempo experiencias similares a las anteriores pero que no estaban destinadas a medir la integración intersensorial sino que trataban de investigar la relación entre el tiempo y el espacio en el acto de la lectura.

En el Módulo 3, unidad 2 (pág. 18, 19) vimos que las investigaciones de Mira Stambak y Nadine Granjon se basaban en la suposición de que en el proceso de aprendizaje de la lectura existen dos planos:

- el de la organización perceptiva y motora, y
- el de la organización simbólica.

El primer plano toma en cuenta la participación del lenguaje y del lenguaje escrito, considerando que el habla se desarrolla en el tiempo y la escritura en el espacio.

LAS EXPERIENCIAS

Las pruebas de Mira Stambak tratan de medir la percepción que el niño tiene del "tempo" y su capacidad de reconocer o de reproducir ese "tempo" en el plano del papel.

Para eso, en una actividad motriz simple, observa:

- las aceleraciones,
- las lentificaciones,
- las irregularidades,
- la intensidad (fuerte o apenas perceptible).

Luego observa si es capaz de distinguir el "tempo corto" (...) o el "tempo largo".

Posteriormente presenta una prueba como la que sigue:

Reproducción de estructuras rítmicas.

Estructuras para reproducir.

LAB 101
INTERPRETAC

LAS
EXPERIENCIAS

Ensayos	Errores
••	
• •	
1. ••••	
2. •• ••	
3. • •••	
4. • • •	
5. •••••	
6. • ••••	
7. •• • ••	
8. •• •• ••	
9. •• ••••	
10. • • • •	
11. • ••••	
12. •••••	
13. •• • ••	
14. •••• ••	
15. • • • ••	
16. •• ••••	
17. • •••••	
18. •• • •••	
19. •••• •••	
20. • ••• •••	
21. • ••• •••	
Total . . .	

LAS
INTERPRETAC

Desde el punto de vista genético se comprueba que el factor edad juega en los niños pequeños, mientras que a partir de los 10 años parecen intervenir otros factores.

El análisis de la organización temporoespacial ha sido incluida por la propia Mira Stambak entre los propios aspectos que orientó la búsqueda de "supuestas desorganizaciones funcionales" que explicarían las dificultades en lectura y escritura. Y ella dice finalmente:

'Ninguno de los trastornos anteriormente citados aparece de manera constante y necesariamente en la dislexia. Algunas de las dislexias pueden aparecer sin que esté presente ninguno de ellos. Inversamente, cada una de esas organizaciones se

LAS INTERPRETACIONES

puede encontrar en otros tipos de trastornos sin venir acompañada de dislexia ni disortografía".(1)

7. Explicaciones neurológicas

LAS HIPÓTESIS

Las explicaciones basadas en la desorganización perceptivo visual, en la desorientación espacial y corporal, en la dominancia lateral, fueron estimuladas por ciertas conceptualizaciones de la dislexia específica de origen orgánica o, más específicamente, neuromotor.

La más clásica es la de Orton (1925) que asocia estas confusiones a ciertos tipos de trastornos neurológicos debido a una disposición heredada más que a una falta de maduración. Se trataría de la dificultad para establecer el predominio hemisférico en el curso del desarrollo y esa dificultad estaría asociada con los signos lingüísticos. Otros autores (Herman, 1959) también la asociaron con los símbolos visuales incluyendo los números y notaciones musicales.

Se puede entender mejor con la siguiente explicación elemental: según la asimetría funcional de la corteza cerebral, se agrupan en el mismo hemisferio todos los centros de expresión simbólica (lenguaje hablado y escrito y quizás matemáticos). La mano, como medio de exteriorización de esos símbolos por medios gráficos, se halla dirigida por el mismo hemisferio dominante. La dislexia estaría determinada por ciertos desórdenes en las funciones tan complejas de esas áreas.

Estas hipótesis han dado explicaciones aparentemente verosímiles para los zurdos con dislexia y especialmente para los zurdos contrariados que al principio fueron los más sospechosos de este padecimiento. En particular para el segundo caso se trataría de un desequilibrio en la armonía de las funciones interhemisféricas. Al obligarse a

(1) H. Stambak, y otros, "Síntesis de los trabajos" en La dislexia en cuestión, Pablo del Río editor, Madrid 1977, pág. 190.

LAS HIPÓTESIS

los zurdos a usar la mano derecha se producirían influjos anárquicos y a la vez inhibiciones unilaterales que, nacido de ambos lados del cerebro, producirían la desorientación espacial y en la noción del propio cuerpo.

Con respecto a los factores neurológicos subyacentes en la dislexia se considera que ha habido mucha especulación y mucha controversia que no han podido ser dilucidadas hasta tal punto que se considera que la información es insuficiente para aceptar o rechazar la idea de que estos niños están neurológicamente impedidos y será necesario seguir investigando para poder evaluar esta posibilidad'. (1)

3. Los problemas del lenguaje

En la síntesis antes mencionada del coloquio sobre la dislexia en cuestión, se dijo que:

"parece que los trastornos que se encuentran más frecuentemente son los retrasos de la palabra y los trastornos del lenguaje".

Por otra parte, al discutir todas las investigaciones que se ocupan de los desórdenes que hemos venido analizando, se plantea la verosimilitud de que en realidad se trata de trastornos del habla. A este respecto Vellutino dijo:

"Se concluyó que la mayoría de los problemas de lectura son causados por deficiencias o perturbaciones en uno o más aspectos del funcionamiento lingüístico" (2)

A este respecto debemos diferenciar dos enfoques, que dan lugar a diversas hipótesis:

- 1 - neurolinguista
- 2 - psicolinguista.

Veremos cada uno de esos enfoques.

El primero, desde el comienzo, consideraba la dislexia como un

(1) F. R. Vellutino, Teoría e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez; en Teorías y Técnicas para la comprensión del lenguaje escrito, UNICEF, Universidad Católica de Chile, 1982.

(2) Vellutino, op. cit., pág. 107.

proceso derivado de trastornos constitucionales patológicos como las afasias y las dispraxias.

El segundo se vincula al proceso de construcción del lenguaje durante el cual el niño aprende intuitivamente los componentes gramaticales de la lengua.

Enfoque neurolingüista

Este enfoque dio lugar a diversas hipótesis expuestas por muchos autores. Reproducimos una, implícita en las siguientes explicaciones de Bernaldo de Quirós y Della Cella:

LAS HIPÓTESIS

'Si observamos la dislexia en sus manifestaciones más severas, la hallamos formando parte de una entidad compleja que ha sido reconocida desde hace tiempo con el nombre de afasia infantil, en la cual el niño tiene severas dificultades para la adquisición del habla e igualmente de la lectura y la escritura. En un grado menor también hablamos de otros síndromes del habla y del lenguaje (dislalia #, dispraxia #, etc.) que pueden acompañarse en la edad escolar con dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura'.(1)

En esta dirección, aunque con distinto modelo teórico, se halla la interpretación del Dr. Juan Azcoaga, quien a partir de una concepción neurofisiológica y fisiopatológica pone especial énfasis en las "funciones cerebrales superiores" restringidas al lenguaje, las gnosias, las praxias".(2)

Estas funciones cerebrales superiores (fcs) se agregan en el aprendizaje a los dispositivos básicos (motivación, atención, memoria, sensopercepción) y al equilibrio afectivo emocional. Pero en el aprendizaje pedagógico sólo ellas (las funciones cerebrales superiores) son verdaderamente indispensables. Este autor elabora un modelo teórico que se basa según él lo expone en una doctrina "neopavloviana" de la actividad nerviosa superior según la cual la actividad de la fcs participa en la organización

- (1) J. B. de Quirós y M. Della Cella, La dislexia en la niñez, Ed. Paidós, pág. 20, 1965.
- (2) Juan Azcoaga, "Alteraciones de las funciones cerebrales superiores y dificultades del aprendizaje escolar" en El Niño con dificultades para aprender, UNICEF, Universidad Católica de Chile, Año 1980, pág. 224.

LAS HIPÓTESIS

de unidades de aprendizaje que son los "estereotipo-dinámicos" #.

Las dislexias se deben a las alteraciones de las funciones cerebrales superiores:

- el lenguaje,
- las gnosias, #
- las praxias. #

En el lenguaje se consideran los componentes:

- fonéticos,
- sintácticos,
- semánticos.

LAS EXPERIENCIAS

Mediante pruebas comparativas que se aplican en el aprendizaje pedagógico de:

- la lectura (oral, por señalamiento, comprensiva)
- la escritura (dictada, copia, comprensiva).

Consideran que la naturaleza de los errores hacen al tipo de diversas patogenias # (1) que son correlativos a los trastornos del lenguaje infantil.

LAS INTERPRETAC.

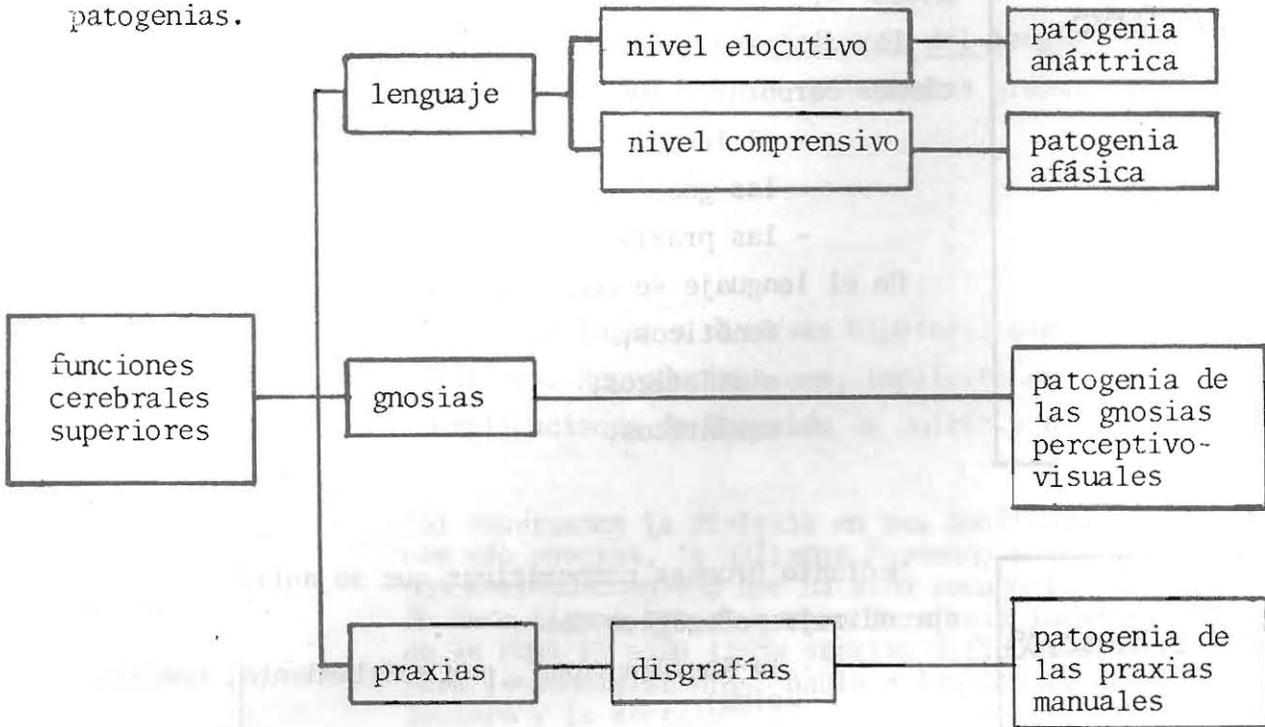
Así, cuando el niño tiene un trastorno de lenguaje que se denomina "anartria" # que afecta a la función elocutiva, produce una "patogenia anártrica".

Si se trata de un retardo "afásico" # que compromete la comprensión del lenguaje, se hallará afectada la comprensión de lo leído y se producirá una dislexia que tiene "patogenia afásica".

Azcoaga interpreta los trastornos perceptivo-visuales y de orientación espacial como alteraciones de las gnosias viso-espaciales y de las gnosias temporo-espaciales. El conjunto de los trastornos de los procesos gráficos serían "como es obvio" (pág. 233) el resultado de las dificultades de las "praxias manuales".

(1) Juan Azcoaga, op. cit., pág. 238.

Con el siguiente cuadro trataremos de sintetizar las diversas patogenias.



Enfoque psicolinguista

Esta dirección, como ya se dijo, se orienta por las concepciones genéticas y constructivistas del lenguaje.

Le presta preferente atención a la regularidad genética del desarrollo del lenguaje.

Vigotsky, en su clásico libro sobre Pensamiento y Lenguaje (1) le confiere una particular significación a las primeras etapas que se suceden durante la primera y segunda infancia.

A través del estudio de las diversas formas de lenguaje:

- egocéntrico,
- oral,
- interior,
- escrito.

|| puede también reconocer las diferenciaciones que se producen entre:

(1) L.S. Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, Ed. Cartago, Bs.As, Cap. VII, sobre Pensamiento y Habla.

- la fonética,
- la sintaxis,
- la semántica.

Si la lectura y escritura son hechos lingüísticos, como se analizó en el Módulo 2, y se producen en el proceso evolutivo, es natural que se haya buscado la relación entre la evolución del lenguaje y la adquisición o las dificultades para la adquisición de la lectura y escritura.

Se advierte que este enfoque se relaciona estrechamente con teorías sobre la conciencia lingüística cuyo mayor desarrollo fue elaborado por Mattingly, de quien se habló en módulos anteriores.

LAS HIPÓTESIS

En algunos de los primeros trabajos de este autor, dice que el proceso de análisis del propio lenguaje hablado tiene naturalmente lugar en la evolución de los niños hasta los tres años de edad; que algunos siguen haciendo del lenguaje un objeto de su análisis; que otros dejan de hacerlo. Los primeros no tendrían ninguna dificultad para aprender posteriormente a leer, mientras los otros necesitarían que el maestro "reanime la maquinaria del lenguaje". No sabemos que se hayan hecho estudios experimentales con niños disléxicos. Pero es una hipótesis que merece investigarse.

LAS EXPERIENCIAS

Numerosas investigaciones realizadas durante el proceso evolutivo de la adquisición del lenguaje han demostrado la correlación entre la habilidad lectora con:

- . el conocimiento de palabras y especialmente su identificación y uso en el contexto,
- . la función de nominación y rotulación de objetos comunes que se vinculan con la memoria de las cosas y las palabras que la rotulan,
- . las relaciones entre palabras mediante la categorización de las mismas por significaciones similares y no similares, especialmente cuando se trata de palabras abstractas,
- . la habilidad para comprender diversas construcciones sintácticas. (1)

(1) Véase F. K. Vellutino, "Deficiencias verbales y alteraciones en la lectura" en El niño con dificultades para aprender, *Ibid*, pág, 107-116.

LAS CONCLUSIONES

Este enfoque permite suponer que otras investigaciones realizadas en la misma dirección, aportarán mayores datos para interpretar algunas de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura.

9. Trastornos emocionales

HIPÓTESIS Y EXPERIENCIAS

En un trabajo clásico de R. D. Ravinovich (1) informa que entre los grupos que emergen de los estudios por él diagnosticado, aparece uno, cuya "capacidad de leer se halla intacta pero está insuficientemente utilizada para que el niño alcance un nivel apropiado al de su inteligencia. El factor causal es exógeno ya que el niño tiene un potencial de lectura normal que ha sido deteriorado por negativismo, ansiedad, depresión, bloqueo emocional, psicosis, oportunidades educacionales limitadas u otras influencias externas. Nosotros lo diagnosticamos como un retardo de lectura secundario".

En otros casos se advirtió la frecuencia de ciertas características en el equilibrio emocional de los niños que pueden considerarse como causas endógenas de las dificultades para el aprendizaje de la lectura:

- dependencia exagerada,
- frustraciones,
- fobias,
- fantasías y fabulaciones,
- falta de motivación,
- distractibilidad,
- hiperactividad,
- desvalorización de la autoimagen.

LAS INTERPRETAC.

Desde hace treinta años aproximadamente se proponen diversos modelos psicoanalíticos para encontrar explicaciones que desde el comienzo, se consideraban como el resultado de limitaciones de las tendencias instintivas del ego.

(1) R.D. Ravinovich, Psychiatric considerations en Reading Disability
Ibid, pág- 74.

Más recientemente R. Cahn (1) cree legítimo suponer que "el desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita es el fruto de la conjunción en el tiempo, - entre el quinto y el séptimo año -, de una maduración neurofuncional propia de esta edad y de la resolución del conflicto edípico, fruto a su vez de la forma en que se hayan resuelto, con más o menos éxito, los conflictos surgidos a partir de la fase oral".

El mismo autor señala numerosas constelaciones posibles en la afectividad que pueden incidir:

"los obstáculos al impulso de curiosidad, de apertura, de competición o autonomía; todo lo que de alguna manera frene o prohíba en el plano emocional el dinamismo evolutivo, corre el riesgo de cristalizarse a nivel de la integración de las funciones cognitivas y más particularmente en este caso de la lengua escrita"

Cita conflictos tales como el miedo o bloqueo unidos a la angustia de castración ante un padre temido, o dificultades para la identificación con un padre desvalorizado o desvalorizante articulada con una deficiencia de integración sociocultural.

Otros modelos han hecho interpretaciones psicoanalíticas de las letras. Para dar un solo ejemplo, la "z" tendría un valor de desviación o de castración.

Desde muy temprano los argumentos de estas corrientes fueron discutidos desde varios puntos de vista. Quizás el más difícil de refutar se refería a la selectividad del trastorno.

¿Por qué las "limitaciones instintivas del ego" o las estructuras neuróticas de la personalidad tendrían solamente su repercusión en la lectura mientras que quedan intactas las capacidades intelectuales y los otros aprendizajes escolares?.

(1) R. Cahn "Un enfoque psicoanalítico de los trastornos en la lengua escrita en el niño" en La Dislexia en cuestión, Ibid. 93-102.

**LAS
INTERPRETAC.**

Parecería más coherente la explicación inversa: Los trastornos emocionales se producen a consecuencia de las dificultades escolares por la acción recíproca que estas determinan en la escuela y la familia, quienes, ante el fracaso, desvalorizan su personalidad por motivos socio-culturales. El lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, es un aprendizaje impuesto en la escuela, que algunos consideran la primera institución coercitiva de la sociedad. Sin embargo, hay quienes piensan que la mayoría de los niños concurre a la escuela con expectativa de aprender a leer y escribir, y sienten su ingreso a primer grado como un acto de iniciación que les da acceso a una sociedad dominada por la cultura gráfica.

La experiencia demuestra que cuando la escuela posterga ese aprendizaje o lo distorsiona, el niño se siente frustrado y así sobrevienen los problemas emocionales que se traducen en resistencia a la escuela, en agresividad o retraimiento.

Quizás, a veces, tales problemas lo pondrán más fácilmente bajo el dominio pasivo de la televisión.

10. Los trastornos psicomotrices

**LAS
HIPÓTESIS**

Muchas veces se ha dicho que los problemas de la motricidad gruesa (general) y fina (especialmente de la mano) se hallan vinculados a la dislexia. Sin embargo se ha observado que muchos niños con severos impedimentos motores de origen cerebral (parálisis cerebral) llegan a ser muy buenos lectores aunque a veces acceden algo más tarde al dominio de la lectura.

No se descarta que algunos malos lectores han tenido problemas de desarrollo en la motricidad tanto como en el lenguaje y que estos pueden reflejar anomalías en el desarrollo general. Pero, se ha demostrado que no siempre, necesariamente, son la causa de las alteraciones en la lectura.

LAS HIPÓTESIS

En la bibliografía especializada se encuentra muy escasa información sobre investigaciones que se refieran a las relaciones entre la motricidad y la dislexia. Cuando se refieren a la disgrafía, como lo vimos en la unidad anterior, si bien se acepta que el gesto gráfico se halla vinculado a la motricidad fina, se comprueba que la "caligrafía" depende además de otros factores vinculados a la personalidad total.

LAS EXPERIENCIAS

Haremos una breve referencia a los estudios informados por Quirós y Della Cella (1) quienes se refieren a la "torpeza manual". La investigación tuvo lugar en tres escuelas de emplazamientos diferentes, central, intermedio y periférico encontrando diferencias significativas, respectivamente del 37%, del 70% y del 53%.

La interpretación fue la siguiente:

LAS INTERPRETAC.

"... de esta cifra se deduce que existe menor torpeza manual entre los niños de la escuela central, lo que posiblemente sea debido a un adiestramiento previo al ingreso escolar. Por otra parte, en la escuela periférica se encontró menos torpeza manual que en la intermedia posiblemente debido a la mayor independencia motriz de los niños perteneciente a suburbios".

Por eso agregan:

"No debemos olvidar que tenemos que ser cautelosos cuando consignamos la presencia de torpeza manual.

Otras afecciones, ciertas inhibiciones psíquicas, algunas deficiencias sensoriales, pueden simular la existencia de una torpeza manual".

CONCLUSIONES

Como Ud. podrá advertir tampoco se puede tomar las alteraciones de la psicomotricidad como causa unifactorial de las dislexias.

(1) Quirós. Della Cella. Op. cit. pág. 94.

11. La herencia

LAS HIPÓTESIS

Por último nos referiremos a la transmisión hereditaria de la dislexia que ha interesado particularmente a algunos investigadores.

LAS EXPERIENCIAS

Hallgren (1) (1950) desarrolló esta hipótesis a partir de un análisis estadístico que fue muy cuestionado. Un posterior estudio del mismo autor sobre niños gemelos le permitió observar que sobre doce parejas de monocigóticos (univitelinos, idénticos) se encontraban afectados ambos gemelos, mientras que sobre 33 heterocigóticos (distintos) no estaban afectados ambos más que en once casos. A pesar de la importancia de estas investigaciones, son muchas las objeciones realizadas, en primer lugar por la dificultad para producir el diagnóstico y, sobre todo por la dificultad que existe en admitir que la complejidad de los componentes que participan en la lectura y en las dificultades de su adquisición, puedan ser transmitidos a través de un gen como lo suponía Hallgren cuando dijo verificar la existencia de un solo gen dominante.

En algunos casos extendió la investigación de los factores hereditarios a antecedentes familiares que hacen intervenir el retardo en la adquisición del habla, la existencia familiar de zurdería, neurosis, psicopatías y otros.

Las hipótesis mencionadas se pueden distribuir en dos grandes grupos:

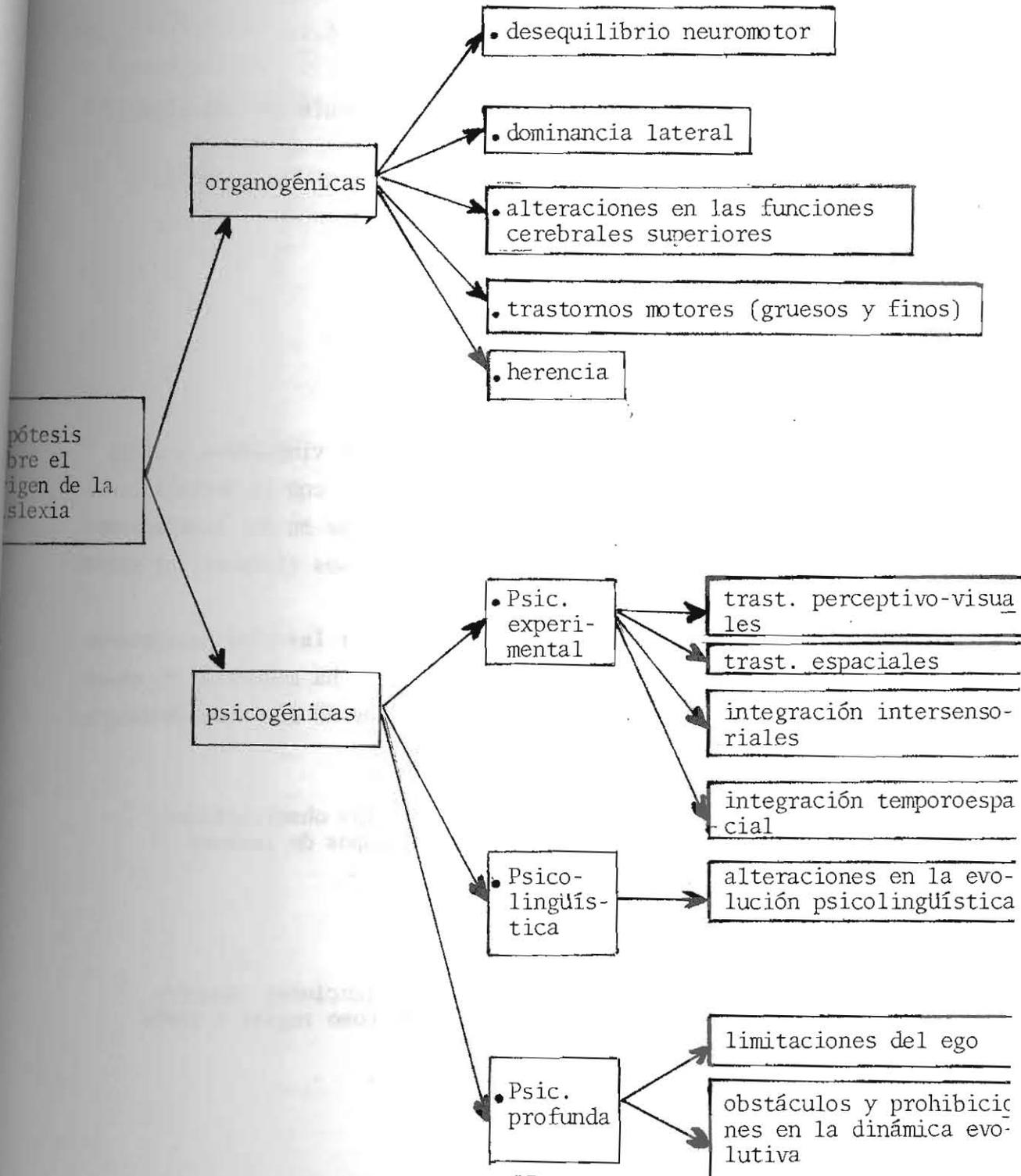
. hipótesis organogénicas

(1) Hallgren, B. (1950) Specific Dyslexia: A clinical and genetic study. Acta Psychiatrica et Neurologia (65, 1, 287) citado por Vellutino F. op. cit.

. hipótesis psicogénicas.

En algunos casos cada uno de los grupos da explicaciones desde su propio punto de vista para un supuesto síntoma.

En el siguiente cuadro se trata de esquematisar las hipótesis mencionadas.



Queremos terminar el trabajo de la unidad, con esta reflexión.

El análisis histórico de las hipótesis permite comprobar que en las primeras investigaciones prevaleció un criterio unifactorial. Es decir que la dislexia era considerada como producto en cada caso de un solo factor causal.

Más tarde se configuró una tendencia multifactorial que trató de unificar ciertos factores como si fueran síntomas de un síndrome:

el síndrome de la dislexia

Este se consideraba integrado principalmente por los siguientes trastornos:

- . perceptivo motores,
- . espaciales y direccionales,
- . espaciotemporales,
- . de la dominancia lateral,
- . del lenguaje,
- . de la motricidad.

En algunos casos se buscaban antecedentes vinculados a otras hipótesis relacionadas con el equilibrio emocional, con la herencia, etc.

Sin embargo discusiones más recientes, que en muy limitada medida hemos expuesto, han demostrado que ninguno de esos síntomas, ni grupos de síntomas configuran un síndrome válido.

A pesar de nuestro esfuerzo por presentar las hipótesis acerca del origen, su gran diversidad demuestra que no se ha conmovido el escepticismo inicial de los investigadores. Hace más de 30 años que Chassigny y Kocher respectivamente decían que

"sin exagerar demasiado, en las observaciones minuciosas existen tantos grupos de razones como niños observados"

y que

"es imposible encontrar explicaciones inequívocas que permitan aplicarlas como reglas a todos los casos de dislexia", (1)

(1) P. de Braslavsky. La Querella... pág. 191.

Casi todas las observaciones que hemos anotado en el desarrollo de la presente unidad proceden de la psicolingüística. Sin embargo se mencionó también la posibilidad de que en algunos casos el aprendizaje de la lectura en el medio escolar revierta su acción para modificar una función. Nos referimos en particular al caso de la orientación espacial que puede modificarse gracias al conocimiento que el niño adquiere del distinto valor de las letras cuando están en posiciones diferentes.

Usted, que es educadora o educador, habrá advertido que todas las clasificaciones y las hipótesis sobre el origen de los trastornos en la lectura han sido elaboradas por médicos, -neurólogos y a veces psiquiatras- o por psicólogos clínicos. Sin embargo es un problema que se manifiesta en la escuela. ¿No tenemos acaso el deber de tratarlo como educadores? Lo procuraremos en la próxima unidad.

Actividades finales

Al realizar las siguientes actividades Ud. comprobará el logro de los objetivos.

Se lo recordamos:

Que usted:

- . Se informe sobre las principales interpretaciones realizadas acerca de la dislexia.
- . Se informe sobre las conclusiones que actualmente se oponen a las interpretaciones tradicionales.

1. Señale por lo menos 3 síntomas que han dado lugar a las diversas hipótesis que se tienen en cuenta en el síndrome de la dislexia.

• _____
• _____
• _____
• _____

2. Explique brevemente qué se entiende por:

- a) confusión espacial y direccional
- b) mala integración temporo-espacial

3. Señale las diferencias entre: zurdería y zurdería patológica o falsa.

4. Hemos tratado 2 investigaciones (Harris - Benton y Birch) sobre la correlación entre dominancia lateral y dislexia.

Responda:

- a) ¿Cuáles fueron los resultados en la primera?
- b) ¿A qué se arribó en la segunda?
- c) ¿Qué afirma Vellutino sobre esos estudios?

5. Entre los siguientes trastornos señale con una cruz (x) los que corresponden a las hipótesis psicolingüistas.

- a) Patogenia anártrica
- b) Dificultad para reconocer palabras abstractas antes de los 6 años
- c) dificultades para reconocer fonemas en la palabra hablada.

COMO SINTESIS

Le proponemos que realice un cuadro sinóptico con los principales conceptos de la unidad.

- . Enumere los síntomas que se consideraban podrían configurar el síndrome de la dislexia.
- . Al lado señale los aspectos más relevantes.
- . Al final recuadre su conclusión.

Clave de corrección de las actividades finales

1. Si en su respuesta figuran por lo menos 3 de estas hipótesis, considérela correcta:
 - . desórdenes perceptivos visuales
 - . confusión espacial y direccional
 - . dominancia lateral
 - . trastornos neurológicos
 - . etc.

2. a) Incapacidad de distinguir la derecha de la izquierda.
b) No integrar el tiempo y el espacio; se supone que el habla se desarrolla en el tiempo y la escritura en el espacio.

3. Zurdería: predominio del hemisferio derecho.
Zurdería patológica o falsa: predominio del hemisferio derecho por daño en el hemisferio izquierdo.

4. a) Harris encontró que los malos lectores tenían una mayor tendencia a una lateralidad mixta y mayores dificultades en la orientación derecha-izquierda.
b) La investigación no arrojó diferencias en la lateralidad aunque se advirtieron dificultades en el esquema corporal.
c) La orientación es relativa más que absoluta y emerge como consecuencia de los resultados de aprendizaje y no a causa de capacidades congénitas específicamente responsables de la toma de conciencia espacial y direccional.

5. b)
c)

UNIDAD 3

Comencemos el estudio de la última unidad.

En las dos anteriores hemos:

- . descrito las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura
- . analizado las experiencias que se dan sobre sus características y sobre su origen.

En la presente nos proponemos que Ud.:

- . analice las objeciones que se hacen a los conceptos tradicionales
- . comprenda las dimensiones que tienen las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura en el sistema formal
- . reconozca el papel que tiene la escuela en las dificultades de los niños para aprender la lectoescritura.

Pasemos a enumerar los temas que con respecto a las dislexias han sido motivo de discusiones.

Ellos son:

- los síntomas,
- las teorías,
- la metodología de la investigación,
- las técnicas de reeducación,
- la definición y la prevalencia,
- las implicaciones pedagógicas.

Veamos cada una, en una apretada síntesis.

1. Los síntomas

En la unidad anterior hemos mencionado experiencias relativamente recientes que tratan de verificar la importancia de los síntomas que supuestamente configuran el síndrome de la dislexia.

Nos hemos referido especialmente a los trastornos:

- perceptivos visuales,
- de la orientación espacial y la dominancia lateral,
- de la organización temporoespacial.

A pesar de la brevedad forzosa de la información presentada, Ud. habrá podido advertir que, en cada caso, el papel del síntoma se invalida por diversos motivos:

- . los trastornos no aparecen de manera constante, ni necesariamente en los disléxicos,
- . el síntoma aparece por igual o no aparece en buenos o malos lectores,
- . cuando existe correlación entre cada uno de esos síntomas y el trastorno, también puede darse una correlación entre ese trastorno y otros datos como, por ejemplo, el nivel de inteligencia, las condiciones socio-económicas u otros,
- . cuando se aplican diferentes tests que miden el mismo proceso (por ejemplo los trastornos perceptivo motores) los resultados son diferentes,
- . las correlaciones encontradas entre esos síntomas, como la dominancia lateral, por ejemplo, y la dislexia son extremadamente contradictorias,
- . ciertos resultados, cuando son mejores en el preescolar y en los primeros grados que en los más avanzados, aparecen como paradójales.

Sintetizando:

Entre otras cosas, a la luz de las nuevas investigaciones, según Ud. lo habrá leído, se dice que:

"los tests de integración visual motora nos van a decir muy poco sobre la etiología de los trastornos en lectura"

"las investigaciones sobre la confusión espacial, sin advertirlo, quizás han medido "otra cosa"

"una correcta orientación en los primeros grados no implica un alto grado de preparación para la lectura".

2. Las teorías

Algunas teorías han dado lugar a las hipótesis sobre la existencia de los síntomas analizados, o recíprocamente. Pero a esta altura después de muchos años de vigencia y coexistencia de tales teorías se puede decir que:

- . ninguna se ha confirmado ni ha podido invalidar a las demás
- . se mantienen las disparidades entre todas ellas
- . difícilmente justifican la especificidad de la dificultad en lectoescritura porque las mismas explicaciones podrían servir para otras dificultades en el aprendizaje
- . la posibilidad de invertir la relación causal especialmente en algunas teorías psicogénicas: ¿es el trastorno emocional la causa de la dislexia? o, inversamente, ¿es la dislexia la causa del trastorno?

3. La metodología de la investigación

En este aspecto aparecen por lo menos dos objeciones esenciales:

la promiscuidad de los casos que se investigan, ya que pueden obedecer a características clínicas muy diversas como:

- daño cerebral,
- atraso escolar,
- retraso mental más o menos severo, o
- dificultades para aprender de origen no identificado.

la muestra está generalmente pre-seleccionada ya que se realizan los estudios sobre niños que están afectados por el fracaso de la lectoescritura y no sobre la población normal.

4. Las técnicas de reeducación

Esas técnicas, que suelen llamarse "remediales" tienden a enmen

dar las funciones afectadas, es decir los síntomas que detectan en las pruebas. Se trataría de una suerte de ortopedia para reparar cada trastoro no practicando ejercicios para:

- . la organización temporoespacial,
- . el esquema corporal,
- . la articulación del lenguaje y el vocabulario,
- . la psicomotricidad,
- . la atención, la memoria visual y auditiva, los déficits de integración sensorial y otros.

El supuesto básico de este entrenamiento consiste en considerar que los aprendizajes académicos dependen de ciertas funciones básicas subyacentes.

En los últimos años se han obtenido

evidencias según las cuales el criterio de entrenar los procesos básicos no es efectivo y responde a una falsa teorización sobre lo que es la lectura y la escritura. Se sostiene que, por el contrario, la preparación para la lectura necesita de otra información muy diferente que la obtenida con esos ejercicios.

Experimentalmente se ha elaborado el principio de transferencia máxima según el cual una destreza puede preparar a otra cuando ambas se hallan íntimamente relacionadas entre sí (1).

El recortado, el punteado, los ejercicios espaciotemporales y sensoriales, ciertos dibujos geométricos y otros, poco se relacionan con la lectura y la escritura. En cambio, los conocimientos lingüísticos y cognitivos que se obtienen en el uso del lenguaje hablado y en la familiaridad con el lenguaje escrito, se relacionan íntimamente con lo que van a aprender. Puede consultar si lo cree necesario el Módulo 5.

5. La definición y la prevalencia

Después de la gran boga de la dislexia que tuvo lugar en la década del 50 y bien entrada la del 60, son muchos los investigadores y docentes que se preguntan si corresponde tratar por igual a todos los niños que

(1) Vellutino, F.R.; Steger, J.A.; Kaman, M. y Desetto, L. (1977) en Learning Disabilities, 10, 375-385.

tienen dificultad para aprender a leer. Como se vio en la primera unidad esta duda dio lugar a sucesivos cambios en la definición de la dislexia.

Se comenzó por aceptar que existe:

- una dislexia simple, que desaparece después del primero o segundo año de escolaridad, y
- una dislexia verdadera que persiste.

Muchos ya dudan sobre la existencia de esta segunda forma cuyo origen es prácticamente imposible de determinar ya que algunos la definen como un caso "idiopático" o "residual", es decir, que se reconoce como dislexia a

una dificultad para aprender a leer que no se puede explicar por ninguna causa biológica, social o educacional.

Pero la pregunta sigue en pie:

Para dos problemas tan diferentes como son una confusión normal y pasajera, y otra irreversible que persiste durante largos años:

¿Cómo puede aplicarse la misma denominación y el mismo concepto?

Las estimaciones sobre la incidencia (prevalencia) han variado casi dramáticamente con los cambios del concepto.

Hacia los años 60, cuando las definiciones incluían a todos los niños que tenían algún grado de dificultad para leer, se informaba sobre cifras, que iban desde el 10 hasta el 30% de la población escolar. (1)

Posteriormente cuando se comenzó a distinguir entre las definiciones específicas y las que no lo son, las estimaciones se limitaron entre cifras que van desde el 1 al 5 % y, más drásticamente se llegaba a estimar que la dislexia severa o verdadera no excede al uno por mil de la población (2).

(1) Eisemberg, L. Op. cit.

(2) Autores varios. La Dislexia tiene espaldas anchas. En El Poder de Leer. Edit. Pablo Ríos. Barcelona.

6. Las implicaciones pedagógicas

Si quisiéramos apreciar cuáles son las posiciones que rechazan con mayor solidez las hipótesis tradicionales sobre el origen de la dislexia parecería que hay que buscarla en el área de la psicolingüística.

Siendo la lectura un hecho lingüístico que el niño construye durante su infancia, es natural que los problemas de su aprendizaje se vinculen con los problemas de la construcción del lenguaje.

Sin embargo, los mismos investigadores afiliados a esta orientación, con frecuencia sugieren que en los propios resultados aparece "otra cosa" que no se puede identificar.

Para comenzar a despejar esa incógnita parecen encontrarse dos órdenes de factores que bien pueden ser concomitantes:

- los sociales,
- los educacionales.

Con respecto a los sociales, se hace notar el papel que los mismos juegan en las muestras utilizadas para investigar los síntomas. Cuando las investigaciones comienzan a realizarse sobre muestras masivas de la población normal la mayor parte de los niños que tienen dificultades para aprender a leer provienen de grupos o sectores socialmente carenciados. Son datos que requieren mayores análisis para determinar cuál es el complejo de variables que a su vez intervienen en esos medios. Así se enfoca una buena fuente de hipótesis de trabajo que fueron poco consideradas hasta el presente.

En cuanto a los educacionales parecen incluirse de manera importante entre "esos factores" que tienen "otro origen", aparentemente desconocidos, que preocupan a los investigadores.

El factor educacional adquiere especial relieve cuando se aprecia la importancia que tiene para la toma de conciencia de las relaciones espaciales el aprendizaje de las diferencias "entre las letras y palabras que se grafican de manera similar..." y se extrae como consecuencia que "la orientación... es relativa más que absoluta y emerge como resultado de relaciones de aprendizaje pero no a causa de capacidades congénitas" (ya citado en la unidad 2).

Nos preocupa saber ahora:

¿Cuál es la dimensión de los problemas de aprendizaje en nuestro país?

No existen estadísticas a este respecto ni siquiera estimaciones verosímiles.

Tratemos, entonces, de encontrar alguna pista para responder a nuestro interrogante.

En el Módulo 1, unidad 3, hemos visto que desde su origen la alfabetización fue una función principal del nivel primario en el sistema de educación. Probablemente por eso, el rendimiento en lectura se constituyó en el criterio básico de la promoción sobre todo en los primeros grados.

En consecuencia,

|| las cifras indicadoras de la repetición,
|| fueron, prácticamente equivalentes a las
|| del fracaso en el aprendizaje en lectura.

Después de las inquietantes evidencias del alto fracaso en primero y segundo grado, se produjo un cambio que se consideró de gran importancia en sus comienzos:

la promoción automática.

Esta medida se basaba en algunas reflexiones, especulaciones e incipientes investigaciones sobre la madurez, que hemos discutido en el Módulo 3.

También se hicieron algunos cambios curriculares introduciendo ejercitaciones que, según se creía, podrían favorecer la madurez y prevenir las dificultades cuyo origen se suponía era de carácter constitucional y patológico.

Ninguna de esas prácticas ha resuelto el problema del fracaso. Pero ahora no podemos entretenernos en su discusión.

La repetición tampoco era una estrategia pertinente por sus graves efectos para la autoimagen del individuo, porque deformaba el perfil de edades de los grados, y

porque era el primero y más injusto instrumento de discriminación social.

Pero necesitamos recurrir a las cifras de la repetición para observar un hecho que ahora se halla oculto detrás de las medidas que pretenden resolverlo, ya que con la promoción automática, la repetición se posterga para el tercero o cuarto grado y en otros casos se derivan a servicios que se consideran de "recuperación".

A pesar de ser conocidos, reproducimos datos de las estadísticas oficiales según las cuales los totales promedios de repetición en el país entre 1970 y 1971 fueron los siguientes:

<u>grados</u>	<u>% de repitentes</u>
1°	21,8 %
2°	13,0 %
3°	10,3 %
4°	7,9 %
5°	5,5 %
6°	3,8 %
7°	1,4 %

Para comprender mejor la importancia de la repetición veamos la posición relativa que estadísticamente ocupaba en 1971-72, entre otros datos, como la promoción y el abandono.

Grado	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Promoción %	68,8	82,8	84,6	85,8	87,0	88,9	95,7
Repetición %	21,8	13,0	10,3	7,9	5,5	3,8	1,4
Abandono %	9,4	4,2	5,1	6,3	7,5	7,3	2,9

Los promedios totales de la repetición fueron del 10,7 mientras que los de abandono fueron del 6,4% para el año considerado.

En un estudio longitudinal no publicado que se realizó durante los diez años precedentes en el departamento de Estadística del Ministerio de Educación se pudo comprobar que las cifras promedio de la repetición fueron siempre, año tras año, más altas que las de la deserción y que la repetición aparece como un fenómeno más refractario que el de la deserción ya que las diferencias entre la repetición de los años 1961/62 y los

años 1971/72 han descendido menos que las del abandono en el mismo período.

La repetición, pues aparece como un fenómeno cuantitativa-
mente más grave aun que el de la deserción, considerado co-
mo el problema crónico por excelencia de la educación for-
mal.

Obviamente, los niños repiten porque no han aprendido lo que, según los objetivos de los planes de estudio (u orientaciones curriculares) debían aprender. Siendo las cifras significativamente más altas en primero, segundo y tercer grado, es ya redundante insistir en que lo que no pudieron aprender es a leer.

Los datos mencionados merecen un análisis más delicado. Se podría comprobar también que el abandono no sólo se produce por causas sociales, exógenas, sino también en muchos casos por el desaliento de los niños y su familia ante el fracaso escolar.

En la misma cohorte de los alumnos que egresaron en el período 1971/72, hubo un total de:

- 39,3% de desertores, y,
- 60,7% de egresados.

Entre los desertores, abandonaron la escuela:

- . sin haber repetido ningún grado..... 24,8%
- . después de haber repetido una vez..... 10,0%
- . después de haber repetido dos veces..... 3,2%
- . después de tres y más veces..... 1,3%

Es decir, que:

el 14,5% de los que abandonaron repitieron una, dos, tres y más veces.

Entre los que egresaron del nivel primario:

- . no repitió nunca..... 30,6%
- . repitió una vez..... 10,5%
- . repitió dos veces..... 7,5%
- . repitió tres veces..... 3,1%

Es decir, que:

sobre el 60,7% de egresados de una cohorte, el 30,1%, que equivale a la mitad, repitió una, dos, tres o más veces.

Volviendo a los alumnos de primero, segundo o tercer grado que debieron repetir, salvo pocas excepciones, porque no aprendieron a leer, ¿existe entre ellos una alta proporción de débiles mentales?

¿eran disléxicos?

¿acaso entre la alta cifra de desertores que antes de abandonar la escuela repitieron una, dos, tres y más veces existieron numerosos disléxicos?

De algún modo la respuesta depende de la definición.

Hemos visto cómo las estadísticas han variado desde que se reconoció la diferencia entre las dificultades específicas del aprendizaje y las que no lo son. Del mismo modo que en otros países los investigadores y docentes se preguntaron si corresponde tratar como disléxicos a todos los niños que tienen dificultades para aprender a leer, nosotros estamos obligados a formularnos el mismo interrogante.

Ante las multitudinarias cifras de la repetición parece insensato suponer que eso sea posible.

Volvamos por un momento a nuestras cifras. En las páginas anteriores hemos presentado la tasa promedio de repetidores en nuestro país haciendo notar la mayor incidencia en los tres primeros grados.

Resulta también interesante observar cómo los datos presentados anteriormente se distribuyen en distintas zonas del país.

Zonas	% Total de desgranamiento o no promovidos	% de desertores sobre el total	Repitentes %
Capital	13,00	69,81	39,19
Pampeana	18,26	38,63	61,37
Cuyo	23,42	49,92	57,08
N.E.	35,31	39,15	60,85
Patagonia	30,38	35,65	64,35
N.O.	35,64	39,92	60,08
Total	23,70	41,17	58,83

|| Como en otras partes del mundo, también en nuestro país el análisis estadístico permite demostrar que el mapa de la deserción y de la repetición se superpone al mapa de la pobreza.

Si se estudian los datos estadísticos que brindan los organismos del sistema de las Naciones Unidas (UNESCO, CEPAL, UNICEF) se puede comprobar que estos datos se reproducen multiplicados en los otros países de América Latina, así como en Asia y África. En algún país de América Latina se ha llegado a comprobar que el 52% repite primer grado.

|| Actualmente, en muchos países desarrollados, los educadores y políticos manifiestan su alarma ante las altas cifras de las dificultades en lectura, que no se diferencian demasiado de las que se observan en los países subdesarrollados y que también se relacionan en muchos casos con diferencias de rango social.

Queremos ahora dedicar nuestra atención hacia las variables internas de la escuela, cuya intervención no ha merecido estudios deliberados entre nosotros. Pero podemos utilizar los datos de algunas de las investigaciones realizadas en la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. para encontrar algunos indicios.

Recurrimos a los siguientes trabajos del programa de investigaciones que se inició en el año 1984:

- 1- Diagnóstico del aprendizaje inicial de la lectura.
- 2- Perfil de los aprendizajes escolares según el nivel de logros de los objetivos curriculares.

Con respecto al primero Ud. ya ha seguido en el presente curso el desarrollo de su marco conceptual. Le ayudaremos, sin embargo, a recordarlo mediante el siguiente gráfico donde aparecen las variables componentes del problema.

Gráfico 1 - Diagnóstico del aprendizaje inicial de la lecto-escritura: variables componentes del problema.



También puede Ud. recurrir a los anexos del Módulo 2 para encontrar los datos de la muestra que se aplicó para investigar cada una de las variables.

Le recordamos que, en primer grado se pudo observar:

a) en cuanto a los aspectos funcionales

. los niños tenían incorporadas las habilidades necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura porque:

- el 97% dominaba la orientación izquierda-derecha
- el 95,50% realizaba la coordinación viso-motora
- el 97,29% manejaba el renglón (el 41,65% correcto y el 55,56% más o menos incorrecto).

b) en cuanto a los aspectos conceptuales referidos al conocimiento de lo que iban a aprender

el 98% reconocía la acción de lectura y el 96% la acción de escritura

- . el 94% reconocía los propósitos de la lectura, si bien el 68% sólo exponía su funcionalidad para el uso escolar
- . el 71% reconocía letras y números diferenciándolos de otros signos.

c) en cuanto a los componentes lingüísticos

- . en los aspectos sintácticos respondieron preguntas relativas al género, el número y el tiempo de acción respectivamente, el 96%, el 75% y el 86%.

- . en los aspectos semánticos:

- el 90%, el 84% y el 80% demuestra conocer el significado de nombrar, describir y señalar la función de la palabra
- el 86% puede completar un contexto con sustantivos pero tiene dificultades con las palabras nexos (artículo, preposición)

- . en los aspectos fonológicos:

se comprueba que la mayoría no sabe diferenciar las palabras en el lenguaje hablado y que sus mayores dificultades se presentan cuando debe separar las palabras nexos.

Se comprueba que también tienen dificultades para reconocer las sílabas y para identificar el fonema en el habla.

Al interpretar estos últimos datos, en el Módulo 5 se llegó a la siguiente conclusión:

"Se comprueba la existencia de una competencia lingüística en el niño y su creatividad en la actuación lingüística ya que nunca recibió antes una enseñanza deliberada de los componentes lingüísticos. Pero también se comprueba experimentalmente que presenta algunas dificultades para el análisis léxico y fonológico del lenguaje hablado que después necesitará para su comprensión del lenguaje escrito".

EN SINTESIS

Lo que se quiere destacar es que de acuerdo con el modelo teórico, los niños de la ciudad de Buenos Aires demuestran poseer habilidades

funcionales y conceptuales, así como conocimientos sintácticos y semánticos que les permite iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura y que algunos conceptos fonológicos que les faltan pueden ser adquiridos con ayuda específica en la preparación.

Las mismas pruebas, aplicadas simultáneamente en 2º y 3º grado demuestran que en cada ítem analizado se produce invariablemente un progreso natural desde el primero hasta el tercer grado.

En tercer grado, pues, los niños debieran leer no sólo literalmente sino también en otros niveles de comprensión, por lo menos en el nivel inferencial. Para verificar si efectivamente leen se aplicaron dos pruebas:

- . un texto corto (veinte palabras) asociado a una imagen
- . un texto largo (cincuenta y cinco palabras) sin ninguna imagen.

Se obtienen los siguientes resultados:

- . al iniciarse el segundo grado la comprensión literal del:
 - texto corto es logrado por el 80%
 - texto largo es logrado por el 31%
- . al comenzar el tercer grado (después de dos años de escolaridad) la comprensión literal del:
 - texto corto, es logrado por un 98%
 - texto largo, por el 71%
- . a nivel inferencial sólo logra la lectura el 67%.

Los datos presentados merecen observaciones, aclaraciones y reflexiones.

¿Cuáles serían las primeras?

Se debe aceptar que, a pesar de los objetivos limitados a las trece letras en primer grado, es alto el porcentaje de niños que lee el texto corto (que incluye letras no enseñadas) cuando inician 2º grado.

Es, sin embargo importante, la diferencia de comprensión entre el texto corto y el texto largo en tercer grado.

Lamentablemente, también es grande la proporción de niños que no logra la comprensión inferencial.

Además, de acuerdo con el sistema y la práctica vigente, los niños que manifiestan dificultades para aprender a leer, son derivados a los

grados o escuelas de recuperación o bien a otros servicios. Si se consideran los alumnos de 1° y 2° que pasaron a esos servicios durante los años 1982 y 1983 podemos suponer que la cifra de fracasos en el aprendizaje de la lectura superan a los porcentajes consignados entre los niños que permanecen en la escuela regular.

Por otra parte, repare Ud. en lo siguiente:

- el 97% de los alumnos domina la orientación de izquierda a derecha
- el 95% domina la percepción visomotora.

Estos datos no se han obtenido mediante las pruebas tradicionalmente aplicadas para las funciones en sí (Bender; Head) sino que, se observaron en el acto de la escritura.

Suponiendo que el 3% que no responde, tuviera trastornos en la orientación espacial y el 5% en la percepción visomotora, y que estas funciones fueran prerrequisitos indispensables para la lectura, estos datos no justificarían que en tercer grado más del 30% no llegara a leer ni siquiera a nivel literal.

Esta observación confirmaría las investigaciones más recientes que les restan importancia a la orientación espacial y la percepción visomotora como antecedentes de la dislexia.

En cuanto a los aspectos cognitivos:

- . los propósitos de la lectura y la escritura, son indicadores favorables de su disposición para aprender a leer y escribir, pero tradicionalmente no fueron tenidos en cuenta como prerrequisitos.

Con respecto a las pruebas sobre la conciencia lingüística que se tomaron en el proyecto 1:

responde a los enfoques psicolingüísticos de autores que polemizan con los intérpretes de la dislexia como resultados de trastornos funcionales. Los aspectos fonológicos que los niños examinados no resuelven son los mismos que se observan en otras importantes investigaciones. Estas sugieren que se les preste precozmente ayuda a los niños en estos aspectos y por eso se incorporan en la preparación presentada en el Módulo 5.

Podemos preguntarnos: ¿Por qué se habían encontrado estos resultados en tercer grado?

Quizás no pueda aislarse del Diseño Curricular que se aplicó des
de 1981.

Según ese Diseño los niños:

- . realizaron ejercitaciones funcionales en el preesco-
lar y hasta la mitad del primer grado.
- . postergaron la iniciación en el aprendizaje de un
"código gráfico" hasta el mes de agosto en primer
grado.
- . desde agosto hasta diciembre se les presentaron
palabras "claves" para que aprendan trece letras.
- . en segundo y tercer grado se prosiguió con las le-
tras restantes y su combinación en sílabas directas
e inversas.
- . la comprensión estuvo sometida al descifrado de tex-
tos construídos con palabras compuestas por las le-
tras y sílabas que se iban enseñando y en primer gra-
do sólo podían iniciar al final del año la lectura
"comprensiva" de esos textos que rara vez expresaban
un lenguaje natural.
- . en las etapas previas se desalentó todo acercamien-
to al texto escrito. En el primer grado y en los su-
cesivos sólo iban apareciendo las letras, sílabas
y palabras que se iban enseñando en un orden prefi-
jado.
- . los maestros no recibían ninguna recomendación para
la motivación, ni para fomentar el gusto por la lec-
tura.

Le sugerimos haga un paréntesis para reflexionar.

Nuestra propuesta:

Revise Ud. las orientaciones curriculares que tengan
que ver con la iniciación a la lectura.

Compare con lo que hemos desarrollado a lo largo del
curso sobre:

- la definición de lectura y escritura y los
niveles de comprensión (Módulo 2)
- la madurez y la ejercitación funcional (Módu-
lo 3)

- la evolución del lenguaje y la escritura (Módulo 4)
- las nuevas orientaciones cognitivas y lingüísticas para la preparación (Módulo 5)
- los métodos para el aprendizaje de la lectura y en especial los que parten de unidades de significación (Módulo 6).

. Tenga en cuenta los resultados de las pruebas de la Investigación de la M.C.B.A. al iniciarse el niño en primer grado que demuestran sus capacidades funcionales, cognitivas y lingüísticas.

. Evalúe de acuerdo con los resultados de la investigación lo que esos niños han logrado al llegar a tercer grado.

Dejando de lado los componentes sociales y motivacionales del medio y de la escuela, la comparación entre las capacidades de los niños al ingresar y sus logros en tercer grado:

¿Le sugiere alguna consideración pedagógica?

¿Qué factores pueden haber influido para que el 29% no lea a nivel literal y el 33% no pueda realizar la lectura inferencial de un texto extremadamente sencillo?

Dígalo Ud. mismo.

Pasemos ahora a considerar algunos datos y resultados del Proyecto de la Dirección de Investigaciones sobre los "Perfiles del Aprendizaje según el logro de los Objetivos Curriculares".

Para obtener los perfiles se confeccionaron pruebas correspondientes a los objetivos y contenidos del Diseño Curricular 1981.

La evaluación de esas pruebas miden los logros reales y con ellos se confeccionaron perfiles empíricos. Luego se compararon estos perfiles con el perfil ideal que debieran obtenerse según aquellos objetivos.

En los gráficos que a continuación le presentaremos el perfil ideal está representado por una línea horizontal a la altura de la cifra 100 porque en ese perfil todos los resultados serían óptimos.

Se toman en cuenta solamente los perfiles elaborados en el área lengua que corresponden a 5° y 7° grados ya que los resultados de 3° grado fueron considerados en el primer Proyecto ya analizado.

Transcribimos los Objetivos Curriculares correspondientes al área Lengua para el 5° grado y a continuación reproducimos los perfiles que demuestran los porcentajes del logro.

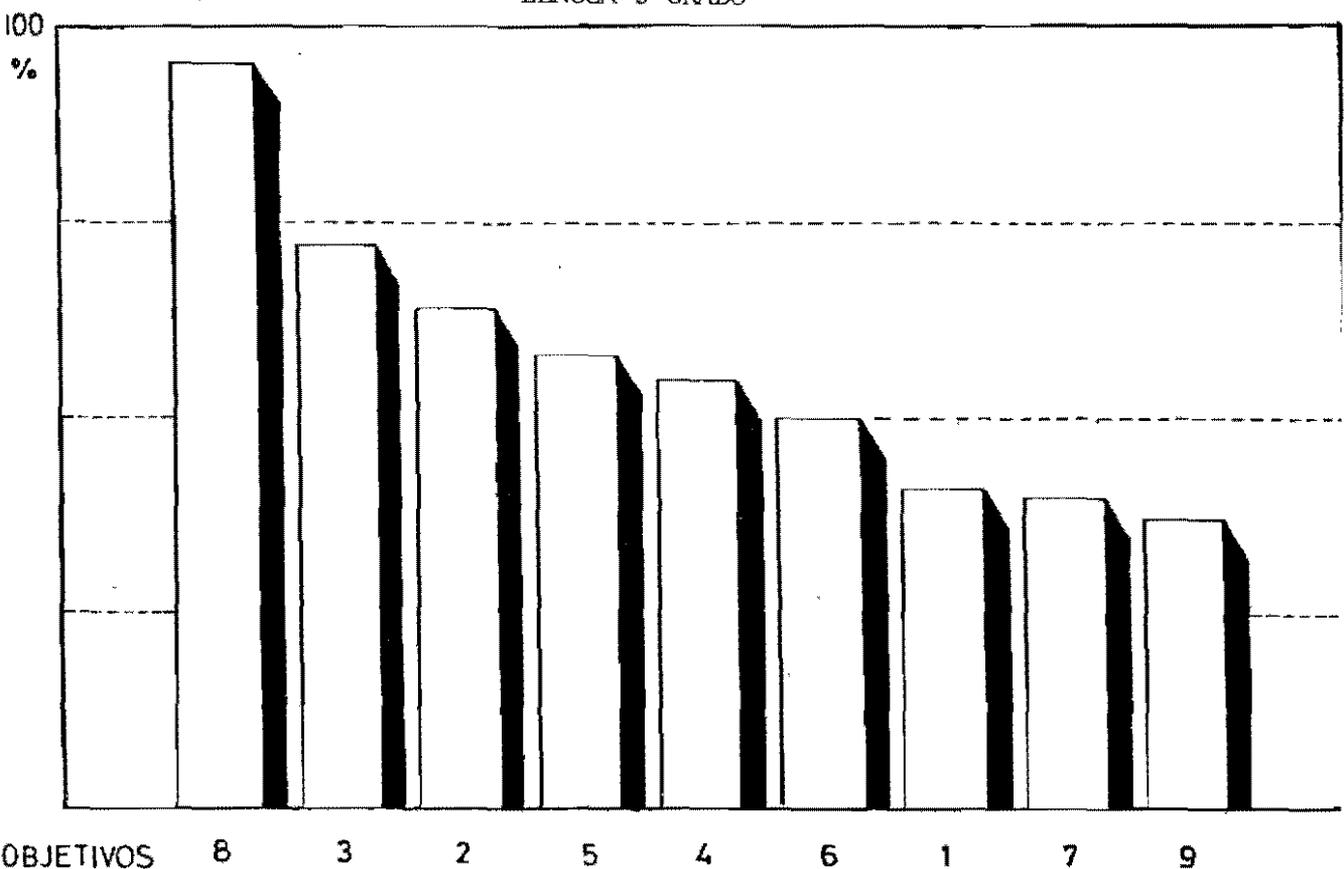
OBJETIVOS CURRICULARES PROPUESTOS EN LA TABLA

DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

- 1 - Identifique tipos de discurso por las funciones del lenguaje (Discurso informativo, expresivo, apelativo).
- 2 - Reconozca elementos básicos del discurso narrativo (hechos, personajes, escenario, época).
- 3 - Comprenda discursos sencillos orales y escritos.
- 4 - Reconozca las categorías básicas de la lengua y sus relaciones sintácticas, morfológicas y semánticas.
- 5 - Aplique estructuras sencillas para la comprensión de discursos.
- 6 - Conozca oraciones por las señales gráficas.
- 7 - Distinga rasgos comunes y diferenciales en la clasificación semántica de palabras.
- 8 - Represente con código gráfico un mensaje en código lingüístico.
- 9 - Exprese su capacidad creadora en la elaboración de discursos.

Perfiles de aprendizaje de los alumnos de escuelas primarias comunes: rango de los objetivos según porcentaje de logro. M.C.B.A., 1984.

LENGUA 5º GRADO



El objetivo 8: "Represente con código gráfico un mensaje en código lingüístico" ha sido logrado por el mayor porcentaje de alumnos. Hay un orden decreciente de logros para el resto de los objetivos de la prueba. Es indudable que aquel que tiene componentes de creatividad, originalidad y amplitud de vocabulario (producir una carta) ha sido el más difícil de alcanzar en este grado.

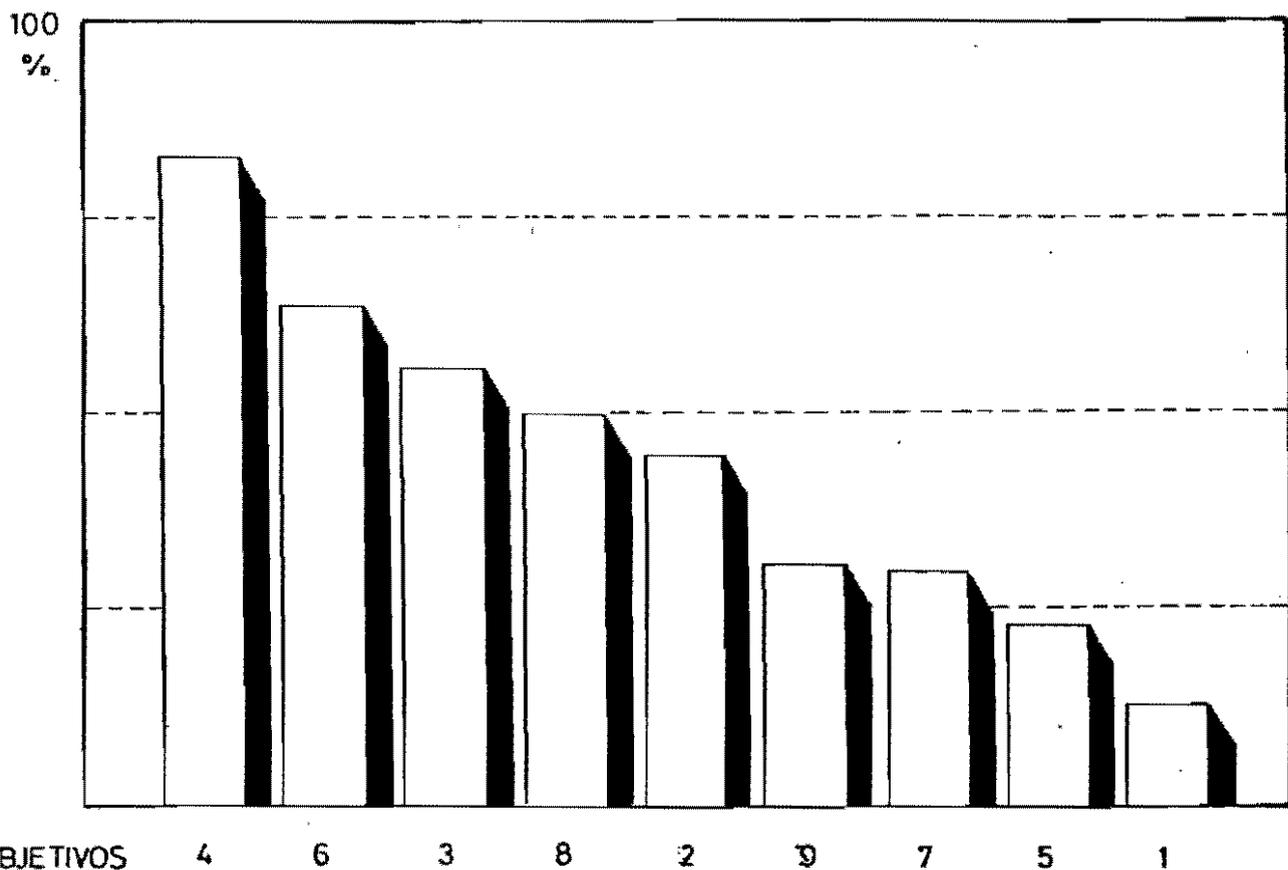
Del mismo modo se reproducen los Objetivos Curriculares y los perfiles correspondientes al 7º grado.

LENGUA	7º Grado
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none">1 - Reconozca los elementos del proceso de comunicación.2 - Sistematice las variaciones lingüísticas que corresponden a las situaciones comunicativas básicas.3 - Reconozca los elementos que componen el discurso literario y sus interrelaciones.4 - Identifique tipos de discurso por la diagramación y las funciones del lenguaje.5 - Comprenda los criterios para el análisis de la oración simple.6 - Sistematice las categorías básicas de la lengua y sus relaciones.7 - Clasifique el vocabulario en campos semánticos.8 - Traslade mensajes contruídos con códigos no lingüísticos a mensajes contruídos con códigos lingüísticos.9 - Exprese su capacidad creadora en la elaboración de discursos escritos.	

LENGUA 7° GRADO

Perfiles de aprendizaje de los alumnos de escuelas primarias comunes:
rango de los objetivos según porcentaje de logro.

M.C.B.A., 1984.



El objetivo 4 "Identifique tipos de discursos por la diagramación y las funciones del lenguaje" es el que mayor porcentaje de respuestas correctas ha suscitado (83%). El objetivo 1 "Reconozca los elementos del proceso de comunicación" obtuvo el 13%. Es interesante hacer notar que mientras en 5° grado el objetivo sobre comunicación "pasar un mensaje en código lingüístico a gráfico" obtuvo el 96% de respuestas correctas, en este grado transformar un mensaje gráfico en uno lingüístico ha sido logrado por un porcentaje mucho menor. En este último caso las respuestas correctas ascienden a 50%, lo que permite apreciar las dificultades que tienen los alumnos para elaborar su propio discurso.

Al leer los objetivos, usted habrá advertido que no existe ninguno específico para la lectura ni para la iniciación literaria, y en 5° grado sólo dos, el 8 y 9, implican aunque no expresan, la comprensión de la lectura.

Al considerar que la lectura y la escritura son hechos lingüísticos, en el Módulo 2, hemos partido de una definición de lenguaje de carácter constructivo e interactivo que nos permitió elaborar una definición de lectura y de escritura de la misma naturaleza. Por eso, nos parece conveniente agregar como anexo de este Módulo la interpretación de los gráficos recién presentados y las conclusiones generales.

Agregamos además una reflexión.

En el primer ciclo sólo aparece como objetivo, de 1° a 3° grado "que aprendan el código gráfico".

Insistimos sobre lo que se ha señalado a lo largo de este curso:

|| no existen objetivos para que los alumnos aprendan a leer y escribir teniendo presentes las definiciones comprensivas de esos términos.

Entre los objetivos de 5° grado aparecen muy modestamente el 3 y 5 aplicados a la comprensión de discursos sencillos, cuyos bajos resultados guardan importante discrepancia con el perfil ideal.

En 7° grado los objetivos para la comprensión de la lectura se hacen más ambiguos aún. Tampoco aparece ningún objetivo destinado a promover el acto y el placer literario.

|| El análisis fáctico, demuestra pues que la lectura y la escritura ocupan un mínimo espacio entre los objetivos curriculares a lo largo de todo el Diseño que estuvo en vigencia en los años recientes.

(En el Módulo 2, al analizar el paralelismo entre el lenguaje hablado y escrito se contemplaron las razones teóricas de esta carencia).

Veamos ahora:

¿Cómo influyen las dificultades en la lectura y en la comprensión lectora sobre otras áreas curriculares?

Muchas veces se ha insistido sobre lo que es obvio:

|| las dificultades para leer, y para leer especialmente en forma comprensiva tienen efecto sobre todos los aprendizajes escolares.

Generalmente se ha insistido en que los mismos errores que se producen en la escritura y sobre todo los de inversión, tienen también lugar en la aritmética ya sea en:

- . la escritura de los números (4 - P ; 3 - E ; 7 - V)
- . las operaciones elementales de aritmética: a veces confunden la orientación de los resultados de la suma o de la multiplicación que se anotan en orden inverso al de la escritura, mientras que en la división se inscriben de izquierda a derecha.

$$\begin{array}{r} 35 \\ + 8 \\ \hline 128 \\ \hline 171 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 6842 \quad | \quad \underline{2} \\ 08 \quad \quad 3421 \\ 04 \\ 02 \quad \longrightarrow \\ \hline 0 \end{array}$$

La combinación de errores que puede afectar a la comprensión de los enunciados de los problemas y, por eso, dificultar su solución.

Por el mismo motivo pueden producirse dificultades en la lectura de materiales de las áreas Sociales y Naturales.

Si efectivamente existieran trastornos perceptivo-visuales o espacio-direccionales que generan tropiezos, también se dificultaría la comprensión.

|| La pérdida de velocidad, por ese u otros motivos perjudica la eficiencia en lectura que se mide por la relación entre la comprensión y el tiempo empleado para la lectura de un texto.

Estos argumentos se basan en las caracterizaciones habituales de la dificultad para leer, focalizadas en los aspectos funcionales y pres

cindiendo de los conceptuales.

Se pueden realizar observaciones más elaboradas acerca de los efectos de las dificultades para la lectura comprensiva en otras áreas curriculares.

Sobre la base del perfil de las Ciencias Sociales en el Proyecto 3 se dice que:

"de un total de 37 sub-objetivos, 20 son logrados por menos del 50% de los alumnos" en 5° grado.

En 7° grado se dice que:

"de un total de 39 sub-objetivos, 27 son alcanzados por menos del 50% de los alumnos".

En los respectivos informes, al analizar las diversas razones que explican tan bajo rendimiento, se dice:

"consideramos necesario remitir a nuestro informe especial sobre el desempeño de los alumnos en Lengua. Allí se llama la atención sobre la necesidad de un buen manejo de la comprensión lectora y la posibilidad de producir claras respuestas escritas para facilitar a los alumnos del 2° y 3° ciclo mejorar su desempeño en el aula".

Finalmente, en la síntesis de los resultados obtenidos sobre los perfiles en todas las áreas se destaca, entre las notas distintivas:

"En particular, la persistencia al déficit de comprensión lectora detectado en el perfil de lectoescritura correspondiente a 3° grado".

Este análisis, induce a reconocer la importancia de las variables internas del sistema. Realizado en el contexto de una investigación muy abarcativa, dará lugar, así lo esperamos, a nuevas hipótesis de trabajo de gran significación.

En nuestro caso aparece en primer lugar la variable de los Objetivos Curriculares. Su importancia se acentúa en el contexto autoritario que imperó durante su aplicación. El poder, que llegó a utilizar la autoridad intelectual de grandes pensadores y especialistas del extranjero y del país, pudo inhibir la acción individual del maestro, quien en otro contexto, puede ocupar un lugar de mayor prioridad.

Nos parece oportuno informar sobre una investigación relevante que deliberadamente se propuso averiguar cómo actúa la variable escolar en la determinación de las dificultades para el aprendizaje de la lectura.

Inizan (1) ha observado que en ningún caso se ha hecho intervenir a variable pedagógica para analizar el fracaso en el aprendizaje de la lectura. Y que, además, todos los estudios, definiciones e interpretaciones fueron realizadas por profesionales ajenos a la Pedagogía, ya sea por médicos neurólogos o por psicólogos clínicos. Pero nunca, o muy excepcionalmente por maestros que no estuvieran influenciados por esos profesionales. Este autor realizó un trabajo de largo alcance que se originó en interrogantes tan significativos como los siguientes:

¿Existe una dislexia constitucional?

O, por el contrario,

¿La dificultad en la lectura tiene que ver con la calidad de la educación?

En primer lugar, y después de varios pasos intermedios, construyó una prueba con todas las variables que según el momento de su producción, se consideraba que intervenían en el aprendizaje inicial.

Retomando los criterios de Lorenzo Filho, -que a la sazón se descubría en Europa-, utilizó algunas de sus pruebas y agregó otras especialmente referidas a la organización espacio temporal, perceptiva visual y al esquema corporal (ausentes en la del precursor brasileño). Esta batería se fundó también en el concepto de predicción, aun más detallada que la anterior y por eso se llamó Batería Predictiva (B.P.).

Dicha batería fue aplicada en una muestra de niños de 5 años que concurrían al preescolar.

Se seleccionaron dos muestras:

- . una que daba resultados altamente positivos según los cuales debía aprender a leer en tres meses: "lo tenían todo para alcanzar el éxito" (B.P. Positiva).
- . otra que, por el contrario, daba resultados globales bajos, por eso, "no tenían ninguna capacidad para aprender" (B.P. negativa).

Con las frases subrayadas el autor quería decir que, según las

(1) Inizan A, "La acción pedagógica minimizada" en La Dislexia en Cuestión, Ibid.

predicciones algunos niños seguramente aprenderían a leer y otros no aprenderían.

Cada una de esas muestras fue observada en dos grupos de escuelas diferentes:

- . Primer Grupo Escolar A con gran cantidad y calidad de experiencias en el lenguaje hablado y escrito.
- . Segundo Grupo Escolar B sin ninguna posibilidad de realizar experiencias de lenguaje escrito.

Los maestros no eran informados sobre los resultados obtenidos en la B.P. para no interferir la prueba con sus expectativas.

Los resultados fueron los siguientes:

1) Muestra que tiene todo para el éxito

Se separa en dos partes. Una concurre al grupo escolar A y obviamente aprende con éxito.

Otra concurre al aula donde se impide leer y las experiencias con lenguaje escrito son pobres en cantidad y calidad.

Aunque tiene todo para el éxito no lo alcanza

2) Muestra que no tiene ninguna capacidad para aprender

Una parte concurre al grupo escolar A, en la cual se le ofrecen ricas experiencias con lenguaje escrito.

Si bien no tenía ninguna condición para aprender, aprende sobrepasando las predicciones.

La otra parte concurre al grupo escolar B, donde no se le ofrecen experiencias de lenguaje escrito. No aprende a leer.

En todos los casos cuando se le ofrecen ricas experiencias en lenguaje escrito aprenden a leer.

En el siguiente cuadro se resumen los resultados:

	ricas experiencias con lenguaje escrito (grupo escolar A)	ninguna experiencia con lenguaje escrito (grupo escolar B)
B.P. positiva	aprende	fracasa
B.P. negativa	aprende	fracasa

Cabe agregar a las variables muy específicas consideradas en ambos casos (orientaciones curriculares y estimulación del lenguaje escrito) otros factores educacionales como:

- . falta de educación preescolar que provea la preparación adecuada
- . lagunas en la enseñanza por iniciación tardía o abandono temporario sobre todo en las áreas rurales y marginales
- . escuelas y aulas superpobladas
- . maestros no bien entrenados para motivar y crear hábitos permanentes de lectura
- . maestros insuficientemente capacitados en la teoría y práctica de la lectura inicial
- . desajustes entre el lenguaje "culto" del maestro y de los textos con el lenguaje del niño, ya sea porque utilice una segunda lengua o una forma dialectal de la lengua estándar
- . abandono prematuro de la práctica sistemática de la práctica de la lectura
- . escaso énfasis en la comprensión en todos sus niveles
- . escasa importancia del uso de la lectura como instrumento para aprender (y no memorizar) en otras áreas curriculares
- . escaso incentivo para la lectura recreativa.

Además, se deben reconocer otros factores de carácter individual, que pueden afectar a todos los aprendizajes incluyendo las dificultades no específicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura tales como:

- . debilidad general o astenia física,
- . enfermedades frecuentes o prolongadas,
- . desnutrición aunque no sea severa,
- . estados ansiosos severos,
- . retardo mental severo.

Y muy especialmente para la lectura y la escritura,

- . agudeza visual reducida a la mitad o más,
- . agudeza auditiva reducida a la mitad o más.

De acuerdo con el modelo que presidió el diagnóstico sobre el aprendizaje inicial de la lectura además participan factores socio-culturales que gravitan con mayor intensidad en unos ambientes que en otros, tales como:

- . la insuficiente estimulación del lenguaje oral,
- . la ausencia de libros y otros materiales escritos,
- . el escaso o ningún uso de la escritura,
- . la falta de hábitos de lectura y su poca incentivación,
- . el desplazamiento del libro por otros medios de comunicación,
- . la falta de motivación cuando no se llega a reconocer en la práctica la relación entre la lectoescritura y el éxito ocupacional,
- . la hostilidad hacia la escuela por causas de experiencias diversas,
- . actitudes desvalorizantes hacia la lectura.

En el Proyecto 1 sobre el Diagnóstico en lectoescritura se realizó un cálculo de correlaciones entre la ocupación del padre que aparece asociada a todas las variables individuales del aprendizaje de la lectura (funcionales, lingüísticas, conceptuales).

El 65% de los padres de los alumnos investigados se desempeñan en actividades terciarias que requieren el manejo frecuente e intenso del lenguaje, que facilita el entrenamiento lingüístico en el contexto familiar.

Se comprueba igualmente que el alto índice de escolaridad del padre y de la madre, se asocia significativamente a los indicadores utilizados como:

- . diferenciación de signos,
- . propósito de la lectura,
- . aspectos fonológicos,
- . organización visomotora.

Los aspectos fonológicos aparecen significativamente ligados a todas las variables del contexto familiar y escolar.

Actividades finales

Compruebe con estas actividades si logró los objetivos propuestos al comenzar la unidad.

1. Recuerde para qué se aplicó la batería predictiva (BP)
Describala brevemente y enuncie cuáles fueron sus resultados.
2. ¿Cuáles son los factores sociales que se asocian a los problemas de aprendizaje?
3. Con respecto al Diagnóstico del Aprendizaje inicial de la lectura realizada en la M.C.B.A.
Escriba su conclusión sobre los resultados (tenga en cuenta los aspectos funcionales, conceptuales y lingüísticos).

Las investigaciones, incluidas las que se realizaron recientemente en la Secretaría de Educación de la M.C.B.A., justifican las clasificaciones que, desde hace tiempo, distribuyen las causas de las dificultades del aprendizaje en:

- . individuales, mesológicas y educacionales (Karlin)
- . bio-físicas, socioculturales, psicogenéticas y educacionales (Wallace; Kauffman)
- . socio-psicológicas y bio-psicológicas (Eisenberg).

Estas clasificaciones son el producto de múltiples conocimientos científicos que imposibilitan la formulación de una receta para cada problema. En una situación dada y en un momento dado, son tantos los factores en juego que resulta utópico dominarlos por anticipado mediante las prescripciones de un vademecum.

La solución pedagógica consiste en lograr que esos conocimientos se incorporen en la formación de los maestros para que ellos mismos puedan reflexionar mientras ocurre su accionar pedagógico de cada día y de cada momento.

Hemos procurado, no sólo en este último Módulo, sino también a lo largo del curso, brindarle información, presentarle posiciones confrontadas, demostraciones, sobre los numerosos temas que se relacionan con la lectura, la escritura y su aprendizaje. Suponemos que si usted vuelve sobre los diagramas conceptuales y piensa sobre los contenidos podrá encontrar apoyo para su reflexión y para sus decisiones. Y que también sentirá la necesidad de buscar nuevas fuentes para mantener una actualización constante.

Esperamos que usted haya comprendido que la inmensa mayoría de los niños que tienen dificultad para aprender a leer no padece de "enfermedades escolares".

Los niños afectados por causas constitucionales que dificultan sus aprendizajes, son extremadamente pocos. Cuando usted encuentre un alumno que produce alguno de los errores descriptos y que tarda más que el promedio en lograr una lectura comprensiva, infórmese ante todo sobre el estado de su salud, sobre su visión y audición. Es válido suponer que, descartadas estas causas, y salvando muy escasas excepciones, sus dificultades

tienen origen sociocultural y/o pedagógico. Es necesario evitar todos los rótulos, incluidos los de "dislexia" o "disgrafía".

Para cada alumno en dificultad se debe programar el apoyo individual con la participación de la familia, toda vez que sea posible. Cuando el caso se muestra refractario se puede recurrir al maestro especializado que actuará junto a usted, en el aula, o atenderá al alumno en un aula separada con tiempos variables de duración, de modo que siempre comparta el mayor tiempo posible con sus pares. Un sistema integrado, -y no paralelo-, evitará que el niño sea extraído del cauce del sistema regular. Muy excepcionalmente podrá hallarse un alumno que deba alejarse de la escuela para atenderse en una escuela especial o servicio fuera de la escuela. Para decidirlo es necesario recurrir a un equipo multidisciplinario, con participación de médicos de varias especialidades, psicólogos, asistentes sociales y educadores especializados.

Clave de corrección de las actividades finales

1. Para conocer cómo actúa la variable escolar en la determinación de las dificultades para el aprendizaje de la lectura.
Se seleccionaron dos muestras, una que lo tenían todo para aprender (B.P. positiva) y otra que no tenían ninguna capacidad para aprender (B.P. negativa).
A cada muestra se la separó en dos grupos A y B. Al grupo A se le brindaba gran cantidad y calidad de experiencias en lenguaje hablado y escrito. Al grupo B ninguna posibilidad de experiencias con lenguaje hablado y escrito.
Resultado:
En las dos muestras aprendieron a leer y escribir cuando se ofrecían ricas experiencias en lenguaje oral y escrito.
2. Hogares carenciados que provocan:
 - insuficiente estimulación de lenguaje oral
 - ausencia de materiales escritos
 - desplazamiento del libro por otros medios de comunicación
 - etc.
3. Lleve sus conclusiones para conversar con el tutor.

Evaluación final

Al realizar las siguientes actividades, una vez más Ud. comprobará el logro de los objetivos propuestos para este Módulo, que ahora se lo recordamos.

Que Ud. logre:

- . discriminar las dificultades específicas del aprendizaje de las que no lo son,
- . conocer cómo se manifiestan en la lectura,
- . analizar las investigaciones, especulaciones y discusiones sobre su origen,
- . conocer los enfoques pedagógicos más actuales sobre el tema,
- . asumir posturas que como educadores nos corresponden.

Una vez realizada, consulte la clave de respuesta y ante cualquier duda acuda al tutor.

1. Señale entre las opciones presentadas qué trastornos se descartan de la definición de dificultad específica del aprendizaje.

a. defectos perceptuales

b. trastornos emocionales severos

c. retardo mental

d. disfunción cerebral mínima

e. problemas ambientales

2. ¿Cuáles son las alteraciones más comunes que se señalan en la definición de dificultades del aprendizaje?

3. ¿Qué trastornos asocian algunos investigadores con la zurdería contrariada?

4. Con respecto al origen de la dislexia, marque con una cruz (X) la teoría que la explica por el desequilibrio neuromotor.

a) psicología experimental

b) psicología profunda

c) organogénica de Orton

5. ¿A qué se denomina dislexia de evolución?

6. Anote los resultados según las conclusiones arribadas por Inizan.

	Experiencias con lenguaje escrito	
	ricas	pobres
B.P. Positiva		
B.P. Negativa		

7. Le presentamos tres muestras de escritura.
Señale cuáles son los problemas detectados.

a) *los libros* por "los libros"

a)

b) *el trigo* por "el trigo"

b)

Cláusulas dictadas: "veo la mesa de la sala; la nena toma su sopa; dame tu mapo; el pelo del niño es fino; el mozo se lava las manos".

c) veo la mesa de la sala
la nena toma su sopa
dame tu mapo
el pelo del niño es fino
el mozo se lava las manos

c)

8. Con respecto a los problemas del lenguaje y su relación con la dislexia, existen diferentes enfoques.

En las siguientes afirmaciones coloque (N) si el enfoque corresponde a la neurolingüística y (P) si a la psicolingüística.

- a) se considera a la dislexia como un proceso derivado de trastornos organicopatológicos
- b) se vincula al proceso de construcción del lenguaje
- c) se la asocia a una entidad más compleja reconocida como afasia infantil.

Resuelva los siguientes casos.

- a) Cuando Ud. ha llegado al término del primer año y encuentra niños que no han aprendido a leer o leen de manera deficiente. ¿Qué decisión tomaría con respecto a su promoción?

Recuerde el Módulo 5, unidad 2 sobre el ciclo inicial del aprendizaje de la lecto-escritura.

- b) ¿Si Ud. atiende el preescolar considera que puede diagnosticar niños con dislexia?

Explique su respuesta.

Clave de corrección de la evaluación final
--

1. b
- c
- e

2. Trastornos de atención, pensamiento, habla, alteraciones en lectura y aritmética.

3. Problemas en el lenguaje (tartamudez), dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

4. c

5. Se denomina dislexia de evolución a las dificultades para leer que se presentan durante el desarrollo en niños de inteligencia normal.

6.

	Experiencias con lenguaje escrito	
	ricas	pobres
B.P. positiva	buenos logros	fracaso
B.P. negativa	buenos logros	fracaso

7. a) confusión de letras semejantes
 b) confusión de letras semejantes
 c) confusión de letras, incorporación de letras, dificultad en la separación de palabras, sustitución (combinación de errores).

8.

a)

N

b)

P

c)

N

9. Promoverlo a segundo grado y ayudarlo a recuperar sus aprendizajes, te niendo confianza en que aprenderá después de las edades institucionalmente establecidas.

Utilizar fichas de seguimiento para trabajar conjuntamente con el grado inmediato superior.

b) no.

Investigaciones más recientes demuestran que ningún dato del llamado "síndrome de la dislexia" predice que el niño no va a aprender a leer.

Recapacitemos juntos antes de terminar...

En el Módulo 1, especialmente en su segunda y tercera unidad, se hicieron algunas referencias a los fundamentos históricos, culturales y sociales del desarrollo cognitivo. Como se informó, importantes investigaciones literarias, antropológicas y psicológicas permitieron comprobar que, antes de la invención de la escritura, los seres humanos accedían a múltiples aprendizajes, llegando a poseer una gran sabiduría práctica; que adquirirían tempranamente ese aprendizaje en la relación activa con su medio y, sobre todo, mediante la acción en el trabajo; que gracias al oído y a la repetición, lograban los conocimientos elaborados hasta su presente histórico y, cuando hace alrededor de un millón de años adquirieron el lenguaje articulado, pudieron expresar sus reflexiones y sentimientos.

Analizamos brevemente en ese Módulo, el proceso que dio lugar a la aparición de la escritura hasta llegar a su forma alfabética unos 3.500 años A.C. y a la invención de la imprenta hace apenas más de 500 años.

Las investigaciones socio-culturales mencionadas, permitieron demostrar que la memoria era la actividad psíquica privilegiada mediante la cual se conservaban y transmitían, de generación en generación, los conocimientos adquiridos. La escritura, que pasó a ser su depositaria, liberó de la carga de la memoria a la mente humana, que así pudo emplearse en actividades más creativas del pensamiento lógico y dialéctico.

La objetividad del lenguaje en la forma material y visible de la escritura, -en oposición a la fugacidad del lenguaje oral evanescente-, hizo posible la fijación del concepto y de la ley que es condición de la ciencia. También favorece la posibilidad de "estudiar" en el sentido estricto, ya que le permite al alumno clasificar, examinar, sintetizar y hacer nuevas reflexiones.

Por eso, el aprendizaje de la lectura y la escritura cobra importancia en el proyecto educativo del nivel primario, como ocurrió desde la aparición de la educación popular. Es particularmente importante, no sólo para el goce estético sino también para la adquisición de los conocimientos y porque actúa sobre la mentalidad del niño desarrollando capacidades nuevas.

Así pudimos criticar la aberración de la escuela que memoriza la escritura cuya creación permitió abandonar las formas mnemónicas de la transmisión del conocimiento. Este, por otra parte, se halla muy comúnmente puesto al servicio, en la escuela, de la función conservadora y no de la función transformadora de la escritura, Y, mientras tanto, la institución escolar abandona la práctica que originalmente daba lugar al conocimiento mediante la experiencia en la vida y el trabajo.

En la unidad 2 del Módulo 1, dedicamos un párrafo especial al "poder cognoscitivo de la lectura". Consideramos que la fuente primera del aprendizaje es la experiencia en el medio natural y social porque le permite al niño descubrir relaciones y producir generalizaciones para acceder a las leyes científicas y verificarlas. Recalcamos que la manera de aprender directamente a través de la experiencia natural, es la más idónea. Pero que, junto al aprendizaje directo existen formas de aprendizaje indirecto sin las cuales es imposible conocer lo que está alejado en el tiempo y en el espacio, o fuera de la percepción de cada uno.

Expusimos los argumentos que demuestran cómo la lectura es la forma más válida del aprendizaje indirecto, entre otros motivos, porque da libertad para la búsqueda de información y para desarrollar la inteligencia crítica y creadora, ayudándole al individuo a evaluar otras formas de aprendizaje indirecto (T.V., radio, etc.).

Pero hoy, como otras veces, deseamos destacar que, al igual que todas las formas de aprendizaje indirecto (exposición del maestro, medios audiovisuales) el aprendizaje por medio de los libros necesita revitalizarse en la experiencia permanente con el mundo natural y social.

Pero como se demuestra en este último Módulo se debe tener en cuenta también que la multiplicidad de problemas sociales que intervienen en el aprendizaje de la lectura, puede transformar este objetivo escolar en el instrumento más selectivo del sistema formal.

Las dificultades para aprender a leer pueden influir, como ya ocurre, para que el niño rechace la escuela y, por extensión, para rechazar cualquier aprendizaje que requiera un esfuerzo intelectual.

La escuela será verdaderamente democrática cuando sea capaz de dominar los factores adversos que gravitan sobre multitudes de niños que no llegan a ella tan preparados como otros para ingresar al universo de la cultura gráfica e integrarse, por su medio, a la vida social de nuestra época.

Por eso, la primera solución para las dificultades y el fracaso

consisten en optimizar la calidad de los contenidos y actividades, las actitudes y los vínculos interpersonales en la escuela, así como su relación con la comunidad inmediata.

De este modo la educación formal podrá intervenir en los proyectos políticos compatibles con las necesidades de cada niño y con los intereses y aspiraciones de la comunidad regional y nacional.

Asumamos, los docentes, el compromiso que se expresa en el título de nuestro curso, enseñando...

la lectoescritura inicial en una escuela
para la democracia.

A N E X O

MODULO 7

Como siempre cerraremos el trabajo realizado en el Módulo, con este apartado, que lo reservamos para la lectura y el trabajo grupal.

Para esta entrega elegimos un texto de Stambak Mira y Vial Moni que: Problemas de la Inadaptación Escolar, extraído de la Revista Enfance, N° 1, enero/abril, 1970.

Como Ud. observará es un texto de 15 años atrás, y a pesar de hacer referencias a trabajos publicados por Wallon hace más de 25 años, son de una extraordinaria actualidad.

En cuanto al trabajo grupal esperamos que ayude a solucionar problemas que por ser tan cotidianos no dejan de ser importantísimos.

Stambak, Mira y Vial, Monique: Problemas de la Inadaptación Escolar, Revista Enfance, N°1, enero/abril 1970.

La educación de los niños inadaptados se propone, en principio, el mismo objetivo que la educación de los niños normales: convertirlos en individuos aptos para jugar un rol activo dentro de la sociedad, viviendo en ella con autonomía y responsabilidad, y participando en su cultura. Pero, frente al fracaso de un niño o a los conflictos que se crean entre él y la escuela, se lo ubica fuera de ella (por otra parte, muchas veces no se hace más que objetivar una situación que ya existía de hecho: la del niño aislado, abandonado en el interior mismo de la clase normal). La práctica de la segregación escolar, si ha podido ser el único medio de dar a ciertos niños educación e instrucción es, de hecho, el soporte del rechazo de los inadaptados y de los niños con "handicaps" por parte de la escuela y de la sociedad. Aislando al niño en dificultad, se lo designa como inadaptado y se crean así las condiciones de un rechazo más acentuado. Así la enseñanza especializada peligra en convertirse como se ha escrito a propósito de las clases de perfeccionamiento, en "have de locos" de la escuela pública, suministrando "a la institución escolar la posibilidad de ejercer una segregación dentro de su propio cuadro" y dándole "una tranquilidad de conciencia en cuanto a sus propias estructuras, asegurando la escolarización de aquellos que no se adaptan" (1). La segregación, concebida para remediar los fracasos y las dificultades que experimentan los niños en el medio escolar, contiene en sí su propio fracaso y puede suministrar a la escuela el alivio necesario para su propia esclerosis, para sus propias carencias.

Más allá de la impericia y de la penuria escolar actuales, la multiplicación de las clases especiales va en contra del deseo democrático de una educación elemental común a todos los niños. En este punto es necesario recordar ciertos hechos significativos: si se sabe que sólo el 30% de los niños cursan normalmente la escolaridad elemental, se sabe también que esos niños pertenecen a medios sociales bien determinados. El curso de la escolaridad es desde el curso preparatorio (1er. grado), ampliamente dependiente de la clase social de la que el niño ha surgido. Se conocen los resultados de las encuestas del equipo Bourdieu-Passeron sobre la Universidad. En un nivel más elemental "en todos los establecimientos de segundo grado -y no solamente en los liceos- la proporción de hijos

de obreros disminuye a medida que se avanza en la escolaridad" (2). Ejemplo de esta selección: 5to. clásico: 13% de hijos de obreros; 1o clásico: 6%; liceo técnico: 1er. año 42%; otros años: 31%, etc. Los retardos escolares, el número de niños que no sobrepasan la escuela primaria son más importantes en los medios sociales desfavorables, así como es la frecuencia de niños deficientes intelectuales. La mayoría de los niños que entran en el engranaje de la repetición son separados a partir de la edad de 10-11 años sobre las vías laterales que no le permiten retomar el curso llamado "normal" de los estudios. En ese nivel, es bien difícil hacer una distinción entre una clase de transición y una clase de perfeccionamiento para niños deficientes intelectuales.

La escolaridad se halla actualmente concebida más o menos como si desde el curso preparatorio, debiera encarar la preparación para la concurrencia a las "Grandes Escuelas". Por su origen social, una enorme masa de niños llega al curso preparatorio muy desprovista y, a lo largo de toda la escolaridad, el hiatus entre la escuela y la familia no hará más que crecer. Es esta multiplicación de casos de niños en dificultad que ha llevado, contradictoriamente, a preocuparse de cada uno de ellos individualmente para ayudarlos, más que a preocuparse en su conjunto de la escuela. Todo el sistema se ha sentido poco a poco alcanzado por la adaptación escolar de los niños. Poniendo el acento sobre los problemas de aquellos cuyos padres consultaban en los Centros Especializados, se ha tendido a "patologizar", "psiquiatrizar" el conjunto de los fenómenos de inadaptación. Existe la tendencia a asimilar a todos los niños que tienen dificultades de la escuela a "casos patológicos" explicables por factores individuales, olvidando que la masa misma de inadaptaciones escolares pone en tela de juicio a la realidad escolar en su conjunto. Las diferentes inadaptaciones no pueden ser comprendidas más que con referencia a esa realidad. No se llegaría más que a una aproximación sobre los problemas de la infancia inadaptada si se contentara con oponerla pura y simplemente a la infancia "normal" como el enfermo al hombre sano.

En relación con esos problemas se han desarrollado controversias a nivel de la intervención educativa y terapéutica, cada uno reivindicando para sí el privilegio del rol preponderante. Médicos y maestros se han enfrentado frecuentemente. Se han planteado los problemas de la infancia inadaptada en términos de apropiación y de rechazo, en lugar de situarlos en el cuadro de la indispensable colaboración médico-pedagógica, dentro del cual todo niño tiene derecho tanto a un tratamiento, si es necesario, como a la educación.

Otra contradicción importante se desarrolla entre el progreso de los conocimientos de la ciencia psicológica y los hechos que derivan de esa misma ciencia utilizada de manera rígida o desfigurada. Así se ha conferido al Cociente Intelectual, por su institucionalización al nivel de los criterios de admisión en los establecimientos especiales; un valor de uso que no tiene. Los maestros y los médicos, los psicólogos mismos, se han dejado llevar y obnubilar por el Cociente Intelectual y por los resultados de los tests en general: éstos han tomado una significación que sobrepasa ampliamente los conocimientos que nos suministran.

Se olvida fácilmente que si el acceso científico no indispensable para comprender el desarrollo psicológico del niño y sus trastornos y éste es la única garantía del progreso pedagógico, no sabría -sin embargo- suministrar recetas a la pedagogía ni permitiría deducir directamente el modo de intervención adecuado a tal niño en particular. Nuestros conocimientos son todavía muy limitados en ese dominio o irrisorios en relación a la masa de problemas. Lo que escribía Henri Wallon hace treinta años es tá aún vigente:

"... Si la psicología debe intervenir en la formación de los maestros, es mucho menos, a mi entender, como una nueva materia de enseñanza que para ponerlos en guardia, al contrario, contra ciertos "slogans" psicológicos y para llevarlos a sacar de su propia experiencia conclusiones que serán útiles para el psicólogo mismo, ya que sigue siendo verdadero que la psicología aplicada no puede ser pura y simplemente una psicología que estaría ya en posesión de sus principios, sino que ella es el terreno experimental donde pueden elaborarse y controlarse sus verdades y sus métodos".

Sobre el fondo de estas contradicciones se ha dibujado la realidad escolar actual y las instituciones especiales. No es, entonces, inútil reflexionar sobre ellas a fin de plantear más claramente los problemas, con el sostén de los trabajos científicos y, evitar, preocupándose únicamente de las dificultades, trastornos y déficits de los niños en la escuela, de contribuir a la perpetuación y a la extensión del sistema. El 70% de retrasos y de fracasos escolares de los que hablamos al comienzo de este artículo crean una situación aberrante y paradójal: la norma que debería valer para la casi totalidad de los niños, no se adapta más que al 30% de ellos. Este hecho, por su carácter caricaturesco, obliga a repensar enteramente los problemas escolares y a replantear la noción misma de inadaptación.

Toda inadaptación implica una relación cuya característica es ser recíproca. Si se puede decir que un niño está inadaptado a la escuela, se puede decir *asimismo que la escuela está inadaptada al niño y cuestionar la escuela y todo el sistema de educación.

Limitarse a constatar las dificultades escolares de los niños es escamotear los problemas. Se considera la escuela como una realidad absoluta, estática, con relación a la cual es evaluado el niño: es él el que tiene carencias, es él el que no se adapta. En consecuencia existe la tendencia a resolver todos los problemas que surgen, con la creación de instituciones especializadas, específicas de la infancia inadaptada, instituciones cuya relativa hipertrofia es insuficiente para resolver todos los problemas planteados.

Para comprender los fenómenos de la inadaptación escolar, es necesario tomar en consideración los dos términos de la relación: el niño y la escuela.

La crítica de la realidad escolar ha sido hecha frecuentemente y desde hace bastante tiempo por los mismos pedagogos. Sin descuidar ni la mejora de las condiciones materiales (en particular el aligeramiento de las clases) ni la mejora de la formación de maestros sin los cuales niguna transformación de la escuela es siquiera pensable, se puede, gracias a los trabajos psicopedagógicos, entrever lo que debería ser la escuela para que pudiera jugar mejor su rol. Se pueden recordar los cambios de actitud indispensables: acordar un lugar más amplio a los sectores de nuestra herencia cultural que permanecen aún como los parientes pobres de la educación (cultura artística, cultura física y deportiva, conocimientos prácticos y técnicos...); desarrollo de la capacidad de observación, de razonamiento, del gusto por el conocimiento en lugar de aprendizajes contratados principalmente sobre la memoria, etc. Se conoce ahora un cierto número de caracteres y leyes del desarrollo psicológico del niño: la pedagogía no puede ignorarlos. Se sabe, por ejemplo, que prolongadas jornadas de inactividad física son perjudiciales al niño; se sabe que el número de niños que pueden emprender, a partir de los 5 años, un aprendizaje sistemático de la lectura, es muy reducido. Los peligros de una actitud rígida y autoritaria y la importancia de la comprensión y de la atención aportadas a cada niño en particular son bien conocidos; pero se sabe también que el niño (y sobre todo el niño pequeño) tiene necesidad de modelos adultos y que la dimisión de su rol por parte del adulto es fuente de angustias y de perturbaciones.

Evidentemente, tales disposiciones de la escolaridad serán realmente provechosas para los niños si encuentran en su vida extra-escolar condiciones materiales y culturales satisfactorias. Entonces solamente la democratización de la escuela cesaría de ser formal para convertirse en real.

Una escuela renovada permitiría a un gran número de niños adaptarse y cursar sin perjuicio su escolaridad. Sin embargo, aun es una escuela idealmente perfecta, algunos presentarán dificultades tales que deberán beneficiarse con una ayuda educativa o terapéutica particular. El análisis de lo que no funciona a nivel de la escuela y la búsqueda de medios para su solución no eximen del estudio de las dificultades que presentan un cierto número de niños. Más aun, estos estudios, al poner en evidencia las dificultades experimentadas por ciertos niños frente a los aprendizajes escolares, permiten comprender mejor como es el niño "normal". Las desviaciones patológicas aclaran el desarrollo normal: su análisis puede contribuir, por un mejor conocimiento del niño, a mejorar la educación de todos.

Los trabajos sobre inadaptación son numerosos. Esquematisando las tendencias teóricas que se oponen se pueden distinguir los "constitucionalistas" organicistas por una parte, y por otra las teorías fundadas ya sea en un determinismo psicológico, ya sea en un determinismo sociológico. En la perspectiva constitucionalista, la inadaptación está determinada exclusivamente o en última instancia por factores biológicos innatos que implican una "constitución" mental patológica, causa de la inadaptación. En la óptica inversa, todo o casi todo es posible en el nacimiento. Lo determinante, aun en el caso de lesiones orgánicas, son las relaciones que se establecen entre el niño y los otros y, en particular, entre el niño y su madre (psicologismo) o las condiciones de vida en el sentido más amplio, condiciones socio-económicas y culturales (sociologismo). Una y otra tendencia conciben la explicación de la inadaptación de manera unilateral y descuidan los determinantes que no coinciden con su punto de vista.

Frente a esas dos orientaciones opuestas adoptaremos las líneas teóricas trazadas por Wallon y Ajuriaguerra, rehusándonos a rechazar totalmente estas dos corrientes y rehusándonos, así mismo, a limitarnos a una enumeración y una juxtaposición ecléctica de las diversas condiciones en juego.

La inadaptación es a la vez biológica, psicológica y social. No se le puede comprender si no es con referencia a esos tres niveles de rea

lidad y a sus interacciones recíprocas a lo largo de toda la historia individual.

Los determinantes orgánicos deben ser encarados desde dos puntos de vista: por una parte, es necesario considerar las características de las condiciones orgánicas desde el nacimiento; el organismo no es neutro en el momento del nacimiento, está ya individualizado por su equipo genético y por el desarrollo intrauterino; y, por otra parte, es necesario tener en cuenta las leyes de evolución orgánica: el desarrollo pasa por etapas que se suceden en el mismo orden en todos los niños; Ajuriaguerra ha insistido sobre la importancia de los "momentos fecundos" que lo jalonan, momentos en que nuevos aprendizajes, nuevas maneras de ser surgen del hecho del desarrollo orgánico.

A nivel de las condiciones de orden psicológico y social, es necesario distinguir: por una parte, las condiciones socio-económicas y culturales generales; por ejemplo, se puede invocar en la determinación de las inadaptaciones escolares la importancia relativa de los grupos sociales marginales (nómades, trabajadores emigrados). Y, por otra parte, las modalidades según las cuales se organizan las relaciones interindividuales en la familia, primero, en la escuela después; se analizará en particular la composición de la familia, el estilo de las relaciones afectivas en la familia.

Es evidente que ciertas formas de inadaptación y de "handicaps" son más directamente imputables a condiciones neuro-fisiológicas y otras a determinantes de orden social o relacional. Pero no es menos evidente que no se puede, en ningún caso, hacer abstracción de una o de otra de esas determinantes. Los "handicaps" físicos en su evolución no se sitúan fuera de toda influencia educativa; se sabe, por ejemplo, que niños hipocúsicos tratados como sordos se vuelven sordos rápidamente. A la inversa, las características físicas individuales no dejan de actuar sobre las relaciones que se establecen entre los niños y los otros, y de allí, sobre su personalidad.

Cada caso de inadaptación está sobredeterminado. Para comprender el rol relativo de las diferentes condiciones, su jerarquización, su "peso" en cada caso, los efectos de retorno que se producen, las contradicciones que se actualizan, para comprender como la personalidad del niño se convierte ella misma en su propia determinante, es fundamental adoptar una perspectiva histórica. Las características biológicas, las condiciones de orden social y cultural no están dadas de una vez por todas en el naci-

miento. El organismo humano nace inmaduro y se organiza funcionalmente en el curso de su historia, sobre la base de la maduración de las estructuras anatómicas, pero en relación con las exigencias y los aportes de su medio, con los aprendizajes, las actividades, que éste propone o impone. El tiempo mismo es una variable cuyo rol es esencial. El medio humano no juega el mismo rol en las diferentes edades del niño; su importancia varía en el curso de la construcción psicológica. Los cambios del niño son ellos mismos factores de modificaciones de la actitud de los otros frente a ellos y generadores de nuevas exigencias y de nuevas gratificaciones. Los problemas de la inadaptación no pueden ser planteados más en términos fijistas y mecanicistas. Deben ser pensados en el marco de un análisis dialéctico de la construcción histórica del individuo en y por un medio que él modifica al mismo tiempo que es modificado por él. En cada edad, el niño y su medio se estructuran el uno por el otro, por medio de las relaciones interpersonales. Corresponde al psicoanálisis el mérito de haber mostrado cómo, en el curso de esos intercambios estructurales entre el niño y su medio -intercambio cuya importancia parece permanecer más allá del período de plasticidad máxima de los primeros años- la realidad no juega solamente por lo que ella es objetivamente, sino también por la imagen que el individuo construye de ella, por la significación que le confiere la organización psicológica individual, por la forma en que se estructura la personalidad.

La acción de los diferentes determinantes de la evolución psicológica se integra en una dinámica personal que tiene sus leyes internas de evolución. El retardo o la precocidad de un aprendizaje no solamente tienen una acción directa sobre las posibilidades del niño, son la fuente de organizaciones diferentes de las relaciones con su medio. Los equilibrios evolutivos sucesivos, perturbados por un retardo demasiado grande (o una precocidad demasiado grande) en el desarrollo de tal o cual función transforman la historia del niño y amenazan con producir lo que Ajuriaguerra ha llamado "disarmonías evolutivas", es decir organizaciones disarmónicas de la personalidad ligadas a la manera en que ella se ha construido y caracterizada por déficits en dominios particulares o por conflictos entre las exigencias del medio y las posibilidades del niño...

(1) Gonnert, C et Parent, P: Les écoliers inadaptés, París, P.U.F., 1965, Pág. 58.

- (2) Isampert-Jamati, V.: L'echec scolaire et la démocratisation de l'enseignement, Cahiers pédagogiques, mars 1965, pág. 17/20.
- (3) Wallon, H.: La formation psychologique des maitres, artículo extraído de L'éducation scientifique, 12^{eme} année, 1938, N° III Enfance, mai-octobre 1959, págs. 401/7.

Observación:

En este artículo se habla del sistema primario en Francia que en ese momento comprendía los siguientes ciclos:

- la escuela maternal,
- el curso preparatorio,
- el curso medio,
- el curso superior.

La "clase de perfeccionamiento" estaba desde el año 1910 destinada a los niños "débiles mentales" y estaba integrada a la escuela común. En este artículo los autores se refieren a la segregación de niños "en dificultad" que no son débiles mentales.

Trabajo grupal

Consigna de trabajo individual

1. Localice dos casos que presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura en 1º, 2º y 3º grado.
2. Analice según lo expuesto en la unidad 3.
Los datos que debe conocer el maestro, y otros si Ud. lo considera necesario.
3. Investigue a través de la lectura de un cuento;
 - a) niveles de comprensión,
 - b) errores (unidad 1).
4. Hágale producir escritura:
 - a) un dictado,
 - b) una redacción.

Analice si comete errores como los expuestos en la unidad 1.
5. Explicite su opinión sobre las características y el origen de esa dificultad.

Propuesta de trabajo grupal

Lleve su estudio al grupo y someta sus conclusiones a la discusión del mismo.

Trate en grupo de resolver el siguiente planteo:

¿La dificultad en el aprendizaje de la lectura es un problema del individuo, de la sociedad o de la escuela?

Planilla de evaluación del trabajo grupal

Una vez más le sugerimos que complete esta guía de evaluación de la reunión grupal.

La misma le servirá para reflexionar sobre su actuación y la del grupo.

Marque las opciones con las que está de acuerdo.

1) En cuanto al trabajo.

Le resultó:

- a) interesante
- b) extenso
- c) difícil
- d) agradable
- e) inadecuado
- f) actualizado
- g) necesario

2) En cuanto a la discusión grupal.

- a) Los objetivos fueron comprendidos por todos.
- b) Se comprendió el problema que se discutió.
- c) Se contribuyó con argumentos ajustados.
- d) Se permitió la participación del grupo.
- e) Se recogieron los aportes de los miembros.
- f) Se enfrentaron posiciones.
- g) Se llegó a una conclusión.

(En caso afirmativo transcribirla)

Módulo 7

Glosario

Afasia: defecto o pérdida del poder de expresión por medio de la palabra, la escritura o los signos, o de la comprensión del lenguaje hablado o escrito debido a injurias o enfermedades del cerebro.

Anamnesis: parte de la historia clínica que comprende el conjunto de los antecedentes de la enfermedad. Generalmente se obtiene de la memoria de los familiares.

Agnosia: alteración de las "gnosias". Por ejemplo, la agnosia visual significa la imposibilidad de reconocer los objetos del campo visual debido a lesiones de la corteza cerebral aunque la persona afectada no sea ciega. (Véase "gnosia").

Anartria: desorden articulatorio debido a alteraciones en el sistema nervioso central que se manifiesta en trastornos de la articulación de la palabra. Opuesto a "dislalia", que es un defecto de articulación por otras alteraciones del sistema nervioso central.

Apraxia: inhabilidad para producir los movimientos voluntarios causados por lesiones en la corteza cerebral.

Elocución: uso de la palabra para expresar los conceptos.

Esteriotipo dinámico: conjunto de reflejos condicionados en sucesión y en relación recíproca; cada estímulo crea condiciones para la próxima respuesta y la prepara. Es una unidad funcional que se estabiliza y se conserva gracias a las "huellas nerviosas" que dan lugar a su fijación y estabilidad. La organización de las funciones superiores, entre ellas el habla, la lectura y la escritura, pasa por la organización de estereotipos. (Véase Azcoaga, J.E., Aprendizaje Fisiológico y Pedagógico, Ed. Ateneo, Buenos Aires).

Fenomenológico: que describe los rasgos externos de un hecho y los explica de acuerdo a las características percibidas. Opuesto al análisis explicativo de su naturaleza (o esencia) en base a su origen y a sus relaciones causales y dinámicas.

Gestalt: teorías según las cuales los estímulos se presentan en "configuraciones", "formas" o "totalidades" cuyas propiedades dan lugar a una respuesta sensorio-perceptiva "global". Son teorías opuestas a las del "asociacionismo" para el cual las propiedades de las cosas resultan de la suma de sus partes.

Gnosia: función de la corteza cerebral para procesar las impresiones que recibe, en cada caso, a través del analizador que comprende el receptor sensorial, los nervios transmisores y el área cortical correspondiente.

Grafoléxico: se refiere a la escritura y la lectura.

Patogenia: estudio de la manera en que se origina una enfermedad.

Praxia: función de la corteza cerebral para producir los movimientos voluntarios.

Síndrome: conjunto de síntomas que caracterizan a una enfermedad.

Nos despedimos...

Estimado docente, a lo largo de este curso hemos compartido un aprendizaje que es fundamental para el individuo, para la sociedad y para el país.

Nuestra intención fue abrir las puertas de nuestra casa para que la participación sea un hecho.

Sabemos que juntos podremos enriquecer la tarea educativa, para que la escuela democrática esté al servicio de todos para lograr la igualdad de posibilidades.

Comenzamos el estudio de este programa con unas palabras que anunciaban que este curso quería ser una apertura a la investigación y a la reflexión.

Esperamos haberlo logrado.

Creemos que ya no hace falta explicar el por qué de la elección de la temática, pero nos vamos a despedir con un poema de Neruda que tal vez lo reafirme.

LA PALABRA por Pablo Neruda

... Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces...

Son antiquísimas y recientes... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Hasta pronto y muchas gracias por permitirme compartir con Ud. esta experiencia.

BIBLIOGRAFIA GENERAL DE LOS MODULOS

- AJURIAGUERRA, Auzias M., Deuner, A., "La escritura del niño", Tomo I, Ed. Laia, Barcelona, 1964.
- AJURIAGUERRA y otros. "La dislexia en cuestión". Barcelona, Ed. Pablo del Río.
- AJURIAGUERRA J. de "Manual de Psiquiatría infantil". Ed. Toray Mason S.A. Barcelona, 1973.
- AUTORES VARIOS. "La Dislexia tiene espaldas anchas" en "El Poder de Leer" Ed. Pablo del Río, Barcelona.
- AZCOAGA, J. "Alteraciones de las funciones cerebrales superiores y dificultades del aprendizaje escolar" en El niño con dificultades para aprender, UNICEF, Univ. Cat. de Chile, 1980.
- BALZAC. "El primo Pons", Ed. Calíope, 1946.
- BALLASE y FREINET. "La lectura y la escritura por el método de la imprenta", Barcelona, Ed. Laia, 1973.
- BERNALDO DE QUIROS, J. y Della Cella, M. "La Dislexia en la niñez". Paidós. 1965.
- BERNALDO DE QUIROS, J. y Della Cella, Ed. Carrara, L. Allegro, "Estudios sobre la dislexia infantil". Prov. de Santa Fe, M. de Ed. y Cult. año 1952.
- BRASLAVSKY, Berta "La lectura en la escuela". Ed. Kapelusz, 1983.
- BRASLAVSKY, Berta "La Querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura", Bs.As., Ed. Kapelusz, 1962.
- BRASLAVSKY, Berta "La Hoja Prudhommeau" en Los test de Bela Szekely, Ed. Kapelusz.
- BRASLAVSKY, Berta "La lectura en la escuela de América Latina". Ficha N° 17, Proyecto de desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, CEPAL, PNUD, mayo 1981.
- BRASLAVSKY, Berta "Zurdería y Lenguaje" en Fonoaudiológica, Revista de Asafa, año 1956, n° 2.
- CAHN, R. "Un enfoque psicoanalítico de los trastornos en la lengua escrita en el niño" en La Dislexia en Cuestión.
- CARBONELL de GROMPONE, María. "Ortografía y Disortografía Española, Boletín del Instituto Interamericano del niño, junio 1968. n° 165.
- CHASE, Francis S. "Demands on the Reader in the Next Decade", in Helen M. Robinson (Ed.) Controversial Issues in Reading and Promising Solutions, Supplementary Educational Monographs, N° 91. Chicago University of Chicago Press, 1961, 7, 18.

- DEBOER, John. "Teaching Critical Reading", Elementary English, Review, 23 october 1946, 251-254.
- DECROLY. Muchamps, "La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos", Beltrán editor, Madrid, 1919.
- DECROLY, O. "La función de globalización y su importancia pedagógica". Rev. de Pedagogía, Madrid, 1923.
- DEZEO E. y MUÑOZ, I., "La enseñanza del lenguaje gráfico". Edit. Ferrari Hnos., Bs.As., 1936.
- DOTTRENS, Margairaz E. "L'Apprentissage de la lecture, par la methode globale", Ed. Delachaux y Mestle, año 1951.
- DOWNING J. "Reading and Reasoning", Ed. Chambers, Gran Bretaña, 1979.
- DURKIN, Dolores, "Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en pre-escolar" en ¿Enseñar a leer en pre-escolar?
- DURKIN, Dolores, citado por Mabel Condemarín, "La teoría del esquema". Sus implicaciones en la comprensión lectora, en "Lectura y Vida", año 5, n° 2, 1984.
- EISENBERG, León, "Reading Disability", Ed. John Money, Baltimore, Hopkins Press, 1962.
- EISENBERG, León, "The epidemiology of Reading, retardation..." en The "Disabled Reader", Ed. J. Money, Hopkins Press, 1966.
- ELIZAITCIN. Asociación Internacional de la lectura, Lectura para todos, 1972.
- ELKONIN, D. "URSS", en Downing J. "Comparative Reading", Mc Millan, Nueva York, Londres 1973.
- FERREIRO E. y Teberosky A. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- FERREIRO E. y Teberosky A. "La comprensión del sistema de escritura". Construcciones originales del niño e información específica de los adultos. "Lectura y Vida", Bs.As., año 2, n° 1.
- FERREIRO E. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" en Lectura y Vida, año 4, n° 2, junio 1983.
- FERREIRO E. y Teberosky A. "Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño", México, Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO E., Gómez Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B, Vega A y Cantá R. "El niño pre-escolar y su comprensión del Sistema de Escritura", México, Dirección Gral. de Ed. Especial, 1979.
- FERREIRO E., Gómez Palacio M. y Col. "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la lectoescritura", México, Dirección General de Educación Especial, 1982.

- FERNANDEZ BAROJA, F. y otros, "La dislexia, origen, diagnóstico, recuperación. Madrid, Ed. Ciencias de la Ed. Pre-escolar.
- FREINET, C. "Los métodos naturales", Barcelona, Ed. Fontanella. "El método natural", Barcelona. Ed. Laia, 1978.
- FREINET, C. "El texto libre", Barcelona, Ed. Laia, 1973. Citado por Luis Iglesias, "Didáctica de la libre expresión", Ediciones pedagógicas. Bs.As. 1979.
- GALIFRET GRANDJON, N. Batterie Piaget. Head, en Renee Zazzo, Manual Pour l'examen psychologique de l'enfant, Ed. Delachaux Nestlé Suiza, Año 1960.
- GALIFRET GRANDJON, N. "Manual del examen psicológico del niño". Ed. Delachaux, y Nestlé, 1960. Suiza.
- GARCIA MORALES. "La Dislexia en Evolución", Gráficas S.A., Montevideo, 1962.
- GANS, Roma. "A Study of Critical Reading Comprehension in the Intermediate Grades, Teachers College Contributions on Education, N°811. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1940.
- GRAY, W. "La enseñanza de la lectura y la escritura". Ed. UNESCO, 1957.
- HALLGREN, B., (1950) Specific Dyslexia: A clinical and genetic study. Acta Psychiatrica et Neurologia (65, 1, 287). Citado por Vellutero F.R.
- HAMMILL, D., Goodman L y Wiederholt J.L. "Visual-motor processes: Can we train them? en "Reading teacher", num. 29, febrero de 1974. Pág. 476.
- HENDRIX. Charles. "Cómo enseñar a leer por el método global". Ed. Kapelusz, 1955.
- INIZAN, A., "La acción pedagógica minimizada", en "La dislexia en cuestión".
- ISABELLE y LIBERMAN. Donald Shalvick, F. William Fischer and Bonni Carter. Journal of Experimental Child Psychology 18, 201, 212 (1974). The University of Connecticut.
- JIMENEZ, Juan Ramón. "Vida y poesía". Conferencias pronunciadas en Bs.As. agosto 1948.
- LIVINGSTON, Howard. "An Investigation of the Effect of Instruction in General Semantics on Critical Reading Ability", California Journal of Educational Research, 16, 93-96.
- LUQUET, G.H. "Le dessin de l'enfant, París, 1927. H. Prudhommeau "Le dessin de l'enfant", P.V.F. París, 1946.
- LURIA. Citado por Ong. "Cognitive Development. Its Litteral and Social Foundations".

- MC MILLE Teh. "The Psychology and Pedagogy of reading.
- MERCANTE, Victor. "Cómo se aprende a leer" en Archivos de Ciencias de la Educación", La Plata, 1919, Tomo II.
- METODO CLOZE. "El procedimiento 'cloze' para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales". En Lectura y Vida, año 1, n° 3, septiembre 1983.
- MUSSEN P., Conger H. y Kagan S. "Child development and personality". Harper and Row, N. York, 1969.
- NUEHL, S. (1962) "The effects of letter-name knowledge on learning to read", Journal of Educational Psychology.
- ONG, Walter J. "Orality and Literacy". Primera publicación por Methuen y Cia. (Londres y N. York).
- PEDAGOGIE FREINET. Pour une méthode naturelle de la lecture, Casteman 1980.
- RAMA, Germán W. "Introducción" Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe. UNESCO. CEPAL. PNUD. UNICEF. Chile, 1980.
- RAVINOVICH R.D. "Psychiatric considerations en Reading Disability.
- ROBINSON H.M. "Perceptual training: does it result in reading improvement?" en Aukerman R.C.: Some persistent questions on beginning reading. International Reading Association, Newark, 1972.
- ROBINSON, Helen M. "Developing Critical Reading", in John Downing (Ed. The First International Reading Symposium. London. Cassel, 1966, 249.
- ROUDINESCO y THYS. "L'Enfant gaucher, en Enfance, París, n° 2, 1948.
- ROUMA, G. "El lenguaje gráfico del niño", Bs.As. El Ateneo, 1947.
- RUSSELL, David H. Children's Thinking, Boston. Junio 1956.
- SARMIENTO, D.F. "Ortografía de ambas Américas", en Luis Franco y otros. "Sarmiento, textos fundamentales", Tomo I.
- SAUTEL, Susana Lía. "Habilidad para la lectura en los deficientes mentales. Análisis de su rendimiento en comparación con niños de inteligencia normal". Investigación no publicada que se realizó con beca de la U.N. de La Plata bajo la dirección de B.P. de Braslavsky durante los períodos 1980-71.
- SOCHOR, E. Elona. "Literal and Critical Reading in the Social Studies", Journal of Experimental Education, 27 (September 1958) 49-56.
- SHAW, G.B. "Padres e hijos", en "Matrimonio desigual", Bs.As. México, Espasa Calpe, 1947.
- SIMON, Jean. "Contribution a la psychologie de la lecture", en Enfance, año 1954, n° 5.

- SIMON, Jean. "Psicopedagogía de la ortografía", Biblioteca Psicopedagógica, Ruiz Díaz, Bs.As. 1968.
- SPIRE Y VIALA. "La bataille du libre". Editions Sociales. París. 1976. Cap. II.
- SPECIAL EDUCATION for Handicapped children: first annual report of de National Advisory Committee on Handicapped Children, Washington D.C., Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare (1975).
- STRIKLAND, Dorothy S. "Utilización de lo que hemos aprendido sobre comprensión lectora", en teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito". UNICEF, Univ. Católica de Chile, Santiago de Chile, 1982.
- TEBEROSKY Ana. "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita" en Lectura y Vida, nº 4, 1984.
- TEIXEIRA DE AGUIAR y otros. "Leitura em crise na escola: as alternativas do professor". Ed. Mercado Aberto. Porto Alegre. R.S. 1982
- UNAMUNO. "Vida de Don Quijote y Sancho", Espasa Calpe, 1943.
- VALLES, Julio. "El niño", Madrid, Raggio, 1917.
- VELLUTINO, F.R. "Teorías e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez" en Teorías y Técnicas para la comprensión del Lenguaje escrito, Ed. por UNICEF y Universidad Católica de Chile, 1982.
- VELLUTINO, F.R. Steger, J.A., Kaman M. y Desetto L. (1977) "Learning Disabilities".
- VELLUTINO, F.R. "Dislexia. Theory and Research, "The Mit Press, Cambridge, Massachussetts and London, England, 1981.
- VELLUTINO, F.R. "Teoría e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez", en Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito, UNICEF, Univ. Cat. de Chile, 1982.
- VELLUTINO, F.R. "Deficiencias verbales y alteraciones en la lectura" en El niño con dificultades para aprender.
- VIDAL DE BATTINI, Berta. "Regiones lingüísticas en la Argentina en El español en la Argentina". Bs.As. Consejo Nacional de Educación, 1964.
- VIGOTSKY. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Ed. Grijalbo, Barcelona, 1984.
- VIGOTSKY. L.C. "Pensamiento y Lenguaje". Ed. Castago, Bs.As. en sobre pensamiento Habla.
- WADIER. "Un aprendizaje feliz de la lectura". Casterman 1978.

WALLON, H. "Los orígenes del pensamiento en el niño", Ed. Lautaro, Tomo I.

WEIR, R.H. "Languaje in the crib". Mouton, La Haya, 1962.

ZAZZO, R. "Génesis y forma de la lateralidad" en Manual para el examen psi
cológico del niño". Delachaux y Nestlé, 1960. Suiza.

A P E N D I C E

Tomado del proyecto 3 sobre
"El Perfil de los Aprendizajes es-
colares según el nivel de logros
de objetivos curriculares".

La aplicación de la prueba de lengua en 5° grado permite observar:

- . De los 26 objetivos propuestos, 14 de ellos son resueltos por el 50% o menos de los alumnos.
- . De los 14 objetivos resueltos por menos del 50% de los alumnos, 11 son señalados y observados por la especialista del área que evaluó el Diseño Curricular 81.

Los resultados que corresponden a 7° grado pueden ser examinados del mismo modo:

- . De los 38 objetivos propuestos, 21 de ellos son resueltos por el 50% o menos de los alumnos.
- . De los 21 objetivos resueltos por menos del 50% de los alumnos, 18 son señalados u observados por la especialista.

Si bien se acepta que una serie de factores pueden influir en los resultados, se debe considerar, por su importancia, las críticas y los fundamentos de las críticas, hechas por quienes han evaluado el área lengua. Las consecuencias del enfoque adoptado fueron anticipadas de modo claro en la evaluación del Diseño Curricular, elementos que figuran en el "Informe de Investigación Evaluativa N°9".

Así se señalan, entre otras, que en el 1° ciclo se manifiestan los problemas más graves del área, con evidente retraso en todo proceso de enriquecimiento lingüístico-conceptual, que luego redundan en la carencia de los instrumentos básicos que se le exigen a los alumnos en ciclos posteriores. Por otra parte, a pesar de que en los fundamentos generales se explicita la noción de discurso, se sigue proponiendo la visión de la lengua como código; el trabajo lingüístico de los alumnos es pasivo y lleva más a la aplicación mecánica de categorías que al análisis y fundamentalmente a la producción de mensajes.

Es decir, si bien sobre el aprendizaje de los alumnos influyen numerosas variables hay algunas que la escuela puede controlar. El currículo es uno de los factores en el que la institución educativa puede ejercer control. Sobre la influencia de factores individuales y socioculturales que indudablemente tienen incidencia en los niveles de logro expuestos las acciones pedagógicas que la escuela realice tendrán que reflejar la preocupación de todos sus miembros para trabajar cooperativamente en la consecución de mayores niveles de logro.

CONCLUSIONES GENERALES Y ALGUNAS REFLEXIONES RELACIONADAS CON EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS EN EL AREA LENGUA.

La enseñanza de la lengua en la escuela se ha encaminado a considerar que el lenguaje es un código, que hay un dador y un receptor de ciertos productos codificados y codificables y que esta transmisión se resuelve en un ambiente incontaminado y descontextualizado: el aula.

Otra posibilidad es considerar que la lengua supone estrategias de acción encaminadas a lograr objetivos. Hablamos como forma del hacer, decimos -con Austin- que "hacemos cosas con palabras". Comunicarse, así, es actuar con otros para lograr ciertos fines. No se agota en una descripción de componentes sino que supone, en cada momento elecciones de cursos de acción, procesos inteligentes y expresión de los propios sentimientos. Y todo en un contexto que interactúa permanentemente en el hecho comunicativo, que condiciona, favoreciendo o reprimiendo determinadas realizaciones y al que a su vez es posible modificar.

Corresponde pues preguntarse por qué y para qué enseñamos lengua.
¿Para qué enseñamos lengua?

Para poder hablar con claridad e hilación, diciendo lo que se quiere decir exactamente y haciendo lo que se quiere hacer mediante el lenguaje para poder comprender lo que se escucha o lee, para escribir con fluidez y precisión, para acceder a otros campos del conocimiento, para favorecer una mayor participación e inserción social.

Estas son las sencillas y a la vez exigentes metas de la escuela. Para buscar los medios que nos permitan tal tipo de logros tomemos como punto de partida el análisis de los resultados de la evaluación realizada.

En el área Lengua la información recogida nos permite identificar las siguientes dificultades, de los alumnos:

- Dificultad para emplear el lenguaje como instrumento para la construcción del propio discurso.

Por un lado, al alumno le faltan lo que llamaremos "instrumentos básicos" -las palabras- pues es notoria la falta de vocabulario.

- Por otro lado al discurso elaborado por ese mismo alumno le falta coherencia y cohesión.

El tema de la coherencia del texto es complejo y ha merecido amplio tratamiento en el ámbito de la lingüística europea y norteamericana: pero no hay ningún estudio referido específicamente a coherencia en español, no es tema que se haya enseñado en las escuelas normales ni en los pro

fesorados de nivel elemental, de manera que en este aspecto se evalúa únicamente lo que no se enseña sistemáticamente,

Así las cosas, podemos decir, en una gruesa simplificación, que un texto es coherente cuando cada proposición que lo compone es relevante con respecto a lo que se acaba de decir.

Junto con las relaciones de coherencia el texto se define como todo cohesionado a su vez si se relaciona con aspectos como la correferencia, el uso de los señadores (relativos y otros deícticos) y la elipsis.

- Se registran notables dificultades relacionadas con estos tres aspectos: vocabulario, coherencia y cohesión en el tipo de texto donde el hablante debe componer, por su propia, lo que llamaremos superestructuras: Una narración o una carta obedecen a leyes de composición global distintas de las leyes que rigen a los componentes aislados (oraciones). La escuela brinda alguna información para referirse a la composición oracional, pero poca o deficiente sobre las leyes de composición global.

Deficiente empleo del instrumento lingüístico para resolver problemas.

Construir una oración y más aún un texto es un problema por resolver. Hay materiales básicos, las palabras; reglas de composición; restricciones y combinatorias posibles y una finalidad de interacción social u objetivo pragmático.

De todos los objetivos relacionados con la enseñanza se cumplen y sólo parcialmente, el objetivo de conocer las palabras, las categorías, el orden y las reglas, aunque el análisis sintáctico convencional no habla de reglas que son operativas, sino de rótulos.

- Se ha podido registrar muy pocas ocasiones que denoten intercambio de ideas. Menos aún la formulación de hipótesis o la crítica, que nutren la construcción del pensamiento de la lengua.
- Parecería que se necesita mayor estimulación de la espontánea y placentera. En el trabajo escolar cuando se imponen esquematizaciones (ejemplo: hablante real vs. hablante imaginario) que no guardan relación con ningún pensamiento personal a partir del texto de los otros, se disminuye innecesariamente el placer de la lectura.

- En conclusión observamos que un amplio porcentaje de alumnos:

- . no puede usar el lenguaje como instrumento para construir su propio texto;
- . no interpreta el texto de los otros aspectos elementales (hechos de una narración donde era esperable mayor porcentaje de respuestas correctas);
- . no emplea estrategias normativas básicas (tildación, puntuación, ortografía).

De lo expuesto se puede concluir que hay una alarmante distancia entre el pensamiento y su formulación en términos de lenguaje.

¿Qué posibles interpretaciones damos a este hecho?

Podemos plantearnos que esta dificultad, para poner en palabras aquello que se piensa y siente, surge de diversas variables correspondientes al entorno social, familiar y al contexto escolar mismo.

En este último es importante procurar, a muy corto plazo, que el propio docente recupere su nivel teórico, dado que el monto de conocimientos exigidos para desempeñar su función es muy alto y en la mayor parte de los casos no coincide con su formación.

El maestro a la vez se siente exigido para modificar su rol como docente, el cual necesita ser reelaborado desde un planteo que le permita recobrar plenamente su autonomía profesional.

El diseño curricular 1981 es ambiguo en su estructuración interna: (ej. madurez (1) - cantidad de letras (2) -) el modo de implementarlo y el contexto en que fue llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje connotó a aquel y lo convirtió de hecho en autoritario, aunque escuelas y/o maestros procedieron con sus propios métodos.

Los diversos componentes del área Lengua fueron evaluados por los especialistas, quienes opinan que es relevante el hecho de que la elección teórica y metodológica efectuadas dificultaron la expresión.

El maestro inicia a los niños en una utilización formal determinada, descontextualizando y limitando el uso de formas lingüísticas: el exceso de formalización, la poca explicitación de conceptos y de variación en la presentación, impone una simplificación en el lenguaje y no permite la construcción del conocimiento como lo postula la teoría en que se basa el de

(1) Diseño Curricular 81.

(2) Diseño Curricular 81.

sarrollo del currículo.

Es justo que consideremos la probabilidad de que los errores en las respuestas de los niños puedan tener que ver también con un cambio en la forma de presentación de las situaciones a resolver.

Es difícil para los niños que han sido largamente incorporados a un estilo de trabajo donde la formalización única es tan frecuente, lograr resolver situaciones donde se modifique justamente la forma en que habitualmente trabajaron un tema.

Este hecho atenta contra las posibilidades concretas de transferir y usar operativamente sus aprendizajes.

De ser así, esto estaría indicando que el alumno sólo puede resolver situaciones sumamente estructurales -casi podría decirse estereotipadas- y que las resuelve en forma mecánica.

El alumno en general, no puede transferir conocimientos, procedimientos, etc., a nuevas situaciones, aún cuando éstas resulten sumamente sencillas. Es decir, que le resulta difícil resolver situaciones sencillas cuando observa un cambio en la estructuración, con lo cual cabe preguntarse hasta qué punto hay aprendizaje.

Otro aspecto que hay que considerar es el grado de permisividad a hablar en el grado que puede contrastar con las oportunidades de hablar en las clases de lengua, de modo que se pueden ver limitadas así a artificiales formas de aprender a decir lo que se "debe" y de la forma en que se debe.

Esta situación planteada en la escuela entra en contradicción con la pérdida de ciertas normas formales de convivencia y el cambio en los modos de vincularse en la familia y la sociedad.

Un hecho que expresa estos cambios, es el uso generalizado que los niños hacen del tuteo, incluyendo a los adultos aún desconocidos, imposible de pensar en otros tiempos.

Se observa un cada vez más desarrollado "lenguaje de los jóvenes" que se extiende a los niños y que no es aceptado en la escuela, de manera similar a lo que ocurre con las variantes dialectales de la lengua. Esto se ve en los resultados de la prueba donde se plantea la utilización de modismos regionales.

Se puede acentuar así la disociación lenguaje no escolar-lenguaje escolar, siendo este último resistido por lo que significa, adquiriendo valor de representación de situaciones displacenteras que los niños decide no incorporar.

Los textos de lectura utilizan también un lenguaje que carece de resonancia cotidiana y afectiva, sintiéndolo el niño lejano y ajeno, de manera tal que no sirve de vehículo para expresar las propias ideas y sentimientos reales, lo que podría explicar -en parte por lo menos- su desinterés por la lectura.

El discurso metodológico que se plantea en el área de Lengua es ambiguo porque, por una parte, propone actividades abiertas (dramatizar, dialogar) pero no brinda al maestro las estrategias didácticas que permitan instrumentarlas y menos aún evaluarlas, y por otro lado ofrece contenidos formalizados fácilmente enseñables y evaluables.

Estos últimos no son siempre aquellos que espontáneamente expresan la producción y crítica de los niños, ni alcanza para apreciar como van construyendo el conocimiento que le permite cubrir la distancia entre el pensamiento y su formación a través del lenguaje.