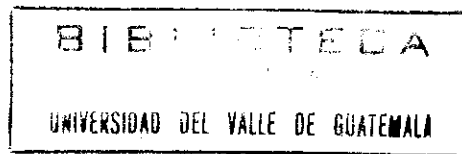


LA ESCRITURA: PATOLOGIA Y REHABILITACION

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología



LA ESCRITURA: PATOLOGIA Y REHABILITACION

MARIA ASUNCION MANSILLA DE GONZALEZ

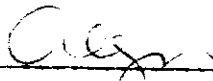
Ensayo presentado para optar al grado académico de:

Licenciatura en Psicología


Guatemala

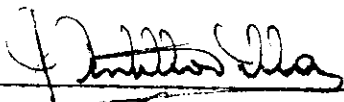
1988

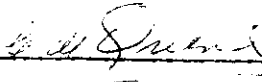
Vo. Bo.:

(f) 
Lic. Oscar Arturo Alejos G.
Asesor

Tribunal Examinador:

(f) 
Lic. Oscar Arturo Alejos G.

(f) 
Licda. Josefina Antillón Milla

(f) 
Dra. Ma. del Carmen M. de Quevedo

Fecha de aprobación: 11 de mayo de 1988

A Juan.

A los niños con dificultades en la escritura,
que los leves trastornos en su aprendizaje no
se conviertan en una de las grandes tragedias
de su vida.

A las personas que se dedican a la ardua tarea
de enseñar o rehabilitar.

A Heber, con todo cariño, mi profundo agradeci-
miento por su permanente e incondicional cola-
boración.

A todos mis maestros, por compartir conmigo su
amistad y la riqueza de su experiencia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito investigar sobre lo que se conoce respecto a patología de la escritura, las características que presentan los niños con este tipo de problema, y las técnicas empleadas para su corrección. Debido a que estos trastornos constituyen una limitación en el desempeño escolar, se analizan los distintos aspectos que se dan en el proceso de aprendizaje de la escritura, tanto normal como patológico.

Se inició la presentación de este trabajo estableciendo la relación que existe entre el pensamiento, lenguaje y escritura, dada la interacción entre ellos, para luego analizar muy brevemente la evolución que la escritura ha experimentado desde sus primeros inicios.

Como siguiente paso, se describen las etapas por las que el niño en lo individual atraviesa en un aprendizaje normal de la escritura, y los elementos necesarios para que alcance el grado de madurez requerido para iniciarse en dicha tarea, tales como estimulación, lateralidad, psicomotricidad y percepción.

Planteado lo relativo a un aprendizaje normal, se exponen los distintos niveles en los que se puede observar patología, los diferentes síndromes que suelen presentarse y la estrecha relación entre éstos y la dislexia. Además, se analizan los aspectos psicodinámicos que revela la escritura común y corriente y los resultantes de la disgrafía.

Siendo uno de los objetivos principales exponer las técnicas re-
mediales, se describen las características que debe reunir el terapeuta

idóneo, las técnicas para evaluación de la escritura y cómo se puede llegar a un diagnóstico en base a una historia lo más completa posible. Cuando ya se cuenta con un panorama claro de cuál es el problema, se hace necesario diseñar un detallado plan de trabajo, para lo cual se proporcionan los principales lineamientos. El mencionado plan permitirá alcanzar la meta: corregir las dificultades específicas del niño a tratar. Se incluye, además, sugerencias respecto de materiales a utilizar para desarrollo de la eficiencia motriz.

Una vez que el niño ha alcanzado la mencionada eficiencia y conoce los elementos de una estructura básica para el trabajo escrito, está en capacidad de iniciar el aprendizaje de la escritura propiamente dicha, para lo cual se presentan aquí los principios básicos, junto con algunas consideraciones respecto a la zurdería. Se sugieren también algunas técnicas para corrección de disortografía, la cual, con frecuencia, acompaña a la disgrafía.

Finalmente, se agrega la historia de un caso de disgrafía tratado según los pasos y las técnicas que aquí se proponen, con el fin de sustentar en la práctica lo expuesto teórica y técnicamente.

CONTENIDO

	Página
RESUMEN	i
I. INTRODUCCION	1
II. RELACION ENTRE EL PENSAMIENTO, EL LENGUAJE ORAL Y LA ESCRITURA	7
III. RESEÑA HISTORICA DE LA EVOLUCION DE LA ESCRITURA	11
A. Escritura pictográfica	12
B. Escritura ideográfica o jeroglífica	13
C. Escritura silábica y fonética	14
D. Escritura alfabética	15
IV. ETAPAS DE LA ESCRITURA	17
A. Etapa pre-caligráfica	17
B. Etapa caligráfica	17
1. Fase caligráfica infantil	17
2. Fase caligráfica de la adolescencia	17
C. Etapa post-caligráfica	18
V. MADUREZ Y APRESTAMIENTO	19
Cuándo puede el niño comenzar a aprender a escribir?	21
Lateralidad	26
Etapas básicas del desarrollo de la lateralidad, según C. Delacato	29
Psicomotricidad y percepción	34
A. Percepción háptica	35
B. Percepción visual	36
C. Percepción auditiva	40
Memoria	41

	Página
VI. PATOLOGIA DE LA ESCRITURA	43
Trastornos asociados al problema del aprendizaje de la escritura	43
A. Trastornos de la actividad motora	44
1. Hiperactividad	44
2. Hipoactividad	45
3. Falta de coordinación	45
4. Perseverancia	46
B. Trastornos de la emotividad	46
C. Trastornos de la percepción	47
D. Trastornos de la simbolización	47
1. Actividad receptivo-auditiva	48
2. Actividad receptivo-visual	48
3. Actividad expresivo-vocal	48
4. Actividad expresivo-motora	48
E. Trastornos de la atención	48
1. Atención insuficiente	49
2. Atención excesiva	49
F. Trastornos de la memoria	49
Otros trastornos asociados	50
Disgrafía	52

	Página
Síndromes de disgrafía	59
1. Los rígidos	59
2. Los de grafismo suelto	59
3. Los impulsivos	60
4. Los inhábiles	60
5. Los lentos y meticulosos	60
Sintomatología de la dislexia	61
VII. ALGUNOS ASPECTOS PSICODINAMICOS QUE REVELA LA ESCRITURA	65
VIII. ACTITUD Y PREPARACION DEL MAESTRO REMEDIAL	73
IX. EVALUACION DE LA ESCRITURA	75
Exploración general	75
El pronóstico	75
Instrumentos de evaluación	76
El Examen	76
X. PLANIFICACION DEL PROGRAMA REMEDIAL	81
El problema del método	81
Material didáctico	85
XI. DESARROLLO DE LA EFICIENCIA MOTRIZ EN LA ESCRITURA	87
A. Técnicas no-gráficas	87
B. Técnicas gráficas	90
Técnicas pictográficas	91
Técnicas escriptográficas	92
C. Trazo de letras	94

	Página
XII. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA SCRIPT Y CURSIVA	95
Principios básicos para la enseñanza de la letra script	97
Transición de letra script a cursiva	98
Una nota respecto al zurdo	101
XIII. ALGUNAS TECNICAS PARA CORRECCION DE LA DISORTOGRAFIA	103
Actividades no-gráficas	104
Técnicas pictográficas	104
XIV. BIBLIOGRAFIA	107
APENDICE A: HISTORIA CASUISTICA	113
APENDICE B: MODELO DE LETRA SCRIPT	119
APENDICE C: MODELO DE LETRA CURSIVA	121

Los símbolos y signos lingüísticos, las distintas maneras de ordenarlos, clasificarlos y usarlos para la intercomunicación - que es en conjunto lo que hace una lengua - influyen profundamente en nuestra visión del mundo, al extremo que puede decirse que pueblos con diferentes lenguas viven distintos mundos de realidad.

Edward Sapir

I. INTRODUCCION

El lenguaje puede ser descrito como una serie de formas de expresión del pensamiento, de sentimientos y emociones. Tanto el pensamiento como el lenguaje permiten al ser humano no sólo lograr y enriquecer su experiencia cognoscitiva, sino establecer un nexo entre la realidad del sujeto y los demás individuos. La escritura constituye una serie de técnicas que representan eso, precisamente, en forma gráfica.

Sin embargo, la escritura es algo más que una serie de signos convencionales trazados con fines de comunicación. Es también el medio por el cual podemos conservar nuestros pensamientos preservándoles de la inconsistencia de la memoria, y el medio por el cual traspasamos los limitantes de tiempo y espacio. Gracias a la escritura el hombre ha podido dejar testimonios objetivos y concretos para la transmisión de experiencias, valores y tradiciones de generación en generación, pudiendo el hombre moderno hacer uso de la acumulación de los mismos, agregando los aportes y descubrimientos recientes como su legado para las futuras generaciones.

La escritura es, además, un medio de expresión de toda la individualidad histórica y momentánea del sujeto: su herencia biológica, psicológica y cultural. La escritura es parte del todo del hombre, de su estado anímico, orgánico y de su estilo personal.

Difícilmente llegará a estimarse en demasía la importancia de la escritura para el desarrollo de la sociedad humana. Erick Erickson la considera como una de las principales herramientas a través de la cual el niño comienza a labrar su autonomía. Puede decirse, entonces, que la es-

critura está íntimamente ligada con el crecer y aprender a vivir.

Siendo así, ¿qué sucede, entonces, con los niños que sufren dificultades para aprender a leer, escribir, calcular y para lograr que su comunicación gráfica sea efectiva? Desafortunadamente, cuando el niño hace su primer ingreso a la escuela, llega ya con una carga genética y emocional, con tres, cuatro, o más años de "preparación" psico-bio-social, que no siempre es ventajosa, pero que va a ser de mucha influencia - si no determinante - en su desempeño escolar y social.

Siempre ha sido preocupación de los maestros que los niños al inicio de la escuela primaria aprendan a escribir correctamente, y, por lo general, los niños acogen con entusiasmo este aprendizaje. Pero no faltan aquellos (no pocos) que si verbalmente son torpes, lo son más aún en el uso de la palabra escrita, unas veces porque no saben cómo expresarse - tienen dificultades en cuanto a gramática, ortografía, redacción, etc. - y otras veces por temor a no tener un tipo de letra lo suficientemente clara para ser comprendida por sus maestros y compañeros. Cuando esta situación se convierte en problema suele ser evadida o ignorada por los maestros, los padres y por los alumnos mismos.

Para que el niño llegue a tener una escritura uniforme y legible - sin decir nada de la caligrafía - es necesario que cuente con una serie de factores tanto internos como externos, que serán tratados en detalle en el desarrollo de esta exposición. Entre estos factores entran en primer término, los de orden intelectual, orgánicos y emocionales, luego, una instrucción adecuada y estímulo constante, un programa apropiado que se desarrolle paralelamente con la formación de las coordinaciones motri-

ces, más la adquisición de un lenguaje correcto y buenos hábitos de trabajo.

/ El tratamiento para niños con trastornos de la escritura no tiene por qué ser diferente en contenido de una enseñanza normal, pero sí debe ajustarse a las necesidades particulares de cada niño, a su potencial físico, intelectual y emocional, a sus diferencias individuales como ritmo y modo de aprendizaje, pero muy particularmente a sus dificultades específicas./

La enseñanza de la escritura puede enfocarse desde dos perspectivas:

- a) lo que se escribe, o sea el aspecto intelectual, el contenido; y
- b) el acto de escribir, o sea la forma como se escribe, desde el punto de vista motor, que es en última instancia lo que va a servir de vehículo para la expresión gráfica del contenido mismo.

El presente trabajo está orientado hacia este último enfoque de la escritura, que es con frecuencia uno de los primeros obstáculos que el niño encuentra, y que si no es atendido a tiempo podría ser precisamente lo que más adelante le impida desarrollar y perfeccionar su habilidad expresiva, acarreándole serias frustraciones en cuanto a rendimiento escolar y auto-imagen, que pueden, incluso, llegar a ser limitantes en su vida futura.

Esta investigación tiene como objetivo fundamental recabar información teórico-práctica y exponer los trastornos de la escritura, al igual que las técnicas remediales que los estudiosos de la materia sugieren para la corrección de los mismos.

Se juzgó conveniente iniciar el estudio estableciendo la relación que existe entre el pensamiento, el lenguaje y la escritura, por la naturaleza de su interacción; seguidamente, se hace una muy breve reseña histórica

respecto a la evolución de la escritura hasta nuestros días, lo cual se cubre en los capítulos I, II y III.

Lo relativo a las etapas de la escritura por las que atraviesa el niño hasta convertirse en adulto, cuando ya se tiene una escritura dinámica, se presenta en el Capítulo IV, seguido del estudio de los factores orgánicos que intervienen en el proceso: madurez y aprestamiento, lateralidad, percepción y psicomotricidad.

En el Capítulo V se trata la importancia de que el niño tenga una escritura que cumpla eficientemente con su objetivo de comunicación, principalmente en función de su rendimiento escolar.

La sintomatología y los trastornos específicos de la escritura son descritos detalladamente en el Capítulo VI, junto con algunos aspectos psicodinámicos involucrados en este tipo de perturbación.

En los capítulos VII, VIII y IX se expone la preparación que requiere el maestro remedial o terapeuta, la exploración del problema, la evaluación de la escritura tendiente a la elaboración de un diagnóstico, la planificación del programa terapéutico y se menciona, además, la relación entre los trastornos de la lecto-escritura y la discalculia.

Las técnicas sugeridas para el desarrollo de la eficiencia motriz que exige la escritura se describen en el Capítulo X.

En los Capítulos XI y XII se señalan los principios fundamentales para la enseñanza de la letra script o cursiva y se sugieren algunas técnicas para corrección de disortografía.

A manera de ilustración, se incluye el Apéndice A, que muestra el reporte de un caso de disgrafía, tratado por la autora de este estudio.

Se desea que el presente trabajo sirva de guía para estudiantes-terapeutas que deseen realizar este tipo de tratamiento, al igual que motive a investigadores a someter a comprobación empírica la eficacia de las técnicas propuestas. Pero, principalmente, se desea que sirva para ayudar, de alguna manera, a niños que sufren por la serie de conflictos que los problemas de la escritura pueden acarrear, debido básicamente a que éstos, con frecuencia, suelen no ser vistos como problema por quienes no los están padeciendo.



II. RELACION ENTRE EL PENSAMIENTO, EL LENGUAJE ORAL Y LA ESCRITURA

Según A. G. Spirkin (Gorski, 1966), los testimonios de la cuna de la palabra desaparecieron con los hombres que la crearon. Estos hombres, faltos de escritura, no dejaron monumentos de ninguna clase que fijara su habla. Durante mucho tiempo la ciencia no dispuso de datos indirectos que permitieran adentrarse en la historia de la formación del lenguaje. De ahí que, en el pasado, se haya intentado resolver el problema por procedimientos especulativos. Su interés inextinguible ha llevado a los sabios, carentes de la base necesaria que los hechos reales proporcionan, a crear hipótesis de todo género.

Al tratar el complejo problema del origen del lenguaje hay que delimitar desde el primer momento sus distintos aspectos. Es necesario, afirma el autor, aclarar lo concerniente a las premisas biológicas del lenguaje, las condiciones de la vida del hombre en formación que dieron origen a la necesidad de comunicarse entre sí, y poner en claro cuál fue el material que sirvió de base para la formación del lenguaje. /Las dos teorías fundamentales que registra la ciencia acerca del origen del lenguaje son básicamente dos: a) la teoría onomatopéyica, según la cual las palabras surgieron al imitar el hombre los ruidos del mundo circundante, y b) la teoría de las interjecciones, que supone que el lenguaje nació de los sonidos emitidos espontáneamente por el hombre al expresar sus emociones./

De acuerdo al mismo autor, el embrión del lenguaje escrito se encuentra en las formas artísticas del hombre de Cro-Magnon: figuras rupestres representando animales de todas clases, seres humanos en estatuillas de

hueso, y otros, exponentes de un gran salto en las formas de intercomunicación de los individuos. Para un estudio más extenso sobre el origen y proceso de elaboración del lenguaje oral, véase Mansilla (1987).

El estudio del origen del lenguaje escrito constituye un problema especial, importante y de larga historia, sobre el que se ha escrito mucho y acerca del cual existen toda clase de criterios. Este asunto no constituye un objetivo en sí para el presente trabajo, pero es interesante, ante todo, porque la génesis de la escritura permite examinar la relación general del desarrollo del pensamiento y la escritura desde sus formas más concretas y perceptibles hasta las más abstractas: imágenes, símbolos y signos. Por lo tanto, no se entrará en detalles propiamente lingüísticos, pero se examinará brevemente el proceso de la formación del pensamiento y el papel que ha desempeñado en la evolución del lenguaje escrito.

Las primeras formas de escritura surgieron cuando la sociedad había alcanzado ya un nivel bastante alto de desarrollo, cuando la conciencia era ya una realidad y se estaba formando el lenguaje articulado. La aparición de la escritura fue un producto normal de la ampliación progresiva de los medios de intercomunicación de las personas, estimulada por las necesidades prácticas de la vida social.

A diferencia del lenguaje oral, que fue creado por los hombres inconscientemente, la escritura es resultado de la actividad creadora y consciente de los seres humanos y se ha ido modificando a lo largo de su desarrollo histórico. Spirkin (o. c.) expone que como signo material y como sistema de signos visibles, la escritura exige del hombre, atención suma y plena conciencia de lo que se ejecuta. Para que pudiera surgir la escri-

tura fue preciso que el hombre hubiera alcanzado un alto grado de desarrollo en la coordinación de los movimientos de la mano y que ésta pudiera realizar sutiles y precisas manipulaciones.

En cuanto a su relación con el pensamiento, si bien el lenguaje oral es una actividad sumamente abstracta, la escritura posee un carácter todavía más abstracto, ya que se ejecuta en ausencia del destinatario./

El lenguaje, de cualquier tipo, es el medio de expresión del pensamiento, se dijo anteriormente; no obstante, en comparación con el pensamiento el lenguaje oral es relativamente limitado en el sentido que, por eficiente que el lenguaje sea, solamente podrá expresar parte del contenido total del pensamiento. El lenguaje escrito, en relación al lenguaje hablado, se encuentra aun más alejado de satisfacer la totalidad de la necesidad de expresión del ser humano, ya que la escritura está dirigida a un receptor imaginado.

La escritura presupone un complejo sistema de mediaciones entre el hombre y la realidad a través de otros individuos y sólo pudo surgir, por ende, cuando el pensamiento hubo alcanzado cierto nivel de desarrollo. Por tanto, apunta el autor, la escritura constituye una prolongación "artificial" de las posibilidades comunicativas del lenguaje oral, y posee ventajas especiales respecto a este último. El lenguaje oral, a pesar de sus riquísimas posibilidades como medio fundamental de comunicación humana y como instrumento del pensar, presenta limitaciones en relación al tiempo y al espacio. La existencia del lenguaje en forma de sonido queda restringido al marco relativamente estrecho del proceso del hablar. Más allá de tales límites, deja de existir y se convierte en dominio de la memoria, es decir, adquiere una forma subjetiva de existencia. Estas barre-

ras son vencidas por el hombre mediante la escritura y sólo colateralmente auxiliado por los medios modernos de registro de datos y comunicación.

Beals & Hoijer (1968) señalan que en nuestra sociedad, donde muchos aprenden a leer y escribir, a menudo se confunde el lenguaje con la escritura, y con frecuencia se habla de la escritura como si fuera una clase especial de lenguaje. El lenguaje escrito se contrasta con el lenguaje hablado, considerando al primero como de algún modo más exacto y preciso que el último. En algunas circunstancias, expresan los autores, se habla como si los pueblos que carecen de escritura careciesen también de un lenguaje, de manera que sólo pudiesen comunicarse entre sí, en todo caso, con la mayor dificultad. El error implícito en estas creencias es obvio: el lenguaje y la escritura, aunque claramente relacionados, no son lo mismo. De hecho, son dos aspectos muy distintos de la cultura. La escritura, como la definen estos autores, es una serie de técnicas para la representación gráfica del habla, mientras que el lenguaje es un complejo de normas que gobiernan o rigen el habla. Todos aprendemos a hablar muy pronto en la vida; con excepciones secundarias, hemos adquirido nuestros hábitos del habla antes de los seis años de edad. Pero, ordinariamente, no aprendemos a leer y escribir hasta mucho más tarde. Los pueblos ilustrados, prosiguen estos autores, poseen, por tanto, dos técnicas culturales relacionadas con el lenguaje: el arte de hablar, que comparten todos los humanos - instruidos o no - y el de la escritura, una posesión cultural que los distingue de las sociedades iletradas.

III. RESEÑA HISTORICA DE LA EVOLUCION DE LA ESCRITURA

La escritura probablemente se originó del dibujo, una técnica tan expandida entre los seres humanos como el lenguaje mismo. Sin embargo, es preciso recalcar, advierten Beals & Hoijer (o. c.), que los dibujos, incluso en la forma de pictogramas, no son equivalentes a la escritura. Un dibujo puede servir para recordar un acontecimiento o también para contar una historia. Los dibujos narrativos, no obstante, a menudo mal llamados "pintura-escritura" difieren de la verdadera escritura en que los pictogramas no están ligados específicamente a palabras habladas, sílabas o sonidos, sino que pueden interpretarse por cualquier número de expresiones equivalentes.

Remontándonos al origen del lenguaje escrito, Gorski et al (o. c.) estudian los objetos utilizados como medio de comunicación y exponen que las raíces genéticas de la escritura alcanzan la más remota antigüedad; llegan al período en que el hombre no dominaba aún el lenguaje articulado y se relacionaba con los demás mediante ademanes, mímica y sonidos inarticulados. Es muy probable que fueran muchos los medios de que se valiera el hombre para comunicarse con los demás seres humanos de manera mediata. Algunos de estos medios tenían carácter intencionado, otros no. Por ejemplo, las huellas que dejaban al caminar o las cenizas que quedaban después de preparados los alimentos servían de señales para otros individuos. O sea, algunos objetos desempeñaron en la vida del hombre una función comunicativa, pero ni la comunicación por medio de objetos, ni la que surgió posteriormente en forma de incisiones, nudos en cordeles, u otra, constituyeron aún la escritura, pero sí prepararon el camino para que el hom-

bre inventara la escritura. Fue la representación de los objetos con fines comunicativos lo que según estos autores constituyó el comienzo de la escritura, que pasó por tres estadios fundamentales en su desarrollo histórico: estadios pictórico, jeroglífico y fonético.

A. Escritura pictográfica: La forma inicial de la escritura en el sentido auténtico de la palabra es la pictográfica, que constituye el resultado de una representación deliberada del objeto con fines comunicativos. Cuando el hombre primitivo quería comunicar algo acerca de una cosa, lo expresaba representándola, grabándola en algún material: papiro, cuero, piedra, etc. Expresaba, por ejemplo, la idea de una escena de carcería mediante la figura del animal y los que participaban en ella. La escritura pictográfica era al mismo tiempo arte plástico. Al principio, la creación artística poseía, ante todo, una función comunicativa, función que el arte conserva hasta nuestros días. Los recursos expresivos del dibujo superaban las posibilidades que estaban al alcance del lenguaje fónico, muy pobre aún en aquel entonces, pero estaban limitados en cuanto a que al fijar un acontecimiento no hacía más que reproducirlo sensorialmente, sin comunicar a las demás personas nada nuevo. La escritura pictográfica, que se inicia con el hombre de Neanderthal, carece de relación inmediata con la lengua. No fija el habla sino imágenes de la percepción y la representación. No hay duda, expresan estos autores, que al darse la escritura pictográfica, cuando se iban elaborando los rudimentos del lenguaje articulado, el pensamiento no tenía sólo un carácter concreto en imágenes. También surgían en él conceptos abstractos, pero en su base se hallaba aún el material proporcionado por las impre-

siones sensoriales. Tanto el que dibujaba, como el que percibía lo dibujado, entendían las partes del dibujo que representaban objetos particulares como parte de un todo.

De esta manera, en el desarrollo del lenguaje escrito, y por consiguiente, del pensamiento, se da un gran salto en el sentido de la abstracción, partiendo del dato concreto que proporciona la percepción sensorial de la imagen para formar recursos "simbólicos" de comunicación. En otras palabras, la forma sensorial de representación traducía un parecido, real o supuesto, entre la cosa representada y el concepto que el individuo quería enunciar. En la escritura simbólica un objeto se representa por medio de una de sus partes. Por ejemplo, el hombre representaba un animal dibujando únicamente la cabeza. Este género de comunicación simbólica preparó gradualmente el paso al siguiente tipo de escritura.

B. Escritura ideográfica o jeroglífica: El paso normal de la escritura pictográfica a la ideográfica se debió ante todo, a las necesidades materiales de la sociedad en desarrollo. El crecimiento y las relaciones económicas y políticas de los pueblos, la necesidad de que los Estados tuvieran correspondencia por escrito, el comercio, la promulgación y difusión de leyes, etc. dieron lugar a la necesidad de emplear en la escritura materiales que pudieran ser llevados y transportados con relativa facilidad. Con este fin se prepararon los papiros (Egipto), las tablillas de arcilla (Mesopotamia), la seda y el papel (China), la piel de ciertos animales, hojas y cortezas de árboles.

La escritura pictográfica evolucionó gradualmente en el sentido de su simplificación; la escritura ideográfica no reproduce ya una situación

entera. A pesar de que cada uno de los elementos del escrito -jeroglífico- recoge en forma de imagen algunos rasgos característicos del objeto representado, no constituye ya un dibujo corriente, sino la traducción en imágenes de representaciones y conceptos generalizados, concatenados de manera correspondiente a la vinculación objetiva de los objetos y fenómenos representados.

A medida que se desarrolla la escritura ideográfica, los rasgos que recordaban a los objetos fueron desapareciendo de los jeroglíficos, hasta que, finalmente, se borraron y resultó totalmente imposible reconocerlos. Sparkin (o.c.) señala que cada letra del alfabeto posee una larga historia, y que el análisis correspondiente nos descubre que procede de un jeroglífico. La escritura ideográfica constituye un sistema de signos y reglas acerca de su empleo que sirven para comunicar un pensamiento, cualquiera que sea. Con ello surge la escritura en todo el sentido de la palabra.

C. Escritura silábica y fonética

La escritura jeroglífica fue sustituida en la mayor parte de los pueblos, primero por la escritura silábica, descubierta por los hombres de la cultura minoica, y luego por la escritura fonética, que constituye un sistema de signos en forma de letras. Por otra parte, la escritura jeroglífica, conservada aun por algunos pueblos -el chino, por ejemplo-, sufrió transformaciones radicales en su aspecto, haciéndose más simbólica, y -lo que es más importante- también en su significación convirtiéndose en el medio que ha permitido alcanzar el alto nivel de desarrollo del pensamiento abstracto contemporáneo.

En el subsiguiente estadio de desarrollo de la escritura aparece la letra, con la cual no se fijan ya palabras enteras, sino tan sólo unidades particulares del material fónico de la lengua: fonemas. En este sistema, tomada de por sí, la letra carece de significación, pero en el sistema de la lengua, la letra adquiere un determinado sentido que radica en su función de fijar el sonido, con lo cual sirve para distinguir visualmente los límites de la palabra y para dar forma a la palabra escrita. El signo escrito, equivalente visible del sonido, no necesita de ningún otro contenido que no sea el convencional.

D. Escritura alfabética

La escritura alfabética y la jeroglífica contemporánea constituyen el grado de abstracción más elevado. La escritura alfabética es el resultado de la diferenciación y de la fijación concreta, conscientemente realizada por el hombre, de las unidades del lenguaje: los sonidos particulares. Para ello fue preciso que el hombre tuviera conciencia que, mediante el signo en forma de letra, se podía fijar y transmitir el sonido del lenguaje, y que, combinando dichos signos, se podía fijar cualquier palabra, incluyendo todo el sistema de sus formas gramaticales (Beals & Hoijer, o. c.).

La historia de la escritura es tan extraordinariamente compleja, que quedan todavía muchos problemas sin resolver y se conocen aun hoy día sistemas enteros de escritura que son indescifrables en gran parte.

En el transcurso de los siglos y a través del intercambio comercial y cultural, la escritura se convirtió en un medio de instrucción, en un instrumento de ciencia, cultura y civilización. Basurto (1965) señala

que bajo la pluma de los antiguos escribas surgió un tipo de letra parecido a la de los originales, pero con enlaces, dando lugar al aparecimiento de la letra cursiva, probablemente en virtud de las exigencias comerciales y para ahorrar tiempo.

IV. ETAPAS DE LA ESCRITURA

Después de muchos estudios e incontables horas de observación, los científicos han estado de acuerdo en que no todos los seres humanos aprenden a comunicarse al mismo ritmo y estrictamente a las mismas edades; algunos necesitan más tiempo que otros. No obstante, por razones descriptivas (Notas de clase, 1985) establecen tres etapas y opinan que normalmente, con cierta variabilidad, la escritura se desarrolla según éstas.

A. Etapa pre-caligráfica. Esta etapa se da de los 5-9 años. Se caracteriza por rasgos indefinidos, escritura lenta, letra grande, algunas veces dibujada - a expensas de la rapidez - y se escoge en esta etapa un patrón caligráfico, generalmente dado por el maestro. En la letra de este período se observan rasgos angulosos en trazos curvos, dificultad en el movimiento de proyección y en seguir la línea, e inclinaciones diferentes. Si a los diez años un niño presenta este tipo de características, se piensa que está desarrollando disgrafía.

B. Etapa caligráfica. La etapa caligráfica tiene dos fases:

1. Fase caligráfica infantil. Esta fase se da más o menos de los 8-12 años y durante la misma hay una ligera superación de la torpeza motriz. La escritura tiende aún a ser más lenta, pero hay más libertad en el movimiento con respecto a la etapa anterior; eso implica, por lo tanto, cierto nivel de madurez.
2. Fase caligráfica de la adolescencia. La escritura pone de manifiesto los estados de ánimo, mucho de la interioridad del que

escribe, y dificultades de readaptación motriz debida al crecimiento. En la adolescencia, la principal característica son los cambios y la experimentación en función de la búsqueda de identidad. En esta etapa se observa irregularidad en el trazo y en la inclinación, como resultado del reajuste necesario a las nuevas dimensiones de las partes del cuerpo, que requieren un 'reaprendizaje'. Puede observarse un deterioro en la caligrafía por diversos factores: la necesidad de la rapidez en la escritura se logra sacrificando la caligrafía; rechazo e irrespeto hacia las normas establecidas en general, incluyendo las normas caligráficas; búsqueda de normas y estilos propios..'

C. Etapa post-caligráfica. En la escritura de esta etapa predomina el rasgo individual. La necesidad de escribir rápidamente hace que el rasgo sea dinámico. En otro sentido, la valoración que se da a la escritura en esta etapa variará dependiendo del ambiente socio-cultural del que escribe. La profesión del individuo tiene mucha influencia en cuanto a esto: los arquitectos, por ejemplo, valoran de manera muy distinta la escritura que los albañiles, los conserjes, los músicos, cultores de belleza, etc. No obstante, lo que habrá sido determinante a estas alturas es principalmente la capacidad del individuo, la enseñanza que recibió, las experiencias personales, la práctica que ha tenido y el uso que le dé a su letra.

V. MADUREZ Y APRESTAMIENTO

Bastante a menudo, suele confundirse el término de madurez con el de aprestamiento, incluso con el concepto de aprendizaje, o considerar a uno de éstos como sinónimo de los otros.

Corrientemente, se define el término de madurez como el período de desarrollo completo con referencia a aquél del organismo en general o a las actividades mentales. En psicología, el término de duración de la maduración se aplica al proceso de desarrollo que depende de la herencia, en contraposición con el aprendizaje (Merani, 1984). Por aprestamiento se entiende el hecho de preparar, disponer lo necesario para alguna cosa. / En este caso, aprestar es alistar al niño a través de la estimulación adecuada -psíquica, física y social - para que se inicie en el aprendizaje de la escritura. / Un aprendizaje es la actividad que sirve para adquirir alguna habilidad, que modifica de manera más o menos permanente la respuesta que un individuo tiene ante determinados estímulos y que tiende a la creación de automatismos atribuibles a la experiencia (Davidoff, 1979). Un aprendizaje es mucho más efectivo cuando tiene como base la maduración y el aprestamiento. La madurez, el aprestamiento y el aprendizaje son interactuantes.

/ En el momento en que el niño ingresa al sistema escolar necesita poseer la madurez necesaria, o sea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que se espera para determinada edad, que le permitirá enfrentar las exigencias que se le presenten. La madurez se logra mediante la interacción de factores internos y externos, en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispen-

sables. Condemarín et al (1984) exponen que esto implica que el niño posea capacidad para el desarrollo de una motricidad gruesa, para luego adquirir dominio de su motricidad fina, especialmente a nivel de manos y dedos, regulación tónico postural, sensación propioceptiva, al igual que un nivel de lenguaje adecuado para comprender lo que escribe, que, a su vez, exige capacidad para el manejo - codificación y decodificación - de símbolos.

Johnson & Myklebust (1968) acuñaron el concepto de "estados múltiples de aprestamiento", el cual implica adoptar un concepto diversificado y no unitario del mismo. Así, un niño hiperactivo podría estar listo para aprender a leer desde el punto de vista de sus funciones perceptivo-visuales y auditivas, pero puede ser incapaz de adaptarse a la estimulación social dada por sus iguales en edad dentro del contexto de la sala de clases. Similarmen-te, afirman los autores, un niño con un adecuado control de sus conductas motoras podría aprender a leer respecto a sus funciones visomotoras, pero no estar listo desde el punto de vista auditivo. Sin embargo, continúan, si un niño presenta inmadurez en un área circunscrita y limitada, no sería lícito postergar reiteradamente su ingreso al colegio, ya que existe posibilidad de compensación a través del desarrollo logrado en otras áreas.

Condemarín et al (o. c.) explica que no existe una edad estándar, ni un estado de madurez general que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas, susceptibles de ser perfeccionadas. Otros autores, refiriéndose al mismo concepto de funciones básicas, manejan otros términos. Kephart (1972) les

llama "destrezas y habilidades preacadémicas". Frostig (1963) se refiere a ellas como "destrezas de desarrollo".

/Las funciones que parecen más directamente relacionadas a los primeros aprendizajes, incluyendo la escritura, son: psicomotricidad, percepción, lenguaje y funciones cognitivas. Las funciones afectivas, de integración social y de creatividad son importantes para todas y cada una de las demás funciones, por lo que el educador debe estar compenetrado de su importancia en cualquier proceso de aprendizaje y usarlas como un factor integrador para el máximo desarrollo del potencial del alumno./

Hay muchas variables que intervienen en el proceso de maduración, de aprestamiento y de aprendizaje. Algunos de los aspectos más investigados, así como más controvertidos, son: edad, sexo, cociente intelectual, salud, y estimulación ambiental. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que ninguno de éstos opera en forma aislada.

Cuándo puede el niño comenzar a aprender a escribir?

Para que el niño esté "listo" para iniciarse en el aprendizaje de la escritura debe haber recorrido ya un largo camino preparativo, que tiene sus bases más elementales en el desarrollo del sistema nervioso central desde el momento de la concepción. El aprendizaje de la escritura involucra el desarrollo de las distintas destrezas motrices y coordinación de muchas áreas, paralela y simultáneamente. No se escribe únicamente con la mano. Se escribe con todo el cuerpo, con la mente y con el alma. Se puede decir, por lo tanto, que el acto de escribir constituye la expresión simbólica de un todo integrado.

A menudo solemos fijarnos únicamente en el resultado de las actividades y ponemos poca atención al proceso mediante el cual el organismo las ha logrado realizar. Si los órganos del niño están intactos y el ambiente ha sido propicio, alrededor de los 4-5 años el niño estará en capacidad de reproducir el dibujo de una simple figura geométrica, lo cual, aparentemente, es muy sencillo.

Kephart (1972) describe las funciones mentales básicas que intervienen en este proceso, según las consideraciones que a continuación se hacen: En la acción de dibujar un cuadrado están involucradas actividades motoras de carácter muy amplio, en las que participan los grandes grupos de músculos. La primera de estas actividades es la de mantenerse sentado, para lo cual el niño debe aprender a realizar ajustes corporales y musculares en torno al centro de gravedad para lograr mantenerse erguido. Mientras está sentado, debe coordinar su postura simultáneamente con respecto a la mesa y, asimismo, a la silla. Por supuesto, debe también haber aprendido a mantener erguida la cabeza, a mover los dedos y las manos con dirección y propósito definido. En el proceso del desarrollo motor son importantes los principios de diferenciación céfalo-caudal y próximo-distal.

De acuerdo con el principio céfalo-caudal, el desarrollo de la región cabeza-tronco precede al de las extremidades inferiores en el desarrollo de una motilidad diferenciada. Según el principio próximo-distal, se diferencian antes los movimientos de los grandes grupos de músculos de localización más central, que los movimientos de los músculos que mueven las partes extremas. Así, los movimientos globales del brazo preceden a los del codo que, a su vez, preceden a los de la muñeca, y éstos a los más

detallados de los dedos, por lo que el niño para llegar a poder tomar y manejar el lápiz necesita mucho aprendizaje y desarrollo anterior.

En el dibujo del cuadrado, además, el niño tiene que haber aprendido a inervar los músculos de un brazo sin inervar a la vez los del otro; tiene que haber diferenciado un brazo del otro, así como las actividades de un lado de su cuerpo de las del otro, al igual que haber diferenciado los movimientos de la mano y los dedos del movimiento total del organismo. Estas son complejas funciones del cerebelo.

Para que el niño pueda adquirir las coordinaciones ópticas manuales necesita de aptitudes básicas previas, que se considerarán más adelante.

Referente al sentido de la lateralidad, el mismo autor opina que en el comienzo de su desarrollo los movimientos son bilateralmente simétricos. Estos movimientos suponen inicialmente la inexistencia de referencia alguna con respecto a la distinción entre derecha e izquierda. Se producen según patrones completamente simétricos que afectan al organismo como un todo y no diferencian un lado del otro. El niño tiene que aprender esta diferenciación a través de mucha experimentación y ejercicio.

Para dibujar el cuadrado, el niño debe fijar previamente el punto de partida del trazado y situar este punto con referencia a su propio cuerpo, así como concebir la clase de movimientos necesarios para llevar su mano a ese punto de partida. Si confunde el lado derecho con el izquierdo, así como los esquemas motores de estos dos lados, tendrá dificultades para comenzar a dibujar el cuadrado.

En cuanto al sentido de direccionalidad, la lateralidad conduce a la direccionalidad. Nuestra primera noción de las coordenadas en el espacio

viene de la conciencia cinestésica de las variaciones que se dan en los movimientos de nuestro propio cuerpo, y la principal de éstas diferencias direccionales es la distinción entre derecha e izquierda. En el dibujo de un cuadrado este sentido de direccionalidad se le presenta al niño en la línea horizontal que forma uno de los lados de la figura. La direccionalidad de la línea es el resultado del acoplamiento de un esquema visual con un esquema cinestésico.

Quando el niño se dispone a copiar un cuadrado debe determinar no sólo la dirección de la línea, sino escoger entre las distintas direcciones, hacia la derecha, hacia la izquierda, arriba, abajo, y ser capaz también de detener un movimiento que ha iniciado y darle otra dirección. Detener el movimiento requiere de un aprendizaje tan complicado como el necesario para iniciarlo. En general, el niño debe ser capaz de controlar sus actividades motoras en función de las claves direccionales que recibe de los estímulos visuales y de la ejecución de la propia tarea a medida que avanza.

Respecto a la habilidad de proyectar la experiencia cinestésica interna hacia el espacio exterior, es el mecanismo de los movimientos oculares lo que permite al niño lograr esta proyección. El niño no puede seguir con la mano una dirección a mayor distancia que la que alcanza la longitud de su brazo; tiene que aprender a identificar la direccionalidad en estímulos distantes por medios diferentes a las impresiones cinestésicas y táctiles dadas por sus manos. En este punto, explica Kephart (o.c.), el ojo sustituye a la mano, por lo que el niño ha de desarrollar un control preciso de sus ojos y aprender a acoplar los movimientos oculares con

el estímulo visual percibido y los movimientos de los demás grupos de músculos corporales. Tal acoplamiento puede llegar a ser muy complicado y ha de estructurarse con gran precisión.

En cuanto a la percepción de la forma, para que el niño pueda copiar correctamente el cuadrado, tiene que percibir la figura como una forma sobre un fondo. Como el cuadrado es una figura cerrada, debe ser capaz de reconocer el contorno, de mantener la noción de las relaciones entre la figura y el fondo, y diferenciar las diversas partes que la componen. Muchos niños tienen dificultad en identificar los distintos elementos de una imagen percibida para organizar e integrarla.

Todas estas habilidades son aprendidas lenta y gradualmente; su complicación resulta evidente al observar a los niños en las dificultades que presentan al dibujar, copiar y escribir, y son sumamente importantes principalmente en los movimientos requeridos para dar forma a las letras, al unir las para formar palabras y al separar una palabra de otra.

En el trazo de la letra cursiva "a" que aparece en la Figura No.1, el niño inicia el movimiento en dirección ascendente; debe detener éste al llegar a cierto punto, lo que le dará el tamaño de la letra. Luego, debe iniciar el movimiento de regreso sobre la misma línea, con un movimiento antagónico. En un momento dado, debe virar la dirección y detenerse nuevamente una vez que ha llegado a la altura donde inició. Ahí reinicia el movimiento en dirección opuesta, sube de nuevo y se detiene para cerrar la figura. Debe, entonces, regresar hacia abajo y saber en qué momento se da por terminado el trazo. Todo esto en forma continua, como si fuera un único movimiento. Probablemente el niño necesita con-

tinuar con otra letra, para lo cual deberá poder realizar un enlace armónico, o dejar el espacio necesario para comenzar la siguiente letra o palabra. Véase la figura a continuación.

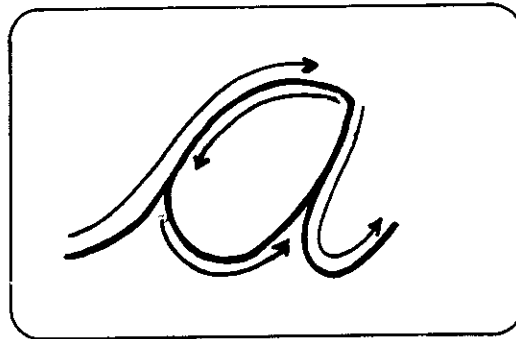


Fig. No.1 Dirección de los movimientos musculares requeridos en el trazo de la letra cursiva "a".

Hay otros aspectos más generales del problema y muchas variables que influyen, como también existe para todas estas habilidades y destrezas una base anatómico-funcional que va a regir todo movimiento y actividad en el ser humano.

Lateralidad

Condemarín et al (1984: 65) definen la lateralidad como "el predominio funcional de un hemicuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre el otro, en relación a determinadas funciones". Las estructuras biológicas importantes, afirman estas autoras, a menudo se presentan en pares: dos ojos, dos brazos, dos riñones y dos hemisferios cerebrales. De hecho, sería apropiado decir que el cerebro tiene dos mitades. Estas dos mitades son casi imágenes en espejo entre sí de estructuras con centros

paralelos para la visión, el oído y otras aptitudes sensoriomotrices. Cuando hablamos de que cada hemisferio tiende a estar asociado predominantemente a un lado del cuerpo, nos estamos refiriendo a lateralidad.

Davidoff (1979) explica que ambos hemisferios almacenan información diferente sobre la misma experiencia. El cuerpo calloso -red masiva de fibras nerviosas- une los dos hemisferios y da a cada uno acceso a la información y a los recuerdos del otro. Según Barr (1975), las fibras nerviosas de la sustancia blanca (parte central de los hemisferios) son de tres tipos: fibras de asociación, comisurales y de proyección.

- a) Fibras de asociación: Están confinadas a un sólo hemisferio y conectan un área cortical con la otra.
- b) Fibras comisurales: unen a la corteza de los dos hemisferios y forman el cuerpo calloso.
- c) Fibras de proyección: Conectan la corteza con estructuras tales como el tálamo, el tallo cerebral y la médula espinal.

Las conexiones interhemisféricas proporcionadas por el cuerpo calloso contribuyen a la bilateralidad de las huellas de memoria.

En relación con la lateralidad, Kephart (o. c.) expone que en el espacio no hay direcciones objetivas y las direcciones que atribuimos al espacio exterior (tales como arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante, atrás y muchas otras) resultan de la proyección de las sensaciones por medio de las cuales se perciben las actividades del propio organismo. Del exterior no recibimos ninguna información directa acerca de la dirección. Los datos espaciales, visuales o auditivos adquieren un sentido direccional cuando el sujeto aprende a asociar los estímulos externos con los in-

ternos, producidos por los movimientos del organismo. La pauta motora a partir de la cual se desarrolla esta diferenciación es la del equilibrio.

Cuando el niño experimenta con el problema del equilibrio, se ve obligado a aprender la distinción entre derecha e izquierda (aunque desconozca el nombre que se le da a uno u otro lado) porque tiene que aprender a inervar un lado en oposición al otro y a distinguir qué lado ha de mover y cómo ha de hacerlo para poder ejecutar los movimientos compensatorios apropiados al oscilar de un lado al otro, dentro de las funciones del cerebelo (Barr, o. c.).

Kephart (o.c.) advierte que hay que distinguir la lateralidad corporal -que supone la capacidad para darse cuenta de la existencia de los dos lados del cuerpo- de la localización de la dominancia manual y de la denominación de derecha e izquierda. El proceso de aprendizaje para llegar a la lateralidad corporal puede llevar al predominio de uno de los dos lados y como consecuencia a la dominancia manual definida, que es lo deseable. No obstante, el hecho que un niño ya conozca cuál es el lado derecho y cuál el izquierdo no necesariamente implica que su lateralidad esté definida, como se verá más adelante.

El desarrollo de la lateralidad resulta indispensable para una referencia correcta respecto de las cosas que nos rodean y es estimulado a través del conocimiento del esquema corporal y de las partes del cuerpo.

Por esquema corporal se entiende a la manera como representamos nuestro cuerpo como un objeto en el espacio, independientemente de las demás cosas que forman parte del ambiente. Después de aprender la postura variable del cuerpo, podemos dar un significado a las características di-

reccionales. Psicólogos que han investigado en el campo del desarrollo infantil han advertido repetidamente que la noción de las relaciones y direcciones se elabora primero en relación consigo mismo (el espacio subjetivo) y hasta más tarde se desarrollan las relaciones entre los objetos, independientemente de la posición frente a ellos del propio cuerpo (el espacio objetivo). El punto de referencia inicial, como ya se dijo, es el propio cuerpo. El niño tiene que aprender a identificar las partes de su cuerpo a base de varias series de referencias, de lo contrario, la realización de los movimientos y la percepción de las relaciones se verán perturbadas.

Etapas básicas del desarrollo de la lateralidad según C. Delacato

Delacato (1977) a través de la observación de miles de niños ha estudiado el desarrollo de la lateralidad desde el nacimiento y expone que conforme el recién nacido inicia el dramático proceso de aprender a usar su sistema nervioso -y desarrolla a este último mediante dicho aprendizaje- atraviesa cuatro etapas básicas, cada una de las cuales es necesaria para un total desarrollo, y, agrega, si una de estas etapas se ve interferida por falta de oportunidad, el resultado final se verá afectado y el desarrollo del cerebro será incompleto, teniendo áreas y destrezas no desarrolladas adecuadamente.

1. Primera etapa: Tiene lugar entre los 0-6 meses. En ésta el niño aprende a ver y, asimismo, a sentir, lo que le será requerido posteriormente para aprender a moverse con precisión. Cualquier cosa que limite la oportunidad sensorial en esta etapa, estará limitando el desarro-

llo de su sistema nervioso. Según Delacato, las bases más elementales para el desarrollo de la lecto-escritura comienzan durante los primeros tres meses de vida.

En esta primera etapa se comienza a observar el patrón de movimiento unilateral en sus miembros. El infante está aprendiendo a usar un lado de su cuerpo a la vez, alternando el lado, de manera tal que cuando un lado está activo, el otro descansa. Esto es cierto también en relación al cerebro: con cada movimiento el infante mueve también su cabeza hacia la mano activa; el movimiento alterno de la cabeza fuerza a los ojos y oídos del niño a nuevos patrones de percepción, ya que también éstos son alternados con cada movimiento.

El niño en esta etapa necesita una gran dosis de estimulación multisensorial, ya que se ha demostrado que aprender a ver y a oír está estrechamente relacionado con el movimiento, con la posición de la cabeza y con la utilización de otros sentidos.

Almela (1965) menciona que Lavater en 1774 investigó sobre la escritura en relación con la fisonomía y fue el primero en establecer una analogía entre el lenguaje, el modo de andar y la escritura, y que hacia el año 1900 el alemán Ludwig Klages introdujo la noción de ritmo en la escritura.

2. Segunda etapa: Generalmente tiene lugar entre los 6-12 meses.

El bebé ahora aprende a usar partes de ambos lados de su cuerpo juntamente, en una forma predeterminada, lo que se ha dado en llamar un patrón cruzado. Al gatear, la mano y la rodilla opuestas son utilizadas simultáneamente. En esta etapa el niño aprende a utilizar los dos ojos

juntos, lo que requiere un complejo circuito cerebral y es la base para la percepción de la profundidad. Pero no solamente los ojos comienzan a trabajar juntos en esta etapa, también lo hacen las manos, dando inicio al desarrollo de la coordinación ojo-mano, básica para la escritura.

3. Tercera etapa: Suele darse entre los 12-18 meses de edad, cuando el niño comienza a ejercitarse en las actividades exclusivamente humanas de caminar y hablar. Un caminar gracioso, expone el autor, es el resultado de un gatear gracioso, ambos consistentes en un patrón de movimiento cruzado. No obstante, sin haber aprendido a ver y a escuchar es imposible lograr un balance perfecto, y sin un balance perfecto, el ver, oír -y escribir- no serán perfectos.

A esta edad el mundo del niño está rodeado de la palabra hablada, pero como regla general, no está expuesto a la palabra escrita sino hasta mucho después. Aquí comenzamos ya a ver que la oportunidad para desarrollo de la relación oído/cerebro es bastante diferente de la relación ojo/cerebro; el niño está aprendiendo a través de su experiencia a decodificar abstracciones verbales a través del oído, pero no a través del ojo. En muchos niños es esta diferencia de estimulación lo que tiende a hacer más lento su desarrollo del área visual. En este sentido, la televisión ha proporcionado a muchos niños una oportunidad excelente de ver palabras escritas en grande desde muy temprana edad.

4. Cuarta etapa: Comienza entre los 18 meses y los dos años de edad y suele completarse entre los seis y los siete años, resultando en una lateralidad definida. Es decir, una de las dos mitades del cerebro se hace dominante y se convierte en el hemisferio del lenguaje.

La lateralidad definida -uso habitual del pie, mano y ojo del mismo lado del cuerpo- ocurre únicamente en el ser humano y es ésta la única criatura que puede hablar, leer y escribir. Si una de las mitades del cerebro no se hace dominante, expone Delacato, significa que el cerebro no se ha desarrollado completamente y se dan como resultado problemas en la lectura y/o la escritura.

La ambidestreza es generalmente una señal de alarma ante futuras dificultades en este sentido, ya que la lateralidad mixta también apunta hacia problemas. Esto significa que los impulsos no están llegando a un solo hemisferio dominante y la habilidad para codificar, decodificar, leer y escribir estará afectada. No obstante, cuando los niños hayan tomado su decisión natural respecto a un lado, deberá ayudárseles a definirse como diestros o zurdos, pero no deberá forzárseles hacia uno u otro lado. Si a esta etapa un niño es ambidextro, probablemente no desarrollará destreza en un ojo dominante. Conforme los pequeños símbolos visuales -que nosotros llamamos palabras escritas- llegan a su cerebro a través del ojo, son controlados como percepciones en un único hemisferio en el cerebro. Pero, si, dada la falta de un ojo dominante, estos símbolos se registran en ambos hemisferios, el niño tenderá a leer y a escribir hacia atrás, en espejo. El esfuerzo aquí, entonces, deberá ser orientado hacia convertir a uno de los ojos en dominante.

Ajuriaguerra (1983) opina que en el niño normal la escritura en espejo es muy fácil de corregir, incluso cuando hay alteraciones de la organización espacial, pero se convierte en un procedimiento muy difícil si el niño es retrasado.

Delacato reporta que se ha calculado que un 80-95% de la población de seres humanos son derechos, debido a que culturalmente se ha hecho énfasis en el uso de la mano derecha. Esto puede reflejarse en el hecho que en muchos idiomas el término derecho significa correcto, por ejemplo. Afortunadamente, esta actitud ha cambiado y en las escuelas, por lo general, ya no se fuerza a los niños a escribir con la derecha. En base a estudios recientes, el mismo autor informa que se estima que de un 10-15% de la población en Estados Unidos son genéticamente proclives a ser zurdos. Además de los problemas observados en lecto-escritura causados por una lateralidad forzada, hay también reportes de numerosos casos en los que este cambio ha provocado tartamudeo. Lo que sucede es que las dos mitades del cerebro se balancean tan exactamente que los dos hemisferios intentan convertirse en el dominante, o sea el hemisferio del lenguaje; en el conflicto resultante de almacenamiento y expresión de la información codificada, el niño se confunde y comienza a tartamudear o a invertir la lectura y/o la escritura.

Según Ajuriaguerra (o. c.) la tartamudez como trastorno de la mala lateralización ha sido señalada por autores antiguos, pero fue revalorizada, aplicando a la tartamudez la hipótesis de la escritura en espejo, o estrefosimbolia, en la dislexia. No obstante, agrega, existe un número importante de tartamudos diestros que nunca han presentado defecto de lateralización y numerosos zurdos que nunca han presentado trastornos de lenguaje. Bakwin & Bakwin (1974) opinan que la relación probablemente no es ninguna directa de causa-efecto, sino más bien consideran la tartamudez como un resultado del aumento de tensión que sufre el niño predispuesto, ya tenso, cuando se intenta obligarle a usar la mano no preferida.

Psicomotricidad y percepción

Se entiende por motricidad al movimiento considerado desde un punto de vista anátomo-fisiológico y neurológico (Vial, 1972, en Condemarín et al). Es decir, psicomotricidad es el movimiento considerado como la suma de actividades de tres sistemas: el sistema piramidal (rige los movimientos voluntarios), el sistema extrapiramidal (rige la motricidad automática) y el sistema cerebeloso (rige los movimientos suaves, ondulados).

Intentando superar este punto de vista, Condemarín et al exponen que la psicomotricidad enfoca el movimiento desde el punto de vista de su realización, como manifestación de un organismo complejo que modifica sus reacciones motoras, en función de las variables de la situación y de sus motivaciones -ambiente y afectividad-.

Desde una perspectiva de desarrollo de funciones básicas para el aprendizaje escolar, estas mismas autoras definen a la percepción como una respuesta a una estimulación físicamente definida, que implica un proceso mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus modalidades sensorias y los interpreta a través de sus recuerdos, es decir, sobre la base de sus experiencias previas.

Las destrezas perceptivas no sólo implican discriminación de los estímulos sensoriales, sino también la capacidad para organizar todas las sensaciones en información que se recibe a través de las modalidades sensorias para llegar a lo real. El proceso total de percibir es, según esto, una conducta psicológica que requiere atención, organización, discriminación y selección, y que se expresa -indirectamente- a través de respuestas verbales, motrices y gráficas.

Piaget (1948) propone que se debe distinguir junto a la percepción pura -que es esencialmente receptiva- una actividad perceptiva. Él opina que dicha percepción pura sería el conocimiento de los objetos que resulta de un contacto directo con ellos. En cambio, la actividad perceptiva consiste en comparaciones, trasposiciones y anticipaciones. A diferencia de la percepción pura, la actividad perceptiva evoluciona con la edad, afirma. La escritura, entonces, no es, según Piaget, una prolongación de la percepción pura, sino más bien el resultado del conjunto de movimientos, anticipaciones, reconstrucciones y comparaciones que acompañan a la percepción, y que él denomina actividad perceptiva.

La percepción es un tema sumamente complejo, sujeto de un estudio extenso y profundo per se; en cuanto a su relación con la escritura, interesan principalmente las modalidades de percepción háptica, visual y auditiva.

A. Percepción háptica. Involucra un esquema que tiene sus fuentes sensorias tanto en la modalidad táctil como en la cinestésica, dos conceptos que, por lo general, no se delimitan claramente (El término cinestesia viene del griego kineo, que significa movimiento).

Según Kephart (o. c.) el concepto de tocar sugiere un sentido exploratorio activo, que involucra esquemas nuevos y cambiantes en la piel, junto con la excitación de receptores en las articulaciones y tendones. El ser tocado involucra, por otra parte, una excitación de receptores en la piel y sus tejidos subyacentes. Para otros autores, cinestesia es la sensibilidad profunda mediante la cual se perciben el movimiento muscular, el peso y la posición de los distintos segmentos corporales. Al tratar sobre varias etapas del desarrollo del movimiento del niño en relación

a la ejecución de un círculo, Kephart expresa que nuestro primer problema radica en enseñar al niño el patrón del movimiento circular mismo. El maestro puede colocarse frente al niño y modelar dicho movimiento con su brazo y mano. Si el niño presenta demasiada dificultad para imitarlo, el maestro puede hacer lo que conocemos como "llevarle la mano", con lo que pone en contacto los dedos y la mano del niño con los suyos. Esto elimina las dificultades de algunos niños en este sentido, pero otros experimentan dificultades mayores y necesitarán guías táctiles y cinestésicas adicionales.

B. Percepción visual. Implica la capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos visuales, asociándolos con experiencias previas. Los tipos de entrenamiento que el educador necesita ejercitar para mejorar la percepción visual son: psicomotricidad, estructuración espacial, lateralidad, direccionalidad y motilidad ocular. Todas estas destrezas tienen una correlación comprobada con el aprendizaje de la lecto-escritura y otras actividades académicas.

En relación a la direccionalidad, cuando una persona lee, sus ojos efectúan un movimiento progresivo de izquierda a derecha. Al llegar al final de la línea la vista regresa nuevamente a la izquierda, pero una línea más abajo que el punto de partida. Cuando la palabra, frase u oración fue insuficientemente vista o comprendida, el ojo regresa hacia atrás o hacia arriba en busca de la información. Además, el ojo debe reconocer y retener los patrones dados por las líneas curvas y verticales y por las palabras, como una totalidad. Un niño con dificultades de direccionalidad puede cometer inversiones frecuentes, confundir y/o sustituir palabras o

perder la línea en la acción de leer y escribir.

En relación a la motilidad ocular, tanto la lectura como la escritura requieren que el lecto-escribiente haya desarrollado la habilidad de mover ambos ojos en forma coordinada, o sea, con movimientos binoculares que le capaciten a seguir un objeto que se desplaza,

La percepción de formas, tal como otras destrezas visuales, constituye una conducta compleja y se desarrolla a partir de formas vagas hasta lograr llegar progresivamente a la identificación de los rasgos distintivos de las letras, los números y las palabras, los cuales permiten su reconocimiento.

Kephart (o.c.) explica que la percepción de formas requiere ser diferenciada de la estructuración espacial dado que, en la práctica, ocurre un notable grado de superposición entre ambas. La percepción de formas implica aprender a reunir los elementos de una figura en una forma determinada. Las primeras percepciones de forma serían masas amorfas, vagas, inestructuradas, que el autor denomina "formas globulares". Progresivamente, el niño va descubriendo uno o varios elementos de las letras hasta caracterizarlas en una forma específica, pero esto ha requerido, según se ha expuesto, un largo y complicado proceso de desarrollo.

Frostig (1963) propone las siguientes cinco áreas de percepción visual: coordinación visomotora, percepción figura-fondo, constancia perceptiva, percepción de la posición en el espacio y percepción de las relaciones espaciales.

1. Coordinación visomotora es la habilidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o con movimientos de partes del cuerpo. La precisión de una acción o movimiento -grueso o fino- depende

de una buena coordinación visomotora. Si el niño tiene deficiencia en este tipo de coordinación, tendrá dificultad para aprender a escribir.

2. Para comprender la percepción figura-fondo y su importancia, es esencial recordar que se perciben más claramente aquellas cosas que llaman la atención. El cerebro humano está organizado de tal manera que puede seleccionar de entre una masa de estímulos un número limitado de ellos, los que se convierten en su centro de atención (este foco de atención está influido por las necesidades, intereses, valores y fisiología del sujeto). Los estímulos seleccionados (auditivos, táctiles, olfatorios o visuales) forman la figura de nuestro campo conceptual, mientras que la mayoría de los estímulos forman un campo de fondo vagamente percibido. Por ejemplo, un niño que está escribiendo puede tener su centro de atención en esa actividad, lo que constituiría su figura. El ruido o las pláticas de las personas a su alrededor constituirían su fondo, o sea, ese campo vagamente percibido. Siguiendo con el ejemplo del niño que escribe, si él está viendo televisión mientras escribe, los estímulos proporcionados por ésta -por su característica de multisensoriales- son muy penetrantes y fácilmente se convierten en el centro de atención del vidente. Por ende, el que escribe o estudia frente al televisor encendido difícilmente logra fijar un aprendizaje distinto al que está absorbiendo del televisor. Cuando se fija la atención en algo más, el nuevo foco de atención se convierte en figura y lo que antes fue la figura pasa a ser el fondo. Un niño con deficiencias en la discriminación figura-fondo tiene como característica el ser desatento, distraído y desorganizado; esto se debe a que centra su atención en cualquier estímulo por irrelevante que éste sea.

3. La constancia perceptiva involucra la habilidad para percibir las propiedades de un objeto que no varían, tales como forma específica, posición o tamaño, a pesar de la variabilidad que tiene el objeto ante nuestros ojos. Una persona con una adecuada constancia perceptiva reconocerá un objeto visto desde distintos ángulos o posiciones. Los ejercicios de constancia perceptiva ayudan a desarrollar la habilidad para generalizar con respecto al material visual, permitiendo que los niños aprendan a reconocer formas geométricas sin dejarse influenciar por el tamaño, el color o la posición y les facilita el reconocimiento de palabras que han aprendido en diferentes clases de escritura, diferentes tipos de impresión o contexto.

4. La posición en el espacio se refiere a la relación de un objeto con el observador. Un niño con dificultades para percibir la posición en el espacio está limitado en muchos sentidos; su mundo perceptual está distorsionado, por lo que sus movimientos son vacilantes y poco controlados, además de tener dificultades para comprender el significado de palabras que indican localización (fuera, dentro, atrás, izquierda, etc.). Así, puede confundir la d con la b, la p con la q, la q con la b, un 64 con 46, un 96 con 69, etc. Esto imposibilita el aprendizaje de la lecto-escritura, a menos que el niño logre superar el impedimento.

5. Por relaciones espaciales se entiende la habilidad de un observador para percibir la posición de dos o más objetos con relación a él, así como la relación de los objetos entre sí. Esta percepción tiene alguna semejanza con la percepción figura-fondo, dado que

ambas involucran la percepción de relaciones. La diferencia radica en que la percepción figura-fondo divide el campo visual en dos partes, mientras que la percepción de relaciones espaciales presume que cualquier número de partes puede ser visto en relación mútua y recibir todas igual atención. Las dificultades en esta habilidad pueden redundar en una percepción distorsionada de la secuencia de letras en una palabra, en distorsión del orden de palabras en una oración, o en dificultad para interpretar instrucciones para la organización de trabajos escritos.

C. Percepción auditiva. Tal como ya se mencionó, la percepción auditiva es prerequisite esencial para la comunicación oral debido al papel que juega en la adquisición del lenguaje. Esta percepción implica la capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos, asociándolos a experiencias previas. Igual que con las otras percepciones, ésta es susceptible de desarrollarse mediante ejercicios y práctica, tendientes a lograr la habilidad para oír semejanzas y diferencias en los sonidos y de las letras cuando se presentan en palabras. La agudeza auditiva se refiere a la capacidad para escuchar sonidos de diferente tono e intensidad sonora.

Dentro de la percepción auditiva se consideran las siguientes sub-áreas de entrenamiento: conciencia auditiva, memoria auditiva, discriminación auditiva, sonidos iniciales, sonidos finales y análisis fónico. Para ejercicios específicos para el desarrollo de cada una de éstas, el lector puede consultar las obras de referencia.

Memoria

Otro factor sumamente importante a considerar en el estudio de la escritura es la memoria. El estudio de ésta generalmente se incluye dentro de la psicología cognitiva, paralelamente con percepción, lenguaje y pensamiento. La cognición se refiere a la manera mediante la cual los seres humanos adquieren, interpretan, organizan y emplean el conocimiento. La memoria, por su lado, juega un papel importante en cuanto al almacenamiento y recuperación de los conocimientos y las experiencias.

El organismo trae determinada capacidad innata de memoria y de otras destrezas, pero se considera que éstas nunca son utilizadas al máximo. La memoria, al igual que las demás destrezas, puede ser estimulada y desarrollada mediante el ejercicio.

Para aprender a leer y escribir el niño debe desarrollar un vocabulario visual, el cual está estrechamente relacionado con la memoria. Se entiende por vocabulario visual una serie de palabras que el niño reconoce "a simple vista" sin necesidad de analizar sus componentes. Algunos métodos de enseñanza de la lectura comienzan presentando un número de palabras que deben ser reconocidas como un todo para proceder más tarde a considerar sus partes. Estos métodos son los denominados analíticos o globales, en contraste con los denominados sintéticos o fónicos, que parten con letras o sonidos singulares que construyen palabras enteras a partir de sus partes. Estos métodos se mencionan aquí con el objeto de hacer ver la importancia de que la enseñanza de la escritura se haga en combinación con la de la lectura, ya que son habilidades interrelacionadas e interdependientes.

VI. PATOLOGIA DE LA ESCRITURA

El Centro de Investigación de la Educación Especializada y de la Adaptación Escolar organizó en París, en 1970, un coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita (A-juriaguerra et al, 1977). Según algunas de las conclusiones a las que llegaron los expertos asistentes, hay dos formas de entender el problema de la escritura: a) es una enfermedad, es decir una entidad específica con signos, síntomas, causas y efectos definidos, o b) es un síndrome, o sea, un conjunto de síntomas cuyo origen es preciso asociar con múltiples factores combinados de distinta forma en cada caso particular. En base a esto, y dado que la disgrafía muy rara vez se presenta sola, se considerará a ésta un síndrome y se estudiarán otras afecciones que generalmente le acompañan.

Trastornos asociados al problema del aprendizaje de la escritura

Debido a que los niños que sufren dificultades en el aprendizaje de la escritura con frecuencia presentan conductas vinculadas con problemas de aprendizaje en general, se mencionarán a continuación algunas de las características que se observan en niños con este tipo de problemas, las cuales Myers & Hammill (1982) han dividido en las seis categorías siguientes: trastornos de la actividad motora, trastornos de la emotividad, trastornos de la percepción, trastornos de la simbolización, trastornos de la atención y trastornos de la memoria. Afirman los autores que estas categorías no son mutuamente excluyentes; por el contrario, los niños suelen mostrar comportamientos en los que aparecen varias de éstas, a veces todas.

A. Trastornos de la actividad motora

Se suelen citar cuatro perturbaciones de la actividad motora: hiperactividad, hipoactividad, falta de coordinación y perseverancia. Estas perturbaciones suelen agravar las dificultades en el aprendizaje.

1. Hiperactividad. La hiperactividad o movilidad excesiva es la forma más común de trastorno motor; se menciona con frecuencia en informes de evaluaciones psicoeducativas de niños que tienen dificultades en el aprendizaje. Los niños hiperactivos están constantemente en movimiento, explorando el ambiente, molestando a los compañeros, aferrándose a los adultos, haciendo lo que no deben hacer en ese momento. Padres y maestros los describen como "en perpetuo movimiento", pero a pesar de su conducta molesta, los niños generalmente son amables, responsables y ansiosos por complacer. En consecuencia, la reacción ante ellos es de ambivalencia: sienten exasperación por la turbulencia y, a la vez, afecto hacia ellos por sus cualidades. La hiperactividad va acompañada generalmente de distracción, corta atención y accesos emocionales. El síndrome es mucho más común en varones que en niñas. En cuanto a las causas, existen aún muchas dudas pero hay algunas sospechas al respecto; parece que esta conducta correlaciona con muestras claras de disfunción cerebral, fracaso académico, mal comportamiento y otras características de falta de adaptación. No se ha observado correlación con el cociente intelectual; así como hay muchos hiperactivos con cociente intelectual alto o superior, hay también retardados mentales hiperactivos.

2. Hipoactividad. Se emplea este término para describir al niño que tiene actividad motora insuficiente, que puede considerarse el caso opuesto de la hiperactividad. Los niños que padecen este mal, por lo general, pasan inadvertidos tanto por sus padres como por los maestros porque son "muy bien portados", son tranquilos, letárgicos, casi sin movimiento. Este trastorno sólo aparece en los historiales cuando las dificultades son muy notorias; de lo contrario, van aprendiendo aunque sea lenta y calladamente, quedándose atrás o siendo objeto de burlas de los compañeros e incluso de algunos maestros. Si estos niños tratan de escribir rápidamente, su escritura es ilegible; si escriben lentamente, no terminan a tiempo y el esfuerzo que hacen en cualquiera de los casos les cansa mucho. Según Ajuriaguerra et al (o. c.), el problema adicional de estos niños es la poca energía en el peso de la escritura y la velocidad necesaria para tomar notas o dictado. La toma de notas es especialmente difícil porque es necesario -en un movimiento rápido- dissociar el esfuerzo de atención sobre el significado de lo que se escribe, seguir el análisis de la estructura ortográfica, además de lo necesario para el acto motor requerido para dar forma a las letras, todo simultáneamente.

3. Falta de coordinación. La torpeza física y la falta de integración motora son dos signos de falta de coordinación. Los niños que experimentan dificultades en el dominio de esta habilidad a menudo se desempeñan mal en actividades de la vida diaria, como: correr, saltar, jugar, hacer deporte, tropiezan con facilidad, sus extremidades parecen rígidas, tienen dificultad para guardar el equilibrio y en actividades como dibujar, leer y escribir.

4. Perseverancia. La perseverancia se puede definir como la continuación automática -y a menudo involuntaria- de un comportamiento y se observa casi en cualquier conducta expresiva (motora), como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar. En el habla, la perseverancia asume muchas formas; sin embargo, generalmente, el niño experimenta incapacidad para pasar de un tema, palabra o fonema a otro. En la lectura oral, quizá necesite repetir una frase varias veces antes de poder seguir; en la escritura puede ser que repita la misma letra o cometa el mismo error repetidamente. Puede darse perseverancia a nivel motor burdo y a nivel motor fino.

B. Trastornos de la emotividad

La probabilidad de que un niño desarrolle labilidad emocional aumenta al parecer cuando hay disfunción cerebral, expresan Myers & Hammill (o.c.). Los siguientes son ejemplos específicos proporcionados por padres y maestros de casos de dicha labilidad, vinculada con alguna alteración en el funcionamiento del cerebro:

1. Parece listo, es quieto y obediente, pero siempre está distraído y no aprende a leer ni a escribir.
2. Participa mucho verbalmente, pero no toma notas y no entrega trabajos escritos.
3. Sus cuadernos y los trabajos escritos que hace en clase son un desastre, trabaja muy sucio y desordenado; no organiza bien sus materiales. Si saca buenas notas es por la participación de otro tipo en clase.
4. Todos terminan a tiempo; él se queda atrás o no termina.

5. Tiene frecuentes manifestaciones temperamentales, a veces sin razón aparente.
6. No logra concentrarse más que durante muy poco tiempo, pasa de un lado a otro, se ocupa de ayudar a los demás, pero no de lo suyo.
7. Tiene poco control sobre sí mismo; constantemente alborota la clase y durante el recreo es un remolino.

Estas conductas no se presentan únicamente en niños con disfunción cerebral; hay muchas causas por las cuales un niño puede sufrir alteración en el desarrollo de su personalidad, además de manifestar alguna patología orgánica.

C. Trastornos de la percepción

Ya se definió lo que son las perturbaciones perceptuales; éstas, sin embargo, deben diferenciarse de los defectos de agudeza sensorial, como sordera o ceguera. Los trastornos perceptuales que sufre un niño se pueden describir conductualmente como mala decodificación visual, auditiva o cinestésica. Los niños pueden manifestar síntomas en distinto grado de más de un tipo de problema perceptivo, aunque generalmente tienen problema en un área en particular y no en las demás.

D. Trastornos de la simbolización

La simbolización es una de las formas superiores de la actividad mental humana y tiene que ver con el razonamiento concreto y abstracto. La integridad de los procesos simbólicos constituyen un criterio esencial que subyace en la adquisición de las habilidades básicas del aprendizaje. Myers & Hammill (o.c.) dividen aún más esta actividad simbólica receptiva en sub-funciones receptivo-auditivas y receptivo-visuales. La actividad

simbólica expresiva la subdividen en sub-funciones expresivo-orales y expresivo-motrices, así:

1. Actividad receptivo-auditiva. Cuando hay alguna dificultad en esta sub-función, la forma que suele asumir es de una mala comprensión de los símbolos hablados. El niño pide que se le repita, no sigue o confunde instrucciones.
2. Actividad receptivo-visual. Los niños que tienen problemas en esta sub-función no comprenden lo que leen; a veces tienen que leer en voz baja para sí mismos antes de poder repetir en voz alta (aunque esto lo hacen algunos niños cuando están comenzando a aprender a leer, sin que constituya un trastorno).
3. Actividad expresivo-vocal. Se trata esencialmente de una dificultad en la formación del pensamiento al **hablar** (disfasia expresiva o motora) y se manifiesta por carencia de ideas para expresarse y dificultades sintácticas. Si un niño tiene este tipo de dificultad, lógicamente se observará en lo que escribe.
4. Actividad expresivo-motora. Se refiere a la dificultad en la formación del pensamiento por escrito (disgrafía), lo mismo que en otras comunicaciones no-verbales, tales como los ademanes. Los errores de ortografía son frecuentes en niños que tienen trastornos de carácter gráfico. Suelen omitir letras, invertirlas, transformarlas. En ocasiones dejan de copiar palabras o frases enteras.

E. Trastornos de la atención

Para que un niño progrese en la escuela, necesita poder fijar su atención en determinada tarea, por determinado tiempo, y poder trasladar esa atención en el momento oportuno a una nueva tarea. Los trastornos

en este sentido pueden darse por atención insuficiente o atención excesiva.

1. Atención insuficiente. Los problemas que estos trastornos originan reciben distintos nombres: distractibilidad, hiperconciencia, hiperirritabilidad, o capacidad breve de atención. Los niños con perturbaciones de este tipo tienen dificultades en la discriminación figura-fondo; no logran discernir a qué estímulo poner atención principal. Se sienten atraídos por cualquier estímulo, independiente de la tarea que sí amerita su atención. Por ejemplo, pueden distraerse con el ruido que hace el sacapuntas del compañero, con el movimiento de los aretes de la maestra. Cuando se les pide que pongan atención a una actividad compleja o que no sea de su agrado, pueden ocurrir momentos de ensoñación o bloqueos mentales.

2. Atención excesiva. Hay niños que ponen una atención anormal a detalles triviales, a costo de pasar por alto aspectos esenciales. Por ejemplo, el niño puede poner atención únicamente a las ilustraciones del libro y no al texto, o constantemente fijarse en detalle en los colores a su alrededor en lugar de atender a la explicación. O sea, la aparente falta de atención en unas cosas puede estar dada por atención excesiva en otras.

F. Trastornos de la memoria

La memoria ha sido estudiada por muchos autores en sus diversos aspectos orgánicos y en relación a su base bioquímica subyacente. Myers & Hammill (o.c.) explican que dadas las necesidades de los enseñantes, es más apropiado un enfoque conductual, ya que la memoria no es algo directamente observable y que, en base a estos criterios, la memoria se ha descrito de distintas maneras: McDonald (1965) opina que la memoria abarca

en grado considerable la capacidad de hacer asociaciones significativas y no significativas. Piaget (1968) la considera un fenómeno evolutivo que incluye el reconocimiento y que la evocación requiere de imaginación mental o lenguaje.

También se hace referencia a la memoria a corto y a largo plazo. La memoria inmediata se caracteriza por aquellas actividades mentales que dependen del aprendizaje de eventos que acaban de ocurrir. Hay eventos tan complejos, que exigen memoria a corto y a largo plazo simultáneamente.

Entre los trastornos de la memoria están la dificultad de asimilar, almacenar y recuperar la información y quizá tengan que ver con los procesos visuales, auditivos y otros implicados en el aprendizaje, por lo que se habla de trastornos de memoria visual, auditiva, etc. Estas funciones son sumamente importantes en el aprendizaje del lenguaje, lectura, escritura y cálculo porque la carencia de una memoria auditiva adecuada da origen a una incapacidad en la reproducción de patrones rítmicos o de secuencia en palabras o frases. La dificultad en memoria visual insuficiente resulta en la imposibilidad de recordar las formas, letras o palabras.

Otros trastornos asociados

Además de los anteriores, existen también los trastornos posturales. Muchos niños escriben mal y se les tolera, al igual que se toleran sus malas posturas: espalda encorbada, la nariz prácticamente pegada al papel, y a menudo utilizando en esta posición incómoda un único ojo; otros, virtualmente se desparraman sobre el escritorio. Los niños que tienen dificultades para mantener el control postural con frecuencia tienen tanta necesidad de atender a esto, que le dan atención prioritaria, relegando a

un segundo plano todos los procesos que necesitan para la elaboración de la escritura.

Los aspectos psicodinámicos relacionados con la escritura se consignan más adelante; no obstante, debido a que la actitud negativista es una característica que a menudo se presenta asociada a los trastornos en cuestión, cabe mencionarla en este momento.

El negativismo es una conducta hasta cierto punto voluntaria, pero que responde a factores subconscientes, y que se manifiesta en la resistencia a trabajar en forma apropiada. El niño hace las cosas que se le piden, pero las hace con lentitud, a veces con extrema lentitud, con una actitud de pasividad, aunque sepa que se va a quedar atrás, que lo van a regañar, que lo va a dejar el bus, etc. o, en casos extremos, el niño se resiste rotundamente a hacer el trabajo.

Normalmente y en condiciones apropiadas, los niños son fácilmente motivables y se disponen a hacer sus trabajos escritos con entusiasmo. Pero, si un niño ha sufrido experiencias desagradables por su incapacidad al escribir -no importando la causa-, seguramente se siente mal al escribir. Se siente incomprendido; él menos que ninguno entiende lo que está sucediendo. Se siente presionado en casa, presionado en la escuela, por sus compañeros y, probablemente, por él mismo. Vacila entre el deseo de querer hacer las cosas bien y la duda en relación a sus movimientos y los resultados, optando por no hacer nada, ya que supone que lo que haga será motivo de reprimenda y quizá hasta de burla. Ante eso, prefiere ser catalogado de haragán, necio, irresponsable, o de cualquier otro calificativo.

Las expectativas del maestro son muchas veces determinantes en este

sentido. El niño que sabe que el maestro piensa que él hará un buen trabajo, tenderá a esforzarse. El que sabe que el maestro considera que él no puede, no sirve, no quiere, tenderá primero a no esforzarse y a resistirse después. Esta es una de las primeras tareas del terapeuta: llevar al niño al punto en que éste piense que puede mejorar su escritura y cambiar su panorama general, modificando así su auto-imagen y su actitud derrotista.

En general, el problema se agrava y el pronóstico es menos prometedor cuando las características mencionadas, u otras, se mezclan en el comportamiento de un mismo niño.

Disgrafía

Según Perelló (1978), la disgrafía consiste en la dificultad de diferenciar (analizar) unos signos gráficos, para reproducirlos con la totalidad de sus elementos, entendiéndolo por la totalidad de sus elementos, no solamente la presencia de todos ellos, sino además, su correcta ordenación en el espacio.

Según esto, si leer es analizar signos gráficos siguiendo una secuencia ordenada, para reconocerlos como signos de unos valores fonéticos previamente establecidos y conocidos, y a través de éstos llegar al conocimiento de un mensaje, escribir es, entonces, exactamente el fenómeno contrario: escribir es estar en posesión de un mensaje que se desea consignar gráficamente, codificar este mensaje en palabras y fonemas, producirlos oralmente o evocarlos mentalmente, homologarlos a unos signos gráficos conocidos, ordenar los actos motores necesarios para representar gráficamente estos signos y, finalmente, ejecutarlos.

La relectura es el principal mecanismo de control en la escritura y, si no se efectúa correctamente, no hay posibilidad de escribir con corrección. También, por lo menos en una larga etapa de la adquisición de la lectura, los aprendizajes de ésta última no se ven establecidos hasta que se pueden consolidar con una representación gráfica.

El mismo autor explica que la palabra escrita, hasta el momento de ser consignada gráficamente sobre el papel, ha sufrido un doble proceso consecutivo de codificación. A partir del momento de la conceptualización mental, los conceptos han tenido que codificarse en palabras representadas por sonidos (símbolos acústicos) y ser nuevamente codificados en signos gráficos. Las palabras escritas son, pues, símbolos visuales de símbolos acústicos, que lo son a su vez de conceptos. Son, por lo tanto, símbolos de símbolos.

Señala este autor que al efectuar el niño su primera imitación de la letra, para poder reproducirla de alguna forma, necesita darse cuenta de la disposición general de sus partes, y tiene que recorrer de alguna manera el trazo para poder observar en qué orden, dirección y sentido se van sucediendo las inflexiones. Después, la mano, fielmente seguida por el ojo, guiada y corregida por éste, seguirá los mismos trazos, reproduciendo sus inflexiones: esta es la etapa de coordinación visomotriz u oculomanual, etapa en la que el niño prácticamente dibuja las palabras.

El autor prosigue exponiendo que, al sucederse las experiencias como un factor de contemporaneidad con el simbolismo fonético que, por su parte está también progresando paralelamente, se van superponiendo a tra-

vés de los engramas visuales que sirven de unión, los engramas fonéticos a los engramas motores, estableciéndose lo que Perelló denomina los arcos verbográficos que permitirán el paso automático, desde el engrama fonético al engrama motor, para consignar gráficamente, sin necesidad de necesidad de evocación visual, las palabras oídas en el dictado, o evocadas interiormente en la redacción. A partir de este momento, el niño puede escribir sin mayores problemas, con los ojos cerrados. También, expone el autor, desde este momento, la lectura y la escritura progresarán unidas y cualquier anomalía que suceda a cualquiera de ellas, tendrá su inmediata consecuencia o inmediata corrección en la otra. Es por esto que se recomienda que la lectura y la escritura sean enseñadas en forma simultánea y coordinada.

Naturalmente, para que el niño logre el paso correcto de la actividad fonética a la actividad gráfica, es totalmente imprescindible la posesión inicial de engramas fonéticos correctos. En tal sentido, tanto la riqueza como la pobreza del lenguaje se verán reflejadas en la lectoescritura. El niño con dificultades auditivas, por ejemplo, si oye "cato" en lugar de "gato", reproducirá su engrama particular y escribirá "cato", sin constituir ello un defecto ortográfico, sino la reproducción gráfica de un mal aprendizaje fonético.

Quirós (1968) expone que las relaciones entre dislexia y los trastornos del desarrollo son tan importantes que, según Mme. Forel Maissonny, el 70% de niños disléxicos presentan un trastorno de la maduración de la función del lenguaje en mayor o menor grado. Para esta autora, el aprendizaje de la escritura no puede hacerse si no ha existido una toma de

conciencia fonológica y lingüística, y el paso de la forma fonológica a la gráfica se puede hacer sólo si el niño tiene noción de los elementos que constituyen una frase, y noción de las funciones de las palabras que constituyen la frase. Así pues, todo trastorno puramente fonético comportará un trastorno gráfico.

Nieto (1983) describe la disgrafía como la falta de habilidad extrema para la escritura, por imposibilidad de recordar la forma y el trazo de las letras, y abarca todos los niveles de los procesos de la escritura, desde los automatismos unitarios, hasta los niveles de integración. La disgrafía, según ella, se localiza a nivel de los automatismos unitarios.

Se puede usar el término alexia, abarcando con este concepto la imposibilidad no sólo de leer, sino también de escribir, es decir, la alexia, cuando se manifiesta en su grado máximo, encierra en su sintomatología la agrafia. Cuando el problema es muy grave, existe una desintegración total fonémico-gráfica, es decir, el niño es incapaz de leer del todo, no obstante tener edad, condiciones físicas, psicológicas y estimulación ambiental adecuadas para haber aprendido. Un problema de tal magnitud puede ser indicio de una alteración mayor, como afasia o deficiencia mental, lo que impone un estudio profundo, realizado por especialistas. La sintomatología de la dislexia y alteraciones conexas, como disortografía y discalculia, se presentan más adelante.

Según Ajuriaguerra (1983), será disgráfico todo niño cuya escritura sea defectuosa, si no tiene algún importante déficit neurológico o intelectual que lo justifique. Son niños intelectualmente normales, que es-

criben despacio, en forma ilegible y desorganizada, cosa que les retrasa en su avance escolar. No obstante, hay autores que han considerado las disgrafías como resultado de alguna disfunción del sistema nervioso central.

Myklebust (1965) opina que el lenguaje escrito es el logro verbal cumbre de la persona, que necesariamente requiere el dominio de todas las capacidades de los niveles anteriores de desarrollo. El desarrollo normal del lenguaje escrito presupone la integridad de los procesos sensoriales y motores. La expresión oral y escrita depende de la suficiencia de las funciones receptoras y sus trastornos abarcan: disgrafía, deficiencias en la revisualización y trastornos en la formación y en la sintaxis.

Según Myklebust (o. c.) en la disgrafía el niño logra leer y hablar, pero no puede iniciar patrones motores cuando son necesarios para la escritura; no puede siquiera copiar letras, palabras o números. Se trata, entonces, de una dificultad que esencialmente es de integración visual-motora, no de ideación, aunque puede comportar algún problema de ésta última. Para este autor, la disgrafía es por lo tanto, un tipo de apraxia que complica el sistema visual-motor.

Cuando hay problema de revisualización, apunta Myklebust, concierne básicamente a la memoria visual. El niño habla, lee y copia, pero no logra revisualizar palabras o letras. Por lo tanto, no escribe espontáneamente ni por dictado. En los trastornos de formulación y sintaxis, el problema abarca la ideación. El niño lee, deletrea y copia, se expresa bien vocalmente, pero no puede plasmar sus ideas en el papel. Aunque

aisladamente, pueden darse también problemas de sintaxis, que por lo común acompañan a los trastornos en la ideación y se caracterizan por: omisiones de palabras, orden distorsionado de éstas y uso inapropiado de verbos y pronombres, de finales de palabras y de puntuación.

Respecto a las apraxias infantiles, Ajuriaguerra (1983) expone que, según H. Wallon y G. Denjean, el niño conoce perfectamente lo que ha de hacer, no tiene insuficiencia motora en cuanto al gesto que ha de realizar, pero le es imposible realizarlo y sugieren que el trastorno puede ser un estado de indiferenciación auto-hetero-corporal, en el que el niño no sabe distinguir sus relaciones motoras y las ajenas. Ajuriaguerra et al (1977) concluyen que las dispraxias evolutivas responden a una alteración del sistema y no a la desintegración de una función plenamente realizada. Desde el punto de vista neurológico, distinguen dos grupos de dispráxicos:

-uno en que los niños tienen dificultades motoras, "caricaturescas" a veces, que parecen explicar todo el cuadro psicológico y cuyas pruebas motoras muestran restos de lesiones neurológicas;

-otro, en que los niños están menos afectados en el plano motor, el examen neurológico es siempre negativo y las dificultades aparecen sólo cuando la tarea requerida exige gran precisión en su ejecución. Tales niños no plantean problema en el terreno de los aprendizajes escolares. La gran mayoría de los niños estudiados, expresa el autor, no presentan dificultad en lectura u ortografía, aún cuando en general tienen dificultad para aprender el cálculo y problemas de aritmética.

En cuanto a los tests de personalidad en los grupos dispráxicos, manifiesta el autor que con algunas excepciones, no existen puntos comunes,

y opina que lo que parece desprenderse del estudio de la afectividad en los casos de dispráxicos es que la falta de integración de los datos espaciales del esquema corporal y del acto motor suelen encubrir un profundo trastorno de la afectividad.

En base a estudios diferenciales, estos autores han aislado esquemáticamente a dos grupos en los que se pueden encasillar a la mayor parte de niños dispráxicos:

-El primer grupo, con importantes dificultades motoras, pero que no presentan graves trastornos del esquema corporal y su adaptación afectiva es claramente normal, o es un trastorno menor de tipo conflictivo o neurótico. Las principales deficiencias de este grupo están en el terreno de las gnosias visuales -que constituyen un grave obstáculo para el desarrollo de ciertos aspectos del conocimiento-.

-El segundo grupo lo forman niños que presentan cuadros psicológicos más complejos, con trastornos importantes del esquema corporal, con componentes espaciales y de todo cuanto hace referencia al espacio centrado en el cuerpo, lo que en conjunto el autor denomina un síndrome apractosomatognóstico. Cuando están alteradas las primeras relaciones con los objetos y la organización del esquema corporal, es evidente que se tendrá una mala organización motora en un espacio orientado, y cabe preguntarse hasta qué punto, por falta de organización práxica, la personalidad quedará, o no, desorganizada. En niños psicóticos, además, la evolución de la percepción queda perturbada, al igual que su influjo en el mundo y la percepción de éste por parte del niño.

Respecto a la disgrafía, Ajuriaguerra et al (o. c.) en colaboración

con el equipo del Hospital Henri-Rousselle, han hecho estudios de los disgráficos en cuanto al desarrollo motor, al espacio lateral, a la organización espacial, a la ortografía y a la adaptación emotivo-afectiva y han encontrado que en estos niños la dificultad en la escritura es parte de los trastornos motores de mayor amplitud, lo que significa que, además, pueden presentar signos de debilidad motriz.

En cuanto a las alteraciones en el plano de la personalidad, los autores encuentran que su importancia no siempre está en proporción con la gravedad del trastorno gráfico. Una gran inhibición por parte de un niño que trabaja normalmente será menos obstáculo para la reeducación, que una inestabilidad doble en proporción, con inatención y rendimiento variable. Se pueden hacer progresos en un niño prépsicótico o psicótico, aún cuando éste viva a su modo cada ejercicio y no quiera cambiar su postura ante el problema -reacción frecuente en ellos- porque, aunque no lo parezca, tienen en cuenta lo que al respecto se les dice. Pero no sucede lo mismo en un niño con una afección de menor gravedad que se opone más o menos abiertamente a toda indicación. Este último no sacará ningún provecho del tratamiento remedial.

Síndromes de disgrafía

En resumen, estos especialistas han podido señalar cinco síndromes gráficos diferentes:

1. Los rígidos: pretenden un control (que más que control eficaz es una tensión). En las figuras de Bender, por ejemplo, son torpes y les cuesta mucho hacerlas.
2. Los niños de grafismo suelto: tienen escritura con pocos errores de tipo motor, pero en conjunto la escritura es irregular,

poco tónica.

3. Los impulsivos: se caracterizan por su escritura impulsiva, poco controlada. Sus letras quedan difusas y la organización de sus páginas es muy deficiente.

4. Los inhábiles: escriben torpemente y la copia les plantea sus mayores dificultades. La peor cualidad motriz está en éstos.

5. Los lentos y meticulosos: su principal característica es el afán de precisión y control. Su escritura es afinada, la página está muy bien presentada, la escritura es regular, tanto en tamaño como en inclinación, pero lenta. Escriben tan lentamente que se quedan atrás; al tratar de escribir rápidamente, no pueden hacerlo.

Junto a estos grupos, que, en cierto modo, representan aspectos tipológicos, pueden incluirse a aquellos niños que por múltiples razones les disgusta escribir, a pesar de tener la capacidad para ello. Existen, además, los casos de niños que sufren una especie de calambre. A éstos Ajuriaguerra (o.c.) los ha dividido en tres grupos:

a) Niños que sufren una especie de hipertonía: la coordinación de sus movimientos es bastante buena y regular, pero frenada; la marcha de la escritura es lenta.

b) Niños que escriben con una tonicidad variable: la coordinación de sus movimientos es variable; la rapidez en la escritura es normal, o lenta, dependiendo de los niños.

c) Niños cuya escritura se caracteriza por un fondo hipertónico: muestran un trastorno constante de la coordinación de movimientos y lentitud al escribir.

Sintomatología de la dislexia

La dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su síntoma determinante, por medio del cual será posible identificarla.

Las dificultades que se observan en el niño disléxico, así como sus deficiencias perceptivo-motrices, son las mismas por las que atraviesa el niño normal transitoriamente. Un niño disléxico, comparado con el promedio de su grupo, muestra generalmente un retardo pedagógico de más o menos dos años, aunque no presenta deficiencia mental, perceptiva, física ni ambiental que justifique su rezago en el aprendizaje. Algunas de estas deficiencias, sobre todo cuando son de origen genético, perduran toda la vida a pesar de la educación especial; las deficiencias más persistentes suelen ser defectos de ortografía, disgrafía y dificultad en la redacción espontánea por escrito. Lo que la educación especial logra, considerando lo anterior, es llevar y sostener al niño en el nivel de lecto-escritura del grado que cursa. El mejor pronóstico se basa en el grado de dificultad que el niño presente y en una detección temprana de los trastornos (Nieto, 1983).

Una de las cuestiones difíciles de establecer en estos casos es en qué momento las dificultades que el niño tiene y los errores que comete son normales en el proceso de aprendizaje y hasta qué punto se está siendo demasiado indulgente, considerándolo así, y no tratándolo como disgráfico o disléxico. Hay autores que consideran esta cuestión insoluble.

Entre las alteraciones lingüísticas más comunes que se verán reflejadas en la lecto-escritura del niño, Nieto (o. c.) menciona las siguientes:

A nivel de la mecánica de la articulación: errores fonéticos de origen perceptivo-motor, debidos a fallas en la integración fonética y en la sensibilidad y motilidad de los órganos de la articulación, que pueden no ser constantes.

A nivel de la palabra: errores en la formación de la palabra; pueden pasar inadvertidos errores ligeros cuando no son constantes o sólo se dan en palabras poco comunes o muy difíciles.

A nivel central: anomalías psicolingüísticas, retardo del lenguaje o francos síntomas de disfasia.

Los errores en la lecto-escritura del niño disléxico pueden variar en grado y frecuencia entre uno y otro caso, pero generalmente se observan los siguientes:

1. Confusión de letras de simetría opuesta: b, d, p, q, u, n, etc.
2. Confusión de letras parecidas por su sonido, o que a un niño con deficiencia en las gnosias auditivas le parezcan parecidas.
3. Confusión de letras parecidas en su punto de articulación: ch, ll, ñ.
4. Confusión de las guturales: g (sonido suave) con q o c (sonido fuerte).
5. Errores ortográficos, confundiendo letras que corresponden a un mismo fonema: s por c, r por rr, etc.

6. Alteración en la secuencia de las letras que forman las sílabas y las palabras: omisiones, inversiones, inserciones, alteración del ordenamiento de las letras.
7. Sustituciones semánticas, o sea confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado.
8. Errores en la separación de las palabras dentro de la oración: lase-ñora, por la señora.
9. Falta de rapidez al leer, desde una lectura mecánica, mal modulada, sin ritmo, con marcada dificultad en palabras poco usuales o largas, hasta la lectura deletreada, que generalmente traen falta de comprensión de lo que leyeron.
10. En la disgrafía, aunque el niño reconozca el trazo de las letras (el optema), no recuerda cómo se trazan (el grafema).

Cuando estos errores se presentan con mucha frecuencia, o en combinaciones, puede llegar a ser imposible la lectura de lo que escribieron.

También puede darse la lectura en espejo que ya se discutió antes, fallas en la construcción gramatical de la redacción espontánea y, en algunos casos, puede presentarse la discalculia asociada a la dislexia.

El niño disléxico tiene dificultades en el cálculo porque, además de los trastornos en la codificación y decodificación de signos y símbolos, debe realizar operaciones de derecha a izquierda y en la escritura de los números puede cometer los mismos errores que en la escritura de las letras: escribir o leer 64 por 46, 99 por 66, 309 por 306, 80 por 800, etc.

VII. ALGUNOS ASPECTOS PSICODINAMICOS QUE REVELA LA ESCRITURA

El creciente interés manifestado desde hace varias décadas en la psicología y en la psicopatología infantil ha impulsado a estudiar los distintos modos de expresión del hombre. Con este propósito se han utilizado cada vez más las técnicas proyectivas, las cuales han sido objeto de mucha controversia debido principalmente a que se les atribuye subjetividad de parte del examinador, por no constituir una medida directa y exacta de las observaciones. Sin embargo, si se cuenta con suficientes datos relativos a la historia del niño, con las técnicas proyectivas se puede obtener una visión amplia y profunda de la interioridad del sujeto, así como datos interesantes sobre cómo ve él el mundo que le rodea y se logra hacer inferencias sobre relaciones de causa-efecto, que permitirán orientar el tratamiento del niño de manera certera.

Entre las ventajas que deben aprovecharse de estas técnicas están su facilidad de aplicación y su bajo costo. No obstante, se hace énfasis en que su interpretación requiere ser llevada a cabo por psicólogos o técnicos entrenados, y en función del contexto relativo a la historia. Las interpretaciones hechas con datos aislados o basadas únicamente en generalizaciones no tienen sentido y pueden dar lugar a conclusiones equívocas que pueden perjudicar al niño, en lugar de ayudarlo.

Algunas técnicas proyectivas como el Dibujo de la Figura Humana, de Goodenough, el Test del Dibujo de la Familia y el Test del Garabato, de Corman, constituyen un buen complemento de lo que la escritura revela.

Corman (1971) opina que la escritura de un individuo expresa no sólo los rasgos particulares de su inteligencia, de su carácter, sino además,

su personalidad profunda; es decir, expresa las tendencias y los sentimientos de los cuales no tiene clara conciencia. Eso se podrá saber por medio de la escritura, mejor de lo que él mismo se conoce. Llegamos aquí, expone el autor, a la moderna noción de proyección, la cual, como es sabido, ha adquirido gran importancia en psicología desde los descubrimientos freudianos. En efecto, agrega, tal como lo ha demostrado el psicoanálisis, algunas tendencias dormidas en el inconsciente, que parecen muertas, pueden bajo ciertos estímulos despertar a la vida y manifestarse en la conducta del sujeto, sin que éste tenga conciencia de los móviles que lo impulsan a actuar. Se dice, entonces, que esas tendencias se proyectan directamente en la conducta. Por ejemplo, el que escribe, tiene conciencia de lo que escribe, pero no del movimiento que gobierna su pluma, el cual es automático, y, sin embargo, su estado de ánimo profundo se expresa en la escritura.

Según Hughes (1985), todos nosotros diferimos en capacidad para expresar nuestros pensamientos y sentimientos. La constitución física, el temperamento o toda la estructura endocrina, así como, por supuesto, nuestra educación, determinan nuestras modalidades de expresión. De acuerdo con todo ello, algunas formas de escribir resultan mucho más significativas que otras. Pero, por extraño que parezca, y según puede observarse en las reacciones de la vida cotidiana, la riqueza o pobreza expresiva de un individuo no está siempre de acuerdo con su patrón real de conducta. Las expresiones del rostro y los gestos pueden controlarse y entrenarse fácilmente, expresa Hughes, pero la forma de escribir revela irremisiblemente todas las combinaciones y contradicciones de nuestras

actividades mentales, la disposición y comportamiento de los cromosomas y de los genes, la determinación por el sexo, el funcionamiento endocrino, la constitución y funcionamiento de los sistemas simpático y parasimpático, todo combinado con factores como el clima, la cultura, las tradiciones, las relaciones sociales y la educación.

En general, el niño al aprender a escribir tratará de copiar el modelo, pero conforme va aprendiendo, imprimirá más y más tendencias específicas de su temperamento en lo que escribe; por tanto, el análisis de la escritura deberá basarse también en la intuición.

Almela (1965) opina que los rasgos gráficos proyectan todo un cúmulo de vivencias inconscientes, que unas veces se traducen en problemas de conducta y otras en afecciones corporales. Nosotros, hoy día, agregaríamos que estas vivencias pueden traducirse en problemas de aprendizaje.

La autora expone que con el análisis grafológico se pueden lograr por lo menos tres resultados importantes:

- a) determinar el tipo caracterológico y temperamental de cada alumno y de cada etapa de desarrollo;
- b) determinar el grado de madurez que el alumno ha alcanzado;
- c) emplear la enseñanza de la escritura -grafoterapia, término acuñado por Raymond Trillat- para acentuar cualidades y corregir defectos caracterológicos o sociales y evitar que los problemas de la escritura acentúen defectos y aminoren cualidades personales.

Según Corman (o. c.), en grafología se evalúan la amplitud de los trazos, la fuerza, la forma, la dirección, la localización, la rapidez, el ritmo y armonía de los mismos, y que cada una de estas características tiene, como es sabido, un significado grafopsicológico determinado.

Echeverría (1979) reúne datos y observaciones de muchos grafólogos y describe los gestos gráficos que se observan de acuerdo a las etapas de desarrollo propuestas por Freud: la etapa oral, anal, fálica y latencia, hasta la pubertad. Relaciona a estos mismos gestos gráficos con los temperamentos hipocráticos: linfático, sanguíneo, nervioso y bilioso. Expone, además, el simbolismo de la utilización del espacio por el niño cuando escribe, presentado por Max Pulver e incluye la autora un análisis detallado de todos los rasgos que pueden observarse en la elaboración de las letras y la interpretación de su significado. De estos rasgos se presentan a continuación los que se consideraron más o menos comunes en las distintas teorías:

-Inclinación: Las letras inclinadas hacia la derecha o destrógiras indican afectuosidad, sensibilidad; si son demasiado tiradas, impulsividad y apasionamiento, que debilita la objetividad.

Las letras inclinadas hacia la izquierda o sinistrógiras se producen como consecuencia de un repliegue del niño hacia sí mismo, temor de la entrega a la afectuosidad y la expansión. Es una especie de regresión.

Las letras verticales son resultado de auto-control y temor de entrega. Cuando las letras se inclinan en las tres direcciones, supone una ambivalencia en la conducta del niño, y también diversidad de intereses.

-El tamaño de la letra: expresa la expansión o concentración de la persona. Una escritura grande denota extroversión, deseo de llamar la atención (hay que descartar las primeras letras que el niño hace, que siempre son grandes por la dificultad que encuentra en el movimiento fino). La escritura pequeña indica esmero, cansancio o inhibición.

-La presión: Es indicador de seguridad, fuerza corporal, tensión, vitalidad; la letra sin presión indica poca vitalidad, timidez, sensibilidad (Almela (o. c.) define la presión como la profundidad de la escritura, es decir, la fuerza que se realiza al grabar los rasgos, sobre la base de apoyo y expone que es con frecuencia la característica gráfica que revela más directamente las enfermedades corporales.).

-El relieve: La letra con relieve manifiesta esmero, creatividad, fuerza vital.

-Rapidez: La rapidez indica actividad; la lentitud, timidez y lenta elaboración de ideas.

-El grosor: La letra pastosa (gruesa) señala susceptibilidad de caer en tentaciones, influenciabilidad.

-La escritura ancha: Denota seguridad, naturalidad

-La escritura estrecha: Manifiesta inhibición y timidez.

-La escritura inflada (en curvas, crestas y ejes): Señala fantasía, creatividad.

-La letra en ángulos: Indica obstinación y oposicionismo.

-Las simplificaciones: Manifiestan concentración, velocidad mental.

-Adornos innecesarios: Denotan vanidad, a veces mal gusto.

-La dirección de las líneas: Es muy difícil que los niños conserven la horizontalidad, a menos que tengan el papel rayado, pero en caso que así fuera, revela disciplina y constancia.

La letra en línea ascendente significa euforia, ardor, entusiasmo.

La letra en línea descendente es indicador de cansancio o algún tipo depresivo.

Las líneas onduladas o serpenteantes son naturales en los niños debido a su inseguridad en el trazo.

Las líneas "cabalgantes" (que van unas por arriba y otras por abajo del renglón) muestran lucha contra el cansancio mental.

Cuando lo escrito está absolutamente pegado sobre la línea trazada, denota inseguridad y temor a proyectarse en el espacio o deseo de asumir las reglas establecidas.

-Aereación de la escritura: Se dice que una escritura está bien aereada cuando no se entrechocan las crestas de una línea con los ejes de la otra y es síntoma de claridad mental. Lo contrario supondría una confusión mental.

-Las letras muy apretadas: Sugieren temor, inhibiciones y poca generosidad.

-La escritura extendida: Es consecuencia de seguridad y generosidad. También debe existir armonía entre lo escrito y los espacios en blanco.

-El exceso de espacios: Se atribuye a ansiedad y temor. Cuando apenas se dejan espacios entre una palabra y otra es debido al temor de perder la continuidad en la acción y en las ideas.

-Aspectos de la regularidad: La excesiva regularidad en el conjunto produce monotonía e implica disciplina. La irregularidad es consecuencia de la hipersensibilidad, inquietud y nerviosidad, y se produce en la desproporción exagerada de mayúsculas y minúsculas, como en las diferencias de tamaño del cuerpo de las letras. El cuerpo de las letras se refiere a lo que toman los óvalos o a la parte media de las letras: a, o, m, n, i, u, e, etc. Las crestas se supone que son la parte alta de

las letras: d, l, h, t, etc. Los ejes son la parte baja en: g, j, p, y, etc.

-Los temblores: Son habituales en los comienzos de la escritura del niño e indican falta de madurez motriz, cansancio, duda, inseguridad, o lesión orgánica.

-Excesivos borrones, retoque, manchas, puntos gruesos, rupturas en los trazos ascendentes y en las líneas descendentes: Denotan cansancio en la escritura.

-La omisión de palabras o "lapsus calami": Corresponden al acto fallido de la psicología, dentro de este contexto.

En general, se debe tener en cuenta que este tipo de afirmaciones no puede hacerse en relación a la escritura de niños que solamente están aprendiendo, ya que su motricidad no se ha afianzado aún. Antes de los cuatro años es difícil que el niño pueda formar adecuadamente las letras. Esto ocurre a veces a los 5, y naturalmente, a los 6, cuando la motricidad comienza a estar en armonía con los demás elementos necesarios para una buena escritura.

La regularidad de la forma y la expresión prácticamente no se alcanza sino hasta los 10-12 años, y la plena madurez a partir de los 15, más o menos. La letra que se observa en la adolescencia tiene características particulares que ya se mencionaron.

No hay que olvidar que la falta de madurez psicológica en el niño, o los cambios, como en la adolescencia, hacen que el que escribe se canse pronto de la tarea de escribir y comience a hacerlo mal.

Al hacer la interpretación de la escritura debe ponerse especial cuidado en tener el mayor control posible de la situación general, y de observar cuidadosamente, para no atribuir al niño resultados ocasionados por variables desconocidas o intervinientes.

VIII. ACTITUD Y PREPARACION DEL MAESTRO REMEDIAL

El niño que acude a una clínica para rehabilitación llega porque tiene y ha dado problemas, en este caso, en relación con la escritura y, probablemente, en su rendimiento escolar en general. Padres y niños recurren allí porque albergan la esperanza que se les ayude a encontrar remedio a su situación.

Estas personas necesitan encontrar, además de una actitud de comprensión, seguridad y confianza en el terapeuta, quien, a su vez, para brindárselas habrá de tener plena confianza en sí mismo, en la educación y seguridad en que la técnica a emplear es eficiente. Este, también ha de saber qué puede considerarse normal, bajo qué circunstancias, y qué no es normal. Habrá de establecer hasta donde pueda el potencial del niño para no forzarle, pero tampoco pedirle menos de lo que en realidad pueda lograr.

Los siguientes principios básicos servirán de guía para los contactos terapéuticos y, si son observados a conciencia, asegurarán buenas probabilidades de éxito:

1. Como piedra angular de la terapia, estimular el campo afectivo desde el contacto inicial, para establecer una relación estrecha, de comunicación amigable, de mutuo respeto y aceptación.
2. Ser un observador sagaz en todo momento para reconocer el sentimiento y respetar la individualidad del niño.
3. Afianzar, tanto en el niño como en los padres, la seguridad de que se les va a ayudar; este simple hecho hará que "automática-

- mente" comience a mejorar, ya que disminuye su ansiedad al sentir que hay una esperanza que antes, probablemente, no tenían; les motivará y situará en actitud receptiva, de disponibilidad.
4. Valorar no sólo el trabajo del niño, sino su esfuerzo, y decírselo.
 5. Orientar al niño, poco a poco, por el camino hacia la autonomía; básicamente, enseñándole a auto-evaluar su ejecución y a que encuentre por sí mismo la solución al problema de su escritura.

Todo lo anterior es, aparentemente, muy sencillo; no obstante, exige sólidos conocimientos de psicología, pedagogía, didáctica, un buen manejo de las técnicas rehabilitatorias y una gran dosis de salud mental de parte del maestro remedial.

Vale la pena recordar las escrituras del Apóstol San Pablo, quien, en su primera epístola a los corintios, escribió: "Si yo tuviera profecía, y entendiese todos los misterios y toda ciencia, y si tuviese toda la fe, de tal manera que trasladase los montes, y no tengo amor, nada soy" (13:2). En otras palabras, el terapeuta, además de necesitar capacidad para trabajar con ética y profesionalismo, debe tener vocación, abundante motivación intrínseca y practicar -entre otras- las virtudes humanas de paciencia, tolerancia y perseverancia, ya que ésta es una labor con frecuencia mal remunerada, en comparación con otras, cuyos resultados se van viendo muchas veces sólo lenta y gradualmente, por lo que podría ser considerado como un trabajo poco atractivo por alguien que no disfrute de una actividad eminentemente de beneficio social, pero que demanda, además, disciplina, rigor y responsabilidad.

IX. EVALUACION DE LA ESCRITURA

Exploración general

Los datos para la exploración del problema se obtienen principalmente en base a la observación directa, una historia clínica completa y a los resultados observados en las pruebas aplicadas.

La historia clínica, en lo posible, debe proporcionar datos sobre antecedentes familiares, factores genéticos que puedan explicar el trastorno, condiciones pre, peri y post-natales, detalles respecto al desarrollo en general: psicomotricidad, lenguaje, afectividad, socialización, condiciones ambientales y de estimulación, historia escolar y datos sobre enfermedades y traumatismos. El terapeuta debe evaluar el estado físico y psíquico actual, incluyendo estado general de salud; agudeza sensorial (visual y auditiva); funcionamiento del sistema nervioso central, cerebelo-vestibular, endocrino y vegetativo; dinámica familiar, conducta y adaptación en casa, en la escuela, en otros ambientes; inteligencia y rendimiento escolar. Si el terapeuta lo considera conveniente, referirá al niño a especialistas correspondientes.

El pronóstico

En base a la información recopilada, el terapeuta estimará las probabilidades que a su juicio el niño tiene de superar el problema. El pronóstico dependerá básicamente de la gravedad del trastorno, edad en la que se está detectando, y el potencial del niño, consistente en estado de salud, inteligencia, voluntad y características de la personalidad, además del tratamiento seleccionado para el caso y la forma en que éste se conduzca.

Instrumentos de evaluación

La o las pruebas que se seleccionen según el caso amerite, deberán ajustarse a la edad, escolaridad y habilidad de lectura del niño. Se hace énfasis en que lo importante al inicio, además de establecer un buen rapport, es realizar una evaluación cualitativa, es decir, determinar el tipo de error que el niño comete y bajo qué circunstancias. La cantidad de errores será materia posterior y se definirá hasta que se comience a trabajar para reducirlos gradualmente.

Conviene obtener muestras de los trabajos escritos -antiguos y recientes- para analizar cómo ha sido su evolución en el aprendizaje de la escritura, los distintos problemas que ha presentado en una situación no-clínica, establecer su patrón de escritura actual y su modo de organización y psicomotricidad en general. Al analizar los errores, se tratará de establecer la relación causa-efecto, tomando en cuenta los elementos que ya se mencionaron y sus posibles combinaciones.

El examen: El examen debe realizarse en un ambiente adecuado, donde no haya elementos que perturben o distraigan al niño, donde pueda sentarse a escribir cómodamente, con suficiente luz. Puede iniciarse el examen con lectura y escritura de palabras sencillas e ir aumentando gradualmente a:

- lectura corriente
- lectura en silencio (evaluando comprensión)
- copia del pizarrón (copia de lejos)
- copia del libro (copia de cerca)
- dictado
- escritura espontánea (evaluar capacidad y calidad de redacción).

La Profa. Margarita Nieto, en su obra "El Niño Disléxico" sugiere pruebas graduadas de lectura, que van desde el reconocimiento auditivo de sonidos aislados asociados a la letra que se presenta, hasta llegar a niveles superiores de lectura. El lector puede referirse a la fuente.

En el examen de escritura se observa si el niño puede leer lo que copió, si su trabajo tiene una estructura adecuada, o sea:

- si está ubicado correctamente en la hoja de papel
- si respeta las reglas normativas mínimas para la presentación de trabajos, como son:
 - márgenes
 - dirección horizontal (con o sin líneas)
 - separación entre palabra y palabra
 - puntuación
 - sangrías o separación de párrafos

Es decir, se debe analizar si el niño trabaja dentro de los límites correspondientes de la escritura y es capaz de poner atención a los elementos esenciales de la misma, siguiendo cierto orden.

Para la evaluación de la motricidad se sugiere la Ficha de Observación de Motricidad Gráfica de Mariana Chadwick y para la evaluación de la escritura cursiva se sugiere el modelo de Prueba Exploratoria de la misma autora y Mabel Condemarín, mediante la cual se pueden analizar en detalle los componentes del grafismo para establecer con exactitud en que consisten las dificultades del niño al escribir. El terapeuta puede recurrir a otros instrumentos de medición que sean de su preferencia.

Los elementos de la motricidad gráfica que se registran en la mencionada ficha de Chadwick, son los siguientes:

- a. Actitud general y posiciones segmentarias
Torso, hombros, posición del papel, posición de los dedos.
- b. Movimiento de progresión
Codo, antebrazo, puño, reptación, rotación sucesiva de la mano y progresión continua.
- c. Tonicidad
Hombros, antebrazo, puño, dedos.
- d. Características de la inscripción
Esfuerzo intenso, sincinesias, bloqueos respiratorios, hiperhidrosis palmar, fenómenos dolorosos, detenciones.
- e. Codo
Distancia en relación al cuerpo.
- f. Antebrazo
Oblicuidad en relación a la línea.
- g. Apoyo del puño
Pronación, supinación, demisupinación.
- h. Flexión - extensión de la mano.
- i. Rol de la otra mano.
- j. Tipo de control.

Los componentes del grafismo que permiten evaluar la facilidad o dificultad con que el niño escribe, según la prueba exploratoria para la evaluación de la escritura cursiva propuesta por Chadwick y Condemarín, son los siguientes:

1. Trazos rectos que aparecen como curvos (p, t, d, q).
2. Lazos demasiado cerrados o angulosos (b, f, g, h, j, l, ll, v, z, e).
3. Lazos en letras con trazos rectos (d, i, t).
4. Angulación en las arcadas (m, n, ñ, u).
5. Movimientos antihorario (a, c, d, g, p).
6. Letras mal diferenciadas por formas imperfectas (r, b, d, s, etc.).
7. Inclusión de formas de letra script en la escritura ligada, o viceversa.
8. Irregularidad en el tamaño de las letras.
9. Finales imperfectos.
10. Letras con tildes y/o puntos mal situados.
11. Dificultad de ligar las letras entre sí.
12. Zonas mal diferenciadas por trazos superiores demasiado cortos.
13. Zonas mal diferenciadas por trazos inferiores demasiado cortos.
14. Letras escritas levantando el lápiz una o dos veces.
15. Letras retocadas.
16. Mayúsculas imperfectas.
17. Espacio irregular entre letra y letra.
18. Espacio irregular entre palabra y palabra.
19. Escritura en carro.
20. Letras demasiado separadas.

21. Letras demasiado juntas.
22. Palabras demasiado juntas,
23. Alineación irregular: fluctuación en relación a la línea base.
24. Alineación con tendencia a subir.
25. Alineación con tendencia a bajar.
26. Irregularidad en la inclinación hacia la derecha o la izquierda.
27. Ausencia de margen izquierdo.
28. Trazado tembloroso
29. Presión gráfica excesiva.
30. Organización general.

: Cuando ya se tiene un panorama completo de la problemática del niño y se han hecho inferencias respecto a las posibles causas, se procederá a diseñar un programa de trabajo, detallando objetivos, actividades, materiales, recursos, evaluaciones y -de ser posible- calendarización del trabajo a realizar. Es importante contemplar dentro de este programa actividades de refuerzo y retroalimentación.

Una vez que el niño ha corregido las fases iniciales, tiene ya una buena estructura de trabajo y ha progresado en sus dificultades puramente gráficas, se le evaluará acorde y se le iniciará en el desarrollo del lenguaje expresivo, con el fin de que alcance fluidez, tratando de cubrir las áreas de ortografía, gramática, sintaxis y semántica.

La fluidez del lenguaje se alcanza cuando existe una buena relación entre la parte cognitiva y la parte vocal, que es la organización e interpretación adecuada de la información que se recibe del medio y su apropiada emisión verbal, pero ésta debe también ser expresada gráficamente con corrección.

X. PLANIFICACION DEL PROGRAMA

La palabra clave en la terapia correctiva, según Barry (Myers & Hamill, 1982) es "estructuración", lo que significa colocar las cosas en orden, enseñar los límites y las secuencias, concretar, fijar la atención en el primer plano y bloquear lo que no es esencial. En este caso, tomaremos la estructuración como la planificación de la actividad que se va a desarrollar con el niño, estableciendo los pasos a seguir en forma secuencial, según el método que se escoja.

El problema del método

El problema del método más apropiado para el programa remedial ha sido motivo de controversia y ha dado lugar a innumerables investigaciones experimentales que buscan comprobar si un método da mejor resultado que otro, tanto en la enseñanza de la lecto-escritura como de muchas otras materias. No es el propósito de este trabajo clasificar y enumerar todos éstos, debido a que ya hay muchos que se han encargado de ello de manera muy atinada y debido -principalmente- a que en el caso de niños con problemas de aprendizaje no existe un método único, dadas las múltiples formas en las que el trastorno puede presentarse. De hecho, los niños son referidos para asistencia especial porque no han logrado aprender como se espera según su edad, con las técnicas usadas normalmente en el aula. Aún con el método que el maestro o la institución consideran el mejor, hay niños que no responden; así como hay niños que sí logran aprender con métodos que no son considerados como los mejores.

Cualquiera que sea el método, Gearheart (1978) postula diez principios básicos en la planificación de un programa remedial y de acuerdo a éstos, se sugiere que:

1. Con niños con problemas de aprendizaje puede ser necesario intentar el tratamiento por medio de más de un método, hasta encontrar el que se ajuste al caso particular.
2. Deben considerarse los métodos nuevos. El terapeuta debe mantenerse actualizado, al tanto de los avances y descubrimientos recientes en la materia, según investigaciones en este campo.
3. Debe implementarse algún tipo de recondicionamiento y realizar intentos de convencer al niño de que la incapacidad de leer y escribir no es su culpa, sino se debe más bien a que no se había reconocido que él necesitaba aprender por métodos diferentes. Esto es importante para corregir el concepto que el niño tiene de sí mismo. La escritura ayuda mucho en este sentido, pues le permite "ver" concretamente sus progresos gradual y constantemente. Respecto a las expectativas que el maestro tiene del niño, que ya se mencionaron antes, Gearheart (o.c.) expresa que el resultado es más devastador cuando el niño se convence de sus constantes y dolorosas experiencias de fracaso.
4. Debe hacerse un intento superlativo de aumentar la motivación al máximo, investigar acerca del dominio afectivo del niño, cómo se siente él, en general.
5. Debe diagnosticarse la existencia de trastornos no específicos o difíciles de definir, particularmente en niños de mayor edad

-en los que puede existir un retardo académico significativo y una actitud negativista generalizada hacia la escuela.

6. Basarse en información reciente, completa, y de fuente fiable, para determinar qué áreas requieren mayor esfuerzo y cuáles son las habilidades sólidamente presentes que puedan usarse como vías de aproximación en el tratamiento. No debe usarse una única técnica diagnóstica, sino corroborar lo observado en unas pruebas con otras que midan lo mismo o correlacionen. Deben hacerse por lo menos dos mediciones para diagnosticar las disfunciones.
7. No debe confundirse la presencia de ciertos síntomas asociados al problema de la escritura con la existencia misma del problema.
8. El tiempo es básico para el alumno retrasado. Debe dársele la atención que necesita, de manera tal que alcance a su grupo a la brevedad posible, sin llevarlo en este intento a la fatiga (que puede ocasionar resultados nefastos). Cuanto más tiempo pueda dedicarse a la enseñanza remedial, más rápido podrá integrarse a su grupo y beneficiarse del programa académico de acuerdo a sus propios recursos.
9. Para que el programa surta mejores resultados debe basarse en las teorías de aprendizaje, considerar los distintos tipos, procesos y leyes del aprendizaje, para obtener resultados óptimos.
10. El tratamiento debe estar orientado tanto hacia el proceso por el cual el niño aprende (lo individual), como hacia la tarea (llevarlo hacia lo escolar).

La planificación debe incluir objetivos específicos, definidos operacionalmente. El nivel de eficiencia deberá ser progresivo, según la capacidad y limitaciones del niño, pero no deberá pedirse a éste menos de lo que pueda hacer para mantenerle la motivación, ni más, para no aumentarle la frustración y el nivel de ansiedad.

Las instrucciones deben ser sencillas, fácilmente comprensibles, y completas, que no den lugar a ambigüedades, para evitar interpretaciones por parte del niño, distintas de las intencionadas. Si se diera este caso, él podría incluso realizar ejercicios que den resultados no deseados, distintos a los buscados.

Las evaluaciones deberán ser periódicas, de acuerdo a los objetivos y los resultados deberán hacerse del conocimiento del niño para ayudarlo a concientizar su propio desempeño. Conviene ir guardando los trabajos que el niño hace desde el principio, para poder compararlos.

También es aconsejable, en general, hacer un análisis de la tarea que el niño debe realizar para poder ir haciendo los ajustes necesarios, paso a paso. El análisis de tareas permite al maestro/terapeuta saber qué es lo que desea enseñar, por dónde ha de empezar, cuándo ha logrado su propósito y cuál será su próxima meta (Myers & Hammill, 1982). Este procedimiento se emplea cuando se necesita desmenuzar la tarea en sus componentes más pequeños. Por ejemplo, si el niño necesita hacer y pegar recortes para desarrollo de motricidad fina, posiblemente haya necesidad de comenzar por enseñarle a usar la tijera correctamente.

Aquí se presenta, más que un método, una serie de técnicas que distintos autores proponen para desarrollar las destrezas básicas que el

niño necesita dominar para llegar a escribir con eficiencia. El terapeuta deberá seleccionar las que se ajusten a las necesidades del niño a tratar y según su planificación.

Una vez programado el trabajo, es conveniente explicar al niño qué se espera de él, cuáles son las metas a alcanzar y cómo esperamos llegar a ellas. Además, es esencial, aún antes de comenzar el tratamiento, establecer un buen rapport terapeuta-niño para garantizar su colaboración.

Es sumamente importante iniciar el tratamiento con técnicas de relajación, tratando de bajar la ansiedad al mínimo posible, para evitar la tensión emocional y corregir la tensión muscular en el niño, preparándole así para aprehender lo que se desea.

También es de suma importancia tener presente la necesidad de retroalimentación constante, de todo tipo (afectiva, sensorial, motivacional). Debe proporcionarse un incentivo inicial, motivación durante la ejecución y al final, por los logros alcanzados.

Material didáctico

En cuanto al material, la creatividad y la habilidad del maestro contribuirán en mucho al éxito del programa. Hoy día existen fabulosos recursos y materiales didácticos que se pueden comprar ya hechos. Pero, si las condiciones económicas así lo exigen, puede utilizarse gran cantidad de material de deshecho para elaborar el mismo. La autora tiene, a disposición de los interesados, modelos de los materiales y trabajos que aquí se recomiendan.

La elección de los ejercicios, así como el tiempo de ejercitación, deberá basarse en el agrado que los mismos produzcan al niño y el dominio que éste ya tenga de las destrezas que se están desarrollando.

XI. DESARROLLO DE LA EFICIENCIA MOTRIZ EN LA ESCRITURA

Las técnicas destinadas al desarrollo de la eficiencia motriz que se describen a continuación se basan en las propuestas por Condemarán et al (1984) en función de la madurez para el aprendizaje de la escritura, y se clasifican en: técnicas no-gráficas y técnicas gráficas. El objetivo de las mismas es desarrollar el gesto fino, la precisión, la coordinación, la rapidez y el control de los movimientos de los dedos y de las manos. Además de los ejercicios seleccionados con este fin, se recomienda que todo tratamiento sea precedido por ejercicios específicos para la relación.

A. Técnicas no-gráficas:

En éstas, el niño no usa ningún instrumento para escribir o pintar. Puede recurrirse a cualquier tipo de ejercicio, como los trabajos manuales que hacen los niños en pre-primaria; lo importante es que promuevan la coordinación ojo-mano, la flexibilidad de las articulaciones y el movimiento coordinado del dedo índice y el pulgar. Las actividades que se presentan son ejemplos de los muchos que se pueden realizar, con materiales de bajo costo y fáciles de conseguir. (El lector interesado puede ampliar estos contenidos consultando las obras de referencia.):

- Ensartado de cuentas
 - a) corridas, un solo color, un solo tamaño, una sola forma;
 - b) alternando color y formas diferentes;
 - c) aumentar progresivamente la dificultad, alternando color, número y formas diferentes.

Para este ejercicio pueden usarse gran variedad de materiales,

como semillas, botones, pajillas cortadas, etc.

- Rasgado de papel, con la uñas, con los dedos, con distintos tipos de papel: china, celofán, periódico, kraft delgado, grueso, etc.

- Arrugado del papel, para usarlo liso, en bolitas, mascado.

- Ensartado con cinta gruesa, con lana, en aguja capotera, hasta llegar al uso de aguja fina.

- Recorte con tijera, en tela, papel, cartulina, u otro material.

Pueden hacerse recortes de líneas rectas, curvas, quebradas, o de figuras y láminas de revistas. Los recortes pueden pegarse después sobre otro material. Debe comenzarse primero con trazos grandes e ir aumentando la dificultad, disminuyendo el tamaño de la figura y del recorte. Los retazos de tela de distintos colores y texturas se prestan para combinarlos, formando paisajes y otros diseños. También pueden agregárseles accesorios como lentejuela, mostacilla, botones, pétalos de flores secas, hojas, plumas, palitos, etc.

- Recorte y modelaje en lana, suelto, trenzado, en tela, listón, papel u otro; puede agregársele el enguatado.

- Tapetitos de papel de lustre, con diseños caprichosos, o "chalinás" como las que suelen usar en el área rural para adornar las tumbas, que pueden hacerse con papel de china, periódico o plástico por yarda.

- Petatillos, alfombritas o canastas de cartulina, plástico, palma, cibaque, viruta de madera.

- Collage: puede hacerse cualquier diseño, utilizando materiales diversos, tales como tusa, papel mascado, piezas de metal, alambres de distintos gruesos, madera de distintos colores, duropor, semillas

variadas, conchas de mar o cualquier otro material.

- Dobleces: comenzar con los más sencillos, como los que se usan para hacer sobres, barcos, sombreros, cadenas, acordeones, aviones, etc. hasta llegar a los más sofisticados y complejos, como el origami. El origami es una técnica japonesa que requiere ya un dobléz que implica una gran precisión y coordinación para hacer figuras de animales u otras.
- Modelaje en plasticina, arcilla, masa de harina, barro, arena, u otro material.
- Costura: se debe comenzar con lana gruesa y aguja capotera, puntadas sencillas, de figura grande, hasta llegar a cruceta, copiando un patrón, o puntadas para bordado con aguja fina e hilo corriente.
- Tricot, crochet.
- Títeres: éstos cumplen y ayudan para muchos propósitos; en este caso, el confeccionarlos sirve para el desarrollo de la motricidad fina, pero el aprender a utilizarlos permite el desarrollo de la expresión corporal y oral; hacen que el niño libere mucha de su energía reprimida y disminuyen su tensión, además de permitir la proyección y creatividad. Utilizados por el maestro, contribuyen a una mayor fijación del aprendizaje en el niño.

Existen diversas clases de títeres y marionetas de fácil elaboración: de barilla, de frutas o verduras, de calcetines, de cajas, de guantes (de dedos), etc.

Además de los ejercicios anteriores, son de gran ayuda la gimnasia rítmica, el baile, la música, la mímica, la pantomima, la poesía de manos o cuentos narrados con las manos, los juegos tales como cincos, jacks,

yoyo, capirucho, repartir cartas, contar fichas, etc.

Cabe agregar que la creatividad del maestro rehabilitador es de superlativa importancia para presentar los ejercicios en forma de juego, haciendo de éstos una actividad agradable, para que el niño no caiga en el tedio de estar realizando una actividad repetitiva, monótona. Por ejemplo, en el caso del trenzado, primero puede invitarse al niño a hacer una trenza de diferentes colores; la distinción de colores evitará que se confunda en el movimiento alterno correspondiente. Una vez terminada la trenza, ésta puede usarse para decorar una muñeca, un títere, un dibujo, u otro. El hecho de contemplar el trabajo acabado y empleado en esta forma dará al niño una sensación de mayor satisfacción, que si solamente se le pone a hacer la trenza.

B. Técnicas gráficas:

Pueden combinarse con las técnicas no gráficas ya descritas. Entre éstas están las técnicas pictográficas, propuestas por A. Denner, y las escriptográficas, propuestas por Mme. Auzias, en las que se usan materiales e instrumentos tales como:

- pizarrón, yeso
- papel, de tamaño grande, mediano, pequeño
- pinceles gruesos, medianos, delgados
- crayones de distintas clases
- pintura digital, acuarelas, temperas, óleo, etc.

Con estas técnicas es importante iniciar la interiorización del proceso, recurriendo al ejercicio grafoléxico, que le permitirá al niño sustituir los procesos incorrectos que se habían automatizado antes (Nie-

to, 1983). Los ejercicios grafoléxicos se basan en la teoría pavloviana de los reflejos condicionados. Para desterrar un hábito vicioso, los movimientos correctos deben ser realizados con suma lentitud, procurando que intervengan todos los sentidos posibles para que el niño tenga conciencia de los más mínimos movimientos que realiza al hacer los trazos. El niño durante el ejercicio grafoléxico hace el trazo, hablando a la vez; el maestro vigilará que los haga correctamente, y que el trazo y la articulación del sonido coincidan. De lo contrario, el ejercicio podría ser contraproducente. Puede utilizarse la técnica de ojos abiertos-ojos cerrados, que pase el dedo sobre la superficie de las letras, las cuales pueden hacerse en relieve con algún material como plastilina.

Es conveniente que el terapeuta apoye el ritmo del trazo con la voz, ya sea para llegar a una relajación, para lograr un trazo más suave o más firme, para dirigir el movimiento hacia arriba, hacia abajo, etc. La voz desarrolla el ritmo.

Técnicas pictográficas. El objetivo de éstas es la distensión motriz y la fluidez del movimiento. Se persiguen esencialmente características cualitativas y estéticas del trazo y de la superficie. Entre estos ejercicios tenemos:

- Dibujo amplio, en papel grande al principio, disminuyendo el tamaño de ambos progresivamente. Poco a poco se va pidiendo mayor precisión en el trazo. Estos ejercicios pueden hacerse también en el pizarrón, con yeso, o en papel usando pintura digital sin pinceles, con trazo libre o estructurado. Si la dificultad es mucha, pueden iniciarse los ejercicios haciendo los dibujos con el pie. Pueden agregarse comentarios verbales, los cuales suelen enriquecer la

pintura con detalles.

- Arabescos. Los arabescos son trazos continuos que no representan un objeto determinado; facilitan la distensión motriz, el mejoramiento de las posturas y las reestructuraciones tónicas. El arabesco simple con pincel es el ejercicio de base relacionado con el aprendizaje del trazo. Al no existir un objeto para representar, el trazo depende de la flexibilidad y la habilidad motriz. Se le pide al niño que llene la hoja con líneas continuas, levantando la mano lo mínimo posible. El arabesco con pincel con distintos matices de color requiere más control: se le pide que haga variar el espesor del trazo y los distintos tonos de los colores.
- Relleno de superficies. Este ejercicio constituye otro elemento esencial de una composición pictográfica. Se pide al niño que rellene una página con manchas coloreadas, sin significado, repartidas armónicamente. Para rellenarlas el niño debe hacer líneas regulares y ordenadas en un determinado sentido, según la forma de la mancha, con una presión constante.

Técnicas escriptográficas. Estos ejercicios tienen por objeto mejorar las posiciones y movimientos gráficos. No abordan directamente la escritura, pero preparan la mano y el cuerpo para la misma. Entre los ejercicios escriptográficos están: trazados deslizados, ejercicios de progresión y ejercicios de inscripción.

- Trazados deslizados. Constituyen trazos continuos, con deslizamiento de todo el antebrazo y de la mano sobre la mesa. Se realizan con lápiz grueso para más facilidad. La instrucción que se da

al niño es la siguiente: "Trata de hacer un trazo suave, no cargado, ni oscuro." Así, el niño regula la presión que ejerce mediante un control visual. Estos incluyen todo ejercicio libre para movimientos de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba, abajo, arriba, abajo, con líneas rectas, curvas, sin levantar el brazo. Para que el niño pueda ver dónde hay mayor rigidez o presión, puede ponerse papel carbón atrás del papel en el que escribe y se le pide que toque donde se observa mayor presión.

- Ejercicios de progresión. Incluyen los movimientos de progresión grande y los de pequeña progresión. a) Movimientos de progresión grande son aquellos que ponen en acción los segmentos proximales (brazo y antebrazo) y las dos articulaciones (hombro y codo), tomando en cuenta el desarrollo de la escritura de izquierda a derecha. Estos ejercicios se hacen en un plano vertical, en el pizarrón con yeso largo, o en un plano horizontal, en hoja de formato grande. b) Movimientos de progresión pequeña son aquellos que ponen en acción articulaciones de los segmentos distales: la rotación de la mano alrededor del puño y los movimientos de flexión y extensión de los dedos. Se usa hoja de formato pequeño. Ambos se toman por familias de letras: eee, lll, bbb, mmm, nnn, uuu, ppp, qqq. Se le pide al niño que haga dibujos utilizando movimientos repetitivos que se usan en la elaboración de estas letras, según la creatividad tanto del niño como del maestro. El apoyo de la voz, además de desarrollar el ritmo, ayuda al niño en el aprendizaje del control de la presión: más suave, más suave, más suave, o más duro, más duro.

C. Trazo de letras:

Una vez lograda la eficiencia motriz, se procede al trazo de letras, sin entrar directamente a la escritura. Se continúa con la modalidad de familias de palabras, regresando un poco a las técnicas escriptográficas, pero ahora se le pide al niño que deje espacios a cada cierto trecho del movimiento. Primero se hace el trazo únicamente horizontal, luego se procede al ejercicio combinado: horizontal, cruzado con vertical.

Con letras como la g y la q se debe tener especial cuidado con la direccionalidad; es preferible realizar primero trazos grandes, orientados con la voz. Ayuda mucho el hacerlo en el pizarrón con trazo grande, luego borrarlo, siempre reforzando el movimiento con la voz. Cuando hay mayor dificultad, puede recurrirse a estímulos suplementarios, como letras hechas en lija, trazos en la espalda o la mano del niño, letras en la arena, pasar su mano sobre el trazo en yeso en el pizarrón antes de borrarlo, etc.

Hay algunas letras que tienen carácter especial y pueden representar alguna dificultad, como la b, la r o la s, o sus combinaciones, como pr, br, rb, br, etc.

Después de los trazos de las letras se ejercitan las uniones y los movimientos cambiantes, tales como ma, am, ca, ac, sa, as, etc. , porque implican movimientos diferentes.

Cuando el niño ya está en capacidad de elaborar bien las letras, se pasa a la escritura de palabras, letras mayúsculas, oraciones cortas, aumentando la dificultad gradualmente, hasta llegar a párrafos, primero con copia, después con dictado. Aquí es importante ya comenzar con la formación y hábitos de escritura correcta, incluyendo presentación de los trabajos, puntuación, ortografía, gramática, sintaxis, semántica, hasta alcanzar claridad, orden y fluidez en la expresión escrita.

XII. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA SCRIPT Y CURSIVA

El tema de la selección del tipo de letra con el que se debe iniciar la enseñanza-aprendizaje de la escritura ha sido motivo de constante investigación y controversia. Mucho se ha expresado a favor y en contra de la letra script al igual que de la cursiva. Hoy día la letra script es generalmente la forma de escritura con que se comienza en la mayoría de instituciones. Una consideración importante a tener en cuenta, principalmente si los niños presentan dificultades de aprendizaje, es la simplicidad de la letra script. Las letras son más fáciles de formar que las de letra cursiva y es la letra que más ven impresa a su alrededor, en la televisión, en libros, letreros, periódicos, etc. Cuando los niños ingresan a la escuela ya vienen familiarizados con este tipo de letra. No obstante, la decisión dependerá en mucho de la escritura utilizada en la comunidad y en la escuela a la que el niño asiste. Lo más importante será ceñirse a lo que al niño convenga y lo que le ayude a sentirse integrado a su grupo, para que no sea el único utilizando el tipo de letra que se le enseñe.

Al principio debe evitarse la letra muy elaborada o adornada. La función esencial de la escritura es una de comunicación, no artística, especialmente si se trata de niños con problemas.

Conviene comenzar utilizando papel con rayados especiales en grande, con los que el niño puede distinguir los espacios superiores, inferiores y medios. Después se usará el mismo rayado, pero reduciendo los espacios, hasta llevar al niño a escribir sin ninguna medida especial.

Los lineamientos para la enseñanza de la escritura que se presentan a continuación son los propuestos por Rose (1982).

El maestro debe asegurarse de que el niño tenga una postura adecuada para escribir en relación al escritorio, el papel, y que tome el lápiz correctamente:

- a) El niño debe estar sentado cómodamente, ambos pies sobre el suelo y codos a la orilla del escritorio.
- b) El papel debe presentársele colocado recto sobre el escritorio para permitir al niño determinar la lateralidad.
- c) El lápiz debe ser tomado suave, pero firmemente, entre el pulgar y el índice, apoyado sobre el dedo de en medio.

Véase la Fig. No.2:

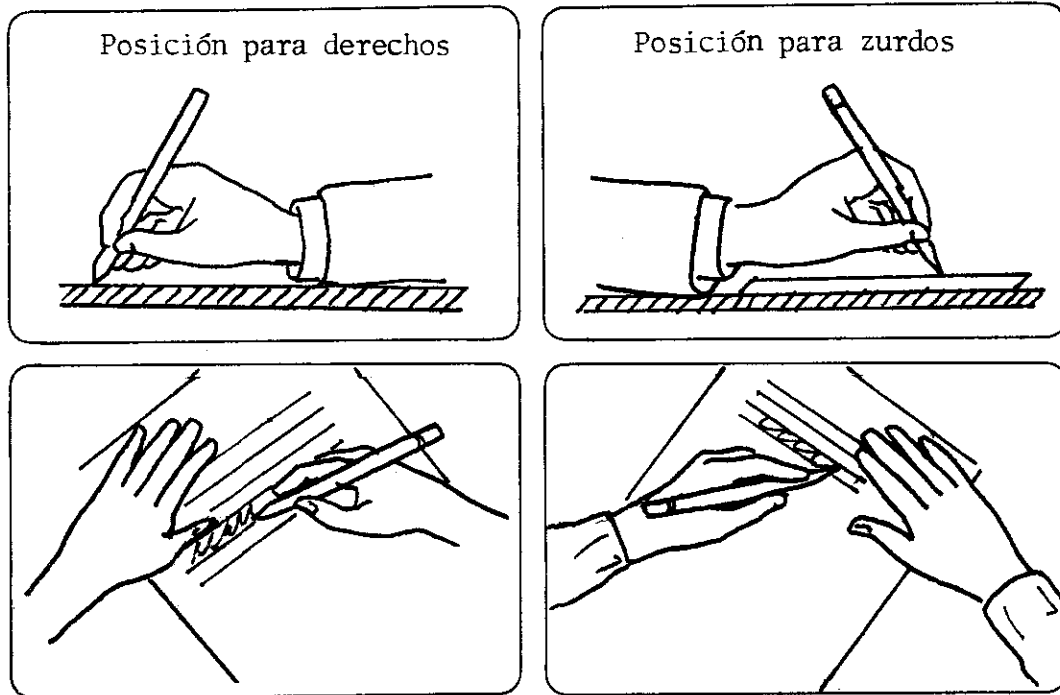


Fig. No.2 Colocación de la mano y el papel.
Forma correcta de tomar el lápiz.

Siempre que sea posible, en el salón de clase deberán colocarse carteles que muestren el patrón de letra a usar; de lo contrario, deberá proporcionársele al niño modelos individuales, como los que se incluyen en Anexos B y C.

Principios básicos para la enseñanza de la letra script:

1. Todas las letras y números se forman con líneas rectas y círculos.
2. Todas las letras rectas se comienzan a hacer de arriba para abajo.
3. Todas las letras circulares se comienzan en la posición del 2 en el reloj, con un movimiento antihorario.
4. Al escribir, la proyección es de izquierda a derecha.
5. Las letras circulares van más juntas.
6. Las letras rectas requieren más espacio.
7. El espacio entre palabras es de más o menos el grueso de un dedo.
8. Se escribe sobre la línea.
9. Las letras mayúsculas y las letras altas inicialmente se hacen con dos espacios de altura y las pequeñas con un espacio.
10. Las letras se agrupan en familias, o sea en grupos de letras similares en estructura, para su enseñanza.

Debe reconocerse en todo momento que en las letras existen variaciones que se permiten, pero debe hacerse énfasis en cuanto a la legibilidad y constancia en el estilo. Estas diferencias en estilo no son un error; son parte de la individualidad de cada sujeto. Los errores que deben identificarse son los siguientes:

- a. Forma de las letras: letras mal hechas, en cuanto a forma.
- b. Espacios: letras o palabras que están muy juntas o muy separadas.

- c. Tamaño: tamaño inconstante y desproporcionado.
- d. Alineación: las letras no descansan sobre la línea de base.
- e. Inclinación: las letras tienen inclinaciones diferentes. En script deben ser rectas y al enseñarles cursiva se inclinan todas hacia el mismo lado.

Transición de letra script a cursiva

En condiciones normales, el paso de la letra script a la cursiva suele llevarse a cabo al final del segundo grado de primaria, o principios del tercero. Algunos de los factores que determinan si el niño está listo para este cambio son:

- a. La habilidad para escribir con facilidad en letra script sin depender de un modelo.
- b. La habilidad para leer letra cursiva.
- c. El deseo expresado de escribir en letra cursiva.

El maestro en el aula regular puede facilitar al niño la lectura en letra cursiva utilizándola en la misma aula, en el pizarrón, en notitas personales, en las tarjetas con nombres de los niños, en rótulos, etc.

Las diferencias entre una y otra letra pueden hacerse del conocimiento del niño y son básicamente las siguientes:

<u>Script</u>	<u>Cursiva</u>
Las letras se forman separadamente.	Las letras se escriben unidas.
Las letras se forman con líneas rectas y círculos.	Las letras usan trazos hacia arriba, óvalos y conexiones.
Las letras se hacen verticales.	Las letras se hacen inclinadas.
Mayúsculas y minúsculas son similares.	Las mayúsculas pueden diferir de las minúsculas.

Esta transición se practica con minúsculas. Después de ensayar algunas letras sencillas que no conllevan mayor cambio, los niños pueden aprender a escribir su nombre, pasando después a oraciones cortas. Estas oraciones deben significar algo para el niño, según sus intereses, para que le motiven. Pueden comenzar poniéndole el título a su trabajo, escribiendo la primera frase de su composición, apuntando sus deberes, o haciendo alguna tarjeta para ocasión especial.

Dentro de las instrucciones que se le den al niño respecto de la letra cursiva, deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- a. El papel debe estar inclinado hacia la izquierda para los que escriben con la derecha y viceversa. Véase Figura No.2. Esto obedece a que el papel deberá estar dirigido hacia el lado del ojo dominante.
- b. La mayoría de letras van unidas, excepto algunas mayúsculas. Esto hace que el niño no levante el instrumento con el que escribe hasta que ha completado la palabra.
- c. Debe procurarse mantener una inclinación uniforme. Los niños pueden verificar esta inclinación trazando líneas paralelas verticales entre letra y letra.
- d. Se hace una pausa en la línea base antes de terminar una letra, para ver si el la última de la palabra y terminarla con un trazo en curva hacia arriba.
- e. Adapte los trazos al final de las letras para que jueguen con el espacio deseado, más o menos lo que abarca una letra.
- f. Las tildes y los puntos sobre la i se colocan al completar la pa-

labra.

- g. Las letras cursivas que más difieren de la script son: b, f, r, s, z, e, m, n.
- h. Al igual que se hace al enseñar la letra script, se trabaja con familias de letras de estructura similar para mayor facilidad: e, l, f, b; m, n, ñ; v, x, y; p, q, g; y se debe tener cuidado con las letras de lateralidad opuesta.

Los factores que deben observarse al evaluar la calidad de la escritura cursiva son los mismos que se mencionaron con la letra script. La supervisión debe aprovecharse para estimular al niño en función de sus progresos, por ejemplo:

- Tamaño: "Que bonitas se ven todas tus letras a, del mismo tamaño".
- Inclinación: "Tu escritura está ahora muy clara porque todas tus letras están inclinadas hacia el mismo lado."
- Forma: "Esa 'f' te quedó linda; se ve igual a la del modelo."
- Espacios: "Es fácil leer lo que escribes porque dejas el mismo espacio entre palabra y palabra."
- Alineación: "Casi todas tus letras están sobre la línea, eso hace que lo que escribes se pueda leer con claridad."

Estas observaciones u otras similares ayudarán al niño a aprender a evaluar por sí mismo su letra.

Conforme el niño va adquiriendo dominio al escribir, puede estimularse la velocidad, siempre y cuando por ésta no se sacrifique la legibilidad.

Una nota respecto al zurdo;

Vivimos en un mundo para diestros; en estas condiciones, el ser zurdo puede resultar un tanto incómodo. El mismo lenguaje nos proporciona ciertas ideas sobre cómo se ha visto siempre la zurdería: la palabra siniestro, con sus connotaciones de "malo", deriva del latín sinistre, que significa izquierda; el término "gauche", que en Francés quiere decir izquierda, ha venido a significar torpe, fuera de lugar, o incorrecto. La lista de estos ejemplos podría hacerse muy larga. Es conveniente identificar a los zurdos y hacerles sentir cómodos, para lo cual quizá ayudaría el contarles que algunas personas muy famosas han sido zurdas. Entre éstas puede mencionarse a Alejandro El Grande, Carlomagno, Leónardo Da Vinci, Mark Spitz u otros. Hasta hace relativamente poco tiempo, el niño zurdo no recibía la atención apropiada de parte de los maestros diestros. Incluso antes se consideraba buena idea el obligar al niño a escribir con la izquierda. Hoy día, afortunadamente, estas cosas han cambiado al grado que existen escritorios para zurdos en las aulas. Los trastornos que el niño puede sufrir debido a esto ya se mencionaron; no obstante, cabe insistir en que lo que el niño zurdo necesita es orientación y apoyo para poder ser y actuar de acuerdo a su propia naturaleza. Resulta conveniente permitirles practicar en el pizarrón con líneas trazadas, y si en el grupo hay más de un zurdo, puede sentárseles cerca para darles instrucciones o hacer sus prácticas y ejercicios de escritura.

En general, una vez que el niño haya aprendido a dominar y dirigir sus movimientos, debe ser llevado a conceptualizar la escritura como un medio, y no convertirlo en un fin; sin embargo, para que éste le sirva para adquirir nuevos aprendizajes, este medio deberá ser eficiente.



XIII. ALGUNAS TECNICAS PARA CORRECCION DE LA DISORTOGRAFIA

Al mencionar la patología de la escritura se explicó en qué consiste la disortografía, cómo se relaciona y se presenta con la disgrafía, por lo que en este momento se puede sencillamente decir que la enseñanza de la ortografía debe darse en forma simultánea con la lectura y la escritura.

La ortografía -se sujete o no a reglas ortográficas- puede también ser enseñada a través de impresiones sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, motoras) en combinación, para lograr alcanzar una verdadera fijación del aprendizaje de las imágenes gráficas. Entre los propósitos del trabajo remedial en este sentido tenemos: a) Desarrollar hábitos de correcta pronunciación de las palabras (las incorrecciones se verán traducidas a la escritura). Al niño se le debe crear conciencia de que el idioma debe escribirse correctamente y que la forma de escribir ciertas palabras puede variar, según su contexto. b) Que el niño practique hasta alcanzar destreza en el uso del diccionario para conocer o verificar el significado de las palabras, principalmente las de uso común, a fin de que las escriba con corrección, sin necesidad de memorizar reglas ortográficas (éstas son importantes, pero deben enseñarse cuando el niño esté en mejor disposición). El hábito del uso del diccionario le permitirá también ampliar su vocabulario. c) Satisfacer el amor propio del niño a fin de que busque aciertos ortográficos, que reconozca y evite errores, en forma espontánea.

Igual que en la escritura, para la enseñanza remedial en la disortografía, también hay técnicas no-gráficas y gráficas.

Actividades no-gráficas

Son aquellas para las cuales no se utilizan instrumentos para escribir o pintar, practicamente todas las relacionadas con arte y trabajo manual que el maestro pueda emplear. Aquí se sugieren sólo unas cuantas:

- punteado con alfiler sobre la letra correcta en cartulina, luego hacer que el niño con ojos cerrados vaya palpando el punteado -como en escritura Braille-;
- modelaje en plasticina u otros materiales, de la forma ortográfica que se desea enseñar; puede utilizarse el mismo procedimiento con ojos cerrados;
- recortes con uña, dedos o tijeras;
- mosaicos, dejando los espacios en blanco para la forma ortográfica deseada o rellenando ésta misma;
- costura: coser las tildes, o las mayúsculas, por ejemplo;
- trazos amplios en el aire, sobre el cuerpo del niño, en la arena;
- títeres: dan excelentes resultados; hacer que el títere, manejado por el niño o el maestro, escriba en el pizarrón la imagen ortográfica que se desea enseñar o corregir.

Técnicas pictográficas

Con el mismo procedimiento viso-audio-motor-gnósico:

- El niño escribe la palabra representativa de la idea que escucha, ve e interpreta su significado dentro de un contexto.

- Que el niño use pintura digital para practicar con soltura, en trazo grande, la imagen que necesita aprender, o bien, con yeso en el pizarrón y que luego la borre, apoyándose con un refuerzo verbal.
- Que escriba sobre una cartulina las palabras con las que tiene dificultad,, usando pinciles gruesos, plasticina u otra técnica, y que a la par pinte la figura correspondiente, como en la Fig. No.3

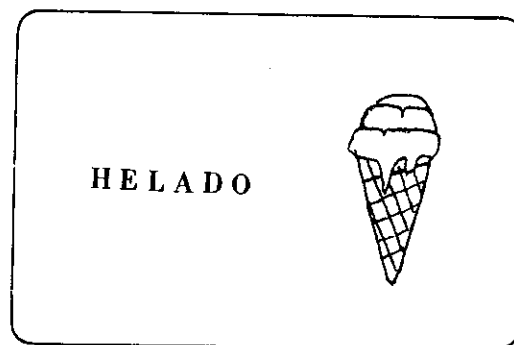


Fig. No.3 Palabra con su figura correspondiente.

Pueden planificarse actividades de observación o investigación, tales como buscar rótulos en la calle o artículos en el periódico con faltas de ortografía y escribirlos correctamente, o para determinar la frecuencia del uso de ciertas palabras mal escritas.

En el dictado es importante que el maestro tenga en mente la ayuda que puede tener el refuerzo gestual, por lo que debe cuidar él mismo su pronunciación, al igual que dictar en unidades de pensamiento completo para ayudar al niño a escribir la palabra en función del contexto general.

No está demás insistir en que las actividades deben ser seleccionadas de acuerdo a diferencias individuales, tales como edad, sexo e intereses del niño. El contenido debe serle atractivo para que la actividad sea más provechosa, de lo contrario, únicamente se conseguirá el estancamiento del niño por tedio.

Anteriormente se mencionó que la fluidez en el lenguaje la alcanzará el niño a través de la correcta organización e interpretación de la información recibida y de una apropiada emisión. Para esto será necesario desarrollar conciencia del lenguaje en general: conciencia de un orden en el tiempo, ritmo, asociación de ideas y habilidad para hacer inferencias.

Deben enseñarse los nexos para llegar de una idea de causa, a una idea de efecto. Ordenar eventos de la vida diaria ayudará al niño a tener un sentido del orden cronológico, lo cual le ejercitará en el reconocimiento del tiempo de los verbos, aspecto sumamente importante en el orden del pensamiento y del lenguaje. Hacerles conciencia del significado de los términos les permitirá conocer la palabra, su significado, reconocerla, y usarla dentro de un contexto. El uso de adjetivos y adverbios enriquecerá el detalle de la exposición. Y por último, pero no por eso menos importante, habituar a los niños en el uso del pensamiento lógico y el sentido común, en general, hará de ellos mejores pensadores, mejores lectores y mejores escritores.

XIV. BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. de 1983 Manual de psiquiatría infantil. 4a. ed. Barcelona, Ed. Toray-Masson. 984 p.
- Ajuriaguerra, J. de, y otros. 1977 La dislexia en cuestión: Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita. Madrid, Ed. Pablo del Río. 202 p.
- Almela, Mercedes 1965 Grafología pedagógica: Principios, normas, aplicaciones. Barcelona, Ed. Herder. 245 p.
- Backwin, H. & Backwin, R. M. 1974 Desarrollo psicológico del niño normal y patológico. México, Ed. Interamericana. 619 p.
- Barr, M. L. 1975 El sistema nervioso humano: Un punto de vista anatómico. 2a. ed. México, Ed. Harla. 373 p.
- Basurto G., A. 1965 La escritura. 3a. ed. México; Fernández Editores, S. A. 155 p.
- Beals, R. & Hoijer, H. 1968 Introducción a la antropología. 2a. ed. Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones. 776 p.
- Brady, R. J. 1982 Sistema nervioso: Curso programado de anatomía y fisiología. 2a. ed. México, Ed. Limusa. 95 p.
- Condemarín, M.; Chadwick, M. y Milicic, N. 1984 Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar. 3a. ed. Chile, Ed. Andrés Bello. 411 p.
- Corman, L. 1967 El test del dibujo de la familia en la práctica médico pedagógica. Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 156 p.
- Corman, L. 1967 El test de los garabatos: Exploración de la personalidad profunda. Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 174 p.
- Chomsky, N. 1981 Reflexiones acerca del lenguaje: Adquisición de las estructuras cognoscitivas. México, Ed. Trillas. 221 p.
- Chusid, J. G. & McDonald, J. J. 1968 Neuroanatomía correlativa y neurología funcional. México, Ed. El Manual Moderno. 474 p.
- Davidoff, L. L. 1979 Introducción a la psicología. México, Ed. McGraw-Hill. 642 p.

- Delacato, C. H. The treatment and prevention of reading problems (The neuro-psychological approach.) 8a. impresión. Illinois, U. S. A. 121 p.
1959
- Delacato, C. H. A new start for the child with reading problems: A manual for parents. Revised ed. New York, U. S. A., David McKay Co., Inc.
1977
- Diccionario de Psicología. Merani, Alberto L., 4a. ed. Barcelona, Grijalbo, S. A. 270 p.
1984
- Echevarría, M. A. Grafología Infantil: Interpretación del garabato al dibujo y a la escritura infantil. Buenos Aires, Ed. Psique. 159 p.
1979
- Esparza, A.; Petroli, A. S.; Biasuto, R. La psicomotricidad en el jardín de infantes: Una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje. Barcelona, Ed. Paidós. 405 p.
1980
- Frostig, M. Método de evaluación de la percepción visual. México, El Manual Moderno, S. A. 15 p.
1963
- Gearheart, B. R. La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, S. A. 303 p.
1978
- Girolami-Boulinier, A. Prevención de la dislexia y la disortografía en el cuadro de las actividades escolares. Buenos Aires, Ed. Paidós.
1980
- Gorski, D. P. y otros. Pensamiento y lenguaje. 3a. ed. en Español. México, Ed. Grijalbo, S. A. 365 p.
1966
- Hughes, A. E. Manual de grafología: Lo que revela su escritura. 3a. ed. Madrid, Ediciones-Distribuciones, S. A. 150 p.
1985
- Johnson, D. & Myklebust, H. Learning disabilities. Educational principle and practice. New York, Grune & Stratton (en Condemarin et al, 1984).
1968
- Kephart, N. C. El alumno retrasado. 2a. ed. Barcelona, Ed. Luis Miracle, S. A.
1972
- Koch, K. El test del árbol. Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 362 p.
1962
- Koppitz, E. M. El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica. Buenos Aires, Ed. Guadalupe. 390 p.
1984

- Koppitz, E. M. El test gúestáltico visomotor para niños. Buenos Aires, 1984 Ed. Guadalupe. 238 p.
- Mansilla de González, M. A. El vocabulario de madres y sus niños en un área marginal de la Ciudad de Guatemala. Seminario en área educativa. Depto. de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Del Valle de Guatemala. 51 p. 1987
- Medinnus, G. R. Estudio y observación del niño. México. Ed. Limusa. 1979 182 p.
- Mira y López, E. Psicología evolutiva del niño y del adolescente. Buenos Aires, Ed. El Ateneo. 252 p. 1979
- Myers, P. I. & Hammill, D. D. Niños con dificultades en el aprendizaje. Métodos para su educación. 1a. ed. en Español. México, Ed. Limusa. 464 p. 1982
- Nieto, H. M. El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. 2a. ed., México, La Prensa Médica. 293 p. 1983
- Néricsi, I. Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires, Ed. Kapelusz. 541 p. 1973
- Notas de clase. 1985 Curso: Diagnóstico y rehabilitación en problemas de ortografía, caligrafía y expresión escrita. Catedrática: Profa. Leonor Recinos de Avendaño. Facultad de Educación, Universidad Del Valle de Guatemala.
- Papalia, D. E. & Wendkos O., S. Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia. México, Ed. McGraw Hill. 632 p. 1980
- Perelló, J. y colaboradores. Perturbaciones del lenguaje. Barcelona, Ed. Científico-Médica. 504 p. 1979
- Quirós, J. B. Patología de la comunicación. Buenos Aires. Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas. 445 p. 1968
- Renshaw, D. C. El niño hiperactivo. 2a. reimp. México. Ed. Científica La Prensa Médica. 136 p. 1983
- Rieu, Ch. & Frey-Kerouedan, M. De la motricidad a la escritura. Madrid. Ed. Cincel-Kapelusz. 97 p. 1980
- Rose, Karel Teaching language arts to children. New York, Hardcourt Brace Jovanovich, Inc. 510 p. 1982

- Rousseau, J. J. El Emilio o la educación. Tomo I. 3a. ed. Lima, Perú.
1977 Ed. Universo. 278 p.
- Sánchez H., E. Psicología educativa. 9a. ed. rev. Puerto Rico,
1978 Ed. UPRED. 586 p.
- Sapir, E. Selected writings in culture, language and personality.
1949 U. S. A. University of California Press. 617 p.
- Sapir, E. El lenguaje. Introducción al estudio del habla. México,
1954 Fondo de Cultura Económica. 280 p.
- Scott, P. B. & Moreno, D. Introducción al uso de las computadoras en el
1985 campo de la educación. Monografía inédita. Universidad
de Nuevo México. Programas latinoamericanos de educación.
- Smith, D. E. P. A technology of reading and writing. Learning to read
1976 and write: A task analysis. Vol. I. New York Academic
Press. 320 p.
- Stamback, Mira Tono y motricidad. El desarrollo motor de la primera
1963 infancia. Madrid, Ed. Pablo del Rio. 150 p.
- Swadesh, M. El lenguaje y la vida humana. México. Fondo de Cultura
1966 Económica. 395 p.
- UNESCO Gray, W. S. La enseñanza de la lectura y la escritura.
1957 323 p.
- UNICEF Curriculum de estimulación precoz. Programa Regional.
1980 Guatemala, Ed. Piedra Santa. 157 p.

APENDICES

HISTORIA CASUISTICA

Juan es un niño de 12 años de edad, con inteligencia superior al promedio, físicamente bien parecido, excepcionalmente saludable, de cuerpo vigoroso, de mediana constitución. Su semblante es de alegría y despreocupación. Tiene mucha facilidad para hacer amigos y es de muy buenos modales. Es creativo y tiene habilidad para manejo de cosas mecánicas. Puede sostener la atención por largo tiempo si está motivado, pero en general, capta rápidamente y pasa igual de rápido de un foco de atención a otro. Es muy inquieto y siempre está dispuesto a participar en las actividades que se le proponen. Se torna inseguro y desconfiado cuando tiene que escribir. Juan forma parte de un hogar integrado, intelectualizado; ambos padres son profesionales, responsables de sus obligaciones, se preocupan de sus hijos, comparten con y proporcionan afecto a éstos. Juan ha vivido en un ambiente bastante estimulado en todo sentido. Tiene dos hermanos: la mayor, de 14 años, y el menor, de 7 años de edad. Juan ocupa el lugar de en medio.

En cuanto a su desarrollo, todo ha sido normal. No existen antecedentes familiares conocidos ni factores pre, peri o post-natales que se relacionen con el problema. A los doce años, su motricidad gruesa es excelente; practica clavadismo y ha participado en campeonatos. También tiene habilidad para trabajos manuales finos. Su lenguaje expresivo y receptivo es muy amplio. No obstante, tiene dificultades en la escritura, básicamente en el aspecto organizacional y motor.

Juan ingresó a un colegio monolingüe a la edad de cuatro años. Siempre tuvo buena actitud con respecto a asistencia, juegos, compañeros y maestros. Sin embargo, desde el principio la maestra reportó que, a pesar de sus cualidades, ella no lograba que hiciera los ejercicios de pre-escritura, expresando que "todo lo que se ve en la clase ya lo sabe, no logro motivarlo; se mantiene pensando en caballos de fuerza, potencia, naves, helicópteros, etc. El recortar, pegar, pintar, le parecen cosas sin importancia". Pasó a los grados subsiguientes con la misma historia. Cuando necesitó presentar deberes no los completaba y trabajaba muy sucio.

En relación con los trabajos escritos, comenzó a tener fricciones en la escuela, con su madre y a ser objeto de presión por ambos lados. Su relación familiar empezó a deteriorarse; comenzó a ser mal visto por los maestros y compañeros de clase cuando se trataba de escritura. Los padres,

confundidos, iniciaron el llamado peregrinaje /1/, intentando resolver lo que ya concebían como un problema.

Juan pasó a un nuevo colegio, bilingüe esta vez. En el primero le habían introducido directamente a letra cursiva. En el segundo colegio -en segundo primaria- los niños escribían aún con script. La maestra no se percató de que él no conocía este tipo de letra y adujo que él no sabía escribir. El no le corrigió, sino trató de escribir como sus compañeros. En el intento mezcló ambos tipos de letra, sin dominar una ni otra. La situación se complicó para Juan con el aprendizaje de lectura y escritura en un segundo idioma, el cual aprendió a hablar fácilmente, pero mostrando la misma sintomatología que en su idioma materno al escribirlo.

A los doce años Juan había estado en cinco colegios distintos (tres de los cuales considerados como de los mejores en el país), presentando en todos un cuadro similar: problemas de escritura que le acarreaban en general un bajo rendimiento dado su potencial y la situación ambiental en la que se desenvolvía, aunque no llegó a perder ningún grado. Los argumentos de los maestros coincidían, expresando que "es muy inteligente, tiene buena conducta, participa en todo, aporta mucho verbalmente, se lleva bien con todos, pero las calificaciones le bajan mucho debido a que no entrega tareas escritas, la forma en que trabaja en clase y la calidad de trabajo que presenta. Trabaja sucio, no sigue instrucciones, no le crearon buenos hábitos de trabajo, no termina las tareas en clase, no rinde lo que debiera rendir."

/1/ Por peregrinaje se entiende todo el proceso que realizan los padres buscando solucionar la situación: solicitan que se cambie al niño de sección en la escuela, le ponen más atención en casa, le dedican más tiempo pero le exigen más, con frecuencia culpan a los maestros en la escuela, buscan maestros particulares, cambian al niño de colegio, acuden al pediatra, al oculista, audiometrista, neurólogo, psicólogo o a cualquier otra persona que les ofrezca una luz al respecto. Algunas veces recurren a la persona idónea, otras no. En medio de tanta consulta, todos los involucrados generan mucha ansiedad, la cual, lógicamente, sólo agrava la situación. Esto, por supuesto, cuando los padres tienen los medios para recurrir a ayuda profesional. Cuando no, lamentablemente, a los niños, padres y maestros no les queda más que vivir con los fracasos.

Se comenzaron a recibir quejas sobre su actitud agresiva, rebelde, indiferente, apático, y empezó a tartamudear ocasionalmente. Ante las dificultades, los padres optaron por buscar orientación psicológica. Los resultados mostraron que debido a su C. I. superior, Juan podría ser sujeto de educación especial, si existiera ésta donde él vive. Tras seis meses de terapia a él y a sus padres, la situación familiar mejoró, pero los problemas escolares persistieron sin variaciones. Después de esto, los padres recurrieron a la terapeuta, autora del presente informe.

En base a la historia, se dedujo que el problema consistió en lo siguiente:

- Juan omitió el trabajo de la fase pre-caligráfica que le serviría de base para alcanzar la madurez y aprestamiento necesarios para iniciarse en el aprendizaje de lecto-escritura.
- Desconocía los lineamientos a seguir para lograr que la letra cumpla con el fin de facilitar una comunicación efectiva.
- Lo anterior se complicó con trastornos emocionales: una auto-imagen distorsionada por la situación, lo cual, en la adolescencia, estaba afectando su proceso de búsqueda de identidad y estilo de vida: No respondía a las expectativas de los padres; lejos de ser fuente de satisfacción, se convirtió en motivo de confusión, frustración, inseguridad y tensión para ellos y para él mismo, involucrando en el cuadro a los maestros, lo que le hizo padecer rechazo en el aula, aun de parte de sus compañeros, contribuyendo a la disminución de su auto-estima y creándole, además de angustia, una gran tensión muscular, a lo que él respondió con una actitud de negativismo generalizada.

El examen de la escritura propiamente dicha mostró que el problema no era tan grave -y a pesar de eso, representaba para él un serio conflicto-.

Los instrumentos empleados en la evaluación de la escritura fueron:

- Análisis de trabajos escolares actuales y anteriores.
- Dictado de un pequeño trozo literario escogido por él, primero a ritmo normal, y luego más lento. Se le proporcionó papel rayado.
- Copia de cerca, de un párrafo, en papel sin líneas.
- Prueba de la motricidad gráfica, de Chadwick.
- Prueba exploratoria para evaluación de escritura cursiva, de Chadwick y Condemarín.

Las pruebas mostraron las siguientes dificultades:

- Excesiva tensión muscular, ansiedad.
- Omisiones significativas, de letras, palabras, frases completas.
- Dificultad para escribir a velocidad normal.
- Dificultad para mantener la escritura sobre la línea horizontal.
- Falta de estructura en general:
 - desorganización
 - no sigue reglas normativas (márgenes, mayúsculas, puntuación ortografía). Incluso, usa el papel al revés.
- Indecisión sobre el tipo de letra a usar: mezcla de script, molde, cursiva.
- Falta de un patrón de estilo de letra: mezcla estilos
- Letra muy angulosa
- Separaciones diferentes entre letra y letra
- Separaciones diferentes entre palabra y palabra

Debido a que el período de vacaciones escolares de Juan estaba próximo a terminar, el tratamiento fue relativamente corto, y de cierta manera intensivo. Este se realizó en 18 sesiones de hora y media tres veces por semana. En el día libre entre clase y clase Juan debía concluir el trabajo que no se terminara durante la sesión de terapia y realizar ejercicios que se le asignaran para hacer en casa (generalmente eran de psicomotricidad).

El plan diseñado, dada la edad de Juan y sus características personales, incluyó:

- concientización de la importancia de la escritura;
- hacerle ver en qué ha consistido su problema, mostrándole los trabajos escolares y las pruebas;
- proponerle el "plan" para superar esta situación, dejando que él asuma la responsabilidad, y dé la pauta para el ritmo de avance y los logros.

Todas las sesiones se iniciaron con ejercicios de relajación, procediendo en forma segmentaria, progresiva, con toma de conciencia de tensión o contracción muscular, lasitud y pesantez, hasta llegar a una relajación generalizada. Para esto se aprovechó el buen control propioceptivo que por su calidad de clavadista Juan tenía.

Juan escogió escribir con letra script pero dijo que más adelante él decidiría si cambiaba a cursiva.

Se seleccionaron actividades que tuvieran significado para él y que estuvieran de acuerdo a sus intereses.

En general, se hicieron tres evaluaciones: la inicial, a medio camino para evaluar si el trabajo estaba cumpliendo con los objetivos pro-

puestos, y al final. En todas éstas se indicó a Juan cómo podía él auto-evaluar su desempeño, establecer sus propias metas y buscar los medios para lograrlas.

Los ejercicios realizados durante todo el proceso fueron:

- dibujo con pintura digital: libre, semi-estructurado, estructurado;
- confección de pie de manzana;
- dobleces de origami;
- confección de títeres de caja;
- dibujo en brin; costura con lana y aguja capotera;
- confección de títeres de fieltro;
- confección de frutas con papel mascado;
- auto-evaluación para: relajación/tensión
postura
presión sobre el papel
forma de colocar el papel
forma de tomar el lápiz
- grafismos: acuarela, lápiz, marcador, pintura en crayones pastel
relleno de superficies, arabescos, guirnaldas, etc.
- reglas normativas mínimas para presentación de trabajos escolares;
- perforado en cartulina: repaso con ojos cerrados y verbalización
para fijación de las reglas antes mencionadas;
- ejercicios con lápiz: líneas curvas, rectas, círculos;
- dibujo libre con lápiz: líneas curvas, rectas, círculos.
- ejercicios de progresión y de inscripción
- modelaje de letras script en plasticina, palpando con los ojos
cerrados y abiertos, verbalizando;
- trazo de letras script.

Resultados:

A pesar de que en ese momento no se logró que Juan llegara a escribir caligráficamente por el corto tiempo del tratamiento, éste se consideró un éxito porque se consiguió lo siguiente:

- Que Juan dejara de pensar que tenía un problema sin solución.
- Que él manifestara su convicción de poder escribir bien si se lo proponía, y que deseara hacerlo. Antes del tratamiento le parecía que su escritura "así era" y que no le quedaba más que resignarse.
- Se disminuyó la ansiedad, la tensión muscular.
- Se logró mejoría en cuanto a organización de su escritura en general, presentación, presión y trazo.

De habersele dado un tratamiento diferente, Juan probablemente hubiera sufrido serias repercusiones en su rendimiento escolar, que, a su vez, pudieran haberle causado mayores frustraciones y depresiones, determinantes para su futuro.

Trayectoria del caso de Juan

Desde entonces, Juan no recibió ningún tratamiento adicional para refuerzo, seguimiento o evaluaciones posteriores. Dos años más tarde se comprobó que había logrado permanecer en el sexto colegio dos años e iba a comenzar el tercero, siempre presentando características conductuales similares, pero manteniendo un promedio más o menos alto en calificaciones.

Su letra es legible, a pesar de que aun no es caligráfica. No obstante, presenta sus trabajos en forma aceptable y los maestros no se quejan al respecto. En el último colegio tuvo que ceñirse al patrón de escritura que allí se utiliza, en letra cursiva y hubo de introducirse al aprendizaje de un tercer idioma.

Su redacción y ortografía mejoraron notablemente; su rendimiento escolar en general y su actitud hacia el trabajo escrito ha cambiado favorablemente. El, sus padres y los maestros dejaron de considerar un problema la cuestión de la escritura.

En este momento vienen a la memoria las palabras de Juan, cuando, al concluir su tratamiento y ver con satisfacción los resultados, dijo: "De haber sabido que era tan fácil, lo habría intentado desde el principio". Probablemente también pensó: "...y no habría sufrido tanto."

A a B b C c Ch ch D d

E e F f G g H h I i

J j K k L l M m

N n Ñ ñ O o P p Q q

R r S s T t U u V v

W w X x Y y Z z ¿ ?

1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9



A a B b C c Ch ch

D d E e F f G g

H h I i J j K k

L l Ll ll M m N n

ñ O o P p Q q

R r S s T t U u

V v W w X x Y y

Z z

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9



