

**EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA
LENGUA ESCRITA EN ADOLESCENTES
Y ADULTOS CON RETARDO MENTAL**

LUZ STELLA ISAZA MESA
MARTA LUZ RAMIREZ FRANCO

Tesis de grado presentada como requisito
para optar al título de:
Magister en Educación: Psicopedagogía.
Presidente: MYRIAM MONTES TAMAYO, M.A. Educ.

MEDELLIN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

1992

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

MYRIAM MONTES TAMAYO, M.A. Educ, Presidente de la tesis de grado.

ANA MARIA JIMENEZ ARENAS, M.A. Educ, Asesora Metodológica.

ANA MARIA VELEZ ORTIZ, Directora Corporación Habilitemos.

Las dos instituciones que colaboraron haciendo posible el trabajo de campo:

CORPORACION HABILITEMOS

CENTRO DE ORIENTACION Y FORMACION INTEGRADA PARA EL NIÑO ESPECIAL "CONFINES".

Todas aquellas personas que en una u otra forma colaboraron en la realización de la presente tesis de grado.




UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis "EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA LENGUA ESCRITA EN ADULTOS Y ADOLESCENTES CON RETARDO MENTAL", presentada por las estudiantes Luz Stella Isaza Mesa y Marta Luz Isabel Ramírez Franco, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Psicopedagogía, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba

Agosto 31 de 1992


MIRIAM MONTES TAMAYO
Presidente


RUBEN DARIO HURTADO
Jurado


ORLANDO MONSALVE POSADA
Jurado

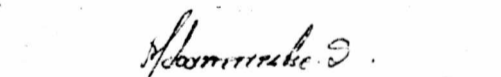

MARIA CECILIA BARRENECHE
Jurado

TABLA DE CONTENIDO

JUSTIFICACIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2. OBJETIVOS	12
2.1 OBJETIVOS GENERALES	12
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	13
3. MARCO CONCEPTUAL	14
3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION	14
3.2 REFERENTES BÁSICOS	27
3.2.1 Retardo Mental: Definición y Clasificación	27
3.2.2 Teorías genéticas y el diagnóstico del desarrollo	42
3.2.3 Algunas consideraciones sobre el proceso de construcción del conocimiento en el sujeto con retardo mental	72
3.2.4 El proceso de adquisición del lenguaje desde el Enfoque Interactivo	78
3.2.5 El proceso de construcción de la Lengua Escrita	92
4. DISEÑO TÉCNICO METODOLÓGICO	119
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	119

4.2 SISTEMA DE VARIABLES	122
4.2.1 Variables Principales	122
4.2.2 Variables de Control.....	124
4.3 POBLACION Y MUESTRA.....	127
4.4 DELIMITACION ESPACIAL.....	138
4.5 DELIMITACION TEMPORAL	138
4.6 INSTRUMENTOS	138
4.6.1 Fuentes Primarias	138
4.6.2 Fuentes Secundarias	151
4.7 LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACION.	152
4.7.1 Limitaciones	152
4.7.2 Alcances	154
4.6 ANALISIS LE LA INFORMACION.....	155
5. ANALISIS E INTERPRETACIÓN LOS RESULTADOS..	
5.1 CONVENCIONES PERIFÉRICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA	157
5.1.1 Alineación	157
5.1.2 Direccionalidad	158
5.1.3 Tipo de lectura	161
5.1.4 Tipo de grafismo	165
5.1.5 Repertorio	165
5.2 APRENDIZAJE DEL SISTEMA ALFABETO DE LA ESCRITURA	174
5.3 CONSTRUCCIÓN DE LA ORACIÓN ESCRITA	194

5.4	MANEJO DE MATERIAL IMPRESO.....	207
5.5	INTERPRETACION DE TEXTOS EN LA LECTURA.....	215
5.6	PARTES DE LA ORACION.....	235
5.7	POR CONTRASTACION ENTRE PRUEBAS.....	244
6.	CONCLUSIONES.....	248
7.	RECOMENDACIONES.....	255
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	260
	BIBLIOGRAFIA.....	265
	ANEXOS.....	268

LISTADO DE CUADROS

CUADRO No. 1 SUJETOS DE LA MUESTRA POR SEXO.....	131
CUADRO No. 2 SUJETOS DE LA MUESTRA POR EDAD.....	132
CUADRO No. 3 SUJETOS DE LA MUESTRA POR NIVELES DE ESCOLARIDAD.....	133
CUADRO No. 4 SUJETOS DE LA MUESTRA POR AÑOS DE ESCOLARIDAD.....	134
CUADRO No. 5 SUJETOS DE LA MUESTRA CON ESCOLARI- DAD CONTINUA O DISCONTINUA.....	135
CUADRO No. 6 TRASTORNOS ASOCIADOS DE CADA UNO DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA.....	136
CUADRO No. 7 SUJETOS DE LA MUESTRA CON TRASTORNOS ASOCIADOS POR CATEGORIA.....	137
CUADRO No. 8 CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA, DEL GRUPO A.....	170
CUADRO No. 9 CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA. DEL GRUPO B.....	171
CUADRO No.10 EVOLUCION DE LAS CONVENCIONES PERIFE- RICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B: TIPO DE GRAFISMO.....	172
CUADRO No. 11 EVOLUCION DE LAS CONVENCIONES PERIFE- RICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN: LOS	

GRUPOS A Y E: REPERTORIO.....	173
CUADRO No. 12 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION EN ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B.....	189
CUADRO No. 13 EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION EN LA ESCRITURA DEL GRUPO A Y DEL GRUPO B.....	190
CUADRO No. 14 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN EL GRUPO A.....	191
CUADRO No. 15 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN EL GRUPO B.....	192
CUADRO No. 16 EVOLUCION EN LA CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B.....	193
CUADRO No. 17 ANALISIS GRAMATICAL DE LA ORACION ESCRITA EN EL GRUPO A.....	203
CUADRO No. 18 ANALISIS GRAMATICAL DE LA ORACION ESCRITA EN EL GRUPO B.....	204
CUADRO No. 19 EVOLUCION DE LA ESCRITURA DE ORACIONES EN LOS GRUPOS A Y B (PARTES DE LA ORACION ESCRITA).....	205
CUADRO No. 20 EVOLUCION DE LA ESCRITURA DE ORACIONES EN LOS GRUPOS A Y B (SEPARACION DE PALABRAS).....	206
CUADRO No. 21 MANEJO DE MATERIAL IMPRESO EN EL GRUPO A.....	213

CUADRO No. 22 MANEJO DE MATERIAL IMPRESO EN EL	
GRUPO B.....	214
CUADRO No. 23 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION EN INTER-	
PRETACION DE TEXTOS EN LOS GRUPOS A Y B	230
CUADRO No. 24 EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALI-	
ZACION EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS	
EN LOS GRUPOS A Y B.....	231
CUADRO No. 25 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION POR ETA-	
PAS EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN	
EL GRUPO A.....	232
CUADRO No. 26 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION POR ETA-	
PAS EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN	
EL GRUPO B.....	233
CUADRO No. 27 EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALI-	
ZACION POR ETAPAS EN LA INTERPRETACION	
DE TEXTOS. EN LOS GRUPOS A Y B.....	234
CUADRO No. 28 PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LAS	
PARTES DE LA ORACION EN LOS GRUPOS A	
Y B.....	240
CUADRO No. 29 EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALI-	
ZACION DE LAS PARTES DE LA ORACION EN	
LOS GRUPOS A Y B.....	241
CUADRO No. 30 PERIODOS Y ETAPAS DE CONCEPTUALIZACION	
DE LAS PARTES DE LA ORACION ESCRITA..	242

CUADRO No. 31 EVOLUCION POR ETAPAS EN LA CONCEPTUALI	
ZACION DE LAS PARTES DE LA ORACION DE	
LOS GRUPOS A Y B.....	243

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO No. 1	MODELOS DE ENCUESTA APLICADA PARA CA- RACTERIZAR LA PRACTICA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EMPLEADO EN LAS INSTITUCIONES ELEGIDAS PARA LA MUESTRA.....	269
ANEXO No. 2	MODELO DE ENCUESTA APLICADA SOBRE CA- RACTERIZACION DE LAS INSTITUCIONES ELEGIDAS.....	276
ANEXO No. 3	PRUEBAS PARA. EVALUAR SISTEMA ALFABETICO Y ORACION ESCRITA.....	283
ANEXO No. 4	INDICADORES DE LA PRUEBA DE MANEJO DE MATERIAL IMPRESO.....	287
ANEXO No. 5	PRUEBAS PARA. EVALUAR INTERPRETACION DE-TEXTOS EN LA LECTURA Y PARTES DE LA ORACION.....	288
ANEXO No. 6	PRUEBAS DE CONSERVACION DE CANTIDADES CONTINUAS Y DISCRETAS. TRANSCRIPCION DE LAS RESPUESTAS DE UN SUJETO.....	301
ANEXO No. 7	MUESTRAS DE ESCRITURA.....	310

JUSTIFICACION

La enseñanza y el aprendizaje de la+ lectura y la escritura en la escuela han recibido la influencia de una concepción de tipo asociacionista que se refleja en la utilización de estrategias que privilegian los aspectos perceptuales y motores cuyo producto final es el reconocimiento de palabras, donde la comprensión del significado es un resultado eventual o tardío. Esto es lo que se ha denominado, en ésta área, prácticas tradicionales de enseñanza.

Nuevas investigaciones, entre ellas: las de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), E. Ferreiro, M. Gómez y Colaboradores (1982), F. Smith (1983), K. Goodman (1982), destacan una nueva concepción que recoge de los aportes de la teoría de Piaget los aspectos concernientes al proceso de construcción de conocimientos y de la Psicolingüística, la adquisición, desarrollo y uso del lenguaje en sus habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, dentro de un marco interactivo.

La confluencia de estas teorías permite entender- la lectura y la escritura como un proceso-de construcción que explica

como ese objeto de conocimientos se aprende si se provee de un sentido, que lo dá la comunicación como valor social.

Esta nueva concepción ha permitido que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se provean de un nuevo dinamismo que le imprime unos resultados diferentes. Se ha visto, que tanto con niños normales como con niños con dificultades de aprendizaje esta nueva orientación les facilita el acceso al conocimiento de una manera más armónica en la medida en que se establece una correspondencia entre proceso, ritmos y tareas de aprendizaje.

Algunos grupos escolares dentro de la población con necesidades especiales podrían beneficiarse igualmente, si se logra constatar que su proceso de construcción de la lengua escrita atraviesa por las mismas etapas. Interesa en esta investigación verificarlo en una población con retardo mental, especialmente con adolescentes y adultos porque con niños ya se adelantaron tres investigaciones cuyos resultados ratifican que el proceso es igual con respecto a los niños normales, bajo el reconocimiento de que la diferencia se establece con relación a ritmos de aprendizaje.

Este estudio pretende, al verificar el proceso, analizar la influencia de las prácticas de enseñanza como factor dinamizador o no de ese proceso. El avance que los sujetos logren obtener en su paso por las distintas etapas de los tres períodos de conceptualización podrá considerarse como evidencia de movilización de estructuras cognitivas, lo cual dará pautas para concebir el aprendizaje del sujeto adolescente y adulto con retardo mental desde una perspectiva diferente.

Ya se ha hablado un poco del contexto en que se va a desarrollar esta investigación con respecto a las características de la población; deben considerarse otros factores que lo delimitan mucho más, como por ejemplo que: aunque no se haga una selección explícita de los niveles de retardo, es claro que dentro de la población elegida no se podrán incluir sujetos que tengan muy comprometidas las áreas cognitiva, del lenguaje, social, psicomotora, a tal punto que impidan una mínima adaptación a la escuela, entendida en términos de atención sostenida, imitación, comprensión de instrucciones, conductas de autonomía personal, interacción y participación con su grupo de iguales, comunicación, resolución de problemas, entre otras.

Uno de los aportes de la investigación está relacionado con la edad cronológica de la población a elegir, sujetos entre 15 y 30 años de edad en el sistema de Educación Especial, no encuentran oportunidades para mantener el acceso a los aprendizajes específicos porque este espacio de la enseñanza es reemplazado por una formación vocacional en donde el saber de la lectura y la escritura se convierte en un aprendizaje funcional referido a la especificidad del taller vocacional en el que se inscribe el sujeto.

En buena parte esta suspensión de los aprendizajes como totalidad se debe a la idea arraigada de que después de cierta edad los retardados mentales se estabilizan en el desarrollo de su pensamiento comenzando luego una curva de descenso. De ahí que no interesa mantener una continuidad porque la garantía frente a los resultados del aprendizaje es mínima o no existe. Cabe anotar, que esta situación tampoco ha despertado el interés por desarrollar investigaciones que ratifiquen o nieguen estas ideas, las cuales obedecen más a un prejuicio social y a unas prácticas escolares "cómodas" que a la verificación de una teoría. No se niega que el retardado mental, desde un punto de vista evolutivo, se ve enfrentado más rápidamente a la vejez y es lógico que vaya acompañada de un deterioro en las distintas áreas del

desarrollo, pero esto no significa que haya una edad establecida a partir de la cual tengan que variar las prácticas escolares. La idea que quiere resaltarse es la de un programa de estudios que dé relevancia tanto a los aprendizajes académicos básicos como a la formación pre-vocacional y vocacional.

Partiendo de estos hechos, ¿por qué esta investigación se interesa por realizar su experiencia con sujetos retardados, adolescentes y adultos, entre 15 y 30 años de edad, si el Sistema Escolar prácticamente los considera desahuciados frente a los aprendizajes básicos?

Porque sólo la constatación del proceso de construcción de la lengua escrita dentro de un intervalo de 18 meses (tiempo de aplicación de la experiencia) podrá decir si tiene una base real. La idea que sostiene "que el pensamiento se estanca y sufre un deterioro progresivo". Al mismo tiempo se podrá considerar si las diferentes prácticas de enseñanza constituyen un factor de peso positivo o negativo frente a la movilización de las estructuras cognitivas. Tal verificación tendrá que hacerse en instituciones del área metropolitana que valoran la continuidad de estos aprendizajes, a pesar de la prevalencia de estas ideas y de su reconocimiento por

parte de la mayoría de Instituciones de Educación Especial. Importará hacer una selección tal que permita identificar dos de ellas con prácticas de enseñanza y aprendizaje que respondan a las concepciones anteriormente mencionadas.

La importancia de esta investigación esta dada por el aporte y el interés que puede ofrecer y despertar en el ámbito educativo. El Ministerio de Educación Nacional viene interesado en promover y llevar a cabo la integración de los niños con necesidades especiales al aula regular. La puesta en práctica de este proyecto requiere de teorías, investigaciones y experiencias que puedan brindar alternativas para su ejecución.

Investigación como la que pretendemos desarrollar ofrece elementos interesantes en cuatro líneas: el proceso de aprendizaje, el tipo de limitación, el área de aprendizaje específico y la práctica de enseñanza más afín con estos aspectos antecedentes. Todo ello en cuanto a que la verificación de que el proceso de construcción de la lengua escrita es igual, tanto en niños normales como en niños y jóvenes con retardo mental, puede llevar a vencer la resistencia que habla de la imposibilidad de una integración.

Si el proceso es el mismo, salvo los ritmos de aprendizaje,

se tendrá que habilitar al maestro para reconocer en su momento los periodos de conceptualización en que se encuentran los sujetos de un grupo, con miras a promover tareas que faciliten el paso de estructuras más simples a estructuras más complejas de conocimiento. Lógicamente, entender el aprendizaje por procesos implica adecuar las prácticas de enseñanza a esquemas más activos que transformen el ambiente del aula en un espacio para la interacción, la confrontación, la experimentación, la autonomía. El maestro debe recordar que los Métodos de la Escuela Activa responden en buena parte a estas características.

Por otro lado, el área de la lectura y la escritura en la escuela, ha sido junto con la matemática, las que han entregado la cuota más alta de alumnos a las aulas especiales por fracaso escolar. En definitiva puede decirse que las altas tasas de analfabetismo, repitencia y deserción obedecen a que un porcentaje de la población escolar no corresponde al alumno tipo para un currículo único y homogéneo. Esta propuesta pretende, desde el aprendizaje por procesos, llevar a la escuela a reconsiderar el patrón de evaluación que ha rotulado al alumno "como un sujeto con dificultades para aprender", y al currículo como sistema rígido frente al cual

hay que establecer una renovación que lo lleve a dinamizarse y flexibilizarse.

Otro factor de importancia es el llamado que este estudio puede hacer a las instituciones de Educación Especial, orientado a replantear las posibilidades de aprendizaje del sujeto con retardo (niño, adolescente o adulto). Pues sólo en esta manera se podrá considerar una transformación global de la estructura escolar en torno a la concepción del sujeto que aprende, el papel del maestro no como transmisor de conocimientos sino como dinamizador del pensamiento, el sentido del currículo y en definitiva, una renovación de la escuela, desde la cual debe iniciarse una modificación de las actitudes.

Las conclusiones que se puedan derivar de esta investigación deben dejar abiertos interrogantes que se constituyan en fuente de estímulo para iniciar otras que le den continuidad a este trabajo en la obtención de generalizaciones y nuevas propuestas que permitan explicar el aprendizaje por procesos del sujeto con limitaciones, en distintos saberes específicos: Lectura y Escritura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales.

Además, hace falta aumentar el número de investigaciones en el área del retardo y especialmente con población de adolescentes y adultos. Este es un campo poco explorado y lleno de interrogantes que a la Educación le interesa resolver.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de esta investigación es el de verificar el proceso de construcción de la lengua escrita en sujetos con retardo mental, adolescentes y adultos, los cuales procederán de dos instituciones del área metropolitana cuya característica disímil es la práctica de enseñanza con la que se orienta este aprendizaje.

Una de las instituciones es afín con prácticas tradicionales de corte asociacionista y la otra con prácticas activas que orientan el aprendizaje desde una concepción constructivista. Con ello se busca identificar su influencia positiva o negativa en el proceso de construcción de este saber específico. Además, interesará conocer, como resultado de la confluencia de estos dos aspectos de estudio, si los sujetos avanzan, durante el tiempo en que se desarrollará la investigación (18 meses), por las distintas etapas y niveles de conceptualización, lo cual estaría dando cuenta de la movilidad de su pensamiento y de la estabilidad del aprendizaje.

Esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

Los sujetos con retardo mental adolescentes y adultos atraviesan por los mismos periodos y etapas de conceptualización, en el proceso de construcción de la lengua escrita que los niños normales?

Las prácticas de enseñanza tienen influencia en el proceso de construcción de la lengua escrita?

Avanzan los sujetos con retardo, adolescentes y adultos por los diferentes períodos y etapas de conceptualización correspondientes a un proceso de construcción de la lengua escrita demostrando así la posibilidad de movilización de su pensamiento?

La edad, el nivel y años de escolaridad, la educación continua y discontinua constituyen factores de peso en la caracterización del proceso de construcción de la lengua escrita en los sujetos estudiados?

Los trastornos asociados al retardo mental, que presentan la mayoría de los sujetos de la muestra, constituyen un factor limitante en el proceso de construcción de la lengua eécrita?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

2.1.1 Verificar si el resultado de las investigaciones que explican el proceso de construcción de la lengua escrita en niños normales es igualmente reconocible en sujetos adolescentes y adultos con retardo mental.

2.1.2 Descubrir la relación que se establece entre la práctica de enseñanza empleada para el aprendizaje de la lectura y la escritura y el proceso de construcción de la lengua escrita.

2.1.3 Identificar si el sujeto adolescente y adulto con retardo mental moviliza sus estructuras de pensamiento, reflejada en el avance por las distintas etapas y períodos de conceptualización, correspondientes al proceso de construcción de la lengua escrita.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

2.2.1 Identificar si la edad, comprendida entre **15** y 30 años, constituye un factor de incidencia en el proceso de construcción de la lengua escrita.

2.2.2 Determinar si el nivel de escolaridad en el que están ubicados los sujetos, dentro de la Institución educativa influye en el proceso de construcción de la lengua escrita.

2.2.3 Identificar si la continuidad o discontinuidad escolar interviene en el proceso de construcción de la lengua escrita.

2.2.4 Analizar si los años de escolaridad con que cuentan los sujetos influyen en el proceso de construcción de la lengua escrita.

2.2.5 Identificar si los trastornos asociados al retardo son factores determinantes en el proceso de construcción de la lengua escrita.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

La investigación más relevante en el campo de la lectura y escritura de corte constructivista la desarrollaron en México, en el año de 1980, E. Ferreiro, M. Gómez y colaboradores, denominada "Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura" sustentada en una investigación inicial realizada por E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) en Argentina entre los años 1974-1976, con niños preescolares normales, en donde se pudieron precisar las características evolutivas del proceso de construcción de la lengua escrita. Tal estudio permitió identificar tres etapas básicas y las respectivas hipótesis que ellos elaboran a lo largo de ese proceso. También dejaron planteadas algunas sugerencias sobre la forma como debía orientarse dicho aprendizaje a nivel metodológico.

En México, las altas tasas de deserción escolar, de repitencia en los primeros grados de la escuela primaria y un numeroso grupo de niños con evidencias de dificultades en el aprendizaje, constituyeron el fundamento para realizar una investigación (E. Ferreiro, M. Gómez y Col. 1982) que

partiendo de la evaluación individual, le permitiera a estos niños re-construir el proceso de aprendizaje anteriormente violentado. Al término de diez meses los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 80% de estos niños aprendieron a leer y escribir generándose una relación con el lenguaje escrito muy gratificante.

Al término del proceso, los niños alcanzaron la etapa de la hipótesis alfabética, sin lograr el dominio de las convenciones ortográficas que correspondían a una fase posterior del proceso y que dicha investigación no constató porque no era su objetivo.

Dado los resultados obtenidos, de logro de aprendizaje y de actitud altamente motivada, se recomienda emplear esta experiencia en el nivel preescolar y en el primer grado de la escuela primaria como mínimo. De esta forma se estaría asumiendo una acción preventiva y se evitarían las remisiones innecesarias a consultorios sicopedagógicos y escuelas o aulas especiales. En la investigación se pudo concluir que los niños de ritmo

evolutivo lento pasan por las mismas etapas que los otros sin presentar desviaciones patológicas.

El proceso enseñanza aprendizaje, compromete tanto a un sujeto que aprende como a otro que enseña. Cuando fracasa el primero, el segundo también debe entrar a replantear su práctica de enseñanza, pues corresponde a él desarrollar acciones para prevenir los fracasos iniciales

"...en la medida que ellos comprendan las reales dificultades que deben superar los niños en este proceso, en la medida en que puedan valorar la importancia y significación de las etapas intermedias, en la medida en que puedan prestar atención al proceso y no solamente a los resultados finales, también en esa medida facilitarán el proceso, devolviendo al niño confianza en su propia capacidad de aprender..." (E. Ferreiro, M. Gómez y Col. 1982, Fas 5. p 64).

Esta investigación centró su atención en el proceso constructivo, en este caso, de la lengua castellana, de acuerdo

a la forma como el niño incorpora a su interpretación lógica las estructuras fonológicas, sintácticas y semánticas del lenguaje. Es así, como pueden diferenciarse etapas que evidencian la transición por los tres niveles conceptuales: concreto, simbólico y lingüístico; en este último, el niño pasa del manejo silábico al alfabético. Estos niveles dependen no sólo del dominio de repertorios lingüísticos con que el niño cuenta al iniciar, sino también del paso por los diferentes estadios cognoscitivos que determinan la forma de operación con la realidad, en este caso, la realidad es la lengua materna.

Tras las investigaciones realizadas en México se han desarrollado otras investigaciones y experiencias que buscan corroborar los resultados iniciales y que además, pretenden descubrir el proceso constructivo de la lengua escrita en diferentes idiomas: hebreo, inglés, árabe, francés, italiano. En forma somera se pueden citar las siguientes:

En Israel, L. Tolchinsky y Levin (1932), realizaron un seguimiento al desarrollo de la escritura en los niños preescolares, donde concluyen que éstos también adelantan un proceso constructivo y donde es posible evidenciar, además, la relación entre dos aspectos: 'significantes gráficos y significados, o sea la forma como los niños escriben diversas

consignas y como interpretan su propia escritura. Esta conclusión y otras más permiten costatar que en los niños se encuentran características similares que representan secuencias evolutivas válidas aún tratándose de diferentes culturas.

En Indiana, Harste y Burke (1982), describieron una experiencia con un enfoque socio-lingüístico sobre la "predictibilidad y su universalidad en la escritura" desarrollada con cuatro niños americanos, dos de habla inglesa, uno de habla hebrea y uno de habla árabe. Las conclusiones indican que los cuatro niños elaboran esquemas anticipatorios universales, que tienen su base en aspectos culturales y situacionales pero especialmente sociales, son ellos: Lo escrito tiene un significado así como los tipos de grafismos que se emplean; el lenguaje tiene unas ^estructuras típicas características de la propia cultura; la escritura es vista como un todo organizado y sistemático.

Y. Goodman (1952), también se dedicó al descubrimiento del proceso de construcción del sistema de escritura alfabética en el niño pequeño; percibe cómo desde los dos años, éste dibuja, escribe y habla empleando una variedad de sistemas de símbolos que dan cuenta de su interpretación del lenguaje. Las conclusiones de su trabajo hablan 'del desarrollo que el niño alcanza en la escritura aún antes de ingresar a la escuela; de

la complejidad del proceso, donde es posible identificar tres principios que rigen el desarrollo de la escritura: funcionales, lingüísticos y relacionales, cada uno de los cuales está en interdependencia con los otros y en relación con un ambiente sociocultural complejo. Invita al maestro que tiene como tarea la enseñanza de la lectura y la escritura a respetar esa construcción inicial transformando para él y para el niño el sentido de la "instrucción".

A. Teberosky y un grupo de colaboradoras realizaron un trabajo investigativo en 1932 que corrobora la existencia de diferentes niveles conceptuales en la evolución de la escritura y la sucesión de etapas de intercambio en la construcción grupal - aspecto novedoso en la investigación- donde se comparten en una práctica social las acciones de escribir e interpretar lo 'escrito y se confrontan los resultados finales con miras al logro de acuerdos interindividuales. Esencialmente encuentra un paralelismo entre los niveles de construcción individual y los de construcción grupal. Destaca el estudio, la capacidad del niño para aprender a escribir en forma alfabética en dos lenguas, diferenciándolas cuando se trate de <la representación ortográfica convencional. Algunas lenguas comparten el mismo código alfabético y los caracteres gráficos de las letras a pesar de las diferenciaciones en algunos valores y convenciones

ortográficas. Los niños bilingües prestan más atención a estas diferenciaciones que a las similitudes y se concluye que no hay peligro de interferencias o confusiones en niños de un medio bilingüe que utilicen el mismo alfabeto para transcribir lenguas diferentes.

Las investigaciones anteriormente mencionadas han sido realizadas con niños normales y sus conclusiones han impulsado a otros investigadores a iniciar los estudios del proceso de construcción de la lengua escrita en niños, jóvenes y adultos con retardo mental, con el fin de analizar hasta dónde es posible afirmar y generalizar los resultados que ya han sido verificados en niños normales.

E. Scaglicla (1222) realizó en el centro de estudios e investigaciones para la prevención del retardo mental OASI, de Troina (Italia) una actividad cuyo objetivo es el de buscar a través de un método práctico y una técnica consecuentes, respuestas al problema de la lectura en personas con retardo mental, desde una concepción constructivista y bajo el modelo de trabajo investigativa de Ferreiro y Gómez, en México. Esta experiencia se realizó con adolescentes con retardo mental "medio-grave" y de ella se concluye la incapacidad de obtener resultados definitivos dada la diversidad de la muestra y de las

Diferentes situaciones propuestas, pero de todas formas se ofrecen datos que indican la confirmación de cuatro niveles de conceptualización que van desde la indiferenciación entre dibujo y escritura hasta el significado de la palabra; la identificación de rasgos típicos de las gráficas -letras- y de la variedad de caracteres como determinantes "de lo que puede ser leído". Este trabajo es sólo el esbozo de lo que se plantea como una investigación más amplia.

En España, bajo la coordinación de N. Rooa, investigadores desarrollaron dos estudios; el primero en 1990 relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la escritura, de niños y niñas con necesidades educativas especiales, con el propósito de integrarles más adelante al aula ordinaria. Parte de un diagnóstico individual que explica cómo prácticas tradicionales no satisfacen las necesidades educativas de los alumnos y menos si ellos están en situación de desventaja frente al aprendizaje. Esta situación se constituyó en la base para iniciar la investigación que tuvo como precedente la capacitación del recurso profesional en un enfoque actual de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita referido claramente al constructivismo.

Con este referente teórico se pretendía iniciar una experiencia de aplicación de base teórico-práctica para la enseñanza a niños con dificultades, que produjera un material curricular sobre la lengua escrita. Los resultados de esta investigación fueron los siguientes: . Las deficiencias de los niños no constituyen un limitante para comprender, analizar e interpretar las etapas del proceso de construcción de escritura alfabética; las deficiencias motoras interfieren en la reproducción gráfica del material escrito pero no impiden el aprendizaje del sistema de representación en tanto aprendizaje cognitivo; la incapacidad en la expresión oral tampoco afecta su capacidad cognitiva para descubrir el valor sonoro convencional de las letras; el tiempo y ritmo de aprendizaje son variados. El tiempo es más largo y el ritmo es más lento en comparación con niños que carecen de dificultades. Se confirma que el proceso de construcción de la lengua escrita se puede constatar y es de competencia cognitiva.

La segunda investigación, coordinada por N. Roca y realizada por M. Rovira, et al (1990) se refiere a la comparación de la lectura y escritura entre la educación especial y la escuela ordinaria.

En ella se trató de identificar el proceso de construcción de la lengua escrita en niños entre los cinco y los ocho años, ubicados unos en escuela ordinaria y los otros, pertenecientes a escuela o aula especial. Todos los sujetos de la muestra presentaban un retardo inespecífico que se evidenciaba en la dificultad para acceder a los aprendizajes básicos.

Las conclusiones de este trabajo se refieren a los siguientes aspectos:

Cuestionamiento a los equipos de profesionales encargados de hacer evaluaciones a los niños con dificultades de aprendizaje, las cuales determinarían el ingreso al aula especial. Se vió, como muchas de éstas, son decisiones arbitrarias, al comprobarse que en muchos casos no había diferencias significativas en cuanto al proceso de construcción entre sujetos de aula especial y regular.

En concordancia con lo anterior, se hace una crítica a la evaluación, en cuanto a que los parámetros de medición de logro, en lectura y escritura, no están relacionados con el aprendizaje cognitivo.

La crítica, es mucho más extensa cuando se consideró que la clasificación de los sujetos obedece a parámetros sociales. La reclasificación tendrá que sustentarse desde la base de la concepción psicogenética.

Tanto para la escuela ordinaria como para la educación especial se señala la distancia que existe entre las exigencias de actividades en la clase y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de ahí que sus fracasos en gran parte, estén asociados a la falta de interés y motivación para aprender.

Hay un reconocimiento de que la heterogeneidad es la característica dentro del aprendizaje en el sentido de que no todos los alumnos aprenden todo lo que se espera en el momento en que se espera, tanto en la educación ordinaria como en la educación especial, por eso los resultados divergen de los esperados, cuando se pretende desconocer los procesos de construcción como resultado de la aplicación de la psicología genética en tanto teoría de conocimiento.

De qué sirve individualizar si no se adecúan las actividades exigencia, materiales, etc.

posibilidades de construir un conocimiento con significado?

En definitiva todos estos aspectos confluyen en la necesidad de solicitar y comprometer esfuerzos en la calidad de una atención educativa.

En nuestro medio, en el Instituto Sicopedagógico Tomás Cadavid Restrepo (en la ciudad de Medellín) se viene desarrollando una experiencia con niños con retardo leve y moderado que pretende igualmente verificar el proceso de construcción de la lengua escrita y de la cual no se tienen aún resultados finales.

Concluyendo esta fase de los antecedentes de la investigación, es necesario citar a E. Inhelder (1943), quien desarrolló una serie de estudios que vinculan la teoría de Piaget y el retraso mental. Esta investigadora aplicó las pruebas clásicas de conservación de cantidad, peso y volumen a un grupo de niños que presentaban diversos niveles de retraso mental, en sus conclusiones confirma

"... la teoría evolutiva de que los niños retrasados avansan por las mismas etapas que los niños normales y en el mismo orden, pero

que su ritmo de desarrollo es más lento, advirtiendo además, que algunos de los niños retrasados mostraban mucha oscilación entre varias etapas, es decir, que después de dar muestras de niveles avanzados de pensamiento, solían manifestar modos menos maduros de funcionamiento Inhelder sugirió que los niños ligeramente retrasados no avanzan en su desarrollo más allá de la etapa de operaciones concretas y los moderadamente retrasados, más allá de la etapa preoperacional de desarrollo"(R. Tngalls, 1962, p. 235).

Esta investigación, contrastada con las anteriores nos brinda la posibilidad de orientar los objetivos de este trabajo.

3.2 REFERENTES BASICOS

3.2.1 Retardo Mental: Definición y Clasificación

A continuación se hará un breve recorrido por las diferentes escuelas y asociaciones que a través de sus estudios sobre el retardo mental han propuesto una definición y una clasificación aceptada de manera general en ámbitos específicos de la Educación Especial y que responde en su momento histórico a concepciones o corrientes psicológicas, médicas o pedagógicas.

La Asociación Americana para la Deficiencia Mental (AAMD. 1983) sostiene como concepto de retraso mental "el funcionamiento intelectual general inferior al término medio, que se origina durante el período de desarrollo y está asociado con una perturbación de la conducta de adaptación" (p. 26).

Esta definición alude a tres componentes esenciales: el funcionamiento intelectual general por debajo del promedio; factor determinado a través del empleo de escalas de inteligencia que miden cociente intelectual (C.I.) y cuyo parámetro de identificación del retraso es el que ubica los resultados en dos desviaciones estándar por debajo de la media.

Según las escalas Wechsler corresponde a un cociente intelectual inferior a 70.

El segundo componente aduce la incapacidad de adaptación a las demandas del medio social en que se desenvuelve el sujeto, observadas según patrones inadaptados que se reflejan en las diferentes áreas: sensori motora, comunicación, independencia y socialización. Estas áreas estén estructuradas según escalas de aptitud, con referencia a patrones de normalidad, o en escalas cuyas normas se definen según el comportamiento de niños retrasados que caracterizan un perfil de conducta.

El tercer componente condiciona a que tanto el funcionamiento intelectual bajo como la desadaptación social, deben originarse durante el período de desarrollo evolutivo, que va desde la concepción hasta los 18 años de edad.

Las deficiencias que se presenten durante este período etiológicamente pueden estar determinadas por un daño cerebral por procesos degenerativos en el sistema nervioso central o por factores psicosociales. "La definición de retardo mental postula un cuarto criterio por el cual este puede ser- identificado y la parte etiológica especifica las causas que.

en última instancia son necesariamente precursoras de los estudios en patogénesis y en el desarrollo de medidas preventivas". (AAMD. 1983. p. 29).

Estos cuatro aspectos constituyen la caracterización del retraso mental. La sola presencia de uno o dos de ellos no es condición suficiente para diagnosticar a un sujeto como retrasado.

La AAMD de acuerdo al nivel de profundidad reconoce los siguientes tipos de retraso:

Medianamente retrasados,

Moderadamente retrasados.

Severamente retrasados.

Profundamente retrasados.

La Organización Mundial de la Salud (OM3), en su décima revisión en 1980, (INSS, 1983). habla de deficiencias de inteligencia que incluye: perturbaciones del ritmo y grado de desarrollo de las funciones cognitivas -así, la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento- y su deterioro como consecuencia de procesos patológicos. Señala los siguientes criterios para su diagnóstico:

El estado de desarrollo de las funciones cognitivas.

La subnormalidad de la inteligencia.

Las causas variables, que con frecuencia radican en traumatismos o enfermedades somáticas.

La frecuencia con que se involucran otros trastornos psiquiátricos u otras enfermedades orgánicas.

Aclara que para efectuar este diagnóstico es necesario contar con toda la información disponible sobre el caso.

La OMS plantea la siguiente clasificación:

Retraso mental profundo.

Retraso mental grave.

Retraso mental moderado.

Otro retraso mental (ligero).

Otra deficiencia de la inteligencia (demencias).

El Departamento de Defectología Soviética (Luria, Leontiev y Vigotsky, son algunos de sus representantes). define la oligofrenia como "Un estado del individuo, en el que se producen alteraciones en los procesos psíquicos en general, fundamentalmente en la esfera cognoscitiva, las cuales, son estables y se deben a una lesión orgánica del sistema nervioso

central, de carácter difuso e irreversible y etiología genética, congénita o adquirida". (R. González, 1984. p. 67).

Los aspectos que permiten identificarla como tal son:

El insuficiente desarrollo de las formas complejas de la actividad psíquica, especialmente la actividad cognoscitiva.

La estabilidad del desarrollo insuficiente.

La afección generalizada e irreversible del cerebro.

Este estado tiene diversas manifestaciones clínicas que se explican por la naturaleza y la estructura del defecto, abarcando los siguientes elementos: la etiología, el momento de aparición de la afección en el sistema nervioso central, la naturaleza de esta afección o proceso patógeno, la localización de una zona de la corteza cerebral especialmente dañada y las condiciones en las que el sujeto lesionado crece y se educa.

Estos planteamientos conducen a la siguiente clasificación:

Según la profundidad del defecto:

Debilidad mental.

Imbecilidad.

Idiocia.

Según la naturaleza y estructura del defecto en:

Oligofrenia primaria, no agravada o de base,
cuando el retardo es temporal o las lesiones,
difusas no suponen perturbación específica.

Oligofrenia asociada a trastornos de la neurodinámica
cortical.

Oligofrenia asociada a trastornos de los
analizadores, es decir con perturbación de procesos
nerviosos de base como inhibición, excitación, etc.

Oligofrenia asociada a trastornos de la personalidad.

El diagnóstico diferencial de la oligofrenia se realiza sobre
la base de la progresividad y la uniformidad de las
manifestaciones del daño. Este reconocimiento es de un alto
valor pedagógico por la importancia que tiene para los
pedagogos afectólogos, la organización efectiva de un
trabajo docente-correctivo-educativo en torno a cada caso.

Es necesario aclarar que bajo el concepto de oligofrenia no se
incluyen los sujetos con retardo o detención en el desarrollo

psíquico, los cuales hacen manifiesta su incapacidad en el desaprovechamiento escolar. Estos casos están descritos dentro de los conceptos de retardo en el desarrollo psíquico, abandono social y pedagógico y síndrome cerebro-asténico, entre otros.

Otra definición sobre retardo mental corresponde al modelo comportamental Skinneriano del cual parten los postulados del análisis conductual aplicado, donde el retardo se considera como una desviación en el desarrollo psicológico y por consiguiente se utiliza el término desarrollo en vez de retardo mental "las diferencias entre desarrollo normal y retardo radican en la naturaleza de las condiciones y las interacciones del desarrollo pasado y presente. El desarrollo normal, cambios progresivos en las interacciones entre el individuo y el medio, se dá a través de la acción de condiciones biológicas, sociales y físicas que están "dentro de los límites normales". El desarrollo retardado evoluciona a través de la acción de condiciones biológicas, sociales y físicas que se desvían de lo normal en grados extremos: mientras más extremas sean las desviaciones, más retardado será el desarrollo". (Eijow, 1975. p. 248).

De acuerdo con los planteamientos anteriores el desarrollo comportamental estaría determinado por cuatro factores básicos

que se derivan de la interacción de las condiciones ya señaladas: los determinantes biológicos del pasado, y actuales, historia previa de interacción con el medio, y condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes o predisponentes.

El concepto de retardo en el desarrollo, pone de relieve, más que otros términos, su naturaleza funcional y descriptiva. La primera indica los factores que controlan o producen el fenómeno. La segunda se traduce en una acción educativa requerida por el sujeto de acuerdo a sus características y circunstancias personales para acceder a los fines generales de la educación.

Para el diagnóstico es necesario "efectuar un análisis de los repertorios que posee el sujeto. explorar los factores ambientales que controlan, saber ante qué reforzadores responde y lo más importante de todo, señalar cuáles son los que habrán de establecerse. Se carece por completo de rótulos pues no interesa darle un nombre al problema. -in de terminar sus causas funcionales". (E. Pibes. 1972.)

Otro de los enfoques bajo el cual se ha investigado el retardo mental es el "educativo". Esta concepción no tiene una

definición de retardo, sólo se alude a que no corresponde simplemente a un niño a quien hay que enseñarle más lentamente, debido a su capacidad general disminuida; corresponde a un niño cuyo ritmo de aprendizaje conjuga tantas variables que la cantidad y calidad de los mismos nunca serán equivalentes a los de un niño normal. Investigadores como McMillan, Mercer y Snell, (Forness, 1985), han cuestionado este concepto "de aprendizaje lento", demostrando que el aprendizaje del niño retardado mental no depende exclusivamente de su inteligencia, ni de su comportamiento adaptativo, sino de factores que lo hacen posible como la maduración, el desarrollo, la motivación, las variables de situación, las prácticas de enseñanza, etc. De éstos, algunos son intrínsecos al sujeto y otros, los más determinantes, dependen del medio social, cultural y escolar en el que se desenvuelve.

Los términos y las categorías designadas por disciplinas tales como la medicina y la psicología son insuficientes cuando se trata de establecer a partir de ellas, prácticas educativas especiales con ambientes, tareas y procedimientos dirigidos a este grupo.

Por las necesidades que se requieren a este nivel. Forness (1985), sugiere que la definición y clasificación del retardo

mental, no debe generar categorías invariables que estigmaticen e inmovilicen a los sujetos con retardo, por ello, este enfoque propone el empleo de una clasificación que alude a predicciones sobre las diferentes capacidades o niveles promedio que se esperan para cada uno de los grupos, siendo ellos:

Retardo mental educable.

Retardo mental entrenable.

Retardo mental profundo o custodiable.

La Psicología Genética también ha hecho importantes aportaciones al estudio del retardo mental. Concretamente

B. Inhelder (1943) adelantó una investigación referida a "Diagnóstico del Razonamiento en los Débiles Mentales". Su interés por este trabajo está sustentado en el análisis detallado de las pruebas y tests que se han diseñado para medir la inteligencia y evaluar las capacidades reales de los individuos. Inhelder cuestiona los tests como instrumentos de diagnóstico porque, en primer lugar, no se sabe exactamente que es lo que miden y en segundo término, porque más que verificar el rendimiento y sus resultados, lo que se requiere es tener una clara idea sobre los procesos psicológicos que se encuentran alterados.

Considera también, que un diagnóstico no puede limitarse a una detección, que muchas veces deja escapar lo esencial, es necesario realizar un análisis cualitativo basándose en procedimientos que faciliten una interpretación de conjunto, pues sólo así, ésta tendrá significado en función de las innumerables particularidades comportamentales del sujeto examinado.

Desde esta concepción, la interpretación genética es válida para el diagnóstico si se parte de la premisa de que todo comportamiento es relativo a un modo de elaboración y toda reacción debe ser evaluada en función del proceso constructivo del cual ella resulta. "Un análisis cualitativo y genético basado en el proceso de construcción de las operaciones del pensamiento es indispensable para hallar un sentido a aquello que el simple inventario empírico y estadístico describe sin poder interpretarlo (B. Inhelder, 1943. p. 19).

Las investigaciones iniciales de Inhelder sumadas al conocimiento de otras desarrolladas por investigadores, interesados en la teoría psicogenética. «condujeron a la siguiente delimitación:

El débil mental se caracteriza por una construcción operatoria inacabada, su forma de razonamiento no alcanza nunca el nivel de las operaciones formales.

Los sujetos ubicados en los niveles inferiores de la debilidad se muestran incapaces de alcanzar el empleo de los métodos operatorios de pensamiento. Sólo conocen los métodos preoperatorios, perceptivos o intuitivos.

El retrasado ubicado en los umbrales superiores de la debilidad logra en forma tardía el acceso a una construcción operatoria formal.

Inhelder considera que la deficiencia está fundada en términos de ritmo de desarrollo y de normalidad en la evolución de ese desarrollo. El niño debe pasar de un estadio a otro, de lo contrario, corre el riesgo de quedar incompleto. En el

deficiente mental ocurre una oscilación de un estadio a otro,

lo que se traduce en el pasaje incontrolado, de un esquema conceptual a otro esquema predecesor suyo.

Llama la atención del trabajo de Inhelder la posición que asume frente a los esquemas clasificatorios que permiten situar al sujeto en uno u otro nivel de retardo. De la población

elegida por ella, en el desarrollo de la investigación, interesa más la descripción de la historia y desempeño en la vida escolar y social que los resultados de los tests que miden cociente intelectual; incluso, en algunos casos confronta la medida del test con el desenvolvimiento manifiesto del individuo retardado. Dentro de esta visión constructivista del conocimiento se trata de aplicar las pruebas genéticas (de conservación de sustancia, peso y volumen, entre otras) con el fin de identificar los niveles de conceptualización frente al razonamiento que alcanzan los sujetos. De aquí surgen tres grupos cuyas respuestas pueden situarse en un primer, segundo o tercer estadio. En principio estos sujetos constituían una muestra relativamente homogénea con respecto a los índices de cociente-intelectual, sin embargo, puede verse cómo el resultado de estas pruebas aporta al análisis de que los datos psicométricos pueden no ser totalmente confiables cuando se trata de estudiar el estado de desarrollo de las funciones cognitivas, entre ellas, el razonamiento.

El interés del hallazgo radica en aprovechar esta información para detectar si un programa educativo debidamente orientado facilita la transición de un estado a otro y en caso de lograrse, cuál es el grado más avanzado que se obtiene y dónde

exactamente se produce el estancamiento en el proceso evolutivo del pensamiento, característica típica en los retardados.

Dentro de todas las clasificaciones existentes para describir y sistematizar los tipos de retardo, la diferencia que se establece entre ellas y esta visión constructivista, es que las primeras, manejan cada entidad (nivel de retardo) como un absoluto: un individuo retardado pertenece a un nivel y no a otro y bajo este parámetro se le inicia en un programa educativo para "retardados educables" ó para "retrasados mentales graves". Estas formas son rotulaciones frente a las cuales el sujeto termina asimilando las conductas propias del nivel donde se le ubicó, aunque en principio, algunas de ellas no hubieren constituido parte de su repertorio inicial.

En contraposición, una asistencia al retardado desde el constructivismo permite realizar un estudio atento y minucioso de las funciones que se encuentran alteradas y hasta qué grado: de esta manera es posible encontrar a un individuo con diferente desarrollo en sus funciones cognitivas. El método clínico le otorga a la intervención terapéutica un carácter particular que permite que éste sea asumido desde su problemática individual, lo cual abre inmensas posibilidades de acción a los programas educativos.

Estas razones sustentan la preferencia de orientar esta investigación desde esta última concepción especialmente porque de ellas se han derivado investigaciones muy sólidas que han avanzado en el descubrimiento de los niveles de conceptualización de otra función cognitiva: la del lenguaje. La psicología genética y la psicolingüística han brindado importantes elementos de análisis que permiten transformar las actuales prácticas de enseñanza del lenguaje con resultados altamente satisfactorios. Más adelante se hará una descripción de éstos importantes trabajos.

Continuando con la exposición del tema y después de situar la línea teórica en que se respaldará esta investigación, es válido presentar las teorías genéticas que desde su campo han aportado al conocimiento del desarrollo mental: dentro de ellas profundizaremos en los elementos más relevantes del constructivismo que nos permitan identificar las características del razonamiento en el retardado para después hallar explicación a su proceso de construcción de la lengua escrita.

3.2.2 Teorías Genéticas y Diagnóstico del Desarrollo Mental

Cada doctrina genética defiende una concepción sobre el desarrollo mental y a su vez ésta determina los métodos y procedimientos que se han de llevar a cabo para efectuar el diagnóstico del desarrollo mental. Inhelder identifica tres concepciones que han influido notablemente en su estudio y evaluación; muestra las divergencias entre las mismas y ofrece una visión crítica desde la posición que defiende la construcción estructurante del pensamiento.

La primera doctrina concibe el desarrollo mental como una simple adición progresiva de resultados adquiridos. Su máximo representante es Alfred Binet, (1905) para él la inteligencia no es una función particular sino un componente donde participan otras muchas funciones, entre ellas: el interés, la atención, el sentido común, etc., por ello, la prueba diseñada para medir la inteligencia, reúne variedad de problemas, cuestiones y experiencias que pretenden poner en evidencia las adquisiciones obtenidas en estos dominios. Inhelder señala la discordancia que se aprecia al analizar "la escala métrica de la inteligencia" y la simplicidad de las interpretaciones que ella ha generado, en contraste con los magníficos trabajos experimentales realizados por Binet, de donde es posible derivar conclusiones tales como que la inteligencia del niño difiere de la del adulto no solamente en grado, sino en

calidad, y mas precisamente por su debilidad de invención, de comprensión y de censura.

El análisis de las pruebas de Binet evidencia que aunque se efectúan mediciones sobre la inteligencia, se carece de una precisión teórica sobre el concepto mismo. Los resultados del test sólo dan cuenta sobre lo que el sujeto, en una situación específica, sabe hacer o no hacer y su valoración está determinada por el nivel en el que se ubica, con respecto a la escala cronológica. Esta operación, sin embargo, no puede dar cuenta de la forma como el sujeto ha obtenido esas adquisiciones, ó cual ha sido el proceso en el que han participado las construcciones mentales anteriores.

Este vacío teórico es la razón que no hace posible asimilar la noción de edad mental a la de estadio genético, por estar sustentada la primera en el patrón de rendimiento y la segunda en las construcciones subyacentes.

La obra de Binet, no sólo ha sido fecunda por sus aportes sino también porque ha inspirado estudios muy interesantes en el campo del diagnóstico mental. En este último aspecto son reconocibles dos líneas que son a su vez diferenciables entre sí. La primera es una continuación de los trabajos de Binet. en

el sentido de la cuantificación de los niveles particulares y globales y su relación con la edad real. Inicialmente Decroly y luego Alice Descoedres han tratado de identificar la edad intelectual de manera más detallada procurando determinar niveles de adquisición de aptitudes o nociones reveladores del grado de inteligencia. El mecanismo para lograr este fin ha sido el de seleccionar items más específicos correspondientes a adquisiciones de cada una de las categorías que componen una función de la inteligencia. Así por ejemplo Descoedres, para el test de lenguaje, diseñó veinticinco parámetros referidos a la comprensión, al vocabulario, al conocimiento y al juicio.

Estos nuevos aportes que muestran un progreso con respecto al test de Binet-Simon por el hecho de que son pruebas diferenciadas, siguen siendo medidas de rendimiento que sólo se refieren a las adquisiciones y no a las operaciones.

La segunda línea derivada de los trabajos de Binet es aquella que ha construido perfiles analíticos de desarrollo. En este campo son conocidas las investigaciones de Charlotte Buhler de una parte y los de Arnold Gesell por otra.. Los diagnósticos del desarrollo mental se realizan basándose en el modelo del test de Binet-Simon y la representación descriptiva y gráfica del perfil que da una imagen analítica del comportamiento.

Esta línea de trabajo aunque evidencia los progresos en el análisis psicológico, los niveles de edad resultantes siguen siendo definidos por el rendimiento en las pruebas más que por estados reales del pensamiento.

La segunda doctrina concibe el desarrollo mental como una sucesión lineal y acumulativa de las estructuras. Uno de sus exponentes Fierre Janet, (1935) parte del estudio de lo patológico para construir su teoría genética. Su idea fundamental "de las oscilaciones de la vida psíquica" plantea que la vida mental puede adoptar sucesivamente las formas superiores o las formas inferiores. La permanencia de éstas últimas tendrá como reflejo la enfermedad mental.

Janet identifica tres niveles de actividad mental que denomina tendencias (inferiores, medias y superiores). Cada nivel se compone de unos estadios; el conjunto de tendencias compone un cuadro jerárquico que indica la seriación genética de los estadios evolutivos. De manera general su sistema opera de la siguiente forma:

Cada estadio se caracteriza por la aparición de una nueva función.

Las funciones más recientemente adquiridas, son las que se destruyen rápidamente en el caso de enfermedad mental. llegando a prevalecer sólo las tendencias inferiores o medias dependiendo del tipo de retraso. En la normalidad todas las tendencias se integran mutuamente.

El orden de los estadios esté impuesto por los hechos: cada jerarquía se construye por acumulación de elementos (nuevos dominios).

Cada estadio representa con respecto al precedente una organización per síntesis nueva.

Con respecto a este sistema. Inhelder (1943) efectúa el siguiente análisis:

"La sucesión de funciones heterónomas caracterice una concepción lineal del desarrollo, le cual se reduce a una simple acumulación progresiva de mecanismos irreductibles. los unos y los otros (p.77). Ello se evidencia en el hecho de que cada función no sufre un proceso de evaluación a lo largo de cada estadio, al contrario, a cada uno le es correspondiente una función y durante este se obtiene su dominio a partir de la adición acumulativa de estructuras

El sistema carece de una ley de transformación que explique cómo una función nueva se integra en las precedentes.

Este método de diagnóstico consiste en situar al sujeto en un estadio determinado. Si se está evaluando el razonamiento, esto no es posible sin incurrir en equivocaciones -desde el punto de vista de las operaciones mentales- puesto que cada nivel contempla mecanismos que son comparables y entre unos y otros existen desfases. El vacío de una teoría de los desfases es lo que hace imposible la determinación efectiva del diagnóstico.

Otro exponente de esta doctrina es Henry Wallon. Sus trabajos también se han consolidado a partir del estudio de lo patológico: es más fácil deducir un patrón evolutivo en el niño normal, pues sus funciones se detienen aproximadamente en el mismo punto. Por tanto es posible fijar los momentos de su aparición a partir de una comparación detallada.

Sus investigaciones identifican cuatro estadios de desarrollo. Cada uno está compuesto por un conjunto de funciones que están en relación con un momento del desarrollo cerebro-espinal y con las formaciones anatómicas correspondientes. Estas funciones

se van integrando en un orden progresivo que asegura el equilibrio de la vida mental.

Para Wallon el diagnóstico de un estado patológico no consiste en ubicar al sujeto en un determinado nivel del desarrollo, sino en identificar las distrofias del aparato nervioso correspondiente a ese nivel. Este procedimiento debe apoyarse en la observación clínica y la experimentación psicofisiológica.

Desde un punto de vista crítico, Inhelder reconoce la relación que puede existir entre el desarrollo de los centros nerviosos y los estadios inferiores señalados por Wallon, sin embargo esa relación es poco clara en los estadios superiores, pues el análisis explicativo que había empleado al hablar de las funciones inferiores se ve reemplazado por el lenguaje descriptivo al referirse a las funciones superiores. El acceso a la representación, a la toma de conciencia, etc., no es producto simplemente del desarrollo e integridad de los lóbulos frontales.

En definitiva los estadios de Wallon consisten "en superposición de estructuras, con integración posterior de las funciones inferiores en las funciones superiores, pero sin

explicación del paso de un estadio al otro" (B. Inhelder, 1943, p. 83). Esta explicación no es otra, que la de reconocer la idea de una continuidad funcional que explica precisamente cómo las conductas de un estadio influyen marcadamente en el siguiente.

La tercera doctrina concibe el desarrollo mental como organización progresiva de un mecanismo operatorio. Jean Piaget es su más reconocido representante.

Para Piaget (1947) "La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio" (p.21).

Esta definición para que pueda ser comprendida debe ser interpretada dentro de un contexto teórico más amplio. Para ello es necesario remitirse, a las propiedades básicas del funcionamiento cognoscitivo con el fin de identificar el sustrato biológico en que se apoya la inteligencia, pues sólo de esta manera será claro el papel de lo funcional y lo estructural como mecanismos dinamizadores en la cognición.

Todo organismo vivo hereda un modo de funcionamiento que le permite interactuar con el medio ambiente, este modo de funcionamiento está constituido por dos atributos: La ORGANIZACION y la ADAPTACION, que tienen el carácter de invariantes funcionales en la medida en que están presentes durante todo el período vital. Desde lo biológico aseguran la supervivencia del organismo; pero su dominio no se queda allí, se extienden hasta el ámbito de lo cognitivo facilitando la construcción del componente estructural de la inteligencia, es decir la construcción de estructuras sucesivas que en forma progresiva permiten la incorporación del medio a manera de construcción de conocimientos, no como una copia de lo real, sino como el producto de la acción adaptada del sujeto. Es aquí donde se percibe el fundamento biológico de los actos de inteligencia.

El permanente intercambio del sujeto con el mundo de los objetos deriva en continuas adaptaciones. Ello es posible gracias a los procesos de ASIMILACION y ACOMODACION. Asimilación en cuanto a que los elementos del ambiente se alteran para poder ser incorporados a una estructura. y acomodación en cuanto a que el sujeto realiza una transformación que le permite ajustarse a las condiciones del medio que se le imponen.

La vida cotidiana enfrenta al

individuo a permanentes asimilaciones y acomodaciones de tipo biológico en lo que concierne a su supervivencia, igualmente, en el campo de la adaptación cognoscitiva también se ve abocado a sucesivas asimilaciones y acomodaciones que garantizan el progreso intelectual. En este caso la asimilación cognoscitiva de la realidad implica una asimilación A LA estructura y una acomodación DE LA estructura.

Ambos procesos coexisten, operan de manera simultánea aunque no en equilibrio. En algunos actos del sujeto hay prevalencia de la asimilación sobre la acomodación como en el caso del "juego". En otros actos hay prevalencia de la acomodación sobre la asimilación y en esta circunstancia se le identifica como "imitación". Solo cuando se establece el equilibrio entre asimilación y acomodación se puede hablar verdaderamente de una "adaptación cognoscitiva".

Tanto al interior de los períodos, como a lo largo del desarrollo, las relaciones entre asimilación y acomodación son variables, esto se manifiesta en estados de desequilibrio, los cuales mediante procesos van generando aproximaciones sucesivas a una especie de equilibrio, o estado final, pero que nunca se alcanza, por completo.

Es aquí donde juega un papel esencial la organización como aquella invariante que va siempre asociada a toda adaptación

"... la organización es inseparable de la adaptación: son dos procesos complementarios de un único mecanismo, siendo el primero el aspecto interno del ciclo en el cual la adaptación constituye el aspecto externo ... El acuerdo del pensamiento con las cosas y el acuerdo del pensamiento consigo mismo, expresan esta doble función invariable de la adaptación y la organización. Estos dos aspectos del pensamiento son indisolubles: al adaptarse a las cosas el pensamiento se organiza a sí mismo y al organizarse a sí mismo estructura las cosas" (J. Piaget, 1967, p. 7-8).

La organización garantiza la construcción de un sistema de significados y ello es lo que permite que el material asimilado puede encajar dentro de las actuales estructuras del sujeto. Esta nueva incorporación conduce necesariamente a cambios o modificaciones que dan lugar a reorganizaciones de las estructuras ya en funcionamiento; es un proceso continuo de renovación interna que asegura el permanente progreso

cognoscitivo. Vale aclarar que solo se puede asimilar aquello que asimilaciones anteriores van posibilitando y por ello no todo lo potencialmente asimilable puede ser asimilado en un momento específico del desarrollo.

En estas circunstancias las nuevas acomodaciones siempre van a estar orientadas por la nueva estructura asimilativa, ambas tendrán la función de estimular las nuevas reorganizaciones estructurales.

Como puede verse, los mecanismos del desarrollo intelectual requieren que las invariantes funcionales generen el componente estructural que se aprecia en una transformación permanente de las estructuras correspondientes a cada período y en una transformación de las estructuras que como totalidades integran los períodos del desarrollo. Este proceso es de carácter dinámico tanto en lo particular como en lo general.

El funcionamiento asimilativo crea los esquemas, que como unidad estructural está constituido por una conducta organizada en secuencias de acción. Es altamente móvil «y plástico porque es el instrumento encargado de incorporar los elementos de la realidad. Es una totalidad en 'cuanto puede mantener una

cohesión e identidad y está conectada con un núcleo de significado.

Estas particularidades permiten que los esquemas adopten determinadas designaciones en función del papel que cumplen en el proceso asimilativo. Puede hablarse entonces de asimilación reproductiva (cuando el esquema es de repetición), asimilación generalizadora (cuando el esquema extiende su campo de aplicación), asimilación reconocitiva (cuando el esquema es de diferenciación con miras a obtener el reconocimiento elemental de los objetos).

Aunque el esquema es un concepto referido al período sensoriomotor, no puede dejar de ignorarse el hecho de que en los diferentes períodos continúan siendo un componente estructural, es así como se habla de esquemas de correspondencia cualitativa intuitiva, esquemas operacionales, etc.

Todo este recorrido teórico permite inferir la importancia del papel de la acción en el desarrollo intelectual. En los primeros estadios la acción es eminentemente de tipo sensoriomotriz, los esquemas mismos, constituyen un conjunto de acciones organizadas. Durante el proceso evolutivo estas acciones tienden a internalizarse, a ser más móviles,

equilibradas y abstractas, constituyéndose en operaciones mentales dentro de las cuales la reversibilidad se convierte en elemento esencial por cuanto es capaz de ejecutar de manera interiorizada las acciones que demanda el mundo de lo real.

Piaget en sus investigaciones sobre el desarrollo del razonamiento identifica dos planos del pensamiento. Uno de tipo egocéntrico y otro referido a las normas derivadas del intercambio social. Funcionalmente el egocentrismo revela el predominio de la búsqueda de la satisfacción inmediata por encima de la búsqueda de la verdad: en lugar de situarse frente a la realidad objetiva, el sujeto, lo asimila todo al Yo.

Estructuralmente, el razonamiento egocéntrico tiene como característica principal la irreversibilidad, la cual, se hace evidente en las creencias inamovibles, en la incapacidad de regresar al punto de partida con fines de constatación (irreversibilidad del proceso); en la ausencia de constantes físicas, porque se conciben los fenómenos físicos bajo el esquema de la transitoriedad no dando lugar a las "permanencias" (irreversibilidad de los contenidos): en la prevalencia del razonamiento transductivo que se caracteriza

por la fusión sincrética de juicios sin unión y sin necesidad lógica (irreversibilidad de estructura).

Esta forma de pensamiento evoluciona hasta alcanzar el

equilibrio móvil de las operaciones lógicas, lo cual, se

consigue a través de un proceso de organización mental que tiene como fin la socialización del pensamiento. Esto se conseguirá a través de la cooperación mental del niño con su entorno y ello derivará en: la construcción de representaciones objetivas y la relatividad de las nociones y de las relaciones. Legitimar el punto de vista con relación a un "Otro", equivale a "verificar proposiciones, consolidar creencias, manejar conceptos unívocos y estables y respetar el principio de no contradicción. Entonces frente a sí mismo el pensamiento lógico respeta las mismas reglas de origen social, tomando la forma de una discusión interiorizada" (Inhelder, 1943, p. 88).

Las investigaciones de Piaget le han llevado a identificar diferentes formas de pensamiento que se van presentando durante el desarrollo en forma sucesiva. Estas formas pueden ser consideradas como estadios de contenido « cualitativo del pensamiento y de estructuras mentales que serán prolongadas a continuación por los estadios operatorios. Aquí puede verse una notable diferencia con respecto al planteamiento que las

doctrinas anteriores tienen, con respecto a la idea de los estadios. Piaget encuentra una relación de continuidad entre un estadio y otro, pero que no debe ser entendida como de linealidad pues en el desarrollo se presentan desfases e integraciones variadas "debido a que hay diferentes planes de la elaboración intelectual, y a que, de un nivel a otro, las invariantes funcionales cambian de estructura." (E. Inhelder, 1943. p. 91).

Dentro de este contexto teórico, otro de los conceptos fundamentales y esencial para comprender el desarrollo del razonamiento es la idea de que

"las operaciones que constituyen las clases, las relaciones y los números forman siempre agrupamientos. La operación lógica constituye un sistema de conjunto que puede coordinarse con otros y desarrollarse en el sentido de la composición y la reversibilidad. los principios de conservación están soportados sobre un agrupamiento operatorio y en particular sobre los agrupamientos de las operaciones físicas constituidas por la operación directa, operación inversa, operación

asociativa y operación idéntica". (Inhelder,
1943, p. 95).

SI agrupamiento operatorio determina el equilibrio y la génesis de las operaciones racionales; es un principio explicativo del desarrollo mental.

Basándose en todos estos supuestos Inhelder pretende descubrir en el diagnóstico del razonamiento de los débiles mentales no una multiplicidad de mecanismos operatorios, sino un cierto número de operaciones fundamentales y generales. que se encuentran en toda construcción intelectual, y cuyas etapas de desarrollo son las mismas para todos los problemas, pero con desfases e integraciones variadas según los dominios y los contenidos. El estudio de las nociones de conservación en les retrasados pretende determinar el nivel de razonamiento significativo correspondiente a su desarrollo mental. Desde esta perspectiva las pruebas genéticas de conservación. constituyen los instrumentos indicados para realizar un diagnóstico sobre,, el desarrollo mental, puesto que si el desarrollo operatorio del pensamiento conduce progresivamente a las nociones de conservación y si ésta evolución está determinada por la ley inmanente del agrupamiento, se puede a través del método clínico, que emplean las pruebas genéticas,

identificar el proceso de construcción lógica que efectúa el sujeto y situarlo en el estadio correspondiente.

La interpretación como base del diagnóstico, debe estar apoyada en el análisis genético previo para poder disociar aquello que es experiencia adquirida y aquello que responde a un mecanismo operatorio.

Las pruebas genéticas aplicadas a un grupo de débiles mentales corresponden a la puesta en ejecución de tres experiencias que permiten identificar el nivel de conceptualización en que se encuentra el sujeto con respecto a las nociones de conservación.

La primera experiencia se refiere a la "deformación de la bolita de barro". Con esta prueba es posible constatar la conservación de sustancia y la igualdad del peso y el volumen.

De acuerdo al tipo de razonamiento un grupo de sujetos se ubican en un primer estadio que reúne las siguientes características:

»

Supremacía de la percepción sobre las operaciones intelectuales.

Dificultad para encontrar la razón en el propio juicio;
rasgo del egocentrismo del pensamiento.

Las relaciones que se establecen son absolutas e
irreversibles.

Las nociones de sustancia y peso aún son indiferenciaas
e indisociables de la del volumen.

Los razonamientos sobre esta experiencia física presentan un
conjunto de reacciones perfectamente homogéneas que dan pie
para considerar la existencia de una mentalidad fijada a un
nivel inferior del pensamiento, dada la incapacidad de la
conservación bajo una forma de permanencia cualitativa de
sustancia.

Este diagnóstico procede de situar el razonamiento patológico
en el conjunto del cuadro suministrado por el estudio del
desarrollo del pensamiento normal: los individuos ubicados en
este primer estadio presentan un razonamiento característico de
la mentalidad de los niños normales situados por debajo de los
ocho años.

En torno a la misma experiencia, de deformación de la bolita de barro, se ubica a un grupo de débiles mentales cuyas características del razonamiento corresponden a un segundo estadio:

Las dimensiones ya no se consideran como absolutos sino como tamaños relativos, cuyos aumentos y disminuciones pueden compensarse sin que la cantidad se vea alterada.

La noción de permanencia de la sustancia es ahora elaborada en función de una construcción operatoria: por reversibilidad lógica y coordinación de relaciones, pero cuando se trata de cuestiones relativas al peso y al volumen los juicios se ven marcados por datos perceptivos e intuitivos en vez **de** razonarse por operaciones.

Aunque es cierto que el razonamiento de este segundo grupo de sujetos es claramente superior al grupo precedente porque evidencia el nacimiento del pensamiento operatorio, también es claro que queda limitado por su incapacidad para sobrepasar este nivel.

Un tercer estadio revela el tipo de razonamiento caracterizado por los siguientes procesos:

Carácter reversible de las acciones de deformación y de partición **y** la coordinación de relaciones que permiten el acceso a la invariación del peso.

Liberación creciente de egocentrismo inicial, que facilita la diferenciación progresiva y la implicación lógica de las nociones de sustancia.

La implicación lógica de las nociones de sustancia y peso revela un sistema de integración psicológica encargado de integrar las adquisiciones en una elaboración nueva, que acompaña la acomodación diferenciada a los datos experimentales, asegurándose así la continuidad y coherencia de la construcción operatoria.

Prevalencia del agrupamiento operatorio sobre métodos de asimilación subjetiva.

Incapacidad para alcanzar la invariante del volumen, lo cual tiene su base en la ausencia de coordinación de las relaciones de longitud, anchura y altura.

Aunque si bien es cierto que los sujetos de este estadio reconocen la invarianza del peso, lo es igualmente el hecho, de

que no existe en absoluto intuición directa de la cantidad de volumen. La explicación es que tanto la sustancia como el peso constituyen experiencias concretas, mientras que el volumen demanda una coordinación abstracta de relaciones a las que aún el razonamiento no puede acceder, porque corresponden a umbrales del pensamiento formal.ⁱ

En la segunda prueba "de disolución de azúcar" se agrupan esquemas de razonamiento que corresponden también a los tres estadios. Esta prueba es más sintética, descubre el nivel de construcción lógica y pone en juego un conjunto de representaciones y de actitudes experimentales.

Primer estadio:

Ausencia de conservación sustancial debido a: falta de agrupamiento operatorio que se traduce en la primacía de la percepción inmediata y subjetiva; asimilación egocéntrica de los datos cualitativos.

En estos sujetos el razonamiento centrado en sí mismo es responsable de la impermeabilidad a los hechos experimentales, lo que no da lugar a la modificación de creencias en función de la experiencia.

Esta característica del razonamiento es propia de un nivel mental que en los niños normales se sitúa por debajo de los 6-7 años aproximadamente. En ellos se aprecia tanto la incoordinación de relaciones como la incapacidad para tener en cuenta datos experimentales cuando se enfrentan a las pruebas de deformación de la bolita y disolución del azúcar. Estas manifestaciones se corresponden con este primer estadio en que se sitúan débiles mentales con edades entre 10 y 15 años. Este desfase cronológico da testimonio de un evidente retraso.

Segundo estadio:

La coordinación de los datos intuitivos y perceptivos en función de un sistema de interpretación posibilita la permanencia sustancial.

La descentración progresiva del yo subjetivo permite que el propio punto de vista sea permeable al método experimental. Sin embargo no es suficiente como para que pueda admitirse la conservación del peso y del volumen.

Tercer estadio:

La coordinación entre los datos empíricos y la necesidad lógica de una constancia cuantitativa (la del peso) es testimonio de una correspondencia más evolucionada entre los procedimientos de deducción y de inducción experimentales y de una adaptación más perfecta a la experiencia.

Las ilusiones relativas al volumen prevalecen sobre la operación cualificante.

Al igual que en la prueba de la deformación de la bolita de barro, los débiles de este tercer estadio no pueden acceder a la conservación del volumen porque esta construcción operatoria descansa sobre datos abstractos o representados, frente a los cuales estos sujetos muestran su incapacidad de elaboración.

La tercera y última prueba "de composición lógico-aritmética" se caracteriza porque el aspecto experimental e intuitivo se reduce al mínimo, y por lo tanto es posible captar mejor el mecanismo formal del pensamiento en su aspecto más riguroso y general. También en ella se agrupan los débiles mentales en tres estadios, cada uno de los cuales responde a las siguientes características de razonamiento:

Primer estadio:

Al no estar constituido un "agrupamiento" de equivalencias, el sujeto no puede servirse de la deducción abstracta, ni de la sustitución, para establecer relaciones de igualdad o sustituir elementos equivalentes.

Sometimiento a la apreciación subjetiva de los datos, al ser considerados los objetos como cualidades absolutas no coordinadas.

Evidencia de un razonamiento bajo, cuando desde el punto de vista lógico se percibe la incapacidad de postular que un elemento queda idéntico a sí mismo cuando se le compone con otros.

Los sujetos ubicados en el primer estadio, en las tres pruebas genéticas, dan muestra de que su forma de pensar sigue siendo egocéntrica, pues está más ligada a la percepción práctica que al razonamiento. A su vez se muestran incapaces para efectuar los agrupamientos lógicos más elementales. Sus operaciones del razonamiento se sitúan en un estadio que en los niños normales corresponde a una edad aproximada de 5 a 7 años.

Segundo estadio:

Manifestación de un razonamiento semi-intuitivo, semi-operatorio, que permite identificar las composiciones de igualdad siempre que se pueda establecer la congruencia de los elementos. Sin embargo, cuando ésta condición no es posible y los objetos son de forma y densidad heterogéneos, el débil muestra su incapacidad para construir igualdades diluyéndose su lógica en seudorazonamientos.

Hay progreso, en cuanto a que se recurre a la sustitución y a la superposición con el objeto de verificar medidas.

La conservación cuantitativa de la sustancia es afirmada con certeza y justificada por una motivación lógica y una coordinación de los datos experimentales.

Cuando el débil realiza composiciones con elementos homogéneos es difícil establecer una distinción entre una reversibilidad práctica o empírica y la operación lógica. Solo las afirmaciones que acompañan el razonamiento pueden ayudar a hacer esta distinción pero, cuando se lo enfrenta a elementos heterogéneos y a las composiciones aditivas, las sustituciones

por manipulación se vuelven imposibles y aquí es donde la lógica del razonamiento resulta insuficiente.

Esta dificultad encuentra su explicación en el hecho de que para las composiciones heterogéneas hay que efectuar una diferenciación entre la sustancia y el peso, haciendo abstracción de la primera para no tener en cuenta más que la segunda. Esta abstracción, en este segundo estadio, es la que no se consigue todavía.

Tercer estadio:

Interiorización de la operación, mentalmente se identifica el elemento común de las dos igualdades.

La sustitución ya no se limita solo a los objetos, ahora es extendida a las relaciones.

Hay abstracción de las diferencias cualitativas y retención de la relación de equivalencia cuantitativa.

Las características arriba mencionadas fácilmente dan indicios de un pensamiento lógico, sin embargo, esta capacidad operatoria evidencia dificultades cuando el sujeto se enfrenta

a la composición de elementos heterogéneos ó de volúmenes simplemente desplazados. Frente a ella se descubre que el débil aún no concibe "la invariación del volumen, que no sabe deducir de dos igualdades de volumen una tercera o hacer una composición aditiva cuando los objetos están colocados en diferentes posiciones dentro del agua o son de formas heterogéneas" (B. Inhelder, 1943, p. 240).

Para establecer equivalencias de volúmenes hay que reconocer primero su invariación en el curso del desplazamiento y ello requiere de un agrupamiento operatorio puesto que se necesita de la operación inversa y de la coordinación de relaciones para establecer la composición de las dimensiones de longitud, anchura y altura. "Estas operaciones superadas todas a propósito del peso, no pueden ser generalizadas para el volumen. Lo que nos indica que el mecanismo del pensamiento operatorio no es indisoluble del contenido sobre el cual trabaja"(B. Inhelder, 1943, p. 241). Esta imposibilidad es principalmente la que se constituye en índice característico de retraso mental en este nivel.

Resumiendo, las "inconsistencias" frente al aprendizaje, que el sujeto con retardo mental presenta, son el reflejo de un proceso de evolución normal: Piaget explica la existencia de

tres momentos claramente definibles cuando de construcciones cognitivas se trata. Un primero, hace alusión a un estado de no conservación o de indefinición de una noción debido a la prevalencia de un egocentrismo intelectual o de una centración perceptiva. Un segundo momento, es un estado de transición en donde a través de mecanismos de regulación o compensación el sujeto se aproxima por tanteo y con vacilación al conocimiento específico, es aquí donde se le observan razonamientos que pueden corresponder a la etapa anterior pero que son corregidos por el mismo sujeto cuando se le confronta frente a la acción o frente a la idea. Esta incapacidad cognitiva se explica por la falta de coordinación operatoria garantizada por un pensamiento de tipo lógico-matemático. El tercer momento, permite al sujeto acceder a un logro en cuestión debido a las características de un pensamiento reversible, resultado del conjunto coordinado de las operaciones cognitivas.

El sujeto con retardo puede parecer inconsistente en su aprendizaje, si se desconoce este proceso, que no es sino una característica del segundo momento, considerado de transición. Un seguimiento más detallado al proceso dentro de intervalos de tiempo amplios podrá diferenciar aquello que es característica del desarrollo de aquello que es característica del Retardo Mental: las oscilaciones del pensamiento.

La conquista de la operación reversible dependerá del contenido sobre el cual se trabaja. Es decir una noción o tipo de conocimiento. Ya se vió la diferenciación en logro cognitivo que se obtiene con las nociones de sustancia, peso y volumen. Para la lectura y la escritura, como objeto de conocimiento, debe de reconocerse que su construcción también se fundamenta en relaciones de tipo lógico-matemático. Más adelante veremos cómo se sitúan los sujetos en esos tres momentos que corresponden a tres períodos de conceptualización.

3.2.3 Algunas Consideraciones sobre el Proceso de Construcción de Conocimientos en el Sujeto con Retardo Mental

En las páginas anteriores se hizo alusión a conceptos básicos de la teoría de Piaget que apuntaban a una explicación de la inteligencia. Luego la investigación de Inhelder sobre el razonamiento de jóvenes con retardo mostró cómo es posible hallar un dinamismo en el pensamiento de estos sujetos, lo cual permite constatar que el conocimiento se construye en forma sucesiva a manera de procesos.

En el caso de los sujetos con retardo cuáles son las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo cognitivo?

Para responder a esta pregunta hay que retomar nuevamente los conceptos de herencia específica y herencia general. La limitación mayor se encuentra al nivel de la herencia específico, pues los determinantes del retardo mental son básicamente orgánicos, por tanto estructuras neurológicas y sensoriales se encuentran afectadas en su funcionamiento, además del deterioro de otras funciones y órganos que caracterizan el cuadro y lo complican si aparecen otros trastornos asociados. Por otro lado, está la herencia general, referido a ese modo de funcionamiento intelectual que permite construir estructuras de conocimiento. La adaptación y la organización son mecanismos importantes en la aprehensión de la realidad. Este resultado no sólo tiene un sustrato de tipo biológico; el factor de interacción social, las experiencia? de aprendizaje, la acción sobre los objetos se constituyen en elementos potenciadores para esa base biológica. Se puede asegurar que los sujetos con retardo mental t'ambién alcanzan estados de equilibrio. Ello se evidencia en la posibilidad de pasar del período sensoriomotor al subperíodo de pensamiento preoperacional y en algunos niveles de retardo de éste a inicios del período de operaciones concretas. Ya se vió en la investigación realizada por Inhelder cómo no es posible que estos sujetos logren construir estructuras de conocimiento correspondientes al período de las operaciones formales. Sin

embargo, no puede negarse que es amplio el rango dentro del proceso de desarrollo al que los sujetos logran acceder. Dentro de él se alcanzan estados de equilibrio que se expresan en distintas dimensiones, tales como el campo de aplicación, la movilidad y la permanencia (la del objeto, por ejemplo). No podría considerarse la estabilidad porque ésta es el reflejo de estructuras sólidamente equilibradas, que dan lugar a la reversibilidad, independientemente de cualquier contenido. Recuérdese que en el retardado la operación reversible, según Inhelder, sólo se hace manifiesta para la conservación de sustancia, vagamente coordinada para la conservación del peso e imposible en la conservación de volumen. Ello revela la incapacidad para considerar la reversibilidad como una operación, que ligada a las demás operaciones constituidas en agrupamiento, puede apoyar construcciones cognitivas en un sentido más genérico.

Estas limitaciones hasta cierto punto pueden verse favorecidas cuando reconociendo las características de este modo de funcionamiento se crean condiciones para el desarrollo de la actividad motriz y mental. La acción pone en juego los mecanismos de asimilación y acomodación creando estados de desequilibrio que conducirán a nuevas formas de organización de las estructuras, a su vez la acción se enriquece con esta nueva

construcción recibiendo nuevas y variadas formas de interacción con los objetos. He aquí el dinamismo de este proceso que dentro de la teoría de Piaget se lo considera uno de los cuatro factores del desarrollo. A éste se le denomina "factor de equilibrio en las acciones". Otro factor que vale la pena destacar es el "coordinación interindividual"; al igual que el anterior, permite al sujeto importantes movilizaciones del pensamiento cuando se vé abocado a considerar diferentes puntos de vista. Este hecho es significativo en cuanto hace posible la descentración en el plano cognitivo. Argumentar y contraargumentar son acciones que confrontan el razonamiento lógico de las ideas, es aquí donde usualmente se hace pertinente una intervención pedagógica que favorezca el conflicto cognitivo, el cual se hace evidente para el sujeto cuando construidas unas hipótesis y una teoría, a modo de explicación sobre cualquier hecho de la realidad,

"se presenta una perturbación - un hecho, una situación u otra hipótesis que está en contradicción con su teoría- que produce un desequilibrio que él intentará compensar: al principio evitará el conflicto ignorando ese hecho que pone en peligro su teoría o construyendo una teoría diferente de la

anterior para explicar ese o esos hechos específicos, pero - tarde o temprano - entrará en conflicto y en su esfuerzo por resolverlo, producirá nuevas coordinaciones entre esquemas, que le permitirán superar las limitaciones de los conocimientos anteriores. (D. Lerner, 1984, p. 88).

Debe aclararse que el sujeto se enfrenta al conflicto cognitivo principalmente cuando se le posibilita el juego entre iguales y actividades para la discusión y la expresión de las ideas, siempre y cuando posea esquemas que le permitan asumirlo.

Estos espacios colectivos, que propician el factor de coordinación interindividual, tampoco deben ignorar la cooperación, entendida dentro del constructivismo de Piaget como cooperar. A las actividades anteriores se adhiere un nuevo componente: la pregunta oportuna en el momento oportuno. Esto es una tarea -algo compleja pero nada despreciable cuando se consideran sus atributos como elemento dinamizador en la creación de conflictos cognitivos, tanto en el plano individual, como colectivo. Debe diferenciarse aquí la pregunta que remite a respuestas de tipo memorístico que apuntan a la verificación de un contenido específico, de

aquella que va detrás de una respuesta que evidencia la elaboración particular de ese sujeto frente a cualquier objeto de conocimiento. El interés de la pregunta no está en la respuesta correcta, como indicio de aprendizaje, sino en el contenido de la respuesta como evidencia de un "estado" en el proceso del desarrollo.

Como puede verse, todos estos elementos teóricos son parte de una concepción que entiende el aprendizaje como una construcción de conocimientos, que es progresiva, particular a cada sujeto en cuanto a ritmos de aprendizaje pero general, en cuanto a que todos los niños (normales y con limitaciones) atraviesan por las mismas etapas de construcción en la aprehensión de un objeto de conocimiento.

La lectura y la escritura se han constituido en fuente de investigaciones que desde una visión psicogenética, dan claridad a la forma y características del proceso de construcción que media en este objeto de conocimiento. Identificar las etapas y periodos de conceptualización por los que atraviesan los sujetos en la aprehensión del lenguaje escrito es tarea que debe verificarse en sujetos de distinto desarrollo evolutivo, en sujetos con dificultades de desarrollo evolutivo y con retardo mental, en sujetos de diversa

condición social y además en las diferentes lenguas, todo ello con el ánimo de afirmar una teoría que recién comienza a organizarse en torno "al proceso de construcción de la lengua escrita". En esta vía, interesa entonces a esta investigación establecer una delimitación conceptual que tome posición desde la psicolingüística acerca del enfoque del lenguaje integral que es más compatible con la teoría que se ha ido consolidando sobre la lectura y la escritura desde una concepción psicogenética.

3.2.4 El Proceso de Adquisición del Lenguaje desde el Enfoque Interactivo

La función del lenguaje está inscrita dentro de la relación cor. "un otro" y "con otros", sirve a la necesidad de comunicación que se genera en la convivencia humana. Las acciones sobre la naturaleza con el fin de dominarla y transformarla en aras del mejoramiento de las condiciones de vida dan como resultado prácticas, técnicas, creencias, conocimientos, que en la medida en que se vuelven objeto de una colectividad van constituyendo una configuración cultural que permite caracterizarla y diferenciarla del conjunto de acciones de otra comunidad.

Recoger el conjunto de experiencias, producto de un saber-colectivo, y transmitir las a la generación siguiente, con el fin de perpetuar una cultura que desea trascender en el tiempo y en el espacio, es tarea comunicativa interindividual básica para que todo ese proceso de construcción cultural se pueda desarrollar y consolidar.

En la historia de los pueblos primitivos se descubre cómo el lenguaje gestual representó la primera conquista de la comunicación, seguida del lenguaje oral y más adelante del lenguaje escrito. Esta elaboración sucesiva ha sido una labor ardua y compleja para el ser humano, pues no basta construir un conjunto de símbolos cuyas combinaciones deben representar los diferentes aspectos de la realidad: nombres, acciones, cualidades, relaciones, etc., es decir, combinación de fonemas en morfemas, diferenciados por su función dentro del lenguaje: se requiere además, de una organización de estos en un sistema de reglas y principios (la gramática) que reúna de manera coherente y lógica esas palabras en lo que se denomina oraciones simples y complejas: estructuras gramaticales provistas de sentido como resultado de esa ordenación.

Según F. de Saussure los signos lingüísticos están provistos de dos elementos inseparables entre sí: "el significante" que

representa el grupo de sonidos articulados que producen una sensación acústica en el sujeto y "el significado" que remite al concepto, a la idea; la elaboración particular del sujeto en función de su experiencia personal enriquece el concepto. La posibilidad de construir significados es una característica particular de la especie humana, es una facultad lingüística del pensamiento que permite comunicar las ideas de nuestro mundo interior y la forma como hemos aprehendido la realidad exterior. Al tiempo que esto demanda una actividad y producción individual porque es el sujeto mismo el que debe iniciarse en la construcción del lenguaje, también es cierto que lo puede hacer, porque está inmerso dentro de una colectividad que hace uso del lenguaje, a través del dominio de una lengua que tiene un carácter regional y que se constituye por la interacción de tres componentes: Lo fonológico, lo semántico y lo sintáctico.

Lo fonológico como el conjunto de patrones sonoros que caracterizan una lengua (fonemas).

Lo semántico como los conceptos, el vocabulario y los conocimientos relativos a las palabras de una, lengua. En este aspecto puede hallarse toda la dinámica del lenguaje; los significados se transforman o se crean en la práctica cotidiana de los diferentes grupos sociales, lo cual remite, además al

contexto de uso del lenguaje, que da pautas para la identificación del significado.

Lo sintáctico, es decir la gramática específica de cada lengua que constituye el conjunto de reglas que rigen el orden de las secuencias de las palabras y las oraciones. En toda lengua el número de fonemas es finito, al igual que el número de combinaciones que da lugar a morfemas, pero el conjunto de oraciones que se pueden producir es ilimitado. La lingüística estructural se queda corta para explicar a través de sus reglas toda la diversidad posible, producto del acto permanente de creación del lenguaje. Estos limitantes teóricos sumados a una nueva reconceptualización sobre la gramática, llevaron a N. Chomsky al planteamiento de una teoría denominada gramática generativa transformacional. Desde esta perspectiva el lenguaje consta de una estructura superficial y una estructura profunda. La primera determina la interpretación fonética y se relaciona con la forma física producida o percibida. La segunda, es una estructura abstracta básica que determina su interpretación semántica.

Lo transformacional de la gramática lo constituye el hecho de aplicar reglas de transformación a las estructuras profundas que las conviertan en estructuras superficiales.

El aspecto generativo estriba en el descubrimiento de nuevas relaciones semánticas, es decir, nuevas construcciones o significados "generados" a partir de la estructura profunda de una oración.

Ligado al concepto de estructura profunda aparece el de competencia lingüística, como aquella capacidad del sujeto para producir y comprender oraciones aunque nunca antes las haya pronunciado, o escuchado. Esta facultad se explica a través de los "universales lingüísticos" es decir, una gramática universal internalizada por la mente humana, que constituye el mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, que permitirá el acceso a cualquier tipo de experiencia lingüística "Chomsky utiliza la expresión "ideas innatas" para referirse a ese mecanismo de adquisición del lenguaje, internalizado en la mente, estructura biológica" (J. Rojas, 1986, p. 182).

Este marco conceptual permitirá entender como el sujeto llega a superar el conocimiento limitado que le ofrece una gramática estructural, a través de una cuantas reglas para componer oraciones provistas de significado, la mente desborda este conocimiento en la medida en que es capaz de componer oraciones e ideas que expresan relaciones de gran complejidad. No debe olvidarse que hay oraciones gramaticalmente bien construidas

pero desprovistas de significados. La habilidad para identificar esta falta de sentido es tarea mental. Ahora bien, la gramática generativa y transformacional intenta ofrecer un sistema de reglas capaz de explicar todas las combinaciones posibles y todos los significados subyacentes en una estructura profunda que se hace emerger hacia estructuras superficiales.

Cómo llega el niño a esta construcción del lenguaje? Obviamente, el niño accede al lenguaje porque ha descubierto su función: la necesidad de comunicarse lo lleva al descubrimiento paulatino de los símbolos gestuales y orales . Estos últimos no son simplemente fonemas o conjuntos combinados de fonemas que forman palabras; éstas en sí, sólo tienen significado en la medida en que significan para el sujeto, lo que él mismo ha decidido que signifiquen. El niño por lo tanto se enfrenta a varias tareas, la una de reconstrucción, en tanto que recibe una herencia cultural de significantes que deben ser aprehendidos dentro del contexto de uso en el cual se desarrolla. La otra tarea es más creativa, es la construcción personal de significados ligados a esos significantes como resultado de sus experiencias.

Este conocimiento, sin embargo no es suficiente, pues al tiempo que incorpora y usa esos símbolos debe aprender la manera como

ellos se organizan en estructuras gramaticales dotadas de significado.

En el campo teórico, la lingüística es la ciencia que ha tenido como objeto el estudio del lenguaje desde diversos aspectos, tales como, su naturaleza, estructuras, funcionamiento. Sin embargo, ella misma no logra dar cuenta de los procesos mentales que fundamentan su uso, adquisición y desarrollo. Es aquí donde se abre un campo teórico muy importante que hoy se denomina "psicolingüística" y que como disciplina logra articular los aportes de la psicología del aprendizaje, de la psicología cognitiva y de la lingüística generando un conjunto de teorías y modelos que responden además, de manera fundamental, a la relación del lenguaje con otros aspectos tales como el pensamiento, la percepción, la motricidad, la personalidad, entre otras.

Diversos enfoques han señalado de manera particular la prevalencia del lenguaje sobre el pensamiento, ó del pensamiento sobre el lenguaje. Ambos referidos a destacar la función potenciadora del uno sobre el otro. También hay una posición al respecto, que no señala la predominancia de ninguno pues defiende la idea de que lenguaje y pensamiento son

funciones en interdependencia, de carácter interactivo. Este modelo señala que el individuo al hacer uso del lenguaje, es decir al escuchar, hablar, leer y escribir, intercambia de manera activa significados; todo lo cual se hace posible por efecto de trans-acciones entre pensamiento y lenguaje. En el caso de la lectura, interesa conocer cómo se lleva a cabo su proceso de comprensión, es decir, cuales son los aspectos determinantes de una lectura dotada de significado. Desde este punto de vista la lectura se entiende como el resultado de un proceso interactivo "donde las unidades lingüísticas en el texto -desde el nivel semántico, sintáctico, morféxico lexical, morfo-fonético a nivel de fonema -grafema- son usadas según la necesidad del lector de construir significado durante el procesamiento acumulativo de oraciones en un texto" (M. Aulls, 1989, p.7).

Este modelo reconoce la importancia de las experiencias previas que el sujeto va obteniendo en contacto con el material impreso. No se hace imprescindible el "saber leer" para ir reconociendo características morfológicas del lenguaje que ya de hecho denotan un conocimiento o apropiación de un sector importante de este aprendizaje. Por su parte la asociación que se establece entre el lenguaje y el contexto de uso provee una

información básica que se constituye en anticipación o predicción de un significado. De estas ideas puede inferirse el énfasis que este modelo asigna a la lectura como un proceso que se construye sobre la base de la competencia lingüística.

M. Aulls plantea cinco principios que se derivan de los modelos de procesamiento psicolingüístico de lectura y lenguaje, son ellos:

El lenguaje tanto oral como escrito son interdependientes. Su enseñanza no debería atomizarse en pequeñas unidades porque cuando se lo fracciona se destruyen las propiedades de redundancia y cohesión que son las que precisamente proveen de significado.

Lenguaje y texto son significativos durante el procesamiento, por ello es muy importante su uso activo y la coordinación de niveles de representación de significado. Este concepto refuerza la idea anterior de los límites que impone para la construcción de significados la "presentación" descompuesta y secuenciada de las unidades de subdestreza del lenguaje y el texto".

Hablar y escribir será más fácil cuando se aprovechan las experiencias previas de los niños como hablantes y oyentes reales de su lengua materna.

“El Conocimiento y la conciencia de las relaciones entre el lenguaje y el material impreso no son suficientes para producir o comprender eficientemente un texto escrito. También es necesario que los niños aprendan estrategias de predicción, organización reflexión y control sobre lo que se lee, escribe y habla” (p.8).

Los niños que aprenden a leer y escribir en su lengua materna, tienen la competencia para dotar de significado estas dos estrategias. A medida que crecen van mejorando sus 'competencias al juzgar, manipular o coordinar sus estructuras y significados en el uso de las cuatro estrategias-básicas escuchar, hablar, leer y escribir.

F. Smith (1983), Y. Goodman (1982) y K. Goodman (1989), son los principales expositores de una concepción de "lenguaje integral" que explica cómo el aprendizaje integral del

lenguaje, se realiza con aprendices integrales, en situaciones integrales.

Aprendizaje integral implica ofrecer el lenguaje sin recurrir al desmembramiento de sus estructuras y estimular su uso a través de la funcionalidad que le da sentido, es decir bajo los propósitos y necesidades de la comunicación. Aprendizaje integral, en tanto considera la importancia de mantener en interdependencia el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Ello no quiere decir que se los considere lenguajes de igual construcción, al contrario, las diferencias están determinadas por los usos diferentes que se les da dentro de la cultura. Aunque ambos, presentan una ordenación sintáctica, el lenguaje escrito tiene estructuras más formales y más complejas. Por otro lado en éste tipo de lenguaje las estructuras semánticas varían según el contexto.

Los aprendices son integrales, en cuanto a que predicen, seleccionan, confirman y autocorrijen con el fin de encontrar el sentido de la palabra impresa. Los niños «hablan y preguntan acerca de lo que quieren entender; se les incita a escuchar activamente y a responder desde la pregunta o el mensaje formulado; se les sugiere escribir, como acción ligada a la

vivencia cotidiana significativa; se les estimula a leer para informarse y se les anima al contacto con materiales impresos para fomentar la predicción y formulación de hipótesis, en torno a significados derivados de las relaciones que descubren en el contexto de uso.

Se les anima a escuchar, hablar, leer y escribir por el placer y disfrute que encierra el acto de la comunicación.

En situaciones integrales: corresponde a la idea de ligar el aprendizaje del lenguaje al contexto natural, al contexto de uso. El maestro debe ofrecer "el máximo de oportunidades para que los alumnos participen en eventos auténticos del habla y de la lectura y escritura a medida que investigan la comunidad, estudian un tema literario, llevan a cabo un estudio científico sobre los ratones, o se familiarizan con los quebrados y decimales. El maestro evalúa tanto el desarrollo lingüístico como el cognoscitivo. Los procesos de escuchar, hablar, leer y escribir ocurren en el contexto de la exploración del mundo: las cosas, los eventos, las ideas y las experiencias" (Goodman, 1989, p.46).

Antes de ingresar a la escuela, el niño ya ha estado en contacto con situaciones integrales ofrecidas en el hogar. De

esa manera ha podido construir el lenguaje oral. La suma de experiencias previas le han facilitado el contacto con material impreso del que ha podido inferir algunas de sus características. Este hecho es de gran relevancia dentro de esta teoría porque se presume entonces que el uso del lenguaje, comienza con una función que permite experimentar las formas lingüísticas necesarias para cualificar esa función.

Otro elemento que debe considerarse en el aprendizaje del lenguaje, es que la vía que conduce del todo a la parte, es la que asegura la aprehensión de significados. Goodman, señala que "primero utilizamos enunciados integrales en situaciones familiares. Después, reconocemos y desarrollamos las partes, y empezamos a experimentar con la relación entre ellas y el significado del todo. El todo siempre es más que la suma de las partes y el valor cualquiera de las partes se puede aprender sólo dentro del enunciado completo en un evento verdadero del habla" (p. 33).

La suma de todos estos planteamientos destacan el papel activo del sujeto en la construcción del lenguaje, a través de la interacción permanente con el conjunto de experiencias

cotidianas significativas. Si se revisan los planteamientos de la teoría de Piaget en torno a la forma como el sujeto construye el conocimiento, se verá que es posible encontrar correspondencias conceptuales con este enfoque psicolingüístico de tipo interactivo. E. Ferreiro en sus investigaciones ya había hecho alusión al respecto y ésta es la base, para que una teoría del lenguaje, articulada a una concepción de tipo psicogenético, ofrezca explicación sobre el proceso de construcción de la lengua escrita, asociada a unas condiciones especiales que lo facilitarán cuando la visión del lenguaje es integral.

3.2.5 Proceso de Construcción de la Lengua Escrita

Es interesante observar como a pesar de las políticas educacionales en beneficio de la alfabetización inicial sigue creciendo la población de niños que se convierten en repetidores de años, desertores del Sistema Escolar y en el mejor de los casos pasan a engrosar las aulas destinadas a la Educación Especial. Una de las causas que con frecuencia se aduce es la dificultad que presentan los niños para acceder

oportuna y adecuadamente al aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo no se ha explorado a cabalidad sobre los factores que dificultan o impiden en los niños este aprendizaje, pudiendo deberse a causas internas y en la gran mayoría de los casos a causas externas como: deprivación sociocultural,^{i'} escaso desarrollo lingüístico, metodología de enseñanza inapropiadas, inmadurez. De los factores mencionados, el aspecto metodológico tiene gran trascendencia puesto que es el que permite viabilizar el aprendizaje haciéndolo asequible para el niño.

La escuela ha considerado a la lectura y la escritura como objetos de conocimiento escolar, despojándolas de su naturaleza social y más aún sin reconocerles su objetivo para la comunicación. Esto necesariamente ha hecho de la lengua -escrita un conocimiento difícil, extraño y poco funcional; a esto se suma un maestro transmisionista que se considera poseedor del saber, y unos métodos de enseñanza que responden a una concepción asociacionista del aprendizaje, priorizando en el desarrollo de habilidades o destrezas sensoriales y motoras, logradas mediante pequeñas y fragmentadas unidades de conocimiento artificiales y abstractas.

El alumno es sometido a situaciones escolares desmotivantes e irrelevantes sin aplicabilidad a lo que hace o piensa. El medio escolar sigue desligando el aprendizaje de la realidad en la que está inmerso el sujeto que aprende, sometiéndolo a memorizar conocimientos sin sentido que atentan contra las condiciones de desarrollo. Las experiencias culturales y lingüísticas y la capacidad cognitiva, las más descuidadas, que son en definitiva los elementos más determinantes del aprendizaje. Como lo anota E. Ferreiro (1989)

"Al mismo tiempo que se presenta a la escritura como un objeto inmutable (no como el producto de una práctica histórica) y como un objeto "en sí casi socializado (no como un poderoso instrumento en las acciones sociales), se proponen al niño oraciones para leer y para copiar que constituyen una afrenta a la inteligencia infantil. Hay niños que llegan a la escuela sabiendo que la escritura sirve para escribir cosas inteligentes, divertidas o importantes. Esos son los que terminarán de alfabetizarse en la escuela pero empezaron a alfabetizarse mucho antes a través de la

posibilidad de entrar en contacto, de interactuar con la lengua escrita. Pero hay otros niños que necesitan de la escuela para apropiarse de la escritura. Pero esas prácticas escolares no le permitirán apropiarse de nada: terminarán siendo reproductores de signos extraños que no les dicen nada..." (p. 4).

Para los diferentes métodos de lectura el significado es secundario en el proceso, anteceden la decodificación o el reconocimiento total de la palabra. Según Freeman (1988) de los métodos más usados en español: alfabético, fonético, onomatopéyico, silábico, palabra generadora, global, ideovisual y ecléctico, ninguno de ellos forman lectores o escritores eficientes, capaces de utilizar el lenguaje en otros contextos que no hayan sido abordados por el maestro dentro del aula. Así mismo la escritura se concibe como transcripción gráfica del lenguaje oral, correspondencia que no es posible establecer en todos los sistemas de escritura. Es desde aquí donde tiene lugar la fundamentación de que las cartillas de lectura propongan secuencias basadas en las letras que admiten ésta

correspondencia para dejar posteriormente la enseñanza de las otras letras que empiezan a derivar en casos ortográficos.

La alternativa presentada como: la creación de métodos analíticos en contraposición con los sintéticos e incluso de los mixtos como conjugación de ambos (B. Braslavsky, 1962) no obedecía a una concepción diferente del funcionamiento psicológico del sujeto en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino a desacuerdos referidos a las estrategias perceptuales que se ponen en juego: auditiva, visual e incluso visomotora. Este énfasis descuida des aspectos fundamentales que bajo la concepción constructivista del conocimiento se denominan: capacidad cognoscitiva y competencia lingüística, componentes básicos de la alfabetización.

Como lo afirman K. Goodman (1990), F. Smith (1983), E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), Arellano(1989), la lectura no responde a un acto centrado en la identificación de letras o palabras, sino que es un proceso complejo en el que interactúan. lenguaje y pensamiento, donde el lector utiliza todo su conocimiento previo para comprender y construir significados. Este conocimiento previo está constituido no sólo por lo que el sujeto sabe del tema tratado en el texto sino por el

conocimiento del lenguaje en su forma escrita, por sus instrumentos cognoscitivos y por sus experiencias afectivas, facilitándose la formulación de hipótesis que le permiten predecir, anticipar, verificar, autocorregir en la búsqueda del significado, mediadas a través de la información visual y no visual que arroja un texto. Es desde aquí que se pone en evidencia que los "errores" de la lectura (Y. Goodman y A. Osuna, 1987) como las omisiones, adiciones, sustituciones, tanto en los adultos como en los niños no demuestran dificultades sino que responden al intento continuo del lector por construir significados.

Con respecto a la escritura, su aprendizaje y utilización no hace referencia sólo al sonido de las letras, su nombre y su representación gráfica, sino al uso de las letras como elementos de un sistema, como dice E. Ferreiro (1985) "aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen el sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo (o sea, sin necesidad de copiarlas)" (p.15). La escritura implica transmitir una idea, un pensamiento a través de la lengua escrita y es aquí donde la lectura y la escritura se conjugan' en un único objetivo: la función comunicativa. Todo lenguaje tanto escrito como oral es

un producto social, que surge como respuesta a la necesidad de comunicación, y aprenderlo sólo será posible en la medida que se propicien las situaciones naturales de uso.

Estos conceptos básicos son los que fundamentan el enfoque constructivista del aprendizaje de la lengua escrita, que se describirá detalladamente.

Es importante entrar a clarificar que inicialmente E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) en su primera investigación hicieron una designación del proceso que respondía en la lectura y especialmente en la escritura a tres niveles de conceptualización denominados: concreto, simbólico y lingüístico.

En 1982-en la experiencia piloto con grupos integrados, M. Gómez y Col., presentan los niveles con los términos: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Nuevamente en 1983 en el libro "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" utilizan la designación inicial de: concreto, simbólico y lingüístico, haciendo la aclaración, que en otras publicaciones que se refieren a este proceso de conceptualización aparecen como: presimbólico o no simbólico para el concreto y, silábico, silábico-alfabético y alfabético, para el lingüístico. Y ya para el año de 1987 en la última revisión del texto mencionado los niveles se denominaron: representaciones de tipo presilábico, de tipo silábico y de tipo alfabético para el caso de las escrituras. En la lectura sólo se inserta en cada nivel el concepto de interpretación, ejemplo: representaciones e interpretaciones presilábicas.

En 1991 Violeta Romo, especialista en lectura de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela para el Convenio Andrés Bello sugiere, para una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura la designación por períodos en vez de niveles con una reorganización de las hipótesis, sin desconocer las características particulares que las determinan y así mismo reconociendo las etapas y las subetapas que aparecen descritas y en forma tan detallada de los trabajos iniciales de M. Gómez y E. Ferreiro.

Debido a que se desconoce la fundamentación teórica de las primeras designaciones y el por qué de las modificaciones, desarrollaremos el proceso con base en esta última alternativa por la coherencia y la claridad que ofrece.

Se empezará por hacer primero la descripción del proceso referido a la escritura y posteriormente a la lectura, sin que esto indique que sean dos aprendizajes independientes.

En la escritura se pueden identificar varios aprendizajes muy diferentes entre sí: el de las convenciones periféricas, y el del sistema alfabético que lleva implícito el dominio en la escritura de oraciones.

3.2.5.1 Aprendizajes de las Convenciones Periféricas al

Sistema de escritura:

Se entiende por convenciones periféricas aquellas normas y características fijas de la escritura que si llegan a

modificarse no alteran el sistema alfabético en si mismo.

Ellas son:

Alineación: Entendida como la capacidad de escribir
secuencias de letras sobre la base de una línea imaginaria
horizontal.

Direccionalidad: Orientación particular que tienen las
diferentes lenguas, en el caso del español de derecha a
izquierda y de arriba a abajo.

Tipo de Grafismo: Consiste en la organización del conjunto
de rasgos escritos que progresan hasta la forma
convencional de las letras, pertenecientes a una lengua en
particular. La secuencia puede anotarse desde el dibujo
como intento de escritura, al garabato, la seudo letra y
la grafía convencional como último logro. Existen otras
marcas diferentes a las letras que también hacen parte de
todo sistema de escritura; ellas son los signos de
puntuación y los números.

Tipo de Letra: Después de la organización del rasgo se pueden inscribir dos modelos bastante utilizados como son la letra script y la letra cursiva.

i
Repertorio: Es un elemento, igualmente particular de cada lengua, referido al número de letras que componen la totalidad de un sistema, en el español corresponde a 28 letras.

El aprendizaje de las convenciones se produce sin mayor dificultad y mucho antes de que el niño ingrese a la escuela, siempre y cuando cuente con experiencias y modelos de escritura significativos, pero aún así en el caso de los niños que no cuenten con dicho aprendizaje, le corresponde a la escuela encargarse de iniciarlo o ayudarlo a perfeccionarlo.

3.2.5.2 Aprendizaje del Sistema Alfabético en tanto

Representación del Lenguaje:

Este aprendizaje se caracteriza por tres períodos de conceptualización, cada uno de ellos constituidos por etapas y

subetapas. Esta clasificación se retoma de los trabajos y de la propuesta de aprendizaje de M. Gómez y E. Ferreiro (1983, 1987), ajustándolo a la propuesta de Violeta Romo.

PERIODOS	ETAPAS	SUBETAPAS
Primer Período: Diferenciación entre dibujo y escritura.	No hay signi- ficado en la es- critura.	Trazos aimilares a dibujos. No hay diferenciación en tre el trazo escri- tura y el trazo di- bujo.
	Grafismos primi- tivos, escrituras unigráficas o sin control de canti- dad.	. Representaciones gráficas primiti- vas: Diferenciación en- tre el trazo dibujo y el trazo escri- tura.
		-Inserción de la escritura en el di- bujo asignando a las grafías o seu- do letras la rela- ción de pertenen- cia al objeto para indicar que diga el nombre. -Escritura fuera del dibujo ordena- da siguiendo el contorno. -Escritura separada del dibujo.
		. Escritura Unigrá- ficas: Utilización de una sola grafía o seu- doletra igual o di- ferente, para re- presentar el nombre del objeto. Pueden aparecer en forma aislada o sucesiva.
		Escrituras sin control de canti- dad:

Segundo Periodo:
Búsqueda de
diferencias entre
escrituras.

Escrituras Fijas.

Escrituras diferenciadas: con utilización de una cantidad controlable y diferencias intencionales .

Consideración, donde la escritura de un nombre de un objeto se compone de más de una grafía, igual o diferente con una organización lineal que es delimitada por el tamaño de 1 renglón*1

Escrituras fijas: Con predominio de grafías convencionales y control del número mínimo de grafías que se requieren para que algo pueda ser leído. La serie de grafías pueden ser iguales o diferentes, pero son fijas en la escritura de uno y otro nombre.

Con repertorio fijo y cantidad variable: las grafías utilizadas aparecen en el mismo orden con diferencia de la cantidad de grafías de una a otra escritura.

Con cantidad constante y repertorio fijo parcial: las grafías

<1 Tanto las escrituras unigráficas, como las sin control de cantidad son los primeros intentos del niño para la configuración de una escritura en la que se atiende preferentemente los aspectos cualitativos y cuantitativos del texto, elementos que ya organizados lo inscribirán dentro del segundo periodo de conceptualización.

de algunas palabras pueden variar y otras aparecer en el mismo orden y lugar.

Con cantidad variable y repertorio fijo parcial: igual que en el caso anterior, algunas palabras están escritas de la misma forma y otras varían pero la diferencia radica en que la cantidad de grafías no es siempre la misma.

Con cantidad constante y repertorio variable: la cantidad de grafías es constante para todas las escrituras, pero hay diferenciación cualitativa por el cambio de grafías o su orden.

Con cantidad variable y repertorio variable: en **1a3** escrituras el niño controla tanto la variedad como la calidad con **e1** propósito de diferenciar una de otra.

Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial. . Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial:

Tercer Período:
Monetización de la
escritura

Escrituras silábicas: Construcción que le permite al niño controlar y anticipar el número de grafías con que escribe una palabra: una grafía para cada sílaba.

el niño descubre la correspondencia sonora, generalmente de la primera sílaba; la cantidad y el repertorio del reato de la palabra es variable.

Escrituras silábicas iniciales: en un principio suelen resultar imperfectas debido a la utilización de hipótesis anteriores no superadas. Además, pueden presentarse de tres formas: sin valor sonoro convencional, con valor sonoro convencional sin correspondencia sonora y con valor sonoro convencional con correspondencia sonora.

Escrituras silábicas con marcada exigencia de cantidad: a pesar de que responden al análisis silábico, presentan más grafías de las que corresponden exigidas por exigencia de una cantidad mínima, superior a dos, especialmente en la escritura de palabras monosílabas o bisílabas y pueden ser sin

predominio de valor sonoro convencional o con predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábicas estrictas: la correspondencia entre el número de sílabas de la palabra y número de grafías asignadas son exactas. Igual que las anteriores pueden ser, sin o con predominio de valor sonoro convencional .

Escrituras silábico-alfabéticas: se caracterizan porque algunas grafías de la escritura están representado sílabas y otras están representando fonemas.

Escrituras alfabéticas: correspondencia uno a uno entre número de grafías y número de fonemas de la palabra.

Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional .

Escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.

Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional.

Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.

3.2.5.3 Construcción de la Oración Escrita

Dominio de las Partes de la Oración:

A partir de los 18 meses de edad, el niño, en la evolución de su lenguaje oral, empieza a dar cuenta del desarrollo de enunciados breves-, constituidos por una sola palabra (palabra-frase) interpretables solo desde el contexto situacional, haciendo referencia a objetos reales.

Poco a poco va formando nuevas combinaciones elementales: enunciados de dos palabras con contenido semántico muy significativas; primero se aprecia la utilización de los sustantivos, a lo que progresivamente se le aumenta el verbo y el adjetivo. Los artículos, conectivos, etc., se incorporan más tardíamente, pues requieren de un desarrollo más avanzado de la función simbólica. Las reglas internas en la utilización de las palabras dentro de la conformación de oraciones no tiene el patrón del lenguaje que usa el adulto, pues el niño suele descubrirlas en la aplicación, combinación, regularización y transformación de uso.

Similar a lo que sucede en el lenguaje oral, el niño en su proceso de construcción de la escritura, considera en un principio que no todas las palabras deben escribirse, y al

igual que en el aprendizaje del sistema alfabético, empezará por aceptar que solo las palabras con contenido semántico pueden representarse: inicialmente sustantivos y posteriormente verbos y adjetivos, para finalmente admitir la escritura de las palabras "función" que implican relaciones y operaciones: artículos, preposiciones, i conectivos; dejarán de estar implícitos dentro del sustantivo o del verbo, para convertirse en partes necesarias, que organizan y le dan coherencia al lenguaje escrito.

Separación de las palabras en la escritura de Oraciones:

La mayoría de los niños cuando comienzan a escribir oraciones no admiten las separaciones entre las palabras; tomar conciencia de ello, no ocurrirá, en la mayoría de los niños, antes del período de la fonetización de la escritura. Los argumentos que explican este hecho se basan en que los niños ven en el lenguaje escrito, una transcripción del lenguaje oral, donde no se perciben muy claramente las.. separaciones. Otro, sería la poca claridad sobre el concepto de palabra y la cantidad de las mismas que van en una oración. Igualmente es posible observar que los niños del ultime período de conceptualización estén mas preocupados por descubrir el número

de sílabas o fonemas que componen las palabras, que el número de ellas en la oración.

Este descubrimiento, uno de los últimos en el aprendizaje de la escritura alfabética, que marca la transición a las convenciones ortográficas se lleva, a cabo en diferentes momentos:

El primero corresponde a una ausencia total de separación de las palabras en la oración.

El segundo se caracteriza por los comienzos de separación no convencional y puede estar determinado por el número de letras que se consideran pertinentes para la escritura de palabras, por separaciones que obedecen a cortes silábicos y por medidas arbitrarias elegidas por el niño.

El tercero se refiere a la separación de las palabras más representativas, en forma ya convencional. Excluyen de la separación a los artículos, adjetivos posesivos, conectivos o preposiciones, ya que no responden al mismo nivel de las otras palabras (sustantivo, verbo, adjetivo) que tienen un contenido semántico completo.

El cuarto, como último logro, permite apreciar la separación de todas las palabras que componen la oración.

3.2.5.4 Manejo de Material Impreso.

Así como la escritura comporta una serie de características que están implícitas y que denominamos convenciones periféricas, la lectura también, en su proceso inicial de organización, permite al niño reflexionar acerca de características generales que presentan no sólo los textos sino la acción misma de leer; además, algunas de ellas guardan similitud con las que se identifican en la escritura.

Sólo a partir del contacto que pueda tener el niño con los diferentes materiales impresos y la oportunidad de vivir experiencias significativas de lectura mediadas por los adultos, será posible que las interiorice. Ellas son:

La posición del texto, como la forma única en que los materiales impresos pueden ser colocados para que admitan una acción lectora.

La diferencia entre las representaciones figúrales y representaciones gráficas que acompañan los textos, hasta

posibilitar el descubrimiento de que sólo éstas últimas, tienen características particulares (son letras) y permiten la lectura.

La Direccionalidad, determinada por la orientación que llevan las letras en la organización del renglón y de la página así: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

La ubicación, referida a la página exacta donde empieza la lectura y a la identificación en la misma, del lugar preciso donde comienza el texto.

El paso ordenado de las páginas respetando la secuencia de presentación del texto.

El uso de la estrategia de predicción, apoyada no sólo, en: las experiencias que tenga el sujeto con los materiales de lectura, sino también en su conocimiento previo.

La conjugación de todos estos aspectos posibilita establecer la diversidad entre actividades como leer y contar, con el único objeto de la toma de conciencia sobre las diferencias entre el lenguaje escrito, determinadas por los usos que entre ellas se le da a la comunicación; a las estructuras de orden sintáctico

referidas a la ortografía, la puntuación; a las estructuras semánticas que varían según el contexto, caracterizando la naturaleza de la lectura y de su objetivo "el de desentrañar significados".

3.2.5.5 Interpretación de Textos.

Aprender a leer, no comienza con el aprendizaje de las letras y su decodificación, sino con el intento de construir significados, donde el sujeto emplea su capacidad cognoscitiva y el conocimiento que tiene sobre el lenguaje escrito.

Este proceso se caracteriza por períodos, etapas y subetapas que demuestra la forma como el niño interpreta y relaciona el texto con las imágenes.

PERIODOS

Primer Período

ETAPAS

. Indiferencia-
ción entre texto e
imagen.

Interpretación
baada en la imagen
sin tomar en consi-
deración las carac-
terial icaa formales
del texto.

SUBETAPAS

El texto corres -
ponde a una serie de
marcas que no tienen
relación con la ima-
gen.

Se puede leer
tanto en la imagen
como en el texto, con
complementarios.

En el texto se in-
troduce el nombre del
objeto de la imagen a
través de un presen-
tativo: "aquí hay",
"este es", "veo un".

En el texto se in-
troduce un comentario
que no difiere, de la
imagen, el señala-
miento es continuo.

Asignación de va-
riaos sustantivos al
texto, determinados
por la imagen, seña-
lamiento continuo.

En el texto está
el nombre del objeto
precedido de un artí-
culo o numeral, seña-
lamiento continuo.

En el texto solo
está el nombre de la
imagen, señalamiento
continuo.

Segundo Período

Interpretación basada en la imagen con búsqueda de índices útiles en el texto.

Primeros intentos de consideración de las propiedades cuantitativas del texto, intentando establecer correspondencia entre el número de fragmentos y el número de objetos de la imagen, señalamiento continuo.

Conflictos en la interpretación de fragmentos demasiado pequeños o demasiado grandes, debido a la exigencia de cantidad mínima.

En el texto hay tantos nombres iguales como fragmentos presenta, tanto en las partes de la oración como en las de la palabra.

En el texto hay tantos nombres diferentes como fragmentos presenta, tanto en la oración como en la palabra.

Reconocimiento de una letra en el texto, que permite ajustarla a la interpretación basada, siempre en la imagen.

Tercer período. (No se recurre a la Imagen para hacer Interpretaciones)

Interpretación silábica de los fragmentos del texto.

Correspondencia silábica perfecta entre el enunciado y la extensión del texto.

Decodificación
sin significado.

El texto representa sonidos de letras convencionales o no, sin ninguna interpretación.

.Descifrado convencional o no con integración de un significado sin sentido.

Descifrado convencional o no con integración de un significado con sentido pero diferente al texto.

.Interpretación con significado

.Oscilación entre descifrado e integración significativa, pero parcial del texto.

.Interpretación mediante descifrado ágil con integración del significado real.

Interpretación inmediata con lectura fluida.

3.2.5.6 Análisis de las Partes de la Oración.

Los niños fácilmente pueden identificar textos cortos e interpretarlos en forma global a partir de la previa lectura y señalamiento que realiza el adulto sobre el mismo texto, sin embargo los espacios en blanco implican que el texto, que el niño considera como unidad, está constituido en fragmentos, generando un problema de interpretación, no por el descifrado sino por la deducción de, qué partes de la oración están representadas en la escritura del enunciado. En un principio sólo los sustantivos están representados, para finalmente concluir que todas las partes están escritas. El proceso es el siguiente:

PERIODOS	ETAPAS	SUBBTAPAS
Primer Período	Las letras no son consideradas como objetos simbólicos.	La oración debe estar acompañada de dibujo para tener significado. En ocasiones se limitan a nombrar letras.
Segundo Período	Sólo los sustantivos están representados.	Repiten el mismo sustantivo en dos o más fragmentos.
	Imposibilidad de correspondencia.	Enuncian otros sustantivos relacionados semánticamente con la oración.
		Ubican la oración entera en uno o dos fragmentos y al resto le atribuyen otras oraciones similares y semánticamente relacionadas.
		Cambian el sujeto y mantienen el verbo.
		Varían el sujeto y el verbo, pero conservan el sujeto del predicado.
	Indiferenciación de las partes con el todo.	En cada una de las partes está la oración completa.
		Enuncian fragmentos cada vez mayores al avanzar en la secuencia del enunciado.
		. Usan recortes silábicos para todas las

Tercer Período

Los sustantivos están representados con ubicación exacta.

Ubican todas las partes del enunciado menos los artículos y las preposiciones.

.Correspondencia oral y escrita.

parte del enunciado, tratando de poner en relación el elemento de la cadena sonora, con la cadena escrita

El verbo: le pertenece al sujeto, al objeto directo al que se refiere o a todo el enunciado.

Interpretación de los artículos y preposiciones como sílabas que forman parte de una palabra mayor, o no dicen nada.

todas las partes de la oración están representadas, basados en procedimientos deductivos o por utilización de la estrategia del descifrado.

Como puede apreciarse el proceso de aprendizaje de la lengua escrita demuestra la reflexión continua que realiza el sujeto para aprehenderlo y utilizarlo, implicando la consideración de elementos fundamentales que se relacionan: el niño como sujeto cognoscente, la lectura y la escritura como objeto de conocimiento y todos los componentes sociales, culturales, escolares que median entre el sujeto y el objeto.

4. DISEÑO TECNICO METODOLOGICO

4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

Este enfoque es descriptivo-comparativo, de tipo cualitativo, por la naturaleza del fenómeno que pretende estudiar y por los objetivos planteados. El fenómeno aquí, es el proceso de construcción de la lengua escrita, es decir las etapas y períodos de conceptualización cognitivos por los que atraviesa el sujeto en la apropiación de un objeto de conocimiento.

Por otro lado los objetivos de la investigación, como ya se vió, pretenden describir ese fenómeno en sujetos adolescentes y adultos con retardo mental, con quienes todavía no se han adelantado estudios que den cuenta de cómo se lleva a cabo ese proceso de construcción,' de ahí que se hable de una verificación para encontrar similitudes o diferencias con respecto a otros grupos poblacionales, como por ejemplo, niños normales, niños con dificultades de aprendizaje y con retardo mental.

Sin embargo, el proceso de construcción no involucra únicamente a las estructuras internas del sujeto que aprende, también lo

externo desempeña un papel importante, a través de las interacciones que el sujeto establece y las influencias que recibe de un medio social, familiar y escolar que influyen cualitativamente ese proceso. De ahí que no puedan desconocerse todos los elementos, planteados en los objetivos, tales como la movilidad de las estructuras de pensamiento, los trastornos asociados al retardo, las prácticas de enseñanza, la edad, los años y nivel de escolaridad, la historia escolar del sujeto que refleja la continuidad o discontinuidad en su educación.

Puede concluirse, entonces, que las características de esta investigación, demandan la selección de un enfoque que privilegie un análisis cualitativo que describa y explique el fenómeno y los aspectos aquí señalados.

En correspondencia con los objetivos de la investigación no se pretende manipular ninguna variable porque se busca identificar en momentos específicos del desarrollo, las características de los períodos de construcción que dan cuenta de la forma como el sujeto adapta y organiza las estructuras del lenguaje escrito.

Las caracterizaciones producidas en distintos momentos del desarrollo permiten evidenciar el movimiento o dinamismo de

estas construcciones, lo cual ratifica la existencia del proceso.

El enfoque es comparativo en cuanto, pretende descubrir una relación entre las prácticas de enseñanza y el proceso de construcción, por tal razón se seleccionan intencionalmente dos grupos que difieren en este aspecto.

Debe aclararse que las otras variables, arriba mencionadas, son consideradas como factores de peso que deben ser tenidos en cuenta al emitir una explicación sobre el fenómeno, cuando se interpretan los resultados de cada uno de los dos grupos, pero en definitiva interesa fundamentalmente, estudiar sobre la base de la comparación, la relación que se establece entre la variable prácticas de enseñanza y la movilización que se genera en el proceso. Es importante centrar la atención en esta relación porque las conclusiones que se pueden inferir derivan en propuestas metodológicas que potenciarán la labor de éstos -aprendizajes.

4.2 SISTEMA DE VARIABLES

4.2.1 Variables Principales

4.2.1.1 Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura:

Conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para conducir el aprendizaje del sujeto hacia un saber específico. en este caso, el de la lectura y la escritura. La concepción teórica que se tenga respecto al aprendizaje, determina el tipo de prácticas con las que se orienta la enseñanza.

En esta investigación se consideran dos tipos de prácticas de enseñanza diferentes, una de corte tradicional que responde a una concepción de tipo asociacionista y otra activa que es correspondiente con un enfoque constructivista del conocimiento.

Los parámetros considerados para identificar una u otra práctica fueron los siguientes: concepción teórica, caracterización y evaluación del proceso de aprendizaje, aspectos complementarios que fortalecen la enseñanza del saber

específico y evaluación de los resultados de la enseñanza.
(Ver anexo No. 1)

4.2.1.2 Proceso de construcción de la lengua escrita:

v
Períodos por los que atraviesa un sujeto al apropiarse de la lengua escrita, como objeto de conocimiento.

En la investigación se identifican los siguientes componentes para hacer seguimiento al proceso de construcción de la escritura: ' Dominio de convenciones periféricas del sistema, aprendizaje del sistema alfabético y análisis gramatical de oración simple. Para la lectura se consideran los siguientes aspectos: Manejo de material impreso, interpretación de textos y análisis de las partes de la oración.

4.2.1.3 Movilización de estructuras cognitivas:

Una estructura cognitiva es el resultado de la operación del mecanismo funcional del pensamiento. Constituye el dispositivo cognitivo a través del cual se aprehende la realidad; refleja la manera de interactuar, interpretar, relacionar, representar, que es particular a cada momento del

desarrollo y se manifiesta a través de los contenidos de la conducta.

La evidencia de una movilización de estructuras de pensamiento se obtiene en el análisis de las etapas y períodos de conceptualización en que se encuentra el sujeto en cada uno de los aspectos que componen el proceso de construcción de la lengua escrita, durante las pruebas, aplicadas en un intervalo de tiempo de 18 meses. Se trata de relacionar el avance, retroceso o estabilidad en las etapas y períodos con la movilidad de estructuras.

4.2.2 Variables de Control:

4.2.2.1 Edad:

Tiempo transcurrido desde el nacimiento, que se expresa en términos de años. Para esta variable se utiliza una -escala de intervalo. Se compone de cuatro intervalos, siendo el límite inferior del primero, la edad de 15 años y el límite superior del último, la edad de 30 años.. El tamaño del intervalo es de 4 años. Se define como adolescentes, a los sujetos con edades comprendidas entre 15 y 22 años y como

adultos a aquellos con edades entre 23 y 30 años, en este grupo en particular.

A.2.2.2 Trastornos Asociados:

Dificultad de carácter específico que afecta a una área particular del desarrollo y que puede ser de carácter neurológico, orgánico o funcional. Se considera como trastorno asociado cuando acompaña una deficiencia de base; para el caso de la investigación, el retardo mental.

La clarificación de los trastornos se basará en la que ofrece la Asociación Psiquiátrica Americana, en su tercera revisión de **1980: DSMIII.**

Tipos de Trastornos:

Comportamental: Déficit de atención y agresividad.

Emocional: Paranoia, de ajuste, afectivos, de ansiedad, disociativos..

Físico: Epilepsia, cardiopatías congénitas, daño de órganos de la visión y/o audición, parálisis

cerebral, daños músculo-esqueléticos, trastornos de la alimentación y del sueño.

Del desarrollo: Lenguaje.

4.2.2.3 Nivel de Escolaridad:

Período educativo por el que transcurre el sujeto y en el que se dispone a acceder a los aprendizajes correspondientes. La escala de medición de esta variable es de tipo ordinal. Comprende tres niveles: Primero, Segundo y Tercero, que se interpretan respectivamente como bajo, medio y alto.

En la Institución denominada grupo A, los alumnos están distribuidos en cuatro niveles: A,B,C y D, que van desde el más bajo hasta el más alto. De estos se tomaron para la muestra, sujetos de los grupos C y D porque respondían a las características de edad y aprendizaje en la lectura y la escritura.

El grupo B, divide a los sujetos en primer, segundo y tercer nivel y esta es la clasificación ' que se considera para la operacionalización de ésta variable.

Debe aclararse que los niveles C y D del grupo **A**, corresponden al segundo y tercer nivel del grupo B, según las características entre grupos, por nivel.

4.2.2.4 Años de Escolaridad:

Tiempo que ha permanecido el sujeto en una institución educativa, valorado en términos de años escolares. La escala empleada para medir esta variable es de "razón", se compone de cinco intervalos, el numeral "0" indica "ninguna escolaridad" y el mayor, la categoría de "13 ó más" años de escolaridad.

4.2.2.5 Escolaridad Continua o Discontinua:

Tiempo que ha permanecido el sujeto en una institución educativa con o sin interrupción. la escala correspondiente es de tipo nominal.

4.3 POBLACION Y MUESTRA

Los sujetos elegidos para llevar a cabo esta investigación son adolescentes y adultos con retardo mental de una edad

comprendida entre los 15 y 30 años, institucionalizados en el sector privado de la Educación Especial, del Valle de Aburró.

De las 15 Instituciones privadas que trabajan con sujetos retardados mentales se seleccionaron dos que respondieran a los siguientes criterios:

Que trabajaran con adolescentes y adultos entre 15 y 30 años de edad.

Que la lectura y la escritura constituyera una de las áreas dentro del plan de formación y que diariamente se les ofreciera actividades que la desarrollaran.

Que cada una de las dos instituciones elegidas difiriera en su práctica de enseñanza.

Que la limitación atendida fuera retardo mental.

Que la muestra de sujetos extraída del centro educativo no fuera inferior a 15.

Bajo estos criterios sólo dos instituciones cumplían con los requerimientos propios de la investigación. En el anexo No. 2 se puede apreciar la caracterización de ambas.

Los sujetos pertenecientes a la Institución que orienta el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una concepción tradicional se le denominará grupo A y aquellos que se les ofrece una enseñanza que privilegia el aprendizaje por procesos correspondiente a un enfoque constructivista se le llamará grupo B.

La población total de sujetos de ambas instituciones fué de 80. De este número se seleccionaron 34, 17 de cada institución, que respondieran a las características anteriormente señaladas. De este número, seis se retiraron durante el proceso, quedando definitivamente una muestra de 14 personas por cada institución. La selección de cada uno de estos grupos al interior de la institución estuvo determinada por:

Las características del trastorno asociado al retardo (que deberían de constituirse en un factor; que no impidiera evaluar con objetividad el período en el que se encontrara el sujeto en su proceso de construcción de la lengua escrita).

La selección de un nivel de retardo que no presentara dificultad para acceder a los aprendizajes académicos básicos.

La edad comprendida entre 15 y 30 años, correspondiente a adolescentes y adultos.

Es necesario anotar que en uno de los grupos todos los sujetos tenían una permanencia en la Institución de mínimo tres años. En el otro grupo, los sujetos ingresaron a la Institución al tiempo que se inició la investigación. Venían de un receso escolar después de que el sistema de Educación Especial, les obligó a desertar o los desechó del sistema.

CUADRO No. 1

CARACTERIZACION DE LA MUESTRA:

SUJETOS DE LA MUESTRA POR SEXO						
GRUPOS SEXO	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
MASCULINO	7	50	5	35.7	12	42.9
FEMENINO	7	50	9	64.3	16	57.1
TOTAL	14	100	14	100	28	100

Como puede apreciarse, en el grupo A , tanto hombres como mujeres comparten el mismo porcentaje, equivalente al 50%; en cambio, en el grupo B, el mayor porcentaje corresponde al sexo femenino con un 64.3%.

CUADRO No. 2

SUJETOS DE LA MUESTRA POR EDAD						
GRUPOS EIDADES	GRUPO A GRUPO B TOTAL					
	F %		F . %		F %	
15-18	2	14.3	3	21.4	5	17.9
19-22	4	28.6	7	50	11	39.3
23-26	3	21.4	3	21.4	6	21.4
27-30	5	35.7	1	7.1	6	21.4
TOTAL	14	100	14	99.9	28	100

En el grupo A, el mayor porcentaje está concentrado alrededor del intervalo de edad de 27 a 30 años, mientras que el menor porcentaje agrupa a los sujetos cuyas edades están entre 15 y 18 años. En el grupo B, el mayor porcentaje corresponde al intervalo, cuyas edades oscilan entre 19 y 22 años y el menor porcentaje equivale al intervalo de edad entre 27 y 30 años.

Nótese que en este último intervalo hay diferencias significativas entre uno y otro grupo

CUADRO No. 3

SUJETOS DE LA MUESTRA POR NIVELES DE ESCOLARIDAD						
GRUPO NIVELES DE ESCOLARIDAD	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1er NIVEL			3	21.4	3	10.7
2do NIVEL	3	21.4	8	57.1	11	39.3
3er NIVEL	11	78.6	3	21.4	14	50
TOTAL	14	100	14	99.9	28	100

1er NIVEL: BAJO
 2do NIVEL: MEDIO
 3er NIVEL: ALTO

CUADRO No. 4

SUJETO DE LA MUESTRA POR AÑOS DE ESCOLARIDAD						
GRUPOS AÑOS DE ESCOLARIDAD	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
0	0	0	2	14.3	2	7.1
1-4	2	14.3	5	35.7	7	25
5-8	5	35.7	1	7.1	6	21.4
9-12	3	21.4	3	21.4	6	21.4
13 0 MAS	4	28.6	3	21.4	7	25
TOTAL	14	100	14	99.9	28	99.9

Mientras que en el grupo A, el intervalo 5-8 años de escolaridad representa el mayor porcentaje, en el grupo B representa el menor.

La misma relación inversa se establece en el intervalo 1-4 años de escolaridad, pues en el grupo A, recoge al menor porcentaje de la población y en el grupo B, al mayor.

En el grupo A, no hay un porcentaje que represente a sujetos con cero años de escolaridad.

CUADRO No. 5

SUJETOS DE LA MUESTRA CON ESCOLARIDAD CONTINUA O DISCONTINUA						
GRUPOS ESCOLARIDAD CONTIN.-DISCONT.	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
CONTINUA	5	35.7	4	33.3	9	32.1
DISCONTINUA	9	64.3	8	66.6	17	60.7
TOTAL	14	100	12	99.9	26	92.8

NOTA: En el grupo B 2 sujetos carecen de escolaridad previa

En ambos grupos el mayor porcentaje indica una alta concentración de la población alrededor de la escolaridad discontinua.

CUADRO No. 6

TRASTORNOS ASOCIADOS DE CADA UNO DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA				
SUJETOS	TRASTORNOS ASOCIADOS			
	COMPORTAMIENTOS	EMOCIONALES	DEL DESARROLLO	FISICOS
SUJETO	No.	No.	No.	No.
" 1				1
2			1	
3	1			
4				
5				
6				1
7	1	1		
8	1			
9			1	1
10				2
11				1
12		1		
13				
14			1	
1			1	1
2			1	1
3		1	1	
4		1		
5		1		
6			1	1
7		1		
8				
9			1	1
10				3
11				1
12				1
13			1	1
14	1			2

Este cuadro demuestra que en cada sujeto puede presentarse más de un trastorno asociado, del mismo ó de diferente tipo. También se visualiza la característica de sujetos que no tienen trastorno asociado al cuadro de retardo.

CUADRO No 7

SUJETOS DE LA MUESTRA CON TRASTORNOS ASOCIADOS POR CATEGORIA				
TIPO DE TRASTORNO ASOCIADO	GRUPO A		GRUPO B	
	F	%	F	%
COMPORTAMENTAL	3	21.4	1	7.1
EMOCIOANAL	2	14.3	4	28.6
DEL DESARROLLO	3	21.4	6	42.7
FISICO	5	35.7	9	64.3

En este cuadro se encuentra información sobre el número de sujetos por grupo ubicados en cada tipo de trastorno. Observe que con relación a los comportamentales sobrepasa en porcentaje el grupo A, con 21.4% y en los demás: Emocionales del desarrollo y Físicos sobrepasa el grupo B, los porcentajes del grupo A.

Estos datos no pueden ser totalizados porque de acuerdo al cuadro anterior sólo se hizo conteo de los sujetos por categoría, no del número de trastornos, por sujeto, en cada categoría.

4.4 DELIMITACION ESPACIAL

Esta investigación se realizó con **sujetos** pertenecientes a dos instituciones privadas de Educación Especial, localizadas en el Area Metropolitana.

4.5 DELIMITACION TEMPORAL

Este estudio se llevó a cabo en un intervalo de tiempo que va desde Abril de 1990 a Octubre de 1991, período correspondiente a 18 meses, transcurso en el cual se aplicaron un conjunto de pruebas informales en tres momentos diferentes, cada uno de seis meses.

4.6 INSTRUMENTOS

4.6.1 Fuentes Primarias:

Verificar el proceso de construcción de la lengua escrita implica asumirlo desde dos aspectos: La Escritura y la Lectura. Cada uno se compone de aprendizajes específicos que reunidos componen la totalidad de lo que se denomina proceso.

Para el caso concreto de la Escritura se trata de identificar el dominio que el sujeto va logrando de las Convenciones Periféricas del Sistema, del Sistema Alfabético y de la Oración Escrita.

Para la lectura, interesa conocer el Manejo del Material Impreso, la Interpretación de Textos y el Análisis de las Partes de la Oración.

A continuación se va a describir para cada uno de estos elementos el tipo de instrumentos que se utilizaron como vía para conocer su proceso de construcción.

4.6.1.1 Pruebas de Escritura:

- Convenciones Periféricas del Sistema:

La evaluación de estas convenciones: alineación, direccionalidad, tipo de letra, tipo de grafismo y repertorio, no requirieron el diseño o aplicación de un instrumento, pues a través de las escrituras espontáneas o dictados fue posible observar en forma muy clara la interiorización particular que cada sujeto tenía con respecto a tales parámetros.

El registro de estas características se basó en los siguientes

indicadores:

Alineación: Si - No

Direccionalidad: Si – No

'Pipo de Grafismo: Dibujo-Garabato Seudolettra Grafia

Convencional.

Tipo de Letra: Script-Cursiva-Combinada.

Repertorio: Insuficiente (1-3) - Reducido (4-9)
Amplio (Mas de 10). (Ver numeral 3.2.5.1
del marco conceptual).

Sistema Alfabético:

El instrumento elegido. para verificar el proceso conceptual que media en la construcción de la escritura alfabética está orientado a identificar los períodos, etapas y subetapas correspondientes a ese proceso.

La manera más adecuada para percibirlo es a través de la aplicación de "la guía de evaluación de la lengua escrita" elaborada por M. Gómez Palacio et al (1987).

Esta prueba fué elaborada para aplicarla a niños mexicanos, por lo tanto algunas de las palabras debieron adaptarse al vocabulario usual de los niños de nuestro medio, respetándose la estructura de las palabras.

En la primera prueba se cambió la siguiente palabra:

Almeja (Trisílaba, sílaba inversa y dos sílabas directas)
por hormiga (de igual estructura).

En la segunda prueba:

Papalote (Polisílaba, dos sílabas directas repetidas y dos sílabas directas), por papagayo (de igual estructura).

En la tercera prueba:

Chile (Bisílaba, con dos sílabas directas), por chuzo (de igual estructura).

Chilaquiles (Polísilaba, tres, sílabas directas y una sílaba compleja) por mantequilla (Polísilaba, sílaba compleja, tres directas) .

La prueba se compone de dos fases: el dictado de palabras y enunciados y la escritura espontánea.

El dictado de palabras está compuesto por siete palabras del mismo campo semántico, cuyas estructuras van de una a cuatro sílabas y son de distinto tipo: directa, inversa, diptongo, compleja, grupo consonántico. También se incluye variación en el aumento gradual de complejidad en la ortografía.

A partir de la segunda evaluación se incluye al repertorio, el dictado de dos palabras más, que proceden del listado de la prueba anterior, ello con el objeto de comparar las escrituras para constatar cambios.

Además del listado de palabras se incluye el dictado de enunciados que consisten en frases simples que también en cada prueba aumentan el grado de dificultad en cuanto a ortografía y estructura sintáctica. Otra característica es que cada enunciado incluye una palabra que hace parte del listado de

palabras, con la finalidad de descubrir si los sujetos responden a un patrón de estabilidad en la escritura.

Con respecto a la escritura espontánea se propone un tema para que los sujetos lo desarrollen por escrito. Esta estrategia permite identificar la apropiación que se ha hecho de la escritura y revela la autonomía con que los sujetos la asumen. (Ver Anexo No. 3).

- **Oración Escrita:**

No se elaboró una prueba específica para observar este aspecto, mas bien se utilizó de la prueba anterior la evaluación de la escritura espontánea para verificar el dominio de los diferentes componentes que integran la oración simple: sustantivo, verbo, adjetivo, artículo y conectivos.

Y para constatar el dominio de la separación de las palabras en la oración se utilizó de la prueba de escritura el dictado de enunciados y la escritura espontánea.

4.6.1.2 Pruebas de Lectura:

- Manejo de Material Impreso:

Se recopilaron los aspectos referidos al dominio de material impreso que Ferreiro y Teberosky (1979) Gómez y Ferreiro (1982) y Gómez y Otros (1987) han retomado de Y. y K. Goodman y que han utilizado en cada una de sus investigaciones, tratando de sintetizarlos en diez items que describen conductas que los sujetos asumen al enfrentarse con materiales de lectura.

Los resultados de esta prueba fueron obtenidos a través de la observación directa de los sujetos al momento de enfrentarse a la manipulación del material impreso ante la solicitud del evaluador.

Los aspectos que se querían observar daban cuenta de la forma correcta de colocar el libro para leer, de la predicción de títulos y textos, de la direccionalidad para leer, de la ubicación de párrafos y del orden para pasar las páginas. (Ver Anexo No. 4).

El material elegido para la primera prueba fué un cuento denominado " Amigos Traviesos" y para la segunda evaluación "El Gatito y el León". Ambos pertenecientes a la colección "Tus Amigos" de Susaeta Ediciones.

Estos cuentos fueron seleccionados por poseer características como: diseño gráfico apropiado, colores vivos, textos cortos, letra script con buen tamaño.

– **Interpretación de Textos:**

Esta prueba fue diseñada por Ferreiro, Gómez y Colaboradores en 1982 y adaptada por Palacio y Colaboradoras en 1987. Consta de siete palabras con y sin imagen, cinco enunciados con y sin imagen y dos párrafos con y sin imagen. Todo este conjunto está distribuido en cuatro pruebas; en éstas algunas imágenes se corresponden exactamente con el nombre que aparece en el texto, ejemplo pelota (imagen): Pelota texto. En las láminas restantes aparece un texto que no indica exactamente lo que representa la imagen pero que guarda relación con ella. De otro lado, las láminas están agrupadas así:

Una palabra: un objeto.

Varias palabras (Oración o párrafo): Un objeto.

Una palabra: Varios objetos.

Varias palabras (Oración o párrafo): Varios objetos.

Al presentar este material a los sujetos se lo hace en el siguiente orden: primero, el material sin imagen y segundo, las láminas con imagen y texto incluido, ello con el objetivo de verificar la utilización de alguna característica o índice útil del texto que les permita llegar a la interpretación antes de que la imagen ofrezca mayores elementos.

Las consignas que se les dieron tanto para los textos sin y con imagen, fueron:

Qué crees que dice aquí? (Se señala el texto).

Por qué crees que dice ... ? (De acuerdo a la primera respuesta del niño).

Di nuevamente lo que dice y señala con tu dedo a medida que lees.

De la misma manera, que en la prueba de escritura se modificó una palabra perteneciente a la primera evaluación porque no hacía parte del lenguaje usual. Fue ella, elotes:- la cual fue

cambiada por arepas (tanto en la palabra como en la oración), respetando la misma estructura. (Ver Anexo No. 5).

- Análisis de las Partes de la Oración:

Esta prueba se aplicó en forma textual, tal como fué diseñada por las autoras, anteriormente mencionadas.

Consiste en la escritura en letra mayúscula sostenida, ante el niño, de una oración que contiene mínimamente sustantivos, verbo y artículo.

Se le hacen preguntas al niño de dos tipos:

La primera de predicción, que consiste en indagar si ante una palabra que señala el evaluador el sujeto dice lo que está escrito allí.

La segunda de ubicación, que consiste en interrogar al sujeto acerca de si una palabra en cuestión está representada en el enunciado, para lo cual se le invita a hacer el señalamiento respectivo.

Primera prueba:

La Vaca come pasto.

Segunda prueba:

La niña trajo su muñeca.

Tercera prueba:

Luis juega a las bolas.

Debe anotarse que por cada palabra presente en la oración se formula una pregunta sobre predicción y una sobre ubicación.

Estas pruebas fueron aplicadas en forma sucesiva a cada sujeto en tres momentos con un margen de tiempo, entre uno y otro, de seis meses. Esta distribución temporal obedeció a las características de la población porque se requería de amplios espacios de tiempo que posibilitaran la construcción de un saber, en este caso, el de la lectura y la escritura.

Dado que el intervalo entre la aplicación de la primera y la tercera prueba fue tan amplio no se incluyó la cuarta prueba, de ahí, que no aparezca en las especificaciones anteriores ni en los anexos.

A la prueba que evalúa el Manejo de Material impreso sólo se le hicieron dos aplicaciones correspondientes al segundo y tercer momento debido a la incapacidad de los sujetos para utilizar el material impreso sin que previamente se hubieran realizado unas experiencias de familiarización al respecto.

Estas pruebas permiten identificar el período y etapa de conceptualización en que se encuentran los sujetos en la construcción de la lengua escrita; era importante entonces, hallar la relación entre estos niveles y aquellos por los que se atraviesa en la construcción del razonamiento como función cognitiva, las pruebas para medirlo son las de conservación. De ellas ya se habló en el marco teórico cuando se reseñaron los resultados de la investigación de B. Inhelder con jóvenes débiles mentales.

En nuestro caso, era interesante para la investigación hallar esta relación y para ello se recurrió a las pruebas de Conservación de cantidad continua y discontinua, propuestas por Jean Piaget (1939) y adaptadas por la Universidad Católica de Chile (1975).

Al intentar aplicarlas a estos jóvenes con retardo mental se vió la imposibilidad de lograr que el lenguaje específico de

estas pruebas fuera comprendido por ellos. Se buscó entonces, hacer una adecuación de los términos y que fuera juzgada por dos expertos con el fin de asegurar que el objeto de estas no hubiera sido desvirtuado con esta modificación, pero al momento de ejecutarlas nuevamente se encontró la limitación porque no se lograba partir del reconocimiento de la igualdad, situación ésta indispensable para poder avanzar en su desarrollo.

Tal hecho obligó a desistir de la verificación de la relación entre dos procesos que aunque diferentes si interdependientes en cuanto que comparten el status de funciones cognitivas, como lo han demostrado, investigaciones de N. Chomsky y J. Piaget (1979), L. Vigotsky (1934) entre otros.

B. Inhelder (1943) logró llevar a cabo estas pruebas porque trabajó con una población de un nivel de retardo menor y éste motivo es la causal de tal dificultad en el momento de la aplicación en ésta investigación porque en nuestros sujetos el nivel de retardo es mayor.

En el Anexo No. 6 aparecen las dos, pruebas con las modificaciones correspondientes y una transcripción de las respuestas dadas por un sujeto que es representativo de otras tantas dadas por otros sujetos.

4.6.2 Fuentes Secundarias:

Dentro de estas fuentes secundarias es preciso considerar, **como** resultado de la revisión bibliográfica el conjunto de teorías, investigaciones y experiencias que versan sobre retardo mental, psicología genética, psicolingüística desde un enfoque interactivo y proceso de construcción de la lengua escrita.

Además de esto, la información que procede de las Instituciones que participaron en esta investigación, con respecto a: datos de caracterización, descripción de la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura, historia de salud, de desarrollo y escolar de cada sujeto de la muestra y material de escritura complementario a las pruebas de algunos de estos sujetos.

Un aporte valioso para esta investigación lo constituyó el encuentro con Liliana Tolchinsky, quién ha desarrollado también -investigaciones en lenguas diferentes al español con el objetivo de verificar el proceso de construcción de la lengua escrita, tanto con niños normales como con niños con necesidades educativas especiales. A través de este recurso fue posible conocer el desarrollo de dos investigaciones que

sirvieron de pauta, en la orientación de algunos aspectos de este trabajo.

4.7 LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACION

4.7.1 Limitaciones

Aunque fue amplio el tiempo dedicado al trabajo de campo (18 meses), las autoras consideran que un intervalo de tiempo mayor (18 meses más aproximadamente) hubiera permitido extraer conclusiones más firmes en torno a la consistencia de los aprendizajes obtenidos por la vía del respeto al proceso de construcción de la lengua escrita. Al mismo tiempo se hubiera podido clarificar si los retrocesos verificados en las distintas etapas, en algunos de los sujetos, obedecían a oscilaciones del pensamiento, característica ésta del retardo mental, o si se debían a estados transitorios dentro del proceso, reflejo de un logro todavía no afirmado, hecho éste que también se presenta en niños con una estructura cognitiva normal.

La escasez de Instituciones educativas que ofrecen dentro de sus programas, para adolescentes y adultos, un espacio

para los aprendizajes académicos básicos, impidió hacer selección de una muestra más fundamentada en el azar.

En el campo conceptual, los trabajos e investigaciones de E. Ferreiro, M. Gómez, A. Teberosky y Colaboradores aún no han derivado en un cuerpo teórico suficientemente consistente desde la relación con otras teorías (psicología genética y psicolingüística) y desde la producción teórica derivada de sus investigaciones. También se desconocen otros informes y escritos de estas autoras porque no son materiales de amplia divulgación en este país, y es probable que parte de la información que se requiere esté consignada en estos escritos. Aún así se dispuso de amplios elementos teóricos, pero esto es lo que consideramos todavía no acabado. Este factor fue limitante para la investigación porque al no hallar correspondencia' entre teoría y práctica, surge el interrogante: Es vacío en la secuencia de etapas y períodos propuesta por las autoras ó son respuestas particulares de la población de sujetos con los que se trabajó?

También las variaciones en las denominaciones de la secuencia del proceso de construcción, establecidas entre 1979 y 1987

carecen de fundamentación teórica, por tanto, tomar posición frente a ello fue tarea bastante compleja en esta investigación.

4.7.2 Alcances:

Los objetivos generales de la investigación fueron alcanzados:

Fue posible verificar el proceso de construcción de la lengua escrita en adolescentes y adultos con retardo mental.

Se constató la influencia de las prácticas de enseñanza en la construcción de ese proceso.

Fue reconocible la movilización de estructuras cognitivas en estos sujetos; perceptible en el avance por las distintas etapas del proceso.

Como ganancia adicional de la investigación puede señalarse el aporte teórico, en cuanto a:

La clarificación de la denominación de los tres momentos identificables en todo proceso de construcción y que se prefirió llamar primero, segundo y tercer período, de acuerdo a la propuesta de la especialista en lectura: Violeta Romo.

La reubicación de algunas etapas dentro de los períodos de conceptualización.

La complementación en la secuencia del proceso de construcción, al incluir otras etapas y subetapas por las que atraviesan estos sujetos, en particular.

4.8 ANALISIS DE LA INFORMACION

La interpretación de los resultados se basará en la comparación por porcentajes y su respectivo análisis se hará desde lo cualitativo. Tres razones constituyen el argumento para tal elección: La primera apunta a que las características particulares de esta investigación son consistentes con una interpretación cualitativa porque la riqueza de los resultados puede identificarse de una manera más clara cuando se analiza el detalle o la particularidad de una respuesta que habla de avances, estancamientos o retrocesos en el proceso, generados

por factores que deben ser considerados desde una situación específica. El dato estadístico, ofrecido a través de las pruebas de correlación sería un dato que no podría trascender el hecho que se estudia.

ⁱ La segunda razón se refiere a que el tipo de instrumentos que fueron elegidos para hacer seguimiento al proceso de construcción de la lengua escrita, no permite en el terreno práctico realizar un cruce entre los resultados porque la estructura de las pruebas difiere mucho entre sí.

La última razón remite a los objetivos de la investigación, pues desde ellos las investigadoras han delimitado los espacios metodológicos dentro de los que se orientará este estudio. No queda excluida la idea de que pueden identificarse otras vías o diseños para extraer otras interpretaciones. Estas posibilidades quedan abiertas para investigaciones que quieran dar continuidad a este interesante tema.

5. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

5.1 CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA

5.1.1 Alineación

Con respecto a la alineación, en el grupo A se observa que desde la primera prueba el 92.9% ya la había alcanzado y este logro se mantuvo durante todo el proceso. En la segunda prueba ya el 100% del grupo evidenció la alineación en la escritura y como logro se mantuvo en la tercera prueba. (Ver cuadro No. 8).

Del grupo B, en la primera prueba, el 85.7% había ya alcanzado la alineación, en la segunda prueba se incrementó al 92.9% y este porcentaje se mantuvo aún en la tercera prueba. Esto indica que el porcentaje restante de 7.1% correspondiente a un sujeto, no logró esta adquisición durante todo el proceso. (Ver cuadro No. 9).

Con referencia al porcentaje de sujetos que tanto en el grupo A como en el B alcanzaron desde la primera prueba la alineación, puede decirse que no es resultado de los años de escolaridad puesto que dos sujetos sin ninguna escolaridad se

encontraban dentro de este porcentaje. Tampoco se debe a una práctica de enseñanza en especial porque la historia escolar de los sujetos revela su paso por diversas instituciones, que difieren entre sí, en cuanto al tipo de práctica. Las otras variables como edad, educación continua o discontinua, nivel y años de escolaridad, tampoco son significativas. Por tanto, esta investigación no puede explicar en definitiva los factores que pudieron incidir en la construcción de este aspecto, pero si puede ratificar los planteamientos de E. Ferreiro (1987) cuando afirma que con relación al aprendizaje de las convenciones periféricas (según resultados de un estudio longitudinal en más de 900 niños) su aprendizaje se produce casi sin dificultades y se desarrolla principalmente por fuera de la escuela.

Con respecto al sujeto al grupo B que hasta la fecha no ha logrado alineación en la escritura puede decirse que es un caso/ en el que se inscribe un grupo de sujetos con retardo, que por la gravedad de sus trastornos asociados, se ven obligados a seguir tratamientos con drogas psicoactivas que les imposibilitan un desempeño normal frente al aprendizaje, de ahí que las experiencias significativas que se tengan con la lectura y la escritura no alcancen a ser útiles para ellos, en el sentido de propiciar conocimientos.

5.1.2 Direccionalidad

En el grupo A en la primera prueba, de entrada, el 85.7% de sujetos ya habían alcanzado la direccionalidad. Para la segunda prueba ya el 100% de la población la había logrado y este resultado se mantuvo en la tercera prueba. En el grupo B, el 78.6% de sujetos tenían direccionalidad al momento de aplicar la primera prueba. En la segunda prueba se incrementó éste valor en un 85.7% y para la tercera prueba en un 92.9%. Es decir, que un 7.1% correspondiente a un sujeto, durante todo el proceso, no logró acceder a ésta convención periférica. (Ver cuadros No. 8 y No. 9).

El mismo análisis que explica en la alineación el porcentaje de sujetos que desde la primera prueba ya traía el logro, es igualmente válido para este caso de la direccionalidad.

El análisis de datos del grupo de sujetos que alcanzaron esta convención en el tiempo comprendido entre la primera y la segunda prueba, de ambos grupos, y aquel que lo obtuvo entre la segunda y la tercera prueba da cuenta de que la diversidad entre sujetos en torno a edad, niveles y años de escolaridad no permite identificar un patrón común que pueda dar pauta para una incidencia, salvo la escolaridad discontinua en tres, de

cuatro de ellos pero este hecho no es relevante como para decir que se llega a una generalización. Para ser consistentes con la objetividad se determina entonces que no hay elementos que permitan proponer una explicación.

El sujeto que nunca alcanzó durante el proceso la direccionalidad es el mismo que tampoco lo hizo con la alineación. Las razones ofrecidas en el análisis del hecho, se cree son igualmente válidas para justificar la ausencia de este logro.

Al comparar los sujetos que no habían alcanzado la alineación con aquellos que tampoco lo habían hecho con la direccionalidad, se observan dos situaciones: La primera sobre dos sujetos que presentan igual desenvolvimiento en el proceso, en ambos aspectos, es decir no logro en la primera prueba para alineación y direccionalidad y logro en ambas a partir de la segunda prueba.

La segunda es la de dos sujetos que alcanzaron la alineación más no la direccionalidad, aunque ésta fue obtenida como logro durante el proceso.

El análisis de estos hechos permite establecer que la direccionalidad se obtiene en forma paralela con la alineación o se desarrolla después de ésta. Nunca antecede la direccionalidad a la alineación porque tiene un mayor grado de dificultad.

5.1.3 Tipo de Letra

En el grupo A, en la primera prueba, un 92.9% tiene letra script y un 7.1%; el caso de un sujeto, emplea combinada. Este porcentaje mayor se mantiene en la segunda prueba y ese 7.1% se modifica pasando a letra cursiva (el mismo sujeto). En la tercera prueba el 100% de la población está ubicado dentro del indicador: letra script. (Ver anexo No. 8).

Cómo explicar la oscilación de este sujeto que durante el proceso atraviesa por los diferentes tipos de letra?

Las características indican que ha tenido entre 9 y 12 años de escolaridad discontinua, con una edad de 27 años, como rasgos más sobresalientes. Esto significa que durante ese largo período escolar ha aprendido a escribir con letra cursiva y con script, por tanto es evidente que como producto de ese conocimiento combine tipos de letra ó escriba con una o con

otra. En la última prueba, donde utiliza la letra script, se manifiesta una tendencia a definirse por ésta, como resultado del refuerzo y la insistencia que la institución escolar ejerce sobre este tipo de letra.

En el grupo B, en la primera prueba, un 92.9% escribe con letra script y el 7.1% con letra cursiva. Para la segunda prueba se reduce el porcentaje de sujetos que tienen letra script y aumenta el de aquellos que escriben con cursiva (14.3%) y un 7.1% emplea letra combinada.

En la tercera prueba se sostiene la distribución de porcentaje (Ver cuadro No. 9).

El análisis muestra que los sujetos que pasaron de letra script a cursiva o combinada, de la primera a la segunda prueba, son los mismos que permanecen en estas categorías en la tercera prueba.

Vale la pena anotar que la práctica de enseñanza que emplea la Institución en la orientación de la lectura y la escritura no exige, ni refuerza un modelo de letra en particular, por lo tanto, los sujetos están en condiciones de decidir durante el proceso el tipo con el que más se identifiquen. Queda abierta

la posibilidad de que si el sujeto aprende a manejar ambos tipos de letra, lo puede hacer.

De dónde procede la tendencia a preferir en la escritura un determinado tipo de letra, ya sea script o cursiva? En principio, del modelo que la familia utiliza, sin que la escuela genere ninguna sanción. En segundo lugar del modelo que el maestro presenta en las actividades de lenguaje a través del material y del texto escrito, lo cual puede verse reforzado por el modelo que usualmente predomina en el material impreso que circula como medio de comunicación.

5.1.4 Tipo de Grafismo

En el grupo A, en la primera prueba el 92.9% de los sujetos emplea grafía convencional y el 7.1% seudolettra. En la segunda prueba se mantiene esta distribución de porcentaje y en la tercera el 100% se ubica en la categoría de grafía convencional. (Ver Cuadro No. 8).

El sujeto que emplea seudolettra, es el 7.1% que aparece en las pruebas uno y dos, y es el que pasa en la prueba tres a categoría de grafía convencional.- (Ver Cuadro No. 10).

Si se considera que la Institución dentro de la que se desenvuelve el sujeto es la que marca la pauta de los aprendizajes, pero no desde el proceso evolutivo del sujeto sino desde las exigencias de un currículo, se verá que esa elaboración no es tan rica porque le ha negado a éste la posibilidad de comparar, crear, transformar, asociar, etc, es decir aplicar diferentes acciones sobre un objeto, en este caso símbolos, las que finalmente, por un proceso activo del pensamiento darían lugar al descubrimiento de las formas de las letras.

En el grupo B, en la primera prueba los resultados estén distribuidos de la siguiente manera: 57.1% tienen grafía convencional, 35,7% escriben pseudo letra y 7.1% garabato.

En la segunda prueba aumenta el porcentaje de los sujetos que manejan grafía convencional: 71.4% y disminuye en la categoría de pseudo letra:21.4%;se mantiene el 7.1% en garabato. La

tercera prueba tiene divididos los porcentajes en igual forma que la segunda prueba. (Ver Cuadro No.9).

En este grupo el análisis muestra que hubo mucha estabilidad en el tipo de grafismo empleado por los sujetos porque en las tres pruebas, ocho sujetos conservaron la escritura de grafía convencional, tres la pseudo letra y uno el garabato. En dos

sujetos solamente se presentó movilidad pues en la primera prueba se encontraban en la categoría de pseudo letra y en la segunda y tercera ya avanzaron hacia grafía convencional. El hecho de que en la tercera prueba hayan conservado este logro pone en evidencia la consistencia de esta construcción. (Ver Cuadro No. 10).

5.1.5 Repertorio

Los sujetos del grupo A están agrupados de la siguiente manera en la primera prueba: 50% tienen un repertorio reducido, 42.8% amplio y 7.1% insuficiente.

En la segunda prueba se presenta variación: el 57.1% se ubica en la categoría de repertorio reducido, 35,7% en amplio y 7.1% en insuficiente.

Para la tercera prueba aumenta el porcentaje en la categoría de repertorio amplio: 57.1%, desaparece el porcentaje de 7.1% asignado a insuficiente y se suma a la de repertorio reducido con un 42.8%. (Ver Cuadro No. 8).

En esta convención periférica del sistema de escritura también se presentó estabilidad en el número aproximado de grafías

empleadas por los sujetos al escribir. Se vé como en las tres pruebas, cinco sujetos tienen repertorio amplio y cinco repertorio reducido.

En tres de ellos se presenta evolución al pasar de la segunda a la tercera prueba, de reducido a amplio y uno pasa, también de la segunda a la tercera prueba de insuficiente a reducido.

En un sólo sujeto se presenta una regresión temporal en el dominio de repertorio porque en la segunda prueba se devuelve hacia reducido pero nuevamente recupera, en la tercera, el repertorio amplio. Este hecho da cuenta de un repertorio todavía no consistente. (Ver cuadro No. 11).

Cuáles son los determinantes que explican el que los sujetos durante el período de esta investigación se hayan quedado en la categoría de repertorio' reducido?

Un análisis detallado de las muestras de escritura de los siete sujetos (50%) que en la primera prueba tienen repertorio reducido evidencia un dominio sobre las letras que bajo los modelos tradicionales de enseñanza se sugieren como los más simples para iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura.

ellas son: las vocales y las consonantes m,p,t,s. (Ver Anexo No. 7) .

No progresan en el repertorio debido a que mientras no avancen en el dominio de una letra no se les enseña otra, y esta situación se presenta durante toda su escolaridad.

Por otro lado, se halló una estrecha relación entre el dominio de repertorio amplio y la lectura correspondiente a la transición entre segundo y tercer período o de tercer período, en la interpretación de textos. En seis de los siete sujetos (42.8%) se encontró esta relación.

Las demás variables no tuvieron peso para una explicación.

En el grupo B, en la primera prueba el mayor porcentaje de 57.1% corresponde a la categoría de repertorio insuficiente, y comparten el mismo porcentaje: 21.4% las categorías de reducido y amplio.

En la segunda prueba reduce el porcentaje de insuficiente al 50%, quedando el 35.7% en amplio y 14.3% en repertorio reducido. Ya en la tercera prueba el 42.9% se agrupa alrededor de insuficiente, 35.7% en amplio, valor que se sostiene y 21.4% en reducido. (Ver Cuadro No. 9).

El análisis revela que de los 14 sujetos que integran este grupo, ocho se mantuvieron en las categorías durante todo el proceso de la investigación: dos en amplio y seis en insuficiente.

Cinco sujetos mostraron avance al pasar de una categoría a otra ya fuera de la primera a la segunda prueba o de la segunda a la tercera.

Llama la atención un sujeto que estando en las dos primeras pruebas en la categoría de amplio, pasó en la tercera a la de reducido. (ver Cuadro No. 11).

Por qué los sujetos de este grupo presentan tanta diferencia en la distribución porcentual con respecto al grupo A? Cuáles son las condiciones particulares que podrían ofrecer alguna explicación?

La más importante es que el primer y segundo nivel del grupo B lo componen un 78.6% de la población total, mientras que en el grupo A, la composición es inversa: el 78.6% lo integran sujetos que pertenecen al nivel tres. De ahí que se explique por qué el porcentaje en la categoría de insuficiente, es más elevado en este grupo.

Tienen las mismas grafías del grupo A, los sujetos que se encuentran en la categoría de reducido?.

De los tres sujetos que se encuentran aquí, dos no lo hacen y uno combina grafías de ese repertorio inicial con otras letras de aprendizaje posterior. La respuesta a este hecho la puede dar la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura que emplea esta institución porque éste no enseña letras bajo una secuencia organizada, sino que propicia su descubrimiento.

Podría creerse que las condiciones de esta práctica propician aprendizajes más rápidos pero no es así, pues si se atiende al proceso y ritmo de aprendizaje el tiempo de esta construcción es más amplio, pero la consistencia del aprendizaje es mejor.

Es válida la anotación que se hizo en el grupo anterior con respecto a la relación hallada entre dominio de repertorio amplio y ubicación de los sujetos en el nivel de transición - entre segundo y tercer período o tercer período, en la interpretación de textos. En la tercera prueba, de los cinco sujetos, cuatro se inscriben dentro de esta »relación.

CUADRO No. 8

CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA, DEL GRUPO A.

ASPECTOS	PRUEBAS INDICADORES	PRUEBA 1		PRUEBA 2		PRUEBA 3	
		F	%	F	%	F	%
ALINEACION	SI	13	92.9	14	100	14	100
	NO	1	7.1				
DIRECCION AUDAD	SI	12	85.7	14	100	14	100
	NO	2	14.3				
TIPO DE LETRA	SCRIP	13	92.9	13	92.9	14	100
	CURSIVA			1	7.1		
	COMBINADA	1	7.1				
TIPO DE GRAFISMO	DIBUJO						
	GARABATO						
	SEUDOLETRA	1	7.1	1	7.1		
	GRAFIA CONVENCIONAL	13	92.9	13	92.9	14	100
REPERTORIO	INSUFICIENTE(1-3)	1	7.1	1	7.1		
	REDUCIDO(4-9)	7	50	8	57.1	6	42.8
	AMPLIO(+10)	6	42.8	5	35.7	8	57.1

CUADRO No. 9

CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA DEL GRUPO B							
ASPECTOS	PRUEBAS INDICADORES	PRUEBA 1		PRUEBA 2		PRUEBA 3	
		F	%	F	%	F	%
ALINEACION	SI	12	85.7	13	92.9	13	92.9
	NO	2	14.3	1	7.1	1	7.1
DIRECCIONAUDA	SI	11	78.6	12	85.7	13	92.9
	NO	3	21.4	2	14.3	1	7.1
TIPO DE LETRA	SCRIP	13	92.9	11	78.6	11	78.6
	CURSIVA	1	7.1	2	14.3	2	14.3
	COMBINADA			1	7.1	1	7.1
TIPO DE GRAFISMO	DIBUJO						
	GARABATO	1	7.1	1	7.1	1	7.1
	SEUDOLETRA	5	35.7	3	21.4	3	21.4
	GRAFIA CONVENC	8	57.1	10	71.4	10	71.4
REPERTORIO	INSUFICIENTE^-3)	8	57.1	7	50	6	42.9
	REDUCIDO(4-9)	3	21.4	2	14.3	3	21.4
	AMPLIO(+10)	3	21.4	5	35.7	5	35.7

CUADRO No. 10

EVOLUCION DE LAS CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B: TIPO DE GRAFISMO										
ASPECTO	INDICADORES	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra ALA 2da P.				DE LA 2ra A LA 3ra P.			
			GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
			F	%	F	%	F	%	F	%
TIPO DE GRAFISMO	DIBUJO	+ 1								
		0								
		-1								
	GARABATO	+ 1								
		0			1	7.1			1	7.1
		-1								
	SEUDOLETRA	+ 1			2	14.3	1	7.1		
		0	1	7.1	3	21.4			3	21.4
		-1								
	GRAFIA CONVENCION	+ 1								
		0	13	92.9	8	57.1	13	92.9	10	71.4
		-1								
	TOTAL	+ 1			2	14.3	1	7.1		
		0	14	100	12	85.7	13	92.9	14	100
		-1								

CUADRO to. 11

EVOLUCION DE LAS CONVENCIONES PERIFERICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B: REPERTORIO										
ASPECTO	INDICADORES	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra A LA 2da P.				DE LA 2ra A LA 3ra P.			
			GRUPO A		GRUPOB		GRUPO A		GRUPOB	
			F	%	F	%	F	%	F	%
REPERTORIO	INSUFICIENTE (1-3)	+ 1			1	7.1	1	7.1	1	7.1
		0	1	7.1	7	50			6	42.9
		-1								
	REDUCIDO (4-9)	+ 1			2	14.3	3	21.4	1	7.1
		0	7	50	1	7.1	5	35.7	1	7.1
		-1								
	AMPLIO (+1)	+ 1								
		0	5	35.7	3	21.4	5	35.7	4	28.6
		-1	1	7.1					1	7.1
	TOTAL	+ 1			3	21.4	4	28.6	2	14.3
		0	13	92.9	11	78.6	10	71.4	11	78.6
		-1	1	7.1					1	7.1

5.2 APRENDIZAJE DEL SISTEMA ALFABETICO DE LA ESCRITURA

En el grupo A, en la primera prueba, el 7.1% se ubicó en el primer período de conceptualización referido a la diferencia entre dibujo y escritura, el 71.4% se situó en el segundo período relacionado con la búsqueda de diferencias entre escrituras y el 21.4% en el tercer período, en donde el dominio implica ya la fonetización de la escritura.

En la segunda prueba la distribución conservó el mismo porcentaje para el primer período, en el segundo correspondió a 64.3% y en el tercer período aumentó su porcentaje: 28.6%.

En la tercera prueba los porcentajes no variaron con respecto a la segunda. (Ver Cuadro No. 12).

En el grupo E, en la primera prueba, el 64.3% se ubicó en el primer período, en el segundo un 21.4% y en el tercero 14.3%. Para la segunda prueba el 57.1% corresponde al primer período, al segundo el 28.6% y al tercero, el mismo porcentaje anterior que se sostiene igualmente para la tercera prueba, en ésta, en el primer período se tiene un porcentaje de 7.1% y en el segundo de 78.6%. (Ver Cuadro No. 12).

El análisis permite verificar en el grupo A, que sólo un sujeto estuvo durante las tres pruebas en el primer período. Nueve sujetos igualmente se mantuvieron en el segundo período en las tres pruebas y tres permanecieron en el tercer período en las tres pruebas, para un total de 13 sujetos de un total de 14. En definitiva, 10 no mostraron ninguna evolución en el paso de un período a otro, dentro del tiempo en que se desarrolló la investigación. Quedan excluidos los tres sujetos del último período porque estos ya alcanzaron la etapa máxima a la que pueden llegar, en la conceptualización de la escritura; no se excluye que nuevos aprendizajes puedan contribuir a su consolidación. Esta anotación no niega el hecho de que si puede haberse presentado alguna movilidad por las distintas etapas y subetapas que componen cada período. Más adelante, se constatará esta afirmación.

Queda por mencionar un sujeto que si mostró evolución durante el proceso, al pasar del segundo al tercer período en la segunda prueba y este logro se mantuvo en la tercera. (Ver Cuadro No. 13).

Al hacer revisión de las variables que pudieron potencializar este hecho se aprecia que no hay una significancia que permita establecer una relación, máxime si se considera que otros

sujetos contaban con las mismas condiciones y ellas no favorecieron tal movilización.

El análisis de los sujetos del grupo B permite establecer que permanecieron estables en las tres pruebas, en el primer período uno, en el segundo tres y en el tercero dos, para un total de seis de 14 sujetos que integran este grupo. Se deduce que ocho se movilizaron del primer al segundo período; un sujeto , en el paso de la primera a la segunda prueba y siete en el de la segunda a la tercera. (Ver Cuadro No. 13).

Por qué se manifiesta tal evolución? Al revisar las características que pudieran ser comunes en estos sujetos, se encontró que los rangos de edad corresponden a los dos primeros, entre "15 y 18" y "19 y 22 años", con excepción de un sujeto que tiene 23 años. Otro aspecto, es que cinco proceden de escolaridad discontinua, dos con ninguna experiencia escolar previa y un sujeto con escolaridad continua pero con una historia escolar muy corta: de cuatro años solamente.

La pregunta que cabe formular es ¿Es el Sistema Escolar tal como está concebido, y en el que están inscritos estos sujetos, el que limita las condiciones para que cognitivamente puedan evolucionar por los distintos períodos de conceptualización?

Recuérdese que en el grupo A, que representa una Institución de corte tradicional en sus prácticas de enseñanza frente a la concepción de aprendizaje. 10 sujetos no lograron ninguna evolución.

Esta prueba para poder verificar el proceso de construcción de la lengua escrita requería ceñirse a la secuencia descubierta por Ferreiro y Gómez (1982) que ya había sido objeto de generalización en las múltiples investigaciones realizadas por ellas y sus colaboradores, con niños de sectores deprivados de la población, de aulas especiales y de escuela regular.

Al tratar de confirmar esta secuencia con la población objeto de estas investigaciones, se vio que algunas respuestas de los sujetos no correspondían a ninguno de los parámetros que describían características acerca de la forma de aprender la escritura como representación del lenguaje. Por lo tanto, se creó la necesidad de describir estas características y situarlas convenientemente dentro de la secuencia planteada por las investigadoras anteriormente mencionadas. Este es uno de los aportes de este trabajo que queda como inquietud para futuras investigaciones, donde posiblemente que pueda otorgar el carácter de generalización dentro de la población con retardo. A continuación se pretende la secuencia por periodos con sus

respectivas etapas y subetapas que propone Ferreiro y Gómez,
pero a la vez presenta las inclusiones que las autoras de este
estudio juzgan necesarias.

PERIODOS	ETAPAS	SUBETAPAS
Primer Período	No hay diferencia entre dibujo y escritura.	<p data-bbox="1276 1032 1591 1092">1. Grafismos Primitivos.</p> <p data-bbox="1276 1121 1591 1181">.Dibujo Asociado a la escritura.</p> <p data-bbox="1276 1210 1591 1299">.Inserción de la escritura dentro del dibujo.</p> <p data-bbox="1276 1329 1591 1418">Escritura fuera del dibujo siguiendo el contorno.</p> <p data-bbox="1276 1448 1591 1507">Escritura fuera del dibujo.</p> <p data-bbox="1276 1537 1591 1596">Escritura sin dibujo *1,</p> <p data-bbox="1276 1626 1591 1685">2. Escrituras unigráficas.</p> <p data-bbox="1276 1715 1591 1804">3. Escrituras sin control de cantidad.</p> <p data-bbox="1276 1834 1591 1923">4. Escritura con control de cantidad *2.</p>
Segundo Período	Escrituras fijas	<p data-bbox="1276 1982 1591 2151">1. Escrituras fijas con la misma serie de letras en el mismo orden para escribir diferentes nombres.</p>

E s c r i t u r a s
diferenciadas

2. Escrituras fijas con la misma serie de letras, en el mismo orden, para escribir diferentes nombres con variación de una letra para escribirlos *3.

1. Con secuencia de repertorio fijo y cantidad variable.

2. Con repertorio fijo parcial y sin control de cantidad, pero delimitado en el renglón *4.

3. Con cantidad constante y repertorio fijo parcial.

4. Con cantidad variable y repertorio fijo parcial.

5. Con cantidad constante y repertorio variable.

6. Con cantidad variable y repertorio variable.

Escrituras diferenciadas con valor sonora inicial.

1. Cantidad y repertorio variables con presencia de valor sonoro inicial.

2. Repertorio variable y cantidad fija con presencia de valores sonoros iniciales y/o finales* 5

TERCER A este periodo no es le hizo ninguna modificación
PERIODO (Ver en marco teórico, numeral 3.2.5.21.

*1

DESCRIPCION:

En los grafismos primitivos, la escritura sin dibujo se emplea como una representación no figural pero compuesta por trazos muy primitivos como: garabatos en forma de trazos continuos, líneas angulosas o circulares-, pseudoletas. o combinaciones de varios de estos tipos. Estas escrituras repiten un mismo trazo y los textos pueden ocupar entre una y cuatro líneas sin que estas sean estrictamente renglones porque se trata más de llenar un espacio.

UBICACION

Como puede verse. la subetapa anterior solo se refiere a escrituras acompañadas de dibujo, en tanto que este es el que le da la significación a la escritura y este no es el caso de los sujetos que se ubican en la categoría propuesta. Tampoco es factible considerar la subetapa posterior porque no evidencian el descubrimiento del nombre del objeto, hecho que estos sujetos no han podido hacer.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo B, en la primera prueba 28.6%, en la segunda 7.1% y en la tercera el mismo porcentaje.

*2

DESCRIPCION

La escritura del nombre de un objeto está compuesta por más de una grafía que puede ser la misma o no, con una organización lineal delimitada en el renglón sin un criterio claro, punto de transición a la búsqueda de diferencias entre escrituras.

UBICACION:

En la subetapa anterior no se puede incluir a los sujetos que presentan esa característica porque la escritura está delimitada por el tamaño del renglón y en estos antes de que termine el renglón se le da conclusión a la escritura.

Tampoco se correspondería con la primera subetapa del segundo período porque no han descubierto un criterio de cantidad mínima para la escritura.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo A, en la primera y segunda prueba: 7.1%. Del grupo B, en la segunda prueba 7.1%.

*3

DESCRIPCION

Corresponde a escrituras fijas con la misma serie de letras en el mismo orden y sirven para escribir diferentes nombres, sólo que se introduce la variación de una letra en la secuencia.

UBICACION:

La subetapa anterior no introduce variación en la secuencia y este no es el caso. Tampoco el de escrituras diferenciadas, que es el que le sigue, porque ya comienzan a incorporarse los criterios de cantidad y calidad.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo A, en la tercera prueba el 7.1%.

*** 4**

DESCRIPCION

Escrituras con repertorio fijo parcial y sin control de cantidad, pero delimitado en el renglón sin un criterio claro.

El repertorio que utiliza para escribir es casi similar, la variación se establece al cambiar de lugar las letras. Hay intencionalidad en la calidad aunque no precisamente en la cantidad.

UBICACION:

Con respecto a la anterior, como se vé, el repertorio no es fijo aunque si se comparte el criterio de cantidad variable. La subetapa siguiente está en la situación inversa.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo **A**, en la primera, segunda y tercera prueba el 7.1% respectivamente. En el grupo **B**, en la segunda prueba el 7.1%.

* 5

DESCRIPCION

El Repertorio es variable y la cantidad es fija. Hay presencia de valores sonoros iniciales y/o finales. Corresponde al punto de transición en el descubrimiento de la fonetización del lenguaje.

UBICACION:

No se podría considerar la subetapa anterior porque ésta sólo contempla la posibilidad de establecer correspondencia con el valor sonoro inicial. Tampoco se ubicaría el sujeto en la subetapa siguiente que pertenece a la primera del tercer período, porque aquí ya hay un patrón sonoro silábico en la escritura.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo A, 7.1% en la primera prueba.

Para verificar los porcentajes citados. (Ver Cuadros No.14 y 15).

Ya descrita la secuencia que explica el proceso por el que atraviesan los sujetos en la construcción de la escritura como objeto de conocimiento, se procederá a describir el porcentaje de sujetos que se ubicaron en las distintas etapas a lo largo de las tres pruebas. Es aquí donde se podrá observar la movilidad que se presenta en ese proceso de construcción al verificar el paso de una etapa a otra. Esto no quiere decir que el recorrido sea lineal pero lo que si se ratifica es que es progresivo en función de las experiencias que obtiene el sujeto, experiencias que son en mayor o menor grado dinamizadoras en la medida en que la práctica de enseñanza sirve de facilitadora. Llama la atención ver cómo en algunos casos se evidencia una regresión, al volver el sujeto hacia una etapa que se creía ya superada.

En el grupo A, de la primera a la segunda prueba, el porcentaje que no avanzó de una etapa a otra fue de 78.6% y de aquellos

que avanzaron un lugar en la escala de etapas es de 14.3% y dos lugares, de 7.1%.

De la segunda a la tercera prueba, un 14.3% regreso a la etapa anterior, un 85.7% no evolucionó, es decir que permaneció en esa etapa durante todo el período y ninguno avanzó. (Ver-Cuadro No.16).

En el grupo B, de la primera a la segunda prueba, ningún sujeto tuvo regresión de una etapa a otra, el 78.6% permaneció en la etapa inicial; un 14.3 % se movilizó un lugar en la escala y un 7.1% avanzó dos lugares. De la segunda a la tercera prueba ningún sujeto regresó a una etapa anterior, 50% se quedó en la misma etapa y el 21.4% avanzó un lugar en la escala, al lado de un 28.6% que lo hizo en dos lugares. (Ver Cuadro No.16).

En términos generales alcanza a apreciarse un mayor dinamismo en el grupo B. Esto no es gratuito; obedece a las características de una práctica de enseñanza.. que ha posibilitado el descubrimiento de la escritura como objeto que facilita la comunicación. Visto así, no es únicamente el área del lenguaje la encargada de promover este sentido en la escritura, son todas las actividades cotidianas, de la

institución escolar, las que integran el escuchar, hablar, leer-
y escribir, haciendo de l lenguaje una vivencia integrada.

CUADRO No. 12

PERIODOS DE CONCEPTUAUZACION EN ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B

PERIODOS	1ra PRUEBA				2daPRUEBA				3ra PRUEBA			
	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMERO	1	7.1	9	64.3	1	7.1	8	57.1	1	7.1	1	7.1
SEGUNDO	10	71.4	3	21.4	9	64.3	4	28.6	9	64.3	11	78.6
TERCERO	3	21.4	2	14.3	4	28.6	2	14.3	4	28.6	2	14.3
TOTAL	14	99.9	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100

CUADRO No. 13

EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION EN LA ESCRITURA DEL GRUPO A Y DEL GRUPO B									
PERIODOS	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra A LA 2da P. GRUPO A GRUPOB				DE LA 2da A LA 3ra P. GRUPO A GRUPO B			
		F ■	%	F	%	F	%	F	%
PRIMERO	+ 1	0		1	7.1			7	50
	0	1	7.1	8	57.1	1	7.1	1	7.1
	-1								
SEGUNDO	+ 1	1	7.1						
	0	9	64.3	3	21.4	9	64.3	4	28.6
	-1								
TERCERO	+ 1								
	0	3	21.4	2	14.3	4	28.6	2	14.3
	-1								
TOTAL	+ 1	1	7.1	1	7.1			7	50
	0	13	92.9	13	92.9	14	100	7	50
	-1								

CUADRO No 14:

PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN EL GRUPO A								
PERIODOS	ETAPAS	SUBETAPAS	PRUEBA 1		PRUEBA. 2		PRUEBA 3	
			F	%	F	%	F	%
PRIMER PERIODO	NO HAY DIFERENCIA ENTRE ESCRITURA DIBUJO	1						
	REPRESENTACIONES PRIMITIVAS, UNIGRAF. SIN CONTROL DE CANTIDAD	1						
		2					1	7.1
		3						
		4	1	7.1	1	7.1		
SEGUNDO PERIODO	ESCRITURAS FIJAS	1	1	7.1				
		2				1	7.1	
	ESCRITURAS DIFERENCIADAS	1						
		2	1	7.1	1	7.1	1	7.1
		3	5	35.7	5	35.7	3	21.4
		4	1	7.1	1	7.1	2	14.3
		5	1	7.1	2	14.3	2	14.3
	6							
ESCRITURAS DIFERF. CON VALOR SONORO	1							
	2	1	7.1					
TERCER PERIODO	ESCRITURAS SILABICAS	1						
		2						
		3						
	ESCRITURAS SILABICAS-ALFABETICA	1						
		2	1	7.1	1	7.1	2	14.3
	ESCRITURAS ALFABETICAS	1						
		2	2	14.3	3	21.4	2	14.3
	3							
TOTAL		24	14	99.7	14	99.8	14	99.9

CUADRO No. 15

PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN EL GRUPO B								
PERIODOS	ETAPAS	SUB ETAPAS	PRUEBA No. 1		PRUEBA No. 2		PRUEBA No. 3	
			F	%	F	%	F	%
PRIMERO	NO HAY DIF. ENTR DIBJ. Y ESCRITUR	1						
	REPR.PRIMITIVAS UNIGRAF. SIN Y CON CONTROL DE CANTIDAD	1	4	28.6	1	7.1	1	7.1
		2	2	14.3				
		3	3	21.4	6	42.9		
SEGUNDO	ESCRITURAS FIJAS	4			1	7.1		
		1					3	21.4
	ESCRITURAS DIFERENCIADAS	2						
		1					1	7.1
		2			1	7.1		
		3	3	21.4	1	7.1	3	21.4
		4					2	14.3
		5			2	14.3	2	14.3
	ESCRITURAS DIF CON VLR SONORO	6						
		1						
TERCERO	ESCRITURAS SILABICAS	2						
		3						
		1						
	ESCRITURAS SILABICO-ALFAB	2	1	7.1				
		1						
	ESCRITURAS ALFABETICAS	2	1	7.1	2	14.3	2	14.3
		3						
TOTAL		24	14	99.9	14	99.9	14	99.9

CUADRO No 16:

EVOLUCION EN LA CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA EN LOS GRUPOS A Y B										
PERIODOS	ETAPAS	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra. A LA 2da. P.				DE LA 2da. A LA 3ra. P.			
			GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
			F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMER PERIODO	NO HAY DIFERENCIA ENTRE ESCRITURA Y DIBUJO	+ 1								
		0								
		-1								
	REPRESENTACIONES PRIMITIVAS, UNIGRAF. SIN CONTROL DE CANTIDAD	+ 2			1	7.1			4	28.6
		+ 1							3	21.4
		0	1	7.1	8	57.1	1	7.1	1	7.1
SEGUNDO PERIODO	ESCRITURAS FIJAS	+ 1	1	7.1						
		0								
		-1								
	ESCRITURAS DIFERENCIADAS	+ 1								
		0	8	57.1	3	21.4	8	57.1	4	28.6
		-1					1	7.1		
ESCRITURAS DIFERENCIADAS CON VALOR SONORO	+ 2	1	7.1							
	+ 1									
	0									
TERCER PERIODO	ESCRITURAS SILABICAS	-1-1								
		0								
		-1								
	ESCRITURAS SILABICO ALFABETICAS	-1-1	1	7.1	2	14.3				
		0					1	7.1		
		-1								
ESCRITURAS ALFABETICAS	-1-1									
	0	2	14.3			2	14.3	2	14.3	
	-1					1	7.1			
TOTAL		+ 2	1	7.1	1	7.1			4	28.6
		+ 1	2	14.3	2	14.3			3	21.4
		0	11	78.6	11	78.6	12	85.7	7	50
		-1					2	14.3		

5.3 CONSTRUCCION DE LA ORACION ESCRITA

En cuanto al dominio de las partes de la oración, en el grupo A, en la primera prueba el 42.9% de los sujetos utilizan el sustantivo como única estructura de la oración en la escritura espontánea, el 21.4% el sustantivo y el verbo simultáneamente y el mismo porcentaje de la población no da respuesta cuando se le solicita escribir lo que se desee frente a un tema previamente formulado y discutido. El 14.3% restante, corresponde a una categoría que reúne el dominio de sustantivo, verbo y adjetivo.

En la segunda prueba se incrementa el porcentaje de la categoría de uso del sustantivo: 57.1%, se mantiene el 21.4% en la de sustantivo y verbo: un 14.3% no da ninguna respuesta frente a este tipo de escritura y el 7.1%, corresponde a un sujeto que domina las palabras: sustantivo, verbo y adjetivo simultáneamente.

La tercera prueba revela una distribución también diferente: el 71.4% de la población emplea la palabra sustantivo, el 14.3% sustantivo, verbo, adjetivo y artículo y el 7.1% sustantivo y verbo. Este mismo porcentaje se mantiene en la categoría de no respuesta. (Ver Cuadro No. 17).

Veamos & continuación el proceso de evolución de este grupo:
De la primera a la segunda prueba, ocho sujetos permanecieron en la misma categoría, es decir que no hicieron ningún movimiento ni hacia adelante, ni hacia atrás. Un sujeto regresó al dominio de un nivel anterior y otro, después de mostrar el manejo de sustantivo, verbo y adjetivo en la primera prueba, en la segunda sólo evidenció el dominio de sustantivo, lo cual quiere decir que retrocedió dos lugares. Con respecto a los avances, un sujeto ascendió un lugar al pasar del manejo de sustantivo al de sustantivo, verbo y otro, logró pasar de la categoría de no respuesta a la de sustantivo. Quedan dos sujetos que no dieron ninguna respuesta en el paso de la primera a la segunda prueba, hecho que da lugar a que pueda pensarse que los inmoviliza la situación de verse enfrentados a una escritura de tipo espontáneo, explicable, porque ésta no es una situación usual dentro de la práctica de enseñanza de la lecto—escritura de corte tradicional que tiene previsto desde afuera todas las condiciones del aprendizaje. También podría considerarse los factores no controlables en esta experiencia de evaluación, tales como el temor, la angustia, el estado de ánimo, etc. y no puede excluirse que existan otros motivos fuera de los anotados aquí.

De la segunda a la tercera prueba ocho permanecieron en la misma categoría, lo típico es que siete pertenecen a la de sustantivo y el otro corresponde a la de no respuesta, es decir que este sujeto en las tres pruebas presentó una negativa a escribir espontáneamente. Tres sujetos regresaron del manejo de sustantivo y verbo al de sustantivo, dos sujetos pasaron al dominio del nivel siguiente y un sujeto alcanzó una evolución importante al pasar de la categoría de no respuesta a la de sustantivo, verbo, adjetivo y artículo, o sea que avanzó cuatro lugares en la escala. (Ver Cuadro No. 19).

Al analizar los porcentajes y verificar el número de sujetos y las características que pueden convertirse en variables determinantes se observa que de ellas -la edad, el nivel y los años de escolaridad, continuos o discontinuos- ninguna alcanza a tener un peso en la explicación que se pueda ofrecer sobre los factores incidentes en esta construcción. y en la movilización que se pueda lograr en el dominio de las partes de la oración.

En el grupo B, en la primera prueba el 64.3% de los sujetos están en la categoría de sustantivo, el 28.6% en no respuesta y 7.1% en sustantivo y verbo.

En la segunda prueba, el 42.9%, se agrupa alrededor de la de sustantivo, el 28.6% en la de sustantivo y verbo, 14.3% en no respuesta, 7.1% en sustantivo, verbo y adjetivo y finalmente un 7.1% en la última categoría que implica el manejo de todas las partes de la oración: sustantivo, verbo, adjetivo, artículo y conectivo.

En la tercera prueba, un 42.9 % se agrupa en la categoría de sustantivo y verbo, y el porcentaje de 14.3% es común a las categorías de: no respuesta; sustantivo: sustantivo, verbo y adjetivo; sustantivo, verbo, adjetivo, artículo y conectivo. (Ver cuadro No 18).

Con respecto a la evolución que muestran los sujetos durante el proceso, se observa que en el paso de la primera a la segunda prueba, ocho sujetos conservaron su lugar en la categoría respectiva, tres sujetos avanzaron un lugar, es decir que pasaron a la categoría siguiente, dos sujetos alcanzaron dos lugares en la escala y uno logró pasar hasta la última categoría que se refiere al dominio de todas las partes. Nótese que ningún sujeto regresó a un manejo de un nivel anterior.

De la segunda a la tercera prueba nueve sujetos permanecieron en la misma categoría, tres ascendieron un lugar, uno dos lugares y otro tres lugares, para un total de cinco sujetos que avanzaron en la escala. Tampoco en éste período se presentaron retrocesos dentro de esta población, (ver cuadro No 19).

Identificados estos valores se procedió a revisar la incidencia de las variables intervinientes en éstos y se concluyó que tampoco tenían un peso importante en la explicación porque al igual que en el grupo A, los sujetos que no evolucionaron como los que avanzaron en la escala presentan toda la diversidad posible con respecto a los indicadores que componen cada variable.

Si no son estas variables, solo queda por considerar la variable prácticas de enseñanza, máxime si se analizan las diferencias que existen entre uno y otro grupo desde dos perspectivas:

La primera desde los retrocesos en el proceso, ya que fácilmente se evidencia que solo se presentaron en el grupo A y la segunda desde la movilidad que se percibió, más en el grupo B que en el A, no sólo en el dominio de una palabra a otra sino en el número de sujetos que lograren avanzar hacia

los últimos niveles donde se manejan un mayor número de palabras en la oración simple.

Cuales son las características de las prácticas de enseñanza en los dos grupos? En el grupo A, la determinación de los aprendizajes desde afuera; manejo de la parte gramatical mas simple: sustantivo; en cuanto al refuerzo de las palabras claves que componen el aprendizaje de cada letra en el plano de lo escrito; y lectura repetida de oraciones simples pero con palabras poco significativas y mecánicas. Por otro lado el dictado de palabras y no de oraciones, impide que el sujeto pueda elaborar o construir progresivamente la oración escrita con todos sus componentes.

En el grupo B, cada acto de escritura conlleva el objetivo de la comunicación y esto solo puede lograrse a través de experiencias significativas de escritura que implica la lectura y relectura del material escrito elaborado por cada sujeto.

El segundo aspecto de la escritura de oraciones se refiere a la separación de las palabras.

En el grupo A, en la primera, segunda y tercera prueba el 92.9%, correspondiente a 13 sujetos no logran todavía hacer

En el grupo B, en la primera prueba el 100% está en la categoría de ninguna separación, en la segunda prueba el 52.9% continúa en esta categoría y el 7.1% pasa a la de separación no convencional de palabras. En la tercera prueba el 64.3% se ubica en la de separación de palabras, 21.4% en comienzos de separación no convencional de palabras, 7.1% en separación de palabras representativas y el mismo porcentaje para la categoría de separación de las palabras. (Ver cuadro No 18).

En cuanto a la evolución en el proceso, que manifiestan los sujetos se descubre que de la primera a la segunda prueba 13 sujetos se mantienen en la misma categoría y un sujeto pasa a la categoría siguiente. De la segunda a la tercera prueba, nueve sujetos permanecen en la categoría de ninguna separación de palabras y uno en la categoría de comienzos de separación no convencional. Cuatro sujetos pasan a categorías más avanzadas: dos ascienden un lugar, un sujeto dos lugares y otro tres lugares en la escala. (Ver cuadro No 20).

En este segundo aspecto de la prueba, vuelve a comprobarse que el grupo B presenta más dinamismo en el proceso que el grupo A. Las razones son las mismas que las formuladas anteriormente, en torno a las características de las prácticas de enseñanza de cada uno de los grupos.

ninguna separación de las palabras y el 7.1% de la primera prueba se ubica en la categoría de separación de palabras representativas, de la segunda prueba en la categoría de comienzos de separación no convencional, y de la tercera prueba en la de separación de todas las palabras. (Ver cuadro No 17).

Estos resultados permiten establecer con respecto a los grados de evolución que: 12 sujetos permanecieron en la misma categoría durante todo el proceso que incluye el paso de la primera a la tercera prueba con inclusión de un sujeto más, en el de la segunda a la tercera para un total de 13. El mismo sujeto, de la primera a la segunda prueba había mostrado un dominio que lo colocaba en la tercera categoría es decir, de separación de palabras representativas, pero ya para el segundo período hizo una regresión a la primera categoría.

Sólo un sujeto del grupo de 14 mostró una evolución constante al pasar, de la primera a la segunda prueba, de ninguna separación de palabras a separación convencional, y de la segunda a la tercera prueba, pasó de esta categoría a separación de todas las palabras o sea que avanzó dos lugares. (Ver cuadro No 20).

En el grupo B, en la primera prueba el 100% está en la categoría de ninguna separación, en la segunda prueba el 82.9% continúa en esta categoría y el 7.1% pasa a la de separación no convencional de palabras. En la tercera prueba el 64.3% se ubica en la de separación de palabras, 21.4% en comienzos de separación no convencional de palabras, 7.1% en separación de palabras representativas y el mismo porcentaje para la categoría de separación de las palabras. (Ver cuadro No 18).

En cuanto a la evolución en el proceso, que manifiestan los sujetos se descubre que de la primera a la segunda prueba 13 sujetos se mantienen en la misma categoría y un sujeto pasa a la categoría siguiente. De la segunda a la tercera prueba, nueve sujetos permanecen en la categoría de ninguna separación de palabras y uno en la categoría de comienzos de separación no convencional. Cuatro sujetos pasan a categorías más avanzadas: dos' ascienden un lugar, un sujeto dos lugares y otro tres lugares en la escala. (Ver cuadro No 20).

En este segundo aspecto de la prueba, vuelve a comprobarse que el grupo B presenta más dinamismo en el proceso que el grupo A. Las razones son las mismas que las formuladas anteriormente, en torno a las características de las prácticas de enseñanza de cada uno de los grupos.

Es interesante preguntarse si hay alguna relación entre los dos aspectos que componen esta prueba de análisis gramatical, en el sentido de que aquellos sujetos que evolucionan en el dominio de las partes de la oración lo hacen también en el dominio de separación de palabras. Se constata entonces que no hay relación alguna tanto entre sujetos del grupo A, como del grupo B.

CUADRO No.17

ANALISIS DE LA ORACION ESCRIBA EN EL GRUPO A							
ASPECTOS		PRUEBA 1		PRUEBA 2		PRUEBA 3	
		F	%	F	%	F	%
DOMINIO DE DE LAS PARTES	NO RESPUESTA	3	21.4	2	14.3	1	7.1
	SUSTANTIVO	6	42.9	8	57.1	10	71.4
	SUTATIVO + VERBO	3	21.4	3	21.4	1	7.1
	SUTATIVO + VERBO +ADJETIVO	2	14.3	1	7.1		
	SUTATIVO + VERBO + ADJETIVO + ARTICULO						
	SUTATIVO + VERBO + ADJETIVO + ARTICULO + CONECTIVOS						
SEPARACION DE PALABRAS	NINGUNA SEPARACION	13	92.9	13	92.9	13	92.9
	COMIENZO DE SEPARACION NO CONVENCIONAL			1	7.1		
	SEPARACION CONVENCIONAL DE PALABRAS REPRESENTATIVA	1	7.1				
	SEPARACION DE TODAS LAS PALABRAS					1	7.1

CUADRO No.18

ANALISIS DE LA ORACION ESCRITA EN EL GRUPO B							
ASPECTOS		PRUEBA 1		PRUEBA 2		PRUEBA 3	
		F	%	F	%	F	%
DOMINIO	NO RESPUESTA	4	28.6	2	14.3	2	14.3
	SUSTANTIVO	9	64.3	6	42.9	2	14.3
DE	SUSTANTIVO + VERBO	1	7.1	4	28.6	6	42.9
	SUSTANTIVO + VERBO + ADJETIVO			1	7.1	2	14.3
DE LAS PARTES	SUSTANTIVO + VERBO + ADJETIVO + ARTICULO						
	SUSTANTIVO + VERBO + ADJETIVO + ARTICULO + CONECTIVOS			1	7.1	2	14.3
SEPARACION DE PALABRAS	NINGUNA SEPARACION	14	100	13	92.9	9	64.3
	COMIENZO DE SEPARACION NO CONVENCIONAL			1	7.1	3	21.4
	SEPARACION CONVENCIONAL DE PALABRAS REPRESENTATIVAS					1	7.1
	SEPARACION DE TODAS LAS PALABRAS					1	7.1

Cuadro No. 19

SOLUCION DE LA ESCRITURA DE ORACIONES EN LOS GRUPOS A Y B

ASPECTO	INDICADORES	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra A LA 2da P.				DE LA 2ra A LA 3ra P.				
			GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B		
			F	%	F	%	F	%	F	%	
PARTES DE LA ORACION	NO RESPUESTA	+ 4						1	7.1		
		+ 2			1	7.1					
		+ 1	1	7.1	1	7.1					
		0	2	14.3	2	14.3	1	7.1	2	14.3	
	SUSTANTIVO	+ 4			1	7.1					
		+ 2			1	7.1			1	7.1	
		+ 1	1	7.1	2	14.3	1	7.1	3	21.4	
		0	5	35.7	5	35.7	7	50	2	14.3	
	SUSTANTIVO VERBO	+ 3							1	7.1	
		+ 1									
		0	2	14.3	1	7.1			3	21.4	
		-1	1	7.1	0		3	21.4			
	SUTANTIVO VERBO ADJETIVO	+ 1					1	7.1			
		0	1	7.1					1	7.1	
		-2	1	7.1							
	SUST,VERBO ADJECTIVO ARTICULO	+ 1									
		0									
		-1									
	SUST.VERBO ADJET,ARTIC. CONECTIVO	+ 1									
		0							1	7.1	
		-1									
	TOTAL	+ 4			1	7.1	1	7.1			
		+ 3							1	7.1	
		+ 2			2	14.3			1	7.1	
		+ 1	2	14.3	3	21.4	2	14.3	3	21.4	
		0	10	71.4	8	57.1	8	57.1	9	64.3	
		-1	1	7.1			3	21.4			
		-2	1	7.1							

CUADRO No. 20

EVOLUCION DE LA ESCRITURA DE ORACIONES EN LOS GRUPOS AYB										
ASPECTO	INDICADORES	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra A LA 2da P.				DE LA 2da A LA 3ra P.			
			GRUPO A		GRUPOB		GRUPO A		GRUPOB	
			F	%	F	%	F	%	F	%
SEPARACION DE PALABRAS	NIGUNA SEPARACION	+ 3							1	7.1
		+ 2							1	7.1
		+ 1	1	7.1	1	7.1			2	14.3
		0	12	85.7	13	92.9	13	92.9	9	64.3
		-1								
	COMIENZO DE SEPARACION NO CONVENC	+ 2					1	7.1		
		0							1	7.1
		-1								
	SEPARACION DE LAS PALABRAS REPRES	+ 1								
		0								
		-2	1	7.1						
	SEPARACION DE TODAS LAS PALABRAS	+ 1								
		0								
		-1								
TOTAL	+ 3								1	7.1
	+ 2					1	7.1	1	7.1	
	+ 1	1	7.1	1	7.1			2	14.3	
	0	12	85.7	13	92.9	13	92.9	10	71.4	
	-1									
	-2	1	7.1							

5.4 MANEJO DE MATERIAL IMPRESO

En el grupo A. los resultados frente a cada uno de los aspectos que componen esta prueba permiten evidenciar lo siguiente, como datos más sobresalientes: - el 100% de los sujetos de este grupo establecen la diferencia entre dibujo y texto en la primera prueba, porcentaje que se mantiene en la segunda. (Recuérdese que no hubo aplicación de una tercera prueba).

En la primera prueba, por encima del 75% se encuentra que identifican la posición correcta del libro para leer, tienen interiorizada la direccionalidad izquierda-derecha y arriba-abajo, hojean ordenadamente las páginas del libro.

Entre 50 y 75 % de la población predicen el título del libro, ubican en la página' el lugar donde comienza el texto y diferencian entre leer y contar. Entre el 25 y el 50% se sitúa un grupo de sujetos que ubican la página donde se puede leer y entre el 1 y 25% predicen los textos de las páginas del libro.

En la segunda prueba, se presenta otro aspecto alrededor del cual se agrupa el 100% de la población, es el de identificación de la posición correcta del libro para leer. Al comparar los

resultados entre pruebas se observa que dos sujetos lo alcanzaron en este intervalo de tiempo.

Por encima del 75% se mantienen estables los porcentajes referidos a la direccionalidad izquierda-derecha, arriba-abajo; al porcentaje que agrupa sujetos que hojean ordenadamente las páginas del libro, se suma un 7.1% más, correspondiente a un sujeto que logra el manejo del aspecto.

A este intervalo entra a sumarse un aspecto más, referido a predicción del título del libro, donde tres sujetos avanzan, al demostrar el manejo de esta acción en la manipulación de libros.

Entre 50 y 75% se mantienen los mismos aspectos enunciados para la primera prueba y con los mismos porcentajes, lo cual revela que no hubo evolución. A este rango se suma una categoría más, relacionada con la ubicación de la página donde se puede leer. Dos sujetos mostraron evolución con respecto a la prueba anterior, favoreciendo el incremento del porcentaje. Al lugar entre el 25 y el 50% llega un nuevo aspecto, que en la prueba anterior correspondía al último rango; es el de predicción de textos de las páginas del libro. Tres nuevos sujetos demuestran logro en este aspecto. Puede deducirse que entre el

1 y 25% no se encuentra ubicado ningún sujeto. (Ver cuadro No.

En el grupo B ninguna categoría representa un dominio que incluya al 100% de la población, tanto en la primera como en la segunda prueba.

Entre el 75 y 100% en la primera prueba se agrupan sujetos que evidencian dominio de los siguientes aspectos:

Identificación de la posición correcta del libro para leer, establecimiento de la diferencia entre dibujo y texto, hojeada correcta de las páginas del libro y predicción del título del libro.

Entre 50 y 75% se sitúa el manejo de predicción de los textos de las páginas del libro e interiorización de la direccionalidad izquierda-derecha.

Entre el 25 y el 50% están los aspectos referidos a establecimiento de la diferencia entre leer y contar, interiorización de la direccionalidad arriba-abajo en la lectura y ubicación en la página del lugar donde comienza el texto.

En el último rango se sitúa la característica referida a ubicación de la página donde se puede leer .

En la segunda prueba hay ocho aspectos en donde se observa un incremento en el porcentaje, hecho que pone en evidencia el logre que algunos sujetos obtuvieron en el manejo de este aspecto. En cuatro de estas categorías es verificable porque la variación del porcentaje permite el paso al otro rango. en las otras cuatro el incremento es bajo.

Por encima del 75% se conservan los mismos aspectos enunciados para la primera prueba, más predicción de los textos de las páginas del libro e interiorización de la direccionaliaad izquierda-derecha.

Entre el 50 y el 75% se encuentra el aspecto de interiorización de la direccionalidad arriba-abajo' y entre el 25 y 50% les de diferenciación entre leer y contar y ubicación de la página donde se puede leer. (Ver cuadro No. 22).

Al contrastar los resultados de ambos grupos se aprecian diferencias significativas tales como: mientras en el grupo A, hay cinco aspectos en los cuales se aprecia la adquisición del manejo del material impreso en cualquiera de sus categorías, en

el grupo B, es de ocho, lo cual revela su mayor movilidad o dinamismo.

Los aspectos que denotan marcada diferencia en los resultados entre uno y otro grupo son los siguientes: En aquellos donde el grupo A aventaja al grupo B, ubicación en la página del lugar donde comienza el texto, ubicación de la página donde se puede leer e interiorización de la direccionalidad arriba-abajo; y aquel donde el grupo B supera al grupo A, es el de predicción de los textos de las páginas del libro, que por cierto lo hace con un margen de diferencia que es el más alto con respecto a todos los anotados anteriormente. Al verificar la influencia de algunas de las variables tales como: nivel y años de escolaridad, edad y educación continua o discontinua se aprecia que no hay influencia de estas variables, tal como se ha venido ratificando en el análisis de datos de las pruebas anteriores. Puede entonces entrar a considerarse la práctica de enseñanza como factor que puede explicar estas diferencias: las características del tipo de práctica del grupo A tienden a., estimular en los sujetos el manejo de los aspectos formales de la lectura, tales como dirección y ubicación y lo que no fomenta es precisamente la predicción de textos, factor no favorecido numéricamente. Los sujetos de este grupo de manera particular mostraron en su generalidad la excusa "yo no se

leer". ante la solicitud de predecir, cuando por fin se accedía, el resultado era la decodificación. Las imágenes del libro de cuentos escasamente fueron un referente para generar la predicción.

En el caso del grupo B, la situación de la enseñanza de la lengua escrita es otra, porque utiliza la predicción como estrategia lectora, interesando que los demás aspectos formales de la lectura sean producto de un proceso de construcción.

CUADRO No. 21

MANEJO DE MATERIAL IMPRESO EN EL GRUPO A					
ASPECTOS	INDICA- DOR	PRUEBA No.1		PRUEBA No.2	
		F	%	F	%
IDENTIFICA LA POSICION CORRECTA DEL LIBRO PARA LEER	SI	12	85.7	14	100
	NO	2	14.3		
ESTABLECE LA DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO	SI	14	100	14	100
	NO				
PREDICE EL TITULO DEL ÜBRO	SI	10	71.4	13	92.9
	NO	4	28.6	1	7.1
UBICA LA PAGINA DONDE SE PUEDE LEER	SI	6	42.9	8	57.1
	NO	8	57.1	6	42.9
UBICA EN LA PAGINA EL LUGAR DONDE COMIENZA EL TEXTO	SI	9	64.3	9	64.3
	NO	5	35.7	5	35.7
PREDICE LOSTEXTOS DE LAS PAGINAS DEL ÜBRO	SI	3	21.4	6	42.9
	NO	11	78.6	8	57.1
DIFERENCIA ENTRE LEER Y CONTAR	SI	8	57.1	8	57.1
	NO	6	42.9	6	42.9
TIENE INTERIORIZADA LA DIRECIO- NAUDAD IZQ-DER. EN LA LECTURA	SI	11	78.6	11	78.6
	NO	3	21.4	3	21.4
TIENE INTERIORIZADA LA DIRECCIO. ARRIBA-ABAJO EN LA LECTURA	SI	11	78.6	11	78.6
	NO	3	21.4	3	21.4
HOJEA ORDENADAMENTE LAS PAGINAS DEL ÜBRO	SI	11	78.6	12	85.7
	NO	3	21.4	2	14.3

CUADRO No. 22

MANEJO MATERIAL IMPRESO EN EL GRUPO B					
ASPECTOS	INDICA- DOR	PRUEBA No.1		PRUEBA No.2	
		F	%	F	%
IDENTIFICA LA POSICION CORRECTA DEL LIBRO PARA LEER	SI	13	92.9	13	92.9
	NO	1	7.1	1	7.1
ESTABLECE LA DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO	SI	12	85.7	13	92.9
	NO	2	14.3	1	7.1
PREDICE EL TITULO DEL LIBRO	SI	11	78.6	12	85.7
	NO	3	21.4	2	14.3
UBICA LA PAGINA DONDE SE PUEDE LEER	SI	2	14.3	4	28.6
	NO	12	85.7	10	71.4
UBICA EN LA PAGINA EL LUGAR DONDE COMIENZA EL TEXTO	SI	4	28.6	6	42.9
	NO	10	71.4	8	57.1
PREDICE LOS TEXTOS DE LAS PAGINAS DEL LIBRO	SI	10	71.4	11	78.6
	NO	4	28.6	3	21.4
DIFERENCIA ENTRE LEER Y CONTAR	SI	6	42.9	6	42.9
	NO	8	57.1	8	57.1
TIENE INTERIORIZADA LA DIRECCIO- NAUDAD IZG-DER. EN LA LECTURA	SI	10	71.4	12	85.7
	NO	4	28.6	2	14.3
TIENE INTERIORIZADA LA DIRECCIO. ARRIBA-ABAJO EN LA LECTURA	SI	6	42.9	7	50
	NO	8	57.1	7	50
HOJEA ORDENADAMENTE US PAGINAS DEL LIBRO	SI	12	85.7	13	92.9
	NO	2	14.3	1	7.1

5.5 INTERPRETACION DE TEXTOS EN LA LECTURA

En el grupo A, en la primera prueba, los sujetos se ubicaron de la siguiente manera: 21.4% en el primer período, 50% en el segundo y 28.6% en el tercero. En la segunda prueba, para el primer período se mantuvo el mismo resultado anterior, en el segundo período se redujo: 42.9% y en el tercer período aumentó el resultado: 35.7%. En la tercera prueba, los porcentajes por períodos se distribuyeron en forma similar a los de la primera prueba. (Ver cuadro No 23).

El análisis permite descubrir que en el grupo A, nueve sujetos permanecieron estables en cada uno de los períodos durante las tres pruebas: uno en el primer período, cuatro en el segundo y cuatro en el tercero.

Estos últimos no se pueden considerar como casos que no lograron ninguna evolución durante el tiempo en que se desarrolló la investigación, porque el -tercer período constituye el logro más elevado en conceptualización aunque tampoco se lo estima como un conocimiento ya acabado.

Restan de la población total de 14, cinco sujetos que se movilizaron, haciéndolo de la siguiente manera: De la primera

a la segunda prueba, dos sujetos avanzaron y uno presentó retroceso al pasar del segundo al primer período; de la segunda a la tercera prueba, dos sujetos mostraron avance y tres sujetos se devolvieron, dos al pasar igualmente del segundo al primer período y uno al pasar del tercer al segundo período. (Ver cuadro No 24).

En el grupo B, los porcentajes se agrupan de manera diferente con relación al grupo A, es así como se observa que en la primera prueba, en el primer período se ubica un 71.4% de los sujetos, en el segundo 7.1% y en el tercero 14.3%.

En la segunda prueba se presenta variación de resultados; se ve entonces que al primer período corresponde un 57.1%, al segundo un 28.6% y el tercero si mantiene el mismo porcentaje anterior de 14.3%. dato que permanece para la tercera prueba. En ésta el resultado para el primer período es de 42.9% e igual porcentaje para el segundo período. (Ver cuadro No 23).

En este grupo, se evidencia que seis sujetos no presentaron ninguna evolución porque se mantuvieron en los mismos periodos durante el tiempo en que se desarrolló la investigación. De ellos, cinco se ubicaron en el primer período y uno en el segundo. Quedan por mencionar dos sujetos que permanecieron en

el tercer período, pero como se dijo anteriormente, estos casos quedan excluidos de considerarse como datos de no evolución.

De la población de 14. cinco se les puede considerar como de evolución: en sentido ascendente, de la primera a la segunda prueba tres y de la segunda a la tercera dos sujetos; en sentido descendente ninguno. Queda el dato de un sujeto por integrar a este análisis y es el que se refiere a una "no respuesta" en la primera prueba, lo cual permite deducir que hubo avance en cuanto al paso de una no respuesta a respuesta, pero deja el interrogante frente al cual sería el período en el que podría encontrarse en la primera prueba (aunque de acuerdo a la generalidad de sus respuestas en las distintas pruebas, estaría ubicado en el primer período). (Ver cuadro Nc 24).

La contrastación de los datos entre los grupos A y B permite destacar los siguientes rasgos diferenciales: mientras en el grupo A la población se agrupa preferentemente en el segundo período, en el grupo- B la población de sujetos lo hace,, en el primer período.

En el grupo A, cuatro sujetos presentan un retroceso al devolverse al período anterior, en el grupo B. ningún sujeto lo hace .

Para la primera diferencia planteada se ofrece una explicación más adelante cuando se contrastan resultados entre pruebas. Para la segunda diferencia hay que analizar cada caso en particular porque no es posible hacer una inferencia que permita una generalización.

Si se analizan las variables que se podrían constituir en factores incidentes se verá que los cuatro sujetos no se agrupan alrededor de una categoría en particular con respecto a la edad, nivel y años de escolaridad y educación continua y discontinua. De ahí que no se pueda concluir el peso de alguna como factor determinante o aclaratorio. Tampoco la práctica de enseñanza podría constituir un elemento para la explicación, porque no sería objetivo indicar en esta oportunidad su incidencia. Veamos por qué: dos de estos sujetos presentan en la prueba intermedia un avance al período siguiente, pero en la tercera prueba nuevamente regresan al período en el que se encontraban en la primera. Se puede entonces concluir que este logro obtenido en un tiempo intermedio no fue lo suficientemente consistente como para mantenerlo al aplicar una tercera prueba.

Otro sujeto en la tercera prueba recupera el período que había perdido en la segunda, esto indica que temporalmente abandona su lugar.

El último sujeto es un caso que en la tercera prueba pierde el período en que se encontraba tanto en la primera como en la segunda. Una cuarta prueba hubiera permitido constatar si la pérdida fue temporal o definitiva. Esta opción es válida para el análisis de los casos anteriores pues es reconocible que mientras más amplio sea el tiempo dedicado a hacer seguimiento a procesos de construcción cognitiva, de mayores elementos se dispondrá, para su explicación objetiva.

Cuáles serían las condiciones que permitirían a los sujetos mantener un logro cuando éste ya ha sido alcanzado?

Es aquí donde es necesario hacer alusión al tipo de práctica de enseñanza como elemento que puede coadyuvar a los aprendizajes en el sentido de mantenerlos o rebasarlos.

Si un maestro estuviera al tanto de la etapa en que se encuentra el sujeto en el proceso de construcción de la lengua escrita podría proponer alternativas pedagógicas interesantes, que generarían la movilización de las estructuras por el

conflicto cognitivo creado, posibilitando el acceso a nuevos niveles de conceptualización, los cuales, podrían ser afirmados a partir de la intencionalidad de este maestro cuando cobra conciencia del proceso de su alumno. Con ésto se quiere decir que, desde esta propuesta de trabajo, no es posible que el sujeto retroceda, aunque si puede oscilar dentro de un mismo período como resultado de las características de su pensamiento.

Al igual que en la prueba de escritura, la secuencia establecida por E. Ferreiro y Colaboradores (1982) también se trató de constatar en estos sujetos con retardo mental, y con igual resultado se vio la necesidad de incluir algunas categorías adicionales porque no era posible asignar a todos los sujetos en la secuencia original.

A continuación se describe la secuencia correspondiente para los períodos de conceptualización donde se hizo necesario ajustar la secuencia:

PERIODOS	ETAPAS	SUBBTAPAS
Primer Período	Texto e imagen aún no diferenciados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trata al texto como una serie de marcas que no tienen nada que ver con la imagen. 2. Se puede leer tanto en la imagen como en el texto. 3. El texto representa sonidos de letras que no tienen ninguna relación con él, ni con la imagen *1.
	Texto e imagen están diferenciados *2	<ol style="list-style-type: none"> 1. El texto representa sonidos de letras que no tienen ninguna relación con él, ni con la imagen *2
	Interpretación basada en la imagen sin tomar en consideración características formales del texto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el texto se introduce el nombre del objeto de la imagen a través de un presentativo. 2. En el texto se introduce un comentario sobre la imagen. 3. Asignación de varios sustantivos al texto. 4. En el texto está el nombre a la imagen precedido por un artículo o numeral.

Segundo Período

Interpretación basada en la imagen pero con búsqueda de índices útiles en el texto.

5. En el texto solo está el nombre de la imagen.

1. Correspondencia entre objetos de la imagen y fragmentos del texto.

Conflicto en la interpretación de fragmentos demasiado pequeños o demasiado grandes.

2. En el texto hay tantos nombres iguales como fragmentos presenta.

3. En el texto hay tantos nombres diferentes como fragmentos presenta.

4. Toma del texto, como índice, una letra conocida, al comienzo o al final para la interpretación.

5. Asociada a descifrados : *3

. No convencional.

. Semiconvencional.

. Convencional.

Tercer Período

A este período no se le hizo ninguna adición (Ver marco teórico, numeral 3.2.5.5)

*** 1**

DESCRIPCION

El texto representa sonidos de letras que no tienen ninguna relación con él, ni con la imagen. Pertenece a esta primera etapa porque texto e imagen son elementos aún no diferenciados.

UBICACION:

Los sujetos ubicados en esta categoría no podrían corresponder a la anterior en donde se lee tanto en texto como en imagen porque aquí se agrega la característica de los sonidos de letras, así se haga de manera indifereinciada sobre cualquiera de los dos componentes. Tampoco pertenecen a la categoría posterior porque los sujetos aquí, ya han logrado una diferenciación entre texto e imagen.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo B, en la primera prueba 14.3%, en la segunda y tercera prueba 7.1% respectivamente.

*2

DESCRIPCION

Etapa: Texto e imagen diferenciados: era necesario crear una etapa que señalara la transición entre la no diferencia entre texto e imagen y la interpretación basada en imagen. De ésta última comparte la diferenciación, solo que la imagen ocupa un papel distinto, en tanto que no llega a generar de por si la interpretación. Esta etapa incluye la creación de una subetapa en donde el texto representa sonidos de letras que no tienen ninguna relación con él, ni con la imagen. El señalamiento continuo se realiza sobre el texto. La imagen no llega a ser significativa porque 'la respuesta es similar ante textos con y sin imagen.

Estas respuestas suelen parecerse a las categorías basadas en la decodificación, correspondientes a un tercer' período. La pauta que permite establecer claramente las respuestas pertenecientes a un primer período y no a un tercero, es que los sujetos en primer lugar, utilizan uno o dos sonidos de letras que se repiten mecánicamente sobre todos las interpretaciones y en segundo lugar, en las demás pruebas se sitúan en primer y segundo período.

UBICACION:

La explicación anterior permite inferir las razones para tal ubicación con respecto a las categorías que anteceden y suceden en las etapas y subetapas.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo **B**, 7.1% en la primera y tercera prueba, correspondiente a dos sujetos diferentes.

*3

DESCRIPCION

Subetapa de interpretación basada en la imagen, cuya búsqueda de Indices útiles lo constituye el descifrado.

El descifrado no alcanza a generar por si mismo la interpretación, porque inmediatamente se presenta el texto con imagen, aparece la interpretación basada en ella así se recurra al descifrado como complemento.

Esta subetapa agrupa tres tipos de respuesta, dependiendo del tipo de descifrado que empleen los sujetos:

No convencional: asignación de sonidos de letras al texto sin ninguna correspondencia sonora o gráfica.

Semiconvencional: algunos sonidos se corresponden sonora y gráficamente con los del texto.

Convencional: la mayoría de los sonidos guardan correspondencia sonora y gráfica con los del texto.

Cabe anotar que no todos los sujetos, en el segundo señalamiento (ante la tercera pregunta: entonces que dice aquí?) responden de la misma forma. Algunos estiran una palabra hasta donde termina el texto (generalmente en la oración) y otros asignan la misma o diferentes palabras de acuerdo al número de fragmentos.

UBICACION:

Es la última subetapa que marca la transición entre la interpretación basada en la imagen y la interpretación por decodificación que pertenece al tercer período.

PORCENTAJE DE SUJETOS UBICADOS EN ESTA CATEGORIA:

Del grupo A, en la primera prueba, 42.9%, en la segunda prueba 35.7% y en la tercera el mismo porcentaje anterior.

Del grupo B, en la primera prueba 7.1%, en la segunda un 21.4% y en la tercera un 28.6%. (Para constatar todos los porcentajes citados ver cuadros No 25 y No 26).

Es muy significativo que la mayoría de los sujetos, en el segundo período se ubiquen en esta categoría y llama más la atención cuando al cuantificar el número de sujetos, se aprecia que en las tres pruebas siempre son los del grupo A, quienes doblan en número a los del grupo B. Podría hallarse una explicación, en que la práctica de enseñanza, condiciona a los sujetos hacia la decodificación al interactuar con el material impreso. Decodificación que en muchos casos es mecánica porque no se les ha brindado la oportunidad de acceder primero a la comprensión del texto escrito a partir de la predicción y la anticipación.

No se excluye la posibilidad de que algunos sujetos del grupo B presenten esta misma característica, pero a diferencia de los

otros sujetos, esto no se refuerza en el tipo de práctica empleada.

Con respecto a la movilización que los sujetos logran al interior de cada una de las etapas puede decirse: que en el grupo A, de la primera a la segunda prueba el porcentaje de sujetos que permanecen en la misma categoría es de 71.4%; aquellos que evolucionan al pasar de una etapa a la siguiente es de 21.4% y con relación a regresiones en el proceso, solo se presenta en un 7.1%, correspondiente a un sujeto. De la segunda a la tercera prueba 57.1% no muestran ninguna evolución, avanzan 14.3% a la etapa siguiente y 7.1% sobrepasa dos lugares. Retroceden a etapas anteriores el 21.4% (Ver cuadro No 27).

En el grupo B permanecen en la misma etapa de la primera a la segunda prueba: el 64.3% y de la segunda a tercera 71.4%. Muestran avances en el proceso, de la primera a la segunda prueba, un lugar: 7.1%, dos lugares 14.3% y tres lugares 7.1%. De la segunda a la tercera prueba, un lugar el 21.4%, dos lugares el 7.1%. Regresan a etapas anteriores de la primera a la segunda prueba, ninguno. En este intervalo de tiempo hay una no respuesta. De la segunda a la tercera prueba tampoco se dieron retrocesos en la escala (Ver Cuadro No. 27).

Es significativo anotar que ningún sujeto del grupo B, durante las tres pruebas, regresó al manejo de etapas anteriores, mientras que en el grupo A este hecho si se presentó, en total, en un 28.6%. Las razones ya han sido expresadas a lo largo de la interpretación de estos resultados.

CUADRO No. 23

PERIODOS DE CONCEPTUAUZACION EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN LOS GRUPOS AYB

PERIODOS	1ra PRUEBA				2da PRUEBA				3ra PRUEBA			
	GRUPO A GRUPOB				GRUPO A GRUPOB				GRUPO A GRUPOB			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMERO	3	21.4	10	71.4	3	21.4	8	57.1	3	21.4	6	42.9
SEGUNDO	7	50	1	7.1	6	42.9	4	28.6	7	50	6	42.9
TERCERO	4	28.6	2	14.3	5	35.7	2	14.3	4	28.6	2	14.3
TOTAL	14	100	13*	92.8	14	100	14	100	14	100	14	100

* 1 Caso de no respuesta

CUADRO No. 24

EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION EN LA
INTERPRETACION DE TEXTOS EN LOS GRUPOS A Y B

PERIODOS	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra A LA 2da P.				DE LA 2da A LA 3ra P.			
		GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
		F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMERO	+1	1	7.1	3	21.4	2	14.3	2	14.3
	0	2	14.3	7	50	1	7.1	6	42.9
	-1								
SEGUNDO	+1	1	7.1						
	0	5	35.7	1	7.1	4	28.6	4	28.6
	-1	1	7.1			2	14.3		
TERCERO	+1								
	0	4	28.6	2	14.3	4	28.6	2	14.3
	-1					1	7.1		
TOTAL	+1	2	14.3	3	21.4	2	14.3	2	14.3
	0	11	78.6	10*	71.4	9	64.3	12	85.7
	-1	1	7.1			3	21.4		

Un caso de NO RESPUESTA con el cual se ajustarla el total a 14

CUADRO No : 25

PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION POR ETAPAS EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN EL GRUPO A								
PERIODOS	ETAPAS	SUBETAPAS	PRUEBA 1		PRUEBA. 2		PRUEBA 3	
			F	%	F	%	F	%
PRIMER PERIODO	NO HAY DIFERENCIA ENTRE TEXTO E IMAGEN	1	1	7.1	1	7.1		
		2						
		3						
	TEXTO E IMAGEN DIF. INTERPRETACION BASADA EN LA IMAGEN SIN CONSIDERACION DE CARACT. FORMAL DEL TEXTO	1						
		2	1	7.1			2	14.3
		3	1	7.1				
		4						
		5			2	14.3	1	7.1
SEGUNDO PERIODO	INTERPRETACION BASADA EN LA IMAGEN CON BUSQUEDA DE INDICES UTILES	1	1	7.1				
		2	6	42.9	5	35.7	6	42.9
		3						
		4						
		5						
		6			1	7.1	1	7.1
TERCER PERIODO	INTERPRETACION SILAB. DE LOS FRAGM. DEL TEXTO	1			1	7.1		
	DECODIFICACION SIN SIGNIFICADO	1	1	7.1				
		2						
		3						
	INTERPRETACION CON SIGNIFICADO	1	1	7.1	2	14.3	1	7.1
		2	2	14.3	1	7.1	2	14.3
	3			1	7.1	1	7.1	
TOTAL			14	99.8	14	99. S	14	99.9

CUADRO No : 26

PE PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION POR ETAPAS EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN EL GR UPO B.								
PERIODOS	ETAPAS	SUBETAPAS	PRUEBA 1		PRUEBA. 2		PRUEBA 3	
			F	%	F	%	F	%
PRIMER PERIODO	NO HAY DIFERENCIA ENTRE TEXTO E IMAGEN	1	2	14.3	1	7.1		
		2			1	7.1		
		3	2	14.3	1	7.1	1	7.1
	TEXTO E IMAGEN DIF.	1	1	7.1			1	7.1
	INTERPRETACION BASADA EN LA IMAGEN SIN CONSIDERACION DE CARACT. FORMAL DEL TEXTO	1						
		2						
		3						
		4						
		5	5	35.7	5	35.7	4	28.6
SEGUNDO PERIODO	INTERPRETACION BASADA EN LA IMAGEN CON BUSQUEDA DE INDICES UTILES	1			1	7.1	2	14.3
		2	1	7.1	3	21.4	4	28.6
		3						
		4						
		5						
		6						
TERCER PERIODO	INTERPRETACION SILAB. DE LOS FRAGM. DEL TEXTO	1						
	DECODIFICACION SIN SIGNIFICADO	1						
		2						
		3						
	INTERPRETACION CON SIGNIFICADO	1						
		2	2	14.3	2	14.3	2	14.3
		3						
TOTAL			13*	92.8	14	99.8	14	100

* Un caso de no respuesta

CUADRO No 27:

EVOLUCION DE PERIODOS L)E CONCEPTUALIZACION POR ETAPAS EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS EN LOS GRUPOS AY B											
PERIODOS	ETAPAS	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra. A LA 2da. P.				DE LA 2da. A LA 3ra. P.				
			GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B		
			F	%	F	%	F	%	F	%	
PRIMERO	NO HAY DIFERENCIA ENTRE TEXTO E IMAGEN	+3			1	7.1					
		+2			1	7.1	1	7.1	1	7.1	
		+1							1	7.1	
		0	1	7.1	2	14.3			1	7.1	
		-1									
	TEXTO E IMAGEN DIFERENCIADOS	+2			1	7.1					
		+1									
		0									
	INTERP.BASADA EN LA IMAG.SIN CONSID. DE CARACT.FORM. DEL TEXTO	+1		1	7.1	1	7.1	2	14.3	2	14.3
		0		1	7.1	4	28.6			3	21.4
		-1									
	SEGUNDO	INTERP.BASADA EN LA IMAG. O UN BUSQUEDA DE INDICES UTILES	+1		1	7.1					
0				5	35.7	1	7.1	4	28.6	4	28.6
-1				1	7.1			2	14.3		
TERCER	INTERPRETACION SILABICA DE LOS FRAGMENTOS DEL TEXTO	+1									
		0									
		-1					1	7.1			
	DECODIFICACION SIN SIGNIFICADO	+1		1	7.1						
		0									
		-1									
INTERPRETACION CON SIGNIFICADO	+1										
	0		3	21.4	2	14.3	4	28.6	2	14.3	
	-1										
TOTAL		+3			1	7.1					
		+2			2	14.3	1	7.1	1	7.1	
		+1		3	21.4	1	7.1	2	14.3	3	21.4
		0		10	71.4	9*	64.3	8	57.1	10	71.4
		-1		1	7.1			3	21.4		

Prueba No.1 : No respuesta: 1 Sujeto

5.6 PARTES DE LA ORACION

En el grupo A, el número de sujetos que en la primera prueba se ubicaron en el primer período corresponde a un 14.3%. al segundo período 35.7% y al tercero 50%.

En la segunda prueba, en el primer período el porcentaje es de 7.1%, en el segundo de 42.9% y en el tercero se mantiene el mismo porcentaje señalado para la primera prueba. En la tercera un 21.4% se agrupó en el primer período, 28.6% en el segundo y 50% en el tercero. (Ver Cuadro No. 28).

En este grupo, los sujetos que permanecieron en el mismo período durante todo el tiempo de la investigación fue de tres en el primer y segundo período. Seis se mantuvieron en el tercer período considerado de máximo logro. Se movilizaron, en sentido ascendente, un lugar en la escala de la primera a la segunda prueba dos sujetos y de la segunda a la tercera un sujeto. Retrocedieron un lugar, de la primera a la segunda, prueba un sujeto y tres sujetos de la segunda a la tercera prueba. (Ver Cuadro No. 29).

En el grupo B, en la primera prueba, un 28.6% de los sujetos se ubican en el primer período, 64.3% en el segundo y 7.1% en el

tercero. En la segunda prueba se mantiene el porcentaje correspondiente al tercer período y varía en los demás así: 50% para el primero y 42.9% para el segundo. En la tercera prueba hay variación en todos los datos: 21.4% para el primer período, 57.1% para el segundo y 21.4% en el tercero. (Ver Cuadro No. 28).

Con respecto a la evolución que manifiesta este grupo puede decirse que seis sujetos no lograron ninguna movilización ni permanecer en los períodos primero y segundo durante el tiempo de la investigación.

Un sólo sujeto se mantuvo en el tercer nivel, pero recuérdese que éste es el grado más avanzado dentro del proceso. Lograron avance, un lugar en la escala, de la segunda a la tercera prueba cinco sujetos, una más lo hizo avanzando dos lugares en la escala. De la primera a la segunda prueba ninguno logró avance. Retrocesos, de la primera a la segunda prueba, tres y de la segunda a la tercera uno. (Ver Cuadro No. 29).

Muy a diferencia de lo que ocurrió en las pruebas de lectura y escritura, el grupo B, en esta prueba de análisis de las partes de la oración, muestra por primera vez retrocesos en el proceso. Las razones que podrían explicar este hecho es que la

práctica de enseñanza no entrena a los sujetos en habilidades para hacer un reconocimiento visual y auditivo de las palabras. No se quiere decir tampoco que no haya un espacio en la enseñanza para ello, sino que no es el énfasis fundamental; ésto en lo que se refiere a la ubicación o señalamiento de las palabras en la oración. Otra es la situación de la predicción donde ésta constituye uno de los aspectos más relevantes en el aprendizaje. Ya se vio en la prueba de manejo de material impreso el porcentaje tan destacado logrado aquí.

Puede ^{4U}e la práctica de enseñanza no sea el único factor de peso para explicar los resultados entre los dos grupos, especialmente porque la prueba aplicada es difícil de calificar, más si se compara con los resultados obtenidos por los sujetos en la prueba de oración escrita, donde es posible corroborar que no hay una relación directa de correspondencia: hay sujetos que en la prueba de escritura sobre oración escrita muestran un dominio de casi o todos los elementos que componen la oración simple, dominio que debió manifestarse en la prueba que se está interpretando.

E. Ferreiro y Colaboradores (1982) proponen una secuencia bastante amplia que explica las diferentes respuestas que los sujetos pueden asumir frente a esta prueba. La ubicación de

estos en la secuencia determinará su lugar en el proceso de construcción de las relaciones entre el texto y sus partes. A pesar de que como se dijo, la secuencia es amplia, no fue cosible que en las subetapas planteadas se pudieran ubicar las respuestas de los sujetos. Podría pensarse que la creación de otras categorías como se hizo en las pruebas de lectura y escritura era la solución adecuada para la asignación de los mismos, pero en este caso, era tal la complementación, que la ubicación de los sujetos se habría dado casi en su totalidad en las nuevas categorías planteadas, que eran tantas en número que habrían dado lugar a una nueva clasificación, pero para las subetapas, porque frente a las etapas si era posible hacer la asignación.

Esa nueva formulación implica todo el sostén de una teoría sobre el aspecto específico que se estudia y ese no era el objetivo de esta investigación.

A continuación se señala el porcentaje de sujetos que en ambos grupos se movilizan por las diferentes etapas que corresponden a los tres periodos: En el grupo A, de la primera a la segunda prueba y de la segunda a la tercera: ocho sujetos permanecieron en la misma etapa. De estos, cinco se encontraban en la categoría de máximo logro y allí se mantuvieron durante las

tres pruebas. El número de sujetos que avanzó fue de cuatro y el que retrocedió en la escala fue de dos. Los avances y los retrocesos oscilan entre uno y dos lugares. En el grupo B, de la primera a la segunda prueba, permanecen en la misma categoría siete sujetos y esa misma cantidad se sostiene de la segunda a la tercera prueba.

De éstos sólo un sujeto se sitúa en la última etapa o sea de más alto logro. De la primera a la segunda prueba avanzaron cinco y retrocedieron dos. De la segunda a la tercera prueba, en avances se suma un sujeto más para un total de seis y en retrocesos se ubica sólo un sujeto. (Ver Cuadros No. 30 y 31).

Las razones que podrían explicar esta diversidad en los resultados entre uno y otro grupo, son las mismas que fueron señaladas cuando se hizo el análisis de la ubicación de los sujetos per períodos.

CUADRO No. 29

EVOLUCION POR PERIODOS DE CONCEPTUALIZACION DE LAS PARTES DE LA
ORACION EN LOS GRUPOS A Y B

PERIODOS	GRADOS DE EVOLUCION	De la 1ra a la 2da Prueba				De la 2da a la 3ra Prueba			
		GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
		F	%	F	%	F	%	F	% -
PRIMERO	+2							1	7.1
	+1	2	14.3					4	28.6
	0			4	28.6	1	7.1	2	14.3
	-1								
SEGUNDO	+1					1	7.1	1	7.1
	0	4	28.6	6	42.9	3	21.4	4	28.6
	-1	1	7.1	3	21.4	2	14.3	1	7.1
TERCERO	+1								
	0	7	50	1	7.1	6	42.9	1	7.1
	-1					1	7.1		
TOTAL	+2							1	7.1
	+1	2	14.3			1	7.1	5	35.7
	0	11	78.6	11	78.6	10	71.4	7	50
	-1	1	7.1	3	21.4	3	21.4	1	7.1

CUADRO No. 30

PERIODOS Y ETAPAS DE CONCEPTUALIZACION DE LAS PARTES DE LA ORACION ESCRITA EN LOS GRUPOS A Y B

PERIODOS	ETAPAS	GRUPO A			GRUPO B						
		PRUEBA 1	PRUEBA 2	PRUEBA3	PRUEBA 1	PRUEBA 2	PRUEBA3				
		%	%	%	%	%					
PRIMERO	LAS LETRAS NO SON CONSIDERADAS COMO OBJETOS SIMBOLICOS	7.1			21.4	14.3	7.1				
	SOLO LOS SUTANTIVOS ESTAN REPRESENTADOS	14.3	28.6	7.1	50	28.6	21.4				
SEGUNDO	IMPOSIBILIDAD DE CORRESPONDENCIA	21.4	7.1	21.4	7.1	42.9	21.4				
	INDIFERENCIACION DE PARTES CON EL TODO	7.1	14.3	14.3	14.3	7.1	29				
TERCERO	UBICACION DEL SUSTANTIVO Y NO DEL VERBO	14.3	7.1	7.1			7.1				
	UBICACION DE LAS PARTES EXCEPTO ARTIC. Y PREPOSICIONES			7.1			7.1				
	CORRESPONDENCIA ORAL Y ESCRITA	35.7	42.9	42.9	7.1	7.1	7.1				
	TOTAL	14	99.9	14	100	14	99.9	14	"Too"	14	99.8

UADRO No 31:

EVOLUCION POR ETAPAS EN LA CONCEPTUALIZACION DE LAS PARTES DE LA ORACION DE LOS GRUPOS A Y B

PERIODOS	ETAPAS	GRADOS DE EVOLUCION	DE LA 1ra. A LA 2da. P.				DE LA 2da. A LA 3ra. P.			
			GRUPO A		GRUPO B		GRUPO A		GRUPO B	
			F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMERO	LAS LETRAS NO SON CONSIDERADAS COMO OBJETOS SIMBOLICOS	+3							1	7.1
		+2			1	7.1				
		+1	1	7.1						
		0			2	14.3			1	7.1
		-1								
SEGUNDO	SOLO LOS SUSTANTIVOS ESTAN REPRESENTADOS	+2			1	7.1	1	7.1	1	7.1
		+1	1	7.1	3	21.4	2	14.3	1	7.1
		0	1	7.1	3	21.4	1	7.1	2	14.3
		-1								
	IMPOSIBILIDAD DE CORRESPONDENCIA	+3							1	7.1
		+2							1	7.1
		+1	1	7.1					1	7.1
		0			1	7.1	1	7.1	2	14.3
		-1	2	14.3					1	7.1
	INDIFERENCIACION DE LAS PARTES CON EL TODO	+2					1	7.1		
		+1								
		0	1	7.1			1	7.1	1	7.1
		-1			1	7.1				
		-2			1	7.1				
	TERCERO	UBICACION DE SUSTANTIVO Y NO DEL VERBO	+2	1	7.1					
+1										
0			1	7.1						
-1										
UBICACION DE LAS PARTES EXCEPTO ARTIC. Y PREPOS.		+2					1	7.1		
		+1								
		0								
CORRESPONDENCIA ORAL V ESCRITA		+1								
		0	5	35.7	1	7.1	5	35.7	1	7.1
	-1									
	-2					1	7.1			
TOTAL		+3							2	14.3
		+2	1	7.1	2	14.3	2	14.3	2	14.3
		+1	3	21.4	3	21.4	2	14.3	2	14.3
		0	8	57.1	7	50	8	57.1	7	50
		-1	2	14.3	1	7.1			1	7.1
		-2			1	7.1	2	14.3		

5.7 POR CONTRASTACION ENTRE PRUEBAS

La Contrastación tenía como objeto detectar en cada una de los grupos si eran los mismos sujetos quienes se movilizaban en los 10 aspectos² de las diferentes pruebas y cuales eran las pruebas que generaban una mayor movilidad por avance o por retroceso.

Al estudiar el primer interrogante se encontró en el grupo A. que de 11 sujetos que se movilizaron en sentido ascendente, sólo cuatro lo hicieron en tres de los diez aspectos y en sentido descendente de los 11 sólo dos lo hicieron en tres de los aspectos (El máximo de movilización que se alcanzó por sujeto fue de sólo tres aspectos sobre diez). En cinco sujetos la cantidad de avances y retrocesos fue equivalente.

*Aspectos:

1. Alineación
2. Direccionalidad
3. Tipo de Grafismo
4. Repertorio
5. Aprendizaje del Sistema Alfabético de Escritura
6. Partes de la Oración Escrita
7. Separación de Palabras
8. Manejo de Material Impreso
9. Interpretación de Textos
10. Análisis de Partes de la Oración

En este grupo, la prueba en que más avances se produjo fue en la de manejo de material impreso, y en las que más retrocesos se presentaron fueron: Estructura gramatical, interpretación de textos y análisis de las partes de la oración.

En el grupo B, de los 13 sujetos que se movilizaron ascendentemente, dos lo hicieron en siete de los diez aspectos, tres en cuatro de los diez, y seis sujetos en tres de los diez aspectos. La movilización en sentido descendente implicó a cuatro sujetos y cada uno de ellos presentó un retroceso en un sólo aspecto de los diez.

En este grupo, las pruebas en que más se movilizaron los sujetos en forma ascendente, fueron: Estructura gramatical, manejo de material impreso y aprendizaje del sistema alfabético de escritura, y en forma descendente, en la de análisis de partes de la oración.

La contrastación entre grupos permite deducir que el grupo B aventaja al grupo A en el mayor número de avances, en diferentes pruebas y al mismo tiempo en el menor número de retrocesos. Esto es explicable si se analiza en este caso la

escolaridad previa de la mayoría de los sujetos del grupo E, pues ellos ingresaron a la Institución educativa donde actualmente están escolarizados después de que el Sistema de Educación Especial les ofreciera las posibilidades que su estructura permitía; algunos fueron excluidos y otros desertaron. Es así como se vieron enfrentados a ausentarse de él por un tiempo indeterminado. Se presenta entonces a estos sujetos una nueva oportunidad educativa. que tiene como característica principal la de ofrecer una práctica de enseñanza afín con una concepción de aprendizaje que respeta el proceso de construcción de los sujetos frente al conocimiento

Esta ventaja posibilita a los maestros el seguimiento del proceso y la tarea de dinamización del pensamiento de sus alumnos, lo cual genera todas las movilizaciones ascendentes que han reflejado los resultados de las pruebas.

Con respecto al grupo A. es notorio el número de sujetos que se quedan fijos en el desarrollo durante un espacio de tiempo tan amplio como el de la investigación (18 meses).

No es que estos sujetos hayan alcanzado ya el máximo logro en cada una de las pruebas que dan cuenta al proceso de construcción de la lengua escrita. Es que la práctica de enseñanza a la que están enfrentados desconoce las

características de su aprendizaje y per tanto se convierte en
inhibidor del desarrollo.

6. CONCLUSIONES

Han sido muy valiosas las contribuciones de la teoría de Piaget, en cuanto permiten explicar cómo accede el sujeto a nuevos conocimientos a partir de experiencias significativas que logran movilizar sus estructuras cognitivas.

De aquí se deduce que el aprendizaje debe ser entendido, desde esta concepción, como "aprendizaje por- procesos", y para ello es condición indispensable que el maestro conozca con claridad los procesos por los que atraviesa el sujeto en la construcción de conocimientos, pues sólo de esta manera, previa verificación de la etapa en que se encuentra, podrá diseñar alternativas pedagógicas que sean oportunas y efectivas, en cuanto a la afirmación de estructuras correspondientes o a la movilización que se requiere para continuar avanzando de niveles mas simples de organización a niveles más complejos.

Son diversas las investigaciones de corte genético que se han desarrollado o que vienen adelantándose, en procura de descubrir esos procesos de construcción con relación a saberes específicos. En el caso de la lengua escrita, los trabajos de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), E. Ferreiro y M. Gómez (1982); y otros, realizados con distintos colaboradores, (1982,

1987); las han dilucidado con poblaciones de sujetos normales y con dificultades de aprendizaje. N. Roca (1990), M. Rovira y otros (1990). lo han hecho con una población de niños con retardo mental y la presente investigación con retardados mentales adolescentes y adultos.

Llama la atención de estos últimos trabajos la verificación de que el proceso de construcción de la lengua escrita es igual en todos estos sujetos y constituye un aporte de este estudio la constatación de que en población adolescente y adulta siguen presentes las posibilidades de movilización del pensamiento. Situación que no ha sido muy reconocida ni valorada por el sistema de Educación Especial porque el sujeto cuando sobrepasa la edad de los 15 años se le incorpora a programas de corte vocacional y se le niega la posibilidad de continuar accediendo a conocimientos específicos tales como la lectura, la escritura y la matemática. No es que se omitan del todo, pero sólo se los desarrolla desde la funcionalidad que tengan en la tarea objeto de entrenamiento.

En el Sistema de Educación Especial se aprecia que en la generalidad de las Instituciones, las prácticas de enseñanza están inscritas todavía dentro de una concepción tradicional del aprendizaje: de corte asociacionista que considera que el

rol de la enseñanza es el de transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva el papel activo se le entrega al maestro y el papel pasivo al alumno. Se desconoce la capacidad cognitiva, lingüística y creativa que el sujeto puede aportar como gestor de conocimientos y al mismo tiempo educativamente se anula o se minimiza el caudal de potencialidades de que dispone éste. Esta problemática se profundiza cuando la limitación es de tipo cognitivo, como en el caso del retardo mental, porque por mucho tiempo se ha desconocido el derecho de estos a una educación con calidad.

Afortunadamente cada día, en el ámbito escolar, va avanzando una corriente renovadora que comienza a mirar críticamente lo que hasta la fecha se ha ofrecido a los sujetos con necesidades educativas especiales, es así como se encontró una institución con gran apertura frente a innovaciones pedagógicas y ofreció la alternativa de, bajo una concepción psicogenética del conocimiento, orientar la enseñanza dentro de un marco activo que convierte al maestro en dinamizador de procesos y al alumno en sujeto activo frente al aprendizaje.

En el análisis de datos se vio cómo la variable, prácticas de enseñanza, se constituyó en un factor que posibilitó e inhibió

el desarrollo de los distintos aspectos que componen el aprendizaje de la lengua escrita.

Adicionalmente, vale la pena mencionar cómo la práctica de enseñanza de_l grupo B despertó en los sujetos una gran motivación frente a todas las actividades que se propusieron en ésta área, principalmente porque la finalidad de la lectura y la escritura como objeto de conocimiento fue la de reconocer en la comunicación el sentido para este aprendizaje. De aquí se derivaron habilidades: creativas, en la expresión oral y en el dominio de las estructuras gramaticales; además se trasladó ese saber a otras actividades y áreas que cotidianamente se realizan en el ámbito de la escuela.

En cuanto a las características del desarrollo cognitivo debe mencionarse que el avance por las diferentes etapas y períodos de conceptualización es lento en comparación con el proceso que siguen los niños en condiciones normales de desarrollo. No podría determinarse con claridad cuales son los factores que posibilitan el acceso a los niveles más avanzados dentro del proceso. Algunos sujetos de ambos grupos se encontraban en el tercer período y otros lo obtuvieron como logro, pero esta circunstancia no puede garantizar él que "todos" los sujetos dentro de unas condiciones que lo favorezcan lo alcancen.

Nuestros sujetos adolescentes y adultos con retardo mental que alcanzan el tercer período de conceptualización, en el sistema Alfabético en tanto representación e interpretación del lenguaje y se mantienen allí, constituyen la evidencia de que sí es posible, dadas sus características cognitivas, considerar este logro como estado consistente que denota la construcción de un conocimiento. La estabilidad de este aprendizaje dependerá de qué tan significativas puedan continuar siendo las experiencias referidas a este aprendizaje, sumado a la posibilidad de poder trasladar ese conocimiento a situaciones permanentes en la cotidianidad familiar, escolar y social.

El segundo momento de transición (en el proceso de afirmación conceptual) es difícil de identificar en esta investigación porque puede ser confundido con los estados de oscilación permanente, a lo largo del desarrollo, que se presenta en estos sujetos como característica asociada al retardo. Solo un intervalo de tiempo mayor, dedicado a este tipo de investigaciones podrá determinar si es lo uno o* lo otro: es decir, si es estado de transición en el proceso u oscilación del pensamiento.

Alcancó a demostrarse con esta investigación que transformando las condiciones del aprendizaje, en poco tiempo es posible

lograr resultados satisfactorios, en la medida en que se verifica que el avance y la consistencia frente al conocimiento es factible. Recuérdese que el análisis de datos constató que el grupo B logró una mayor movilización en sentido ascendente con respecto al grupo A, máxime si se tiene en cuenta las diferencias en la escolaridad previa en donde los sujetos del grupo A, ya venían con una permanencia en esa Institución de aproximadamente tres años escolares continuos o discontinuos vividos por fuera de esta institución. Muy al contrario, los sujetos del grupo B, iniciaron escolaridad en la Institución al tiempo -que se dió comienzo a la investigación; venían la mayoría, de un receso en sus estudios y ese hecho supuestamente los colocaría en situación de desventaja con respecto al grupo

A. Por supuesto, esta idea es falsa porque si se mira el proceso de ambos grupos, la pregunta que surge es la siguiente: Por qué los sujetos del grupo A, con 3 años previos y continuos de escolaridad no han logrado en su mayoría acceder al tercer nivel? o aquellos que ya se encuentran allí, superarlo? Por qué con estas condiciones es tan bajo el grado de avance? Por qué tan alto el de retrocesos con relación al grupo B? la respuesta que nos atrevemos a dar es: la de la práctica de enseñanza: las razones ya han sido expuestas anteriormente.

Con respecto a la incidencia que las variables pudieron tener en el proceso de construcción de la lengua escrita, puede decirse que no fue muy determinante en la gran mayoría de las pruebas analizadas, pero lo que si pudo constatar en el grupo

B, al contrastar los trastornos asociados al retardo que presentaban los sujetos, con el avance obtenido en los distintos aspectos que componen el aprendizaje de la lengua escrita. fue que en los casos en donde el trastorno está referido al lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, este no se constituyó en una limitante para el desarrollo, al contrario; se obtuvo una ganancia en el área específica, obtenida por la vía de la práctica de enseñanza.

7. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que ofrece esta investigación a todos sus lectores ó a aquellas personas interesadas en el tema que quieran profundizar en la investigación son las siguientes:

Esta investigación brinda argumentos para una pedagogía de la integración ofrecida al sujeto con necesidades educativas especiales en su inserción al aula regular porque ya ha sido comprobado que no hay diferencia en el proceso de construcción de conocimiento en cuanto a que los sujetos atraviesan por las mismas etapas de conceptualización. Hay diferencia en los ritmos de aprendizaje y tal vez en que hay una etapa a la que se llega y donde no es posible avanzar más, pero es tan amplio el recorrido en el desarrollo que ello justifica que este espacio de tiempo sea compartido con sus iguales, que carecen de dicha limitación. Este contacto favorecerá notablemente aquellas áreas, como por ejemplo, la socialización, la adaptación, la comunicación, etc. en donde la interacción contribuye, como elemento potenciador.

No basta este reconocimiento para que la integración al aula regular se posibilite. Es necesario crear las condiciones que la garanticen, entre ellos el replanteamiento de las prácticas de enseñanza, la concepción del currículo y de la evaluación, la formación teórica del maestro, el compromiso de los distintos estamentos de la escuela, entre otros.

Debe recomendarse que si el niño con limitaciones, desde la infancia se enfrenta a programas de estimulación adecuada y se le ofrece oportunidades tempranas de acceso a la escolaridad, con prácticas activas que favorezcan el aprendizaje y la construcción de conocimientos, es muy probable que pueda alcanzar el tercer nivel de conceptualización de la lengua escrita e incluso pueda continuar accediendo a niveles más avanzados que lo lleven al dominio de la convencionalidad ortográfica y la utilización del lenguaje con toda su significación.

Es pertinente a este respecto señalar como efectivas las propuestas para el aprendizaje de un lenguaje integral, realizadas desde la psicolingüística bajo el enfoque interactivo propuesto por Y. y K. Goodman.

Este trabajo debe animar a los investigadores a incursionar en el campo de los estudios genéticos, porque todavía falta descubrir los procesos de construcción en saberes específicos como la matemática, las ciencias naturales y sociales. Es cierto que Piaget logró dejar avances al respecto al explicar cómo se construyen nociones de tipo lógico-matemático o físicas como el espacio, el tiempo, la causalidad, la velocidad, etc., pero aún no se proyectan estos estudios hacia la verificación de procesos como totalidad y en sujetos que presentan limitaciones, especialmente cognitivas.

Las investigaciones que se realizan en nuestro medio con poblaciones de sujetos retardados mentales, debieran brindar posibilidades para el mejoramiento de su calidad de vida. En su gran mayoría a estos sujetos se los usa como conejillos de laboratorio, cuando se plantea: y se desarrollan estudios que solo pretenden medir sus deficiencias o entrenar conductas. Son aspectos «s tan puntuales y de efecto tan temporal, que no alcanzan a generar alternativas interesantes de formación para ellos y el entorno en el que se desenvuelven, llámese familia, escuela o comunidad.

Propuestas de investigaciones que pueden ofrecer importantes aportes al campo de la Educación Regular y Especial serían las siguientes:

Dar continuidad a los objetivos de este estudio pero dentro de un intervalo de tiempo más amplio que el de esta investigación. La modalidad de estudios longitudinales es una alternativa adecuada que en correspondencia con estos fines. ofrecería un espacio más amplio para la generalización de conceptos y la clarificación de las características del proceso. Esta sugerencia es válida para trabajar con poblaciones de sujetos con retardo mental, ya sea niños, adolescentes o adultos.

Desde una visión psicogenética hay un elemento por integrar al descubrimiento del proceso de construcción de la lengua escrita y es el referido a la relación con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. La pregunta que subyace es la siguiente: ¿Cómo contribuye el desarrollo del pensamiento lógico-matemático al desarrollo del proceso de construcción de la lengua escrita? o viceversa hasta donde la construcción de este proceso moviliza el pensamiento lógico-matemático?. Será que estos

Interrogante remiten el debate de la relación Pensamiento-Lenguaje. Lenguaje-Pensamiento?

Faltaría una última propuesta por hacer -y con ella no se niega la posibilidad de identificar otros problemas de investigación- referida a un trabajo investigativo que como resultado ofrezca alternativas de capacitación para la familia que tiene dentro de sus miembros a un sujeto con retardo mental. Ello ofrecería mayores posibilidades de desarrollo por la estimulación adecuada y oportuna que se podría ofrecer desde los primeros años en el seno familiar. No se podría desestimar tampoco que el resultado de la capacitación podría mejorar las relaciones familiares en tanto que se aprende a aceptar y a reconocer al otro desde sus posibilidades reales y no desde el "deber ser" o del deseo, posiciones estas subjetivas que deben ser reconocidas para que puedan ser capitalizadas a favor de quien enfrenta una limitación.

Nadie más indicado que el maestro para llevar a cabo esta labor. Su tarea tiene que trascender el microentorno de la escuela porque allá en el macroentorno es donde se evidencia la pertinencia de su acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARELLANO, A. (1989). El Lenguaje Integral y la Lecto-escritura en la Escuela Primaria Latinoamericana. En: Rev: Lectura y Vida. Buenos Aires, Vol 10, No. 4, 1989; p. 5-11.
- ASOCIACION AMERICANA PARA LA DEFICIENCIA MENTAL (AAMD). (1983). Clasificación del Retardo Mental. En: Rev.: COANIL, Santiago de Chile, No. 10, 1985; p. 25-34.
- (1983). Clasificación del Retardo Mental. Eu: Rev. COANIL, Santiago de Chile, No. 11. 1986; p. 23-36.
- ASOCIACION PSIQUIATRICA AMERICANA (1980). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Transtornos Mentales (DSM III) s.l., s.c., 1980.
- AULLS, M. (1989). Relación de la Lectura con Otras Artes del Lenguaje: Necesidad de Decisiones Razonadas. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Voi 10, No. 1, 1989; p. 5-13.
- BINET, A. y SIMON, TH. (1905). Methode Nouvelle pour le Diagnostic du Niveau Intellectuel des Anormaux. En: INHELDER, B. (1943). El Diagnóstico del Razonamiento en los Débiles Mentales. Barcelona, Nova Terra, 1971.
- BIJOU, S. (1975). Teoría e Investigación sobre el Retardo Mental. En: BIJOU, S. y BAER, D. (1975). Psicología del Desarrollo Infantil. 2. México, Trillas, 1975; p. 248-262.
- BRASLAVSKY, B. (1962). La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

- CHOMSKY, N. y PIAGET, J. (1979). Teorías del Lenguaje y Teorías del Aprendizaje. Barcelona, Grijalbo, 1.983.
- FERREIRO, E. (1985). La Representación del Lenguaje y el Proceso de Alfabetización. En: Rev. Cuadernos de Pesquisa, Sao Pablo, No. 52, 1985; p. 7-17
- _____. (1989). El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un Análisis Cualitativo. En: Boletín Informativo. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, No.17, 1989; 11 p.
- FERRREIRO, E. y GOMEZ, M. y Col. (.1982). Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura. Fascículos 1,2,3,4,5. México, SEP, 1982.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México, Siglo XXI, 1979.
- FORNESS, S. (1985). Problemas Escolares de Niños Retardados Mentales: Educación y Prevención. En: AVEPANE. Retardo Mental. Caracas, AVEPANE, 1985; p. 183-198.
- FREEMAN, Y. (1988). Métodos de Lectura en Español Reflejan Nuestro Conocimiento Actual del Proceso de Lectura? En: Rev. Lectura y Vida. Buenos Aires, Vol. 9, No. 3, 1989; p. 20-27.
- GOMEZ, M. at al. (1982). Implementación en el Aula de Nuevas Concepciones sobre el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura: Experiencia Piloto en Grupos Integrados. México, SEP, 1982.
- GOMEZ, M. &l. (1983). Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, SEP, 1983.
- GOMEZ, M. e_t al. (1987). Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, SEP, 1987.

- GOMEZ, M. al- (1987). Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Guía de Evaluación. México, SEP, 1987.
- GONZALEZ, R. (1984). La Definición del Retraso Mental y su Clasificación. En: Rev. Educación. La Habana, Vol. 14, No. 53, 1984; p. 60-69.
- GOODMAN, K. (1982). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo. En: FERREIRO, E. y GOMEZ, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo XXI, 1982; p. 13-28.
- _____. (1989). Lenguaje Integral. Mérida, Venezolana, 1989.
- _____. (1990). El Lenguaje Integral: Un Camino Fácil para el Desarrollo del Lenguaje. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Vol. 11, No. 2, 1990; p. 5-13.
- GOODMAN, Y. (1982). El Desarrollo de la Escritura en Niños muy Pequeños. En: FERREIRO, E. GOMEZ, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982; p. 107-127.
- GOODMAN, Y. y OSUNA, A. (1987). El Inventario de Miscues como Instrumento de Valoración. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Vol. 8, No. 2, 1987; p. 22-30.
- HARSTE, J. y BURKE, C. (1982). Predictibilidad: Un Universal en Lecto-Escritura. En: FERREIRO, E. y GOMEZ, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo XXI, 1982; p. 50-67.
- INGALLS, R. (1962). Retraso Mental: La Nueva Perspectiva. México, El Manual Moderno, 1982. .

INHELDER, B. (1943). El Diagnostico del Razonamiento en los Débiles Mentales. Barcelona, Nova Terra. 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (INSS). (1983). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Madrid, INSS, 1983.

JANET, P. (1935). Les Débuts de L'intelligence. En: INHELDER, B. (1943). El Diagnóstico del Razonamiento en los Débiles Mentales. Barcelona, Nova Terra, 1971.

LERNER, D. (1984). Una Propuesta Pedagógica Fundamentada en el Proceso de Construcción de la Lengua Escrita: Principios Orientaciones. Caracas, Ministerio de Educación, Fundación Van Leer. Mimeo, 1984; 13 p.

ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (1980). En: INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (INSS), (1983). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Madrid, INSS, 1983.

PIAGET, J. (1947). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires, Psique, 1984.

. (1967). Biología y Conocimiento: Ensayo sobre las Relaciones entre las Regulaciones Orgánicas y los Procesos Cognoscitivos. México, Siglo XXI, 1969.

RIBES, E. (1972). Técnicas de Modificación de Conductas: Su Aplicación al Retardo en el Desarrollo. México, Trillas, 1974.

ROCA, N. i al. (1990). Ensenyament i Aprenentatge de L'escriptura de Nens i Nenes Amb Necessitats Educatives Especials. Investigació. Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de L'educació (ICE), España, 1990.

- ROJAS, J. (1986). Psicolingüística. Centro de Educación a Distancia y Extensión. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1986.
- ROMO, V. (1991) Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-Escritura e Implicaciones de una Nueva Concepción Pedagógica, M. 1. Bogotá, Secretaría Ejecutiva de Convenio Andrés Bello, 1991.
- RÜVIRA, M. fii ai- (1990). Lectura, Escripura I Educaió Especial a L'escola Ordinaria. Estudi Comparativ. Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de L'educació, (ICE), España, 1990.
- SCACLIOLA, R. (1988). Todo Depende Cómo se "Lee" la Lectura. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Vol. 9, No. 4, 1988; p. 10-16.
- SMITH, F. (1983). Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje. México, Trillas, 1983.
- TEBEROSKY, A. (1982). Constx^ucción de Escrituras a través de la Interacción Grupal. En: FERREIRO, E. y GOMEZ, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo XXI, 1982; p. 155-178.
- TOLCHINSKY, L. y LEVIN, I. (1982). El Desarrollo de la Escritura en Niños Israelíes Preescolares. En: FERRERIRO, E. y GOMEZ, M. (1982) Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo XXI, 1982; p. 179-198.
- VYGOSTKY, L. (1934). Pensamiento y Lenguaje. Comentarios Críticos de Jean Piaget. Buenos Aires, Pléyade, .1977.

BIBLIOGRAFIA

- BORREGO, C. (1982). Un Enfoque Genético del Diagnóstico del Razonamiento en una Muestra de Retrasados Mentales. En: Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, No. 17, 1982; p. 89-103.
- BRASLAVSKY, B. (1985). El Método: ¿Panacea, Negación o Pedagogía?. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Vol. 6, No. 4, 1985; p. 4-9.
- CARBONELL, de G., M. (1985). Qué es Leer y Otras Precisiones para Maestros Inexpertos. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Vol. 10, No. 3, 1989; p. 26-30.
- CENTRO PARA INVESTIGACION E INNOVACION EDUCACIONAL. (1988). La Disminución y la Condición de Adultos. En: Rev. Siglo Cero, Madrid, No. 120, 1988; p. 12-53.
- DALE, P. (1976). Desarrollo del Lenguaje. Un Enfoque Psicolingüístico. México, Trillas, 1980.
- DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACION ESPECIAL. Madrid, Santillana, 1985.
- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA. Tomo 4. Barcelona, Planeta, 1988.
- FIERRO, A. (1976). Los Supuestos Ideológicos de la Psicometria. En: Rev. Siglo Cero, Madrid, No. 58, 1976; p. 44-46.
- _____. (1988). La Educación Especial Hoy. En: Rev. Siglo Cero., Madrid, No. 117. 1988, p. 20-25.
- _____. (1989). Educación Especial y Currículum. En: Rev. Siglo Cero, Madrid, No. 121, 1989; p. 46-49.

- GARCIA, E. (1985). Lenguaje y Retardo Mental. En: AVEPANE. El Retardo Mental. Caracas, AVEPANE, 1985; p. 209-221.
- _____. (1986). El Niño Retardado Mental y el Niño Superdotado Talento: ¿Son ellos las dos caras de una misma moneda? En: Bonagent, Madrid, No. 25, 1986; p. 45-71.
- _____. (1988). Reflexiones acerca de la Pedagogía Constructivista de La Lecto-Escritura Inicial. En: Rev. Lectura y Vida, Buenos Aires, Año 9, No. 2, 1988; p. 17-22.
- GINE, C. (1987). El retraso en el Desarrollo: Una Respuesta Educativa. En: Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, No. 39-40, 1987; p. 83-94.
- GOMEZ, M. at ¿ai.. (1987) Estrategias Pedagógicas para superar las Dificultades en el Dominio del Sistema de Escritura. México, SEP, 1987.
- MARRO, F. (1983). Aplicabilidad y Repercusiones de la Obra de Piaget en la Práctica Educativa. En: Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, No. 23, 1983; p. 1-21.
- MORENO, M. (1980). Aplicación a la Escuela de la Psicología Genética: La Pedagogía Operatoria. En: Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, No. 12, 1980; p. 25-36.
- ORATIVIA, O. (1981). La Estructura del Pensamiento en Niños Deficientes Mentales y Afásicos. En: Rev. Española de Pedagogía. Madrid, Voi. 39, No. 151, 1981; p. 111-120.
- PALAVECINO, J. ¿ll- (1980). Las Estructuras Lógicas Elementales en el Deficiente Mental. En: Rev. Psicodeia, Madrid, No. 61, 1980; p. 497-515.
- PIAGET, J. (1924). El Juicio y el Razonamiento en el Niño. Buenos Aires, Guadalupe, 1976.

(1970). *Psicología y Epistemología*. Barcelona, Ariel, 1981.

(1972). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, Emecé, 1973.

PIAGET, J. y SZEMINSKA, A. (1941). *Génesis del Número en el Niño*. Buenos Aires, Guadalupe, 1975.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1966). *Psicología del Niño*. Madrid, Morata, 1984.

RETAMAL, M. (1986). La Estabilidad de los Diagnósticos de Inteligencia en Menores Retardados. En: *Revista de Educación, Chile, No. 142, 1986; p. 40-44.*

RIVIERE, A. (1980). *Psicología Cognitiva y Educación*. En: *Rev. Infancia y Aprendizaje, Madrid, No. 12, 1980; p. 5-24.*

TEBEROSKY, A. (1989). Los Conocimientos Previos del Niño sobre el Lenguaje. En: *Revista de Educación, Madrid, No. 288.*

ANEXOS

ANEXO No. 1

CARACTERIZACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y ESCRITURA

CONCEPCION TEORICA

CONCEPCION PSICOLOGICA QUE ORIENTA EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

ESTRATEGIA QUE RESPONDE A ESA CONCEPCION PSICOLOGICA

(PRACTICA DE ENSEÑANZA) : _____

SEGUN ESTA CONCEPCION

QUE ES LEER? _____

QUE ES ESCRIBIR? _____

2. CARACTERIZACION DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA:

VENTAJAS QUE OFRECE FRENTE AL APRENDIZAJE

TIPO DE LECTOR QUE FORMA.

DESTREZAS REQUERIDAS,

CRITERIOS DE EVALUACION PARA LAS DESTREZAS REQUERIDAS.

DESCRIPCION (PASOS O ETAPAS):

TECNICAS DE TRABAJO.

ESTIMULOS EMPLEADOS DURANTE EL PROCESO.

ACTIVIDADES DE REFUERZO

MATERIAL EMPLEADO

TIEMPO DEDICADO AL PROCESO (INTENSIDAD SEMANAL)

CRITERIOS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

PERIODICIDAD DE LA EVALUACION

CRITERIOS DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA
ESCRITURA

PERIODICIDAD DE LA EVALUACION

PRODUCTOS GENERADOS DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE
AFINES AL AREA DEL LENGUAJE

OTROS.

3. ASPECTOS COMPLEMENTARIOS:

OTRAS AREAS QUE APOYAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

APLICACION DEL APRENDIZAJE EN OTRAS AREAS DE FORMACION

4. EVALUACION DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA:

LOGROS.

DIFICULTADES.

SUGERENCIAS.

ANEXO No. 2

CARACTERIZACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

1. INFORMACION GENERAL:

NOMBRE _____

DIRECCION _____

FECHA DE FUNDACION _____

RAZON SOCIAL _____

NATURALEZA JURIDICA: PRIVADA _____ OFICIAL _____ OTRO _____

CUAL _____

ADMINISTRACION : AUTONOMA _____ DEPENDIENTE _____

POBLACION QUE ATIENDE: SEXO _____

EDADES _____

NIVEL SOCIOECONOMICO _____

TIPO DE LIMITACION.....

NIVEL DE LA LIMITACION _____

MATRICULA: REQUISITOS DE INGRESO _____

NO TOTAL DE ALUMNOS _____ N9 DE GRUPOS _____ No DE

ALUMNOS POR GRUPO _____

2. RECURSOS HUMANOS

PERSONAL ADMINISTRATIVO:

CAR60	N2 DE PERSONAS	FORMACION PROFESIONAL

PERSONAL DOCENTE:

CARGO	Nº DE PERSONAS	FORMACION PROFESIONAL

PERSONAL SERVICIOS VARIOS:

CARGO	Nº DE PERSONAS	FORMACION PROFESIONAL

3. RECURSOS FISICOS

PLANTA FISICA:

EL LOCAL ES: PROPIO _____ ALQUILADO _____ EN COMODATO.,

INSTALACIONES:

AULAS _____

AULAS ESPECIALES _____

SERVICIOS SANITARIOS. _____,

PATIOS _____

ESPACIOS EXTERIORES _____

COCINA _____

COHEDOR _____

OFICINAS _____

4. FILOSOFIA DE LA INSTITUCION:

PRINCIPIOS QUE LA CARACTERIZAN.

APLICACION DE LOS PRINCIPIOS FILOSOFICOS EN LA METODOLOGIA DE TRABAJO CON LOS JOVENES

LA INSTITUCION TIENE DEFINIDA SU CONCEPCION SOBRE EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA, EL CURRICULO, EL MAESTRO Y EL ALUMNO? SI _____ NO _____

EN CASO AFIRMATIVO, DESCRIBALA A CONTINUACION:

EL APRENDIZAJE _____

LA ENSEÑANZA

EL CURRICULO.

EL MAESTRO.

EL ALUMNO

5. ASPECTO EDUCATIVO:

ANTECEDENTES O PROCEDENCIA DEL PROGRAMA CURRICULAR QUE
DESARROLLA LA INSTITUCION _____

ASPECTOS DEL DESARROLLO QUE CUBRE.

AREAS DE FORMACION QUE LO COMPONEN.

INSTANCIAS QUE PARTICIPAN EN LA ELABORACION DE LA
PROGRAMACION ACADEMICA:

DIRECCION DEL CENTRO _____ COMITE INTERDISCIPLINARY _____

EL PROFESOR _____ OTRO _____ CUAL _____

CARACTERISTICAS DEL PERSONAL DOCENTE _____

6. ASPECTO ADMINISTRATIVO:

ORGANISMOS ASESORES CON QUE CUENTA LA INSTITUCION:

COMITE O JUNTA DIRECTIVA _____ COMITE INTERDISCIPLINARIO

_____ CONSEJO DE PROFESORES _____ ASOCIACION PADRES DE

FAMILIA _____ ASAMBLEA _____ OTROS _____ CUALES _____

ANEXO No. 3

PRUEBAS PARA EVALUAR SISTEMA ALFABETICO
Y ORACION ESCRITA

La primera prueba versó sobre el tema de los animales.

- Palabras Dictadas:

Pez: Monosílaba, sílaba compleja.

Rana: Bisílaba, dos sílabas directas.

Conejo: Trisílaba, tres sílabas directas.

Ganso: Bisílaba, sílaba compleja y sílaba directa.

Gaviota: Trisílaba, sílaba directa, sílaba con
diptongo, sílaba directa.

Hormiga: Trisílaba, sílaba inversa, dos sílabas
directas.

Cocodrilo: Polisílaba, 2 sílabas directas repetidas,
sílaba con grupo consonántico y
sílaba directa.

Enunciado Dictado:

La rana brinca mucho: Oración simple compuesta por
artículo, sustantivo, verbo y
adverbio.

Escritura Espontánea:

Tema: El .juego que más les gusta realizar.

La segunda prueba trabajó como campo semántico: Los juguetes:

Palabras Dictadas:

Tren: Monosílaba con grupo consonántico.

Trompo: Bisílaba con grupo consonántico y sílaba
directa.

Barco: Bisílaba, sílabas compleja y directa.

Pista: Bisílaba, sílabas compleja y directa.

Pelota: Trisílaba, tres sílabas directas.

Bicicleta: Polisílaba, dos sílabas directas, grupo
consonántico y sílaba directa.

Papagayo: Polisílaba, dos sílabas directas repetidas y
dos sílabas directas.

Gaviota y Conejo: Palabras de la primera evaluación.

Enunciado Dictado:

El niño perdió sai pelota: Oración simple compuesta

por artículo,sustantivo,
verbo, adjetivo y sus-
tantivo .

Escritura Espontánea:

Tema: Lo que a los sujetos les gusta hacer durante e
recreo.

La tercera prueba utilizó el campo semántico de los alimentos

Palabras Dictadas:

Pan: Monosílaba, con sílaba compleja.

Dulce: Bisílaba, con sílabas compleja y directa.

Chuso : Bisílaba, con dos sílabas directas.

Naranja: Trisílaba, sílabas directa, compleja y
directa.

Almendra: Trisílaba, sílabas inversa, compleja y
grupo consonántico.

Mantequilla: Polisílaba, sílabas compleja, tres
directas.

Tamarindo: Polisílaba, dos sílabas directas, una
compleja y una directa.

Barco y Bicicleta: Palabras de la prueba anterior.

Enunciado Dictado:

Nora come pan: Oración simple, compuesta por sustantivo,
verbo y sustantivo.

Miguel juega con su trompo: Oración simple compuesta
por sustantivo, verbo,
preposición, adjetivo y
sustantivo.

Escritura espontánea:

Tema: Actividades que más gusta realizar en el verano
y en el invierno.

ANEXO No. 4

PRUEBA DE LECTURA

MANEJO DE MATERIAL IMPRESO

INDICADORES	PRUEBA No.	SI	NO
1. Identifica la posición correcta del libro para leer.	No. 1 No. 2		
2. Establece la diferencia entre dibujo y texto.	No. 1 No. 2		
3. Predice el título del libro.	No. 1 No. 2		
4. Ubica la página donde se debe leer.	No. 1 No. 2		
5. Ubica en la página el lugar donde comienza el texto.	No. 1 No. 2		
6. Predice los textos de las páginas del libro.	No. 1 No. 2		
7. Diferencia entre leer y contar.	No. 1 No. 2		
8. Tiene interiorizado la direccionalidad izquierda-derecha en la	No. 1 No. 2		
9. Tiene interiorizada la direccionalidad arriba-abajo en la lectura.	No. 1 No.		
10. Hojea ordenadamente las páginas del libro.	No. 1 No. 9		

ANEXO No. 5

PRUEBAS PARA EVALUAR INTERPRETACION DE TEXTOS

La primera prueba se compone de los siguientes texto

Palabras:

Arepas: Una palabra, un objeto.

Monedas: Una palabra, un objeto.

Ropa: Una palabra, varios objetos.

Enunciado:

Las arepas son ricas: Una oración, un objeto.

Segunda Prueba:

Palabras:

Pelota: Una palabra, un objeto.

Nido: Una palabra, varios objetos.

El pato nada: Una oración, varios objetos.

El mango esta maduro: Una oración. un objeto.

Tercera Prueba:

Palabra:

Indio: Una palabra, varios objetos.

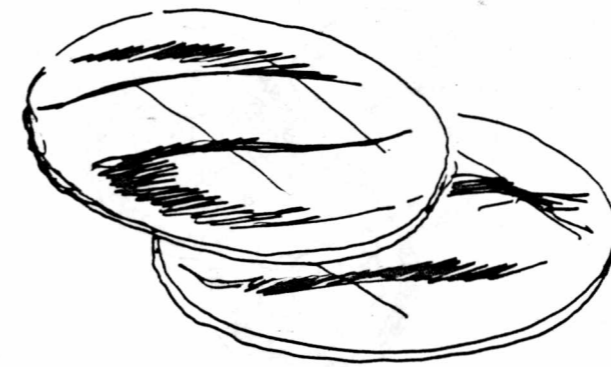
Enunciado:

El Conejo come pasto: Una oración, varios objetos.

Párrafo:

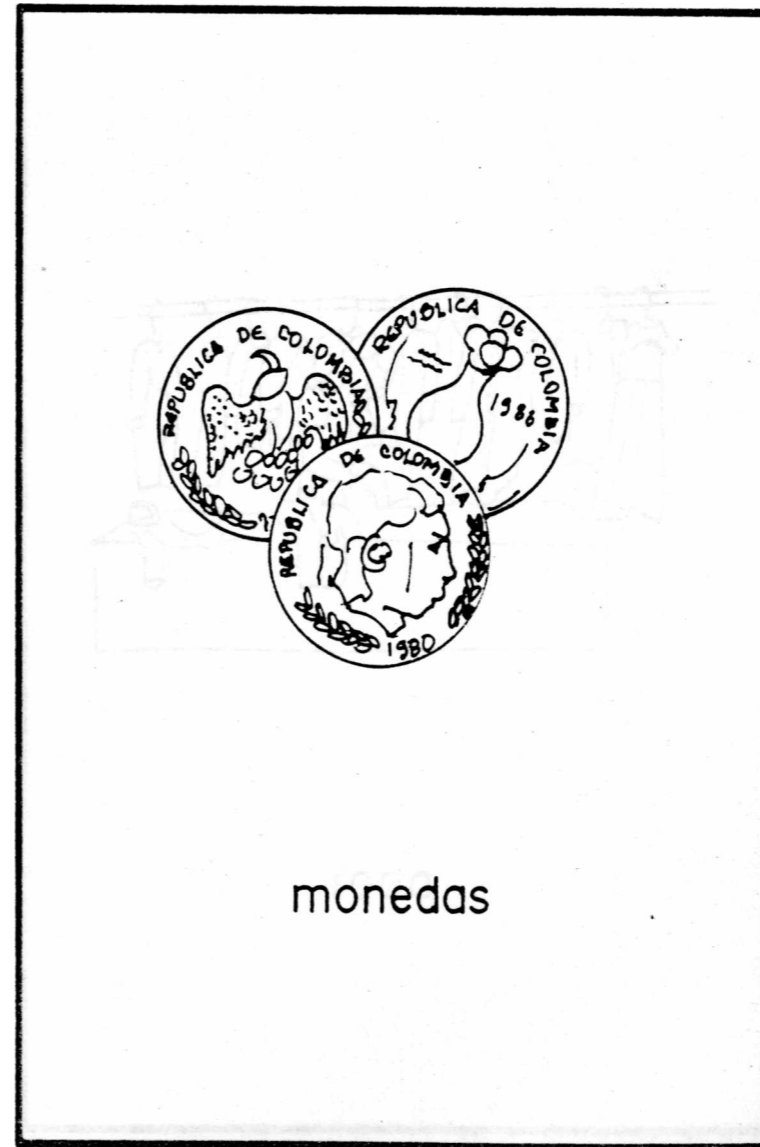
El gato toma leche y come carne. De noche sale a
pasear: Un párrafo, un objeto.

arepas



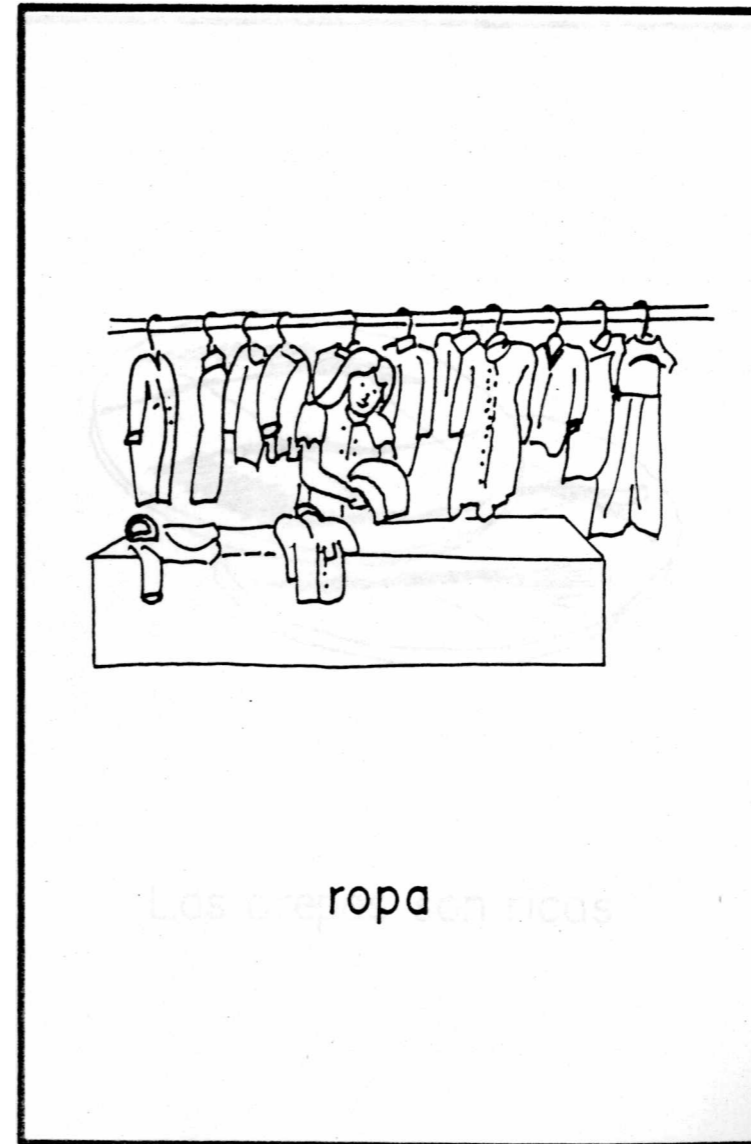
arepas

monedas

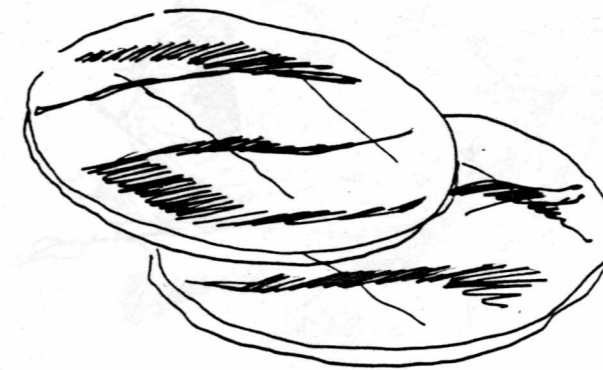


monedas

ropa

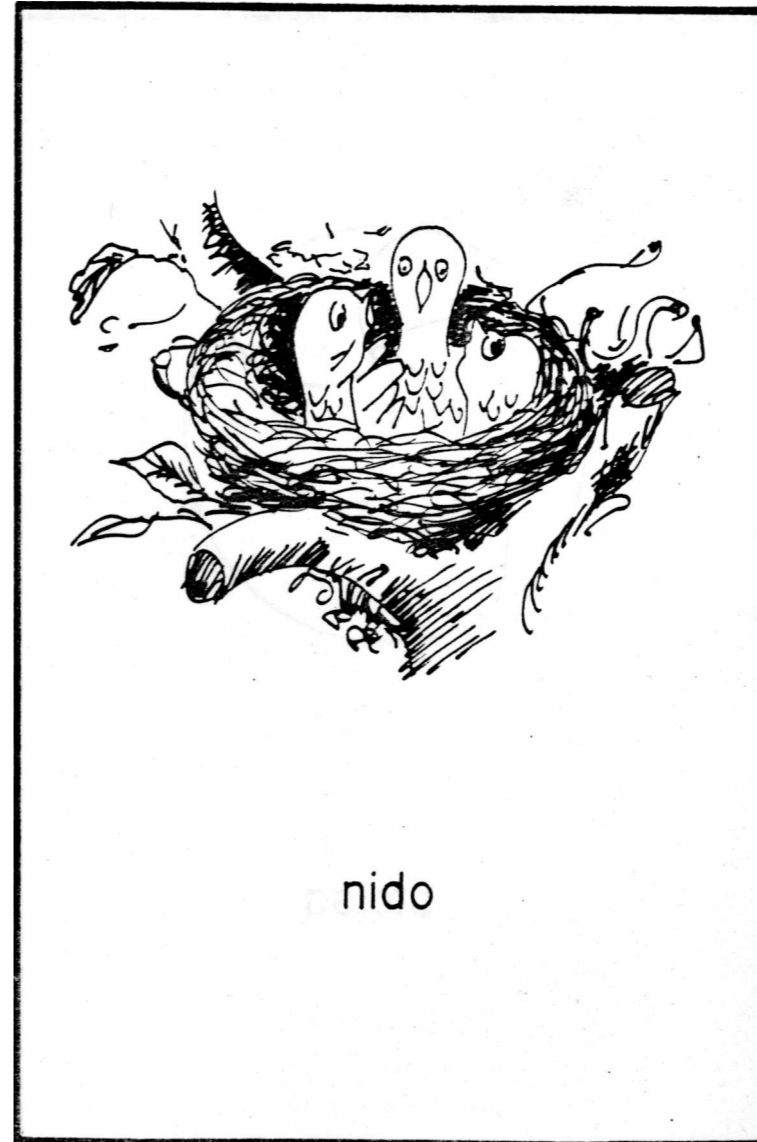


Las arepas son ricas



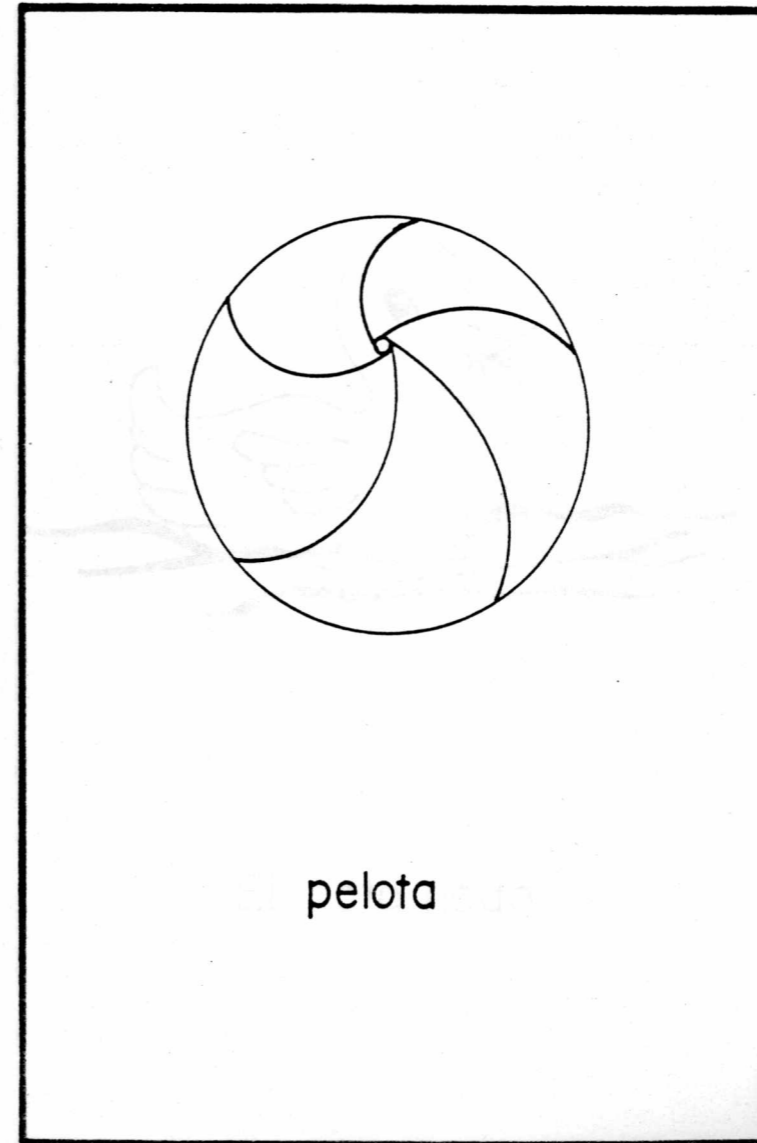
Las arepas son ricas

nido



nido

pelota



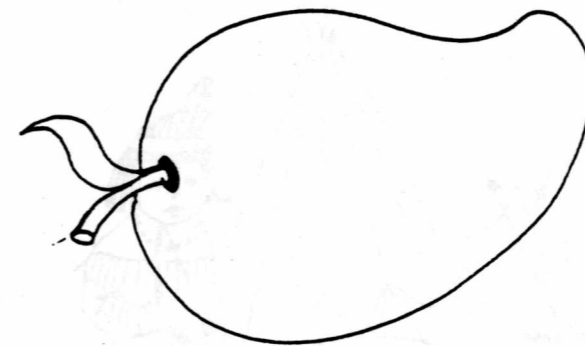
pelota

El pato nada.



El pato nada duro.

mango esta maduro.



El mango esta maduro.

indio



I conejo come pasto



El conejo come pasto

El gato toma leche y come
carne. De noche sale a pasear



ANEXO No. 6

PRUEBA DE CONSERVACION DE CANTIDADES CONTINUAS

(SUSTANCIA)

DEFORMACION DE LA BOLITA DE PLASTILINA

1a. Situación:

Aceptación de la igualdad de las dos esferas.

El examinador entrega al sujeto dos trozos de plastilina del mismo color para que forme con cada uno una bola. A continuación, le solicita que constate la igualdad de ambas bolas: Esta bola tiene la misma cantidad de plastilina, que esta otra?

Por qué tienen la misma cantidad de plastilina?

Por qué? (para respuesta de no conservación)

Pero mira que hay la misma cantidad de plastilina!

2a. Situación:

Transformación de una de las esferas en una barra.

El examinador pide al sujeto que alargue una de las bolas en forma de salchicha. Si no comprende la instrucción se cambia la palabra salchicha por culebra, palito, etc.

Ahora vas a hacer con una de las bolas una salchicha.

En esta salchicha hay la misma cantidad de plastilina que en la bola?

Cómo sabes que hay la misma cantidad de plastilina?

Por qué hay más (o menos) plastilina en la ...?

Estás seguro que hay mas (o menos)? Mira bien.

Se podría volver a hacer una bola con la salchicha? Tendría la misma cantidad de plastilina?

Un niño dijo que en la salchicha hay mas cantidad de plastilina. Es verdad?

3a. Situación:

Transformación de una de las esferas en trozos pequeños.

El examinador le solicita al sujeto que convierta nuevamente la salchicha en una bola:
 Hay la misma cantidad de plastilina en las dos bolas? ¿inicialmente ha cambiado?
 A continuación le pide que parta una de las bolas en pedacitos pequeños:
 Ahora vas a partir una de las bolas en pedacitos.
 Hay la misma cantidad de plastilina cuando está en pedacitos y cuando está entera?
 Por qué piensas que es la misma cantidad?
 Por qué? (para la respuesta de no conservación)
 Si haces una bola con estos pedacitos, tendrías la misma cantidad de plastilina que antes?
 Cómo sabes que hay la misma cantidad?
 Por qué? (para respuesta de no conservación).

4a. Situación:

Transformación de una de las esferas en círculo.

El examinador le solicita al sujeto que junte los trozos de plastilina y forme una bola.
 Hay la misma cantidad de plastilina en las dos bolas? ¿Las, o ha cambiado?
 A continuación, le pide que convierta una de las bolas en un círculo:
 Forma con esta bola una arepa.
 Hay la misma cantidad de plastilina en la arepa?
 Por qué piensas que es la misma cantidad?
 Por qué? (para respuesta de no conservación)
 Se podría volver a hacer una bola con la arepa?
 Por qué?

PRUEBA DE CONSERVACION DE CANTIDADES DISCRETAS

1a. Situación:

Aceptación de la Igualdad:

Se ordena ante el sujeto dos hileras, cada una con un número equivalente de objetos (siete botones de color azul) que se corresponden entre si.

A continuación se procede a realizar la constatación de la igualdad. Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

Por qué hay la misma cantidad?

Por qué? (para respuesta de no conservación).

Pero mira que hay la misma cantidad de botones!

2a. Situación:

Transformación de una de las hileras: Mayor espaciado entre botones, lo cual hace la hilera más larga que la otra.

El examinador procede a transformar una de las hileras ampliando los espacios entre botones y conservando la misma cantidad.

Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

Cómo sabes que hay la misma cantidad?

Por qué hay más (o menos)?

3a. Situación:

Transformación de una de las hileras. Agrupamiento formando una figura cerrada.

El examinador procede a realizar la transformación y pregunta al sujeto:

Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

Por qué?

Por qué tiene más o menos? (En caso de negación de la conservación).

4a. Situación:

Transformación de una de las hileras: Apilamiento de botones.

El examinador realiza la transformación ante el sujeto y pregunta:

Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

Por qué?

Por qué tienen más? Por qué menos?

El examinador contraargumenta:

Si le regaláramos a una niña el grupo de botones donde hay más, cuál le ofrecerías?

Por qué?

APLICACION DE LA PRUEBA DE CONSERVACION DE CANTIDADES
CONTINUAS TRANSCRIPCION DE RESPUESTAS DE UN SUJETO

EXAMINADOR: E
SUJETO: S

E: Tenemos aquí esta bola de plastilina y aquí esta otra
bola de plastilina.

E: Cómo son esas dos bolas.

S: Son redondas

E: Qué más son?

S: Son dos bolitas

E: Hay la misma cantidad de plastilina en la una y en la
otra?

S: Aquí son las mismas.

E: Donde son las mismas ?

S: Aquí (señalamiento impreciso).

E: Pero aquí hay lo mismo que aquí?

S: No

E: No ? No hay lo mismo?

S: Porque aquí hay más bastante que aquí!

E: Miralas bien!

Por qué hay más bastante en la una que en la otra?

S: Porque hay una más gruesa que ésta y ésta está
delgadita.

E: Podríamos volverlas iguales?

Hagamoslo! (El sujeto amasa nuevamente las dos bolas).
Hay la misma cantidad de plastilina en la una y en Ja
otra?
Si
Vamos a poner ésta a un lado y mira lo que vamos a
hacei' (primera transformación):
Hay la misma cantidad de plastilina aquí y allá?
Si
Por qué?
Aquí hay más bastante (barra) y aquí hay más poquito
(bola).
Por qué?
Porque ahí es más bastante que aquí!
Si volviéramos esta culebrita una bolita otra vez,
habría la misma cantidad de plastilina?
Sí
Por qué?
Porque las dos son iguales!
Mira lo que vamos a hacer: (transformación de la barra
en bola nuevamente)
Lo vamos a volver otra vez bolita!
Hay la misma cantidad de plastilina?
Sí, en ésta. A esa le falta otro poquito.
Ahora? Hay la misma cantidad de plastilina en ésta y
en ésta? (acción de amasado)

S: Sí.

E: A ésta la vamos a dejar ahí y a ésta mira lo que le vamos a hacer (segunda transformación):
Hay la misma cantidad de plastilina aquí y aquí?

S: Aquí hay más baátante (en los pedacitos) y aquí hay más poquito (bolita)

E: Por qué?

S: Porque aquí hay bastante. Aquí es poquito.

E: Sabes una cosa?
Imagínate que un niño dijo que había la misma cantidad. Que eran iguales.
Tú qué piensas de lo que dijo ese niño?
Tenía la razón o estaba equivocado?

S: Estaba equivocado.

E: Por qué?

S: Ahj no! tenía la razón! Había más bastante.

E: Dónde?

S: Aquí! en los pedacitos.

E: Mira lo que le voy a hacer a esta bolita.
La voy a volver una arepita.
Hay la misma cantidad de plastilina aquí y allá?

S: Aquí hay más bastante (arepita).

E: Por qué?

S: Porque aquí está en arepita y aquí está en bolita.

E: Si la volviéramos una bolita habría otra vez la misma cantidad de Plastilina.

S: Sí

E: Por qué?

S: Tendrían que ser iguales.

PRUEBA DE CONSERVACION DE CANTIDADES DISCRETAS

E: Mira como vamos a colocar estos botones.
Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

S: Tienen la misma cantidad

E: Por qué?

S: Porque son más bastantes. Son bastantes en las dos hileras

E: Vamos a dejar esta aquí y a ésta mira lo que le vamos a hacer! (primera transformación)

Dónde hay más botones ahora?

Hay la misma cantidad en esta fila que en esta fila?

S: Aquí hay más bastante y aquí hay más poquito.

E: Por qué?

S: Porque esta hilera es más larga y esta es más cortica

E: Ahora dejamos ésta a un lado y a ésta otra le hacemos esto. (segunda transformación, agrupamiento formando una figura cerrada)

Hay la misma cantidad aquí y allí?

S: Ahí hay más bastantes (en la figura cerrada)

E: Por qué?

S: Porque aquí hay muchos y ahí más poquitos.

Porque hay poquitos

I

El sujeto espontáneamente comienza a contar los botones ordenadamente, cuenta de uno hasta siete.

E: Entonces? Dónde hay más?

S: Tienen lo mismo: siete y siete

E: Vamos a dejar esta hilera aquí, y vamos a hacer Lo

siguiente: una torre con estos botones.

Hay la misma cantidad de botones aquí y allí?

S: El sujeto cuenta nuevamente de uno hasta siete en la

Liilera (la no apilada) y concluye:

Aquí Liay más bastantes que ahí!

E: Por qué?

S: El sujeto realiza nuevamente la acción de conteo

Porque aquí hay uno, dos ... siete!

E: Si le fuéramos a í'egalar a una niña botones, pero ella

quiere muchos, cuáles le regalaríamos?

S: Estos (los no apilados).

E: Por qué?


S: Porque aquí Liay siete!

ANEXO No.7

MUESTRAS DE ESCRITURA

Ivan Dario Vaquez

Pana-	Pez
Sasa-	Rana
Popo-	Conejo
Soso-	Ganso
Sasa-	Hormiga
Sasa-	Gaviota
Soso-	Cocodrilo
Sasamo-	La rana brinca mucho
Sasamo-	Futbol
SeSeme-	Correr
Sosomo-	Basquetball
Sasama-	Nadar

Tes	Tren		Tesa	Te se
Tola	Trompo		Sola	Conversar
sute	Barco			
sate	Fista			
seta	Pelota			
ta te	Bicicleta			
pa tu	Papagayo			
ta te	Gaviota			
ta so	Conejo			
ta pa	Frase			