



Universidad Nacional de Cuyo
Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2007-2009

Informe Final

* **Resolución N° 882/07**

Fecha: 20/06/07

* **Proyecto: 06/H093** “Propuesta de evaluación diagnóstica para los trastornos de la escritura”

* **Directora: Ana Torre**

* **Codirectora: María Gabriela Herrera**

• **Equipo:**

AMADEO, María Julia
RODRIGUEZ, Claudina
RUARTE, Inés M.
BARROSO, Lorena D.

INDICE

	Pag.
Índice	2
Introducción	3 a 7
Capítulo I:	8 a 42
Distintos enfoques en el abordaje de la producción escrita.	
Capítulo II:	43 a 55
Trastornos de la escritura	
Capítulo III:	56 a 94
La evaluación de la producción escrita (adaptado del capítulo de mi trabajo de tesis)	
Capítulo IV :	95 a 112
La evaluación específica de los trastornos de escritura	
Capítulo V:	113 a 125
Instrumentos de evaluación	
Capítulo VI:	126 a 154
Análisis de los instrumentos seleccionados	
Capítulo VII:	155 a 169
conclusiones	
BIBLIOGRAFÍA	170 a 177

INTRODUCCIÓN

¿Por qué evaluar las producciones escritas? ¿Qué baterías, protocolos, test, etc. podremos utilizar? ¿Qué dificultades se pueden plantear en el proceso de evaluación? Todas estas inquietudes forman parte del proceso de exploración.

Es importante destacar que antes de comenzar la exploración de la escritura de un niño, se debe tener presente el proceso de la evaluación, con sus correspondientes preguntas: **¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Por qué? Y ¿Para qué evaluar?**

De esto se desprende que el profesional deberá partir de una concepción sobre escritura y sobre evaluación y habrá recorrido previamente todo el proceso evolutivo de la adquisición de la escritura y conocido las diferentes perspectivas que abordan la problemática de la escritura para llegar así a la selección de instrumentos y técnicas de evaluación.

Por otra parte, debe conocer diversas metodologías de la exploración, que van desde protocolos y baterías estandarizados hasta un análisis libre y espontáneo de las producciones escritas, para buscar la mejor manera de acceder al mayor número de datos en las áreas a explorar, lo que ofrecerá una visión más completa.

De tal manera que para arribar a un buen diagnóstico de los trastornos de la producción escrita es necesario que el especialista domine determinados conocimientos, por un lado la conceptualización del proceso escritor, los procesos y estrategias involucrados, las pautas evolutivas del desarrollo normal de la escritura, las causas de las perturbaciones, los procesos afectados y conservados, y por otro lado, los procedimientos que dispone para realizar la evaluación.

La forma de evaluación ha sido por mucho tiempo meramente descriptiva, registrando el número de errores cometidos y clasificando los errores en: sustituciones, omisiones, inversiones, direccionalidad de los trazos, etc. Más recientemente se ha intentado diferenciar el tipo de error y se los ha clasificado en: fonético, visual, léxico, gramatical, etc.

El especialista puede verse abrumado por la enorme cantidad de pruebas aplicables al diagnóstico de la escritura. Intentamos en este trabajo ofrecer una revisión de los aportes de diversos enfoques que más contribuciones han ofrecido a la práctica escolar y clínica, y que son muy relevantes a la hora de evaluar las producciones escritas.

Diversas investigaciones han realizado importantes aportes teóricos y hallazgos empíricos, que nos ofrecen un panorama de los pro y los contra de los modelos teóricos para el análisis del proceso de composición escrita, como así también de las dificultades que evidencian los niños en sus producciones escritas.

Las nuevas perspectivas conceptuales sobre el tema de la producción escrita, han traído también un cambio en las consideraciones acerca de su evaluación. Pero frente a los importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la producción escrita, nos encontramos con escasas investigaciones dedicadas al tema de la evaluación de dichas producciones como práctica en los casos de trastornos. Todo ello nos llevó a una revisión del modo en que se evalúa la producción de textos escritos y de los objetivos que se persiguen con esa práctica.

Esta carencia de investigaciones resulta crítica en el dominio de la escritura, ya que incide negativamente en la práctica profesional. Creemos que este contexto subraya la pertinencia de los trabajos de investigación que intentan profundizar el análisis de esta situación. El propósito de esta investigación se ubica en esta perspectiva.

El equipo de investigación ha tenido la oportunidad de evaluar y ofrecer abordaje pedagógico – terapéutico a gran cantidad de niños del primer ciclo de E.G.B. Esto nos ha permitido observar numerosos cuadernos, evaluaciones pedagógicas y psicopedagógicas y visitar innumerable cantidad de establecimientos educativos.

Nuestra experiencia nos indica, que un gran número de niños son considerados por sus docentes como niños con trastornos específicos de aprendizaje, dado que no “logran” la competencia escritora requerida por el sistema educativo. Muchos de ellos incluso son etiquetados y repiten de año.

Sin embargo, un buen porcentaje de los mismos, no ha tenido suficientes oportunidades de aprendizaje y además han sido evaluados con técnicas e instrumentos que no les permitían demostrar sus verdaderas potencialidades. El problema se convirtió entonces en una gran preocupación para el equipo.

Los resultados de las investigaciones en las que habíamos participado relacionadas con la producción escrita y los diálogos frecuentes con docentes, directivos y especialistas en el área de los trastornos nos motivaron a profundizar y sistematizar las observaciones en relación con la evaluación de las producciones escritas, con el fin de generar respuestas a uno de los problemas de la educación general básica.

El déficit en la modalidad de la lengua escrita, es un factor decisivo en el fracaso escolar, en la medida que lo escrito funciona como un instrumento de evaluación en el resto de los aprendizajes de la vida escolar. La queja de los profesores se centra recurrentemente en que los alumnos tienen muy bajas habilidades de escritura, incluso en los planos más elementales de dominio del código gráfico. Más allá del esquematismo reductor de estos juicios, en ellos subyace una intuición preocupante: los alumnos tienen

capacidades potenciales que no han sido aprovechadas y el sistema no ha cumplido con su función de promover un desarrollo acorde con estas potencialidades.

Consideramos que una de las posibles causas puede obedecer a las dificultades en la evaluación que muchas veces lleva a confundir a los niños con trastornos de aquellos que sólo tienen dificultades.

Por esta razón, consideramos que era necesario indagar sobre los procedimientos de valoración, lo que nos permitiría obtener una comprensión más acabada o adecuada de las dificultades que aparecen a la hora de evaluar las producciones escritas de los niños.

Evaluar las dificultades en la producción escrita no es tarea fácil, por cuanto es un fenómeno de naturaleza compleja, dado su carácter multidimensional, cuyo conocimiento debe abordarse, por tanto, de forma global.

Nos proponemos diseñar un modelo de revisión de los instrumentos de evaluación tomando los aportes de la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología, la Lingüística Textual y la Sociolingüística.

Partiremos en el capítulo I de los aportes más significativos sobre la producción escrita a partir del análisis de los enfoques de reconocidos teóricos e investigadores en el área, considerando sus contribuciones, pero sin pretender ser originales ni exhaustivos, para de esta manera arribar a la conceptualización de la escritura. Por lo tanto los cuatro primeros capítulos de este trabajo, serán de carácter teórico-conceptual, dado que en ellos abordaremos los conceptos fundamentales y los modelos teóricos tanto de la producción escrita (capítulo I) como del trastorno en la producción escrita (capítulo II) y sobre la evaluación de las producciones escritas en general (Capítulo III) y la evaluación específica del trastorno (capítulo IV).

Lograr la descripción del proceso de escritura y la descripción del trastorno será el puntapié inicial para conocer cómo se debe evaluar.

Comprendemos que al abordar la problemática de los trastornos de la producción escrita, no resulta suficiente para este trabajo con la descripción del proceso en niños sin dificultades. Por tal motivo y antes de abordar la evaluación propiamente dicha nos detendremos en el capítulo II a revisar el tema de los trastornos de la escritura.

Luego en el capítulo III estudiaremos los conceptos de evaluación educativa, dado que la escritura es un contenido escolar y consideramos que no debería evaluarse separada de su contexto. La lengua escrita se desarrolla en la escuela y en ella adquiere un alto valor. En efecto, el aprendizaje de la lengua escrita ocupa la mayor

parte del tiempo en los primeros años de escolaridad y no menor en los siguientes, como materia instrumental y como medio de conocimiento.

De acuerdo con nuestro enfoque, el aprendizaje de la escritura está indisolublemente ligado al ámbito escolar, de modo que resulta obligatorio revisar el uso educativo que se ha dado a los instrumentos de evaluación de la escritura.

Si bien la escuela implementa estrategias de evaluación en lo relativo al aprendizaje curricular de la escritura, suele dejar de lado el hecho de que existe la necesidad de recurrir a distintas herramientas de conocimiento y diagnóstico de los niños de nuestro país, desafío profesional que está atravesado por la disputa de paradigmas que subyace en el tema evaluativo y que requiere de una permanente actitud de vigilancia epistemológica en los educadores y especialistas en renovación.

Específicamente, el objetivo del trabajo es ofrecer a los profesionales del medio una propuesta de reflexión sobre la evaluación de la producción escrita que permita la detección y el diagnóstico de sus trastornos.

Las primeras preguntas que orientaron esta investigación surgieron de este contexto.

Para verificar si **los instrumentos o técnicas de evaluación utilizados en el medio permiten realizar el diagnóstico de los trastornos de escritura** decidimos realizar el análisis de los mismos. Una serie de interrogantes fueron los disparadores de los criterios a seguir para el análisis:

- 1) ¿Cuál es la concepción teórica que da sustento a dichos instrumentos?
- 2) ¿Los procedimientos de evaluación se desprenden de la concepción de escritura adoptada por los instrumentos?
- 3) ¿Existe una relación estrecha entre los objetivos perseguidos en los instrumentos y los modos de evaluación adoptados por los mismos?
- 4) ¿La evaluación de las producciones escritas se limita a la comparación de los logros alcanzados con los objetivos propuestos?
- 5) A la hora de evaluar las producciones escritas, ¿Se tienen en cuenta aspectos cualitativos?
- 6) ¿Permite la evaluación utilizada la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje? O bien ¿Permite la evaluación utilizada la reorientación del abordaje pedagógico-terapéutico?
- 7) ¿Participan los evaluados en el proceso de evaluación?

- 8) ¿Cuál es el rol del examinador en la evaluación de las producciones escritas?
- 9) ¿Los modos de evaluación contemplan a la escritura como proceso?
- 10) ¿Llevar los examinadores un registro de los logros obtenidos?

Sostenemos que la respuesta a estos interrogantes nos sugirió valiosas reflexiones sobre las actuales técnicas e instrumentos de evaluación para el diagnóstico de los trastornos de escritura.

Para la elaboración de la propuesta de análisis de los instrumentos, en primer lugar registramos los modos de evaluación más adoptados por los profesionales, por lo tanto en el capítulo V incluimos una breve descripción de cada uno de ellos.

Luego de la revisión bibliográfica realizada sobre la producción escrita, los trastornos de escritura, la evaluación en general y las actuales propuestas de evaluación de la producción escrita, y una vez descrito los instrumentos registrados, diseñamos un modelo que permitiera analizar los instrumentos para poder verificar sus posturas teóricas subyacentes y si realmente contribuían al diagnóstico de los trastornos.

La investigación, de carácter descriptivo y sincrónico, se llevó a cabo con los cuatro instrumentos de evaluación en español más utilizados en el medio. Consideramos que puede contribuir a una mayor comprensión de las múltiples variables que intervienen en la compleja tarea de evaluar a los niños con dificultades en la producción escrita.

Los capítulos V y VI desarrollan el trabajo empírico llevado a cabo. En función de las hipótesis planteadas, se elaboró y se aplicó una propuesta de análisis para contemplar qué debería tener un test que evalúa las producciones escritas de los niños para ser considerado aceptable.

El estudio de los datos fue de tipo cualitativo a través de la información aportada por la grilla de análisis a los distintos instrumentos.

Y los resultados esperados fueron cumplidos, dado que pudimos determinar cuáles son los modos de evaluación que favorecen el diagnóstico y que permiten diseñar una intervención que se ajuste mejor a las características, necesidades y habilidades de estos niños.

CAPÍTULO I

Distintos enfoques en el abordaje de la producción escrita

“En la enseñanza de la lengua, el docente asume la adaptación de los supuestos teóricos particularmente significativos de las ciencias del lenguaje y de la literatura, de las ciencias de la educación y de la didáctica, para su aplicación escolar y para su reorientación hacia una marcada operatividad”.
Adolfo Bartolomé Ayuso

El proceso de evaluación de la producción escrita es concebido actualmente como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y, el planteo de este proceso depende de la concepción que se tenga de lo que es escribir.

Por este motivo consideramos de especial interés comenzar el marco teórico de nuestro trabajo con la conceptualización de la actividad de composición escrita ya que de su concepción surgirán las propuestas de evaluación diagnóstica.

De tal manera, que antes de describir los modos de evaluación de la producción escrita, es necesario abordar los supuestos teóricos que sustentan la producción escrita por un lado (capítulo I) y las concepciones sobre evaluación (capítulo III), por el otro, para así ofrecer una visión que permita conocer las herramientas utilizadas en este trabajo para el análisis de los instrumentos de evaluación de nuestro corpus. Es decir, pretendemos ofrecer un marco conceptual en el cual sustentar el análisis de las propuestas de evaluación de la producción escrita utilizadas por los especialistas del medio.

Intentamos, por un lado caracterizar los procesos de producción escrita a partir de los estudios de diversas disciplinas y por otra parte, analizar sus consecuencias en el diagnóstico de las dificultades de la producción escrita.

Para ello, revisamos los aportes más significativos de los enfoques pragmáticos, cognitivos, neuropsicológicos, sociocognitivos y discursivos relacionados con la producción escrita, sin pretender ser exhaustivos. La revisión tiene como principal objetivo establecer en qué medida las actuales propuestas de evaluación de la producción escrita se ajustan a estos marcos teóricos. Por lo tanto, este capítulo sintetiza las contribuciones más relevantes de disciplinas como la pragmática, la psicolingüística, la neuropsicología, la sociolingüística y el análisis del discurso; que han realizado aportes teóricos y prácticos de gran interés para comprender el fenómeno de la producción escrita y que han tenido implicancias considerables en el diseño de los instrumentos de evaluación.

En cada uno de estos enfoques subyacen diferentes puntos de vista sobre el concepto de escritura, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel del alumno y el ámbito del aula.

A partir de la síntesis acotada de las principales contribuciones que han realizado diferentes disciplinas para la explicación del fenómeno de la producción escrita, intentamos presentar a la producción escrita como un fenómeno muy complejo que puede abordarse como producto final, como proceso cognitivo, como fenómeno social y cultural.

Como fenómeno cognitivo, dado que se inicia con la puesta en marcha de una serie de procesos mentales internos e inobservables; como producto final, puesto que se manifiesta en un producto visible y por tanto observable y como fenómeno social y cultural dado que cada vez que escribimos lo hacemos para algo, para alguien y en un contexto determinado.

1.1 La producción escrita como producto final

El estudio de la lengua en sí misma, entendida como un sistema social y abstracto, que permite el análisis de sus elementos en función de su pertenencia al sistema proporcionó un marco teórico de gran productividad analítica.

Desde este marco, la teoría estructuralista considera al sistema como una estructura en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos).

El desarrollo de los estudios estructuralistas impactó directamente en los ámbitos educativos, en los cuales se puso énfasis en el análisis gramatical y se descuidó el uso. Esta teoría recibió numerosas críticas, entre otras, la filosofía conductista que subyace a ella, la separación por niveles, el énfasis en la oración y en el nivel superficial, y fundamentalmente la exclusión del habla de su campo de estudio (Lomas, Osoro, Tusón, 1993)

La gramática generativa intentó compensar esas dificultades. Desde esta teoría, el lenguaje es considerado como capacidad innata, que se actualiza en el proceso de adquisición, considerado como la apropiación por parte del individuo del sistema de reglas de una lengua. Surgieron entonces modelos teóricos que intentaron dar cuenta de la competencia lingüística.

Las investigaciones en este campo realizaron aportes significativos sobre el conjunto de reglas que posee el hablante/oyente ideal y que le permiten producir y comprender cualquier oración gramaticalmente posible. Sin embargo, los límites de la teoría generativa, radican en que excluye la actuación, es decir los enunciados concretos que producen los hablantes concretos, por lo que descuida la influencia de los aspectos sociales y culturales.

Desde ambos enfoques (estructuralismo y gramática generativa), la escritura estaría más relacionada con la forma que con los contenidos, lo que debe enseñarse son las

reglas de normativa y los estilos antes que la organización y desarrollo de las ideas. Al respecto Parodi (2003) considera que las gramáticas tradicionales tienen un claro principio instruccional, operan ofreciendo reglas y recomendaciones del uso correcto, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se restringía a los aspectos netamente lingüísticos, apuntando a los rasgos más superficiales y formales del proceso de escritura, es decir, ortografía y puntuación.

Por otra parte, ni la lingüística estructural ni la gramática generativa dieron lugar a la intencionalidad del hablante a la hora de proponer una representación semántica, razón por la cual sólo abarcaba una parte de la competencia semántica real del hablante.

En la misma dirección, Camps (2003) realiza una síntesis muy significativa de los enfoques que pusieron su atención en el texto como producto final. Sostiene que en la primera mitad del siglo pasado, surgieron estudios que tomaron como objeto de análisis el texto en sí mismo, sin contemplar las relaciones del mismo con el autor ni el contexto sociocultural en el que se había producido. En ese momento se proponía el estudio de los textos a partir de sus características estructurales y de las relaciones internas de sus elementos.

Según esta investigadora, estos enfoques conciben al escritor como un transmisor de significados y al lector como receptor de dichos significados y por lo tanto, no se considera al contexto como parte del texto.

Para terminar, y tal como sostiene Parodi:

“El enfoque de producto se caracteriza por no prestar atención a los procesos mentales requeridos para la elaboración de un escrito y, de este modo, se simplifica el proceso de redacción de un texto, limitando su foco a aquellos aspectos formales evidentes en el producto terminal”. (Parodi, 2003:83),

1.2 La producción escrita como fenómeno cognitivo

Dado que los estudios de la escritura como producto no pudieron dar una explicación acabada sobre el fenómeno de la producción escrita, las próximas investigaciones trasladaron su interés desde los productos de la actividad de escribir (borradores, textos finales) hacia los procesos internos que lleva a cabo el escritor (planificar, revisar, entre otros) que no son observables y por lo tanto no siempre se reflejan en el producto final.

Desde la Psicología Cognitiva nacen entonces los modelos cognitivos que intentan explicar las operaciones mentales que intervienen en la producción escrita, como así también, las interrelaciones que se dan entre esas operaciones.

Surgieron así desde las investigaciones en esta disciplina los enfoques procesales de la composición escrita que conciben a la escritura como un proceso complejo en el cual el escritor pone en marcha una serie de estrategias para producir un texto escrito.

Entendemos por proceso, en coincidencia con Cassany (1999: 57) a las *“distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado”*.

Desde esta perspectiva, escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones mentales que no pueden conocerse si se observa sólo el producto final, es decir, el texto escrito. Por esta razón, los modelos cognitivos intentan dar cuenta de la escritura a partir de la caracterización de las operaciones mentales que conforman el proceso de composición, la mayor parte de las cuales son internas y por tanto no observables hasta conocer el producto final.

A partir de la década del sesenta, diversos estudios realizados en Psicología Cognitiva se refieren a la escritura como proceso e intentaron diseñar sus propios modelos.

1.2.1 Modelos cognitivos

En cuanto a la definición de modelo adherimos a la conceptualización efectuada por Salvador Mata (1997:26), quien lo expresa de la siguiente manera:

“El modelo teórico, como sistema abstracto que describe el objeto y sus elementos relevantes, es más una hipótesis de trabajo que una realidad contrastada. Ello no merma su funcionalidad para guiar la investigación, para relacionar datos, para orientar la enseñanza y para avanzar explicaciones sobre las dificultades y problemas en la adquisición y desarrollo de la competencia escritora”

Por otra parte, dentro de los modelos cognitivos están los que consideran que se trata de una secuencia de procesos y otros que hablan de la interrelación de los procesos. De esto se desprende la existencia de modelos por etapas y modelos interactivos. Entre los modelos por etapas podemos citar el de Gordon Rohman de 1965, sintetizado por Cassany (1987:120-121) que menciona tres etapas que se suceden en el tiempo: pre-escritura, escritura y reescritura; y entre los modelos interactivos centraremos nuestra atención en el modelo de John Hayes de 1996 dado que realiza importantes aportes superadores del modelo anterior elaborado en 1980 con Linda Flower.

No nos detenemos en los modelos de etapas dado que posteriores investigaciones demostraron ampliamente que los procesos mentales no se dan en forma lineal y sucesiva, sino que los procesos son recurrentes. En este sentido Parodi (2003) y Camps (1990) coinciden en señalar que los modelos de etapas no son considerados como modelos cognitivos dado que no ponen el acento en el procesamiento, sino que describen

los pasos metodológicos para llegar al producto final y no consideran qué pasa en la mente del escritor mientras realiza su tarea. El modelo no toma en cuenta que los escritores están simultáneamente planificando y revisando sus producciones.

En cambio, los modelos interactivos reconocen tres grandes procesos en la producción escrita: planificación, textualización y revisión, que consideran recurrentes.

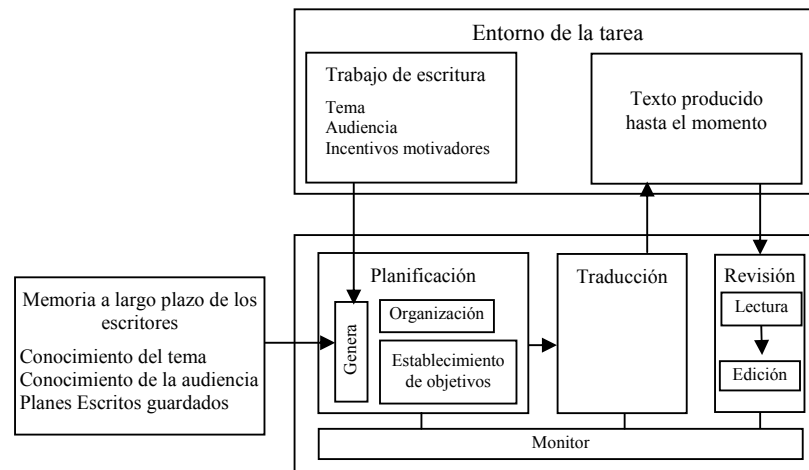
1.2.1.1 Modelo de Flower y Hayes (1980)

El modelo propuesto por Flower y Hayes (1980) plantea tres componentes: los procesos, el entorno de la tarea y la memoria a largo plazo. Considera además un monitor, cuya función es el control. Dentro de los procesos se contempla la planificación, la traducción y la revisión y dentro de la planificación se incluye la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas.

Dicho modelo se sustentó en los siguientes principios:

- Los procesos son interactivos y potencialmente simultáneos;
- Componer es una actividad guiada por metas;
- Los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos.

Modelo de
Hayes 1980



En el modelo de Hayes y Flower de 1980, postulan además que en el proceso de escritura los escritores despliegan estrategias de distinta índole según el fin que persiga. Clasificaron estas estrategias en estrategias de la escritura de expresión y estrategias de la escritura de comunicación. Las primeras son estrategias encaminadas a componer el texto; las segundas se orientan a hacer que el texto sea eficaz, esto es a que sea inteligible y que se ajuste a la intención con la cual el escritor produce el texto.

A pesar de su difusión y aceptación, este trabajo del equipo americano recibió críticas por la ausencia de las condiciones socioculturales, lo que permitió una serie de investigaciones posteriores que no se limitaron a describir lo que sucede en el individuo,

sino que intentaron integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos. Por otra parte, al no tratarse de un modelo psicolingüístico, descuidó lo discursivo propiamente dicho (Parodi, 2003).

A continuación, nos detendremos en la síntesis del modelo de John Hayes (1996) por considerar que los nuevos aportes relacionados con aspectos afectivos y motivacionales, completan la versión anterior (Flower y Hayes, 1980), dado que posibilitan incluir aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales, lo que permite una mejor descripción de los datos disponibles y una gama más variada de actividades de escritura que la que abarcó el modelo de 1980 (Hayes, 1996).

1.2.1.2 Modelo de Hayes (1996)

En el nuevo modelo, la memoria ha sido desplazada para indicar que interactúa con cada uno de los tres procesos cognitivos de escritura (planificación, textualización y revisión) y no tan sólo con la planificación, como se indujo a creer a algunos lectores (Hayes, 1996). Este nuevo esbozo, propone cambios en la denominación de procesos, cambios en las convenciones gráficas y redimensiona los recuadros, entre otros cambios.

El monitor que aparecía en el modelo de 1980 como un proceso que controlaba a los otros tres procesos de escritura, se muestra ahora como conteniendo a los subprocesos.

Se modificaron también los tres grandes componentes: el entorno de la tarea, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo. La nueva propuesta contiene dos componentes importantes: el entorno de la tarea y el individuo.

El entorno de la tarea se refiere al componente social, que incluye la audiencia, el entorno social, otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe y un componente físico. Este componente físico contiene el texto escrito hasta el momento y el medio elegido para escribir.

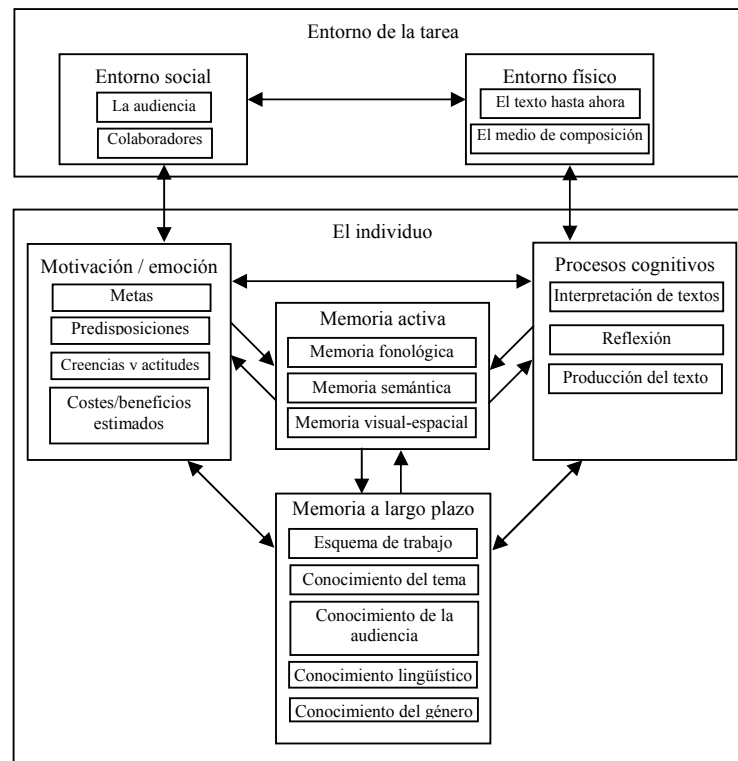
Por otra parte el componente individual incluye la motivación, emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo.

Por tales cambios Hayes propone que en vez de tratarse de un modelo social-cognitivo, podría ser descripto como individual-medioambiental.

Son cuatro las diferencias fundamentales con relación al modelo anterior:

- 1) Papel central de la memoria activa.
- 2) Inclusión de representaciones espaciales-visuales.
- 3) Destacada importancia para la motivación y la emoción.
- 4) Reorganización del proceso cognitivo:
 - a. La interpretación del texto reemplazó a la revisión.
 - b. La planificación se incluyó en el proceso más amplio de reflexión.

- c. La traducción se incluyó en un proceso de producción de textos más general.



Entorno de la Tarea

El entorno social

Hayes considera que escribir es una actividad social, tanto por su propósito comunicativo, como por ser un artefacto social y desarrollado en un medio social. El acto de escribir está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacciones sociales.

El entorno físico

Además de la relectura del texto que el escritor ha producido hasta ese momento, otras actividades creativas también provocan cambios en el entorno de la tarea, tales como el diseño gráfico, la programación de ordenadores y la pintura. Por tanto, el nuevo modelo considera que los procesos de escritura están influidos por el medio con el que se escribe.

El Individuo

La memoria activa

El modelo actual asume que todos los procesos tienen acceso a la memoria activa y llevan a cabo todas las actividades no automatizadas en ella. Considera también que la memoria activa es un recurso limitado que es utilizado tanto para almacenar información como para desarrollar los procesos cognitivos. Incluye un

almacén para las representaciones fonológicas, uno para la información visual y espacial y uno específicamente semántico.

La motivación

Hayes propone cuatro áreas de especial importancia para la escritura:

1- La naturaleza de la motivación en la escritura:

La motivación, no sólo se manifiesta en las respuestas a fines inmediatos de corto plazo, sino también en la predisposición a comprometerse a largo plazo en ciertos tipos de actividades.

2- Interacción entre fines

En general, los escritores, tienen más de un objetivo cuando escriben (Flower y Hayes, 1980), sin embargo adaptan el texto para encontrar un equilibrio entre fines divergentes.

3- La elección entre métodos

La motivación influye en la estrategia de selección de métodos. La motivación, desde esta óptica, puede ser entendida como si moldeara el curso de la acción a través de un mecanismo de costo-beneficio: los individuos elegirán el medio que sea menos costoso, o aquel que tenga menos posibilidades de inducir a error.

4- Respuestas emocionales en la lectura y escritura

Hayes plantea ahora la hipótesis que la lectura y la escritura tienen cierta cantidad de consecuencias emocionales.

Procesos cognitivos

En este modelo el autor propone que las funciones cognitivas implicadas en la escritura son: la interpretación de textos, la reflexión y la producción de textos.

- a) Interpretación de textos: es una función que crea representaciones internas a partir de aportaciones lingüísticas y gráficas. Los procesos cognitivos que esta función permite son: leer, escribir, escuchar y observar gráficos.
- b) Reflexión: opera sobre las representaciones internas para generar nuevas representaciones. La reflexión incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones y la elaboración de inferencias.
- c) Producción de textos: es la función que realiza el traslado de las representaciones internas al contexto del entorno y produce un resultado escrito, hablado y gráfico.

Lectura

Uno de los aportes novedosos del modelo es el reemplazo de la revisión por la lectura. Cuando el escritor lee para revisar, se interesa tanto en la representación del significado del texto como en la identificación de los problemas del texto. El que lee para

revisar, no lo hace sólo para comprender, sino que a partir de la detección de los problemas del texto, busca soluciones para mejorar dichos problemas.

La revisión podría incluir los siguientes puntos:

- Un objetivo: mejorar el texto.
- Un conjunto de actividades: lectura evaluativa, resolución de problemas y producción de textos.
- Sub-objetivos de la atención: implica a qué prestar atención y qué errores revisar.
- Proyectos para la calidad.
- Estrategias.

Considera a la lectura como componente central de la revisión. Agrega además dos funciones que tienen un papel importante en la escritura:

- a) Lectura de fuentes textuales: son las lecturas que proporcionan al escritor contenidos e informaciones necesarias para escribir su texto, pero además le permiten al escritor formarse tres tipos de representaciones: representaciones del tema, representaciones del autor y representaciones del texto según su disposición espacial.
- b) Leer para entender la tarea: es otra función importante de la lectura dado que el éxito en el desarrollo de la tarea de escritura depende de la habilidad en la interpretación de la tarea de escritura que se le solicita.

Hayes concluye que la lectura ocupa un rol central en la producción escrita, contribuyendo a su éxito de tres maneras: leer para comprender, leer para interpretar la tarea y leer para revisar.

De la planificación a la reflexión

Mientras que en el modelo de 1980 la planificación aparecía como el único proceso reflexivo, en el modelo de 1996, Hayes decide incorporar otros procesos reflexivos: resolución de problemas, toma de decisiones e inferencia.

- 1- Resolución de problemas: consiste en articular una secuencia de pasos para alcanzar un objetivo. La resolución de problemas atraviesa todo el proceso de producción. La planificación constituye sólo uno de los métodos para resolver problemas.
- 2- Toma de decisiones: consiste en la evaluación entre distintas alternativas para elegir de entre ellas. Tal como la resolución de problemas, la toma de decisiones también atraviesa todo el proceso de producción.
- 3- Inferencia: es el proceso por medio del cual se deriva nueva información a partir de la antigua. Se realizan inferencias tanto del tema cuando este no está explícitamente establecido como de los intereses y conocimientos de su audiencia, entre otras.

La producción de textos

Los estudios protocolarios de Hayes, revelaron que los escritores producen el texto por partes. Los escritores van revisando antes de añadir una parte a la oración, generalmente se evalúan tanto los aspectos semánticos como los sintácticos. Considera además, que en la producción de cada parte del texto, se necesita la recuperación de datos procedentes de la memoria de largo plazo y el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo.

Memoria a largo plazo:

Para escribir los escritores necesitan almacenar y recuperar de la memoria su conocimiento del vocabulario, la gramática, el género, los temas, la audiencia, etc.

El autor destaca tres asuntos: los esquemas de tarea, el conocimiento de la audiencia y el impacto de la prolongación de la práctica.

Con relación a los esquemas de tarea, considera que son paquetes de información almacenada en la memoria a largo plazo y que especifican cómo llevar a cabo una tarea particular. Son activados, frecuentemente por estímulos del entorno y por reflexión.

Con relación al conocimiento de la audiencia, menciona dos situaciones claves, cuando el escritor conoce a su audiencia y cuando la audiencia es desconocida.

Por último, Hayes menciona la importancia de las prácticas de escritura. Así, con el incremento de la experiencia, los escritores pueden adquirir estrategias más efectivas. Concluye que incluso los individuos con mucho talento, requieren un largo período de práctica antes de que puedan producir una obra notable.

Consideramos que la incorporación del modelo de Hayes en el marco teórico del presente trabajo, se justifica ampliamente dado que es un referente válido para analizar las prácticas de escritura.

Una didáctica procesal contempla instancias de planificación, textualización y revisión. Como sostiene Borzone (1990:81):

“En los enfoques tradicionales, la redacción comienza con un título y termina con la última frase de un texto. El docente reclama, por ejemplo, que tenga estructura de diálogo, de narración o de descripción. Mientras que los modelos que ubican la cognición y la comunicación como objetivos textuales, los textos comienzan con un motivo y una intención, y terminan cuando otros los leen.”

Las investigaciones que conciben a la escritura como proceso provocaron un cambio significativo en la enseñanza-aprendizaje de la escritura. El texto como producto final dejó de ser el objetivo de enseñanza y se desplazó el interés hacia los procesos. Surgieron trabajos que proponían actividades para desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas en los alumnos (Cassany, 1999, Camps, 1993, entre los más destacados

en nuestro idioma) y se incorporaron los aportes de este enfoque en el diseño del currículum escolar.

1.3 La producción escrita como fenómeno social y cultural

Sin embargo, a pesar de los considerables aportes realizados desde estos enfoques cognitivos a las prácticas educativas, se estaba descuidando que la producción escrita es una práctica social, que toma sentido cuando se integra en un contexto histórico, cultural y social.

Los modelos que pusieron énfasis en los procesos llevados a cabo en la composición escrita, destacaron los mecanismos cognitivos del alumno, llevando al docente a desarrollar una tendencia de reducción de la problemática de la enseñanza – aprendizaje a un problema de explicación psicológica, sin contemplar otras variables. Sin embargo, está suficientemente probado que en los procesos de enseñanza – aprendizaje intervienen factores sociales que no pueden explicarse desde los modelos exclusivamente cognitivos, centrados en el sujeto.

En este sentido, coincidimos con Wertsch (1991) en que el sujeto de la psicología de la memoria no puede concebirse, como un ser independiente de la sociedad, por lo tanto además del análisis intrapsicológico, relacionado con los procesos mentales, debe darse otro tipo de análisis que llama interpsicológico y que refiere a las interacciones entre personas.

En la misma dirección, Camps (2000) considera que *“en los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central”*

De esta manera la sociolingüística, cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos, resalta la importancia de los usuarios de la lengua y de allí surgen conceptos como los de *comunidades de habla* y *diversidad lingüística*.

Desde lo socio-cultural, partiendo de Vygotsky (1977) se presupone una herencia cultural que se adquiere en la sociedad, y se le otorga un valor epistémico a la escritura dado que tiene el poder de hacer crecer a la persona.

Al ser la escritura un código cultural, el uso del código permite el acceso a determinado tipo de interacciones sociales y académicas. Acceder a la escritura, es acceder a la cultura y a interacciones sociales y académicas distintas a las del lenguaje oral. La consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción escrita se sitúa en un enfoque sociopragmático, que entiende que la producción de un texto se produce siempre en un espacio y un tiempo determinados.

Desde este enfoque, los textos representan entonces la integración de su manifestación lingüística con el contexto histórico, cultural y social.

Cole (1999) sostiene que la mente se construye en relación con el contexto y que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. El autor se centra en el papel de la cultura en la construcción de las teorías psicológicas y considera que el estudio de la cultura es indispensable para la apropiada comprensión de la identidad humana, la conducta social, la experiencia intersubjetiva, las emociones, el desarrollo y el lenguaje.

Cole (1999) realiza una clara caracterización del enfoque cultural:

- Acción mediada en un contexto.
- Fundamenta el análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente es “co-construida” y distribuida.
- Supone que los individuos son coautores de su propio desarrollo.
- Rechaza la ciencia causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que resalte la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

La Sociolingüística estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad; entre los usos de lenguaje y los usuarios dentro de las estructuras sociales en las que viven. Desde este marco se estudia el uso de la lengua en el contexto social y el contexto lingüístico. De la investigación sociolingüística se desprende que la competencia escrita se halla sometida a un aprendizaje institucionalizado y que dado que los alumnos deben aprender a operar con sistemas de representación de la realidad principalmente escritos, la escritura ha quedado instaurada como un modelo de producción y reconstrucción del conocimiento (Calsamiglia y Tusón, 2002).

A partir de estos enfoques, producir (hablar/escribir) se trata no sólo de aplicar correctamente reglas gramaticales de una lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de saber qué, cuándo, cuánto, dónde, cómo y a quién pueden decirse.

Cada vez que escribimos lo hacemos para algo, para alguien y en un contexto determinado; es por ello que debemos anticipar la audiencia a la que dirigimos el texto, ajustar el léxico, presuponer los conocimientos del posible receptor, etc. Todos estos factores tienen muchas implicancias a nivel social y cultural.

De esto se desprende que la adquisición de la lengua debe producirse a través del uso del sistema en contextos reales, es decir, en el discurso. Desde este enfoque, la enseñanza de la escritura debe poner énfasis en la relación entre uso del lenguaje y propósito social de los textos.

Como bien lo mencionan Camps y Ribas (2000) desde esta perspectiva las implicancias en la enseñanza de la lengua escrita son las siguientes:

- a) Por una parte, el lenguaje escrito permite cierta autonomía del contexto material de producción y por otra parte, los signos se interrelacionan con otros signos, de

forma que el lenguaje se hace más explícito. De tal modo, que el origen de la lengua escrita es social, dado que surge del intercambio comunicativo con los demás.

- b) De ello se desprende que el lenguaje escrito es social tanto por su origen en la interacción, como por su naturaleza interactiva.
- c) Tomando los aportes de la Lingüística Funcional, representada fundamentalmente por Halliday y sus colaboradores, las autoras asumen que la lengua no es un sistema abstracto de signos sino que se constituye en un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (función pragmática) y para conocer (función metalingüística).

La investigadora sostiene que todo ello trae repercusiones en la enseñanza de la composición escrita, concebida ahora como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, lo que requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto.

1.4 Los aportes de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso

Compartimos plenamente con Hayes (1996), que la escritura depende de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. En tanto actividad comunicativa requiere de un contexto social y de un medio, requiere además motivación y en tanto actividad intelectual, exige procesos cognitivos y memoria. *“Ninguna teoría puede estar completa sin incluir todos estos componentes”* (Hayes, 1996).

Sin embargo, si bien en el nuevo modelo, Hayes realiza un importante aporte en la descripción del componente “producción textual”, no está suficientemente descrito el proceso de textualización, es decir, cómo opera el componente discursivo en la construcción de textos escritos.

En este sentido, coincidimos con Parodi (2003), en que a pesar de los esfuerzos de Hayes de integrar en un modelo los aspectos afectivos y motivacionales, no deja de ser un modelo cognitivo (social y afectivo), y la ausencia de un mayor desarrollo de las estrategias lingüísticas sigue siendo una debilidad del modelo.

En la misma dirección, este investigador, considera que una teoría abarcadora e integral de la composición escrita, debe dar cuenta de determinados aspectos de estricto orden lingüístico y que mientras esto no se lleve a cabo, el modelo no está completo.

Es aquí en donde la lingüística textual realiza su aporte más valioso. Los avances teóricos de disciplinas como la Sociolingüística, la Psicología Cognitiva y la Pragmática entre otras contribuyeron a que desde la Lingüística se planteara el estudio de unidades supraoracionales como objeto central de investigación.

La textualización supone el proceso mediante el cual se produce la transformación de los planes y las ideas del contenido textual en una secuencia lineal de prosa (Cassany, 1999).

La Lingüística Textual ha privilegiado al texto como unidad comunicativa de carácter social. Parte del supuesto que la capacidad para producir textos escritos supone el desarrollo de la competencia comunicativa.

Según Camps (2003), los aportes más significativos de la Lingüística Textual han sido destacar una visión global del texto como unidad y acentuar la importancia de la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. De tal manera que la Lingüística Textual nos facilita instrumentos de interpretación de textos elaborados por la cultura de la que formamos parte, lo que nos permite una comprensión y una comunicación más profundas.

Los enfoques que tomaron como unidad de análisis a la cláusula y la oración, presentaron problemas cuando los segmentos que se pretendía estudiar, por sus propósitos comunicativos, no encuadraban en ese nivel de descripción. Surgió entonces la necesidad de un enfoque más cercano al uso, es decir, un estudio de los textos tal como se producen y procesan en la realidad.

Lo cierto es que tanto la Lingüística Textual, como el Análisis del Discurso, proponen el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, a pesar de poner énfasis en distintos aspectos de ese uso y utilizar métodos de análisis distintos. Ambas consideran que el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

Las investigaciones en Lingüística del Texto o en Análisis del Discurso han intentado definir las características principales del texto escrito frente al oral, descubrir su estructura y organización, crear una tipología aceptable. Algunos de estos empeños han sido logrados, otros, como el problema de la tipología textual, aún no se han conseguido. El texto es considerado como una forma de actividad humana, como un proceso activo, es decir como un comportamiento lingüístico-comunicativo. Por lo tanto, la preocupación de la lingüística del texto fue el desarrollo de una teoría que explicara la producción y comprensión de textos en el marco de los procesos comunicativos.

En la actualidad, las nociones de *texto* y *discurso* se han convertido en dos conceptos de difícil y compleja delimitación entre sí, al designar el objeto de estudio de unas disciplinas científicas tales como la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso. Los analistas del discurso, establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*, el texto representa el producto meramente lingüístico, mientras que el discurso sería el texto contextualizado. Por lo tanto, algunas escuelas han adoptado el término *discurso* como término generalizante, con el que se abarcan los aspectos más pragmáticos de la

comunicación, mientras que el término *texto* incluye la parte más lingüística. Con el término *discurso* se traspasa el ámbito lingüístico para entrar en lo social, en el ámbito de uso.

Por otro lado, etimológicamente, se considera *texto* el producto de la comunicación, en tanto que registro de un acto comunicativo. Procede del latín “textus”, participio de “textere”, es decir “tejer”, y por lo tanto es considerado como “tejido”. Mientras que, el proceso de la comunicación es designado como *discurso*, aludiendo a su sentido etimológico de “discurrere”, que comporta la idea de dinamismo, proceso, secuencialidad.

Según Van Dijk (1977) el *texto* representa una noción teórica abstracta que se materializa en el *discurso*. Define el discurso como una unidad de información, un tipo de interacción verbal, dado que los textos escritos van dirigidos a alguien y que hay un tipo de diálogo implícito en ellos.

Otros autores como Beaugrande & Dressler (1981) no sienten la necesidad de distinguir entre tales nociones (*texto* y *discurso*), dado que las consideran como sinónimas, aunque en estudios posteriores Beaugrande (1997), considera que el *discurso* es la dimensión social que engloba al *texto*, acto comunicativo propiamente lingüístico.

En la presente investigación, hemos optado por no establecer una distinción entre *texto* y *discurso*, pues nos ha parecido más interesante unir lo propiamente lingüístico, verbal (el *texto*), y lo propiamente pragmático (el *discurso* generado en el *contexto*).

Por otra parte desde la Lingüística Textual, la capacidad de producir textos escritos supone el desarrollo de la competencia comunicativa.

Adherimos a Hymes (1971) quien entiende que la competencia comunicativa es una capacidad para dominar distintas situaciones de habla y escritura y la capacidad de utilizar adecuadamente los distintos géneros y distintos tipos de textos de acuerdo a determinadas situaciones diferenciadas, que se relacionan con las distintas prácticas sociales. Es decir que representa el conocimiento que hablantes, oyentes, escritores y lectores necesitan para usar apropiadamente las formas lingüísticas.

Si se trata de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, entonces:

“habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación y ampliar los horizontes teóricos de nuestra formación disciplinar con aquellas visiones que, desde enfoques cognitivos, sociolingüísticos y pragmáticos, entienden el discurso como un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos (Lomas y Osoro, 1991: 24)

De lo que surge que en la didáctica de la lengua se debe partir del concepto de competencia comunicativa, entendida como el conjunto de conocimientos y procesos

lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, que el hablante/oyente debe poner en marcha para comprender o producir textos adecuados a la situación y al contexto.

La competencia comunicativa incluye a la competencia lingüística, y la competencia pragmática. La competencia pragmática encierra a su vez, tres componentes:

- 1) Componente sociolingüístico
- 2) Componente discursivo y
- 3) Componente estratégico.

La competencia lingüística que alude al conocimiento del sistema de la lengua y en el modo de utilizarlo, adquiere sentido dado que el usuario deberá adaptarse a las normas del código si pretende que su comunicación sea eficaz.

Una vez definida la concepción teórica general que de *texto* y *discurso* tomamos en nuestro trabajo, y haber definido la competencia comunicativa, presentaremos a continuación una síntesis de los aportes de Beaugrande (1981, 1997) y de Van Dijk y Kinstch (1983) para detenernos en los rasgos definitorios del texto que proponen cada uno de estos autores.

Consideramos que estos aportes teóricos representan una herramienta muy útil para el análisis de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo, dado que los estudios que tienen como base la lengua en uso, que utilizan categorías precisas del análisis del discurso, con variedades textuales propias de este contexto, puede representar una superación de los enfoques más tradicionales centrados en niveles de análisis más superficiales (ortografía, morfología, sintaxis) y en fragmentos de lengua descontextualizados.

Por otra parte, estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Vázquez, Matteoda, 1996) demostraron que las consideraciones acerca de los textos que surgen de las formulaciones básicas de la Lingüística Textual subyacen a la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C) para Educación General Básica (E.G.B.) (Ministerio de Cultura y Educación., 1994), motivo por el cual, se justifica la revisión de las contribuciones más representativas.

En el siguiente apartado se analizan algunos conceptos de la Lingüística Textual que sustentan diversas prácticas pedagógicas y terapéuticas, motivo por el cual los hemos incluido como herramientas de análisis de los datos obtenidos en nuestro corpus.

1.4.1 Aportes de van Dijk y Kinstch

Desde una perspectiva psicolingüística, estos autores propusieron un modelo general de comprensión y producción de textos (van Dijk y Kintsch, 1983).

El modelo parte de los siguientes supuestos:

- Las estrategias como procesos flexibles.
- Multiplicidad de niveles.
- Trabajo en paralelo.

Este modelo de base estratégica, plantea un plan semántico y un plan pragmático, que se relacionan con la memoria de corto y largo plazo.

Según van Dijk y Kintsch resulta necesario considerar a la producción como un proceso estratégico puesto que existen en la memoria mecanismos flexibles capaces de operar simultáneamente, cooperando así en el momento en que la persona que intenta producir un mensaje los requiere.

Consideran que dadas las características de la memoria episódica y las limitaciones de la memoria a corto plazo, es necesario pensar en la naturaleza estratégica de la producción escrita que le permita al escritor construir al mismo tiempo representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas y fonológicas.

La flexibilidad del mecanismo está dada por las estrategias que hacen posible la representación en paralelo del contenido de los mensajes, sus expresiones del léxico (palabras), sus formatos sintácticos (orden dentro de la oración), las visiones ideológicas (estructuración de las cláusulas) y sus estructuras fonológicas (representación de sonidos o grafemas).

En este modelo se contemplan tres componentes: el plan global y los planes pragmáticos y semánticos. A nivel global posibilita la elaboración de estrategias de producción interactivas, pragmáticas y semánticas.

El proceso de producción se iniciaría con la elaboración de una representación general o plan global e implicaría la activación de información de la memoria a largo plazo a partir de la información situacional. Consideran que los planes son las representaciones cognitivas de las acciones globales y son ellos los que encabezan la planificación de interacciones sociales y culturales como parte de cualquier interacción comunicativa.

El plan global incluye tanto la determinación de las metas, como la audiencia, los objetivos, el estilo, etc. y abarca información tanto de la intención comunicativa (macroestructura pragmática) como del tema (macroestructura semántica).

Las estrategias semánticas, se orientan hacia la superestructura como ordenamiento de la información, hacia la macroestructura como resultado de procesos inferenciales reductivos que resumen un texto hacia su mensaje comunicativo esencial y hacia la microestructura como estrategias para establecer la coherencia local y proposicional.

Por su parte, los planes pragmático y semántico están íntimamente relacionados dado que junto con el contenido pragmático del discurso, se elabora el tema del discurso.

De esta forma se perciben dos niveles: el global, representado por las macroproposiciones, y el local, representado por las microproposiciones. La macroproposición de nivel más alto constituye la macroestructura del texto y contribuye a dotar de coherencia al texto, además de conformar una unidad comunicativa que mantiene relación con los elementos formales del texto. El nivel microestructural o local está relacionado con el concepto de cohesión como fenómeno propio de la coherencia y se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos.

Por su parte, la concreción pragmática se verifica en la adecuación a la situación comunicativa, dado que la sujeción a las categorías canónicas (superestructura), el mantenimiento de la unidad temática (macroestructura) y la adecuada cohesión proposicional (microestructura), proporciona al escritor instrumentos para la selección y aplicación de pautas textuales del contenido y criterios para juzgar la adecuación de los mismos.

En el marco de estas investigaciones se mostraron los comportamientos de algunas estrategias fundamentales para la producción:

1. Estrategias de producción interactivas y pragmáticas, que incluyen acciones, planificaciones de la producción y planes discursivos.
2. Estrategias de producción semántica, que incluyen estrategias para la construcción de macroestructuras semánticas (es decir, temas o significados globales de los mensajes) y estrategias para la construcción de microestructuras semánticas (significados locales) y
3. Estrategias para establecer la coherencia local de un pasaje.

Para Van Dijk (1977) un texto es un constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso. El texto es al discurso lo que la oración es al enunciado. El autor propone diferencias entre superestructuras, estructuras globales (macroestructuras) y estructuras locales o microestructuras de nivel oracional. Define tanto a las superestructuras como a las macroestructuras independientemente de las oraciones aisladas de un texto, en relación al texto en su conjunto.

Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica, son representaciones abstractas de la estructura global de su significado. Deben cumplir condiciones de conexión y coherencia semántica en los niveles microestructurales, para que un macronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto.

Mientras las macroestructuras explican el significado global de un texto, las superestructuras caracterizan el tipo de texto, independientemente del contenido. Mientras la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura se puede relacionar con la forma.

1.4.2 Aportes de Beaugrande

Dado que en el diseño curricular de los C.B.C, en las planificaciones docentes, en los resultados de las encuestas y en la observación de cuadernos y evaluaciones, surgieron recurrentemente los términos: texto, coherencia, cohesión y adecuación, percibimos la necesidad de revisar algunos aportes teóricos para caracterizar dichas nociones. Consideramos necesario deslindar cuáles son las propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo pueda ser entendido como texto. Partimos de la noción de *textualidad*, como propiedad condicional por la que se distingue un *texto* de lo que no lo es.

Lo cierto es que diversas aproximaciones a la noción de *textualidad* se basan en el binomio *cohesión-coherencia* para delimitar lo que puede ser considerado *texto* de lo que no lo es. Y dado que creemos que un *texto* requiere ser definido desde otros parámetros que deslinden de forma más precisa los factores de producción y de interpretación que se conjugan a la hora de configurar una emisión verbal como acto comunicativo, decidimos revisar la propuesta de Beaugrande & Dressler (1981).

La razón por la que, teóricamente, se parte de la noción de *textualidad* propuesta por estos autores es porque, en este modelo, ésta no se entiende únicamente a partir del binomio *cohesión-coherencia*, sino como una propiedad multidimensional, resultado de un complejo entramado de variables.

Según estos autores, un *texto* es el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción:

"Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo" (Beaugrande & Dressler, 1981).

A la vista de esta definición, puede afirmarse que lo que define un *texto* es su *textualidad*, término difícil de delimitar si no es a partir de las normas que lo configuran: *cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, informatividad* :

- Dos aspectos centrados en el *texto* (*cohesión y coherencia*).
- Dos orientados hacia la actitud de los interlocutores (*intencionalidad y aceptabilidad*) y
- Tres aspectos relacionados con el emplazamiento del *texto* en situación (*situacionalidad, intertextualidad e informatividad*) (Beaugrande 1997:85).

En la producción de un *texto* tales normas se influyen mutuamente. No pueden analizarse de forma aislada o atomizada, sino que la manifestación de cada una de ellas depende de la concreción de las demás.

Cohesión

Según el modelo interdisciplinario de *texto* presentado por Beaugrande & Dressler (1981), la *cohesión*, es la propiedad textual por la que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones léxico-gramaticales. Tales relaciones son de dos tipos: *relaciones correferenciales* y *relaciones de conexión*.

Coherencia

Beaugrande & Dressler (1981:37) la definen del siguiente modo:

"La coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, regula la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto."

Un *texto* no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores. De este modo, puede afirmarse, que la *coherencia* no se halla en el *texto* propiamente dicho, sino en la mente del lector.

Por otro lado, consideran que *coherencia* y *cohesión* pueden interrelacionarse. La *cohesión* puede entenderse como una herramienta empleada por el autor para orientar el proceso de interpretación textual que ha de llevar a cabo el lector del *texto*. Dicho de otro modo, la *cohesión* es el resultado de un esfuerzo del emisor para dar pistas que guíen al receptor hacia la construcción de *coherencia textual*, de manera que el *texto* sea interpretado por éste de la forma más parecida posible a como el emisor quiere que se interprete al transmitirlo.

Además, estas características son principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores (eficiencia, eficacia y adecuación). La *eficiencia*, se logra si para conseguir tal objetivo no se ha malgastado tiempo ni esfuerzo, es decir, resulta fácil de procesar. La *eficacia* se logra si el *texto* consigue el objetivo propuesto y la *adecuación* si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa.

Intencionalidad y Aceptabilidad

Las normas de intencionalidad y aceptabilidad se refieren a los roles que desempeñan los interlocutores de un acto comunicativo. Los autores (Beaugrande & Dressler, 1981: 169) afirman: *"Para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección intencionada"*

por parte del productor textual con el fin de conseguir el objetivo propuesto y ha de ser aceptada como tal por el receptor textual"

Por lo tanto, para caracterizar una producción verbal como *texto* hay que tener en cuenta también tres criterios propiamente sociolingüísticos: la situación en que se genera (norma de *situacionalidad*), la relación con otros *textos* (norma de *intertextualidad*) y el nivel de informatividad ofrecido por el *texto* (norma de *informatividad*).

Situacionalidad

La *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un *texto* sea relevante en el contexto en que aparece (Beaugrande & Dressler, 1981:44). La situación constriñe con mucha fuerza el intercambio comunicativo, hasta tal punto que los roles de los interlocutores así como las acciones textuales vienen marcados por ésta. La *situacionalidad* influye no sólo en los medios de *cohesión* empleados sino también en el sentido de un *texto*, que se decide según sea la situación en que aparece. Dicho de otro modo, la situación comunicativa en curso construye un determinado modelo mental de conducta discursiva, que afecta tanto al comportamiento de los interlocutores como al tipo de *texto* generado. Éste también está influido por la *intertextualidad*, otra norma de *textualidad* de carácter sociolingüístico.

Intertextualidad

La *intertextualidad* hace referencia al hecho de que la producción e interpretación de un *texto* depende del conocimiento que se tenga de *textos* anteriores relacionados con él por sus acciones y situaciones discursivas: "*La intertextualidad es, en un sentido general, la responsable de la evolución de los tipos de textos, entendiéndose por 'tipo' una clase de texto que presenta ciertos patrones característicos*" (Beaugrande & Dressler, 1981:45).

Es decir, el perfil de cada tipo de *texto* se define a partir de una extracción de las características comunes, de las regularidades sistemáticas que poseen un conjunto de *textos* relacionados por su función comunicativa. Por lo tanto, la *intertextualidad* está estrechamente ligada a la *situacionalidad*, hasta tal punto que si se presenta un tipo de *texto* determinado en una situación inadecuada, por muy cohesionado que esté o por muy coherente que sea, sin duda alguna se produce una perturbación o un deterioro de la interacción comunicativa.

Definición de informatividad

La *informatividad* permite "*evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa*" (Beaugrande & Dressler, 1981:43). Por lo tanto, el nivel de *informatividad* de un *texto* se valora en

función de su contenido. La *informatividad* está vinculada cognitivamente a la atención: los *textos* con mayor carga informativa requieren una atención mayor que los *textos* fácilmente predecibles.

Como consecuencia, un *texto* con un alto grado informativo debe procurar, con el objetivo de conseguir *eficiencia* y *eficacia* comunicativas, presentarse como cohesionado y coherente, estructurándose mediante un equilibrio justo y dosificado entre informaciones nuevas e informaciones conocidas.

De este modo, puede afirmarse que la *informatividad* de los elementos textuales queda marcada lingüísticamente. Así, por ejemplo, una de las marcas formales que hacen evidente la existencia de expectativas por parte de los interlocutores es el grado de definición de los artículos que aparecen en el *texto* o bien la posición de los elementos en una oración.

De tal manera que, la *informatividad*, propiedad inherente a la materia novedosa e inesperada, ejerce, en estrecha relación con la *intertextualidad*, un control decisivo sobre la selección y organización de las secuencias que integran el espacio textual.

El control del *texto* ejercido por la *informatividad* es un factor muy importante tanto en la configuración interna como externa de los *textos*, en estrecha interdependencia con las otras normas de *textualidad* ya mencionadas.

Además, estas características son principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores (eficiencia, eficacia y adecuación). La *eficiencia*, se logra si para conseguir tal objetivo no se ha malgastado tiempo ni esfuerzo, es decir, resulta fácil de procesar. La *eficacia* se logra si el *texto* consigue el objetivo propuesto y la *adecuación* si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa.

Una vez expuestas las siete *normas de textualidad* (*cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, informatividad*), así como los principios regulativos de la comunicación (*eficacia, eficiencia y propiedad*), podemos sostener que desde dicha concepción teórica tomada como marco para definir *texto*, la capacidad de producción textual no puede ser definida en términos de competencia lingüística, como codificación y decodificación de un aglomerado de frases, sino que debe ser definida teniendo en cuenta la capacidad que supone imbricar la realización adecuada de cada una de dichas normas de *textualidad*, esto es, como *competencia comunicativa*, concepto al que nos hemos referido anteriormente.

1.5 Los aportes de la Neuropsicología

La Neuropsicología, ciencia que se ha desarrollado en las últimas décadas, utiliza como sujetos a pacientes con problemas neurológicos para determinar las relaciones entre funciones lingüísticas (elaboración de mensajes verbales, selección de conceptos, expresión, etc.) y estructuras cerebrales (regiones frontales del cerebro, zonas secundarias de la región temporal izquierda, etc.). Es decir, el principio rector de la neuropsicología reside en las múltiples razones existentes para suponer que las distintas condiciones que intervienen en la formulación (codificación) y en la comprensión (decodificación), tienen lugar gracias a la participación de una serie de estructuras cerebrales que trabajan conjuntamente, asegurando, la comunicación verbal.

Concebimos a la neuropsicología con la orientación seguida por Luria y su escuela. Como disciplina que busca profundizar en la relaciones entre el cerebro y la conducta. Es decir, que intenta enlazar los procesos psicológicos con los sistemas cerebrales. Es interaccionista e interdisciplinar. Investiga no solo los efectos de la lesión cerebral sobre la función cerebral, sino la naturaleza de los procesos cognitivos que subyacen al rendimiento en las pruebas.

Luria propone el concepto de “sistemas funcionales” como base de interpretación y rehabilitación en su teoría neuropsicológica.

Tal vez sea el concepto de sistemas funcionales el más importante para aplicar provechosamente la teoría neuropsicológica de Luria, tanto en el ámbito clínico como en el escolar. La noción de sistema funcional hace referencia a una red, de estructuras del cerebro, entre las cuales se establece un estrecho e intrincado lazo de unión. Así, pues, el sistema funcional resulta ser un conjunto de áreas cerebrales que interactúan entre sí para poder producir de ese modo una conducta determinada.

El resultado de la actividad es el factor que organiza el sistema, por lo tanto, no se puede pensar que éste sea simplemente un compuesto en el que las partes integrantes interactúan entre sí, sino que un sistema se caracteriza por crear una cooperación para obtener un resultado útil. A ese resultado contribuyen todos los componentes.

Por su parte, una conducta determinada puede estar sustentada por múltiples sistemas funcionales.

Con el relación a los trastornos de la producción escrita, que es el tema que nos preocupa, desde un punto de vista neurológico los factores determinantes de la disortografía y disgrafía son la percepción visoauditiva y los déficits cognitivos, y como para que se dé su funcionamiento correcto es necesaria la participación de las áreas corticales, los lóbulos frontales y el plano temporal, entre otras; es entonces de gran importancia, que los profesionales dedicados a su evaluación y tratamiento, tengan conocimientos acerca del funcionamiento cerebral, para así, poder acceder a la comprensión de las relaciones entre

éste y la conducta escritora a la hora de efectuar estudios y análisis más completos de las estructuras cerebrales implicadas.

En definitiva, desde la investigación neuropsicológica, se describen las bases neurológicas de los trastornos de la escritura.

A partir de lo expresado, desde este enfoque, la evaluación neuropsicológica es fundamental para determinar qué funciones cerebrales están dañadas y cuáles permanecen intactas, dado que en el ámbito de la neuropsicología de las dificultades de aprendizaje se asume que los trastornos de escritura resultan de un fallo en la organización cerebral para la escritura. Consideran a la escritura como una actividad complicada, un sistema funcional complejo, que implica diversas habilidades y subhabilidades componentes.

Ahora bien, dado que el interés de este trabajo se centra en los trastornos de escritura evolutivos y no en los adquiridos, el enfoque neuropsicológico nos interesa, no en cuanto a la identificación, localización y alcance de una determinada lesión, sino más bien a que puede aportar criterios para la exploración que proporcionan información acerca de las capacidades de que dispone el niño y de cuáles están afectadas, permitiendo la identificación de un probable origen conductual o disfuncional neurológico. Es por ello que nos centraremos en los aportes de la Neuropsicología a partir de un Modelo teórico explicativo que consideramos es muy útil para el análisis de los trastornos de la escritura.

Cuando hablamos de la escritura nos referimos a la composición escrita o escritura productiva, es decir, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas y conocimientos a través de signos gráficos. Consideramos a la escritura como un proceso complejo susceptible de ser analizado en varios subprocesos.

Del concepto se desprende entonces:

- Que debemos observar la diferencia entre escritura productiva y reproductiva.
- Que debemos tener en cuenta los procesos que los niños llevan a cabo.

Las primeras pautas de evaluación son entonces:

- Obtener muestras de escritura de los niños por medio de distintos procedimientos (copia, dictado y escritura espontánea) y a partir de dichas muestras, el análisis de los errores nos permitirá apreciar la diferencia en los resultados.

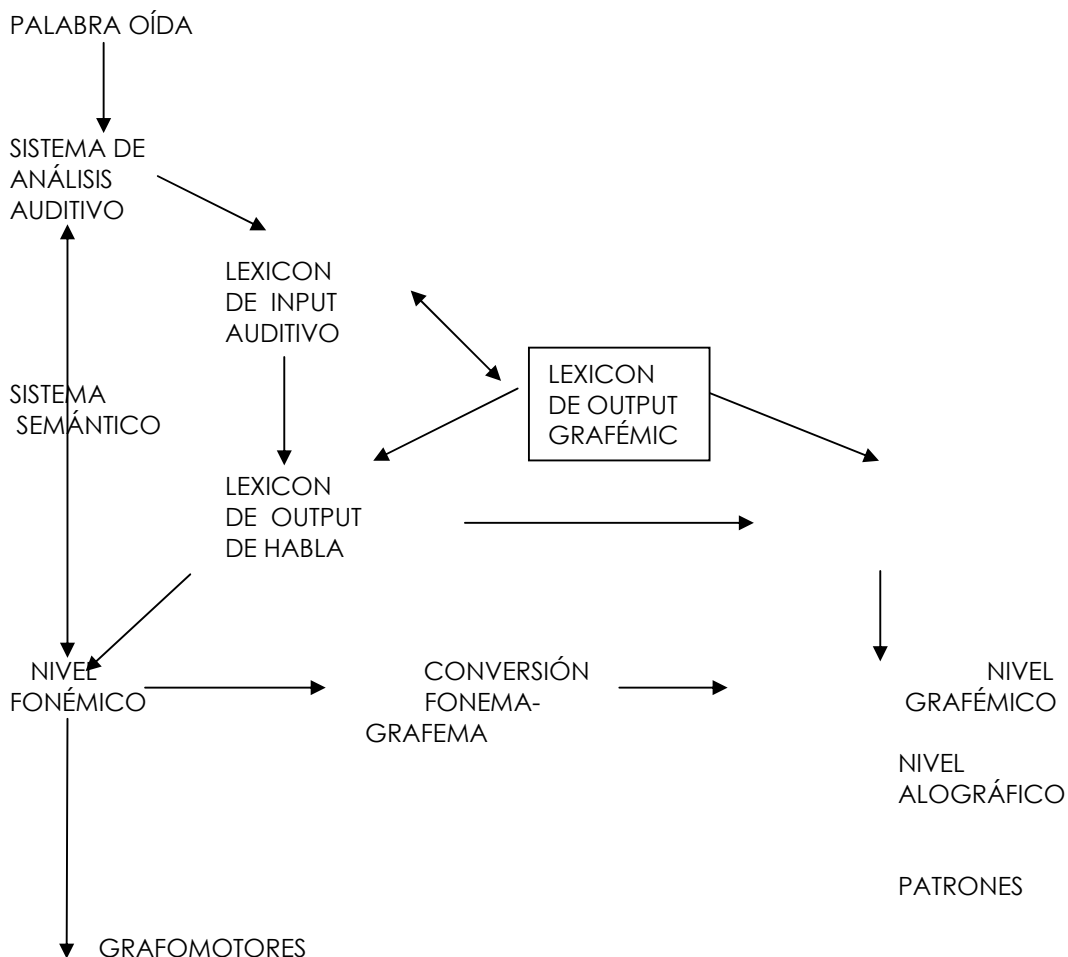
Rescatando los aportes de la Psicolingüística y de la Neuropsicología Cognitiva para el análisis de las muestras de escritura, hemos seleccionado un modelo neuropsicológico cognitivo: el “Modelo Funcional Simple para la Escritura” de Ellis y Young (1989), dado que ofrece un marco teórico explicativo que permite determinar criterios para la evaluación y pautas para el diseño de actividades favorecedoras del desarrollo de la escritura.

Frecuentemente se observa que los docentes de EGB y profesionales se esmeran en la realización y selección de actividades variadas y creativas con el objetivo de ejercitar el lenguaje escrito. Sin embargo, a la hora de verificar los resultados, algunos de sus alumnos no son tan competentes en estas habilidades psicolingüísticas. Es aquí donde comienza el problema, ya que es necesario tener en cuenta los procesos y subprocesos implicados en la escritura, para que el diseño de evaluación aporte estrategias favorecedoras de su desarrollo.

A partir del modelo de Ellis y Young (1989) podremos por ejemplo, especificar si las dificultades están en el análisis auditivo, en el lexicón de input auditivo, en el lexicón de output de habla, en el lexicón de output grafémico, en la conversión fonema-grafema, etc. Es decir, para identificar los procesos conservados o afectados, podemos ubicar los errores analizados en los distintos componentes o módulos de algún modelo explicativo del proceso escritor.

Veamos a continuación una síntesis del modelo que proponemos:

MODELO FUNCIONAL SIMPLE PARA LA ESCRITURA (Ellis 1.989)



HABLA
 ESCRITURA

La **escritura reproductiva**, incluye la copia, el dictado o la escritura mecánica, según el modelo de Ellis y Young (1989) los procesos que intervienen en estas actividades son:

- Procesos que intervienen en el dictado.

Escribir al dictado consiste en pasar de unos sonidos (palabras emitidas por la persona que dicta) a unos signos gráficos (letras escritas sobre el papel). Una adaptación del modelo de Patterson y Shewell, 1987 puede ser utilizado para explicar estos procesos.

La ruta más generalmente utilizada, empieza con el análisis acústico de esos sonidos, lo que nos permite identificar los fonemas componentes de la palabra. Si la persona que dicta lo hace en otro idioma (desconocido para el niño) o presenta problemas de articulación, se interrumpe el proceso, de modo que no se pueden realizar los procesos subsiguientes.

Una vez identificados los fonemas (Marslen- Wilson y Tyler, 1980) pasamos a reconocer las palabras representadas en el léxico auditivo, es decir, se activa la palabra correspondiente a esos sonidos, con lo cual en este estadio ya sabemos de qué palabra se trata, si es conocida o no, pero todavía no hemos activado su significado.

El significado de las palabras se encuentra en el sistema semántico, y es utilizado tanto para la comprensión como para la producción (oral o escrita). Desde el sistema semántico se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico. Esta forma ortográfica pasa al almacén grafémico, desde donde comenzarán los procesos motores (ejecución).

En resumen los subprocesos que realizamos cuando usamos esta vía son: análisis acústico- léxico auditivo- sistema semántico- léxico ortográfico- almacén grafémico- ejecución motriz.

Esta ruta asegura que el sujeto comprende el significado de la palabra que está escribiendo (gracias al sistema semántico) y escribe ortográficamente de manera correcta (gracias al uso de las representaciones del léxico ortográfico).

Sin embargo, esta ruta no es la única que utilizamos para escribir al dictado, dado que también podemos escribir palabras poco frecuentes o que no hemos oído anteriormente, e incluso pseudopalabras (ejemplo, "mefecopi"), por lo tanto tienen que existir otras alternativas.

En este caso, no participaría el sistema semántico, ya que no poseemos un significado asociado a estos sonidos, ni tampoco tenemos los almacenes léxicos correspondientes.

Los subprocesos que intervienen en este caso son los siguientes: análisis acústico del estímulo, luego, mediante el mecanismo de conversión fonológico se recupera la pronunciación de esos sonidos, que se deposita en el almacén de pronunciación.

Si tuviéramos que emitir oralmente esos fonemas, es decir, repetir la palabra, esta sería la vía utilizada. Sin embargo, como tenemos que escribir la palabra, el mecanismo utilizado es la conversión fonema a grafema, el cual se encarga de transformar cada sonido en la letra (o letras) que le corresponde. Esas letras se depositan en el almacén grafémico y están disponibles para ser escritas.

Cuando se utiliza esta vía la escritura se ajusta a los sonidos, de modo que aparecen los típicos errores de ortografía, generalmente, sustitución de un grafema por otro que tiene la misma pronunciación, por ejemplo: "b" por "v", "g" por "j", "ll" por "y", etc.

Existe una tercera alternativa de escribir al dictado sin errores ortográficos. Este es el caso de los sujetos que presentan cierto tipo de afasia denominada "sordera para el significado de las palabras", ya que pueden escribir sin faltas de ortografía pero no entienden lo que escriben (Khon y Friedman, 1986). En esta tercera vía (si se la puede considerar una "ruta") los subprocesos que intervienen son: del análisis acústico se activa la representación en el léxico auditivo y desde allí, en vez de activar el significado en el sistema semántico, se activa la representación en el léxico fonológico y luego, la representación ortográfica, y finalmente, pasa al almacén grafémico.

- Procesos que intervienen en la copia:

La copia consiste en dos actividades fundamentales en el escritor competente: primero la lectura de las palabras y después su escritura. Al igual que en el dictado existen distintas alternativas que implican diferentes subprocesos.

La ruta más utilizada es la que pasa por el sistema semántico. Comienza en el sistema de análisis visual, donde se identifican las letras componentes de las palabras, luego, se activa la palabra correspondiente en el léxico visual, (representaciones visuales de las palabras). Esta representación léxica activa a su vez el significado de las palabras (sistema semántico). Las operaciones señaladas corresponden al proceso de la lectura, luego, al escribir se activa el léxico ortográfico, es decir las representaciones ortográficas de las palabras que se encuentran en el almacén grafémico y a partir de allí se inician los procesos motores.

Otra vía, utilizada por los niños pequeños en el proceso de adquisición de la escritura y que, es causa de errores ortográficos cuando copian, es la fonológica.

Una vez identificadas las letras en el proceso de análisis visual, por el mecanismo de conversión grafema- fonema, que transforma esos sonidos en letras, se las deposita en el almacén de pronunciación. Desde ese almacén el mecanismo inverso de conversión fonema-grafema transforma esos sonidos de nuevo en letras.

Cuando hay correspondencia biunívoca entre los fonemas y grafemas no se presentan problemas (por ej. la letra "p" se transforma en el sonido /p/ y éste de nuevo en la letra "p"), pero si no hay tal correspondencia (por ej. la letra "v" en el sonido /b/ y éste puede representarse mediante las letras "b" o "v"), aparecen errores de ortografía, tales como escribir "uba" por "uva".

Esta vía es la utilizada normalmente cuando se copian pseudopalabras o palabras poco familiares que no poseen representación léxica. El sujeto no sólo no accede al significado de las palabras sino que ni siquiera son conscientes de si se trata de una palabra o no.

Existe una tercera vía, la más directa, que relaciona el sistema de análisis visual con el almacén grafémico, sin la intervención de ningún proceso lingüístico. En este caso, los sujetos identifican las letras y las depositan directamente en el almacén grafémico. Cuando se usa esta ruta, realmente, no se puede hablar de la copia como proceso lingüístico, ya que es una mera repetición de los signos presentes en el texto, es como copiar un dibujo.

Se observa que este Modelo de escritura se centra en el proceso léxico, si bien el mismo es el más importante y además, fundamental para desarrollar o dominar los otros (dado que el niño aprende a escribir palabras antes de redactar o colocar los signos de puntuación), se deben tener en cuenta todos los procesos. Es por ello que, dada la insuficiencia del modelo de Ellis para el análisis de la escritura productiva, es necesario utilizar los aportes de otros modelos teóricos. Por ejemplo, el modelo de Flower y Hayes mencionado anteriormente.

Así podremos observar que en la en **la escritura productiva** intervienen tres tipos de procesos:

a- **Planificación:** organización de ideas y conceptos que se van a transmitir.

b- **Procesos lingüísticos:** - **los sintácticos:** destinados a construir las estructuras que componen las oraciones.

- **los léxicos:** seleccionar las palabras que correspondan.

c- **Procesos motores:** realizar una sinergia motora o plan motor para transformar mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos (alógrafos).

Insuficiencia de un solo enfoque

Las investigaciones acerca de la composición escrita han generado diversos modelos, algunos enfatizaron los productos, es decir el texto final; otros enfatizaron los procesos cognitivos que se ponen en juego en el camino hacia la elaboración de esos textos, otros destacaron la importancia de los factores culturales y sociales, otros avanzaron sobre las bases neurofisiológicas y otros enfatizaron en las propiedades del texto como acto comunicativo.

En síntesis, cada uno de estos enfoques pone énfasis en distintos aspectos relacionados con el acto de escribir, pero nos parece arriesgado adherir a uno de ellos en forma única y aislada prescindiendo del resto. Por lo que adherimos a Cassany (1998) cuando luego de su análisis de los enfoques didácticos sostiene: “creemos mucho más sensato un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final”.

Al reconocer la existencia de aspectos cognitivos, sociales y discursivos en el proceso de componer, una teoría que descuide alguno de estos aspectos (cognición, contexto social o discurso) será incompleta.

De allí la necesidad de integrar distintas teorías de modo de poder abarcar todos los factores que intervienen en el proceso de la producción escrita. En esa dirección de ideas, compartimos con Marinkovich que “todo modelo debería integrar las dimensiones de alto nivel (resolución de problema) y aquellas que conciernen a lo social y lo lingüístico, articulando la situación de producción de y la elaboración de enunciados para que así se logre construir textos coherentes y cohesivos”. (Marinkovich, 2000).

“Un modelo que de cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa” (Lomas, Osoro, Tusón, 1993).

Conceptualización de la Producción Escrita

Luego de haber revisado aportes de distintas disciplinas y de distintos modelos, podemos concluir, que escribir es un proceso que implica una **actividad mental** compleja, en el cual el escritor pone en marcha una serie de estrategias para elaborar un texto escrito (Marinkovich, Olmedo, 2000). “El proceso tiene lugar en el marco de **experiencias comunicativas** que, como han demostrado los sociolingüistas, cuando mayor sea su variación, mayor será su rol en el desarrollo de la competencia comunicativa” (Borzzone, 1990).

Escribir es una manifestación de la actividad lingüística humana, es una actividad comunicativa y por tanto está dirigida hacia la consecución de objetivos (Austin, 1962). Esto significa que es una actividad **intencionada**, escribimos para lograr algo en el otro. Se trata también, de una actividad **interactiva** dado que para lograr los objetivos se busca influir en el estado mental del interlocutor. Esto implica conocer a la audiencia, tanto sus conocimientos previos, como su repertorio léxico y las operaciones mentales que es capaz de realizar.

Además, escribir es una actividad **contextualizada**, dado que implica un momento y lugar determinado y para unos interlocutores concretos que comparten el mismo código.

Por otra parte, se trata de un proceso dinámico e **interactivo** de construcción de significados, dado que el mensaje se construye a partir de la interacción entre los conocimientos previos y lo enunciado en el texto (Linda Flower 1994).

Escribir supone además una actividad **cooperativa**, porque implica un intercambio entre seres dotados de mente (Amadeo, 2007) y porque es “la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación” (Cassany, 1999), lo que implica que el escritor puede tener colaboradores.

Y por último cabe mencionar también, que la actividad de producción escrita, se manifiesta a través del **texto**. “Los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo).” (Cassany, 1999)

De esta manera la actividad de escritura podría concebirse como prácticas de interacción social dirigidas a la negociación cultural de los significados producidos en situaciones concretas de comunicación.

El dominio de la escritura por parte de los alumnos trasciende así el mero conocimiento y uso del código escrito y comprende una multiplicidad de factores que apuntan a la construcción de significados y a la generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento abstracto.

De esto se desprende que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua debería ofrecer al alumno los recursos de producción y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones.

De lo que surge que en la didáctica de la lengua se debe partir del concepto de competencia comunicativa, entendida como “el conjunto de conocimientos y procesos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, que el hablante oyente/escritor/lector debe poner en marcha para comprender o producir discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro, Tusón, 1993).

El concepto de producción escrita, trasciende entonces al conocimiento del código para incluir la capacidad de saber qué decir, a quién, cuando, cómo, dónde; por lo tanto al aprender a producir (hablar/escribir), no sólo aprendemos la gramática de la lengua.

Intentar responder al interrogante de ¿qué es escribir? “implica ocuparse tanto de las características propias del acto de escritura en sí mismo, como así también de los factores sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos que intervienen en la escritura” (Lacombe de Lucía, Orega de Hocévar, 2003).

De este intento de conceptualización, surge que el fenómeno de la producción escrita debe ser abordado siguiendo a Grabe y Kaplan (1996) desde disciplinas tan variadas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolingüística o la psicología cognitiva, que han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés y que han modificado nuestra percepción de la escritura y tiene consecuencias importantes en el planteamiento de su enseñanza-aprendizaje (Cassany, 1998)

La interacción de los aportes de distintas disciplinas consolidó el estudio de la producción escrita, tanto de sus procesos como del producto final, en el contexto social y comunicativo en el que tienen lugar.

Por lo tanto, la composición escrita debe abordarse desde una perspectiva amplia: el discurso como unidad de comunicación. Entendiendo por discurso a toda enunciación que supone un hablante (escritor) y un oyente (lector), y en el primero la intención de influir en el otro de alguna manera (Borzzone, 1990).

Por otra parte, como nuestro objeto de estudio es el proceso de producción escrita de niños de EGB, es necesario aclarar que los modelos mencionados sólo aportan información sincrónica, ya que se centran en el estudio de un escritor experto normal en un momento dado, por lo tanto hemos considerado también las pautas

evolutivas, es decir las etapas por las que los niños transitan durante el aprendizaje del código escrito.

Establecer la diferencia entre las dificultades propias del proceso de adquisición de la escritura y las dificultades específicas constituye otra pauta fundamental de evaluación.

Desde un punto de vista diacrónico surgen las siguientes pautas de análisis: durante el aprendizaje de la escritura se pueden distinguir dificultades de diferente índole: motoras (caligrafía), lingüísticas (referidas al uso de una correcta ortografía o a representación ortográfica de las palabras: fusión, segmentación errónea, adición u omisión de grafemas, sustitución de fonemas que admiten doble grafía, no-diferenciación entre el código oral y el escrito) y, otras de tipo conceptual (posibilidad de ordenar coherentemente las ideas o la de estructurar jerárquicamente los componentes del texto).

Por ello, es importante conocer las etapas en el aprendizaje de la escritura, para detectar trastornos o dificultades en la adquisición o desarrollo, y poder elaborar estrategias favorecedoras de los procesos y no avanzar con metodologías obstaculizantes.

Etapas de adquisición de la escritura

Debemos conocer los mecanismos que nos permiten convertirnos en escritores expertos, es decir, de qué manera se desarrollan las habilidades hasta llegar a la competencia.

Aprender a escribir implica llegar a dominar varias destrezas, algunas puramente motoras, como es la de obtener una buena caligrafía, otras lingüísticas, referidas al uso de una correcta ortografía o a la unión de los componentes de la oración, y otras de tipo conceptual, como son la posibilidad de ordenar coherentemente las ideas o la de estructurar jerárquicamente los componentes del texto.

Si bien existen diversos modelos que intentan explicar este tránsito, el modelo de desarrollo propuesto por Uta Frith (1984) es uno de los más aceptados para explicar los procesos evolutivos en el aprendizaje de la escritura. Según la investigadora, el niño pasa por tres estadios a través de los cuales los alumnos se convierten en expertos. Son las fases logográfica, alfabética y ortográfica. Supone que un desarrollo normal debería atravesar por cada una de estas fases y en orden.

Etapa logográfica, es aquella en la que los niños reconocen un número limitado de palabras de forma global y atendiendo casi exclusivamente al contexto. Sucede antes del aprendizaje de la lectura y escritura formal de la escuela.

Este estadio es el de toma de conciencia de que el continuo flujo del habla se puede segmentar en unidades discretas. Primero aprende a segmentar en sílabas (aún antes del ingreso escolar), después a dividir la sílaba en fonemas, lo cual es una tarea más compleja y se desarrolla paralelamente con el aprendizaje de la lectura y escritura (Alegria, Pignot y Morais, 1982).

Puede ocurrir que algunos niños se queden estancados en el primer estadio, porque no logran la segmentación en unidades mínimas y serán diagnosticados como disléxicos o disortográficos (Cuetos, 1990). De allí que muchas veces los niños disléxicos, también presentan dificultad para aprender a escribir, dado que ambos procesos, lectura y escritura, requieren de ciertas habilidades cognitivas que no han sido desarrolladas en estos niños.

b) **Etapa alfabética**, es la que comienza a manifestarse a partir del aprendizaje de la lectura y escritura. Los niños comienzan a establecer relaciones entre los grafemas y los fonemas correspondientes. También reconocen que el orden de los grafemas produce un cambio significativo. Para llegar a esta fase los niños deben comenzar a desarrollar la conciencia de la fonología de las palabras. Este estadio es entonces el del aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema. Esta actividad, la de representar gráficamente los fonemas, es la que le lleva mayor tiempo al niño y debe ser atendida por el docente y los especialistas. Corresponde a una actividad de la memoria operativa, dado que el niño tiene que asociar cada sonido a un signo gráfico elegido arbitrariamente.

Los fracasos en esta etapa se deben a la confusión de algunos grafemas. Generalmente, en aquellos donde un fonema presenta más de una grafía, por ejemplo: el fonema /k/ se puede representar con las letras "k" "c" "q"; el fonema /x/ se puede escribir con los grafemas "g", "j".

Si bien, estos errores son propios del proceso de adquisición de la escritura, la dificultad se presenta cuando los mismos persisten a pesar de los esfuerzos educativos.

c) **Etapa ortográfica**, de la misma manera que en la etapa anterior el niño desarrolló la conciencia fonológica, en esta fase comienza a desarrollar la conciencia ortográfica, que implica reconocer las palabras visualmente sin tener que realizar la conversión fonema – grafema. Frith sostiene que en contraste con la etapa logográfica, las características visuales de la forma de la letra y otras similares no desempeñan ningún papel. Lo que importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido. El tercer estadio se refiere entonces a la escritura ortográficamente correcta. En lenguas transparentes o con pocas irregularidades, el niño suele presentar dificultad en aquellas palabras que a pesar de respetar las reglas de conversión fonema- grafema, la palabra

que escribe no es ortográficamente correcta. Ejemplo: la palabra "cabecilla" se puede escribir de dieciséis formas distintas y sólo una es ortográficamente correcta.

La única posibilidad de escribir correctamente las palabras, es mediante el uso de la memoria, es decir, activar representaciones ortográficas. Por lo tanto, los errores que se cometen en esta etapa se deben, a que el niño no posee la representación ortográfica correspondiente o no ha logrado fijarla en su memoria, o bien elige una forma aleatoria que resulta no ser la correcta, dado que el sujeto tiene que escribir una palabra por primera vez.

Podríamos nosotros terminar este apartado mencionando el posible paralelismo entre las fases mencionadas por Frith y las rutas de acceso al léxico. Tendríamos así que cuando el niño culmina la etapa alfabética ha desarrollado la ruta fonológica o indirecta, mientras que en la fase ortográfica, se desarrolla el uso de la ruta visual o léxica.

Un lector experto entonces debe utilizar eficazmente ambas rutas

Niveles de escritura

Otro aspecto importante a considerar son los niveles en la adquisición de la escritura, al respecto, Wells (1987) identifica cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico.

- 1- **Nivel ejecutivo:** es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Supone el dominio del código.
- 2- **Nivel funcional:** concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas. Cualquiera de los textos exige la posesión de otros conocimientos además de los del nivel anterior, es decir, los referidos al código.
- 3- **Nivel instrumental:** es el que posibilita buscar y registrar información escrita. Se evidencia que la lengua es instrumento al servicio de todas las demás áreas. Este dominio, tanto oral como escrito, constituye la vía de acceso a los demás conocimientos. No obstante ello su aprendizaje, paradójicamente, está poco presente en la escuela.
- 4- **Nivel epistémico:** se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica.

Conclusiones

La producción escrita desde este enfoque integral, debe concebirse como uno de los instrumentos para la representación del mundo físico, social y biológico, destinado a hacer transparentes las prácticas culturales por medio del lenguaje.

La integración de los distintos enfoques, nos permitirá visualizar a la producción escrita como un proceso que comienza antes de escribir el texto mismo y termina cuando el lector al cual iba dirigido el texto, lo lee. Entre el inicio y el fin, el escritor pone en

marcha un conjunto de estrategias, dirigidas a tomar decisiones relacionadas con variables tales como la motivación, la atención, la memoria, sus conocimientos previos, sus experiencias anteriores (variables individuales), que se entretajan con el acontecer social y cultural que comparte con los demás miembros de su comunidad (variables contextuales).

Por último, tanto la selección de contenidos curriculares, como las orientaciones didácticas y las prácticas de evaluación, se desprenden siempre de la concepción teórica del planificador (en nuestro caso el profesional interviniente), por lo tanto, para concluir podemos sostener que la recuperación de los aportes de los enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, de la psicología cognitiva, de la neuropsicología y de la lingüística textual, relacionados con los procesos implicados en la producción de textos, representa un marco teórico productivo y fundamentalmente integral, para el análisis de los modos de evaluación utilizados por los profesionales del medio.

De esto se desprende que el profesional deberá partir de una concepción sobre escritura y sobre evaluación para lo cual deberá conocer las diferentes perspectivas que abordan la problemática de la escritura.

Dicho conocimiento, le permitirá, acercarse a las diversas metodologías de evaluación, que van desde protocolos y baterías estandarizados hasta un análisis libre y espontáneo de las producciones escritas, con una mirada crítica, y de esta forma buscar la mejor manera de acceder al mayor número de datos en las áreas a explorar, lo que ofrecerá una visión más completa del sujeto a evaluar.

CAPÍTULO II

TRASTORNOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

A lo largo de este capítulo abordaremos el estudio y análisis del trastorno específico de escritura. Para ello fue primero necesario conocer cómo funciona la escritura para poder entender ahora por qué se producen los diferentes trastornos y cuál es la mejor manera de evaluarlos.

El problema del niño que no es capaz de redactar un pequeño texto escrito es muy diferente al de aquel que comete gran número de faltas de ortografía o al que escribe con una letra absolutamente ilegible. Aunque en todos los casos se trata de trastornos de escritura, el proceso que está afectado es muy diferente y por lo tanto la propuesta de evaluación debe permitir identificarlos.

Consideramos necesario comenzar por la conceptualización del trastorno, dado que en la bibliografía usual existen disímiles denominaciones que se han utilizado indistintamente para referirse al mismo trastorno sin adecuarse a criterios prácticos de diagnóstico.

Esto ha llevado a que se denomine disgrafías a todos los trastornos de la escritura, mientras que nosotros observamos la necesidad de distinguir a las disgrafías de las disortografías, que es el trastorno que nos interesa especialmente en esta investigación.

Así, la disortografía ha sido denominada con términos como “disgrafía disléxica” y esta denominación no responde a la realidad, dado que la disgrafía comprende una problemática en el trazado y en la forma de la letra, y en la configuración del escrito, que implica la alteración de factores motrices (García Vidal, 1989).

Sin embargo, los factores motrices no tienen por qué estar afectados en la disortografía. Cuando nos referimos a la disortografía, no inciden factores tales como el trazo, la direccionalidad y la forma de las letras.

Por otra parte no cabe la denominación de “disléxica”, dado que los errores cometidos por el disortográfico no son sólo una mera proyección de los errores en la lectura, sino que pueden responder a otras causas.

Por lo tanto con el fin de clarificar el confusionismo terminológico vamos a definir en principio a la disortografía siguiendo a García Vidal (1989, pag. 227) como “el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía”

Ahora bien, según los criterios diagnósticos de la expresión escrita del DSM-IV, se define a los trastornos de la expresión escrita a partir de la enumeración de lo que denominan “síntomas”. Entre los síntomas se incluye velocidad lenta al escribir y producción baja, ilegibilidad, rotaciones de letras, búsqueda de palabras y errores sintácticos, borrones, rectificaciones, errores de espacios y puntuación, y problemas de

ortografía. La producción baja, el rechazo a completar el trabajo o a presentar las tareas y el bajo rendimiento. Según el DSM IV estos déficits pueden ser el resultado de problemas subyacentes con la función grafomotora (control de la mano y el lápiz), funciones motoras finas y visomotoras, atención, memoria, formación y organización del concepto (prioridades y fluidez), así como de la función del lenguaje expresivo. Y además, al igual que otros trastornos del aprendizaje, suponen que puede ser el resultado de ciertas características neurocorticales modificadas por experiencias ambientales.

Podemos observar que desde estos criterios, no se diferencian los trastornos disgráficos de los disortográficos, y se los engloba dentro de los trastornos de la expresión escrita. Esto provoca confusión, dado que los “síntomas” mencionados no siempre aparecen juntos, lo que no significa que un niño pueda presentar ambos trastornos. Sin embargo dado que pueden aparecer separados, sería conveniente y en base al material teórico recogido en el capítulo anterior, diferenciar los procesos cognitivos, los lingüísticos y los motores. Y de esta diferenciación surgirá entonces la clasificación de los trastornos de la escritura a partir del proceso afectado. De modo que si los procesos afectados son los lingüísticos estamos frente a una disortografía, mientras que si los procesos afectados son motores, estaríamos frente a una disgrafía.

Por otra parte los criterios del DSM-IV proponen una lista de “síntomas” que aparecen confusos, sin un orden establecido, de modo que se mezclan los aspectos lingüísticos, cognitivos y motores, sin diferenciar. También confunden causas (función grafomotora) y consecuencias (rechazo a terminar la tarea).

Por último, tampoco estamos de acuerdo en la etiología propuesta. Según el DMS-IV estos trastornos obedecerían a causas neurológicas, mientras que en este trabajo preferimos adherir a la definición de la disortografía por exclusión. Existen unos requisitos mínimos para definir al niño con disortografía:

- Capacidad intelectual: se requiere que su capacidad intelectual esté en los límites normales o por encima de la media. Los niños con déficit intelectual también pueden presentar disortografía, pero ésta será un componente más de su limitación intelectual.
- Ausencia de daño sensorial: los déficits auditivos o visuales pueden afectar a la escritura sin que puedan ser definidos como trastornos disgráficos.
- Ausencia de trastornos emocionales severos: la escritura de los niños con trastornos emocionales no puede enmarcarse dentro de las disortografías.
- Adecuada estimulación cultural y pedagógica: si un niño no ha asistido de forma regular a la escuela o bien ha estado en ambientes culturales

degradados, puede tener dificultades en la escritura sin que ello constituya una alteración propiamente dicha.

- Ausencia de trastornos neurológicos graves: muchas lesiones cerebrales con o sin trastorno motor o niños con trastornos neurológicos muy intensos pueden presentar dificultades en el aprendizaje de la escritura pero que tampoco entran en la categoría de disortográficos.

Entonces, para que un niño sea definido como disortográfico requiere tener una inteligencia normal, con ausencia de trastornos neurológicos, sensoriales o afectivos graves, así como una adecuada estimulación pedagógica y de su entorno.

Por lo tanto la disortografía es un trastorno de la escritura que afecta los procesos lingüísticos y es de tipo funcional. Como ya mencionamos, se presenta en niños con capacidad intelectual normal, buena estimulación pedagógica y ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos severos.

A partir de lo enunciado y en concordancia con Critchley (1975) cuando clasifica a las dislexias, estamos en condiciones de diferenciar a la disortografía primaria de la secundaria. Se denomina disortografía primaria cuando responde a la definición antes mencionada y secundaria cuando está condicionada por un componente caracterial, pedagógico, neurológico o sensorial y sólo es una manifestación sintomática de un trastorno de mayor importancia (déficit cognitivo, parálisis, sordera, autismo, etc.).

Siguiendo a Cuetos Vega (1991), es necesario también distinguir a las denominadas disgrafías adquiridas de las evolutivas. Si bien no compartimos con él la denominación de “disgrafías”, consideramos necesario realizar esta distinción. En esta investigación distinguiremos a las disortografías adquiridas de las evolutivas y en concordancia con Cuetos Vega las caracterizamos del siguiente modo:

- a) Disortografías adquiridas: las referidas a personas que escribían correctamente y que como consecuencia de una lesión cerebral comienzan a tener dificultades con algún aspecto de la escritura, mientras que las
- b) Disortografías evolutivas: son aquellas que se refieren a los sujetos que tienen dificultades para aprender a escribir, y dentro de este grupo se encuentran diferentes tipos de trastornos en función de cuál sea el proceso que no está funcionando adecuadamente. Así, en algunos casos las dificultades son de tipo lingüístico, puesto que no consiguen aprenderse las reglas de conversión fonema – grafema o cometen muchas faltas de ortografía, y a estos niños los incluimos dentro del grupo de las disortografías. Mientras que en algunos casos los problemas son de tipo motor, ya que los niños tienen dificultades para dibujar correctamente las letras, y en estos casos los incluimos en el grupo de las “disgrafías”

En cualquier caso, se trata de niños y entonces es un sistema que se está formando y por ello, el hecho de que un proceso no funcione adecuadamente suele conllevar a alteraciones en el desarrollo de los demás.

No abordaremos en esta investigación ni las disgrafías, ni las disortografías adquiridas, sólo nos concentraremos en las disortografías evolutivas.

Dentro del término disortografías evolutivas incluimos “a aquellos sujetos que sin ninguna razón aparente (niños con inteligencia normal, buen ambiente familiar y socioeconómico, adecuada escolaridad, aspectos perceptivos y motores normales) tienen especiales dificultades para aprender a escribir” (Cuetos Vega, 1991 pag. 66)

Es decir que estos niños teniendo todas las condiciones para aprender a escribir no lo consiguen. Estas consideraciones nos permiten a su vez distinguir entre las disortografías evolutivas y los retrasos en la escritura.

Denominamos retraso a aquellos casos en que por alguna razón (escasa escolaridad, falta de motivación, fallas pedagógicas, déficit cognitivo, ambiente familiar desfavorable, compromiso neurológico (funcional o lesional) los niños presentan un retraso en la escritura.

En estos niños, las dificultades se producen por un inadecuado funcionamiento de alguno de los procesos (planificación, construcción de la estructura sintáctica, acceso léxico, procesos motores), aunque el más frecuente es en el acceso léxico, pero estas dificultades no son inesperadas, sino que son consecuencia de otras.

Es decir, que aunque pueden presentar errores similares es conveniente la distinción que se hace entre las disortografías evolutivas y los retrasos en la escritura, dado que el retraso se puede explicar bien por factores intelectuales, ambientales, físicos o psíquicos, mientras que en las disortografías evolutivas se reúnen todas las condiciones necesarias para aprender a escribir y sin embargo no lo logran, de hecho es muy probable que no manifiesten problemas en otras áreas escolares.

En síntesis, los criterios o factores esenciales que se proponen para considerar que un alumno tiene disortografía son:

- CI superior a 90
- Haber transcurrido dos años desde el inicio de su escolarización
- No presentar dificultades psicológicas severas
- Tener 8 años o más
- No presentar problemas sensoriales ni motores

Los Trastornos evolutivos

En general, se agrupa a aquellos niños que sin causa o razón aparente (sin alteraciones neurológicas, sensoriales, intelectuales o psicológicas significativas) tienen dificultades para aprender a escribir.

La principal característica por la que se diferencian es por el carácter específico del trastorno, esto es que sólo afecta al lenguaje, dado que en otras áreas tales como el razonamiento matemático, cálculo numérico, etc. su desempeño es similar a la media.

Si bien en los trastornos adquiridos la disociación entre lectura y escritura es más clara, en los niños que están aprendiendo a leer y escribir no suele aparecer tan clara, a pesar de que se trata de procesos diferentes.

Las razones son dos:

a- la lectura y la escritura se interrelacionan durante el aprendizaje, pues en general, se enseñan simultáneamente; y b- porque estos niños presentan dificultades especiales en el lenguaje, sea oral o escrito, en comprensión o producción.

Etiología

Aunque muchos autores defienden que describir el estado actual del lenguaje del alumno es más importante que establecer una etiología, no se puede prescindir del análisis de las causas de las dificultades.

Las dificultades pueden tener origen diverso. Pueden surgir del sujeto mismo (como una incapacidad para aprender, asociada a otros factores o causada por alteraciones en otras capacidades) o del contexto en el que se produce el aprendizaje (exigencias del currículum). De acuerdo con ello, se pueden señalar dos tipos de enfoques en la investigación: 1) centrados en el producto; 2) centrados en el proceso.

Los enfoques centrados en el producto tienden a ser más descriptivos; en cambio, los enfoques centrados en el proceso son de carácter explicativo.

De acuerdo con Mata (1997) se podrían señalar tres tipos de teorías relacionadas con la etiología:

- 1) Las de carácter biológico: aquí se incluyen las teorías que atribuyen el déficit lingüístico a factores neurológicos y fisiológicos, a componentes genéticos o retrasos madurativos.
- 2) Las de carácter psicológico: en este grupo se incluyen varias teorías sobre la relación entre lenguaje y habilidades cognitivas. Los enfoques cognitivos son varios, pero esencialmente se centran en procesos como la atención, la percepción y la memoria, procesamiento de la información y cognición.

El lenguaje se interpreta como un modo de procesamiento.

- 3) Las de carácter social (o ecológico) y considera que podría incluir aquí las de carácter pedagógico, Mata (1997) defiende que las dificultades del lenguaje no son intrínsecas al sujeto, exclusivamente, sino que en ellas juega un papel preponderante el contexto. Las teorías de deprivación socio-cultural explican el déficit lingüístico como resultado de las deficiencias en la interacción social. Las teorías socio-cognitivas del aprendizaje avalan también esta hipótesis (Vigotsky, 1962).

Por su parte, Rivas Torres y Fernández Fernández (1994) proponen cinco posibles causas:

- a) Causas de tipo perceptivo, aquí incluyen deficiencias en percepción y en memoria visual y auditiva, que afectan la discriminación auditiva, la retención del dato sonoro o el recuerdo de algunas peculiaridades ortográficas y las deficiencias a nivel espacio-temporal que permitiría la discriminación de grafemas con rasgos similares en cuanto a su orientación espacial y el adecuado secuenciamiento y ritmo de la cadena hablada.
- b) Causas de tipo intelectual, se refieren a un déficit o inmadurez intelectual.
- c) Causas de tipo lingüístico, incluyen los problemas de lenguaje y el deficiente conocimiento y uso de vocabulario.
- d) Causas de tipo afectivo-emocional, consideran el bajo nivel de motivación, y por último
- e) Causas de tipo pedagógico

Siguiendo nuestra postura de considerar al diagnóstico por exclusión, no estaríamos de acuerdo con las causas de origen intelectual, porque entonces estaríamos frente a un cuadro en el que la disortografía no sería evolutiva o del desarrollo, ni específica, sino que formaría parte de otro problema, por lo que se considera “secundaria” y no es el tema que abarca esta investigación.

Por otra parte, dentro de los problemas lingüísticos, las autoras ponen especial énfasis en las dificultades de articulación. No estamos de acuerdo con ello, dado que un niño que pronuncia mal, no necesariamente tiene que escribir con errores. Es necesario aclarar que los errores de articulación pueden obedecer a causas de origen práxico o fonológico. En el caso de los errores práxicos, no tienen por qué traer consecuencias en la escritura, mientras que los errores de tipo fonológico sí influyen directamente, dado que tienen su origen en un déficit perceptivo-organizativo.

Por último, las causas de origen pedagógico, mencionadas como “dispedagogías” no se enmarcan dentro de las disortografías específicas del desarrollo.

Sorprende que algunos autores definan a la disortografía específica del desarrollo por exclusión y sin embargo dentro de la etiología, mencionen causas madurativas y pedagógicas.

Podríamos clasificar las posibles causas encontradas en la bibliografía en dos grupos, aquel que la considera un problema perceptivo o una cuestión de madurez y aquel que la considera como un problema psicolingüístico.

Un problema perceptivo:

Durante muchos años la explicación más popular de los factores responsables de las dificultades giró en torno a la percepción. Atribuyendo las causas del fracaso al desarrollo del esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial y temporal, la capacidad de procesar el orden serial de los estímulos o para integrar en un todo los rasgos perceptivos de los estímulos (Orrantía y Sánchez, 1994).

Desde esta perspectiva es necesario que estas variables o factores alcancen un grado de suficiente madurez para el aprendizaje de la escritura. Esta tendencia se vio reflejada durante muchos años en el currículo de Nivel Inicial y en el desarrollo de pruebas estandarizadas que intentaron medir la madurez escolar, como ejemplo podemos citar el ABC de Filho, la Batería Predictiva de Inizan y la Prueba de las Funciones Básicas de Galdoc.

Sin embargo no parece existir una evidencia clara de la necesidad de “requisitos” para aprender a escribir (Vellutino, 1979; Cuetos Vega, 1991). Si bien reconocemos que pueden existir algunos niños con dificultades en lectura y escritura por problemas en los procesos perceptivos, dado que son necesarios para llegar al reconocimiento de las palabras y su comprensión, no estamos de acuerdo en que sean estas variables las causantes principales de las dificultades.

Un problema psicolingüístico:

Uno de los procesos que más importancia tiene en la escritura es el mecanismo de conversión fonema – grafema, para poder realizar este proceso el escritor debe segmentar el habla en sus fonemas correspondientes, es decir debe concebir al lenguaje como compuesto por segmentos. Esta capacidad para operar sobre los segmentos del lenguaje se denomina “conciencia fonológica”.

Es importante recordar que la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura y escritura es bidireccional, dado que para aprender a escribir es necesario desarrollar la conciencia fonológica pero a su vez, la conciencia fonológica se termina de desarrollar con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Estamos planteando entonces que los niños que no han desarrollado suficientemente la conciencia fonológica tendrán dificultades para aprender a escribir,

pero esto no quiere decir que sea la causa de todos los niños que tienen dificultades. Como ya lo mencionamos, existen distintos tipos de problemas en función de qué mecanismos están alterados.

Prerrequisitos para aprender a escribir.

Consideramos conveniente ahora revisar las condiciones, requisitos, variables o factores necesarios para el aprendizaje de la escritura.

El aprendizaje de la escritura comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela (Luria, 1983; Vigotsky, 1983). Este sistema de preescritura (garabatos o manchas de color, cuando quiere representar ideas, objetos, etc.) es un estadio necesario y hasta que no entienda la función simbólica de los signos gráficos, no se le debe iniciar en el aprendizaje de la escritura formal. Vigotsky decía que la escritura debía cumplir un rol de vehículo de información más que el de destreza motora (Vigotsky, 1983).

Cabe señalar que en los últimos años el tema de los prerrequisitos se ha basado en un concepto erróneo de "madurez" (Coltheart, 1979), y si el niño no cumplía con ciertas variables (lateralidad, esquema corporal, orientación espacial y temporal, etc.) tendría problemas con la escritura. Lo cierto es que las investigaciones demuestran que niños mal lateralizados o que no han adquirido el esquema corporal, escriben sin dificultad, mientras que otros que poseen estas destrezas no logran avanzar en la escritura.

Como ya han señalado varios investigadores, lo cierto es que no existen evidencias claras de que sean necesarios unos requisitos básicos para aprender a escribir.

No obstante, ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas pueden influir en el aprendizaje de la escritura, aunque no presenten el carácter de "prerrequisitos", sino que pueden favorecer su aprendizaje o evitar dificultades.

Entre los prerrequisitos más citados en la bibliografía encontramos:

a- Conciencia fonológica.

Para poder usar la ruta fonológica el niño tiene que empezar por aprender a dividir el habla en sus sonidos componentes. Además, exige del niño que considere como iguales sonidos que en realidad son diferentes, es el caso de los sonidos iniciales de estas palabras "billete", "bruma", "bolo" o "blanco", podemos observar que aunque todas comienzan con /b/ el espectograma indica que se trata de sonidos muy diferentes.

No se considera que se de un desarrollo completo de la conciencia fonológica, dado que como ya mencionamos su mayor desarrollo se produce cuando el niño aprende a leer y escribir (Bryant y Goswami, 1987).

b- Capacidad de memoria a corto plazo:

A diferencia del habla que se produce con notable rapidez, la escritura es una actividad lenta, especialmente en las primeras etapas de su aprendizaje, dado que todavía no se han automatizado los programas motores y por tal razón, el papel de la memoria es fundamental (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Cabe señalar, que la memoria a corto plazo es una de las variables que más altamente se correlaciona con el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura.

c- Memoria a largo plazo:

Para poder producir, a través de la escritura, es necesario que el niño posea información suficiente sobre el tema a desarrollar, es decir conocimientos previos. Además, es necesario que disponga de esquemas de producción que le permitan exponer esos conocimientos, pues, no es suficiente tener conocimientos e ideas en la mente para realizar una producción escrita.

d- Léxico fonológico:

Si el niño posee facilidad para recuperar palabras en el habla, le permitirá activar unidades léxicas en la escritura. Por otra parte, si es capaz de pronunciarlas le facilitará el proceso de conversión fonema-grafema. Es decir, si posee representaciones fonológicas podrá usar la ruta indirecta.

e- Coordinación visomotora:

Si el niño posee un buen desarrollo de la coordinación visomotriz, tendrá menos dificultades en la ejecución de la escritura en distintas modalidades y podrá dirigir sus esfuerzos al aprendizaje de los otros procesos superiores.

Estos requisitos son condiciones necesarias en la escritura productiva, no así en la escritura reproductiva o mecánica, donde es suficiente la segmentación fonológica, el análisis visual y la coordinación visomotora.

Caracterización de la disortografía

A- Caracterización desde un enfoque neuropsicológico

La disortografía comprende una serie de errores sistemáticos y reiterados en la escritura. Estos errores podrían clasificarse según Rivas Torres y Fernández Fernández (1994) en:

- a) Errores lingüísticos-perceptivos: sustituciones, omisiones, adiciones e inversiones.
- b) Errores visoespaciales: sustituciones de letras que se diferencian por su posición en el espacio o de letras similares. Confusión en fonemas que admiten dos grafías y omisión de la letra "h"
- c) Errores visoauditivos: dificultades en la conversión fonema -grafema

- d) Errores en relación al contenido: dificultades en la segmentación de las secuencias gráficas ya sea por separaciones o uniones indebidas de las palabras.
- e) Errores referidos a las reglas de ortografía: incluye las reglas de las palabras, el uso de signos de puntuación y de mayúsculas.

B) Caracterización desde el enfoque de la Psicología cognitiva

A pesar que pueden presentar dificultades en la planificación del mensaje (dado que los textos que componen son de inferior calidad que los de sus compañeros) y en la construcción de la estructura sintáctica (porque en ocasiones suelen usar oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales), la principal dificultad se manifiesta a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras.

Los niños pueden presentar dificultades para utilizar ambas rutas de acceso a la ortografía de la palabra, aunque lo más usual es que se acentúe la problemática en una de las dos vías. De esta forma no es inadecuada la transferencia de la clasificación de los trastornos adquiridos en fonológico y superficiales ya que también la podemos usar en los trastornos evolutivos. Habrá niños que tengan más dificultades para la escritura de pseudopalabras porque no han conseguido automatizar la ruta fonológica y que por lo tanto se los puede clasificar como disortográficos fonológicos, mientras que otros niños presentarán mayores dificultades al utilizar la ruta visual u ortográfica, a los que podemos clasificar como disortográficos superficiales.

Los niños que presentan disortografía superficial, tenderán a regularizar las palabras irregulares, y a escribir como se pronuncia apelando sólo a la ruta fonológica, mientras que los que presentan disortografía fonológica tienen dificultades para realizar la conversión fonema – grafema, escriben peor las palabras poco familiares y tienen muchos problemas para escribir pseudopalabras, dado que basan su escritura en el uso casi exclusivo de la ruta visual u ortográfica por su incapacidad para usar la ruta fonológica.

Para Miles y Ellis (MILLES y ELLIS, 1981), lo normal es que las dificultades se manifiesten en ambas rutas, ya que la causa de estos trastornos se debe a la incapacidad de estos sujetos para codificar los signos lingüísticos. Esta incapacidad, también se manifiesta en el lenguaje oral, en el que usan un léxico más reducido; en la lectura, donde suelen tener dificultad en el reconocimiento de las letras y palabras, y en la escritura, para aprender los signos de representación gráfica.

Desde el enfoque de la escritura como proceso podríamos caracterizar los errores ubicándolos en los distintos procesos. Dado que se trata de un proceso multidimensional, no todos los niños con dificultades presentarán las mismas características.

Podemos encontrar:

a) Errores en la planificación: Si bien este proceso no tiene por qué estar afectado en los cuadros de disortografía evolutiva, el escritor ineficiente hace poca planificación antes de escribir. Realiza la planificación en un nivel concreto más que a nivel global. No dedica suficiente tiempo a actividades de pre-escritura, no realiza borradores, no genera mucho contenido, ni responde a la organización global, no tiene en cuenta ni las exigencias del tema ni las características de su audiencia, pues suponen que el lector conoce lo que está sucediendo en su mente.

Podríamos encuadrarlos en lo que Scardamalia y Bereiter (1986) denominaron el “Modelo de decir el conocimiento” dado que escriben todo lo que surge en su mente como un listado de ideas escasamente relacionadas.

Debemos tener cuidado en el diagnóstico de este proceso, debido a que en los “retrasos escritores” es cuando aparece realmente afectado. En estos casos las causas son de diverso origen: baja inteligencia, escasa motivación, escasa escolaridad, ambiente familiar desfavorable, etc. Y esto da por resultado la presencia de dificultades en la producción de mensajes mínimamente aceptables.

b) Errores en la textualización: Los niños con alteraciones en el lenguaje escrito tienen dificultades para mantener la producción sin ayuda. Se concentran más en los aspectos formales del texto como las grafías y la ortografía (procesos de bajo nivel), en lugar de enfatizar los procesos de alto nivel cognitivo, como la planificación de las ideas. En el mismo sentido y en estrecha relación con la planificación, no pueden detectar ambigüedades en sus textos.

Y a estas dificultades se agregan que dentro del proceso de textualización, los niños se encuentran en el momento de, una vez decidida la palabra que van a usar, buscar su forma ortográfica y es aquí donde se manifiesta la ruta que privilegia el niño.

c) Errores en la revisión: es este el proceso que más descuida un niño con dificultades. Generalmente centra la revisión en las grafías, la ortografía y signos de puntuación, olvidando la revisión de los contenidos, la cantidad de contenido, su jerarquización y organización.

En ocasiones los niños pueden reconocer lo que está mal pero no saben cómo corregirlo y en otros casos, si bien no han reconocido el error, cuando se les indica pueden intentar corregirlo.

Por otra parte y con relación a los conocimientos previos que los niños deben tener para escribir podemos caracterizar a los niños con dificultades de la siguiente manera:

a) Conocimiento del proceso: estos niños no tienen conciencia de los pasos en la escritura, no desarrollan por sí solos estrategias para presentar las ideas ni para

seleccionar la información ni para autorregular sus procesos y controlar la calidad del texto.

b) Conocimiento de la estructura textual: tienen un conocimiento deficiente de la estructura textual correspondiente a cada género discursivo, y esto influye en los procesos de planificación y revisión. Como mencionamos anteriormente al utilizar la estrategia de “decir el conocimiento” no siguen una estrategia que esté de acuerdo con el conocimiento consciente sobre la estructura textual.

c) Conocimiento del código escrito: en general tienen dificultades para usar sus conocimientos del código escrito y sus textos dan la impresión de responder al código oral, dado que escriben como hablan.

d) Conocimiento de sus capacidades: al no tener conciencia de los procesos no pueden regular los procesos y estrategias de la composición.

e) Conocimiento del tema a escribir: los niños con dificultades en la escritura no tienen por qué presentar aprietos en este sentido.

f) Actitud discursiva: por sus repetidos fracasos, perciben a la escritura como una actividad frustrante, por lo tanto presentan falta de motivación para realizar este tipo de tareas.

C) Caracterización desde el enfoque del producto

En general, las características del texto del niño con dificultades es que producen textos más desorganizados e incompletos. Pueden producir más informaciones poco pertinentes y redundantes que sus compañeros.

Uno de los mayores problemas que los alumnos encuentran es mantener la coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos. Producen textos poco cohesionados, dadas sus dificultades para usar nexos cohesivos entre oraciones y para ordenar jerárquicamente la información del episodio.

Con relación a las dificultades del nivel microestructural, es decir, las relacionadas con el léxico, la sintaxis, la ortografía y las convenciones gráficas, los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la escritura presentan errores léxicos, sintácticos y semánticos.

- a) Errores léxicos: los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen generalmente más dificultad con el vocabulario que sus compañeros.
- b) Errores sintácticos: pueden tener dificultades con los matices diferenciales, expresados por los morfemas de género, número, tiempo, aspecto y comparación o por los sufijos en la composición de las palabras. Sus oraciones pueden aparecer inacabadas, incluyendo información innecesaria, con fallas en la

concordancia entre verbo y sujeto, o en los tiempos verbales, escasez de oraciones complejas y relaciones inadecuadas entre antecedente y consecuente.

c) Errores semánticos

Indicadores de Trastornos en la adquisición y desarrollo de la escritura (evolutivos)

- a. Dificultades para aprender a escribir sin causa o razón aparente (sin alteraciones neurológicas, sensoriales, intelectuales o psicológicas significativas).
- b. Carácter específico (sólo afecta el área lingüística).
- c. Disociación entre lectura y escritura.
- d. En los trastornos disortográficos la principal dificultad se manifiesta en el ámbito léxico (recuperación de la forma ortográfica de la palabra) y no a su trazado o grafía.
- e. En los trastornos disgráficos la problemática es en el trazado, en la forma de la letra, en la direccionalidad, en la configuración del escrito, que implica la alteración de factores motrices referidos a los alógrafos y patrones motores. (García Vidal, 1989)

CAPÍTULO III

LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

“Todos los enseñantes practican la evaluación formativa, aunque sea de manera rudimentaria y con un grado muy débil de conciencia. Lo que actualmente se plantea es la posibilidad de sacar más provecho de esta evaluación, a partir de unos planteamientos más explícitos y compartidos”.

(Ribas Seix, 1997: 137)

Introducción

En este capítulo plantearemos una serie de interrogantes que muchos docentes y profesionales se formulan al momento de evaluar los textos escritos de sus alumnos. Pretendemos sistematizar la formulación y ofrecer algunas respuestas y propuestas que pueden servir como punto de partida para una reflexión más profunda.

Los problemas que se plantean en la tarea de evaluar las composiciones escritas de los alumnos son de compleja resolución. Ribas Seix (1993) menciona alguno de ellos: la valoración de una redacción en forma objetiva, la descripción de la lengua a adoptar para valorar el texto, la proporción en la que se deben tener en cuenta los distintos componentes lingüísticos y pragmáticos del texto, la dificultad de valorar un texto no sólo a partir de lo que está mal resuelto o ausente sino también a partir de los elementos positivos, la influencia que deben tener en la nota los ejercicios de ortografía, léxico, morfología y sintaxis y por último, cómo sacar provecho de largas y costosas correcciones.

A esta lista nosotros agregamos, otra serie de inconvenientes que se presentan al abordar la evaluación en el área de escritura: la conceptualización de la escritura como objeto de conocimiento, la valoración de las producciones escritas, la selección de las variables a considerar y la búsqueda de aportes de distintas disciplinas.

Consideramos que en el paradigma de la evaluación formativa podemos encontrar la solución a las actuales dificultades que se presentan. Las razones que nos llevan a adoptar esta posición están dadas por las ventajas que tiene, a saber:

- Se propone como objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.
- Es un medio valioso para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente y continua.
- Constituye una parte integral de la enseñanza.
- Se centra en las fortalezas de los alumnos y considera al error como ocasión de aprendizaje.
- Posibilita la retroalimentación del aprendizaje al permitirle al alumno la regulación de su proceso.
- Consiste en un proceso colaborativo.

- Favorece el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, autoridades)
- Promueve el desarrollo de la autonomía, en la medida que los alumnos comprenden mejor su proceso al participar en instancias de coevaluación y autoevaluación.

Para que el proceso de evaluación de la escritura sea formativo, es necesario que se comprenda bien la naturaleza del acto de escribir, ubique a la escritura y reescritura dentro de proyectos significativos, se formule con la participación de sus alumnos los criterios que los orientarán en los saberes que deben construir y orientarán al docente en la forma de dirigir el aprendizaje de sus alumnos.

Si reunimos los aportes de las disciplinas mencionadas en el capítulo I, evaluar las producciones escritas implica:

- Comprender qué hace el alumno cuando escribe, esto envuelve la idea de conocer aspectos inherentes a los procesos que transita hasta obtener el producto final.
- Atender al propósito que guía su escritura.
- Atender el ajuste a los posibles destinatarios.
- Observar cómo estructuran el texto que van produciendo: relación entre las partes, continuidad del tema, adecuación al formato característico del género, cohesión del texto (recursos gramaticales empleados), información incluida, etc.
- Tomar en consideración la opinión del alumno sobre su producción.
- Atender a los cambios producidos y a los nuevos problemas.

Así, desde el punto de vista de los saberes y competencias para la producción de textos, se debe evaluar la posibilidad que tiene el alumno de reconocer la situación discursiva: la intencionalidad del enunciado, el tipo de auditorio o interlocutor a quien se dirige el texto que está produciendo, entre otros aspectos. También se debe evaluar la posibilidad del estudiante de poner en texto (textualizar) sus ideas, opiniones y saberes, lo que implica garantizar que se produce un texto completo (un tipo de texto: expositivo, argumentativo, narrativo, informativo, descriptivo, etc.) en el cual se controla el léxico, la coherencia global y local, el uso de recursos lingüísticos como la cohesión y la puntuación. También interesa observar el control de aspectos formales en el texto, como la ortografía.

De un trabajo realizado por Serrano y Peña (1998), especialistas de la Universidad de Los Andes (Venezuela), rescatamos una serie de principios mencionados por las autoras, que orientan la evaluación de la escritura en el contexto escolar y que consideramos que representan una síntesis de los postulados incluidos en los capítulos

anteriores y una fuente de información valiosa para rescatar en el capítulo de la evaluación de los trastornos de escritura.

Estos principios son:

- 1- Las autoras conciben a la evaluación como actividad inherente al proceso pedagógico, es decir, como proceso global y permanente. Esto implica que debe abarcar los objetivos que la orientan, los contenidos, las estrategias didácticas, los sistemas de evaluación, la capacidad y actitud del docente para orientarla y el contexto educativo.
- 2- Consideran que no se necesita preparar actividades específicas de evaluación, dado que las situaciones de aprendizaje y las observaciones constantes le proporcionan una información más real de la actuación de sus alumnos.
- 3- Proponen que se debe generar entonces, situaciones de enseñanza –aprendizaje que permitan obtener información para conocer la actuación del alumno y su desempeño en el logro de los objetivos propuestos. Estos objetivos deben apuntar a:
 - Disfrutar escribiendo.
 - Desarrollar autonomía en la producción de textos.
 - Formarse como un lector capaz de utilizar la lectura como fuente de información y como instrumento.
 - Desarrollarse como escritor capaz de utilizar la escritura como un medio para expresar sus pensamientos y comunicarse.
- 4- Entienden al alumno como sujeto de la evaluación y no como objeto de la misma. Lo que implica:
 - Permitir la participación de los alumnos en la evaluación aportando su propia opinión.
 - Favorecer la toma de conciencia de los logros obtenidos y las dificultades encontradas y ayudarlos a tomar decisiones con relación a las posibles alternativas de solución y
 - Aceptar las variaciones individuales.
- 5- Plantean que se debe poner énfasis en la evaluación de la expresión escrita de sus pensamientos, ideas y sentimientos y en la producción de mensajes significativos.
- 6- Proponen que la evaluación de las producciones escritas debe incluir la actitud emocional hacia las actividades realizadas, la disposición a realizar las tareas y hacia el trabajo cooperativo, la iniciativa, el placer y la autonomía.
- 7- Sugieren que los procedimientos utilizados deben partir de las entrevistas individuales y la observación permanente, y del registro de lo observado y

proponen también, la realización de borradores y que el docente debe favorecer las instancias de revisión individual o en grupos.

- 8- Por último, enfatizan la necesidad de evitar situaciones especiales para evaluar lo que los alumnos han aprendido e impulsan la evaluación del proceso durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Estos principios, sintetizan con claridad, lo que consideramos que cualquier propuesta de evaluación de las producciones escritas debe incluir.

Por su parte, Carlino (2004), adopta la síntesis de Carol Hogan (1999) para definir los rasgos que se adjudican a las buenas prácticas evaluativas: una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. Válida, si evalúa lo que se compromete a enseñar. Explícita, si comparte con quienes serán evaluados los criterios que serán considerados, y más aún si los alumnos participan en la selección de esos criterios. Por último, una evaluación es educativa si promueve el aprendizaje durante el proceso y no sólo por la información que el profesor brinda al final. Carlino menciona además, que la evaluación sólo es formativa si proporciona herramientas para progresar, ofrece tiempo y contexto para hacerlo y ayuda a formar los criterios de autoevaluación.

Concluye su trabajo resaltando las características que debe reunir la evaluación de la producción escrita deseable. Estas características son:

- Los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados.
- Los estudiantes reciben una valoración (informativa y no lapidaria) de sus producciones intermedias, que los orienta para reescribirlas.
- Se contempla en el currículum para que los docentes en conjunto con los alumnos, reflexionen sobre la forma y el contenido del escrito. Esta reflexión debe hacerse al inicio, durante el proceso y al final.
- El docente diagnostica problemas y propone soluciones.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, Serrano (2002), propone una serie de once prácticas que considera innovadoras en la evaluación, las mismas están más encaminadas a promover procesos de aprendizaje y estrategias de autorregulación que a proponer situaciones de evaluación. Estas prácticas son:

- 1- Realizar evaluaciones iniciales al comienzo de cada unidad o de cada proyecto. El objetivo de esta práctica radica en conocer los conocimientos previos de los alumnos, las experiencias que traen y sus condiciones personales, familiares y sociales.
- 2- Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje. Stella Serrano considera que la explicitación de las exigencias respecto de determinadas tareas

y de los criterios que se tendrán en cuenta para valorar los logros alcanzados, contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje y su evaluación.

- 3- Sugiere que se debe proponer actividades de aprendizaje diversificadas y significativas. Esto le permitiría al docente disponer de diferentes momentos para observar directamente a un grupo de alumnos, mientras otros trabajan con mayor autonomía.
- 4- Propone generar espacios en los que los alumnos puedan regular su aprendizaje. Esto significa, que tanto docentes como alumnos participen de las actividades, lleguen a acuerdos sobre determinadas interpretaciones, revisen y detecten problemas en conjunto.
- 5- Sugiere que en las prácticas de producción escrita, los alumnos deben ser protagonistas de su propio aprendizaje, en los procesos de revisión y corrección, ya sea en forma individual o grupal. Esto es, que cada autor, revisa, corrige, valora y sugiere modificaciones, a su propio texto o al de sus compañeros.
- 6- Sostiene que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, adquiere una importancia especial tanto los comentarios y análisis realizados por los estudiantes, como la devolución que realiza el docente sobre las tareas realizadas.
- 7- Menciona la necesidad de formular preguntas o plantear problemas a los alumnos. Con estas actividades intenta favorecer la elaboración de inferencias y el desarrollo de la capacidad de razonamiento e indagación.
- 8- Considera que se debe estimular también a los alumnos para que formulen preguntas o planteen problemas. Sostiene que el profesor llega a conocer inquietudes, de adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales y de procesos, tomando como referencia las preguntas que los estudiantes formulan.
- 9- Para Serrano, las entrevistas individuales con cada alumno, son fundamentales para conocer aspectos relacionados con el proceso y con los resultados.
- 10- Sugiere que la explicitación de los criterios de ejecución de los trabajos les permite a los estudiantes un mejor análisis y la toma de conciencia para decidir sobre las posibles mejoras que puede introducir en sus trabajos.
- 11- Por último, considera que la presencia de pautas que orientan la realización de las tareas y la autocorrección son de gran utilidad a la hora de reorientar los aprendizajes y la evaluación.

En síntesis, la propuesta de Serrano se caracteriza por considerar a la evaluación como una actividad orientada formativamente para regular la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación formativa, es entonces, en el área de las producciones escritas, la que contribuye a comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en los

aspectos que no son observables y debe proporcionar información para tomar decisiones.

Ribas Seix (1993), se refiere específicamente al proceso de producción de la escritura que se sigue para realizar el texto que se propone. Entiende que lo primero que hay que evaluar es el contraste entre la intención del escritor y los resultados del funcionamiento del texto dentro del contexto social. Sin embargo, esta función evaluadora la ejerce el docente cuando el texto se ha dado por terminado. Por tal motivo, sugiere como procedimiento para subsanar esta dificultad, el trabajo en grupos cooperativos, que permita el cambio de rol, momentos en los que los alumnos funcionan como productores y momentos en los que se transforman en destinatarios. Este es un procedimiento de evaluación formativa que se puede llevar a cabo de distintas formas:

- Como tarea abierta sin pautas dadas.
- Con una guía que ayude a los alumnos en el proceso de autoevaluación.
- Con un sistema de rotación de textos, para evaluar los textos de otros y devolverlo al propietario con las observaciones realizadas.
- Con la lectura del propio texto delante de los compañeros para que estos realicen sus comentarios.

Vemos así, como la autora adhiere a la evaluación formativa como medio facilitador del proceso de revisión, que proporciona al alumno y al profesor las informaciones necesarias para valorar el texto en curso de elaboración y permitir la toma de decisiones necesarias para mejorarlo.

Por su parte, Morales Ardaya (2003) se plantea dos grandes interrogantes sobre la evaluación de las producciones escritas: ¿qué evaluar? Y ¿cómo hacerlo? Con relación al primero, se formula a su vez dos interrogantes más: ¿evaluar ortografía o la redacción? Y ¿evaluar el proceso o el resultado? El autor considera que es muy frecuente enfatizar los aspectos puramente gráficos, entre los que considera a la ortografía, la caligrafía y el diseño de la página entre otros. Supone que esto es así, dado que la ortografía es lo más visible de un escrito y dado que muchos docentes sienten que sólo en el campo de la ortografía pueden evaluar con seguridad. Sostiene que a los efectos de una evaluación integral de los textos¹ se debe incluir necesariamente aspectos que *suelen englobarse con la etiqueta de “redacción”*² y que son tanto o más importantes para juzgar la adecuación de un texto. Propone una lista de categorías y sub-categorías que deben revisarse en cada escrito.

¹ Este autor denomina *evaluación integral de los textos*, a aquella que tiene en cuenta más de un aspecto de la escritura.

² El autor toma prestado la terminología de Cassany (2000)

Con relación a la evaluación de proceso o de resultado, considera que la primera atiende al acto de escribir e incluye la preparación, producción y edición, mientras que la evaluación de resultado, atiende al texto mismo, a la materialización sobre un soporte. Sostiene que una evaluación integral debería tener en cuenta no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él.

Para el interrogante del ¿cómo evaluar? Formula a su vez cuatro preguntas:

1) ¿Evaluación global o pormenorizada?

Morales Ardaya considera que el uso de términos como evaluación holística, global o integral, encubre la falta de criterios para evaluar adecuadamente un texto. La verdadera evaluación holística, no consiste entonces, en colocar una nota, sino en considerar una cantidad de aspectos distintos, debidamente categorizados y ponderados, que contribuyen, en conjunto, a la calificación total.

2) ¿Evaluación individual o grupal?

Dos factores han contribuido a que históricamente la evaluación de la escritura haya sido individual. Por un lado la creencia que la escritura es un acto individual, y por otro las características del sistema de promoción de alumnos, que también es individual y por lo tanto requiere de una calificación con nombre y apellido.

Con relación a esto el especialista considera a la escritura como un acto que puede ser colaborativo y por tanto, es recomendable que el docente, siquiera ocasionalmente, realice composiciones colectivas y las evalúe como textos producidos en equipo.

3) ¿Evaluación cualitativa o cuantitativa?

En nuestro sistema educativo, la promoción se lleva a cabo según una escala numérica de 1 a 10 puntos, y toda actividad evaluativa, debe traducirse en un número que es volcado en una planilla. El autor advierte sobre el peligro de disfrazar una escala numérica con otro tipo de símbolos, letras por ejemplo.

4) ¿Evaluación por adición o por sustracción?

Morales Ardaya denomina evaluación por adición, cuando sólo se consideran los logros alcanzados, que se van sumando hasta obtener un número calificadorio; mientras que la evaluación por sustracción es la que considera exclusivamente los errores, a los que se les asigna un valor, que se va restando del puntaje máximo.

Considera que en general, la evaluación por adición, puede tener efectos psicológicos más positivos sobre los alumnos y sugiere el uso de este tipo de evaluación sobre todo en los primeros años de escolaridad, para ir incorporando paulatinamente el método de sustracción. Propone que el uso de uno u otro sistema dependerá de las circunstancias y cuando sea posible simultáneamente. Considera que marcar el error, no siempre resulta negativo, dado que los alumnos deben desarrollar conciencia del

error: saber que se equivocan y en qué se equivocan para poder aprender qué deben rectificar.

El paradigma positivista frente a los nuevos paradigmas

La evaluación es concebida actualmente como un proceso incorporado a los procesos de enseñar-aprender. Es una realidad educativa heterogénea e imprescindible, de allí la importancia de partir de un marco teórico coherente que nos oriente en su definición conceptual, que nos permita conocer qué es la evaluación, qué se pretende con la evaluación, a quién va dirigida, los procesos que hay que seguir para realizarla, quién debe realizarla y con qué métodos, entre otros aspectos.

Es necesario entonces “sustentar la visión de la problemática evaluativa en la esfera teórica donde se inscribe y en un contexto histórico y social determinado.” (Antúnez Pérez; Aranguren Rincón, 2004:150)

Dentro de la evolución histórica del concepto de evaluación podemos distinguir diferentes concepciones y criterios sobre lo que es evaluación. Por un lado, la evaluación tradicional-cuantitativa, que surge inspirada en las premisas de enfoques pragmáticos, conductistas y positivistas; y por otro, la evaluación desde enfoques críticos.

Desde el enfoque tradicional, la evaluación es concebida como medición, como rendimiento, como calificación. Desde este paradigma se aceptan las prácticas de evaluación que aseguren la “objetividad”, privilegiando “el hacer” y descuidando el “saber hacer”. Enfatiza por lo tanto, el resultado final que se evidencia mediante los exámenes, cuya función principal es comprobar cuánto ha aprendido el alumno.

Este movimiento que surgió a mediados del siglo XIX, conocido en Francia como evaluación por objetivos, se centra en la evaluación que se realiza al finalizar un proceso pero no focaliza la evaluación del proceso en sí mismo. Partían de la creencia de que una correcta secuenciación de objetivos operativos permitiría alcanzar resultados de aprendizaje esperados y por tanto fácilmente medibles y evaluables. Surgió así la pedagogía por objetivos que pretendía homogeneizar todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. La evaluación se transforma así en un dispositivo de control para dar y rendir cuenta y se comienza a confundir evaluación con acreditación (certificación de conocimientos previstos por el currículo). La evaluación tradicional-cuantitativa tiende a la verificación de la cantidad de información asimilada por el alumno, como un medio de control de la medida del logro de objetivos, para asignar calificaciones y acreditar conocimientos. La evaluación desde esta concepción se dirige a comprobar si los resultados obtenidos eran o no los previstos. Su función era sumativa y final y su objetivo aprobar o reprobar, promocionar o hacer repetir.

Desde esta perspectiva se simplifica la complejidad de la evaluación, y se considera que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de algo y que se expresa

mediante una opinión. Así la evaluación, es básicamente comparativa. Supone la adopción de un conjunto de estándares, la definición de dichos estándares, la especificación del grupo de comparación y la interpretación del grado en que se alcanza los estándares, para luego, hacer un juicio sobre el valor del objeto evaluado.

Entendida así la evaluación tiene un carácter prescriptivo. Esta posición, ha llevado a confundir los objetivos con descripciones de conducta (comportamiento observable) por lo que sólo se evalúan los resultados, los aspectos observables, comprobables con técnicas objetivas de evaluación.

Sin embargo, la objetividad del positivismo, es en realidad una ilusión, dado que se ha corroborado que ni la selección de los contenidos de las pruebas, ni el proceso de corrección están libres de la subjetividad de quien los selecciona y valora el contenido u otorga calificación a los alumnos.

En síntesis, desde este marco, la evaluación cumple una función sancionadora, centrada en la eficiencia y en los productos obtenidos.

Esta perspectiva ha recibido numerosas críticas:

- Limita la posibilidad de realizar una evaluación diferenciada.
- Coarta el desarrollo de la autonomía del alumno.
- No constituye una instancia de aprendizaje para evaluador y evaluado.
- Evalúa sólo el producto final.
- Se vale de pruebas como instrumento de evaluación.

Uno de los aspectos más criticados ha sido el parcelamiento, la segmentación, la información incompleta de los aprendizajes de los alumnos. La medición propició que la nota o concepto que se le entregan al alumno y a sus padres, sin una interpretación, limitaran el proceso de autoevaluación y la capacidad de promover cambios positivos.

Al final del siglo XIX, se intentó trascender a la idea de evaluación como medición. El cambio de paradigma surgió a partir de las investigaciones humanistas, alejadas de los paradigmas psicométricos y del experimentalismo. Esta nueva perspectiva concibe a la evaluación como un proceso orientado a encontrar información para tomar decisiones a partir de criterios previamente explicitados.

A finales de los setenta, se hace la crítica del modelo tradicional y a partir de allí surgen nuevas formas para evaluar que habían sido dejadas de lado desde la óptica positivista por considerarlas acientíficas. En este sentido, los métodos cualitativos aceptan como válidos para comprender los hechos educativos una mirada de comprensión contextual de los individuos y sus relaciones.

La evaluación es entendida entonces como una instancia de mediación entre el proceso de enseñar y el proceso de aprender e implica comprender la forma en la que alumno construye el conocimiento más que la cantidad de conocimientos adquiridos.

Con un enfoque crítico y cualitativo se intenta centrar la atención en comprender qué y cómo están aprendiendo. Se aleja del valor prescriptivo de la evaluación para transformarse en una herramienta que involucra a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un proceso que se retroalimenta con la práctica, que permite tomar decisiones a partir de los logros y las dificultades.

Obtener información es sólo un aspecto de la evaluación, dado que las reflexiones e interpretaciones que se llevan a cabo con los datos obtenidos, representan aspectos importantísimos del proceso.

Desde este marco se propone que mediante la evaluación se debe comprender y transformar las prácticas, a partir del análisis e interpretación de las informaciones que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se transforma la evaluación en una herramienta de conocimiento para los especialistas, los docentes y los alumnos.

La evaluación es entendida como un proceso reflexivo y no como un momento final. Se evalúa para el diálogo, para la formación y la transformación. Se trata de un proceso dialéctico, dado que supone la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados.

El nuevo paradigma de la evaluación a partir de los postulados anteriores posee las siguientes características:

- La evaluación es pragmática desde el punto de vista metodológico.
- Pone su atención en los problemas y necesidades de los implicados.
- Enfatiza métodos múltiples.
- No está centrada en datos numéricos.
- Se basa en procesos más que en logros.

En la actualidad, la evaluación ha intentado incorporar los aportes de teorías constructivistas (Piaget 1969; Vygotsky, 1977; Cole, 1999; Ausubel, 1963) sobre todo en lo referido a la progresiva formación de la persona a través de la interacción con el ambiente. Se pone énfasis en el camino recorrido por el alumno, en cómo aprendió y en la detección de las posibilidades y dificultades que se observan en el recorrido. Se concibe a la evaluación como parte integral de la enseñanza. Ya no se trata de una evaluación por objetivos, sino de una evaluación de procesos, cuyos objetivos serían:

- Favorecer la comprensión del proceso: conocer qué está pasando y por qué.
- Obtener información para tomar decisiones acerca de los cambios necesarios.
- Promover la participación de todos los implicados.
- Promover una pedagogía diferenciada.
- Realizar una retroalimentación permanente.
- Promover la autonomía.

- Desarrollar la capacidad de metacognición.
- Estimular el pensamiento crítico.
- Favorecer la motivación del aprendizaje en sí mismo.
- Formular juicios de valor consensuados.
- Generar espacios de diálogo y reflexión.

En síntesis, se trata de una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes, de evaluar en contextos significativos, de focalizarse en las fortalezas de los alumnos. Consiste en un proceso colaborativo y multidimensional.

Por otra parte, en las últimas décadas surgió el concepto de “evaluación basada en el currículo”, consideramos que más que un nuevo concepto es un enfoque amplio que incluye los avances de la evaluación en el tiempo. Así desde este enfoque se plantea unir la evaluación y la instrucción con vistas a favorecer el aprendizaje. La particularidad de este enfoque es que se centra en la evaluación de los aprendizajes y focaliza las aplicaciones educativas concretas.

Verdugo Alonso (1994), uno de sus principales expositores, sostiene que junto a la evidencia procedente de la psicología cognitiva e instruccional y de la psicología social de la educación han permitido el progresivo desplazamiento por el diagnóstico psicoeducativo centrado en los resultados del alumno hacia el conjunto del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se entiende entonces por evaluación basada en el currículo, a aquella que incluye no sólo la evaluación del alumno y su competencia curricular, sino también la evaluación de la situación de enseñanza – aprendizaje.

Desde este enfoque, al variar el currículo de un establecimiento a otro, de una localidad a otra, de una provincia a otra y de un país a otro, evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje en base a tests estandarizados parece no tener sentido. Por lo que se plantean prácticas y procedimientos distintos que permitan incorporar el currículo de su región.

La evaluación basada en el currículo es entonces la práctica de utilizar el material a aprender como base para determinar el grado hasta el cual ha sido aprendido, de esta manera queda incluida en lo que antes mencionamos como evaluación formativa.

Incluimos a continuación un cuadro tomado de Verdugo Alonso (1994) que sintetiza claramente las diferencias entre los enfoques.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
Afán de buscar causas y etiologías.	Delimitar necesidades educativas.
La causa de las dificultades está en el alumno.	Las necesidades educativas están en el proceso interactivo (alumno – situación de aprendizaje).
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo, etc).	Las necesidades educativas debe valorarlas el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinarios, etc.).
Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de los alumnos de su edad.	La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requiera.
Evalúa sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.	Evalúa la situación de aprendizaje y al alumno.
Evalúa para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno (categorizar)	Evalúa para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
Evalúa al alumno sacándolo del aula	Evalúa al alumno en clase y la situación de aprendizaje.
La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades.	La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
El programa individual requiere una atención individual de especialista.	La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos, contenidos Y actividades al margen del aula.	Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos, que son Los que las necesitan.	Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
La responsabilidad de los progresos del alumno La tienen los especialistas que desarrollan su Programa (terapeuta del lenguaje, psicopedagogo, etc.)	La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

Delimitación de los conceptos de evaluación y diagnóstico

Evaluar siempre implica usar conceptos tales como “valor”, “objetivos”, “criterios”, “validez”, “fiabilidad”, “progresos”, “mejora”, “credibilidad”, “medición” y otros. Siempre se hace preciso especificar qué entiende el evaluador por evaluación, así como especificar la

orientación utilizada, la población a la que va dirigida, los propósitos de la evaluación y otras características. Esto se debe a la gran diversidad de perspectivas existentes, que hace de la evaluación un campo rico en perspectivas teóricas.

En este trabajo hemos usado tanto el término evaluación como el de diagnóstico reconociendo que presentan un significado distinto y por lo tanto sus usos están diferenciados.

En general cuando se usa la palabra diagnóstico se hace referencia a la búsqueda de una patología en los individuos como causa explicativa de sus problemas o dificultades, de ello se desprende su relación con el modelo médico.

En cambio cuando usamos el término evaluación nos referimos a un tipo de información mucho más amplio sobre la persona, que no se centra exclusivamente en el individuo sino también en su ambiente y la interacción entre ambos.

Por tal motivo nuestro trabajo denominado evaluación diagnóstica para los trastornos de escritura toma ambos términos, con los significados que explicamos a continuación.

Etimológicamente, la palabra diagnóstico se compone de dos vocablos “diá” (a través de) y “gignosko” (conocimiento) que significaría “distinción” o “conocimiento diferenciado”. Por lo tanto se relaciona al conocimiento discriminativo de una cosa frente a otra, diferenciación que se realiza siempre a partir de determinado criterio.

Según Ricardo Soca (2004) llamamos **diagnóstico** al arte de identificar una enfermedad a través de los signos y síntomas que el paciente presenta. La palabra fue tomada por vía culta del griego *he diagnostike tekhnē* (arte de distinguir o identificar enfermedades), expresión que se formó a partir del verbo *diagignoskein* ‘distinguir’, ‘discernir’, ‘discriminar’, compuesto por el prefijo *dia-* ‘a través’ (como en **diáfano**) y *gignoskein* ‘conocer’. Este verbo griego proviene de la raíz indoeuropea *gno-*, que también dio origen al latín *cognoscere* (**conocer**).

En las lenguas modernas, la palabra parece haber llegado primero al inglés *diagnostic* en 1625, al alemán *Diagnose* también en el siglo XVII, y en el siglo XVIII, al italiano *diagnostico* y al francés *diagnostic*, mientras que al español llegó sólo en el siglo XIX, para ser incorporado a la edición del Diccionario de 1843.

Según el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, J. Corominas diagnóstico: tom. del gr. *Diagnostikos*, distintivo, que permite distinguir, deriv. de *diagignosko*, “yo distingo, discierno”, que a su vez lo es de *gignosko*, “yo conozco” (pariente del lat. *Cognoscere*).

Ahora bien, si interpretamos que la presencia de un problema es siempre un desafío para el conocimiento, porque nos permite lanzarnos al descubrimiento de realidades desconocidas y a veces porque nos propone una nueva mirada sobre lo que

creíamos conocido, y en este sentido es un reconocimiento, entonces, pensar en un problema es empezar a transitar el camino hacia su solución, por esto recuperamos la acepción etimológica del término "diagnóstico" como conocimiento. Intentamos alejarnos de la perspectiva médico – clínica que relaciona el término con la clasificación de entidades sindrómicas y acercarnos a una concepción más educativa de arribar a una hipótesis "a través del conocimiento".

Si bien, el concepto de diagnóstico tiene su origen en el campo médico y supone el estudio riguroso de la sintomatología que aparece en un sujeto enfermo, cuyos resultados permitirán emitir un juicio científico sobre el tipo de dolencia padecida por aquel. En el plano pedagógico, la aplicación de este concepto ofrece las mayores dificultades. Efectuar un diagnóstico sobre problemas tan complejos como los que intervienen en el aprendizaje es una tarea ardua y espinosa para el docente y el especialista, no sólo por la multitud de aspectos y elementos que deben de ser examinados sino también por la falta o en todo caso pobreza de medios técnicos para acometer, desde un punto de vista científico aquél análisis.

Así el diagnóstico pedagógico se define como: un proceso que mediante la aplicación de unas técnicas específicas permiten llegar a un conocimiento.

El especialista tiene absoluta necesidad de conocer a sus alumnos para orientar adecuadamente todas las actividades que conforman el aprendizaje, fruto de este conocimiento es el diagnóstico que permitirá sobre cada uno de ellos, dando a ese término un sentido amplio, es decir, teniendo en cuenta que todos los sujetos han de ser diagnosticados y no sólo aquellos que presenten dificultades para aprender. Cuando el alumno no presenta dificultades, el diagnóstico consistirá en reconocer esa ausencia; por el contrario cuando se adviertan en él diferencias notables en el sentido positivo o negativo, será preciso investigar la naturaleza de dichas diferencias.

Por tanto, no sólo serían sujetos de diagnósticos especiales los alumnos que tienen alguna limitación para el aprendizaje, sino también los superdotados, que presentan una facilidad fuera de la regla en la adquisición de los conocimientos.

Por su parte, la etimología de la palabra *evaluación* permite regresar al valor del término. *Evaluación* y *evaluar* vienen del francés antiguo *avaluer* (siglo XIII) y de valor, es decir, ser vigoroso, tener valor y recibir un premio. La evaluación, por lo tanto, es un acto de dar un valor. Estos antecedentes del francés antiguo nos muestran una dimensión positiva del concepto de la evaluación, nos muestra un enfoque evaluativo autonomizante, es decir, no controlador.

Algunos siglos más tarde, la evaluación se despojó de estos valores materiales y vitales para apoyarse en su opuesto: la competencia y la culpabilidad por el error.

Además, la dimensión del control ha sido transformada y refinada en la actualidad por conceptos, como evaluación por objetivos y aquélla que guía la acción.

Entendemos por evaluación la obtención sistemática de información y su interpretación a partir de algún modelo de funcionamiento teórico en función de los datos recogidos. Incluye procedimientos cuantitativos y cualitativos. Pone el énfasis en el análisis de casos individual y aprovecha tanto los tests como las entrevistas y la observación conductual.

Cuando hacemos referencia a la valoración, en cambio, nos referimos al juicio pronóstico y al plan de acción con el fin de mejorar y/o reorientar el estado actual del sujeto.

En nuestro país, en los ámbitos universitarios y profesionales, la influencia del modelo médico ha contribuido a difundir el término psicodiagnóstico para el caso de los trastornos de aprendizaje. Extendiéndose incluso al ámbito escolar en donde se ha utilizado el término diagnóstico para referirse incluso a la actividad evaluadora inicial en la escuela.

En síntesis, el concepto de evaluación ha evolucionado partiendo desde concepciones médicas, pasando luego por concepciones psicológicas, hasta llegar en la actualidad a evolucionar hacia concepciones educativas que enfatizan la importancia no sólo del alumno, sino también de la escuela, el aula y el currículo.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de evaluación?

La definición de la evaluación, determinar sus funciones, establecer sus objetivos, decidir el tipo de información que se desea obtener, establecer los criterios para dar valor a lo evaluado, elegir el proceso a seguir para realizarla, determinar quién debe realizarla, son temas muy álgidos en el ámbito terapéutico y escolar. ¿Quién no ha discutido con algún colega sobre el tema de la evaluación?

Consideramos que la evaluación es una necesidad indiscutida, que sin embargo suscita reacciones diversas entre los directivos, maestros, alumnos, padres y especialistas. Es un tema de difícil resolución, que implica el acuerdo sobre dimensiones muy diversas: ¿qué se evalúa?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuáles son las funciones de la evaluación?

Se trata de un fenómeno que se presenta con un alto grado de complejidad y que involucra aspectos técnicos (cómo evaluar) y aspectos éticos (por qué evaluar, cómo expresar los resultados y cómo comunicarlos).

Creímos necesario incorporar todos estos aspectos en el marco teórico de este trabajo para dar claridad y para unificar criterios. El estudio de todas las dimensiones que abarca el tema de la evaluación nos permitió seleccionar categorías de análisis que permitieron describir las actuales prácticas de evaluación.

¿Qué es evaluar?

En este trabajo preferimos las definiciones vinculadas con la función social de la evaluación. De esta manera adheriremos a la definición adoptada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza (1998:3), quien la concibe como:

“el proceso social de indagación y obtención de evidencias que permite emitir un juicio de valor sobre lo que los alumnos han aprendido e identificar sus avances y dificultades en relación con los propósitos previamente determinados, acordados y explicitados, para la comprensión de la situación educativa y su mejoramiento”.

Entendemos así a la evaluación como un instrumento que orienta la enseñanza hacia acciones que permiten al alumno aprender de forma autónoma, en diversas situaciones, regulando su aprendizaje, a partir de las informaciones que le proporciona la evaluación, para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de cómo ha logrado dicho aprendizaje, de las dificultades que se le presentaron y favorecer la toma de decisiones en la planificación de las acciones que debe emprender para superar sus limitaciones.

Intentamos proponer una evaluación que se cuestione también variables ambientales y de interacción entre el alumno y el contexto educativo.

Encontramos tres enfoques en la evaluación educativa que se pueden trasladar perfectamente al ámbito de la evaluación de los trastornos: el análisis del alumno, el análisis de la tarea y el análisis del contexto.

Con relación a los enfoques centrados en el análisis de los alumnos destacamos que se proponen proporcionar formas especiales de enseñanza que ayudarían a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje. De este enfoque surgen los tests diagnósticos cuyo objetivo es medir las diferencias individuales en términos de alteraciones psicológicas subyacentes, o de procesos internos que son los que impiden al alumno aprender normalmente. Este enfoque se asocia con el uso de categorías diagnósticas (disortografía) que pueden limitar las expectativas del docente y favorecer la exclusión de algunos alumnos.

Por su parte los enfoques centrados en la tarea ponen énfasis en las tareas curriculares. Se alejan de las variables internas del alumno para pasar a enfatizar los objetivos que son apropiados para cada niño. Desde estos enfoques se propone métodos para establecer qué aspectos de la tarea han sido superados y cuáles son los próximos a enseñar. Presenta ventajas dado que considera al aula y al profesor como protagonistas del proceso de evaluación, abordando las dificultades dentro del contexto en el que se producen. Permitiendo además que cada alumno progrese a su propio ritmo.

Sin embargo también presentan desventajas porque resulta muy difícil analizar muchos aspectos del currículo de manera que sea posible la evaluación por observación sistemática.

Por último, los enfoques basados en el ambiente de aprendizaje sustituyen el análisis del alumno por el análisis de todos los factores posibles que influyen en el rendimiento del alumno. La clave de estos enfoques no es la aplicación de tests, sino el trabajo directo con los alumnos en el aula

Clases o tipos de evaluación

Son diversos los autores que proponen tres tipos de evaluación, la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa (Bloom, 1971; Noizet y Caverni, 1978; Domínguez, 1977, entre otros)

De una forma muy sintética podemos afirmar que la evaluación diagnóstica o inicial intenta conocer las potencialidades del sujeto para saber si puede llevar a cabo una serie de actividades con un rendimiento aceptable. Usualmente se realiza antes de comenzar el proceso de enseñanza o de intervención terapéutica. Es un tipo de evaluación que generalmente la realizan profesionales especializados.

La evaluación formativa se propone verificar si un estudiante ha logrado una serie de objetivos de un programa concreto, es decir, se practica durante el curso del aprendizaje y tiene como objetivo enseñar al estudiante de la manera más completa y precisa posible acerca de la distancia que lo separa del objetivo y las dificultades que puede enfrentar.

Por último la evaluación sumativa intenta valorar el rendimiento final luego de un periodo de aprendizaje. Se practica al final del periodo de aprendizaje y tiene por finalidad verificar si los objetivos fueron alcanzados por uno u otro estudiante.

Es decir, es una dimensión contemporánea de control que por medio de la evaluación, distingue entre la evaluación formativa (verificación de los objetivos a corto plazo) y la evaluación sumaria (verificación de los objetivos a largo plazo).

¿Cuáles son las funciones de la evaluación? ¿Para qué evaluar?

Ya mencionamos que la evaluación debe escapar del esquema profundamente arraigado que la relaciona directamente con la tarea de asignar etiquetas e insistimos en la necesidad de transformarla en un instrumento regulador de la enseñanza y aprendizaje, para que en base a los resultados obtenidos por los alumnos, considere y analice las diferentes variables que pueden estar incidiendo en ellos.

Referirnos a la función reguladora de la evaluación es aceptarla en su dimensión formativa. Supone una evaluación integrada al proceso de enseñanza – aprendizaje, que se realiza de modo permanente. Por lo que se destaca su carácter de formativa y continua.

Y al mismo tiempo, para que la evaluación se transforme en una actividad formativa, es preciso que adopte un carácter regulador de la enseñanza y el aprendizaje. La función reguladora de la evaluación se puede considerar desde dos ángulos:

- a) Permite observar los resultados de los alumnos para reorientar el proceso de intervención pedagógico - terapéutica y
- b) Permite que el alumno a partir de los resultados obtenidos, reflexione sobre lo que ha aprendido, sobre cómo lo ha aprendido, qué dificultades se le presentaron y pueda así tomar decisiones futuras.

Así, entendemos que la finalidad de la evaluación debe ser formativa. Su fin es el proceso de cada estudiante, para conocer sus resultados y las causas de sus dificultades si las hubiera. Implica saber si está aprendiendo, cómo lo está haciendo, cuáles son sus progresos, la naturaleza de sus progresos, cuáles son sus dificultades, las causas posibles de sus dificultades y a partir de allí, introducir los cambios necesarios que permitan reorientar el proceso.

Tener claridad sobre la finalidad de la evaluación permite además, determinar el tipo de informaciones que se considera necesario recabar.

Por otra parte, como ya mencionamos anteriormente, en la pedagogía por objetivos, la evaluación se asienta en principios operativos y en criterios simplificadores para abordar el objeto de estudio, a partir del uso de técnicas y estrategias que tienden a verificar el logro de los objetivos establecidos. Esto no quiere decir que queremos restar la importancia de los objetivos como elementos orientadores hacia los cuales debe tender la intencionalidad de la evaluación. Ya en 1969, Lafourcade mencionó que existen numerosas razones que justifican la evaluación, entre las que destaca dos. Por un lado, menciona que permite el conocimiento sobre el cumplimiento de los objetivos proyectados para el ciclo didáctico y por otro lado, sostiene que permite el análisis de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de los objetivos propuestos y en consecuencia proponer soluciones. Cuando se refiere a los objetivos, no se refiere sólo al alumno que ha logrado o no cumplir con los objetivos propuestos, sino que también se refiere a una mejor comprensión del objetivo en sí mismo, en la medida que sostiene que a partir de la evaluación, también los objetivos pueden sufrir modificaciones. También considera la importancia de la evaluación como herramienta de reelaboración de estrategias didácticas.

Numerosos trabajos coinciden en mencionar entre las funciones más importantes:

- Comprobar el logro de objetivos previamente establecidos. Verificar en qué medida, los alumnos han adquirido los aprendizajes fundamentales propuestos en cada ciclo y tomar decisiones sobre su futuro académico.
- Pronosticar las posibilidades de los alumnos. Conocer a los alumnos, sus puntos de partida, los saberes y competencias que poseen. Esto permite atender a la diversidad y compensar las diferencias en los puntos de partida.

- Diagnosticar las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Orientar y reorientar el proceso. Obtener información que permita conocer la evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje para modificar las situaciones que entorpecen un aprendizaje efectivo y tomar decisiones entre varias alternativas de solución.

Podemos concluir que la finalidad última de la evaluación, radica en obtener información sobre todos los aspectos que inciden en el proceso (ya sean institucionales, sociales o personales), para modificarlos en caso de que sea necesario. La función reguladora, es entonces la función abarcadora de las demás, en la medida que tanto el diagnóstico como el pronóstico apuntan a reorientar las prácticas educativas adaptándose al dinamismo que las caracteriza.

No existe evaluación sin intencionalidad, siempre está presente la intencionalidad del evaluador.

En la respuesta al interrogante de para qué se evalúa, está encerrada la idea de lo que se hará con los resultados, a quién le va a servir esta información y para qué se va a utilizar.

¿Cuál es el objeto de la evaluación? ¿Qué evaluar?

Según Miras y Solé (1990) el objeto de la evaluación puede ser el proceso en su totalidad o algún componente de ese proceso. Puede centrarse en todos los componentes que intervienen en la educación: alumnos, docentes, planes, estrategias didácticas, recursos, etc. o bien en alguno de los componentes.

Consideran además dos tipos de evaluación, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con relación a la primera, entienden que es aquella dirigida a evaluar el proceso que sigue el alumno, las cualidades y competencias que desarrolla y los resultados que obtiene en un momento dado.

Mientras que por evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje, entienden que es la que se interesa por las repercusiones que pueden tener en el aprendizaje, los distintos factores presentes en las situaciones educativas, y que inciden directamente en los objetivos, los contenidos, las propuestas didácticas, los materiales y recursos que se utilizan y las propuestas de evaluación.

En realidad, estas son dos realidades que no se pueden separar en la práctica.

En este sentido, coincidimos con Serrano (2002: 251), quien considera que la evaluación *“debe sustentarse en las competencias a desarrollar en los estudiantes en el área de conocimiento que se evalúa”*. Sostiene que se debe reflexionar sobre cuáles son las competencias a desarrollar en la asignatura objeto del aprendizaje y definir los

criterios que muestren el grado de dominio y desempeño alcanzado durante el proceso. De la precisión en estas actividades, depende la transparencia del proceso de evaluación y su utilidad como instrumento de reorientación

Consideramos que la evaluación debe apuntar tanto a los procesos como a los resultados.

¿Qué criterios tenemos para decidir la importancia de lo que es evaluado?

Los criterios son las señales que arrojarán evidencia sobre el logro de las expectativas. Por lo tanto, la construcción de criterios, es un verdadero reto, dado que es lo que permite obtener información válida y confiable. Cuando un docente o un especialista evalúan debe aclarar desde el principio cuáles son las expectativas que tiene sobre el objeto evaluado y definir cuáles son los indicadores o criterios que demostrarán que los alumnos han aprendido.

Con relación a los criterios, las nuevas propuestas, dejan en claro, que los alumnos deben conocer a priori los criterios que se utilizarán para valorar su desempeño. Sugieren que el conocimiento previo de los criterios a tener en cuenta, ayuda a los alumnos a revisar lo que hacen, a ver por dónde van, a tomar conciencia de sus potencialidades y de sus dificultades. Evaluar es acordar.

Si los criterios son seleccionados con la participación de los estudiantes, se garantiza la transparencia del proceso de evaluación que está siempre impregnado de subjetividad, dado que involucra a las creencias e interpretaciones del docente sobre el sujeto a evaluar y el objeto evaluado. Según Sacristán (1997) la selección de las variables pertinentes, pone de manifiesto creencias sobre la relevancia de ciertos aspectos sobre otros y esto implica opciones de carácter ético.

La complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje hace que sea imposible observarlo en su totalidad a partir de los procedimientos tradicionales, sin embargo consideramos que la precisión en la descripción de los criterios y variables, contribuye a una mejor comprensión del proceso y le otorga mayor validez a los juicios que sobre él se realizan.

Propuestas de evaluación

En los últimos años se ha estimulado a las instituciones y a los especialistas para que revisen sus métodos y prácticas de evaluación de la escritura, por considerar que es un factor de particular importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

La selección del procedimiento de evaluación apropiado, permite que los alumnos, nos muestren por dónde van, cuáles son sus progresos y sus dificultades, qué es lo que les causa problemas en el proceso.

Existen diversos procedimientos de evaluación de la producción escrita, que pueden concretarse de distinto modo y a su vez pueden acompañar todo el proceso de

escritura, pueden focalizarse en algunos tramos de ese proceso o pueden aplicarse específicamente al producto final de ese proceso.

Por otra parte, pueden ser confeccionados por los profesionales, por los docentes o por los mismos alumnos con ayuda del docente; y pueden ser aplicados por el docente o por los alumnos con el objeto de autoevaluarse.

Cassany (1999, 2007), distingue ocho procedimientos, en los que incluye situaciones interactivas, instrumentos específicos e incluso técnicas o métodos de recogida y sistematización de datos.

En este sentido, cabe aclarar que existe en el medio un uso indiscriminado de los términos “procedimientos”, “métodos” e “instrumentos”. No vamos a profundizar en esto porque merece todo un trabajo dedicado a ello, sin embargo nos parece oportuno mencionar que en la presente investigación el término “procedimiento” hace referencia a los modos en los que el docente obtiene la información, y no incluye la forma de su registro que abordaremos más adelante.

Es por ello que haremos a continuación una revisión y síntesis de los procedimientos más citados por las investigaciones de los últimos veinte años, con el objeto de contrastarlos luego con las prácticas actuales. Los modos más frecuentes son: las entrevistas, el portafolio, la observación y las pruebas.

En general, han avanzado desde los tradicionales exámenes finales, individuales y cuantitativos, hacia una práctica más formativa, autodirigida, heterogénea, con criterios consensuados y objetivos e instrumentos variados, adaptados a cada contexto.

Entrevistas

Debemos diferenciar las entrevistas realizadas a los padres, a los docentes y a los alumnos. Cada una de ellas tiene diferentes propósitos y está dirigida a obtener distintas informaciones.

Entrevistas a padres y docentes

La entrevista es un encuentro interpersonal, entre la o las personas que solicitan orientación y el profesional capacitado para brindarla. Consideramos que forman parte del primer paso en la evaluación de las dificultades en aprendizaje de la escritura.

Estas entrevistas pueden ser realizadas por los profesionales a los padres y a los docentes, o por los docentes a los padres.

Las entrevistas aportan datos del alumno que a veces son difícilmente obtenibles por otros procedimientos. Por ejemplo, información sobre aspectos motivacionales, la persistencia de la conducta de trabajo en la tarea, o el comportamiento hacia los otros.

El desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito está en estrecha relación con el desarrollo sensoriomotor, intelectual y afectivo del niño. El desarrollo psicológico depende en su más amplio sentido de las variables biológicas y ambientales del niño. De ello resulta

que un trastorno del lenguaje escrito no existe nunca sin relación con las demás dimensiones del comportamiento, pues se encuentra integrado en el conjunto del desarrollo psicológico del niño.

De allí la importancia de obtener la mayor cantidad de información posible sobre los aspectos que han preocupado a los padres o personas que solicitan la consulta, las inquietudes que tienen, las conductas que han observado, la evolución del niño, entre otras cosas.

El análisis de los datos obtenidos proporciona al profesional las herramientas para el estudio del caso, y la posibilidad de formular hipótesis diagnósticas, que intentará corroborar durante el proceso de evaluación propiamente dicho, que llevará a cabo con el niño.

Durante la entrevista se indagará sobre la totalidad del individuo, intentando conocerlo como un ser global, dentro de su contexto socio-cultural, psicológico, orgánico y con su propia historia evolutiva.

Coincidimos con Quirós (1972) en que la entrevista con los padres referida a un trastorno del lenguaje infantil reviste gran importancia y debe basarse no sólo en datos estrictamente lingüísticos, sino, en datos referidos a la maduración general, deteniéndose particularmente en los datos de la evolución neurológica y psíquica del niño.

En toda entrevista, ya sea realizada por el profesional o por el docente, se deberán dejar reflejados como mínimo los siguientes datos:

- Datos personales.
- Constelación familiar.
- Historia prenatal del niño.
- Historia perinatal.
- Enfermedades del niño
- Alimentación.
- Sueño.
- Hábitos.
- Desarrollo motor.
- Control de esfínteres.
- Desarrollo del lenguaje.
- Estado actual del lenguaje.
- Historia psicosocial.
- Historia escolar.
- Motivo de la consulta.

Y considerando que se trata de una consulta sobre el desarrollo del lenguaje, se debe preguntar minuciosamente sobre el lenguaje del niño en diferentes situaciones, las estrategias comunicativas que usa, por ejemplo: en la conversación espontánea, en la situación del juego, con quien prefiere dialogar, qué tipos de temas, si le entienden, etc.

El interrogatorio procede de acuerdo con un protocolo, no obstante el examinador procederá con flexibilidad, procurando un acercamiento.

En síntesis, la entrevista debe realizarse teniendo en cuenta aspectos psicológicos básicos: ambiente familiar, relaciones entre adultos y niños, personalidad y conducta del niño; y diversos aspectos neurológicos madurativos.

Todos estos datos nos informan sobre las condiciones orgánicas y ambientales que presidieron la gestación y el nacimiento. Pueden ser muy útiles para ver los antecedentes de perturbaciones (principalmente orgánicas) del lenguaje o predisponentes de perturbaciones psíquicas.

Al término de la entrevista el profesional tendrá que decidir sobre la existencia o no de un trastorno del lenguaje escrito, sobre el carácter específicamente lingüístico del trastorno y sobre la eventual utilidad de una evaluación. Es decir, según el caso, con la información obtenida podremos enmarcar el cuadro del que estamos hablando, los indicadores conductuales más relevantes, y establecer un plan de evaluación.

Entrevistas a los alumnos

Las entrevistas *“son distintos tipos de encuentros privados entre docente y estudiante para conversar sobre la actividad de escritura realizada por este último y sobre el trabajo que va produciendo.”* (Serrano, 2002). Consisten en conversaciones sostenidas entre el maestro y/o especialista y el alumno sobre su producción escrita. El propósito fundamental es interactuar con sus alumnos y ofrecerles una herramienta que les permita interactuar con su propio texto.

Tierney (1998) considera que deben cumplirse una serie de condiciones para llevar a cabo la entrevista:

- Se debe escuchar y comprender al alumno y compartir con él sus progresos y dificultades.
- La entrevista debe propiciar que el alumno se transforme en un lector crítico de su producción escrita.
- No se debe olvidar que el texto pertenece al alumno. Por lo tanto, las preguntas deben ser amplias para incitar al estudiante a determinar él mismo qué es lo importante, qué aspectos debe revisar y dónde poner énfasis.

Por su parte, Chacón Contreras (2005) sugiere las entrevistas para la evaluación de textos expositivos. Considera que todo el proceso que realizaron los alumnos durante

la organización de las ideas, en la escritura y la reescritura, es una excelente oportunidad para ir, al mismo tiempo, realizando la evaluación.

Como propuesta, sugiere que los alumnos trabajen en forma individual en los primeros momentos y en equipos al final de la elaboración del texto, y que las entrevistas sean encuentros entre el tutor y los equipos de trabajo. Las entrevistas se realizan en todo momento de la escritura y sobre distintos aspectos: centrados en el tema, en la forma, en la estructura del texto, en el propio proceso de composición. De tal manera que hay instancias de entrevistas individuales y otras con equipos.

En las entrevistas sobre el tema, las preguntas a los alumnos tienden a promover la reflexión sobre las ideas que desean expresar, cuánto saben sobre el tema, qué información deben buscar, cantidad de ideas incluidas e ideas que no se desarrollaron. Promueven que el alumno reflexione sobre qué es lo esencial del tema escogido, qué información falta, como ampliar sus ideas o cómo iniciar sus borradores. Es por ello que en esta instancia, los alumnos puedan, por un momento, despreocuparse del estilo.

Las entrevistas que focalizan sobre el diseño están dirigidas a determinar la estructura del texto, la organización de las ideas en el texto, con el fin de invitar a los alumnos a explorar sobre la forma que le van a dar a su texto. Ponen el acento en la organización secuencial y cronológica del texto, dónde ubicar los aspectos más significativos del tema, cómo encontrar la estructura más cercana al género que se propone abordar.

Y las entrevistas de proceso, permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de escritura. También tienen como objetivo conocer las ideas, sentimientos y actitudes de los alumnos. Es decir, que las preguntas apuntan a los problemas que tuvieron, el modo de resolverlos, la relación entre el texto final y los borradores previos, sus debilidades y fortalezas.

Todas las respuestas obtenidas permiten acercarse más a los alumnos y ofrecen las bases para reorientar la enseñanza.

Portafolio

Los portafolios, son carpetas de trabajo en las que se recoge toda la información relativa a la actividad realizada por los alumnos dentro del proceso de aprendizaje. Se denomina portafolio porque utiliza varios instrumentos de evaluación y recoge información variada sobre la actuación del estudiante. El portafolio puede contener: trabajos individuales y grupales, borradores y trabajos finales, informes y textos literarios, reflexiones personales, ideas sobre proyectos, etc.

El archivo de gran parte de los trabajos de producción escrita de los estudiantes, ofrece tanto a los alumnos como a los docentes y a los padres, la posibilidad de analizar

una amplia variedad de muestras, lo que permite conocer, los talentos, las dificultades, el esfuerzo y el progreso.

Toda esta información proporciona al maestro evidencia de los progresos y dificultades y permite al alumno la toma de conciencia del proceso de escritura, promueve la creatividad y la autorreflexión e involucra a los alumnos en el proceso de autoevaluación.

Según Tierney (1998) existen tres tipos de portafolios:

- a) Carpeta de observaciones del maestro: son carpetas individuales para cada alumno. En dichas carpetas el docente realiza anotaciones y observaciones que constituyen indicadores significativos del progreso.
- b) Carpeta de trabajo: es donde se recogen las muestras de los trabajos que los estudiantes están realizando. Son los trabajos que se analizan durante las entrevistas y permiten el seguimiento.
- c) Carpeta de trabajos concluidos: que incluye una selección de los trabajos de los que el alumno se siente orgulloso.

Cassany (2007) sostiene que la carpeta tiene más validez que las situaciones de prueba, esto es así porque los resultados que obtiene el aprendiz son más representativos, dado que se puede evaluar varias producciones sobre diversos temas, en vez de un único texto y porque además, los textos producidos en clase son más auténticos y más parecidos al uso escrito corriente que los que produce en situación de examen. La carpeta permite también evaluar los mejores escritos y no sólo el texto producido en una única circunstancia.

Considera además, que posee un componente más formativo, porque permite al aprendiz analizar y reflexionar sobre sus producciones a lo largo de un periodo de tiempo importante y fomenta la autoevaluación y el valor de las producciones intermedias. El autor menciona también ventajas organizativas de la carpeta para la práctica de evaluación, porque puede usarse a lo largo de un curso o de un ciclo completo, porque es compatible con otras formas evaluadoras y porque facilita el acceso de otras personas. No obstante, también reconoce sus desventajas, entre las que considera las dificultades para su corrección, dado que requiere escalas más complejas que permitan atender a diferentes tipos de textos. Por último, propone cuatro criterios para evaluar las carpetas: cantidad, calidad, diversidad y progresión.

Observación

La observación es un procedimiento evaluativo que implica escuchar y observar a un alumno así como hacer juicios sobre su rendimiento. Permite obtener información que no se puede conseguir con otras pruebas estandarizadas o no estandarizadas y realizar

un análisis del alumno en el contexto. La observación es un procedimiento que puede ser utilizado tanto por los docentes como por los profesionales especializados.

Sin embargo para que la observación se convierta en instrumento de evaluación debe ser intencional y su finalidad reside en obtener información con un fin concreto. Fernández Ballesteros (1980, pag.135) lo define así:

“Observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana y casual), cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis”

No obstante, Verdugo Alonso (1994) reconoce que pueden presentarse observaciones con distintos grados de estructuración, de manera que sostiene que pueden realizarse de manera espontánea sobre conductas naturales o bien estructurarse sólo con la observación exclusiva de ciertos comportamientos previamente establecidos.

Es importante además resaltar que las observaciones deben ser factibles de ser registradas a través del sistema más adecuado. Es preciso mencionar también que cuando la observación es sistemática y logra un buen registro puede obtener altos grados de precisión y exactitud, pues de antemano se han determinado qué observar, cómo, cuándo y dónde hacerlo.

Mientras que la observación no sistemática si bien puede aportar información valiosa, puede tener serios problemas por su inexactitud al observar una conducta que puede ser no representativa o estar mal definida.

Stella Serrano (2002) sugiere que adoptar la evaluación formativa requiere una actitud observadora del docente sobre lo que sucede a cada uno de sus estudiantes, es decir, requiere de una mirada crítica y reflexiva de la actuación de los estudiantes durante su participación en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Cassany (1999:214), sostiene que la observación se da cuando *“docentes o alumnos observan y toman notas de la conducta que desarrollan durante la composición”* y propone (2007) un modelo de ficha general de observación en el aula. Consideramos que toda observación debe ir acompañada de una ficha en la se vuelquen los datos observados, por tal motivo y a modo de ejemplo, incluimos en este trabajo la propuesta de Cassany porque pensamos que es completa sin dejar de ser de simple aplicación.

Ficha general de observación en el aula (Cassany, 2007)

MODELO DE FICHA GENERAL DE OBSERVACIÓN	
Alumno/Alumna:	

	1 - 2 - 3 - 4
Comprensión del texto:	
Activa conocimientos previos y anticipa	
Hace y comprueba hipótesis de significado	
Se mueve interactivamente por el escrito	
Utiliza pistas textuales y contextuales	
Comprende las ideas principales y la intención	
Discrimina opiniones de datos, tesis de detalles	
Comprende el tono, la ironía, la ambigüedad	
Entiende las presuposiciones y la implicación	
Proceso de composición:	
Analiza los elementos de la comunicación	
Sabe planificar su proceso de composición	
Sabe buscar y desarrollar ideas	
Utiliza técnicas para organizar ideas	
Produce varios borradores	
Relee, revisa y modifica sus borradores	
Utiliza ayudas (diccionarios, gramáticas, manuales...)	
Pasa a limpio sus textos	
Producción del texto:	
Adapta el dialecto y el registro a la situación	
Selecciona la información pertinente	
Estructura los datos de forma lógica	
Organiza el texto en párrafos	
Respeto la estructura típica de cada tipo de texto	
Utiliza formas de cohesión para conectar frases	
Puntuúa correctamente el texto	
Domina la normativa gramatical de la lengua	
Utiliza recursos expresivos variados	
Actitudes sobre el aprendizaje:	
Se siente motivado a escribir	
Toma la iniciativa en escribir	
Encuentra fácilmente temas de redacción	
Se arriesga a usar lengua nueva	
Colabora con sus compañeros	
Sabe aprender de sus compañeros	
Valora críticamente sus textos	
1: siempre, 2: A veces, 3: Rara vez, 4: Nunca.	

En este material se puede ver con claridad la diferencia entre el procedimiento, que en este caso es la observación y el instrumento utilizado para volcar los datos, que es la ficha. Ambos aspectos (procedimiento y ficha) están íntimamente relacionados, dado que consideramos que el éxito de la observación como procedimiento, depende de:

- La frecuencia con que se realizan las observaciones
- La percepción del docente y/o del profesional especializado sobre el rendimiento de los alumnos
- El análisis que hace el examinador de los datos obtenidos

- La comunicación de las observaciones a sus alumnos y fundamentalmente,
- Del diseño de la ficha de observación (indicadores y variables que tiene en cuenta),

Y además, la elaboración de un registro de observación requiere el uso de palabras claras y precisas, que especifiquen y caractericen las diversas situaciones de escritura que se pueden presentar.

Consideramos, que la observación es un procedimiento de evaluación fundamental en el área de las producciones escritas, dado que por su naturaleza, la escritura, requiere de análisis que trasciendan al producto final, y que intenten conocer los procesos, estrategias, motivaciones y predisposiciones de los alumnos.

Prueba

Es un procedimiento en el que el docente y/o especialista diseña, administra, corrige y valora uno o varios ejercicios escritos para medir las capacidades escritoras del alumno.

Es uno de los procedimientos más utilizados. Sin embargo, no es una tarea sencilla. Si bien ofrece ventajas por permitir aplicarse a grupos numerosos, los inconvenientes que posee en cuanto a la elaboración, administración y en el análisis e interpretación de los resultados, la transforma en una tarea compleja.

Una prueba de producción escrita debe solicitar a los alumnos la realización de un texto completo de acuerdo a ciertas características definidas: el prototipo textual, el género, destinatarios posibles, el portador en el que circulará el escrito, propósitos, tema, cantidad de ideas (o extensión del texto), entre otros. Las consignas deben garantizar que la tarea realizada por los alumnos sea, realmente, la que se esperaba. Por lo tanto, la consigna debe incluir en forma explícita, todos los indicadores a los que se les asignará un puntaje.

El diseño de una prueba implica que se tomó una serie de decisiones sobre qué se evaluará (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), cuál es el modo más adecuado de comprobarlo (tareas requeridas) y cuáles son los indicadores que señalarán el logro del aprendizaje.

Por otra parte, para que se transforme en una propuesta de evaluación formativa, los alumnos evaluados deben conocer por qué se los evalúa, para qué se van a utilizar los resultados, con qué criterios se va a evaluar, y además se le deben comunicar los resultados lo antes posible, para que puedan aprovechar inmediatamente esa información.

Consideramos que la situación de prueba no puede ser el único procedimiento para evaluar las producciones escritas dado que presenta algunas desventajas entre las que podemos mencionar:

- Implica una situación desvinculada del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Supone una situación artificial.
- Enfatiza al texto como producto final y no contempla las dimensiones cognitivas y afectivas.
- Los resultados no se comunican a los alumnos inmediatamente.

Ya en la década del noventa, Díaz Barriga (1994:161) mencionó que:

“Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto”.

Adherimos a los conceptos de Díaz Barriga, quien sostiene que el examen ha dejado de ser un aspecto ligado al aprendizaje para convertirse en un medio para la acreditación, se ha relacionado más a lo técnico disociándose de lo educativo.

Sin embargo consideramos que sigue siendo el examen el procedimiento más habitual para valorar la adquisición de los conocimientos. Al respecto, el autor considera que una de las razones por las cuales sucede esto es porque tanto la política educativa, como los docentes, los especialistas, los alumnos y los padres, piensan que es un instrumento de evaluación que ofrece información “objetiva” sobre el saber de cada estudiante.

Para concluir, sostenemos que las pruebas, representan sólo uno de los posibles procedimientos para evaluar las producciones escritas, pero de ninguna manera puede constituirse en el único.

Otros procedimientos

Cassany (1999, 2007) quien también considera dentro de su propuesta los procedimientos de observación, las pruebas y las carpetas (su versión del portafolio), menciona además los siguientes modos de evaluación: cooperación entre iguales, tutoría, comentario magistral, autoevaluación y corrección escrita.

Cooperación entre iguales

Cassany (2007) apoyándose en una serie de investigaciones etnográficas, sugiere el diálogo entre los aprendices que revisan sus textos. El aprendiz tiene la oportunidad de leer textos de compañeros, que ellos lean los suyos y puede contrastar estas experiencias entre sí. El aprendiz puede entonces aprovechar las reacciones que provoca su escrito para mejorar su texto. Concluye que la revisión entre iguales, no sólo contribuye a mejorar la calidad de sus producciones escritas, sino que además desarrolla sus procesos de composición e incrementa su comprensión de las particularidades de la comunicación escrita. Por lo tanto, formar a los estudiantes como revisores cooperativos se convierte en un objetivo básico de la clase de composición.

Si bien otros destacados estudiosos (Camps y Ribas 2000; Ribas Seix, 1993; Serrano y Peña, 1998; Serrano, 2002; Carlino 2004, entre otros), no mencionan con esta

denominación (*cooperación entre iguales*) al procedimiento de evaluación, existe una plena coincidencia en que el docente no debe ser el único evaluador de los textos, y que la evaluación y revisión en grupos o por parejas constituye un factor importantísimo en la evaluación formativa, dado que permite el protagonismo del alumno y el cambio de roles, entre otras cosas.

Desde los postulados piagetianos (*conflictos cognitivos*), la cooperación entre pares, en el ámbito de la producción textual, permite a los alumnos la confrontación de distintas hipótesis ligadas a las distintas interpretaciones que puede generar la lectura de un texto.

Por su parte para los vigotskianos es la interacción la que permite la internalización de los aprendizajes. La cooperación entre iguales se respalda en el concepto de “zona de desarrollo próximo” que permite que un alumno pueda realizar sus tareas más allá de sus posibilidades individuales cuando está bajo la tutoría de un guía.

Y desde el enfoque comunicacional se destaca el valor de la conversación entre pares en la contribución de la construcción conjunta de conocimiento.

La evaluación entre pares, aparece así, como una forma de evaluación que integra a los alumnos y se transforma en una actividad de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de su justificación desde lo pedagógico, las dificultades de su aplicación en el proceso de evaluación diagnóstica, hace que tenga poca difusión entre los especialistas.

Tutoría

La propuesta de tutoría se lleva a cabo cuando docente y alumno interactúan durante la construcción del texto, no sólo con fines evaluativos. Según el momento en que se realiza la tutoría o la periodicidad con que se lleva a cabo, es posible distinguir entre tutorías de diagnóstico, de solución de problemas y corrección de escritos. *“La tutoría incluye una interacción genuina entre un aprendiz y un experto, que ofrece andamiajes adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma.”* (Cassany, 1999:231).

Consideramos que mientras en la entrevista, el docente toma cierta distancia del alumno para que a partir de sus preguntas el estudiante pueda arribar a una reflexión; en la tutorías, en cambio, el rol del docente es más significativo, en la medida que funciona como modelo y en la medida que aprovecha esta circunstancia para mediar pedagógicamente ofreciéndole las herramientas necesarias para superar sus dificultades o mejorar su producción.

Como en el caso de la *cooperación entre iguales*, la *tutoría*, no aparece con esta denominación en otros autores, sin embargo, la figura del tutor como modelo y como facilitador del proceso tiene el suficiente consenso como para mencionarla en este trabajo. Como ya se ha destacado anteriormente, desde las propuestas de evaluación

formativa, el profesor cumple un papel fundamental acompañando y guiando a sus alumnos y aprovechando cualquier situación de enseñanza –a aprendizaje para obtener información sobre las producciones escritas de sus alumnos y los procesos que pusieron o no en marcha y a partir de esta información reorientar sus aprendizajes.

Comentario magistral

Para Cassany (2007) el comentario magistral constituye una propuesta de evaluación que a su vez presenta diferentes modalidades:

- El docente expone al grupo aspectos relacionados con la revisión.
- El alumno oraliza el escrito y el docente lo comenta.
- El grupo comenta en público el escrito de un alumno.
- Se comenta cooperativamente un escrito que el docente o un alumno está realizando en la pizarra.

No profundizaremos sobre este aspecto, dado que según nuestra opinión, las dos primeras modalidades, no constituyen un procedimiento de evaluación propiamente dicho, en tanto que no se trata de un modo de obtener información. Estas modalidades, se refieren más bien, a la forma en que el docente realiza la devolución y comunicación de los resultados.

Las dos últimas modalidades (el grupo comenta en público el escrito de un alumno y se comenta cooperativamente un escrito que el docente o un alumno está realizando en la pizarra), son tareas propuestas por el docente, que permiten también la comunicación de los resultados, pero que implican que previamente los alumnos en grupos han evaluado el trabajo de un alumno, lo que podría incluirse en el procedimiento de *cooperación entre pares* y no considerarse como otro procedimiento diferente.

Autoevaluación

Es el alumno el que revisa su propia producción a partir de algún tipo de ayuda externa, como una guía o ciertas pautas. Se trata de pequeñas listas escritas de criterios de análisis, que pueden ser formuladas en forma de preguntas, recomendaciones o afirmaciones, que orientan y facilitan la autorrevisión. Ahora bien, según los criterios que utilicen, pueden ser guías que apuntan a los procesos lingüísticos o metacognitivos y pueden abarcar todo el proceso o sólo referirse al producto final. Pueden ser construidas sólo por el docente o con la participación de los alumnos y como se refieren a cada contexto y cada alumno va progresando paulatinamente, tienen que ser reemplazadas por otras superadoras en forma permanente.

Cassany (1999) considera, que si bien no es una autoevaluación genuina, puesto que el alumno está dirigido por las guías o pautas, la ventaja de este procedimiento radica en que el docente le muestra al alumno la conducta que deberá seguir autónomamente en otras situaciones, pero sin guías.

Sabemos que no resulta fácil para el docente estar atento a “todas” las producciones escritas de sus alumnos, por tal motivo, favorecer el desarrollo de la autonomía en la evaluación, puede ser un recurso que si bien al principio puede resultar trabajoso, a largo plazo le permite compartir la tarea y responsabilidad con sus alumnos.

Hay que considerar además, que el alumno, sobre todo el de primer ciclo de E.G.B. necesita recibir ayuda para descubrir los aspectos sobre los que debe centrar la revisión de sus textos. Sin embargo, la orientación sobre cada uno de los aspectos se irá ofreciendo a medida que las necesidades de los niños lo manifiesten, de acuerdo con su capacidad cognitiva, su conocimiento del tema y su grado de compromiso. Con estas guías o ayudas, el docente y los alumnos podrán descubrir los progresos y los nuevos problemas y estarán en mejores condiciones para proponer soluciones.

Albarrán Santiago (2005:546) realiza una importante síntesis de algunos de los instrumentos propuestos destinados a evaluar el proceso de producción de un escrito, entre los que menciona:

Propuestas	Características
Autocontrol de Santamaría (1992)	Está organizado en ítemes que giran en torno a dónde, cuánto y con quién escribió, si ejecutó las instrucciones del profesor, la planificación del escrito, borradores y revisión de borradores, edición del material, dificultades encontradas, reescritura del texto y materiales utilizados para la reescritura.
Pautas de Autoevaluación de Vila	Contiene tres apartados: Organización del texto (planificación, textualización y revisión); contenido del texto (características textuales), y utilización del código escrito (gramática)
Pautas de revisión del proceso de Gallardo López	Tiene por objetivo que los alumnos tomen conciencia de las estrategias que utilizan para planificar, formular objetivos, buscar información, estructurar el escrito y revisar el léxico y la coherencia.
Hoja para pensar de Castelló Badia	Es para evaluar y coevaluar el borrador. Está diseñada con preguntas en torno a la coherencia, la intención, el destinatario y la argumentación de ideas.

Pautas de revisión de un texto argumentativo de Camps y Ribas	Contiene los siguientes apartados: a) los elementos de la argumentación, b) la organización del texto y c) plan para la revisión.
Guía para la revisión de un texto narrativo de Hernández Marín y Quintero Gallego	Para que los alumnos revisen el borrador. Está conformada por tres apartados: 1) la estructura del escrito (introducción, cuerpo y cierre), 2) los aspectos expresivos (utilización del vocabulario) y ortografía, 3) presentación (letra, pulcritud, márgenes y título).

Como puede observarse, la autoevaluación no consiste sólo en la autocalificación o en la consideración y clasificación de errores según una lista, sino sobre todo en la reflexión del autor tanto sobre su proceso, como sobre los borradores como del producto final logrado. Por lo tanto, las guías o pautas son el soporte del alumno que le facilitan la tarea, pero no puede darse la autoevaluación sin la presencia del maestro como interlocutor que ayude al alumno a verbalizar sus reflexiones y realizar un verdadero análisis de su actividad de producción escrita.

Cassany (1999:245) ofrece una pauta en la que se consideran sólo los aspectos lingüísticos de la actividad académica de resumir, que incluimos en este trabajo porque brinda la posibilidad de contrastar los puntos de vista del autor del resumen y de un compañero que funcione como lector. De tal modo que permite combinar la autoevaluación con el procedimiento de cooperación entre pares.

Guía de autoevaluación de resúmenes					
Título del resumen:					
Preguntas	Autoevaluación		Evaluación		Amplía la respuesta:
	Sí	No	Sí	No	
¿El resumen se adapta al destinatario y al propósito?					
¿Es adecuado el tipo de resumen: descriptivo, explicativo, conclusivo?					
¿Contiene sólo datos relevantes? ¿Cuáles faltan?					
¿Incorpora datos u opiniones nuevas? ¿Cuáles?					
¿Mantiene la estructura del original? ¿Qué cambios ha habido?					
¿Ordena los datos de más a menos importantes?					

¿La redacción es gramatical y completa?					
¿Se reproducen fragmentos literales del original? ¿Cuáles?					
¿Utiliza recursos visuales? ¿Cuáles?					
Añade una pregunta					
Añade una pregunta					

La autoevaluación consiste entonces, en el procedimiento, en el que el alumno valora por sí mismo algún aspecto de su producción escrita, mientras que las pautas, son el instrumento que regula la actividad de autoevaluación, indicándole los aspectos que debe tener en cuenta.

Consideramos que si bien es un procedimiento eminentemente educativo, es fácilmente adaptable a la tarea de la evaluación diagnóstica del trastorno y es necesario incluirlo, dado que es un medio sencillo a través del cual se puede observar el grado de reflexión que tiene el alumno sobre su propia tarea.

De allí la importancia de seleccionar con claridad los aspectos de la producción escrita que serán considerados en la evaluación y de hacerlos conocer al alumno.

Tests

Por su parte Verdugo Alonso (1994) menciona como procedimientos de evaluación tres fuentes generales: las observaciones, los test y las impresiones. Como ya hemos abordado el tema de la observación, nos detendremos brevemente en los test y en las impresiones. Sin embargo como en esta investigación tenemos como objetivo verificar la utilidad de los instrumentos de evaluación utilizados en el medio, dedicaremos más espacio al tema de los tests en el capítulo V.

Los test son el instrumento de evaluación más utilizado por los profesionales especializados, no nos referiremos aquí a los tests utilizados para medir los aspectos generales de la inteligencia ni de aptitudes generales, sino a aquellos que se relacionan con el rendimiento educativo, especialmente con la producción escrita.

La clásica clasificación de los tests los agrupa en formales e informales. Se denominan informales a aquellos que en contraposición a los formales no están estandarizados o referidos a la norma y que generalmente ha sido diseñado por el docente o el especialista. En los formales, el proceso de estandarización es imprescindible. Permite la comparación de distintos alumnos en la misma prueba o al mismo alumno en diferentes pruebas.

Si bien es un procedimiento muy útil para la escuela generalmente no es utilizado por los docentes quienes reservan el uso de los tests formales y el diseño de las pruebas

informales a los especialistas. Por el contrario las prácticas profesionales han estado saturadas del uso de tests estandarizados descartando casi totalmente el uso de otros procedimientos.

Impresiones

Las impresiones son observaciones no sistemáticas, por lo tanto ni el periodo de observación, ni los indicadores a observar están previamente especificados. Si bien su utilidad es que aporta información que muchas veces no se puede obtener con otros procedimientos, la desventaja es que pueden ser informaciones imprecisas que no permiten la toma de decisiones. Consideramos que se debe proceder con cautela dado que de las impresiones suelen surgir percepciones subjetivas o explicaciones muy generales, por ello pensamos que pueden ser muy útiles en las etapas iniciales de la evaluación para sugerir ideas sobre el diseño de la evaluación propiamente dicha, es decir, pueden ayudar a comenzar el proceso sistemático de obtención de datos.

Es muy frecuente que los especialistas confundan a las observaciones sistemáticas con las impresiones. De hecho muchos de ellos manifestaron en la encuesta que su procedimiento de evaluación es la observación, y sin embargo no tenían establecidos previamente los indicadores conductuales a observar. Esto indica que los docentes y especialistas usan esta fuente de información frecuentemente pero no reconocen la imprecisión de los datos obtenidos. Coincidimos con Verdugo Alonso (1994) en que los alumnos de profesores que basan sus decisiones instructivas en impresiones no progresan tan rápidamente como los alumnos de profesores que toman sus decisiones basados en datos obtenidos sistemáticamente.

Corrección escrita

Corregir es revisar y revisar forma parte del proceso de producción escrita, por lo tanto, el responsable de la revisión debe ser el alumno, esto no quita responsabilidad al docente quien debe enseñar al alumno a revisar.

Sin embargo la corrección ha estado históricamente en manos del docente, quien retira los trabajos escritos de sus alumnos y se los devuelve con correcciones escritas y valorados en función a un puntaje previamente asignado a cada aspecto. En el caso de los especialistas esta tarea se circunscribía a la detección de los errores para su posterior clasificación o asignación de un puntaje en un test.

La tarea de corregir está ligada a los criterios adoptados con relación a lo que se considera importante evaluar, y si bien nadie desconoce la importancia de las convenciones aceptadas por la comunidad lingüística para favorecer la eficacia de la comunicación, también es cierto que si el docente sólo pone énfasis en la corrección de la normativa, por encima de la estructura, la coherencia, las estrategias puestas en marcha,

los intereses personales, etc. puede perjudicar al alumno por desviar su atención hacia los aspectos más superficiales del texto.

Acerca de los registros para volcar datos

Los registros son instrumentos para volcar datos. La particularidad de un registro es la de ofrecer información. Dicha información puede ser útil tanto para realizar un diagnóstico como para guiar la propuesta pedagógica y/o terapéutica. El especialista podrá hacerle ajustes o incorporaciones de nuevos criterios de observación, dado que un registro pierde vigencia con un escritor cuando él ha experimentado un avance en el proceso de adquisición de la escritura.

El diseño de un registro está ligado a la adopción de los criterios relacionados con la concepción de evaluación, de esta manera, desde el enfoque de la evaluación formativa, la evaluación de las producciones escritas debe proporcionar información para tomar decisiones sobre tres aspectos fundamentales (Rivas Seix, 1993)

- El proceso de enseñanza – aprendizaje que se produce en las secuencias de enseñanza,
- El proceso de producción de la escritura que se sigue para realizar el texto y
- El resultado, que es el texto en sí mismo.

La selección de los criterios por parte del especialista refleja su posicionamiento teórico. Por ejemplo, hay quienes en su lista de indicadores sólo tienen en cuenta el producto final, y otros que priorizan sólo los procesos cognitivos.

A modo de ejemplo podemos ver la “Lista de cotejo para evaluar la producción escrita con relación a la redacción” de Condemarín y Medina (2000:150), en la cual no aparece ningún indicador relacionado con los procesos cognitivos.

	SI	A VECES	NO
Toma en cuenta la situación comunicativa (quién habla, a quién, para qué)			
Escogió el texto adaptado a la intención comunicativa (carta de solicitud, aviso, etc.)			
El texto logra el efecto buscado (informar, convencer, divertir, etc.)			
La información incluida es pertinente			
El soporte escritural está bien seleccionado (cuaderno, ficha, cartulina, etc.)			
El tipo de letra se adapta a la situación comunicativa, estilo, etc.			
La organización de la página es satisfactoria (ilustraciones, esquemas, etc.)			
Las unidades en las que se organiza el texto son pertinentes (títulos, subtítulos, párrafos, etc.)			
Utiliza adecuadamente la puntuación.			
Utiliza adecuadamente las letras mayúsculas.			
Utiliza adecuadamente los tiempos verbales.			
Tiene precisión en el vocabulario utilizado.			
La sintaxis de la oración es gramaticalmente aceptable.			

La ortografía se corresponde con las normas establecidas convencionalmente.			
Usa adecuadamente los conectores.			
La coherencia temática es satisfactoria.			
Cumple con la función de guiar al lector (por una parte; primero; luego; etc.)			
Cuando escribe a mano, la escritura es legible			

Otro ejemplo, pero que en este caso enfatiza el proceso es el propuesto por el Documento Curricular de la provincia de Buenos Aires (2000), en el marco del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Consideran que la evaluación del proceso de escritura consiste en la observación de las estrategias y el método de redacción del alumno. Y sostienen que es un tipo de evaluación poco usual en el sistema educativo. La dificultad radica en que en lugar de medir un producto estático, se trata de explorar el comportamiento de un sujeto, el proceso dinámico que lleva a cabo. Esta evaluación resulta más cualitativa que cuantitativa, dado que en vez de adjudicar un puntaje a cada estudiante, lo que hace es analizar, mediante técnicas de observación y recolección de información, estilos de trabajo y, eventualmente, avances en el proceso de composición.

Básicamente, se busca determinar si el alumno:

- ❖ traza mentalmente un plan de texto, activando en su memoria sus conocimientos sobre los tipos de texto, los géneros discursivos, el tema, etcétera;
- ❖ redacta borradores; cuántos, qué características tienen (son textos escritos para sí mismo o para otro; incluyen palabras-clave u oraciones completas; dependen del contexto, que no es expresado, o conforman, en realidad, un texto autónomo; tienen una estructura que refleja el proceso de descubrimiento del tema o se organizan atendiendo a la meta que se busca alcanzar);
- ❖ recupera ideas del plan y, posteriormente, del borrador; las reformula, reubica, expande;
- ❖ recurre a fuentes de información y apoyos tales como los diccionarios, las gramáticas, las enciclopedias;
- ❖ realiza correcciones en forma recursiva, privilegiando aspectos globales, o se centra exclusivamente en cuestiones de superficie manteniendo la planificación inicial, o no corrige nada;
- ❖ trabaja a gusto, motivado, concentrado en la tarea, o se dispersa.

Evaluar si estas tareas se realizan o no y, en el primer caso, observar de qué modo son efectuadas resultan actividades que permiten al especialista reorientar al aprendiz de escritor atendiendo al momento del proceso en que se produce la falla, y por tanto no pueden faltar en un registro de datos.

Una construcción apropiada de criterios es aquella que contempla ambos aspectos (la escritura como proceso y el texto como manifestación de ese proceso) y que va evolucionando conforme va progresando el alumno.

Con relación al texto como producto final, supone partir del conocimiento de lo que es la escritura y debería contemplar los siguientes aspectos inherentes al proceso mismo de escritura: propósito de la escritura, destinatarios, estructura del texto, relación entre las partes, continuidad del tema, adecuación al formato del género, cantidad de información, relevancia de la información, recursos lexicales, recursos lingüísticos para articular las ideas, entre otros.

Y con relación a la escritura como proceso, no pueden faltar criterios que contemplen los logros obtenidos en los procesos de planificación, textualización y revisión.

Un buen ejemplo de construcción de criterios para evaluar los logros y capacidades desarrolladas en el área de escritura, es el que proponen Serrano y Peña (1998:18). Para las investigadoras, los criterios que permiten valorar el desarrollo del aprendizaje de la escritura son:

- Facilidad en la producción de textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos.
- Originalidad y predilección por la elaboración de un tipo de texto específico.
- Autonomía para decidir sobre que escribir.
- Mantiene la coherencia a lo largo del texto, manifestada, según Halliday (1976) mediante la confluencia de tres factores: 1) da continuidad al tema a lo largo de la secuencia de enunciados; 2) atiende a la cohesión, mediante el empleo de recursos léxico-gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro; 3) atiende a la estructura general del texto, adecuando la pieza discursiva al formato característico de cada género.
- En cuanto al proceso de escritura: prepara el tema sobre el cual va a escribir, elabora borradores, revisa su producción y edita.
- Las actitudes que se proponen para fomentar el desarrollo de la lengua escrita:
 - Muestra placer al escribir;
 - Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos;
 - Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo;
 - Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos;
 - Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia,
 - Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.

Vemos en esta propuesta sintetizados todos los aspectos mencionados anteriormente y que consideramos que no pueden faltar a la hora de decidir la importancia de lo que es evaluado y de lo que se debe incorporar en un registro.

Concluimos este apartado, reconociendo que la complejidad del tema impide dar respuestas únicas e infalibles, y reiteramos la necesidad que cada especialista, en beneficio de sus alumnos, reflexione sobre sus prácticas evaluativas.

CAPÍTULO IV

Evaluación específica del trastorno de la producción escrita

“...Imagina el siguiente escenario. Un escolar es conducido al psicólogo porque tiene dificultades en la lectura. Después de administrarle una batería de test, se determina que tiene un particular problema en la memoria a corto plazo auditiva y que este déficit es estable y fiable en distintas situaciones (...). La prescripción más probable es la práctica en tareas de memoria a corto plazo auditivas fuera del contexto de tareas académicas en las que se podría asumir que la memoria a corto plazo auditiva es un componente. El escolar debería mostrar mejora en la tarea de memoria a corto plazo auditiva, pero ¿podríamos asumir que el escolar mostrará una mejora concomitante en la lectura, la fuente original de su dificultad? (Brown y Campione, 1986, p. 1060)

Esta cita refleja a nuestro criterio el modo de proceder que ha orientado la práctica profesional en el campo de las dificultades del lenguaje escrito y particularmente de la escritura que es el tema que ahora nos ocupa y pone de manifiesto las limitaciones de los modelos más tradicionales en el campo de la evaluación de la escritura a la hora de resolver problemas escolares.

Cuando nos referimos a las evaluaciones tradicionales estamos haciendo referencia a aquellos profesionales que luego de aplicar una batería de test intentan evaluar una serie de capacidades que se supone están implicadas en la escritura, entre ellas, las más usuales son: el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial, el ritmo, la memoria auditiva y visual, etc. Consideramos además que estas evaluaciones se realizan siempre alejadas del contexto escolar en el que el aprendizaje de la escritura tiene lugar.

Nuestra postura, en cambio, pretende reflejar una propuesta de evaluación mucho más amplia que incluya no sólo información sobre el alumno sino también sobre el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto se incluye el aula y su organización, los programas de estudio, el estilo de enseñanza del profesor, las interacciones de éste con los alumnos, etc.

Vemos por ejemplo que en muchos casos el docente antes de derivar a un alumno, ha intentado hacer algo para ayudarlo, en estos casos es necesario conocer qué estrategias reemplazó, y por cuáles las modificó, cuáles fueron los cambios introducidos, y los resultados obtenidos.

Esta nueva perspectiva implica el conocimiento del currículo respecto del área de escritura en lo referente a objetivos y contenidos, puesto que si consideramos a la escritura dentro del contexto escolar el currículo debe ser un punto de referencia para la evaluación.

Por lo tanto consideramos que los profesionales deben contar con una serie de conocimientos sobre lo que implica escribir, cómo nos convertimos en escritores expertos, es decir el proceso evolutivo, en qué consisten los trastornos de escritura y qué procedimientos disponer para evaluar.

Diseñar un plan de evaluación implica entonces conocer qué queremos evaluar, para qué y cómo lo haremos. Conocer el qué nos remitirá a los procesos implicados en la escritura, los requisitos necesarios para su aprendizaje y las etapas evolutivas en su adquisición. Conocer el para qué, determinará los objetivos de la evaluación y el cómo nos dirá qué procedimientos y estrategias son los más adecuados para cada caso.

Orrantia y Sánchez (1994) realizaron una revisión y llegaron a la conclusión que son numerosos los autores que piensan que el área de la evaluación del lenguaje escrito necesita sustanciales cambios y mejoras, desde las revisiones hechas por la International Reading Association a través de sus revistas (Pikulski, 1989; Wittrock, 1987; Valencia y Pearson, 1987; Calfee, 1987; Wixson y cols., 1987), a través de alguno de sus manuales (Farr y Carey, 1986; Johnston, 1987, 1989; Glazer, Searfoss y Gentile, 1988) o en revisiones hechas por Orrantia y Sánchez (1991).

Muchos de estos autores consideran que los test desarrollados en este campo han basado principalmente su fuerza en la teoría de los test y en la estadística y han prescindido de la teoría cognitiva y de la escritura, y opinan que esto se debe a la falta de incorporación de los avances habidos en la psicología provenientes del marco cognitivo.

De hecho, la mayoría de los instrumentos de evaluación tradicional utilizados para evaluar la escritura obtienen sus puntuaciones a partir de la aplicación de una serie de pruebas que ponen de relieve una concepción muy restringida de lo que es la escritura.

Como ya lo hemos mencionado varias veces consideramos que es difícil evaluar algo que no se ha definido bien previamente, y en la medida en que queramos entender las diferencias individuales y responder a ellas, debemos contar con un marco teórico en el que encuadrar las dificultades.

Por otro lado, como también ya hemos destacado, la propuesta de evaluación debe ir orientada a la intervención de las dificultades, mientras que los test tradicionales han sido diseñados para facilitar comparaciones entre individuos, queremos decir, que las puntuaciones derivadas de estos test nos ofrecen información acerca de un sujeto respecto a un grupo normativo, sin ofrecer información sobre qué hacer con ese sujeto. De allí la importancia de contar con un marco teórico que especifique los procesos y estrategias implicados en la materia de evaluación y que nos permita interpretar las dificultades.

Será desde la propia teoría desde donde partirán los distintos procedimientos que proponamos.

Recuperando los aportes de García Vidal y González Manjón podemos sintetizar los aspectos que involucra la evaluación, ellos sostienen que implica desde los procesos de recogida de datos, su tratamiento e interpretación, los procesos de análisis y valoración de los mismos, siempre encaminados a la elaboración de modelos funcionales

explicativos del fenómeno de enseñanza y aprendizaje (diagnóstico), pero consideran que también incluye inexcusablemente los procesos de toma de decisiones relativas al tratamiento del sujeto, la evaluación del tratamiento y el seguimiento del programa de intervención diseñado.

De manera que se concibe a la evaluación como un proceso dinámico en el que se suceden una serie de momentos.

PROCESO DE EVALUACIÓN

Existe cierto consenso en la bibliografía consultada en no reducir el diagnóstico de los trastornos de escritura a los instrumentos, técnicas o a la simple aplicación de tests. El proceso de evaluación es mucho más complejo e implica un estudio científico del sujeto.

En general se mencionan tres variables intervinientes: el evaluador, el sujeto y la situación de evaluación y una serie de fases que si bien pueden cambiar de un autor a otro, estos cambios no son muy significativos, en ocasiones sólo se refieren a la denominación de las fases y frecuentemente incluyen: una fase preliminar, una fase de diseño de la planificación de la evaluación, la fase de la praxis diagnóstica propiamente dicha, el análisis de los datos obtenidos, la fase de emisión del juicio diagnóstico y por último la fase de elaboración y devolución a quien corresponda del informe. A la que luego se suman el diseño de la propuesta de intervención pedagógico – terapéutica y la fase de seguimiento continuado para constatar la validez de las decisiones tomadas.

Fase de información preliminar:

Todo proceso de evaluación comienza con una consulta que puede provenir o bien de los padres o bien de los docentes. El especialista o el docente en caso de que sea a él a quien se realiza la consulta deben comenzar el proceso con la obtención de información sobre el desarrollo y estado actual del alumno con relación a aspectos globales tales como: la maduración general, la evolución neurológica, psíquica y escolar del niño.

Para ello se requiere de técnicas o instrumentos específicos que le permitan obtener información fiable y válida de la que aprovecharse para realizar su diagnóstico.

En esta primera fase el instrumento utilizado por excelencia es la entrevista a los padres, a los docentes y a los alumnos. A partir de un protocolo que incluye una serie de preguntas podemos obtener información que luego se contrastarán con la obtenida a partir de otros procedimientos.

El docente puede aportar datos sobre el rendimiento del niño con relación a su grupo escolar. El alumno entrevistado nos aportará información sobre aspectos bien particulares del proceso de escritura que ha llevado a cabo y los padres de los alumnos

nos informarán sobre su evolución neurológica, física, psicológica, el clima familiar, el comportamiento del niño en la casa, etc.

Si bien la entrevista es útil para cualquier tipo de dificultades, es preciso ajustarla para el caso que nos ocupa que es la evaluación diagnóstica de los trastornos de escritura. Esto implica que el evaluador debe preparar su entrevista con tiempo.

En el caso de que sean los padres los que han consultado al especialista o al maestro, la primera entrevista se dirigirá hacia ellos. No nos detendremos ahora en este tipo de entrevistas dado que ya lo hemos abordado en otro capítulo.

Sí dedicaremos unos renglones a la entrevista dirigida a los maestros. En primer lugar, nos referiremos a la consulta realizada por los padres al especialista, en esta ocasión es el especialista el que debe contactarse con el docente. Consideramos que es una instancia en la que se debe obtener datos tanto del niño que llega a la consulta como del grupo escolar al que pertenece. Se debe recabar información sobre aspectos de su personalidad en la escuela, y de sus actitudes y aptitudes, es decir, su adaptación a las normas de convivencia, su impulsividad, responsabilidad, hábitos de estudio, vocabulario, rendimiento en las diferentes áreas, etc. Así como también es indispensable obtener información sobre las estrategias educativas, los cambios que se realizaron, si los hubo, la relación del niño con su docente, los recursos utilizados, el tiempo dedicado a la producción escrita en clase, los sistemas de evaluación y de corrección, etc.

En segundo lugar, puede ser el docente quien solicite el contacto con el especialista, y aquí la entrevista adquiere otros matices dado que se transformará en un intercambio de opiniones, donde cada uno de los actores reflejará el rendimiento del niño, tanto en la escuela como en el gabinete. Es interesante y beneficioso para el niño el intercambio de información y la presencia o no de contradicciones entre ambos profesionales.

Fase de diseño de la planificación de evaluación

En esta fase se intenta responder a las siguientes preguntas:

¿Qué evaluar? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Quién lo hará? Y para ello es necesario diseñar un plan de evaluación en el que se contemplen, los aspectos a evaluar, los objetivos de la evaluación, donde se consignen los procedimientos a utilizar, la valoración que se dará, el tiempo que durará la evaluación y los lugares donde se realizará.

Con relación a los aspectos a evaluar es evidente que surgirán de la perspectiva desde la cual se apoye el evaluador. De esta manera pueden consignarse como aspectos a evaluar desde una perspectiva neuropsicológica: el esquema corporal, la lateralidad, el ritmo, las nociones espacio – temporales, etc. Mientras que desde la

Psicología Cognitiva la propuesta estaría dirigida a evaluar los procesos implicados en la escritura.

Con relación a los objetivos de la evaluación, deben incluirse tanto objetivos generales como específicos y su importancia radica en que contestan a la pregunta ¿para qué evaluar?, por lo tanto dependerán de las intenciones del evaluador y la claridad en su definición influirá en la coherencia del plan de evaluación, en el que deben estar en concordancia los objetivos con los instrumentos seleccionados para evaluarlos.

La pregunta de dónde realizar la evaluación se refiere a resolver el problema de si es suficiente evaluar al niño en el gabinete o si es necesario también conocer su desempeño en el aula. Como ya lo manifestamos con anterioridad, al ser la producción escrita un saber hacer que se aprende en el ámbito escolar consideramos que su evaluación no puede prescindir de la observación tanto del niño en su aula como de los materiales escritos producidos en la escuela, incluyendo las consignas, la motivación, la longitud, las estrategias docentes, etc.

Con relación a la pregunta ¿quién hará la evaluación? consideramos que el plan debe incluir la especificación de la o las personas que llevarán a cabo la evaluación. Aquí las posibilidades giran en torno a las figuras del docente, el especialista o el equipo profesional de la institución escolar, si lo tuviera. Consideramos que frente a una dificultad en el lenguaje escrito, es muy importante el trabajo en equipo. Es por ello que tanto el docente como el especialista necesitarán de la colaboración del otro para poder confirmar sus hipótesis.

Por su parte resolver ¿cómo evaluar? Implica la selección de los procedimientos o estrategias más adecuados para cada caso. Es aquí importante destacar que el diagnóstico de los trastornos de escritura constituye un proceso dinámico y complejo que no se limita a la aplicación mecánica de una serie de pruebas, sino que consiste en utilizar de manera consciente diferentes procedimientos que se complementen unos con otros y permitan la obtención de la información necesaria que luego será interpretada.

No es redundante recordar que dichos instrumentos deben proporcionar datos fiables y válidos. Otro requisito importante es que su baremación sea actualizada. Sin embargo, en la provincia de Mendoza, no contamos con instrumentos de evaluación estandarizados que hayan sido baremados para nuestra población escolar. Volveremos sobre este tema con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Fase de la praxis diagnóstica propiamente dicha:

Una vez diseñado el plan de evaluación la fase siguiente consiste en llevar a cabo el plan, es decir es la fase en la que se aplican los instrumentos de evaluación y se recogen los datos resultantes de la aplicación de las diferentes estrategias. Durante la ejecución de las pruebas es importante tener presente la complejidad de las tareas, la

cantidad de veces que se puede ofrecer la consigna, el tiempo en el que el niño la lleva a cabo,

Es mucha la información que se puede obtener a partir de la observación sistemática del niño durante la realización de las pruebas, de allí surge la importancia de diseñar con tiempo una grilla en la que se volcarán las conductas a observar. Es muy conveniente observarlas tanto en su trabajo individual en gabinete como en el aula.

Análisis de los datos obtenidos:

Luego de la obtención de los datos, el próximo paso es su interpretación. Toda la información conseguida debe ser contrastada debida y adecuadamente con las informaciones obtenidas por el docente antes de emitir un diagnóstico.

Esta claro que el análisis de los datos será guiado por los objetivos que nos propusimos, en sentido amplio podrían considerarse los siguientes:

- Determinar el nivel de logro alcanzado por el alumno.
- Mostrar las principales dificultades que presenta.

La interpretación de los datos también estará influenciada por los procedimientos seleccionados, de esta manera si hemos seleccionado un instrumento de evaluación normativa o criterial tendrá implicaciones diferentes. En la evaluación normativa se interpretan los resultados del aprendizaje comparando el rendimiento de cada alumno con el logrado por los demás miembros del grupo, mientras que en la evaluación criterial se pretende ubicar a cada alumno en relación al grado de consecución de un objetivo previamente fijado.

Jimenez (1994) sostiene además la importancia de distinguir entre puntuaciones intragrupo y de población, dado que también influyen en la interpretación de la información. Menciona que la puntuación intragrupo expresa la valoración del sujeto dentro del grupo a que pertenece en cada rasgo analizado. Sostiene que esta información es de vital importancia para el estudio comparativo diferencial, posibles caracterizaciones que el especialista puede detectar, valorar, asumir. Por el contrario las puntuaciones que hacen referencia a la población en general, expresan la valoración del sujeto con respecto a la población general de su mismo nivel, cultura, ocupación, sexo y edad. Mientras que la puntuación intragrupo especifica al individuo dentro del grupo, la poblacional nos indica sus condiciones frente a esta sociedad en la que se va a proyectar. Recordemos que no contamos en la provincia con instrumentos en los que podamos obtener puntuaciones poblacionales dado que no existen instrumentos baremados para los escolares de la provincia de Mendoza. Lo ideal sería contar con información que ubique al niño en comparación con su grupo de clase y otra información que permitiera compararlo con la población escolarizada argentina.

Fase de emisión del juicio diagnóstico:

Una vez aplicadas, revisadas las diferentes pruebas y analizados los datos se arriba a la “hipótesis diagnóstica” y como tal es una conclusión “probabilística” y, que por consiguiente, lleva consigo un cierto grado de incertidumbre. Por lo tanto se debe considerar al proceso diagnóstico como un proceso abierto, cuyas conclusiones no son definitivas.

Fase de elaboración del informe:

La fase de elaboración del informe marcaría la última fase del proceso diagnóstico. En esta fase también se incluye la recomendación de futuras acciones a llevar a cabo y la devolución a quien corresponda.

Clasificación y etiquetaje

Es difícil hablar de evaluación diagnóstica sin considerar a la clasificación. Consideramos oportuno ahora revisar la utilidad o no de la clasificación y los posibles efectos perjudiciales o no del etiquetaje. ¿Podemos usar la clasificación para ofrecerles determinados servicios a los alumnos o aprovechamos para estigmatizarlos a partir de las etiquetas?

La dificultad de analizar conjuntos complejos y variados de datos nos lleva a establecer categorías que simplifican la tarea. Podemos decir que clasificar implica simplificar. Esto es así porque clasificar es ordenar o disponer por clases o grupos, es decir, determinar la clase o grupo a que corresponde una cosa o persona.

Es un vocablo que proviene del griego “taxis” ordenamiento y “normos” norma o regla, es decir ordenar según una regla determinada.

En el área de los trastornos del lenguaje, implica al procedimiento utilizado para construir agrupaciones o categorías y asignar trastornos o personas a dichas categorías, en base a atributos o relaciones comunes.

Entre las características positivas de la clasificación podemos mencionar que permite manejar con mayor economía grandes conjuntos de datos, facilitando el desarrollo teórico en la descripción de entidades.

Según Verdugo Alonso (1994, pag. 146) “es preciso modificar las prácticas profesionales hacia nuevos planteamientos que reduzcan la importancia dada a la clasificación de los alumnos según patologías o tipos de problemas, porque no sirven para planificar la educación”. El autor considera que en muchas ocasiones dicha práctica ha provocado que los alumnos sean segregados y enviados a la escuela especial.

En las prácticas profesionales, las clasificaciones sirven para tomar decisiones que pueden traer serias consecuencias en la vida de los alumnos. Estas consecuencias pueden ser diversas. Podemos encontrar el caso en que la etiqueta de “disortográfico”

provoque un rechazo por parte del docente que se ve desbordado y no sabe cómo ayudar a ese alumno o bien una actitud positiva que lo lleve a comprender sus dificultades y ubicarlo en el nivel del currículo más apropiado.

No debemos olvidar que en general las etiquetas presentan una serie de características negativas:

- Perduran en el tiempo
- Enfatizan los aspectos débiles o negativos del alumno
- Provocan una baja en la autoestima del alumno
- Justifican muchas veces las actitudes del docente quien atribuye todas las dificultades sólo al estudiante y las responsabilidades sólo al especialista.
- Provoca una reducción de las expectativas de los docentes
- Ningún sistema de clasificación es infalible y
- Manifiestan un predominio del modelo médico.

No obstante y dado el uso en el medio vamos a considerar brevemente las clasificaciones más frecuentes y que tienen repercusión directa en el diagnóstico.

Clasificación de los trastornos del lenguaje escrito

Existen distintas clasificaciones de los trastornos del lenguaje escrito de acuerdo a distintos criterios:

- 1) Según se trate de un trastorno primario o secundario a otro cuadro.
- 2) Según si se produce por una lesión después del aprendizaje.
- 3) Según el proceso afectado.

Si bien reconocemos que las clasificaciones no tienen incidencia directa sobre la propuesta de enseñanza o de tratamiento, creemos que aporta mucha utilidad para el diagnóstico. Sin embargo no se justifica su uso en el ámbito escolar a la hora de plantear una adaptación curricular o modificar estrategias educativas, dado que para esos casos se requiere el estudio individual que contemple la heterogeneidad de los casos.

Las ventajas de la clasificación están dadas por permitir distinguir con claridad entre diferentes trastornos y orientar al especialista en la necesidad o no del tratamiento y en el pronóstico del niño.

Por lo tanto, la clasificación será justificada de acuerdo a los objetivos de la evaluación. Así, si la evaluación tiene por objetivo el diagnóstico en sentido estricto resulta apropiado usar un sistema de clasificación, dado que le permitirá al especialista determinar por ejemplo si se trata de un trastorno evolutivo o adquirido, si es específico del lenguaje escrito o bien un síntoma de otro trastorno (cognitivo, sensorial, psicológico, etc.) y establecer cuál o cuáles son los procesos afectados para reconocer si se trata de un trastorno motor o de un trastorno de origen lingüístico.

Características del diagnóstico

Para Cuetos Vega (1991) la utilización de test estandarizados en el diagnóstico de los trastornos de escritura no se justifica porque para él, el diagnóstico debe ser hecho dentro del marco del Procesamiento de la Información para poder conocer el estado de los diferentes procesos. No obstante sostiene que pueden servir como ayuda complementaria para evaluar algún proceso o subproceso concreto y propone un diagnóstico por procesos a partir de la aplicación de diferentes pruebas, en las que más que la cantidad de errores, lo que se observa es el tipo de error que se comete y más que el número de palabras utilizadas por oración, lo que le interesa es el tipo de palabras y si forman una oración gramaticalmente correcta.

Trataremos de centrarnos ahora en la descripción de algunos procedimientos que podemos utilizar en la evaluación de los niños con trastornos en el aprendizaje de la escritura teniendo en cuenta el marco teórico revisado en los capítulos anteriores.

Como ya hemos indicado anteriormente, los profesionales nos hemos conformado con la descripción de los errores de los niños con dificultades, intentando en ocasiones contextualizar las dificultades dentro de un cuadro más global, considerando aspectos cognitivos, motores, perceptivos y psicolingüísticos. De esta manera hemos intentado interpretar los “síntomas”. No obstante pocas veces consideramos qué es lo que el alumno hace mal o no hace cuando escribe. Ya se ha dicho también que la información que se obtenía a partir de esas descripciones, nos han alejado de la escuela, dado que a los docentes no les interesan las “patologías” en sí mismas, sino qué es lo que pasa cuando el niño no aprende y cómo puede ayudarlo.

Sánchez y cols. (1993) sostienen que existen tres perspectivas que se pueden considerar a la hora de evaluar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura: la perspectiva clasificatoria, la funcional y la psicométrica. No obstante aclaran que se trata de un modelo de evaluación que no es definitivo y que los profesionales deberían calibrar hasta qué punto es necesario considerar cada uno de estos aspectos o hasta qué punto es necesario ampliarlos.

	Perspectivas		
	Clasificatoria	Funcional	Psicométrica
Problema a resolver	¿Hay retraso específico?	¿Qué no hace bien? ¿Qué puede hacer con ayudas?	¿Cuál es su estructura mental?
Medios	Capacidad intelectual Nivel de lectura y escritura Historia escolar	Análisis de procesos	Perfil neuropsicológico
Instrumentos	WISC TALE Entrevista	Análisis de errores Instrucción como diagnóstico	ITPA, Bender, Frostig, Peabody, Escala psicomotriz, etc.

Perspectivas que se pueden tener presentes en la evaluación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (tomado de Sánchez y cols, 1993)

Según Sánchez (1993) en la perspectiva clasificatoria se intenta demostrar si el niño presenta una dificultad específica o si es un alumno con retraso. Dado que si bien las manifestaciones conductuales pueden ser similares, el pronóstico es muy diferente en ambos casos. Para lograr este objetivo se debería descartar déficit cognitivo, físico y ambiental y realizar una revisión profunda de su historia escolar.

La historia escolar se puede conocer a través de entrevistas a los padres y maestros, en las cuales se indaga sobre el desarrollo y el estado actual de aspectos motores, sociales y en especial del lenguaje.

En esta instancia se pueden aplicar también pruebas estandarizadas para contrastar los resultados en lectura y escritura con algún baremo. Una de las pruebas más utilizadas es el TALE (Test de Análisis de la lectoescritura), considerado especialmente porque tiene en cuenta el curso académico en el que se encuentra el alumno en el momento de aplicar la prueba.

Por su parte, la perspectiva funcional se plantea qué es capaz de hacer o no hacer el niño. Para ello se preocupa del análisis de los procesos implicados en la tarea verificando si están alterados o no.

En general se ha considerado a la perspectiva clasificatoria como suficiente, centrándose en los síntomas que presentaban los niños, sin embargo consideramos que la perspectiva funcional es importantísima y a pesar de ello es la menos empleada.

Es por ello que hemos dedicado tanto espacio a la revisión de los modelos teóricos que nos permiten conocer los procesos implicados en la escritura, porque a partir de ellos proponemos que se realice una evaluación desde la perspectiva funcional.

Orrantia y Sánchez (1994) sugieren una serie de tareas mediante las cuales los profesionales se pueden acercar de manera informal a la evaluación de los procesos implicados y mencionan que estas tareas se pueden ampliar o modificar en función de los objetivos de la evaluación.

Entre las tareas propuestas aparecen:

- El reanálisis del TALE que implica el análisis cualitativo del tipo de errores y en qué tareas se cometen.
- Evaluación amplia de los procesos a través de listas de palabras para que el niño escriba. Esto tiene por objetivo la investigación más profunda del funcionamiento de cada una de las rutas de acceso al léxico. Sugieren el dictado de homófonos y de palabras con ortografía arbitraria para evaluar la ruta directa u ortográfica, y el dictado de pseudopalabras y palabras poco frecuentes para evaluar la ruta fonológica.
- Tareas de conciencia fonológica. La conciencia fonológica se pone de manifiesto en varias tareas: recuento de sílabas, recuento de fonemas, adición o sustracción de sílabas y/o fonemas, alteración del orden de sílabas o fonemas, localización de sílabas o fonemas, reconocimiento de rimas, etc. Y
- La instrucción abreviada como un medio para evaluar los procesos, esto implica la propia intervención para intentar localizar dónde se encuentran las dificultades. Se trata de evaluar lo que el niño es capaz de hacer con ayuda. El término instrucción abreviada tiene su origen en el trabajo de Vygotsky (1979) que plantea que el aprendizaje y el desarrollo ocurren en un contexto social, donde el niño es guiado y recibe feedback de su ejecución para después interiorizarlo y hacerlo propio. Postula la presencia de otro que actúa como mediador experto y las actividades realizadas con mediación constituyen la zona de desarrollo próximo del niño. Desde estos aportes se puede intentar conocer cuántas ayudas necesita el alumno para alcanzar determinadas expectativas de logro o comprobar qué procesos instruccionales le resultan facilitadores u obstaculizantes. El procedimiento consiste en proporcionar una ayuda relacionada con un determinado proceso, de tal forma que si conseguimos mejorar el rendimiento del alumno se podría considerar que dicho proceso es responsable de las dificultades en la composición (Alonso Tapia, 1991)

En síntesis mediante la instrucción abreviada se pretende instruir y posteriormente comprobar los efectos sobre la tarea.

Por último, la perspectiva psicométrica incluye el análisis de los perfiles neuropsicológicos, recogiendo tanto los aspectos perceptivos como los psicolingüísticos. Según Orrantia y Sánchez (1994) esta perspectiva debería considerarse como complementaria a las dos anteriores.

En general cuando hablamos de la escritura nos referimos a la composición escrita o escritura productiva, es decir, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas y conocimientos a través de signos gráficos. Consideramos a la escritura como un proceso complejo susceptible de ser analizado en varios subprocesos.

Del concepto se desprende entonces:

- Que debemos observar la diferencia entre escritura productiva y reproductiva.
- Que debemos tener en cuenta los procesos que los niños llevan a cabo.

Las primeras pautas de evaluación son entonces:

- Obtener muestras de escritura de los niños por medio de distintos procedimientos (copia, dictado y escritura espontánea) y a partir de dichas muestras, el análisis de los errores nos permitirá apreciar la diferencia en los resultados.

Analizar los errores implicaría observar si:

- Los trazos aparecen cerrados o angulosos.
- Los trazos rectos aparecen curvos.
- Omite los signos de puntuación.
- Las letras que deben realizarse con un movimiento circular antihorario, se ejecutan en sentido opuesto.
- Formas imperfectas de las letras, que aparecen mal diferenciadas.
- Palabras indebidamente unidas.
- Omisión de tildes y puntos en la t, ñ, i, j.
- Los trazos de las letras f, b, h, d, k, l, ll, t, son muy cortos y no permiten diferenciar letras medias con superiores.
- No respeta el uso de mayúsculas.
- Los trazos de las letras inferiores f, g, j, p, z, son muy cortos.
- Irregularidad en el tamaño de las letras.
- Las letras aparecen repasadas, retocadas, sucias.
- Presión gráfica excesiva.
- La escritura aparece relajada.
- Espacios irregulares entre palabra y palabra.
- Espacios irregulares entre letra y letra.
- Espacios irregulares entre oración y oración.
- Las palabras aparecen escritas en carro.
- Irregularidad de inclinación.
- Alineación irregular de palabras (suben y bajan).
- Alineación con tendencia a subir del renglón.
- Alineación con tendencia a bajar del renglón.
- Trazado tembloroso.
- Inclusión de rasgos de letras impresas.
- Fusión de palabras.
- Segmentación de palabras.
- Regularización de palabras irregulares.
- Errores visuales.
- Omisiones.

Sin embargo la simple observación no nos permite descubrir en qué proceso se encuentra la dificultad, por lo tanto, nuestra propuesta se vale de los aportes de la Psicolingüística y de la Neuropsicología Cognitiva para el análisis de las muestras de escritura. Hemos seleccionado un modelo neuropsicológico cognitivo: el “Modelo Funcional Simple para la Escritura” de Ellis y Young (1989). El mismo, ofrece un marco teórico explicativo que permite determinar criterios para la evaluación como ya lo mencionamos en otro capítulo.

Siguiendo con las ideas expresadas en los capítulos anteriores la evaluación de las dificultades de escritura debería comprobar si las dificultades se encuentran en los procesos centrales de planificación, o en los procesos de textualización, o en los motores o en los mecanismos de autorregulación. Para ello sintetizaremos a continuación la propuesta de Cuetos Vega (1991) por considerar que aborda la evaluación desde una perspectiva funcional. El autor propone el diagnóstico de cada uno de los procesos.

Diagnóstico del proceso de planificación

Según Cuetos Vega (1991) la incapacidad de planificar se puede deber a diversos factores: dificultades de memoria, dificultades para acceder a la información, dificultades para organizar esa información, etc.

Propone que las pruebas de recuerdo pueden servir para evaluar la memoria, y que las pruebas de reconocimiento serían convenientes para verificar el acceso a la información. Dentro de las pruebas de memoria, sugiere las pruebas de recuerdo libre y como prueba de reconocimiento propone la presentación de diferentes informaciones sobre algún hecho de su vida, algún acontecimiento o conocimientos generales para que indique cuál es la opción correcta.

Recuerda que en los casos de retraso, en los que los niños provienen de ambientes desfavorecidos o de CI bajo se presentan generalmente dificultades en el proceso de generación de información sencillamente porque no disponen de ella o no conocen el tema y entonces no saben qué escribir.

Una vez descartados los problemas de memoria, y para la evaluación del proceso propiamente dicho sugiere tareas de composición, a través de ejercicios que exijan diferente grado de generación de ideas y su posterior ordenación en un texto estructurado. Cuetos Vega menciona tres niveles de complejidad: las tareas de poca complejidad en la planificación incluyen la descripción de un dibujo y de una escena; en las tareas de mediana complejidad incluye la narración de un cuento y la descripción de un suceso; mientras que en las de tercer nivel, incluye las tareas que exigen la participación de todos los procesos de planificación y menciona como propuestas la escritura de una redacción y el comentario escrito de una noticia.

Diagnóstico del proceso de construcción de la estructura sintáctica

Si bien considera que un simple vistazo a las producciones realizadas en el apartado anterior permitiría observar la gramaticalidad de las estructuras sintácticas, su longitud y complejidad, sugiere que es conveniente completar el diagnóstico con pruebas más específicas que permitan evaluar sólo el procesador sintáctico. Entre ellas menciona las tareas de construcción de frases a partir de una serie de palabras, las tareas de ordenar las palabras de una oración que se le presentan desordenadas y las de reescritura de un texto en la que se le presentan oraciones cortas y muy simples para que las reescriba completando las oraciones y permitiéndole el cambio en el orden de las mismas.

También sugiere reelaborar un texto telegráfico, completar frases y colocar signos de puntuación.

Diagnóstico de los procesos de recuperación léxica

Cuetos Vega sostiene que aquí hay dos subestadios que evaluar: la capacidad de generar palabras y el estado de las rutas léxicas: fonológica y ortográfica.

Para evaluar la capacidad de generar palabras propone como prueba la denominación, mientras que para la evaluación de las rutas léxicas sugiere el dictado de palabras aisladas pertenecientes a distintas categorías.

Un déficit en la ruta ortográfica se manifiesta principalmente en la escritura de palabras irregulares y homófonos, mientras que un déficit en la ruta fonológica tendrá sus mayores efectos en la escritura de palabras poco familiares y en pseudopalabras.

Por otra parte, sugiere el empleo de pruebas complementarias para terminar el diagnóstico:

- a) Tarea de denominación que consiste en la escritura de palabras a partir de la observación de imágenes.
- b) Evaluación de la ruta ortográfica a partir de la escritura al dictado de palabras con ortografía arbitraria y de homófonos.
- c) Evaluación de la ruta fonológica a través del dictado de pseudopalabras y de fonemas aislados y
- d) Evaluación de las reglas de ortografía, aquí propone evaluar a través del dictado de pseudopalabras que cumplan ciertas reglas, por ejemplo “m” antes de “p” y de “b”.

Diagnóstico de los procesos motores

Cuetos Vega (1991) sugiere además de las tareas de escritura espontánea y al dictado, incorporar la copia. A partir de la copia se puede comprobar si el sujeto tiene dificultades para recuperar los alógrafos, así como los correspondientes patrones motores.

Sugiere tareas en las que el sujeto deba pasar de una forma de alógrafo a otra, el dictado de letras a partir de su nombre o sonido, pasar de mayúsculas a minúsculas o viceversa y de imprenta a cursiva o viceversa.

Por otra parte para verificar si el trastorno es exclusivamente motor sugiere la escritura con letras de goma o con teclados y el deletreo. Y como complemento actividades de dibujo, rasgado, recortado, etc.

Como podemos observar el análisis de los errores a través de un modelo constituye una herramienta de considerable importancia para el diagnóstico de los trastornos de la producción escrita.

A partir del uso de modelos podemos entonces:

- Reconocer que el proceso escritor es un proceso complejo susceptible de ser analizado en distintos subprocesos.
- Distinguir los tipos de errores cometidos en la escritura a partir de determinado procedimiento (escritura productiva, copia y al dictado).
- Ubicar los errores analizados en los distintos componentes o módulos del modelo.
- Determinar los componentes afectados y conservados.

Estos modelos nos proporcionan información fundamental para distinguir una disgrafía de una disortografía por ejemplo. Los niños que presentan dificultades en los procesos de planificación y en los procesos lingüísticos pertenecerían al grupo de los disortográficos, mientras que los niños que presentan sólo dificultades en los procesos motores, al grupo de los disgráficos.

EVALUACIÓN ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA

Encontramos

- a) Evaluación formal, es la que se realiza con pruebas estandarizadas con criterios precisos de categorización de los errores.
- b) Evaluación informal, es tan válida como la precedente, e incluso más, dado que puede permitir obtener mayor información, al poder diseñar materiales de evaluación de acuerdo a las características del sujeto. Se requiere plantear un diseño de evaluación adecuado, que contemple la forma de aplicación, el material, la forma de corrección y valoración del mismo.

Procedimientos

Las técnicas se encuadran en un enfoque, es más, se derivan de él, por tanto participan de sus ventajas e inconvenientes. Hay técnicas específicamente experimentales y otras más apropiadas para el análisis evolutivo, aunque unas y

otras pueden utilizarse en distintos enfoques. Por último, hay posibilidad de combinar diversas técnicas o procedimientos para evaluar el mismo aspecto.

Existe un consenso general con relación a los procedimientos elegidos, estos son la escritura a la copia, al dictado y escritura espontánea. La necesidad de incluir estas tres modalidades responde al hecho de que son reflejo de distintos factores. Por ejemplo, en la copia prevalecen factores visoespaciales, mientras que en el dictado intervienen, sobre todo factores perceptivo-lingüísticos. Esto quedó de manifiesto cuando analizamos el Modelo Funcional de Ellis, que muestra los distintos procesos que intervienen en la escritura a la copia y al dictado.

La escritura a la copia es la que menos dificultades tiene, supone tener una adecuada destreza grafomotriz y perceptiva, así como suficiente memoria visual. Sin embargo consideramos que no se ha tenido en cuenta la diferencia entre un niño que todavía no sabe leer y el que ya sabe leer. Esto es importante porque en el primero de los casos, el niño se vale de las habilidades antes mencionadas (percepción visual y memoria visual), en cambio, el niño que ya sabe leer, lee lo que debe copiar y luego se autodicta, recuperando así la representación fonológica y en el mejor de los casos ortográfica de la palabra. Por tanto pueden aparecer más errores en la copia del niño que ya sabe leer, dado que el que no sabe, más que copiar, dibuja letra por letra.

El dictado es de mayor complejidad pues requiere buena memoria auditiva, haber automatizado las estrategias de conversión fonema-grafema y también la capacidad de secuenciación de los estímulos auditivos. Permite además, cuando se dictan frases y textos, apreciar la presencia de fusiones o segmentaciones indebidas de las palabras.

Por su parte, la escritura espontánea es sin duda el proceso de mayor complejidad, dado que no se trata de reproducir sino de producir. Consideramos que es el procedimiento más completo dado que permite visualizar todos los procesos y el análisis del producto final.

Según una primera clasificación que toma como criterio la referencia o no a la norma, los procedimientos se clasifican en formales e informales. Ambos tienen ventajas e inconvenientes, aunque en distinto grado:

Ambos tienen escasa validez, mientras que la fiabilidad es más alta en los procedimientos formales dado su carácter estandarizado.

Evaluación formal:

La evaluación formal utiliza test estandarizados, es decir referidos a normas. Los test son instrumentos psicométricos referidos a una norma (tipificados y normalizados). Son propios del enfoque de producto.

Son muchos los test formales que se disponen en el ámbito psicopedagógico y psicológico, sin embargo, muchos de ellos son inadecuados y por esto han sido sometidos a grandes críticas:

- Estandarización o normalización inadecuada
- Escasa confiabilidad
- Escasa validez
- Muchos de los ítem de los test no tienen relación con las tareas escolares o los fines de la instrucción

Al respecto, se pueden plantear ventajas y desventajas de los test formales. Con relación a las **ventajas** se pueden nombrar las siguientes:

- Localiza a los alumnos que necesitan pruebas posteriores, como también intervenciones especiales.
- Muestra cómo se relaciona el rendimiento del estudiante en los test con su capacidad media, de esta manera ofrece información útil para detectar tanto a los superdotados como a los infradotados.
- Relaciona el rendimiento del estudiante con sus pares o con el de una muestra de estandarización.
- Proporciona un método prefabricado y cómodo de adquirir información sobre estudiantes y da pautas para la programación de actividades de evaluación informal.
- Evalúa el progreso del estudiante a lo largo del tiempo.

Con respecto a las **desventajas** se pueden mencionar:

- A menudo los resultados de los tests formales no se relacionan con las tareas y los comportamientos que se requieren en los aprendizajes escolares.
- Los resultados de los tests son sensibles al temperamento de los niños. La atención, la fatiga y la actitud, pueden ejercer una influencia en los resultados de los test y como las puntuaciones de los tests son una función de éstos y muchos otros factores, el rendimiento de un alumno no constituye una verdadera medida del logro o de la potencialidad de éste.
- La mayoría de los tests formales arrojan datos cuantitativos y carecen de la especificidad que la planificación diaria exige y la decisión acerca de qué enseñar requiere de una elevadísima especificidad.

Evaluación informal:

El objetivo de estas evaluaciones es detectar áreas de déficit, corroborar o descartar las conclusiones basadas en la evaluación formal; deducir las necesidades educativas o conductuales particulares del niño y formular un programa para satisfacerlas. Este tipo de evaluación no tiene referencias a una norma, es decir no están

estandarizados. Son más propias del enfoque de proceso. No tiene referencia a normas de edad o nivel instructivo.

Las **ventajas** de este tipo de evaluación son las siguientes:

- Pueden ser más atractivas.
- Ayudan a los evaluadores y profesores a determinar qué y cómo enseñar y controlar el progreso de los estudiantes.

Dentro de las **desventajas** se encuentran:

- Requieren de un gran conocimiento y esfuerzo para su construcción.
- Su desarrollo requiere de tiempo.
- Requieren conocimiento de la secuencia de habilidades, procesos o estrategias a medir.

Según el criterio de la forma de aplicación, los procedimientos se pueden clasificar en:

- a. De aplicación individual (sólo un sujeto por sesión)
- b. De aplicación colectiva (varios sujetos en cada sesión)

Y según el tipo de respuesta exigida en las pruebas encontramos:

- a. Verbales (exigen respuesta verbal a las preguntas que se le formulan al niño).
- b. De papel y lápiz.
- c. Manipulativas (las respuestas han de darse a base de manipular materiales u objetos).
- d. Gráficos (las respuestas han de darse a través de un dibujo o algo similar).

Materiales

En cuanto a la selección de materiales, el consenso no es tan notorio, sin embargo, es muy frecuente proponer listas de palabras y textos.

Cabe aclarar que el tema de los recursos utilizados no es de menor importancia. El tipo de letra por ejemplo puede influir en los resultados y también en el análisis realizado por el examinador. Por ejemplo solicitarle al niño la escritura de un texto en cursiva, facilita la observación de la presencia de fusiones y segmentaciones indebidas de las palabras, que con otro tipo de letra no es tan observable.

Por otra parte darle la posibilidad al niño de escribir en teclado o armar con letras de goma, le quita el esfuerzo cognitivo que implican los procesos motores y le permite llevar su atención hacia los procesos léxicos y sintácticos. De modo que según el objetivo perseguido por el evaluador, los recursos a utilizar deberían variar.

CAPÍTULO V

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

LAS DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LA EVALUACION

La evaluación ha ocupado un papel primordial en todas las sociedades y sin embargo no se constituyó en saber y disciplina independiente hasta el siglo XX. Los distintos enfoques sobre evaluación que han sucedido en el tiempo han dependido de los paradigmas psicológicos vigentes en cada momento. Así, hemos pasado de un enfoque psicométrico a otro de tipo clínico médico y de éstos hacia un enfoque conductual que incorporó posiciones ambientalistas e interaccionistas y recuperó los aspectos cognitivos. Una fundamentación apropiada de la práctica profesional exige la profundización en el estudio de los presupuestos teórico-prácticos desde los que se parte.

Las bases de la evaluación cuantitativa de las diferencias humanas se deben en su mayor parte a los trabajos de Galton cuya mayor aportación fue la sistematización de la recogida de datos y su tratamiento estadístico.

Otro hito significativo en la historia de la evaluación psicológica fue el trabajo de Alfred Binet en Francia quien planteó un nuevo enfoque de la evaluación de la inteligencia. Binet y Simon introdujeron el concepto de edad mental, al considerar que la inteligencia se incrementaba con el desarrollo. La importancia de sus aportes fue tan grande que influyó la mayor parte de los desarrollos del psicodiagnóstico en las décadas siguientes.

Por otra parte y recuperando la revisión realizada por Verdugo Alonso (1994) es importante mencionar aquí que la primera “clínica psicológica” dirigida al diagnóstico y tratamiento de problemas académicos y de conducta de los niños fue puesta en funcionamiento por Lightner Witmer. La importancia de su aporte fue que no limitaba la evaluación al uso de los test, sino que utilizaba una variedad de técnicas clínicas entre las que se destacan los procedimientos de observación.

Es a partir de la primera guerra mundial cuando se produce el crecimiento de la importancia de la educación lo que provoca que comience a aplicarse la evaluación psicológica al campo educativo. Según Verdugo Alonso (1994) el modelo de la “diagnos diferencial-enseñanza prescriptiva”, que consiste en la evaluación psicométrica de las capacidades perceptivo – motoras y psicolingüísticas del niño para que sirva de base a los programas de instrucción y que se deriva del enfoque psicométrico, es el que orienta todavía la práctica evaluativa dominante hoy con esos sujetos en el sistema educativo. La ignorancia de los profesionales sobre enfoques alternativos al modelo descrito, pueden explicar pero no justifican la vigencia del modelo expuesto.

Luego los aportes de Watson sobre conducta motora y fisiológica y los estudios de Skinner sobre la conducta humana darán inicio al apogeo del conductismo que traerá consigo la revolución conceptual y metodológica más importante en la evaluación e intervención psicológicas.

El enfoque conductual planteará la especificidad de la conducta y su dependencia de variables ambientales. Desde entonces la evaluación y la intervención serán dos procesos inseparables, considerando a la evaluación desde una concepción más activa en el proceso terapéutico.

Podemos destacar una serie de características que encontramos en la evaluación conductual:

- La evaluación y la intervención están ligadas estrechamente.
- La evaluación y tratamiento se basa en los principios teóricos de la psicología experimental y de la psicología del aprendizaje.
- Se destaca el carácter mensurable de la conducta.
- La evaluación es continua y se basa en datos objetivos y exactos.
- Se valora la eficacia de la intervención de acuerdo con los cambios objetivos producidos en la conducta y en su mantenimiento temporal.
- Sus objetivos se centran en: describir la conducta, diseñar un programa de intervención y evaluar los resultados del tratamiento.

En la actualidad la tendencia es hacia modelos integradores de la evaluación y la intervención que intentan valorizar los aportes de los distintos enfoques (psicométrico, conductual, cognitivo y otros) en relación con las prácticas y más allá de posturas teóricas estériles. Sin embargo, la integración de enfoques tan diferentes no es fácil y por lo tanto la evaluación está pasando por un periodo crítico y aunque no se observe una relación directa entre las teorías psicológicas predominantes y los modelos de evaluación, se destaca una clara relación entre los paradigmas de mayor difusión y las prácticas evaluativas del momento.

Nuestra postura, intenta sostener una práctica profesional basada en la reflexión sobre las actividades y sobre la evidencia experimental, reconociendo diferentes enfoques, escapando de los fundamentalismos, sin embargo consideramos que la integración de enfoques debe estar avalada por estudios serios.

Sostenemos que aquellos profesionales que no sustentan su trabajo en la teoría y que simplemente se dedican a aplicar baterías de test sin preocuparse de sus fundamentos teóricos o sus garantías científicas son irresponsables en el ejercicio de su profesión.

Concepto de evaluación desde el modelo psicométrico:

Este modelo clásico estudia las diferencias individuales a partir de la ejecución de pruebas o tests para identificar ciertos rasgos o dimensiones. Y comparar los resultados con los de otros sujetos pertenecientes al grupo normativo o de referencia. Por lo tanto la tarea evaluadora consiste en la búsqueda de las manifestaciones externas que sirven de indicadores de los trastornos internos no observables directamente.

Su característica es la objetividad, obtenida a partir del énfasis puesto en los aspectos cuantitativos de la evaluación. Los conceptos de fiabilidad y validez son claves desde este enfoque.

Concepto de evaluación desde el modelo médico:

Este modelo surgió de la concepción organicista o biologicista de la conducta humana y en especial de sus alteraciones. Es un modelo que surgió entonces desde la medicina.

Su concepto clave es el de enfermedad o trastorno orgánico, de manera que una alteración en el comportamiento es interpretada como síntoma de un trastorno orgánico. La falla de este modelo se evidencia porque en muchos casos no se puede demostrar la existencia de causas orgánicas siendo indudable por el contrario su origen ambiental.

La tendencia de este modelo es asignar un nombre a determinadas manifestaciones de conducta, utilizando luego dicha etiqueta o rótulo para clasificar a los sujetos dentro de determinados cuadros clínicos.

Los trastornos de escritura están incluidos dentro de los *Problemas o Dificultades del Aprendizaje* ("learning disabilities"). El propósito original de su evaluación era agrupar a aquellos niños que presentaban una etiología y sintomatología variable, pero que en conjunto tenían en común una dificultad específica en el aprendizaje escolar. Es necesario recordar entonces que se trata de un concepto que proviene de un enfoque educacional de las dificultades que presenta el niño que aprende.

Tradicionalmente, para explicar por qué un niño no aprendía a escribir, se realizaba a partir del uso de una perspectiva clasificatoria, desde la cual se señalaban las causas por las cuales el niño no aprovechaba su experiencia escolar. Es así como, habitualmente, la etiología de los problemas incluía cuatro grandes categorías:

- a. Nivel intelectual por debajo del promedio o retardo mental.
- b. Ambientes desfavorecidos que no brindan oportunidades y estímulos al niño.
- c. Deficiencias sensoriales, particularmente la visión y la audición.
- d. Problemas emocionales graves.

Este modelo causal concluye, por lo general, con un diagnóstico clínico que culmina poniendo una etiqueta al problema, como por ejemplo: retardo mental, dislexia, fobia escolar, etc., sin proporcionar mayores explicaciones.

Concepto de evaluación desde el modelo Cognitivo:

La obra de Albert Bandura (1969, 1977), provocó cambios en el modelo conductual, dado que resaltó la importancia de los procesos cognitivos y simbólicos indicando su papel en la adquisición y modificación de la conducta y destacando la interacción del sujeto con el medio para explicar el funcionamiento psicológico.

Su teoría del aprendizaje social se refiere al aprendizaje modelado, su obra propone una relación estrecha entre el ambiente, la conducta y los procesos cognitivos.

La psicología cognitiva nació en un momento de pleno auge del enfoque conductual, que como ya mencionamos explicaba la conducta a partir de estímulos y respuestas observables, de manera que quedaban sin explicación fenómenos como la motivación, la atención, la memoria y otras.

El procesamiento de la información es uno de los modelos más difundidos, desde este enfoque se considera al individuo como parte activa en el la búsqueda y procesamiento de la información. La evaluación va dirigida entonces a conocer cómo selecciona, elabora, transforma y recupera la información.

Dado que los procesos internos son inobservables la tarea de evaluarlos no ha sido sencilla. Uno de los procedimientos más utilizados ha sido la preparación de autoinformes de los propios sujetos evaluados.

Posición actual

La posición actual de la evaluación y el diagnóstico está orientada a usar un modelo más dinámico, que trascienda el modelo causal y que, a su vez, lo complementa. En este sentido, el diagnóstico se hace más funcional y se plantea como propósito central recolectar información y analizarla con el objeto de planear un programa educativo psicopedagógico, destinado a subsanar o compensar las deficiencias que presenta el niño con dificultades en el aprendizaje. En esta línea, planteamos que es más pertinente decir que un niño no ha aprendido a escribir y determinar -a través de un modelo teórico explicativo- dónde se ubica el problema, más que señalar que el niño es disortográfico.

La complejidad misma de las dificultades de aprendizaje lleva a emplear una serie de técnicas y formas de evaluación diagnóstica como modos de aproximación al problema y, por su misma naturaleza se presentan diferentes grados y tipos de especialistas que se ocupan de estudiarlos y definirlos, tales como: psicólogos, terapeutas del lenguaje, fonoaudiólogos, neurólogos, educadores especiales y psicopedagogos, entre otros. En los últimos años, ha habido un gran desarrollo de

diversos enfoques o modelos, tanto en la evaluación psicopedagógica como psicológica, provenientes de la práctica educativa y de la investigación educacional y psicopedagógica. Permanece, además, la necesidad de una identificación precisa de los alumnos con problemas de aprendizaje, sin embargo, se presentan ciertos obstáculos que se interponen en la búsqueda de mejores prácticas de identificación, tales como:

- Una falta de consenso respecto de la conceptualización de las dificultades de aprendizaje, que vuelve extremadamente difícil establecer qué criterios deberían utilizarse en la identificación. Las diferentes definiciones implican diferentes criterios, incluso en un intento de poner en práctica la misma definición.
- La heterogeneidad de la población con problemas de aprendizaje obstaculiza el desarrollo de un conjunto unificador de criterios de identificación. Un alumno con dificultades de aprendizaje puede ser muy diferente de otro y mientras no se hayan comprendido mejor los subgrupos de dificultades de aprendizaje, la tarea de desarrollar una identificación precisa seguirá revistiendo una enorme complejidad.
- La mayoría de los instrumentos que se utilizan para identificar a los alumnos con problemas de aprendizaje son inadecuados, puesto que carecen de una sólida base empírica. Al respecto, se afirma que muchos test normalizados que se emplean para diagnosticar carecen de la confiabilidad y la validez requeridas.
- Muchas escuelas no proporcionan servicios adecuados a los alumnos de bajo rendimiento o con problemas, ni brindan a los docentes el sistema de apoyo que necesitan. En un esfuerzo por conseguir ayuda tanto para los profesores como para los alumnos con bajo rendimiento, se deriva muchas veces a estos alumnos a instituciones que abordan las dificultades de aprendizaje. En consecuencia, muchos niños que no tienen auténticas dificultades de aprendizaje terminan asignados a intervenciones terapéuticas alejadas del contexto escolar.

Tests: conceptualización, origen, clasificación.

Abordaremos ahora el tema de los tests revisando marcos teóricos que nos permitirán luego el análisis de los instrumentos seleccionados.

La palabra test hace referencia a la actividad evaluadora, de examen y de observación, propia del psicodiagnóstico que desarrollan los psicólogos.

Tiene su origen etimológico en la raíz: *test-*, del latín que significa 'testigo'.

Aunque la palabra test aparezca por vez primera en la psicometría en 1890, su uso se ha extendido rápidamente hasta el punto de que hoy se utiliza este concepto en los campos más dispares.

Según Pierre Pichot (1960) el test es “una situación experimental estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento. Tal comportamiento se evalúa por una comparación estadística, respecto a otros individuos colocados en la misma situación, lo que permite clasificar al sujeto examinado, ya sea cuantitativamente, ya sea tipológicamente”.

El término *test mental* es acuñado por Cattell en 1890 y el primer test propiamente de inteligencia es creado a principios de siglo por los psicólogos franceses Binet y Simon. Este test surge para diagnosticar a niños con problemas de deficiencia mental en las escuelas públicas de París. Su acogida fue tan buena que poco antes del estallido de la I Guerra Mundial se da un reconocimiento institucional al papel de los tests en el procedimiento diagnóstico (Thompson y Sharp, 1988).

La I Guerra Mundial va a marcar un hito importante en la historia de los tests, al suponer la introducción por vez primera de tests de aplicación colectiva. Al entrar EE.UU. en la contienda, se ve en la necesidad de reclutar mucho personal de forma muy rápida, desarrollándose para ello los tests alfa y beta que fueron aplicados a cerca de dos millones de reclutas. Se trataba de dos tests muy sencillos, de aplicación colectiva y automática; el test alfa era una prueba verbal, adecuada para sujetos con capacidad lectora y el test beta una prueba no verbal, apropiada para sujetos con problemas de alfabetización.

El éxito de los tests en la selección y clasificación de los reclutas fue tal que rápidamente se generalizó su uso a la sociedad civil. Es decir, terminada la contienda, siguieron utilizándose dentro y fuera del ejército y su uso fue masivo.

La tecnología de los tests comienza a ser desde entonces una característica de la vida americana y no es en absoluto casual que sea justamente allí donde arraiguen y se desarrollen con fuerza los tests.

Es larga la polémica sobre los llamados test mentales. Desde sus comienzos los test sirvieron para medir el llamado coeficiente intelectual, pero con el desarrollo de la psicología se dejó de medir aisladamente este coeficiente. Se pasó a hablar entonces de diversas formas de inteligencia, o de distintas facultades o habilidades mentales. Se dividió los sistemas de test en clasificaciones distintas, por ejemplo los de inteligencia, los de aptitudes, los de conocimiento.

La importancia de los tests radicó en que representaron la posibilidad de juzgar a las personas por sus aptitudes, habilidades o conocimientos, esto es, por méritos propios y no por su nivel socio-económico, apariencia, o por el juicio subjetivo de profesores o supervisores. Parece claro que los tests se relacionan de forma más estrecha con la actuación posterior del sujeto en el puesto laboral o educativo o, en cualquier caso, los tests son dispositivos más objetivos que criterios como el origen, la familia, el color de

piel, la apariencia y las opiniones intuitivas basadas en impresiones personales o en cartas de recomendación, criterios que han sido frecuentemente utilizados en situaciones de decisión.

Según María José Navas, en su artículo de la Revista Electrónica de Metodología Aplicada (1999, Vol. 4 n 2, pp. 1-11) los tests fueron acogidos con los brazos abiertos por una sociedad meritocrática como la norteamericana, que creía en el mérito personal como forma de progresar y en la que cualquier persona que trabajara duro y con la suficiente capacidad podía llegar a la cima, podía tener éxito.

Según el artículo citado, la sociedad norteamericana de comienzos de siglo constituyó, por tanto, un terreno bien abonado para los tests, ya que era una sociedad bastante caótica, muy marcada por el fenómeno de la inmigración, con un crecimiento muy rápido y con una enorme diversidad étnica y racial. Para poder organizar y educar a una sociedad tan diversa, era necesario poder detectar las diferencias individuales en las capacidades mentales de los sujetos (French y Hale, 1990). Si a esto se une la fuerte expansión de su economía y un enorme crecimiento industrial, tenemos ya los principales ingredientes del cóctel que explicaría el entusiasmo con el que fueron acogidos los tests en las primeras décadas del siglo en EE.UU. (Anastasi, 1985; Wigdor y Garner, 1982). De alguna manera, los tests sirvieron para clasificar y organizar en distintos ámbitos de la vida a las personas de esta sociedad en plena efervescencia durante la primera mitad del siglo.

Según René Zazo “la práctica de los test es la mejor y la peor de las cosas. ¿Qué es lo mejor que tiene? Es la llave de un nuevo análisis del espíritu humano. Por medio de los test es posible comprobar sin prejuicios, controlar, comparar, explicar más allá de las nociones comunes, reduciendo la confusión de las apreciaciones personales, de tal modo que es posible cumplir con el primero de todos los deberes científicos: la objetividad.

¿Qué es lo peor que tiene? La práctica de los tests sustituye la realidad concreta por abstracciones; fija, inmoviliza y reencuentra en sus conclusiones, con supuesta ingenuidad, los prejuicios que allí puso. Agrava los peligros de todo análisis por el prestigio de los números, las fórmulas y las curvas. Si bien se ha dicho que los tests son el instrumento de la verdad, lo son también del error.” (Zazo. 1961:pag. 7)

Entonces, ¿Qué es un test? Un test es una prueba definida que implica una tarea a realizar, idéntica para todos los sujetos examinados, con una técnica precisa para la apreciación del éxito o fracaso. Dicha tarea puede implicar una aplicación de conocimientos adquiridos (tests pedagógicos) o de funciones motrices o mentales (tests psicológicos).

De los test se afirma que son pruebas "científicamente elaboradas" que permiten establecer, y conocer algunos de los rasgos de un sujeto. Cuando se habla de una batería de test su alude a un conjunto de pruebas dirigidas al estudio de uno de estos rasgos o de varios de ellas.

Un test debe ser comprobado, se debe saber cuál es su fidelidad y su sensibilidad, se debe determinar su validez y debe ser sometido a un severo control experimental. Esas características lo distinguirán de otras pruebas.

Los tests constituyen un instrumento medido eficaz pero para ello debe cumplir con los siguientes criterios: Validez, Confiabilidad, objetividad y Estandarización.

La validez de un test se basa generalmente, en el hecho de que mide lo que pretendía medir, es decir, lo que se había propuesto medir. En otras palabras, un test es válido cuando mide con exactitud aquello para lo que fue construido. La validez de un test se suele conocer por el valor predictivo que posee.

Para que un test sea válido debe ser fiable, ha de presentar resultados consistentes de una ocasión a otra y entre los elementos que lo constituyen.

La validación de un test es un proceso muy largo y prácticamente interminable porque, entre otras cosas, los criterios de validación son muy variados.

a) Validez operacional. Se dice que un test es válido operativamente en el caso de que cubra un campo comportamental y operacionalmente definido.

b) Validez predictiva. Se dice que un test posee validez predictiva, si se da una correlación muy alta con criterios externos

c) Validez aparente se da cuando el contenido de los elementos que constituyen la prueba da la impresión, tanto al profesional como al sujeto que cumplimenta la prueba, de que está midiendo lo que pretende. Si bien no es ningún requisito científico, la importancia de este tipo de validez radica en que estimula su selección por parte del profesional especialista y puede servir para lograr el grado de motivación necesaria para que el sujeto realice la prueba con interés.

c) La validez factorial se limita a los test construidos siguiendo la metodología del análisis factorial.

Se considera que los tests más avanzados metodológicamente son los construidos siguiendo una metodología factorial. El modelo factorial postula relaciones lineales y aditivas entre las unidades funcionales aisladas y, a la vez, sigue la lógica del álgebra de matrices. Con este modelo se trata fundamentalmente, de obtener resultados, respuestas ante situaciones típicas.

d) Validez cruzada. Un test tiene validez cruzada cuando se han obtenido los mismos resultados con muestras distintas.

e) La validez concurrente se logra correlacionando el test a validar con otros ya validados y viendo las relaciones existentes y por último

f) La validez de constructo se refiere a la coherencia de los resultados de un test, en muestras y situaciones distintas, con la teoría psicológica que sirve de base.

Por su parte, la confiabilidad o consistencia interna de la prueba significa que los resultados del test deben gozar de una cierta estabilidad si se aplica en sucesivas ocasiones a una misma muestra o sujeto siempre y cuando en las condiciones de aplicación no se presenten amplias variaciones. Se dice que un test es fiable cuando, aplicado al mismo grupo, los resultados presentan una correlación mínima 0,50, aunque para mayor seguridad se aconseja que sea de 0,60. No obstante si el test se aplica a un sujeto, esta correlación debe ser con un mínimo de 0,80, y a ser posible de 0,90.

La tipificación o estandarización, implica que se aplica a muestras numerosas, con ello se obtiene una escala mínima que permite posteriormente otorgar a cada sujeto una puntuación de conformidad con las respuestas que realicen.

En cuanto a la objetividad, un test debe tener instrucciones claras, la puntuación o calificación de la prueba debe ser inequívoca, las normas de calificación deben haber sido obtenidas en una muestra de la población seleccionada científicamente para los propósitos específicos de la prueba, debe poseer claridad en lo que pretende medir, y el contenido del test ha de haber sido construido siguiendo las técnicas científicamente aceptadas.

Al tratar de la validez, hay que señalar que la normalización es un punto de vital importancia al enjuiciar un test. Se trata de que las calificaciones alcanzadas en cada una de las pruebas posean un valor normativo para el sujeto que haya sido sometido a ellas. Esto, sin embargo, se presta a confusiones de todo tipo. Cuando en los tests se habla de normatividad, se alude a un criterio frecuencial: en el proceso de construcción de la prueba se ha aplicado a una muestra de sujetos representativos de la población sobre la que se desean normalizar las puntuaciones. Ello lleva consigo, entre otras cosas, que la validez de un test depende del grado de representatividad de las muestras utilizadas, tanto como de la pertenencia del sujeto a la población sobre la que se supone ha sido normalizado el test psicológico

Clasificación de los test

Los test existen de muy diversas maneras y modalidades, existen test lúdicos (consisten en construir y jugar); los test verbales, no verbales (escribir, describir, contar, responder); los test gráficos (dibujar, copiar, etc.)

Resultaría imposible enumerar todos los tipos de test, son muchos los investigadores que permanentemente inventan o modifican pruebas diagnósticas, y los diferentes tipos clasificatorios según se crea más conveniente.

En una primera clasificación podemos encontrar los test publicados con normas y los test publicados sin normas lo que provoca diferencias con relación a su uso.

Los test con normas presentan una serie de características:

- Ítemes cuidadosamente preparados
- Permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo de referencia
- Ítemes de dificultad conocida y puntuaciones de fiabilidad conocida
- Normas nacionales. Dado que si el test no se ajusta al currículo nacional, es inútil evaluar lo que el alumno ha aprendido de la instrucción escolar y las puntuaciones arrojadas por los alumnos no reflejarán su verdadero rendimiento.

En cambio los test que se publican sin normas presentan la ventaja de ser interpretados cualitativamente, pero no permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo normativo.

También podemos encontrar los test referidos a criterio. En estos la definición del criterio es el paso más importante. Por lo general el rango usado es del 80%, sin embargo, la naturaleza del test y su formato pueden sugerir el rango a utilizar que podrá variar de un test al otro. En ocasiones el rendimiento es el que rige el criterio a utilizar, lo que implica incluir un criterio referido a la norma. Por último, son expertos los que establecen el criterio mínimo para considerar que el alumno sea mínimamente competente.

Otro grupo de test lo constituyen los tests contruidos por el especialista o por el docente. Una de las formas más corrientes para su construcción es tomar en consideración el currículo que se está enseñando. Si recuperamos los contenidos incluidos en este trabajo sobre la evaluación basada en el currículo, desde este enfoque, el diseño de los test debe asegurar una correspondencia entre los test o procedimientos de evaluación utilizados y el currículo.

Esta correspondencia es necesaria no sólo para la validez del test sino también para ubicar los alumnos con dificultades de aprendizaje en un lugar en el currículo donde puedan progresar con éxito. Se trata de una consecuencia del gran cambio apreciado desde una perspectiva de evaluación centrada en el diagnóstico y clasificación hacia una perspectiva de intervención. La propuesta implica un cambio desde el antiguo sistema de etiquetamiento de alumnos hacia el énfasis en ubicarlos en un nivel de instrucción desde donde puedan tener éxito y rendir conforme a sus potencialidades.

Por lo tanto la tarea de los evaluadores consiste principalmente en encontrar un nivel en el currículo apropiado para el alumno e incorporar prácticas evaluativas de la enseñanza diaria de manera que la evaluación se incorpore al proceso de instrucción.

Es imposible describir adecuadamente la utilidad de los tests en educación sin exponer antes su función en términos del proceso evaluativo. Cuando se hace una evaluación, se juzga el valor en términos de reglas establecidas sobre la base de las pruebas disponibles y que atañen al asunto que se está considerando. Los tests suministran gran cantidad de estas pruebas o evidencias. Recordemos que este trabajo se refiere no sólo a los tests sino también a los instrumentos de evaluación en general, dado que consideramos que aportan pruebas sustanciales que conducen a la determinación del valor. Sin duda, quien evalúa busca la mejor información posible que pueda encontrar, ya sea a través de los tests o mediante cualquier otro instrumento. El hecho de que los tests produzcan principalmente informaciones cuantitativas, les confiere una ventaja sobre los demás recursos. No obstante, la circunstancia de que la información arrojada sea cuantitativa no la torna necesariamente más útil para la evaluación. La persona que sabe evaluar recoge datos de cualquier fuente asequible, los aprecia de acuerdo con sus propios referentes teóricos, y saca la conclusión que corresponda.

Sin embargo, no debemos olvidar que la evaluación está siempre orientada hacia fines, en este caso, los fines de la educación y más específicamente a los objetivos planteados en el área de la producción escrita.

Por lo tanto si el especialista ha identificado los objetivos en términos de los cuales se propone realizar la evaluación y ha identificado una o más estrategias de evaluación, debe proporcionar al alumno la oportunidad de desplegar su potencial con relación a los objetivos considerados. En el caso de los tests, lo único que necesita es la oportunidad de administrarlos; en el caso de otros instrumentos la oportunidad no se brinda tan fácilmente. Es frecuente que se requiera de una situación más natural.

No obstante, una de las principales desventajas de los tests construidos por los docentes o profesionales basados en el currículo está relacionada a la formación previa de los evaluadores. Diseñar instrumentos de evaluación implica conocimientos sobre los principios psicométricos de fiabilidad y validez, entre otras habilidades como así también el desarrollo de una experiencia suficiente que permita la interpretación de los datos. Todo ello debería formar parte de los programas de formación tanto de docentes como de especialistas que abordan los problemas de aprendizaje. Incluimos a los maestros dado que las nuevas tendencias muestran una responsabilidad compartida entre los especialistas y los docentes en la evaluación de los alumnos con dificultades. Se desplaza el protagonismo hacia los maestros y los especialistas serán los que funcionen

como expertos que asesoran, colaboran, supervisan y ayudan a resolver inconvenientes que los docentes encuentren en la tarea de implementar y desarrollar una propuesta de evaluación integrada en el proceso de enseñanza – aprendizaje en cada aula.

Otra clasificación toma en cuenta los contenidos de los tests. Según esta clasificación los tests pueden ser, cognitivos y no cognitivos (llamados también de personalidad). Los cognitivos pueden agruparse, a su vez, en los siguientes apartados: 1) Tests de aptitudes fundamentalmente innatas, tales como tests primordialmente de inteligencia general; de aptitudes especiales (fluencia verbal o inteligencia espacial); y de pensamiento creador.

2) Tests de conocimientos fundamentalmente adquiridos, tales como tests de comprensión y uso de los conocimientos escolares; y tests de conocimientos sobre materias especializadas, como Ingeniería aeronáutica, Medicina o Psicología.

Los tests de personalidad admiten también su clasificación, sólo que no es importante para este trabajo.

Un último orden clasificatorio se basa en la forma de presentación del material. Con este criterio, pueden considerarse dos grupos: 1) el que apela al modo de presentación del material de prueba, siendo en este caso escritos, orales o manipulativos; y 2) en función del tipo general de respuesta que se exija al sujeto, bien sea la elección de una de las muchas que se ofrecen -se trata de descubrir la respuesta correcta- o bien que el sujeto cree una respuesta nueva o la exprese en su propio lenguaje.

Test aplicados a la evaluación de la escritura

Basándonos en la teoría de los test en general, los test de escritura se encuadrarían en el tipo de técnicas llamadas “Psicotécnicas” que utilizan metodología formalizada, comparable y medible (puntajes, escalas, muestras, estandarizaciones, coeficientes).

Con relación a los instrumentos que evalúan la producción escrita, se esgrimen posturas favorables, planteando utilizar los tests como un complemento diagnóstico y no como único elemento a considerar. Por lo tanto se recomienda una correcta elección de una batería de test (nunca uno aislado), para garantizar la confiabilidad necesaria expresada por el hecho de que una exacta prueba realizada por diferentes profesionales a una misma persona mostraría idénticos resultados, además demuestra confiabilidad (entre otras cosas) la realización de “test-retest” (aplicación de un mismo test en dos ocasiones luego de un intervalo de tiempo, para observar la correlación entre ambos).

Las posturas contrarias de los test individuales, afirman que debido a que es imposible estimular los comportamientos siempre igual, que las formas estadísticas son

siempre acotadas, y que nunca diferentes individuos pueden estar en una misma y exacta situación, la clasificación estadística y tipológica es insuficiente y no confiable. Porque siempre que se realiza una comparación, se hace sólo eso, una comparación. Sostienen que las mediciones demuestran, que con el paso de los años, los resultados en un mismo individuo, pueden modificarse. Y que además, una misma prueba realizada dos veces no siempre da los mismos resultados, y que algunas conclusiones encontradas por algunos profesionales no son encontradas por otros.

En cuanto a los test en las muestras poblacionales versus los test individuales, en las muestras poblacionales nadie discute la efectividad potencial de los tests. Se considera que las muestras poblacionales, muestran aproximaciones estadísticas. Mientras que las mediciones de aptitudes, o de conocimientos, sirven entonces para muchas cosas, en el plano, clínico y educativo. Lo que se cuestiona es que se pueda medir un nivel individual.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS

Criterios de selección de los test

Para demostrar si los instrumentos de evaluación de la producción escrita cumplían con los objetivos propuestos de diagnosticar las dificultades en su aprendizaje, decidimos analizar una serie de instrumentos. Es por ello que el primer desafío de esta investigación lo constituyó entonces determinar una serie de criterios que nos permitieran seleccionar los instrumentos a analizar.

Los criterios seleccionados fueron los siguientes:

- 1) Usuarios en el medio
- 2) Aparición en programas académicos de formación profesional
- 3) Difusión en páginas de Internet
- 4) Venta en las librerías
- 5) Año de edición
- 6) Idioma

Realizamos en primer lugar una encuesta dirigida a conocer cuáles eran los instrumentos más utilizados en el medio por profesionales especialistas que trabajaban en gabinetes de instituciones escolares y en forma particular.

Investigamos programas académicos de formación de profesionales (terapeutas del lenguaje, profesores de débiles mentales y motores, fonoaudiólogos y psicopedagogos) de universidades nacionales públicas y privadas.

Recorrimos innumerables páginas de Internet y consultamos las ventas en varias librerías del medio.

Por último consideramos que seleccionaríamos únicamente instrumentos en español y editados o revisados dentro de los últimos 25 años.

De esta manera los instrumentos seleccionados fueron los siguientes:

- 1) LEE Test de Lectura y Escritura en Español. (2006). Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B. Paidós. Buenos Aires.
- 2) T.A.L.E. (Test de Análisis de Lectura y Escritura). (2006). Toro J., Cervera, M. Pablo del Río Editor. España.
- 3) D.I.P. (Ie) Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura. (2003) DI SCALA, M. CANTÚ, G. Ed. Noveduc. Buenos Aires.

4) PRUEBAS DE LECTURA Y ESCRITURA. OLEA, Ricardo. (1987). República de Chile. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (C.P.E.I.P.) Chile.

Criterios de análisis

En base a todo el material teórico incluido en este trabajo, al que recurrimos como insumo para seleccionar los criterios de análisis, diseñamos en un primer momento una grilla que nos permitiera una descripción general y completa de cada instrumento.

En la grilla consideramos los siguientes aspectos:

Denominación del instrumento

Autores

Año de edición

Lugar de edición

Editorial

Característica: estandarizado o no estandarizado y

Generalidades

Realizamos además una breve descripción de los siguientes aspectos:

Paradigma teórico al que adhiere.

Concepto de escritura

Objetivos

Modo de administración

Material de administración

Procedimiento de obtención de la muestra

Subprocesos que abarca

Unidades de análisis y

Normas de valoración

Mostramos a continuación el análisis de cada uno de ellos.

Grilla de Análisis del test LEE:

Test de lectura y escritura en español

Autoras: Sylvia Defior Citoler , Liliana Fonseca, y Barbara Gottheil

Año de edición:2006

Editorial: Paidós

Lugar de edición: Buenos Aires

Característica: baremada con una población representativa de niños de Buenos Aires y de Granada (España)

Generalidades: El test LEE, es un trabajo conjunto de dos prestigiosos equipos profesionales (uno argentino y otro español), determina los logros medios esperables por año escolar (de 1° a 4° curso de la escuela primaria) en una serie de habilidades.

También permite detectar el rendimiento alcanzado por el niño, la presencia de retraso lector y escritor, y las dificultades específicas de lectura y escritura. Ha sido diseñado atendiendo íntegramente a las particularidades lingüísticas del español, y consta de 7 pruebas (Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Comprensión de palabras y frases, Prosodia, Comprensión de textos, Escritura de palabras, Escritura de pseudopalabras) y dos pruebas complementarias (Segmentación fonémica y Lectura de letras). El aporte más novedoso de esta batería es que no sólo registra respuestas correctas e incorrectas, sino también el tiempo utilizado, y permite discriminar matices en los procesos de lectura y escritura así como también clasificar los errores. La evaluación que proporciona este test permite que el profesional realice el diseño de una intervención personalizada para la recuperación de las dificultades halladas.

<p>Paradigma teórico al que adhiere</p>	<p>Este test se encuadra dentro de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, dado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a- se plantea como propósito evaluar los procesos implicados en la lectura y escritura, b- revaloriza la importancia de un adecuado diagnóstico de los procesos implicados en la lectura y la escritura como herramienta clave para la recuperación, c- tiene en cuenta los dominios específicos en los que se desarrolla el aprendizaje de la lectura y la escritura. <p>La prueba contempla la evaluación de la lectura y la escritura, pero dado el tema de la presente investigación, sólo se analizan la fundamentación teórica relacionada con la escritura.</p>
<p>Concepto de escritura</p>	<p>Las autoras del test consideran que la escritura es una actividad psicolingüística de tipo productivo-expresivo que requiere mayores recursos cognitivos que las actividades de tipo receptivo-comprensivo como es la lectura. Basan su investigación en los modelos cognitivos que postulan la existencia de dos formas posibles para escribir una palabra: la fonológica y la ortográfica. Por ello, el test LEE evalúa ambos procedimientos (fonológico y ortográfico) mediante una subprueba de escritura de palabras y otra de pseudopalabras.</p> <p>En este test no se plantea como objetivos la evaluación de la “composición escrita”, considerando que esto por un lado, alargaría innecesariamente la prueba, y por otro que el objetivo fundamental del test es evaluar sólo el desarrollo del lenguaje escrito en los primeros cuatro años de escolaridad.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Evaluar los principales procesos implicados en la lectura y escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar. Detectar el tipo de error observado con el objetivo de precisar el diagnóstico e implementar un adecuado plan de recuperación.</p>

<p>Modo de administración</p>	<p>El test fue diseñado para ser aplicado a niños de 1° a 4° curso de educación primaria en forma individual. También puede ser aplicado a niños de edades superiores con problemas de lectura y escritura</p> <p>El examinador debe atenerse de forma estricta a las instrucciones de aplicación, para obtener resultados que puedan ser adecuadamente interpretados.</p> <p>Debe tenerse en cuenta que la puntuación en cada año escolar corresponde a la finalización del mismo. Por ello, si el niño es evaluado al comienzo del año escolar se deben aplicar las pruebas y puntuaciones del año anterior.</p> <p>El evaluador debe usar un tono de voz natural y estimulante.</p> <p>Para aplicar el test se necesita el cuadernillo de evaluación, el registro de respuestas, las hojas de trabajo, un lápiz y un cronómetro.</p>
<p>Material de administración</p>	<p>Un cuadernillo de evaluación que contiene todas las subpruebas. Se utiliza cronómetro, hoja de trabajo, lápiz y grabador (en las pruebas de lectura). Registro de respuestas.</p> <p>Presenta las actividades en letra minúscula y mayúscula imprenta, anotando en el registro la opción elegida por el niño.</p>
<p>Procedimiento de obtención de muestra</p>	<p>Sólo se utiliza el procedimiento de dictado de palabras.</p>
<p>Subprocesos que evalúa</p>	<p>Subprueba: escritura de palabras</p> <p>El objetivo de esta prueba es evaluar los conocimientos fonológicos y ortográficos que utilizan los niños al escribir palabras.</p> <p>Consiste en un dictado de 44 palabras seleccionadas según los criterios arriba mencionados. El rango de puntuación de esta oscila entre 0 y 44.</p> <p>Subprueba escritura de pseudopalabras</p> <p>Esta prueba evalúa el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema –fonema del niño de forma estricta.</p> <p>Consiste en el dictado de 32 pseudopalabras que se fueron construidas a partir de las palabras del ítem anterior y con las mismas características lingüísticas.</p> <p>El rango de puntuación de esta prueba es de 0 a 32.</p>
<p>Unidad de análisis</p>	<p>Escritura de palabras, Escritura de pseudopalabras.</p> <p>Los criterios de selección de las palabras de estas subpruebas son los siguientes: frecuencia, longitud y tipo de complejidad ortográfica. Los ítemes fueron seleccionados de una base de datos de palabras elaborada en la Universidad de Salamanca, a partir de libros de textos y de lectura que utilizan los alumnos de 1° a 6° de Educación Primaria.</p> <p>En cuanto a la frecuencia, se eligieron palabras de frecuencia media, en cuanto a la longitud, se seleccionaron palabras bisílabas, trisílabas y cuatrísílabas y con respecto a la variable complejidad, para cada rango se frecuencia se eligieron palabras según la siguiente categoría: palabras complejas, simples y con grupos consonánticos.</p> <p>Las palabras complejas son aquellas que presentan complejidad</p>

	<p>ortográfica, ya que no respetan el principio alfabético de biunivocidad según el cual a cada grafía le corresponde un fonema y viceversa. En el caso del castellano se definen las siguientes categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dígrafos: son grafonemas en los que a un sonido le corresponden dos letras. 2. Letra H 3. Influencia contextual: la escritura de un grafema depende de las letras que le acompañan, de manera que a un mismo grafema le corresponden diferentes fonemas y viceversa. 4. influencia de posición: La escritura de un grafema depende de la posición que ocupe dentro de la palabra. 5. Palabras inconsistentes en escritura: son palabras que tiene un fonema que puede ser representado por dos o más grafemas diferentes, sin que exista una regla que permita determinar qué grafonema es el correcto. 6. Tilde <p>Las palabras simples: son aquellas formadas con grafonemas simples, es decir en las que a cada fonema le corresponde un único grafema y viceversa.</p> <p>Las palabras con grupo consonántico: son palabras ortográficamente simples, pero que contienen un grupo consonántico de los existentes en castellano...</p> <p>Tanto las palabras complejas, como las simples y las que tiene grupo consonánticos son sustantivos, adjetivos o participios adjetivados y verbos en la categoría tilde.</p> <p>Las pseudopalabras que incluye la prueba se seleccionaron considerando las mismas características lingüísticas</p>
Normas de valoración	<p>Para obtener la puntuación se asignan puntos enteros. Por ejemplo: o punto por respuesta incorrecta, 1 punto por cada respuesta correcta. Cada prueba menciona el puntaje total posible a lograr. Luego el examinador tiene que recurrir a las tablas para comparar la puntuación directa obtenida con los percentiles correspondientes establecidos por curso y volcar los datos en un perfil que permite ubicar al niño en algunos de los siguientes niveles: con dificultad, competente o muy competente.</p>

Grilla de Análisis del test TALE:

Test de análisis de lectoescritura

Autores: Toro, J. y Cervera, M.

Año de edición: 2006 (séptima edición)

Lugar de edición: Madrid

Editorial: A. Machado Libros S.A.

Característica: Baremado para niños de Barcelona.

Generalidades: El test es una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Supone la existencia de criterios de normalidad lo más precisos posibles.

El apartado que valora la lectura consiste en una serie de 5 pruebas dirigidas a evaluar la lectura de letras, sílabas, palabras, textos y comprensión lectora. Sin embargo no nos detendremos en su análisis dado los objetivos de esta investigación.

En lo que concierne a la elaboración de una prueba de escritura distingue dos aspectos básicos: el grafismo y la ortografía. Consiste en una serie de tres pruebas orientadas a evaluar la escritura a la copia, al dictado y la escritura espontánea.

Es un test validado con 460 niños de Barcelona, pertenecientes a 14 establecimientos educativos y distribuidos entre 1º y 4º año de la educación primaria.

Registra el tiempo utilizado

Paradigma teórico al que adhiere	<p>Si bien sus autores no lo mencionan expresamente, consideramos después de la lectura y análisis de la fundamentación teórica presentada por ellos en la primera parte de su obra que adhieren al paradigma de la neuropsicología cognitiva. Esto es por los referentes teóricos que citan (Luria, 1968 y Tsvetkova, 1977) y por los modelos de lectura y escritura propuestos para el análisis.</p> <p>No obstante, también encontramos la presencia de elementos de la psicolingüística, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Distingue Producción de comprensión. b) Diferencia los procesos motores de codificación de los de producción. c) Con relación a la escritura abarca los tres procedimientos fundamentales: copia, dictado y escritura espontánea. d) La escala de valoración presenta las puntuaciones medias correspondientes a los errores totales y parciales, propios de cada nivel de E.G.B. y no "etiqueta" a los niños en categorías diagnósticas que provengan de modelos médicos.
Concepto de escritura	<p>Los autores si bien distinguen en el cuerpo de su fundamentación teórica y en los apartados del test a la lectura de la escritura hacen uso del término "lectoescritura" incluso cuando lo definen. Consideran que la lectoescritura es un comportamiento sumamente complejo que, como todo lo intelectual, tiene una estructuración jerárquica. Así pues, para su existencia conductual precisa de la presencia de otras habilidades más simples, previas, irremplazables, en el repertorio del sujeto. Si alguna de estas habilidades todavía no ha sido adquirida por un niño determinado, la lectoescritura correcta le será imposible.</p>
Objetivos	<p>Es una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas.</p>
Modo de administración	<p>Consideran en primer lugar la importancia de contar con la colaboración del niño, para lo cual sugieren establecer una buena relación entre el examinador y el niño. Sugieren también conocer previamente la historia escolar del niño.</p> <p>El examinador debe constituirse en fuente de reforzamiento, no</p>

	<p>puede realizar críticas, ni hacer gestos. No se debe ofrecer ayudas y la objetividad debe ser máxima.</p> <p>Se puede iniciar la administración del test tanto en el apartado de la lectura como en el de escritura.</p> <p>Cada prueba contiene su propia consigna y por lo tanto se le irán ofreciendo a medida que llegue el momento de ejecutarla.</p> <p>Si bien se toma el tiempo nunca debe decirse al niño que se de prisa.</p>
Material de administración	<p>La propuesta contiene cuatro sobres:</p> <p>Primer sobre: "Material de administración"</p> <p>Segundo sobre: "Registro de lectura"</p> <p>Tercer sobre: "Registro de escritura"</p> <p>Cuarto sobre: "Resultados"</p>
Procedimiento de obtención de muestra	<p>Las muestras de escritura se obtienen a partir del uso de los tres procedimientos básicos: copia, dictado y escritura espontánea.</p> <p>En la primera prueba se le pide que realice la copia de todas las palabras que están impresas, en su letra normal.</p> <p>En la prueba de dictado, se le dicta el texto apropiado para el año en que niño esté cursando o haya cursado. Debe dictarse el texto por frases y no podrán repetirse más de una vez. Se puede retroceder al nivel inmediato inferior si se considera que el número de errores ha sido notable.</p> <p>Por último el niño debe realizar una escritura espontánea sobre un paseo al campo, a la playa o sobre un viaje. El examinador no puede aportar ideas o sugerencias concretas al tema en cuestión.</p>
Subprocesos que evalúa	<p>Considera en las normas de valoración a los procesos motores, la recuperación ortográfica de las palabras, los procesos sintácticos y los procesos semánticos.</p>
Unidad de análisis	<p>Toma en cuenta en la copia las siguientes unidades de análisis: sílabas, palabras y frases en los tres tipos de letras: minúscula y mayúscula imprenta y cursiva.</p> <p>Mientras que en el dictado la unidad de ejecución son sólo textos.</p>
Normas de valoración	<p>Para los procesos motores:</p> <p>Grafismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tamaño de la letra - Irregularidad - Oscilación - Interlineación - Zonas - Soldadura - Curvas - Trazos verticales <p>Recuperación de la ortografía de las palabras:</p> <p>Ortografía natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sustituciones - Rotaciones

	<ul style="list-style-type: none"> - Adiciones - Omisiones - Inversiones - Uniones - Fragmentaciones <p>Ortografía arbitraria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acentuación - Puntuación - Cambios consonánticos <p>Procesos sintácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número - Género - Omisión de palabras - Adición de palabras - Sustitución de palabras - Tiempo - Orden - Estilo - Incoherencia - Enumeración de palabras - Enumeración perseverativa de frases - Catalanismos <p>Procesos semánticos: no se pretende encontrar errores sino calificar los aspectos positivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oraciones - Calificativos - Adverbios - Causa-consecuencia <p>Se hace una cuantificación del número de errores y luego se hace una estandarización de niveles alcanzados.</p> <p>Una vez administrado el test de escritura y registrados los errores cometidos por el sujeto, es preciso proceder a la comparación de los resultados obtenidos con los de la población general. Para ello debe recurrirse a las tablas que se adjuntan al material.</p> <p>Presentan además las puntuaciones medias correspondientes a los errores totales y parciales, propios de cada nivel de E.G.B.</p>
--	---

Nos queda poco claro qué se entiende por escritura espontánea si se la hace hacer en medio de una prueba, consideramos que no hay nada menos espontáneo que eso.

Por otra parte no coincidimos con algunas denominaciones tales como ortografía natural y ortografía arbitraria. Convengamos que las calificaciones son poco felices. Toda ortografía es siempre arbitraria puesto que es siempre una construcción cultural (no hay ortografía natural). Entendemos, por las categorías que se evalúan que alude a aquellos aspectos de la ortografía que suponen una correspondencia entre lo oral y lo escrito (“natural”) y a aquellos casos en los que no hay tal correspondencia (“arbitraria”). Lo curioso es que pone la acentuación y a la puntuación bajo el rótulo de arbitrario cuando no todo es arbitrario. Por ejemplo: en el caso de las palabras esdrújulas hay

correspondencia entre lo gráfico y lo oral (que sea supralineal no lo vuelve más arbitrario que lo lineal). O, por ejemplo, en el caso de la puntuación, la coma en las aclaraciones.

Por último, en la categoría contenido expresivo, se evalúa el tiempo de escritura (tal vez la arbitrariedad de señalar el tiempo en esta categoría se deba a que se tratan las categorías por separado), la cantidad de oraciones (constructo que necesita a los fines de estandarizar pero que no guarda relación con la calidad textual) y en cada nivel, estipulado según el número de oraciones, evalúa la cantidad de apariciones de las siguientes subcategorías: *calificativos*, *adverbios*, *causa-cons* que aparecen. Puede entenderse la cantidad como un arbitrario necesario para la estandarización pero desde ya que el dinamismo textual no estipula previamente como necesarias ni esas subcategorías ni cantidad alguna de aparición de esas subcategorías.

Grilla de Análisis del instrumento DIP (Ie):

Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura.

Autores: Di Scala, M. Y Cantú, G.

Año de edición: (2003)

Editorial: Ed. Noveduc.

Lugar de edición: Buenos Aires.

Característica: no estandarizado - cualitativo

Generalidades: Los autores han diseñado el instrumento diagnóstico D.I.P (Ie) que propone al sujeto enfrentarse con actividades semejantes a las escolares: escritura espontánea, dictado, copia, lectura en voz alta, lectura silenciosa y comprensión de lo leído por otro. Sostienen que su interés central radica en analizar comparativamente el desempeño distintivo del sujeto en cada una de las situaciones, sabiendo que éstas se sostienen en procesos cognitivos distintos y en convocatorias subjetivas diferenciales.

Se proponen como objetivo la evaluación cualitativa del desempeño distintivo del sujeto en cada una de las áreas específicas de la lectura y escritura.

Consideran que este instrumento permite describir las fracturas, relacionando las construcciones cognitivas y sus desfases no en función de su adecuación normativa al currículum escolar sino por referencia a los aspectos de significación subjetiva que cada una de las situaciones evoca.

Entendiendo por situaciones a la escritura espontánea, la copia, el dictado, la lectura silenciosa, etc. Se basan en el supuesto de cada una de estas situaciones implican posicionamientos distintos del sujeto frente al texto escrito.

Está diseñada para ser aplicada en los primeros años de educación general básica.

Paradigma teórico al que adhiere	<p>Enmarcan el diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura en el contexto psicopedagógico clínico, tomando como eje el rastreo de huellas de la subjetividad constitutivas de los procesos de leer y escribir.</p> <p>Los autores remiten a un sujeto que se posiciona frente a un texto de un modo único y característico. Sostienen que las formas en que un sujeto lee y escribe presentan ciertas particularidades que pueden comprenderse como manifestaciones de un posicionamiento subjetivo frente al texto.</p>
Concepto de escritura	<p>Las formas en que un sujeto lee y escribe presentan ciertas particularidades que pueden comprenderse como manifestaciones de un posicionamiento frente al texto y al entrevistador. Este posicionamiento es el objeto de indagación en el momento de diagnóstico.</p>
Objetivos	<p>Evaluar cualitativamente el desempeño distintivo del sujeto en cada una de las áreas específicas de la lectura y escritura.</p>
Modo de administración	<p>La prueba es de aplicación individual, se puede aplicar en un tiempo aproximado de 35 minutos y se administra en forma completa cualquiera sea el nivel o edad del sujeto.</p> <p>Contiene consignas breves y sencillas para cada una de las subpruebas.</p>
Materiales de administración	<p>El instrumento contiene planillas de actividades y láminas con ilustraciones. Todo el material está escrito en imprenta mayúscula y de un tamaño considerable.</p> <p>Además de estos materiales se necesita para aplicarlo lápiz y el protocolo de registro para uso del examinador.</p>
Procedimiento de obtención de muestra	<p>Los procedimientos propuestos para la obtención de la muestra son la copia, el dictado y la escritura espontánea.</p>
Subprocesos que evalúa	<p>Los autores sostienen que no realizan los mismos procesos frente a las distintas situaciones. Y distinguen entre inscribir, transcribir y copiar.</p> <p>Inscribir: escritura espontánea que implica la producción de enunciados autónomos.</p> <p>Transcribir: es la situación de dictado que implica el carácter de amenidad de lo escrito y supone la transposición de las palabras del código fonético al código escrito.</p> <p>Copiar: quien copia se sitúa como reproductor de un texto de otro.</p> <p>La prueba de escritura está estructurada en 3 subpruebas:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura espontánea: <ol style="list-style-type: none"> a. Escritura libre (sin apoyo figurativo). b. Escritura con lámina a partir de la cual se invita al sujeto a producir. c. Escritura de nominación de objetos (donde el sujeto debe producir a partir de la presentación de figuras que reproducen elementos de uso cotidiano). 2. Dictado: <ol style="list-style-type: none"> a. Dictado de palabras. b. Dictado de oraciones. 3. Copia: <ol style="list-style-type: none"> a. Reproducción de una oración.
Unidad de análisis	<p>Las unidades de análisis son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palabra - Oración y - Texto
Normas de valoración	<p>Los autores proponen asignar a cada una de las respuestas del niño el siguiente esquema de códigos:</p> <p>A: Ausencia de respuesta gráfica. B: Dibujos o trazos indiferenciados. C: Mezcla de dibujos o trazos con signos convencionales. D: Letras convencionales sin lecturabilidad. E: Letras convencionales con lecturabilidad incompleta y correspondencia no alfabética. F: Letras convencionales con incompleta correspondencia alfabética. G: Letras convencionales formando palabras con lecturabilidad definida y completa, con o sin ortografía convencional. H: Palabras formando una o varias oraciones con sintaxis adecuada pero sin cohesión textual. I: Oraciones formando un texto coherente y cohesivo.</p> <p>Sugieren además en la hoja de registro una columna destinada para que el examinador escriba sus observaciones.</p>

Destacamos el uso de los tres procedimientos recomendados para la obtención de las muestras de producción escrita y la presencia de diferentes unidades de análisis, sin embargo, consideramos que luego de la obtención de la muestra y durante el análisis de los datos obtenidos no se recupera la información. Esto surge del análisis del esquema de códigos, a partir del cual se deduce que el énfasis está puesto en la unidad palabra, en las estrategias de conversión fonema – grafema, en la selección alográfica, en el orden de los grafemas dentro de la palabra y sólo en dos ítems se contemplan los procesos sintácticos y semánticos.

**Grilla de Análisis de
Pruebas de lectura y escritura**

Autor: Olea, Ricardo

Año de edición: 1987

Editorial: C.P.E.I.P

Lugar de Edición: Chile

Característica: No estandarizado

Generalidades:

Estas pruebas pretenden establecer la capacidad de aprendizaje de la lectura y de la escritura y por consiguiente, sólo pueden ser aplicables a niños de inteligencia normal que hayan recibido regularmente instrucción básica por lo menos durante un año. Si el niño lleva más de dos años continuados de enseñanza básica regular se aumentarán las exigencias en los ítemes señalados.

Se puede aplicar también a niños mayores con problemas de aprendizaje. Se trata de una revisión realizada por el mismo autor a las pruebas diseñadas en 1977. Si bien no ha sido estandarizada ha sido aplicada a un grupo de 103 niños que iniciaban 2º año de E.G.B en diversas escuelas de Rancagua en Chile.

El autor aclara que el hecho que un niño no pase satisfactoriamente las pruebas no autoriza a concluir que se trate de un niño con dislexia evolutiva. Sugiere que este diagnóstico implica que se haya aplicado primero otras pruebas como la de “integración de las funciones básicas cerebrales” y que se haya hecho un estudio médico-psicológico que descarte otras posibilidades.

<p>Paradigma teórico al que adhiere</p>	<p>Si bien, el paradigma teórico no ha sido explicitado por el autor consideramos que toma elementos de la psicolingüística y de la neuropsicología.</p> <p>Del modelo psicolingüístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> e) Distingue Producción de comprensión. f) Diferencia los procesos de decodificación de los de comprensión y los procesos de codificación de los de producción. g) Con relación a la escritura abarca los tres procedimientos fundamentales: copia, dictado y escritura espontánea. <p>Del modelo neurológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> h) La escala de valoración propone distintos grados de deficiencia y sólo “etiqueta” a los niños en la categoría diagnóstica: dislexia (que proviene de modelos médicos) cuando se ha realizado otras evaluaciones médicas y psicológicas y se han aplicado otras pruebas que derivan del modelo neuropsicológico: “integración de las funciones básicas cerebrales”
---	--

Concepto de escritura	Olea no especifica ningún concepto de lectura ni de escritura. Sin embargo, la presencia de los tres procedimientos de evaluación, sugiere el reconocimiento de la diferencia entre escritura productiva y reproductiva y por otra parte, la ausencia en la escala de valoración de los aspectos motores, nos hace presumir que se priorizan los procesos léxicos, dado que están ausentes los sintácticos y semánticos.
Objetivos	Estas pruebas pretenden establecer la capacidad de aprendizaje de la lectura y de la escritura.
Modo de administración	<p>Las pruebas fueron diseñadas para ser aplicadas a niños que han sido instruidos por más de un año en lectura y escritura y si bien no menciona hasta qué edad se puede aplicar, presumimos por el tipo de material que abarcaría a los niños de 2º a 4º curso de E.G.B.</p> <p>No se tiene en cuenta el tiempo que demora el niño en la ejecución de las distintas pruebas. Salvo en las pruebas de copia y dictado de frases.</p> <p>Cada prueba tiene su propia consigna que se le ofrece al niño llegado el momento.</p>
Material de administración	<p>Para aplicar las pruebas se necesita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pauta de aplicación y evaluación - Protocolo - Tablas o material que se utiliza - Lápiz y - Hoja de registro de puntuaciones
Procedimiento de obtención de muestra	Se utiliza el dictado de números, palabras y frases; la copia de frases y la escritura espontánea, cuyo tema es el recuento de lo que acaba de leer.
Subprocesos que evalúa	<p>La prueba consta de 14 ítems:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Lectura de números 2.- Lectura de letras 3.- Lectura de combinación de vocales y consonantes 4.- Lectura de palabras 5.- Deletreo de palabras oídas 6.- Formación de palabras al oír sonidos 7.- Lectura de frases 8.- Copia de una frase 9.- Dictado de frases 10.- Dictado de palabras 11.- Dictado de números 12.- Lectura de un trozo 13.- Comprensión de lo leído 14.- Escritura espontánea <p>Evalúa dos aspectos de la conciencia fonológica: análisis y síntesis de palabras oídas. También considera el proceso de conversión</p>

	<p>grafema-fonema. Evalúa la recuperación ortográfica, esto se desprende no del marco teórico sino de las pruebas y de la escala de valoración. No toma en cuenta los procesos sintácticos y semánticos.</p>
Unidad de análisis	<p>Considera: fonemas, grafemas, sílabas, grupos vocálicos, palabras, frases y texto. No se mencionan los criterios de selección de cada uno de ellos. Sí se menciona el tipo de letra, el autor sugiere que dado que se utilizan tanto la letra imprenta como la cursiva, se den ambas formas en aquellos sonidos cuyo grafismo es diferente en ellas.</p>
Normas de valoración	<p>El puntaje total se obtiene sumando los puntajes obtenidos en cada una de la pruebas con la siguiente escala de valoración: Sin error: 4 puntos 1 error: 3 puntos 2 a 3 errores: 2 puntos 4 a 8 errores: 2 puntos Más de 8 errores: 1 punto El número de errores puede variar de una prueba a otra. En el dictado de frases no se tienen en cuenta los errores ortográficos y se priorizan los de ligazón. Se puede repetir sólo una vez y en caso de haber necesitado otra repetición se computa como error. En la escritura espontánea no se toman en cuenta las faltas de ortografía y los errores de ligazón se computan como medio error cada uno. Lo escrito hasta con 10% de error (Nº de palabras) de error tiene 4 puntos, si tiene hasta un 30% de error (Nº de palabras con defecto) equivale a 3 puntos, si presenta hasta un 50% de lo escrito con defecto tiene 2 puntos y si se observa más del 50% de lo escrito con defecto se suma sólo un punto.</p>

Rescatamos de estas pruebas la presencia de ítems que evalúan aspectos de la conciencia fonológica tales como el análisis y la síntesis de palabras escuchadas. Consideramos que constituye una información muy valiosa a la hora de diseñar los planes de trabajo para favorecer el acceso al léxico por ruta fonológica.

Nos queda poco claro qué se entiende por escritura espontánea si se la hace hacer en medio de una prueba, consideramos que no hay nada menos espontáneo que eso.

Por último, en la prueba escritura espontánea, se evalúa solamente la cantidad de palabras con defecto, si bien se aclara que no se tendrán en cuenta las faltas de ortografía. No se contemplan ni los procesos sintácticos, ni los semánticos.

Propuesta de reflexión

Por último y para determinar si el instrumento cumple con los postulados que se han indicado en los capítulos de revisión teórica, diseñamos una lista de preguntas que si bien es muy extensa, consideramos muy útil para los profesionales del medio, a la hora de elegir el instrumento para evaluar las producciones escritas de sus alumnos.

Estas preguntas representarían una guía para la reflexión sobre la conveniencia o no de la selección de los procedimientos de evaluación más adecuados.

¿Qué características debería tener un instrumento que evalúa la producción escrita de los chicos para ser bueno?

Consideramos que responder la siguiente guía puede facilitar a los profesionales del medio el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados para el diagnóstico de los trastornos de la producción escrita.

- 1) ¿Se explicita la concepción teórica que da sustento al instrumento?
- 2) ¿Los procedimientos de evaluación se desprenden de la concepción de escritura explicitada?
- 3) ¿Existe una relación estrecha entre los objetivos perseguidos en el instrumento y los modos de evaluación adoptados en el mismo?
- 4) ¿El análisis de datos es sólo cuantitativo?
- 5) ¿Permite la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje o la reorientación del abordaje pedagógico-terapéutico?
- 6) ¿Cuál es el rol del examinador en la evaluación de las producciones escritas?
- 7) ¿Los modos de evaluación contemplan a la escritura como proceso? ¿Evalúa si el chico dispone estrategias de planificación, de textualización y de revisión?
- 8) ¿Da cuenta de cuáles son esas estrategias?
- 9) ¿Ofrece la oportunidad de realizar borradores?
- 10) Con relación a los borradores: ¿Permite observar: cuántos, qué características tienen (son textos escritos para sí mismo o para otro; incluyen palabras-clave u oraciones completas; dependen del contexto, que no es expresado, o conforman, en realidad, un texto autónomo; tienen una estructura que refleja el proceso de descubrimiento del tema o se organizan atendiendo a la meta que se busca alcanzar)?
- 11) ¿Se incluye a la lectura como proceso de revisión?
- 12) ¿Se le permite recurrir en alguna instancia a fuentes de información y apoyos tales como los diccionarios, las gramáticas, las enciclopedias?
- 13) ¿Se observa el tipo de correcciones que realiza el examinado? ¿Se tiene en cuenta si realiza correcciones en forma recursiva, privilegiando aspectos

- globales, o se centra exclusivamente en cuestiones de superficie manteniendo la planificación inicial, o no corrige nada?
- 14) ¿Propone evitar situaciones artificiales para evaluar lo que los alumnos han aprendido?
 - 15) ¿Se incluye alguna actividad de escritura cooperativa?
 - 16) ¿Qué tiempo se le ofrece al examinado?
 - 17) ¿Se realiza la evaluación en una sola sesión?
 - 18) ¿Llevan los examinadores un registro de los logros obtenidos?
 - 19) El registro:
 - a. ¿Incluye todos los atributos en la lista?
 - b. ¿Determina cómo se configuran estos atributos?
 - c. ¿Desarrolla escalas para evaluar los atributos? y
 - 20) ¿Se explicitan los aspectos formales a considerar en el texto como producto final?
 - 21) ¿Se explicitan en las consignas los objetivos de la producción, la audiencia, el contexto de producción, la clase textual y la extensión?
 - 22) ¿Evalúa si la clase textual elegida por el niño es la adecuada a la situación de comunicación?
 - 23) ¿Evalúa si la producción escrita del chico se adapta al lector previsto?
 - 24) ¿Evalúa si la producción escrita del chico se adapta a la intencionalidad pertinente al contexto de comunicación?
 - 25) ¿Se contempla la motivación y la emoción del examinado?
 - 26) ¿Cuál es la unidad objeto de estudio?
 - 27) ¿Se especifica la clase textual?
 - 28) ¿Evalúa si el chico respeta la superestructura de clase?
 - 29) En caso afirmativo ¿Se consideran los aspectos organizativos de cada una de ellas?
 - 30) ¿Evalúa si se establece un tópico textual?
 - 31) ¿Evalúa la pertinencia de la información?
 - 32) ¿Evalúa la veracidad y fidelidad de la información?
 - 33) ¿Considera si el texto contiene sólo la información necesaria?
 - 34) ¿Evalúa si hay progresión semántica continua?
 - 35) ¿Incluye apreciaciones sobre **cohesión** (Adecuación y variedad en el uso de conectores -conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.-; uso adecuado de correferentes -elipsis, paráfrasis, sustituciones-, **coherencia** (Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas, adecuada jerarquización de

ideas, planteo de un tema o asunto principal), **intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad?**

- 36) ¿Evalúa si la producción del chico tiene cohesión microestructural?
- 37) ¿Evalúa si respeta puntuación?
- 38) ¿Evalúa si la construcción oracional es adecuada?
- 39) ¿Evalúa si la formación de las palabras es la adecuada?
- 40) ¿Evalúa si hay concordancia de género y número y entre el sujeto y el predicado?
- 41) ¿Evalúa si los enunciados están bien contruidos desde el punto de vista sintáctico?
- 42) ¿Evalúa precisión léxica?
- 43) ¿Evalúa si la ortografía es correcta?
- 44) ¿Evalúa si la caligrafía es legible?
- 45) ¿Evalúa si la caligrafía es inequívoca?
- 46) ¿Toma en consideración la opinión del alumno sobre su producción?
- 47) ¿Evalúa qué imagen tiene el chico de sí como escritor?
- 48) ¿Considera la originalidad del texto?
- 49) ¿Toma en cuenta los recursos estilísticos?
- 50) ¿Considera los tres procedimientos básicos de copia, dictado y escritura espontánea?
- 51) ¿Se contemplan las etapas en el aprendizaje de la escritura?
- 52) ¿Se consideran los criterios para el diagnóstico?
 - d. CI superior a 90
 - e. Haber transcurrido dos años desde el inicio de su escolarización
 - f. No presentar dificultades psicológicas severas
 - g. Tener 8 años o más
 - h. No presentar problemas sensoriales ni motores
- 53) ¿Se evalúan otras áreas tales como el razonamiento matemático, cálculo numérico, etc.?
- 54) ¿Se consideran los aspectos de carácter biológico?
- 55) ¿Se consideran los aspectos de carácter psicológico?
- 56) ¿Se consideran los aspectos de carácter pedagógico?
- 57) ¿Se consideran los aspectos de carácter social y cultural?
- 58) ¿Se incluye en algún ítem la evaluación de los prerrequisitos?
 - a- Conciencia fonológica.
 - b- Capacidad de memoria a corto plazo:
 - c- Memoria a largo plazo:
 - d- Léxico fonológico:

e- Coordinación visomotora:

59) ¿Se contemplan los conocimientos previos sobre

Conocimiento del proceso

Conocimiento de la estructura textual

Conocimiento del código escrito

Conocimiento de sus capacidades

Conocimiento del tema a escribir

60) ¿Se clasifican los errores?

61) ¿Con qué criterio se clasifican?

62) ¿Se contempla el diseño curricular?

63) ¿Se considera la diversidad de diseños curriculares de acuerdo a la región geográfica?

64) ¿Da pautas para la observación?

65) ¿Establece la frecuencia con que se realizarán las observaciones?

66) ¿Se establece contacto con el docente? ¿Se averigua si el docente ha intentado hacer algo para ayudarlo, en estos casos permite conocer qué estrategias reemplazó, y por cuáles las modificó, cuáles fueron los cambios introducidos, y los resultados obtenidos?

67) ¿Toma en cuenta la percepción del docente sobre el rendimiento de los alumnos evaluados?

68) ¿Se contempla a quién debe hacerse la devolución de los resultados?

69) ¿Se observa el grado de atención en la tarea?

70) ¿Se le ofrece la posibilidad de escribir textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos?

71) ¿Se le permite la autonomía para decidir sobre qué escribir?

Test

En caso de ser un test estandarizado responder:

- 1) Si fue comprobado, para saber cuál es su fidelidad y su sensibilidad.
- 2) Si fue determinada su validez y
- 3) Si fue sometido a un severo control experimental. (Esas características lo distinguirán de otras pruebas no estandarizadas).
- 4) Si cumple con los criterios de: Validez, Confiabilidad, objetividad y Estandarización.
- 5) Si cumple con la validez operacional, en el caso de que cubra un campo comportamental y operacionalmente definido.

- 6) Si cumple con la validez predictiva, si se da una correlación muy alta con criterios externos
- 7) Si cumple con la validez aparente, se da cuando el contenido de los elementos que constituyen la prueba da la impresión, tanto al profesional como al sujeto que cumplimenta la prueba, de que está midiendo lo que pretende.
- 8) Si cumple con la validez factorial
- 9) Si cumple con la validez cruzada, cuando se han obtenido los mismos resultados con muestras distintas.
- 10) Si cumple con la validez concurrente que se logra correlacionando el test a validar con otros ya validados y viendo las relaciones existentes y por último
- 11) Si cumple con la validez de constructo que se refiere a la coherencia de los resultados.

12) También debemos observar si:

Los test con normas cumplen la siguiente serie de características:

- Ítemes cuidadosamente preparados
- Que permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo de referencia
- Ítemes de dificultad conocida y puntuaciones de fiabilidad conocida
- Normas nacionales. Dado que si el test no se ajusta al currículo nacional, es inútil evaluar lo que el alumno ha aprendido de la instrucción escolar y las puntuaciones arrojadas por los alumnos no reflejarán su verdadero rendimiento.

Una vez diseñada la guía de preguntas, la usamos para analizar los instrumentos seleccionados.

Los resultados fueron los siguientes:

PROPUESTA DE REFLEXIÓN

Pregunta reflexiva	LEE	TALE	DIP	OLEA
1) ¿Se explicita la concepción teórica que da sustento al instrumento?	SÍ	SÍ	SÍ	NO
2) ¿Los procedimientos de evaluación se desprenden de la concepción de escritura explicitada?	NO	SÍ	NO	--
3) ¿Existe una relación estrecha entre los objetivos perseguidos en el instrumento y los modos de evaluación adoptados en el mismo?	NO	SÍ	NO	SÍ
4) ¿El análisis de datos es sólo cuantitativo?	NO	SÍ	NO	SÍ
5) ¿Permite la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje o la reorientación del abordaje pedagógico-terapéutico?	NO	---	----	---
6) ¿Cuál es el rol del examinador en la evaluación de las producciones escritas?	directivo	directivo	directivo	directivo
7) ¿Los modos de evaluación contemplan a la escritura como proceso? ¿Evalúa si el chico dispone estrategias de planificación, de textualización y de revisión?	NO	NO	NO	NO
8) ¿Da cuenta de cuáles son esas estrategias?	NO	NO	NO	NO
9) ¿Ofrece la oportunidad de realizar borradores?	NO	NO	NO	NO

10) Con relación a los borradores: ¿Permite observar: cuántos, qué características tienen (son textos escritos para sí mismo o para otro; incluyen palabras-clave u oraciones completas; dependen del contexto, que no es expresado, o conforman, en realidad, un texto autónomo; tienen una estructura que refleja el proceso de descubrimiento del tema o se organizan atendiendo a la meta que se busca alcanzar)?	----	---	----	----
11) ¿Se incluye a la lectura como proceso de revisión?	NO	NO	NO	NO
12) ¿Se le permite recurrir en alguna instancia a fuentes de información y apoyos tales como los diccionarios, las gramáticas, las enciclopedias?	NO	NO	NO	NO
13) ¿Se observa el tipo de correcciones que realiza el examinado? ¿Se tiene en cuenta si realiza correcciones en forma recursiva, privilegiando aspectos globales, o se centra exclusivamente en cuestiones de superficie manteniendo la planificación inicial, o no corrige nada?	NO	NO	NO	NO
14) ¿Propone evitar situaciones artificiales para evaluar lo que los alumnos han aprendido?	NO	NO		NO
15) ¿Se incluye alguna actividad de escritura cooperativa?	NO	NO		NO
16) ¿Qué tiempo se le ofrece al examinado?	50m.	---	35 m.	----
17) ¿Se realiza la evaluación en una sola sesión?	Ofrece la posib. de 2 sesiones	SI	SÍ	SI

18) ¿Llevar los examinadores un registro de los logros obtenidos?	SI	SI	SÍ	SI
19) El registro:				
a. ¿Incluye todos los atributos en la lista?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
b. ¿Determina cómo se configuran estos atributos?	SÍ	SÍ	NO	NO
c. ¿Desarrolla escalas para evaluar los atributos? y	SÍ	SÍ	NO	NO
20) ¿Se explicitan los aspectos formales a considerar en el texto como producto final?	---	POCOS	NO	NO
21) ¿Se explicitan en las consignas los objetivos de la producción, la audiencia, el contexto de producción, la clase textual y la extensión?	--	NO	NO	NO
22) ¿Evalúa si la clase textual elegida por el niño es la adecuada a la situación de comunicación?	---	NO	NO	NO
23) ¿Evalúa si la producción escrita del chico se adapta al lector previsto?	--	NO	NO	NO
24) ¿Evalúa si la producción escrita del chico se adapta a la intencionalidad pertinente al contexto de comunicación?	--	NO	NO	NO
25) ¿Se contempla la motivación y la emoción del examinado?	NO	NO	NO	NO
26) ¿Cuál es la unidad objeto de estudio?	Palabra	Palabra y texto	Palabra, oración y texto	Grafema, fonema, sílaba, palabra, frase y texto
27) ¿Se especifica la clase textual?	-----	NO	NO	NO
28) ¿Evalúa si el chico respeta la superestructura de clase?	-----	NO	NO	NO

29) En caso afirmativo ¿Se consideran los aspectos organizativos de cada una de ellas?	----	----	----	----
30) ¿Evalúa si se establece un tópico textual?	---	NO	NO	NO
31) ¿Evalúa la pertinencia de la información?		NO	NO	NO
32) ¿Evalúa la veracidad y fidelidad de la información?		NO	NO	NO
33) ¿Considera si el texto contiene sólo la información necesaria?		NO	NO	NO
34) ¿Evalúa si hay progresión semántica continua?		NO	NO	NO
35) ¿Incluye apreciaciones sobre cohesión (Adecuación y variedad en el uso de conectores -conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.-; uso adecuado de correferentes -elipsis, paráfrasis, sustituciones-, coherencia (Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas, adecuada jerarquización de ideas, planteo de un tema o asunto principal), intencionalidad , aceptabilidad , situacionalidad , intertextualidad e informatividad ?	----	NO	Se menciona la cohesión y la coherencia	NO
36) ¿Evalúa si la producción del chico tiene cohesión microestructural?	----	NO	NO	NO
37) ¿Evalúa si respeta puntuación?	---	SI	NO	NO
38) ¿Evalúa si la construcción oracional es adecuada?		SI		NO
39) ¿Evalúa si la formación de las palabras es la adecuada?	SI	SI	SI	SI

40) ¿Evalúa si hay concordancia de género y número y entre el sujeto y el predicado?	---	SI	NO	NO
41) ¿Evalúa si los enunciados están bien contruidos desde el punto de vista sintáctico?	----	SI	SÍ	NO
42) ¿Evalúa precisión léxica?	---	NO	NO	NO
43) ¿Evalúa si la ortografía es correcta?	SI	SI	SÍ	SI
44) ¿Evalúa si la caligrafía es legible?	SI	SI	SÍ	NO
45) ¿Evalúa si la caligrafía es inequívoca?	SI	SI	SÍ	NO
46) ¿Toma en consideración la opinión del alumno sobre su producción?	---	NO	NO	NO
47) ¿Evalúa qué imagen tiene el chico de sí como escritor?	NO	NO	NO	NO
48) ¿Considera la originalidad del texto?	---	NO	NO	NO
49) ¿Toma en cuenta los recursos estilísticos?	---	NO	NO	NO
50) ¿Considera los tres procedimientos básicos de copia, dictado y escritura espontánea?	NO	SI	SI	SI
51) ¿Se contemplan las etapas en el aprendizaje de la escritura?	SI	SI	NO	NO

52) ¿Se consideran los criterios para el diagnóstico? a. CI superior a 90 b. Haber transcurrido dos años desde el inicio de su escolarización c. No presentar dificultades psicológicas severas d. Tener 8 años o más e. No presentar problemas sensoriales ni motores	NO	NO	NO	SI
53) ¿Se evalúan otras áreas tales como el razonamiento matemático, cálculo numérico, etc.?	NO	NO	NO	NO
54) ¿Se consideran los aspectos de carácter biológico?	NO	NO	NO	SI
55) ¿Se consideran los aspectos de carácter psicológico?	NO	NO	SÍ	SI
56) ¿Se consideran los aspectos de carácter pedagógico?	NO	SI	NO	NO
57) ¿Se consideran los aspectos de carácter social y cultural?	NO	NO	NO	NO
58) ¿Se incluye en algún ítem la evaluación de los prerrequisitos? a- Conciencia fonológica. b- Capacidad de memoria a corto plazo: c- Memoria a largo plazo: d- Léxico fonológico: e- Coordinación visomotora:	SI	NO	NO	SI

59) ¿Se contemplan los conocimientos previos sobre Conocimiento del proceso Conocimiento de la estructura textual Conocimiento del código escrito Conocimiento de sus capacidades Conocimiento del tema a escribir	---	NO	NO	NO
60) ¿Se clasifican los errores?	SI	SI	NO	NO
61) ¿Con qué criterio se clasifican?	frecuencia de uso palabra vs. pseudopal.			
62) ¿Se contempla el diseño curricular?	NO	SI	NO	NO
63) ¿Se considera la diversidad de diseños curriculares de acuerdo a la región geográfica?	NO	NO	NO	NO
64) ¿Da pautas para la observación?	NO	NO	NO	NO
65) ¿Establece la frecuencia con que se realizarán las observaciones?	---	--	---	--
66) ¿Se establece contacto con el docente? ¿Se averigua si el docente ha intentado hacer algo para ayudarlo, en estos casos permite conocer qué estrategias reemplazó, y por cuáles las modificó, cuáles fueron los cambios introducidos, y los resultados obtenidos?	NO	SI	NO	NO
67) ¿Toma en cuenta la percepción del docente sobre el rendimiento de los alumnos evaluados?	NO	SI (hay consideraciones en la fundamentación teórica)	NO	NO
68) ¿Se contempla a quién debe hacerse la devolución de los resultados?	NO	NO	NO	NO
69) ¿Se observa el grado de atención en la tarea?	SÍ (hay consideraciones en la consignación gral.)	SI (hay consideraciones en la fundamentación teórica)	NO	NO

70) ¿Se le ofrece la posibilidad de escribir textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos?	NO	NO	NO	NO
71) ¿Se le permite la autonomía para decidir sobre qué escribir?	NO	Tiene tres opciones	NO	NO

Test

En caso de ser un test estandarizado responder:

	LEE	TALE
1) Si fue comprobado, para saber cuál es su fidelidad y su sensibilidad.	SI	No se especifica
2) Si fue determinada su validez y	Con niños de Bs. As. y Granada	Con niños de Barcelona
3) Si fue sometido a un severo control experimental. (Esas características lo distinguirán de otras pruebas no estandarizadas).	SI	SÍ
4) Si cumple con los criterios de: Validez, Confiabilidad, objetividad y Estandarización.	SI	SI
5) Si cumple con la validez operacional, en el caso de que cubra un campo comportamental y operacionalmente definido.	SI	SI
6) Si cumple con la validez predictiva, si se da una correlación muy alta con criterios externos	NO	No se especifica

7) Si cumple con la validez aparente, se da cuando el contenido de los elementos que constituyen la prueba da la impresión, tanto al profesional como al sujeto que cumplimenta la prueba, de que está midiendo lo que pretende.	SI	SI
8) Si cumple con la validez factorial	SI	No se especifica
9) Si cumple con la validez cruzada, cuando se han obtenido los mismos resultados con muestras distintas.	No se especifica	No se especifica
10) Si cumple con la validez concurrente que se logra correlacionando el test a validar con otros ya validados y viendo las relaciones existentes y por último	Sí	No se especifica
11) Si cumple con la validez de constructo que se refiere a la coherencia de los resultados.	Sí	SI

<p>12) También debemos observar si:</p> <p>Los test con normas cumplen la siguiente serie de características:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ítemes cuidadosamente preparados- Que permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo de referencia- Ítemes de dificultad conocida y puntuaciones de fiabilidad conocida- Normas nacionales. Dado que si el test no se ajusta al currículo nacional, es inútil evaluar lo que el alumno ha aprendido de la instrucción escolar y las puntuaciones arrojadas por los alumnos no reflejarán su verdadero rendimiento.	SI	SÍ
---	----	----

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

Conclusiones del análisis a partir de las grillas

Después del análisis de los cuatro instrumentos se ve claramente que las propuestas de evaluación son muy heterogéneas y que sin embargo pretenden medir el mismo aspecto: la escritura dentro del mismo rango de edad.

Si observamos los paradigmas a los que adhieren encontramos a la psicología cognitiva, la neuropsicología y a la psicopedagogía clínica. En algunos de los instrumentos el paradigma está explícito y en otros no. Fue necesario deducirlo por ejemplo a partir de la bibliografía utilizada por los autores.

En general los cuatro instrumentos distinguen los procesos de lectura y escritura a pesar que el más antiguo de ellos (Pruebas de Olea) y el de origen español (TALE) utilizan la denominación lectoescritura.

De los subprocesos presentes en la escritura (cognitivos, lingüísticos –léxicos y sintácticos- y motores), no aparecen diferenciaciones claras en la presentación teórica realizada por los autores. Se pueden inferir a partir de las actividades propuestas o de las escalas de valoración, en las que se reflejan los aspectos a considerar. De nuestro análisis surge que en todos se priorizan los procesos léxicos. Cabe aclarar que el LEE, lo acepta, y profundiza específicamente en los procesos de acceso al léxico, mencionando la recuperación fonológica y ortográfica de las palabras.

Si consideramos ahora los conceptos de escritura, si bien no aparecen explícitos en todos los instrumentos, podemos sostener con un alto grado de certeza que en todos los casos se diferencia la escritura productiva de la reproductiva, y de allí surge la presencia de los tres procedimientos para la obtención de las muestras: escritura espontánea, copia y dictado.

Sólo el LEE aclara que no abarca el proceso de “composición escrita”, dado que según las autoras, no amerita alargar innecesariamente la prueba y porque consideran que al ser el objetivo fundamental del test evaluar sólo el desarrollo del lenguaje escrito en los primeros cuatro años de escolaridad, no se justifica. Conceptos con los que no estamos de acuerdo.

Con relación a los modos de administración, los cuatro instrumentos son de aplicación individual, y sólo en dos de ellos se toma en cuenta el tiempo de ejecución de las tareas. En general, cada prueba tiene su propia consigna y en todos los casos se requiere de lápiz y papel. No aparecen otros recursos tales como un teclado o letras de goma, que como ya manifestamos anteriormente consideramos muy necesarios para conocer el grado de dificultad presente.

En algunos instrumentos se presentan los estímulos en mayúsculas y minúsculas, mientras que en el DIP, sólo en mayúsculas y el TALE también incluye la cursiva. El único instrumento que proporciona diferentes niveles de complejidad de acuerdo al curso escolar es el TALE, mientras que el resto se toma completo y no contiene distintos niveles que se ajusten a las características evolutivas de los niños.

Con relación a los procedimientos de evaluación, como ya lo mencionamos en varias ocasiones, sólo el LEE utiliza únicamente el dictado, mientras que los demás recurren tanto al dictado, como a la copia y a la escritura espontánea, aunque no en todos, las unidades de análisis son las mismas.

En todos los casos de escritura espontánea no se especifican ni los objetivos de escritura, ni la audiencia, ni el tipo textual, ni la extensión del texto a realizar. Sólo se expresa en las consignas el o los posibles temas sobre los que se debe escribir o bien, como en el caso del DIP se le presenta al niño una ilustración.

Luego no se recupera en el cotejo de los datos la información que se podría analizar del texto completo. Por ejemplo el DIP sólo considera en el esquema de códigos la coherencia y la cohesión en forma general, el TALE sugiere en la valoración de los aspectos semánticos, tener en cuenta la presencia de algunas categorías (oraciones, adjetivos, adverbios, causas y consecuencias) que guardan poca relación con las estrategias comunicativas que favorecen la producción de un texto eficiente. En la prueba de escritura espontánea de Olea, si bien se manifiesta que no se toman en cuenta las faltas de ortografía, se puntúa lo escrito teniendo en cuenta el porcentaje de errores que se cuenta a partir del número de palabras escritas con "defecto": hasta con 10% de error, hasta un 30% de error, hasta un 50% de lo escrito con defecto y si se observa más del 50% de lo escrito con defecto. Por lo tanto no queda claro qué significa que una palabra esté escrita con defecto si no se tomarán en cuenta las faltas de ortografía. Por último no rescata ninguna categoría de análisis que permita emitir un juicio de valor sobre la producción escrita del niño.

Si nos referimos a las unidades de análisis, observamos que las que está más presente es la unidad palabra (en todos los instrumentos), luego aparecen, la oración y el texto. El TALE y las Pruebas de Olea incluyen como unidad a la sílaba y sólo éste último instrumento incluye como unidad de análisis al fonema y al grafema, que consideramos de importancia a la hora de conocer el desarrollo de las estrategias de conversión fonema – grafema. Cabe aclarar que el LEE incorpora una prueba complementaria en la que evalúa la segmentación fonémica y el reconocimiento de letras que tienen por objetivo dar indicaciones sobre el origen de los problemas, ya que constituyen la puerta para el aprendizaje y el dominio del lenguaje escrito, y allí radica su importancia.

De las escalas de valoración propuestas por cada uno de los instrumentos se puede inferir los subprocesos que evalúa. Así vemos como el LEE considera al dictado de palabras como procedimiento para evaluar el subproceso de recuperación ortográfica de las palabras y al dictado de pseudopalabras para conocer el subproceso de recuperación fonológica de las palabras.

En el caso del TALE, considera en las normas de valoración a los procesos motores, esto se evidencia en la valoración de los siguientes aspectos: tamaño de la letra, irregularidad, oscilación, interlineación, zonas, soldadura, curvas y trazos verticales. También incluye la valoración de los subprocesos de recuperación ortográfica de las palabras, lo que se manifiesta en las siguientes categorías:

- a) Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, adiciones, omisiones, inversiones, uniones y fragmentaciones y
- b) Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación y cambios consonánticos.

Observamos aquí una posible mezcla de unidades de análisis, dado que si bien, los signos de puntuación corresponden a claves ortográficas, no consideramos que se deban incluir en el análisis de la ortografía de las palabras.

Por su parte la presencia de los procesos sintácticos se hace evidente en las siguientes categorías de análisis: número, género, omisión de palabras, adición de palabras, sustitución de palabras, tiempo, etc. Nos llama la atención la inclusión de la categoría “incoherencias” dentro de los procesos sintácticos, creemos que correspondería a los procesos semánticos.

Y Por último los autores sostienen que evalúan los procesos semánticos al calificar aspectos como: las oraciones, la presencia de adjetivos y adverbios o de relaciones de causa y consecuencia. Nuestra postura es considerar a las oraciones dentro de un análisis microestructural, mientras que la presencia de determinadas categorías gramaticales podría incluirse en el análisis del vocabulario de producción escrita (calidad, precisión, cantidad, variedad, etc.).

Por su parte si analizamos el esquema de códigos del DIP veremos que los subprocesos que evalúa están relacionados con los motores y de recuperación alográfica (dibujos o trazos indiferenciados, mezcla de dibujos o trazos con signos convencionales, letras convencionales sin lecturabilidad) y con los subprocesos de aplicación de estrategias de conversión fonema – grafema (letras convencionales con lecturabilidad incompleta y correspondencia no alfabética, letras convencionales con incompleta correspondencia alfabética, letras convencionales formando palabras con lecturabilidad definida y completa, con o sin ortografía convencional).

Sólo los dos últimos indicadores se refieren a los procesos sintácticos y semánticos (palabras formando una o varias oraciones con sintaxis adecuada pero sin

cohesión textual, oraciones formando un texto coherente y cohesivo), pero consideramos que están esbozados de modo muy general en comparación con la enumeración anterior, y no permiten evaluar dichos procesos. No obstante al tratarse de un instrumento de carácter cualitativo, en la hoja de registro permite volcar en la columna de observaciones todo lo que el evaluador considere necesario, pero pensamos que debería ofrecerle al evaluador una guía para el análisis de los textos completos.

En las Pruebas de Ricardo Olea, si bien se trata de un instrumento no estandarizado, es de carácter cuantitativo, y por ello se le otorga un puntaje a cada subprueba realizada. En su escala de valoración propone un sistema de puntos que en el caso del dictado de frases no tiene en cuenta los errores ortográficos y prioriza los de ligazón. Y en la escritura espontánea ya mencionamos cómo considera únicamente los porcentajes de escritura con defecto sin especificar ningún aspecto sobre el análisis del texto producido por el niño.

En síntesis podemos sostener que ninguno de los instrumentos se constituye en una herramienta completa que recupere los aportes de las disciplinas mencionadas en los capítulos anteriores.

Una de las dificultades que encontramos es la falta de unificación de criterios tanto en los aspectos evaluados como en la denominación de los resultados finales. Esto provoca cierto temor en los resultados obtenidos. ¿Se podría considerar como equivalentes el resultado obtenido a partir de la administración de los diferentes instrumentos? Por ejemplo en el caso del LEE se indica si el niño tiene dificultad, es competente o muy competente. En el caso del TALE, se le asigna el nivel (desde el I hasta el IV) en el que el niño encuadra, en el DIP no se sugiere ninguna propuesta pues deja la libertad al examinador para describir los resultados y en las Pruebas de Olea, se mencionan seis posibles resultados: normal, limítrofe, lectoescritura deficiente en grado leve, lectoescritura deficiente en grado moderado, lectoescritura deficiente en grado importante y lectoescritura deficiente en grado intenso.

Vemos así como los resultados pueden llevar a confusión. Y mucho más si consideramos que, no todos los resultados reflejan lo mismo, dado que no han enfatizado en los mismos aspectos.

Otro de los problemas que encontramos es la escasa capacidad de descripción de la competencia escritora que tienen estos instrumentos. Nótese que el LEE sólo puede describir el acceso al léxico por ruta visual o fonológica; el TALE puede dar cuenta de las grafías y de la ortografía, el DIP nos ofrece un mínimo análisis de las grafías, los alógrafos y las estrategias de conversión fonema- grafema y por último las Pruebas de Olea ponen el acento en la ortografía y en la conciencia léxica.

De modo que ninguno de ellos puede describir con profundidad y en forma amplia y completa la producción escrita de un niño, de manera que permita arribar a una hipótesis para el diseño de su abordaje pedagógico – terapéutico posterior.

Es alarmante que a pesar de ser tres los instrumentos que proponen la escritura espontánea de texto completo, en ninguno de los casos se propone un análisis a partir de los aportes de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso. Por otra parte el LEE que es la única prueba que se sustenta en la Psicología cognitiva podría haber dado cuenta de los procesos mentales y de las estrategias cognitivas que los niños ponen en marcha para escribir un texto, y sin embargo no justificaron la presencia de la escritura espontánea.

Pareciera que se desconoce además a la escritura como fenómeno socio-cultural, dado que en ningún caso se propone una actividad contextualizada, y si bien reconocemos que una situación de test es artificial, se podrían sugerir situaciones lo más cercanas a la realidad posible, contextualizando la situación de escritura con objetivos, con una audiencia determinada, en un tiempo y lugar, etc.

Podemos concluir que tres de los cuatro instrumentos analizados no se plantean a la escritura como proceso como un proceso constructivo en el que el alumno escribe sobre un tema, para alguien, con distintos propósitos, para lo cual hace planes, elabora, reelabora y revisa.

Conclusiones a partir de la guía de reflexión

Si bien algunas de las preguntas ya han sido respondidas en las conclusiones anteriores, responderemos ahora las faltantes.

Si hablamos de la relación entre los objetivos perseguidos en el instrumento y los modos de evaluación adoptados en el mismo, debemos decir que si bien los objetivos son diversos, los modos son casi los mismos. Vemos como el LEE pretende evaluar procesos, el TALE pretende establecer niveles de lectura y escritura, el DIP se propone evaluar el desempeño en lectura y escritura y las Pruebas de Olea la capacidad de aprendizaje de la lectura y escritura. No obstante todos proponen los mismos modos o procedimientos de obtención de muestras, variando sólo los aspectos a valorar y en ningún caso contemplando a la escritura como proceso constructivo.

En tres de los instrumentos seleccionados se propone un análisis cuantitativo de los datos, en el caso de los dos estandarizados para comparar con las tablas en las que aparecen los promedios para cada edad, y en el caso de las Pruebas de Olea para hacer corresponder cada puntaje con uno de los seis grados posibles de resultados antes mencionados. La ventaja de esta situación para el evaluador es la comodidad de ubicar al niño evaluado dentro de determinados parámetros establecidos con anterioridad. El

DIP es el único instrumento que no propone realizar un análisis cuantitativo lo que también puede representar una ventaja dado que a partir de las muestras obtenidas, el examinador puede recurrir a sus conocimientos previos para diseñar un modelo de análisis más completo que el ofrecido por los autores con su esquema de códigos.

Consideramos que ninguno ofrece elementos suficientes que permitan la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje o la reorientación del abordaje pedagógico-terapéutico, porque como ya mencionamos presentan una descripción muy acotada de las producciones escritas que no resulta suficiente para diseñar un plan de trabajo.

A pesar de destacarse en la fundamentación del Diagnóstico Psicopedagógico (DIP) la importancia de la conjugación entre el profesional, el niño y el texto, el rol del examinador en la evaluación tiene características directivas. Se limita en todos los instrumentos a ofrecer el material, expresar la consigna y registrar los datos.

Si recuperamos los aportes de la Psicología cognitiva y nos preguntamos si los instrumentos analizados contemplan a la escritura como proceso, debemos reconocer que no. Ya destacamos que el LEE es el único test que adhiere a la Psicología Cognitiva y se propone evaluar procesos, sin embargo sólo evalúa los procesos de acceso al léxico. Por lo tanto en ninguno de los casos se evalúa si el chico dispone estrategias de planificación, de textualización y de revisión. No se pueden describir o identificar por lo tanto las estrategias que los niños ponen en marcha.

En la misma dirección de ideas, al no concebir a la escritura como proceso, no se ofrece la oportunidad de realizar borradores, no se le solicita que revise su texto, por lo tanto, no se incluye a la lectura como proceso de revisión de las producciones escritas.

La escritura de textos es concebida como algo se inicia y se termina en un momento dado y que se realiza sólo a partir de los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo, de modo que en ninguna propuesta se le permite recurrir en alguna instancia a fuentes de información y otros apoyos (tales como los diccionarios, las gramáticas, las enciclopedias), que permitirían conocer, la puesta en marcha de estrategias de búsqueda y selección de material.

En ningún caso se especifica si el niño puede borrar y volver a escribir, o si debe tachar o si no puede borrar. Sabemos que si no se le permite borrar y se le dice al niño que tache lo que piensa que no corresponde y continúe escribiendo, sus textos nos van a permitir conocer el tipo de correcciones que realiza el niño, si realiza correcciones en forma recursiva, si privilegia aspectos globales, o se centra exclusivamente en cuestiones de superficie manteniendo la planificación inicial, o si no corrige nada. Consideramos que esta información que está ausente en todos los instrumentos, es valiosísima para conocer el grado de reflexión metalingüística llevado a cabo por el niño.

Con relación a los contextos de evaluación, debemos confirmar que todas las situaciones de escritura espontánea propuestas son artificiales, siempre bajo las directivas del examinador que actúa como único interlocutor y futuro lector de la producción escrita del niño. No se plantea nunca la escritura en díadas ni siquiera en conjunto con el examinador, de lo que deducimos que no se destaca la interacción del aprendiz con el adulto experto, ni entre iguales.

Se le ofrece un tiempo de ejecución muy limitado y siempre en un solo encuentro y en ningún caso se le permite la autonomía para decidir sobre qué escribir, sólo en el mejor de los casos se le dan algunas opciones entre las cuales debe elegir.

Todos los instrumentos analizados contienen hojas de registro en las que el evaluador debe volcar los datos, y en las que aparecen los indicadores o categorías que van a ser consideradas para el puntaje o la observación. No en todos los casos se especifica cómo se configuraron estos atributos y sólo en los test estandarizados se presentan escalas para medir los atributos en comparación con la media para su edad.

En cuanto a los aspectos formales a considerar en el texto como producto final no se explicitan suficientes aspectos que permitan un análisis acabado del texto para poder conocer la competencia del niño.

Como dijimos anteriormente no se explicitan en las consignas los objetivos de la producción, la audiencia, el contexto de producción, la clase textual y la extensión. Por lo tanto no se puede evaluar si la clase textual elegida por el niño es la adecuada a la situación de comunicación, ni si la producción escrita del chico se adapta al lector previsto, tampoco si se adapta o no a la intencionalidad pertinente al contexto de comunicación.

A pesar de que el Diagnóstico Psicopedagógico parte de supuestos teóricos de posicionamiento subjetivos frente a determinadas situaciones, no se contempla la motivación y la emoción del examinado ni en ese instrumento ni en el resto.

No se le ofrece al sujeto evaluado la posibilidad de escribir textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos. Directamente, no se especifica en ningún instrumento la clase textual, y por lo tanto no se puede evaluar si el chico respeta la superestructura de clase ni si considera los aspectos organizativos de cada una de ellas. Sin embargo podría evaluarse a partir de los textos escritos si el niño establece un tópico textual, si la información es pertinente, veraz y si se aprecia una progresión semántica, sin embargo, esto tampoco aparece en ninguna de las propuestas.

La cohesión y coherencia son mencionadas en el DIP de modo muy general. En el caso de la cohesión no hace alusión a los siguientes aspectos: adecuación y variedad en el uso de conectores -conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.-;

uso adecuado de correferentes -elipsis, paráfrasis, sustituciones-; y en el caso de la coherencia, no se especifica a qué se refiere y cómo hay que valorarla. No se mencionan como categorías de análisis: la secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas, adecuada jerarquización de ideas, planteo de un tema o asunto principal, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad.

Con relación al uso de signos de puntuación sólo el TALE, hace referencia a la puntuación y enumera una serie de aspectos sintácticos a considerar: género y número, concordancia de tiempo, orden de las palabras, etc. y el DIP alude a la sintaxis adecuada.

La precisión léxica no es considerada en ninguna de las pruebas. Mientras que la ortografía de las palabras está considerada en todas.

Como ya indicamos antes, en el TALE y en el DIP, se consideran los aspectos relacionados con la caligrafía, dado que tienen en cuenta en la propuesta de valoración aspectos tales como el tamaño de las grafías, las soldaduras entre grafías, los trazos, la lecturabilidad, etc. En las otras dos pruebas no se evalúa este aspecto.

Otro tema que llamó nuestra atención fue la ausencia de la consideración de la opinión del alumno sobre su producción y sobre la imagen que tiene el chico de sí como escritor. No se ofrece ninguna instancia en la que el especialista pueda realizar una entrevista al sujeto evaluado para obtener estas informaciones.

Con relación a la originalidad del texto, tampoco se incluye en ninguna propuesta, salvo en el TALE que menciona dentro de los procesos sintácticos el “estilo”. Entendemos que con ello pretende dar cuenta de los recursos estilísticos empleados por el niño, de todos modos ¿cómo cuantificar el estilo para poder obtener el puntaje? Esta es una observación que nos lleva a sostener que el análisis de los datos no es preciso, por la ausencia de una escala de valoración que permita otorgarle a cada atributo o categoría de la lista una valoración apropiada que no en todos los casos debería ser numérica.

Con relación al tema de las etapas en el aprendizaje de la escritura, se consideran muy someramente, a su manera, tanto en el LEE como en el TALE, y si bien las Pruebas de Olea se proponen justamente evaluar la capacidad de aprendizaje de la escritura, no considera a las etapas de su aprendizaje y desarrollo. Sólo dos pruebas incorporan aspectos relacionados con los requisitos previos necesarios para el aprendizaje de la escritura. Los aspectos incluidos están relacionados con el requisito de la conciencia fonológica. No se contempla en ninguno de ellos factores importantísimos tales como: la capacidad de memoria a corto plazo y a largo plazo, el léxico fonológico y la coordinación vasomotora.

Otro contenido que no se recupera, son los criterios diagnósticos, que como ya mencionamos anteriormente, están consensuados por la comunidad académica y científica en general, independientemente del paradigma teórico al que se adhiera. Se reconoce que para poder determinar si se trata de una dificultad específica en la escritura es necesario proceder por exclusión de otros factores, tales como: la inteligencia (que debe ser normal), el tiempo transcurrido desde el inicio de su escolarización (por lo menos dos años), la presencia de dificultades psicológicas severas, la edad (tener 8 años o más) y la presencia de problemas sensoriales y motores.

Estos factores no son considerados por los autores de los instrumentos analizados. De modo que no permiten conocer si se trata de una dificultad específica en la escritura o si forma parte de otro cuadro mayor (déficit cognitivo, déficit sensorial, ausencia de escolarización, etc).

Con esta misma dirección de ideas se incluyeron en la guía de preguntas para reflexionar las consideraciones sobre los aspectos de carácter biológico, psicológico, pedagógico y social y cultural?

Nos preguntamos si se puede describir la producción escrita de un niño, sin contemplar todos y cada uno de estos aspectos. Es notorio que en ninguna de las propuestas se solicite al profesional que realice una entrevista a los padres para obtener la información necesaria y suficiente sobre el estado actual y el desarrollo de estos aspectos. Es suficientemente conocido por todos, la incidencia de los factores biológicos, psicológicos, pedagógicos y de origen social y cultural en el rendimiento académico de los niños.

Por tales motivos, consideramos que esta falencia es grave, dado que incide notoriamente en el diseño de la propuesta pedagógico – terapéutica, que es uno de los objetivos principales de una evaluación diagnóstica, de modo que si una propuesta de evaluación, no le permite al profesional, obtener elementos suficientes para el diseño de su propuesta de intervención, el instrumento dejaría de ser útil.

La ausencia de la evaluación de otras áreas tales como el razonamiento matemático, cálculo numérico, etc. también incide en la misma dirección. ¿Cómo saber si las dificultades del niño son específicas de la escritura o forman parte de un problema general de aprendizaje? Sólo a partir del conocimiento del rendimiento del niño en otras áreas. Esto es lo que justifica su evaluación, o por lo menos, justifica que el profesional dedique el tiempo necesario para indagar sobre el comportamiento del niño en otras áreas.

Por ello incluimos en la reflexión, al docente. ¿Es consultado por el especialista? ¿Los instrumentos de evaluación sugieren al profesional obtener datos sobre la historia

escolar del niño a evaluar? Sólo en el TALE se realiza tal proposición. En el resto de los instrumentos, se toma a la escritura como algo separado de la institución escolar y no se plantean la necesidad de recabar información para lograr un buen resultado en el análisis de los datos.

Es otra carencia entonces que no se sugiera en los instrumentos al especialista averiguar si el docente ha intentado hacer algo para ayudar al niño, qué adaptaciones realizó, qué estrategias reemplazó, y por cuáles las modificó, cuáles fueron los cambios introducidos, y los resultados obtenidos. Destacamos la importancia de rescatar los aportes de los docentes, dado que al considerar a la escritura como un proceso que se desarrolla, una propuesta de evaluación sincrónica que sólo contempla el comportamiento escritor del aquí y ahora, nos impide conocer la evolución del niño y su reacción a la propuesta pedagógica.

Con relación a la evaluación de los conocimientos previos, a pesar de ser ampliamente aceptado por las comunidades educativas y terapéuticas la importancia de rescatar los conocimientos previos para la producción escrita, no se contemplan en ninguno de los instrumentos analizados los conocimientos previos sobre el proceso, sobre la estructura textual, sobre el código escrito, sobre las propias capacidades del niño ni sobre el tema a escribir. De modo que luego de revisar las producciones espontáneas del niño no se promueve al profesional a distinguir si las dificultades son propias del proceso o surgen de la falta de conocimientos previos, hecho que no es de menor importancia para el diagnóstico de las dificultades y para la planificación del proceso de intervención pedagógico – terapéutico.

Por otra parte, el análisis de errores fue considerado dentro del marco teórico como una estrategia favorecedora para reconocer los procesos afectados y los conservados. Sin embargo, a pesar de la importancia de realizar esta tarea, sólo dos instrumentos (LEE y TALE) proponen una clasificación de errores. No obstante, la clasificación no corresponde con ningún modelo teórico explicativo. En el caso del LEE, si bien sus autores manifiestan adherir al paradigma de la Psicología Cognitiva, luego clasifican los errores en sustituciones, adiciones, omisiones, inversiones, acentuación incorrecta, que no le permite al especialista asociar el error con la ruta de acceso al léxico privilegiada por el niño, y que es justamente lo que el test pretende evaluar.

En el caso del TALE, la clasificación es similar a la utilizada por el LEE, pero reagrupados en errores de ortografía natural y de ortografía artificial, a la que se agregan elementos relacionados con el grafismo, la sintaxis y el contenido expresivo. Estos datos permiten situar a cualquier sujeto en relación con la población general de su nivel de E.G.B en cuanto a los errores totales y parciales.

A pesar de constituirse la producción escrita en un saber hacer que se enseña y aprende en la escuela, sólo el TALE observa el diseño curricular, esto se refleja en la selección de los estímulos presentados a los niños evaluados, que están organizados por diferentes grados de complejidad de acuerdo al año escolar que cursa. Por supuesto que al tratarse de una prueba de origen español, debemos contemplar que se refiere al diseño curricular de su región geográfica de origen y que los especialistas de nuestro medio deberían tener esto en cuenta.

Otro tema de mucha importancia es la ausencia del procedimiento de “observación” en las propuestas. En ninguno de los instrumentos se sugiere realizar la observación conductual del niño, ni en el momento de la evaluación propiamente dicha, ni en situación escolar y real de producción escrita. De lo dicho se desprende entonces que no aparecen pautas para la observación ni del sujeto, ni de sus producciones escritas anteriores. Esta es otra de las desventajas de las propuestas analizadas. Sostenemos que la “observación es un procedimiento eficaz, en la medida que se puede realizar a partir de las actividades seleccionadas en cada uno de los instrumentos, por lo que no implicaría el insumo de mayor tiempo que el destinado por los autores en el momento de administrar la prueba, pero redundaría en valiosos beneficios para el especialista, en el momento del análisis de los datos, si se colocaran en la hoja de registro, indicadores conductuales a observar. Informaciones relacionadas con las reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, grado de concentración en la tarea, ubicación del soporte textual, tiempo invertido en la realización de cada una de las subpruebas, presencia de autocorrección, son entre otros algunos de los ejemplos que de no incluirse el procedimiento de observación, no se pueden apreciar.

Por último, para finalizar el proceso de evaluación propiamente dicho, hemos mencionado la necesidad de realizar la devolución de los resultados a través de un informe escrito. En ninguno de los instrumentos analizados se considera a quién va dirigido el informe, si sólo a los tutores responsables del niño o si también va dirigido a la docente. Este tema tiene también su importancia, porque según a quién va dirigido el informe se ajusta su contenido y la incorporación de sugerencias que son diferentes si son para los padres o si van destinadas al docente para que pueda colaborar con el niño en la escuela.

Conclusiones a partir de la teoría de los test

Como ya dejamos incorporado en el marco teórico de este trabajo, existen una serie de requisitos indispensables para que un test sea considerado aceptable. En primer lugar debemos considerar si fue comprobado, para saber cuál es su fidelidad y su sensibilidad. No es objeto de este trabajo poner en duda los procesos de validación de

los dos test seleccionados (LEE y TALE), pero sí vale la pena recordar que fueron validados para poblaciones que no pertenecen a nuestra región geográfica. No obstante, consideramos, que el LEE, que fue baremado con niños de Buenos Aires y en cuya selección de palabras se justificó ampliamente los criterios de elección, puede ajustarse a la provincia de Mendoza.

Si recuperamos los contenidos incorporados en el marco teórico, cuando en los tests se habla de normatividad, se alude a un criterio frecuencial: en el proceso de construcción de la prueba se ha aplicado a una muestra de sujetos representativos de la población sobre la que se desean normalizar las puntuaciones. Ello lleva consigo, entre otras cosas, que la validez de un test depende del grado de representatividad de las muestras utilizadas, tanto como de la pertenencia del sujeto a la población sobre la que se supone ha sido normalizado el test.

Esta correspondencia es necesaria no sólo para la validez del test sino también para ubicar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en un lugar en el currículo donde puedan progresar con éxito. Se trata de una consecuencia del gran cambio apreciado desde una perspectiva de evaluación centrada en el diagnóstico y clasificación hacia una perspectiva de intervención. Esta tendencia, como ya lo manifestamos, implica un cambio desde el antiguo sistema de etiquetamiento de alumnos hacia el énfasis en ubicarlos en un nivel de instrucción desde donde puedan tener éxito y rendir conforme a sus potencialidades.

Es necesario entonces, nuevamente resaltar que ambos test se ajustan a normas regionales de sus lugares de origen. Por lo tanto para que sean útiles en la provincia de Mendoza, debería verificarse el grado de ajuste al currículo provincial, de modo que permita conocer lo que el alumno ha aprendido de la instrucción escolar y que las puntuaciones arrojadas por los alumnos reflejen su verdadero rendimiento.

Por estos motivos damos tanta importancia al proceso de validación de los test, sin embargo, no culpamos a los profesionales del medio por elegir instrumentos que no han sido normalizados para nuestra población, dado que no existen otros en los que se haya llevado a cabo este proceso.

Por otra parte consideramos que ambos test han sido sometidos a un severo control experimental cumplimentando los requisitos de validez antes mencionados.

Con relación a la estructura interna podemos afirmar que:

Si bien consideramos que ambos test proporcionan información parcializada, reconocemos que sus ítemes fueron cuidadosamente preparados y que los reactivos propuestos permiten comparar el rendimiento del alumno con el grupo de referencia. En ambos test, los ítemes presentan un grado de dificultad conocida y puntuaciones de fiabilidad.

Conclusiones finales

Consideramos que hemos cumplido con los objetivos que nos propusimos cuando iniciamos esta investigación, dado que a través de un largo recorrido hemos podido describir el conjunto de habilidades y/o procesos que pretenden evaluar los instrumentos seleccionados y la incidencia de su propuesta de evaluación en el diagnóstico.

Las actividades de evaluación están planteadas, entonces, como un objetivo en sí mismas, sin dar a los alumnos oportunidades para escribir textos que respondan a la complejidad de los contextos interactivos reales.

En general, llama poderosamente la atención la ausencia de indicadores que reflejen el grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos en las pruebas. Esto es preocupante, puesto que no se observa claridad en lo que deben evaluar. El problema trasciende el cómo evaluarlo y se localiza en qué evaluar. Se observa confusión entonces por la falta de coherencia entre lo que los instrumentos pretenden evaluar y los indicadores propuestos para verificar ese logro, y si un instrumento, no refleja a través de sus indicadores el grado de acierto en lo que se proponía medir, poco puede decidir sobre el modo de evaluarlos.

De modo que no existe un criterio uniforme en la selección de las variables, ni siquiera dentro de la hoja de registro de un mismo test, en la que podemos encontrar mezcladas, variables tales como: reconocimiento de categoría de palabras, velocidad, ortografía, trazos, etc. De esta manera entonces, los indicadores seleccionados no se transforman en señales, en indicios, en datos perceptibles que sirvan como evidencia para aproximarnos al conocimiento sobre el estado y el nivel que en un momento dado presenta el alumno. En la mayor parte de los casos, no guardan relación con lo trabajado en la escuela. Pensamos que los instrumentos seleccionan aquellos indicadores que puedan recibir un puntaje con alta confiabilidad en las respuestas, por lo que se asigna a ciertos aspectos más peso del que merecen, por ser más observables o fáciles de valorar (caligrafía, ortografía), mientras que aspectos importantes de la producción escrita resultan excluidos (cohesión y coherencia).

Sostenemos que los avances realizados por las distintas disciplinas mencionadas en los capítulos de revisión bibliográfica, que han generado diversos aportes tanto a la enseñanza como a la evaluación de la producción escrita, no han logrado penetrar las prácticas profesionales. Es decir, las prácticas terapéuticas actuales no han sido impactadas ni son el resultado de las concepciones y de los referentes teóricos propuestos.

Distintos indicadores reflejan que los instrumentos de evaluación seleccionados no ofrecen una respuesta a los especialistas del medio para evaluar la producción escrita:

- Confusión en la conceptualización de la producción escrita.
- Ausencia de modelos teóricos explicativos del proceso.
- Destacada importancia de las categorías y estructuras gramaticales y de la ortografía en desmedro de los procesos cognitivos y lingüísticos.
- La evaluación se ha utilizado como un instrumento de medición que atiende al producto final sin tomar en cuenta el proceso por el cual transita el alumno en la construcción de su aprendizaje.
- Confusión en la selección de indicadores que garanticen la objetividad en la medición.
- Se evalúa sólo a los alumnos.
- La función de la evaluación es determinar niveles.
- Se evalúa descontextualizadamente del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La evaluación está centrada en manos del especialista, dependiendo de sus criterios.
- No aparecen propuestas diferenciadas para distintos niveles escolares.
- No existe una relación estrecha entre los objetivos perseguidos y las variables de análisis propuestas.

Podemos destacar que el tratamiento que recibe la producción escrita de textos está dirigida sobre todo a la ortografía de las palabras y no aparece en los instrumentos la doble función que cumple el lenguaje escrito: comunicativa-interpersonal y representacional.

Y con relación a los niveles de adquisición, estamos en condiciones de sostener que las propuestas de evaluación analizadas tienden únicamente a la valoración del nivel de ejecución, dado que no aparecen actividades tendientes a conocer los niveles funcionales, instrumentales ni epistémicos.

Y si recuperamos los términos utilizados en el modelo de Hayes y Flower (1980), podemos afirmar que las pruebas sólo tienen en cuenta algunas de las estrategias de composición y ninguna estrategia de comunicación.

Inferimos con un alto grado de certeza que la escritura no se concibe como verdadero proceso interactivo, cooperativo y contextualizado.

Hemos relevado en este trabajo todos los argumentos por los cuales pensamos que es tan difícil diseñar un instrumento que evalúe la producción escrita para determinar el grado de dificultad presentado por los alumnos.

Y puesto que ninguno de los instrumentos reúne todas las características necesarias, pensamos que por ello los profesionales del medio se ven obligados a utilizar lo que el mercado les ofrece.

Estos hallazgos, a pesar de ser desalentadores, han confirmado la hipótesis inicial, puesto que los modos de evaluación analizados no permiten realizar una evaluación diagnóstica completa.

Invitamos a la reflexión sobre las actuales prácticas evaluativas que prevalecen en el medio y que son el reflejo de concepciones que responden a postulados o principios que han caído en descrédito o que no guardan relación con aquello a lo que aspiran.

El paradigma positivista o tradicional está todavía presente en el interior de las propuestas de manera predominante.

Desarrollar mejores prácticas de evaluación de la producción escrita implica mucho más que la selección de los modos de evaluarla.

Podemos concluir en la necesidad de replantear la orientación de la evaluación de las producciones escritas, a fin de que se dirija por una parte, a conocer el proceso que transita el alumno, que a la vez es el resultado de la interacción entre un conjunto de factores y de la experiencia previa que el mismo estudiante aporta al aprender, y por otra parte, a tener en cuenta tanto la formación, participación y actitud del especialista, las estrategias que pone en marcha, así como el contexto en el cual se da la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Albarrán Santiago, M. (2005). *La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados. AÑO 9, N° 31, 545-551. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Venezuela.
- Alegría, J.; Pignot, E. y Morais, J. (1982). *Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers*. Memory and Cognition, 10, 451-456
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana.
- Amadeo, M. J. (2007). *Aulas de aceleración del primer ciclo de la escuela secundaria. Aportes para la reflexión y el debate. Sugerencias metodológicas*. Mendoza, Dirección General de Escuelas.
- Anastasi, A. (1985). *Some emerging trends in psychological measurements: A fifty year perspective*. Applied Psychological Measurement, 9(2), 121-138.
- Antúnez Pérez, a. y Aranguren Rincón, C. (2004). *Problemática teórico filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados. AÑO 8, N° 25, 149-153. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Venezuela.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Labor.
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós, 1971 [También con el título: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1982].
- Ayuso, Adolfo Bartolomé (2004). *Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita*. Acción Pedagógica, Vol 13 N° 1. Universidad de Los Andes – Táchira.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. Nueva York. Holt, Rinehart y Witson.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Beaugrande, R. De & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. Trad. cast.: (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Beaugrande, R. De (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Bisquerra, R. 1989. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bloom, B. y Cols. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. New York. McGraw-Hill. (Trad.cast: Evaluación del aprendizaje. Vol I. Argentina. Troquel. 1977)

- Borzone, A. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bryant, P. y Goswami, U. (1987). *Phonological awareness and learning to read*. En U. Frith (Ed.) *Cognitive processes in spelling*. Londres, Academic Press.
- Brown, A. y Campione, J. (1986). *Psychological Theory and the study of learning disabilities*. *American Psychologist*, 41 (10), 1059-1068
- Calsamiglia, H. y A. Tusón. 2002. *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona. Ariel.
- Camps, A. Ribas, T. 2000. *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Camps, A. 1990. *Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza*. En *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. 2000. *Motivos para escribir*. En *Textos*, N° 23 69-78.
- Camps, A. 2003. *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En *Lectura y Vida* N° 4, 14-23.
- Carlino, P. 2004. *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. En *Lectura y Vida* N° 1, 16-27.
- Carlino, P. 2004. *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N° 1, 8-17.
- Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En *Comunicación, lenguaje y educación*, N° 6, 63-80. Madrid.
- Cassany, (1999). *La composición escrita en E/LE*. Ponencia invitada en: X Congreso Internacional Expolingua. Madrid, 16/20-4-97. Publicada en *Revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University, Spain Bunka Series*, 5, 7-45.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Curso sobre evaluación de textos escritos*. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (1996). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Graó.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cattell, R. B. (1986). *Structural Tests and Functional Diagnoses*. In R. B. Cattell, and R. C. Johnson, (Eds). *Functional Psychological Testing: Principles and Instruments*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.

- Coltheart, M. (1979). *When can children learn to read and when should they be taught?* En T. Waller y G. Mac Kinnon (Eds.): *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol.1. Nueva York, Academic Press.
- Condemarín y Medina. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile. Andrés Bello.
- Consejo Federal de Ciencia y Educación (C.F.C. y E.) (2004). Documento aprobado por Resolución N° 225/04 del C.F.C. y E.
- Critchley, M. (1975) *El niño disléxico*. Madrid. Alcoy.
- Chacón Contreras, Y. (2005). *Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados. Vol. 9 N° 31, 563-568. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la Escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gotteheil, B. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). *La evaluación educativa*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 9 N° 23. Mexico.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Una polémica en relación al examen*. En Revista Iberoamericana de Educación. Calidad de la educación. N° 5, 161-181. Editada por O.E.I.
- Di Scala, M. Cantú, G. (2003) *D.I.P. (Ie) Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura*. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Documento Curricular de la provincia de Buenos Aires. (2000). *La escritura: marco conceptual y metodología de evaluación*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Documento Curricular Provincial. Nivel Inicial. Primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. (1998). Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.
- Domínguez, Z. (1977) *Módulos para medir y evaluar en educación*. Madrid. Narcea.
- Ellis, A.; Young, A. *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona. Ed. Masson. 1992.
- Fernández Ballesteros, R. (1980) *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid. Cincel.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980) *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In L.Gregg & E.Steinberg (Eds.) (pp. 31 – 50): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. N.J.Lawrance Erlbaum. Associates, Inc.
- Flower, L. (1994) *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- French, J. L. y Hale, R. L. (1990). *A history of the development of psychological and educational testing*. En C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus (Eds.), *Perspectives on bias in mental testing*. Nueva York: Plenum Press.
- Frith, U. (1989) *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. En "La lectura" V simposio de las EEUU de Logopedia y Psicología del Lenguaje. Salamanca.
- García Vidal, J. (1989) *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Tomo II. Madrid. EOS.
- García Vidal, J. y González Majón, D. (1992). *Evaluación e Informe Psicopedagógico*, Madrid: EOS.
- Halliday, M. (1976). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. (Vol-2). Newbury Park, CA: Sage.
- Hayes, J. (1996). *The Science of Writing*. Capítulo 1, 1-27. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. Trad. Castellano: *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. (1998) Santillana.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Jiménez, F. (1994). *Evaluación educativa tradicional*. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 93-144). Madrid: Siglo XXI.
- Lacon de De Lucía, Ortega de Hocévar. (2003). *Producción de Textos escritos*. Serie Trayectos Cognitivos. EDIUNC. Universidad Nacional de Cuyo.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Lomas, C. Osoro, A. Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1991). *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*. En Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, N° 4, Gijón.
- Luria, A. (1968) *The directive function of speech in development and dissolution*. En Miller: *Foundations of child psychiatry*. Oxford, Pergamon Press.
- Luria, A. (1983). *The development of writing in the child*. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

- Marinkovich, J. (2002). *Enfoque de proceso en la producción de textos escritos*. En Revista Signos. Estudios de lengua y literatura. Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Marinkovich, J. Olmedo, C. (2000). *Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica*. En Revista Signos. Vol. 33, N° 47, 101-110. Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Marslen- Wilson, W. y Tyler, L. (1980). *The temporal structure of spoken language understanding*. Cognition, 8, 1-71.
- Martel, A. (2004). *La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia y la globalización. El saber ser solidario en la construcción*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el día 29 de abril de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-martel.html>
- Mata, S. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la producción escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de Mendoza. (1997). *La evaluación desde una nueva concepción*.
- Ministerio de Educación de Mendoza. (1998). *La instrumentación de la propuesta de evaluación*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Primer ciclo Educación General Básica. Serie de Cuadernos para el aula. Lengua. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie (s.f.). *Glossaire de la formation à distance*. Consultado el 5 de noviembre de 2003: http://www.telecom.gouv.fr/form/form_gloss.htm
- Miras, M. y Solé, I. (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En palacios, J.; Marchesi, A; Coll, C. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid. Alianza.
- Miras, M. y Solé, I. y Castells, N. (2000). *Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores*. En Lectura y Vida, N° 2, 7-15.
- Morales Ardaya, F. (2004). *Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar?* En Acción Pedagógica, Vol. 13, N° 1, 38-48.
- Milles, T. y Ellis, N. (1981). *A lexical encoding deficiency II: Clinical observations*. En G. Pavlidis y T. Milles (Eds.): *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley and Sons.

- Navas, M. (1999) *Un siglo utilizando Test*. En Revista Electrónica de Metodología Aplicada, Vol. 4 n 2, pp. 1-11. Consultado el día 30/04/2009 en <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v4n2/a1/>
- Noizet, G. y Caverni, J. (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París. P.U.F
- Olea, R. (1987) *Pruebas de lectura y escritura*. En: Revista "El niño limitado" N° 24. (pag.15-22). C.P.E.I.P. Chile
- Orrantia, J. y Sánchez, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Patterson, K. y Shewell, C. (1987). *Speak and spell: Dissociations and word-class effects*. En M. Coltheart, G Sartori y R. Job (Eds): *The Cognitive Neuropsychology*, 6 (1) 1-23.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrd: Morata.
- Pichot, P. (1960) *Los test mentales*. Buenos Aires. Editorial Paidos.
- Portellano Pérez; J. (1985) *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid. CEPE.
- Quirós, J.B. (1972) *El lenguaje en el niño*. Buenos Aires. Ed. Centro Médico.
- Ribas Seix, T. (1993). *La evaluación de la composición escrita*. En cuadernos de Pedagogía. N° 216, 28-30 (Monográfico Leer y escribir), Barcelona.
- Ribas Seix, T. (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.
- Rivas Torres, R.; Fernández Fernández, P. (1994) *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid. Pirámide.
- Rust, C. (2002). *The impact of assessment on student learning. Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Sacristán, J. (1997). *La evaluación en la enseñanza*. En Sacristán, J. y Pérez, A. 1997. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga. Aljibe.
- Serrano, S. (2002). *La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras*. En Revista EDUCERE, Artículos arbitrados. AÑO 6, N° 19, 247-257. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Venezuela.
- Serrano, S y Peña, J. (1998). *La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica*. En *Lectura y Vida*, N° 2, 11-20.
- Soca, R. (2004) *La fascinante historia de las palabras*. Uruguay. Ricardo Soca.

- Tierney, Robert. (1999). *La reforma de la evaluación de la alfabetización: cambios de opinión, enunciación de principios y nuevas prácticas emergentes* (Primera parte). En *Lectura y Vida* N° 1, 45-54.
- Tierney, Robert. (1999). *La reforma de la evaluación de la alfabetización: cambios de opinión, enunciación de principios y nuevas prácticas emergentes* (Segunda parte). En *Lectura y Vida* N° 2, 43-54.
- Thompson, G. O. B. y Sharp, S. (1988). *History of mental testing*. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España. Antropos.
- Tsvetkova, L. (1977) *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura* (versión castellana del original ruso). Barcelona. Fontanella.
- Verdugo, M. A. (1994). *Introducción a los modelos de evaluación*. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 3-92). Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983) *Strategies of discourse comprensión*. New Cork: Academia.
- van Dijk, T. (1977) *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman. Trad. Castellano:
- Vázquez, A. y Matteoda, M. (1996). *La producción del lenguaje escrito en los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica. Aportes para la discusión*. Proyecto de Investigación aprobado y subsidiado por SeCyT (UNRC) Res. N° 432/96, CONICET PIA N° 6465/96 y CONICOR.
- Vellutino, F. (1979) *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Verdugo, M. A. (1994). *Introducción a los modelos de evaluación*. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 3-92). Madrid: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires. Fausto.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1983) *The prehistory of written language*. En M. Martlew (Ed): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.

Wells, G. (1987): *Aprendices en el dominio de la lengua escrita*, en Alvarez, A. (comp.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*, Aprendizaje-Visor, MEC, Madrid.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Trad. Castellano (1993): Madrid: Visor.

Wigdor, A.K. y Garner, R. (Eds.) (1982). *Ability testing: Uses, consequences and controversies*. Washington, DC: National Academy Press.