

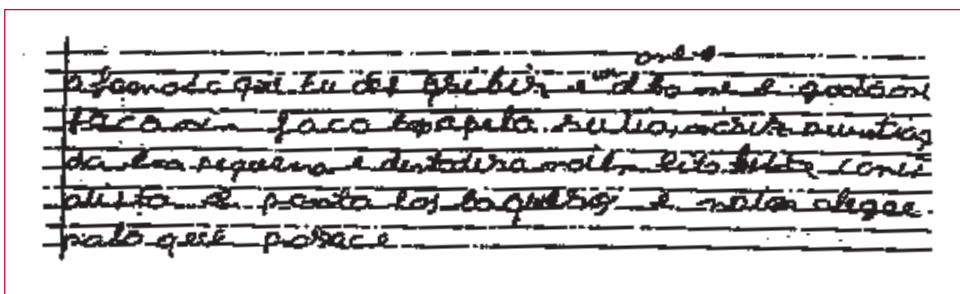
AXUDA A UN ESCOLAR DO ESO CON DIFICULTADES NA LINGUAXE ESCRITA

José R. Negro Varela
Andrés Suárez Yáñez
Universidade de Santiago
de Compostela

1. VISIÓN XERAL DO CASO

Nunha aula de 3º de ESO, nas primeiras semanas do curso, o profesor de Lingua galega detecta que un dos seus

alumnos escribe moi mal. Observa a presenza na súa escrita de fragmentacións de palabras, unións incorrectas, unha grafía ilexible... Como mostra das dificultades, pódenos valer a seguinte:



O caso é presentado ó resto do profesorado do curso que, despois de estudialo, llo comunica á dirección do Instituto. Esta remítello á Inspección educativa, quen pon en contacto con este centro a persoa encargada do proxecto de orientación dun instituto próximo, xa que non existía o dito servizo no centro onde se produciu o caso. Esta persoa solicitou a axuda dun dos autores deste traballo.

Decidiuse intervir coa finalidade de corrixi-las graves deficiencias obser-

vadas e coa motivación engadida da sospeita de que este tipo de casos non son algo illado. Neste sentido, non debemos esquecer que a extensión da idade de escolarización obrigatoria ata os dezaseis anos fai que os profesores de educación secundaria se atopen agora con casos semellantes ó que presentamos, que antes quedaban nunha anterior etapa do proceso educativo.

Neste traballo expónse a axuda prestada a Carlos (nome finxido do alumno, que empregamos para mante-lo

seu anonimato): o punto de partida, as decisións organizativas, os obxectivos e as actuacións do programa, os resultados e unha serie de reflexións.

2. O PUNTO DE PARTIDA E ALGUNHAS REFLEXIÓNS

Resumimos a continuación os datos cos que contabamos sobre Carlos á hora de comezarmos a traballar no caso.

Carlos realiza toda a escolaridade da EXB no colexio da mesma vila onde está o instituto ó que agora asiste. No primeiro ciclo repite curso e despois de tres anos académicos obtén a cualificación de 'suficiente'. No ciclo medio volve repetir curso. O nivel máis alto no que logra unha cualificación global positiva ('suficiente') é 6º de EXB.

No primeiro trimestre de 3º de EXB, é enviado por primeira vez ó gabinete psicopedagóxico da zona que lle corresponde. Carlos conta xa con nove anos e medio. O informe psicopedagóxico emitido, dunha extensión de páxina e media, amosa unha avaliación diagnóstica predominantemente psicométrica: Carlos ten unha eficiencia intelectual normal; debe ser examinado por un neurólogo, para ver se a súa desorganización perceptiva se puidera deber a unha lesión cerebral. Existe a presenza nos protocolos de dificultades emocionais e de impulsividade; é importante non o presionar ata que adquira a madurez mínima necesaria para comeza-la aprendizaxe sistemática da lectura e da aritmética.

Dous anos máis tarde, o mesmo gabinete emite un segundo informe psicopedagóxico. Aplícanlle de novo catro dos seis tests administrados na primeira ocasión. Do seu contido chama a atención que non hai referencia ningunha ás súas dificultades perceptivas (seguramente porque unha das probas suprimidas foi o desenvolvemento perceptivo de Frostig); a intelixencia xeral resulta ser agora inferior á media. Conclúese que o baixo rendemento escolar é debido a un atraso madurativo, sobre todo a unha mala lateralización (na primeira avaliación non se atopa mención ningunha a isto). As actividades recomendadas para accelera-lo desenvolvemento deste escolar de once anos e medio son basicamente de natureza psicomotora.

O terceiro informe, de 'seguimento', é emitido un ano máis tarde. Novamente se lle aplica o WISC. O informe contén un claro erro: afírmase que o cociente de intelixencia de Carlos é de 85, pero na folla do perfil que se axunta consta: CI (verbal), 89; CI (manipulativo), 100; CI (escala), 100. Agora insístese nos problemas de atención e discriminación visual do alumno e non se fala das dificultades de lateralización.

Á vista de toda esta información, cremos conveniente realizar unha serie de reflexións:

– Nos inicios da súa vida escolar tardouse tres cursos antes de pedi-la axuda do equipo da zona, malia que se está a observar que Carlos non responde á actuación pedagóxica do centro. Isto é,

non se toman do modo máis rápido posible as medidas oportunas.

– Na avaliación diagnóstica non hai referencia ningunha nin á linguaxe oral de Carlos nin ó seu historial lingüístico, nin ós seus puntos fortes. Tampouco non hai un estudio serio do seu contexto familiar, comunicativo, evolutivo, médico, nin escolar; as súas dificultades de lectoescritura non aparecen suficientemente especificadas...

A este respecto, puidemos recompillar unha serie de datos sobre Carlos que consideramos importantes para o coñecemento do caso e que, pensamos,



Manual de escritura ó dictado de 1893.

As veces os exercicios de escritura mostran graves deficiencias. Débese actuar o mais rápido posible coas medidas oportunas.

non deberon ser pasados por alto. Brevemente: Carlos nace nun país europeo de lingua anglosaxona, no seo dunha familia de emigrantes galegos; alí asiste durante un curso á gardería propiedade da empresa na que traballan os pais. Posteriormente é enviado cos seus avós a unha aldea de Galicia. Pasa unha tempada en Cataluña, cunha tía. Volve de novo a Galicia... ¡Como se pode prescindir desta información se en verdade pretendemos comprender a Carlos! Parece clara a secundariedade da información facilitada polos tests fronte a estoutra de carácter máis ecolóxico.

- Son preocupantes as contradicións que se advirten nos informes psicopedagóxicos —todos elaborados polo mesmo equipo—, así como no resto da documentación. A pesar de que a nai o nega, no informe do colexio de EXB dise que Carlos foi visto por un neurólogo. Nese informe, así como nos elaborados polos profesores do rapaz, afirmase que todo leva a supoñer que este é un caso “dun neno PROPIAMENTE DISLÉXICO” (con maiúsculas no orixinal). Isto contrasta cos informes psicopedagóxicos nos que non aparece tal etiqueta.

- Respecto a Carlos, non hai ningunha evidencia de que se deseñara e puxera en práctica un auténtico programa de recuperación.

- As orientacións que se dan para a intervención baséanse no concepto de ‘madureza para a lectura’, con exercicios de apresto de carácter psicomotor. ¡Cando Carlos ten nove anos dise que é importante non o presionar ata que

acade a madurez mínima necesaria para comeza-la aprendizaxe sistemática da lectura e da aritmética! O contraste é evidente coa orientación didáctica de 'centrarse nas tarefas de escribir e ler'.

- Na EXB, Carlos repite dous cursos. Polo nivel amosado no 3º curso do ESO, non semella que tal medida servira de moito. Isto lévanos a unha cuestión: ¿é atinado facer convivir con escolares máis pequenos durante tanto tempo a un escolar que supostamente posúe 'atraso madurativo'?

- Unha última reflexión fainos afirmar que en termos económicos rendibilidade dos recursos investidos en Carlos resulta moi baixa.

Con tódolos datos sinalados nas nosas mans, puidemos formularnos unha intervención dirixida á superación das obvias dificultades na escrita amosadas por Carlos. A seguir expoñémo-lo proceso de traballo resumidamente.

3. A AXUDA A CARLOS

3.1 ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Tras detectármolas dificultades do alumno, o profesor-titor solicitou o asesoramento dun profesional alleo ó centro, logo de varios trámites burocráticos. Entre os dous elaboramos un plan de traballo axeitado ó caso, que contou co visto e prace dos pais e da dirección do instituto. Este plan coordinouse coa adaptación curricular individual recomendada polo equipo psicopedagóxico da zona.

O plan de traballo seguido con Carlos desenvolveuse en tres sesións de traballo semanais, fóra da aula-clase, executadas por un de nós como profesor-titor do escolar. As sesións eran programadas en bloques semanais. Despois de mandar os xoves por correo urxente o labor feito por Carlos e o plan de traballo da seguinte semana ó asesor, este remitía os seus comentarios tamén por correo urxente, que chegaban ó Instituto os luns. Neste sentido debemos lembra-las excelentes posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías (Internet, por exemplo, que posibilita un asesoramento a distancia inmediato). Doutra banda, o contacto entre asesor e profesor-titor foi continuo por medio do teléfono, o correo e tamén en varias ocasións o propio asesor estivo presente nas sesións de traballo, co que se estableceu un contacto máis persoal.

No período das vacacións do verán propúxose un plan especial: Carlos traballou na súa casa seguindo as indicacións que se lle deron, e mantivo contacto connosco a través do correo urxente. Normalmente, Carlos enviaba o labor realizado e nós remitíámolle as oportunas correccións e indicacións de cómo continuar. Ademais, debía cubrir unha folla de control na que indicaba o tempo dedicado e o horario mantido en cada sesión. Antes de inicia-las vacacións e o traballo, Carlos, os seus pais e nós asinamos un contrato no que nos comprometiamos dun xeito formal a cumprilo establecido de antemán. Para asegura-la motivación, incluíuse como reforzo un sistema de economía de fichas: dábanselle puntos a Carlos

polo labor desenvolvido na semana, e a cambio deses puntos podía obter unha serie de 'premios' acordados previamente cos pais. O resultado disto foi que Carlos chegou ó mes de setembro sen perde-lo hábito de traballo adquirido, e produciuse unha continuidade malia a ruptura estival do curso escolar.



O máis pequeno, Eloy Cabrera Capilla, 1981. A tarefa da educación é algo máis ca ensino.

3.2 OS OBXECTIVOS DO PROGRAMA E AS ACTUACIÓNS

Nunha primeira fase o obxectivo foi que Carlos aprendera a compoñer textos dunha oración, orixinais, lexibles, cunha exactitude ortográfica 'natural' e sen fragmentar nin unir palabras de modo indebido. Nunha fase posterior, que Carlos aprendera a compoñer textos de máis dunha oración, orixinais, lexibles, cohesionados, coherentes, estruturados, calibrados en función do seu destinatario...

Para a consecución do primeiro obxectivo partimos dun principio básico:

unha axeitada imbricación das facetas de autor e escribente no proceso da escritura. Carlos debía partir de oracións propias, polo que se decidiu que escribira na súa lingua habitual, o galego. Sen dúbida habíalle ser ben máis sinxelo ó non ter que ir traducindo mentalmente para o castelán.

Partimos de textos dunha oración porque é unha unidade con significado e porque é unha unidade básica na escrita (sepárase por puntos); ó mesmo tempo, non é demasiado extensa, de modo que o número de posibles dificultades de Carlos se manteñen dentro dunha marxe limitada. Un texto longo, con moitos erros, pode resultar afofante.

Comezamos pola mellora dalgunhas graffías (*a, o, m, n*, os paos dos *p, t, b...*); pasamos máis adiante a fixarnos na correcta unión entre as letras dunha palabra, na separación entre palabras, a coida-la presentación deixando marxes, etc. Todo iso sabendo Carlos, antes de escribilas, qué conxunto de palabras formaban unha oración e cáles non. Mellora-la calidade da letra foi unha prioridade. Non intentamos cambia-lo modelo de letra de Carlos, o que quizais sería un erro xa que as melloras acadadas consumiron demasiadas enerxías. Nunca nos preocupou a ortografía 'arbitraria': o importante era que Carlos escribira e que se entendera o escrito (unha vez logrado isto xa se podería pasar a corrixi-la ortografía 'arbitraria').

Unha sesión típica partía dun ambiente distendido, iniciado cun breve diálogo, para centrarnos axiña no traballo.

A insistencia nos obxectivos da sesión levábanos á realización de numerosos borradores. A observación continua e a incorporación do observado na programación e no desenvolvemento das sesións seguintes foi unha pauta cotiá. Debíase anotar todo e para iso servíámonos dunha folia de programación-execución na que aparecían os obxectivos da sesión xunto ás actividades e as observacións oportunas (Suárez, 1996, 150).

Ó longo do traballo seguiu un ritmo lento. Non importaba volver unha e outra vez sobre o mesmo. A idea era que os pasos dados quedaran fixados, ben afianzados: non se trataba de ir ás présas, senón de facelo ben. Quizais unha das claves dos logros obtidos se deba a esa lentitude.

Unha vez que a composición de textos dunha oración acadou un nivel aceptable (na calidade da letra, na separación de palabras, etc.), pasamos a unha parte menos monótona e máis gratificante: a composición de textos de máis dunha oración. Chegados a este punto, as actividades axudaron a amosarlle a Carlos a súa capacidade para compoñer textos útiles e dunha certa beleza.

Para comezar, Carlos suxería unha oración a partir da cal o profesor-titor lle daba tres opcións de continuidade para que el averiguase cál delas iría ben, cál cadraría coa oración inicial. Nun principio eran textos moi sinxelos, para que apreciara a idea de continuidade. Máis adiante, Carlos pasou a compoñer textos de dúas oracións sen axuda de ninguén. O camiño quedaba aberto así á continui-

dade e a elaboración de textos máis complexos. Agora, o noso labor consistía en axudar a Carlos a buscar propósitos e temas para escribir, sempre aqueles que tiveran algo que ver coas súas preferencias, ou ben coa súa vida cotiá. Era importante que se decatara de que a escritura non se trata só dun feito académico: non só escribimos sobre a antiga Roma, os adxectivos ou a formación das rochas. Con esta idea, unha das tarefas máis motivadoras foi a das cartas breves e as notas (por exemplo, deixar unha nota ós pais na casa ou ó veterinario para que fora ver un animal). Pretendíamos con isto que Carlos se dera conta de que os escritos teñen propósito(s) e destinatario(s). Debía de escribir para alguén e ese alguén tiña que entender non só as diferentes grafías, senón tamén o conxunto, o que quería dicir. Os textos debían ser claros, coherentes, ter unha mensaxe correctamente expresada en función de cál fose o propósito do texto e quén fose o destinatario.

3.3 OS RESULTADOS

Existen varias razóns que nos poden levar á satisfacción respecto ó traballo desenvolvido, pero só dun xeito moderado. Ó noso entender, Carlos probablemente progresou máis nas aproximadamente 50 horas de execución do noso programa ca nos varios centos de horas pasadas nas clases de lingua ás que acudiu en toda a súa escolaridade anterior.

O avance acadado nas composicións realizadas por Carlos podémolo apreciar na seguinte mostra. No mes de abril propúxenlle a toda a clase de Carlos

(vinte escolares de terceiro do ESO) esta tarefa: “Imaxina que estás na casa e marcha a luz. Vas busca-lo electricista pero non está na casa. Déixalle unha nota para que veña arranxa-la avaría canto antes”.

As composicións foron puntuadas ás cegas, é dicir, os xuíces non sabían a quén pertencían; pedíuselles unha pun-

tuación global e impresionista. Sumando a puntuación dos tres xuíces, unicamente tres alumnos da clase acadaron unha puntuación máis alta cá de Carlos. A súa composición —lixeramente mutilada para asegura-lo anonimato— é a que a seguir se amosa:

Hola, kiko.

Son de . Como no estabas na casa, deixache esta nota para que veñas pronto arreglar a avaría canto antes. Von cable que fai cortocircuitos, e non me permite ter luz, agradéchoche que veñas canto antes, xa que é unha cousa urxente. Gracias pola tua atencion. un saludo de . Gracias.

4. REFLEXIÓNS DERRADEIRAS

Este traballo ten, segundo cremos, un interese básico ó non ser un caso illado. É, moi probablemente, un caso prototípico que ten que empezar a detectarse cada vez máis nas aulas de ensino secundario. No anterior sistema educativo, ó ensino medio só chegaban os ‘bos’; agora, coa obrigatoriedade do ensino ata os 16 anos, van ós centros de ensino secundario tódolos rapaces, os ‘bos’ e os ‘malos’. Aparecen así uns problemas ata o de agora inexistentes nesos niveis.

A lexislación da Comunidade Autónoma de Galicia responsabiliza da

elaboración e desenvolvemento do reforzo educativo e das adaptacións curriculares ós profesores das materias nas que ten dificultades o escolar (orde do 6 de outubro de 1995). ¿Están preparados os profesores para isto? ¿Posúen unha actitude axeitada?

“Non todo vale”. Trátase de ter en conta unha suma de pequenas cousas (partir dunha teoría didáctica correcta, levar unha atención individualizada e sistemática, seguir un ritmo lento, etc.) para poder chegar a resultados esperanzadores. O que si resulta obvio é que non podemos continuar a facer máis do mesmo. Non podemos pretender que un

escolar avance só a poder de face-lo mesmo ca antes pero cos materiais dun curso anterior ó que lle corresponde pola súa idade. ¡Estas actividades xa as realizou o escolar e non deron resultado! O feito de que todos sabemos ler e escribir e de que estivesemos expostos a modelos de profesores durante moitos anos, pódenos levar a pensar que estamos capacitados para axudar a estes alumnos. Pero non é así: non podemos seguir repentindo modelos, porque non todo vale. Hai que ter unha sensibilidade especial para facer algo distinto.

A atención individualizada a certos escolares con necesidades especiais respecto á linguaxe escrita é, e continuará sendo, necesaria. Pero unha boa formación inicial dos profesores en didáctica da linguaxe escrita para os primeiros niveis pode evita-la aparición de moitas dificultades. Un mecanismo de formación continua excelente pode ser que en

cada centro un grupo de profesores traballe sistematicamente con algún caso, como o de Carlos, contando con asesores *ad hoc*. É un bo pretexto e un bo mecanismo para a reciclaxe.

BIBLIOGRAFÍA

Smith, B., *Through writing to reading*, Londres, Routledge, 1994.

Suárez, A., *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*, Madrid, Santillana/Aula XXI, 1996.

— *A iniciación escolar á escritura/lectura. Diseño de programas adaptados á diversidade*, Vigo, Edicións Xerais (no prelo), 1998.

