



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Producciones escritas de niños entre 10 y 14 años en situación de Discapacidad

Intelectual leve en el marco de la experiencia diario escolar.

Trabajo Final de Grado por el título Licenciado en Psicología.

Modalidad: Artículo Científico

Autor: Dahiana Fitipalde Larrañaga

C.I.: 4.856.615-9

Tutor: Mag. Karen Moreira

Revisor: Dra. María José Bagnato

Montevideo, Uruguay

Julio 2016

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso que pretende contribuir a la comprensión de las relaciones entre escritura, desarrollo cognitivo y lingüístico en niños en situación de Discapacidad Intelectual leve (DIL).

Se realiza un análisis descriptivo de las producciones escritas en un *Diario Escolar* de 6 niños entre 10 y 14 años que asisten a una Escuela Especial de Montevideo. Para el análisis se consideraron medidas de largo medio del enunciado, diversidad y densidad léxica y se pusieron en relación con evaluaciones cognitivas y lingüísticas realizadas bajo la modalidad pretest-postest a esos mismos niños.

Los resultados generales no muestran cambios relevantes en el funcionamiento cognitivo a partir de esta experiencia, salvo en un caso que se revisará en profundidad. No obstante, dado el limitado tiempo de desarrollo de la experiencia se requiere investigación adicional para evaluar más precisamente el impacto de la experiencia.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, lenguaje escrito, discapacidad intelectual leve, diario escolar.

Abstract

This article presents the results of a case study which aims to contribute to the understanding of the relationship between writing and cognitive and linguistic development in children with Mild Intellectual Disability.

It consists of a descriptive analysis of the written production in the School Notebook of 6 children who attend a Special School in Montevideo, aged 10 to 14. Utterances of average length, lexical diversity and lexical density were matched with cognitive and linguistic evaluations carried out with the same children, using the pretest-postest approach.

With the exception of a single case, which will be studied further, the general results do not show relevant changes in cognitive functions after the experience. Nevertheless, given the limited scope of the experience, additional investigation is needed to evaluate more precisely its impact.

Keywords: cognitive development, written language, Mild Intellectual Disability, school notebook.

Introducción

Lenguaje escrito

Desde una perspectiva socio-cultural el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se produce a partir del relacionamiento dinámico entre dos planos: el orgánico y el cultural. Bajo este enfoque el lenguaje y la escritura, entendidos como funciones psicológicas superiores, dependerán en gran medida del desarrollo cultural (Vygotski, 2000).

El lenguaje escrito, dado su carácter cultural, requerirá necesariamente de la enseñanza para ser aprendido, y el desarrollo de la escritura, en tanto sistema de signos creado por la cultura, estará fuertemente influenciado por el entorno social y la estimulación que recibe de éste (Rivière, 2003; Vygotski, 2000).

Si bien el lenguaje escrito y el oral dependen del contacto con la comunidad lingüística para su desarrollo, y su origen se relaciona con su necesidad como función comunicativa, existen diferencias significativas en las formas de aprendizaje (Aznárez, 2016).

El lenguaje oral se desarrolla de manera natural y su adquisición se produce espontáneamente y sin esfuerzo aparente a partir del contacto con el medio, en un período de tiempo relativamente corto, mientras que el escrito, a pesar de no presentar grandes requerimientos desde el punto de vista motor (en comparación con el lenguaje oral), exige un esfuerzo consciente y una enseñanza metódica que se extiende a lo largo del tiempo, por parte de un adulto capacitado (Aznárez, 2016; Rivière, 2003; L. Vygotski, 2000).

La escritura no refiere únicamente a la habilidad para reproducir letras, su aprendizaje natural es parte de un proceso por el cual el niño, con la guía de quien le enseña, descubre a partir del juego y el dibujo que también puede representar el lenguaje. En este sentido la enseñanza de la

escritura no debería reducirse al desarrollo de las habilidades motoras para la mera reproducción de palabras (Aznárez, 2016; Vygotski, 2000).

El desarrollo y dominio de la escritura depende en gran medida de la estimulación que el niño recibe de su entorno. Si bien, desde el inicio de su desarrollo quien promueve el acercamiento con la cultura escrita (desde diferentes situaciones que involucran al niño con la escritura) es el grupo familiar y su entorno más cercano, será recién a partir del ingreso a la educación formal, mediante un contacto sistemático con nuevos agentes mediadores de la cultura, que el niño dispondrá de herramientas para el aprendizaje que podrán favorecer el dominio del lenguaje escrito, es decir un dominio del sistema de signos del código escrito (Moreira et al., n.d.; L. Vygotski, 2000).

Por lo tanto, las estrategias pedagógicas desplegadas por los maestros desempeñarán un rol preponderante en el aprendizaje del niño. El uso de estrategias que propicien el paso natural desde el juego y el dibujo hacia la escritura, haciendo énfasis en la funcionalidad comunicativa de la escritura (ej. partiendo de lo que el niño tiene para decir), favorecerán el aprendizaje. Por su parte, metodologías que apunten sólo a la repetición y memorización podrán conducir al aburrimiento y desinterés por parte del niño (Aznárez, 2016; L. Vygotski, 2000).

La escritura se caracteriza por la ausencia del interlocutor en su entorno inmediato y, al prescindir de recursos como entonaciones y gestos, deberá adaptarse a las reglas gramaticales, requiriendo, además, ser totalmente explícita para ser comprendida. Su dominio se encuentra influenciado por la capacidad de abstracción del niño, la toma de distancia con el receptor le ofrecerá la posibilidad de un espacio de reflexión, planificación y revisión de lo que se quiere decir. En este sentido, el desarrollo y dominio de la escritura se relaciona con la capacidad para transformar el conocimiento y la elaboración de un pensamiento abstracto y

descontextualizado. Este uso del sistema de signos se producirá cada vez en contextos más amplios (Aznárez, 2016; Baquero, 1998; L. S. Vygotski, 2001).

El texto escrito es un acontecimiento enunciativo que debe cumplir con siete normas para que pueda ser considerado como unidad comunicativa. Estas normas hacen referencia a los aspectos formales de la escritura así como a su contexto, es decir, a quien produce el mensaje, al receptor y al contexto en el que se origina dicho mensaje (Aznárez, 2016; Beaugrande & Dressler, 1997). La primera norma refiere a la coherencia, es decir la relación de los conceptos en el texto, así como a la jerarquización de las ideas según su clasificación entre ideas principales y secundarias. La segunda norma, cohesión, tendrá relación con las diferentes posibilidades de conexión que pueden tener las palabras que conforman el texto, a través de recursos cohesivos como sustitución, nexos, referencias, recursos léxicos, etc., conectando de este modo los enunciados y manteniendo la unidad entre oraciones u otras construcciones textuales. Ambas normas se refieren específicamente al texto (Aznárez, 2016; Beaugrande & Dressler, 1997).

Las cinco normas restantes hacen referencia al emisor, al receptor y al contexto. La norma de intencionalidad está relacionada con la intencionalidad comunicativa del emisor. La de aceptabilidad hace hincapié en la actitud y respuesta del receptor en función de sus intereses y a la relevancia que le otorgue al texto. La norma de informatividad refiere al tipo de mensaje que transmite el texto y cómo éste es transmitido. La de situacionalidad se relaciona con el contexto en el que se produce el mensaje y su relevancia estará dada por la situación en la que éste se presenta. Finalmente la norma de intertextualidad, refiere a los factores que hacen que el texto sea entendido adecuadamente según el conocimiento que se tenga de textos anteriores (Aznárez, 2016; Beaugrande & Dressler, 1997).

Diario escolar como estrategia de enseñanza de la escritura.

Históricamente se han realizado esfuerzos para que los procesos de adquisición de la escritura conduzcan, además del dominio de aspectos mecánicos, al dominio de sus funciones comunicativas e intelectuales.

En la primera mitad del siglo XX surge un modelo pedagógico impulsado por el francés Freinet (1896-1966) que centra su interés en lo que el niño tiene para decir. Este modelo se desarrolla como técnica de enseñanza de la escritura, a partir de la producción de un diario escolar, que implicó el aprendizaje colaborativo y la libertad de expresión (González Monteagudo, 2013).

En edades tempranas la propuesta implicó una recopilación de los trabajos producidos libremente por los niños en el espacio de la clase, mientras que para niños en edad más avanzada se trabajó en la producción de un periódico escolar en colaboración con el maestro. En este periódico se trabajó a través de diferentes secciones pretendiendo reproducir el estilo de los diarios de prensa para adultos, e incluso se difundió entre algunos abonados (González Monteagudo, 2013).

La propuesta de producir textos escritos para los periódicos pretendió favorecer el desarrollo de la escritura habilitando el espacio para escribir a partir de lo que el niño quería transmitir no relegando la escritura a la reproducción mecánica de textos (González Monteagudo, 2013).

Siguiendo esta línea de trabajo, Tonucci (2008) propone un análisis y una reflexión de la propuesta de diario escolar desarrollada por el maestro italiano Mario Lodi, quien influenciado por el trabajo de Freinet, implementa la técnica de diario escolar con sus alumnos. Lodi propone como experiencias enriquecedoras de la escritura aquellas que se desarrollan por la necesidad de comunicar algo, siendo el diario un dispositivo de enseñanza escolar centrado en las diferencias e individualidades de los niños (Tonucci, 2008).

Posiciona a la escuela como el lugar en el que se deberá compensar las experiencias sociales insuficientes de los niños, agregando que es ahí donde se deberá infundir la necesidad de la

escritura como medio de comunicación, el gusto por la lectura y la escritura, lo que además podrá favorecer el desarrollo de otras habilidades académicas (Tonucci, 2008).

La experiencia de diario escolar como método de trabajo en clase, se ha desarrollado como una alternativa a las propuestas pedagógicas que presentan contenidos muchas veces desvinculados a los intereses del niño. A partir de un posicionamiento que toma como punto de partida la complejidad de los procesos de aprendizaje, se pretende generar herramientas que permitan además compensar las posibles experiencias de mediación insuficientes y superar todo lo que pueda ser superable (Tonucci, 2008).

El diario escolar, como técnica de trabajo, intenta favorecer el desarrollo de la creatividad y la autonomía de la escritura apuntando a su desarrollo como herramienta de socialización y medio de comunicación. Desde espacios de libre aprendizaje, estas propuestas pedagógicas consideran lo que el niño tiene para decir. Partir de lo que se quiere transmitir supone la necesidad de ser lo suficientemente explícitos para ser entendidos, en este sentido se trabajaba a partir de las ideas iniciales de cada niño el estudio de los diferentes tipos de textos dentro de las producciones escritas (González Montegudo, 2013; Tonucci, 2008).

Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual (DI) según la Guía de Consulta del DSM-5, se define como un trastorno del desarrollo intelectual. Como criterio diagnóstico se establece su inicio antes de los 18 años, incluyendo limitaciones del funcionamiento intelectual y del adaptativo en tres dominios: conceptual, social y práctico. Se reconocen 4 grados de severidad del trastorno: leve, moderado, grave y profundo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Según su etiología se distinguen las DI que presentan un origen orgánico y la DI para la cual no se identifican causas orgánicas que justifiquen su origen (para esta última se emplea la

expresión *origen familiar*). Las formas severas de DI en general se relacionan con un origen orgánico, mientras que la DI de *origen familiar* se asocia con el grado de severidad leve y a una prevalencia en contextos desfavorecidos socio-económicamente (Emerson, 2010; Moreira et al., n.d.).

En la DI leve (DIL), en relación al dominio conceptual, los niños en edad escolar presentan dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas necesarias para el desarrollo de la lectura, escritura, la aritmética, el manejo del dinero o el tiempo. En el dominio social, la comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos e inmaduros de lo esperado para la edad pudiendo además presentar dificultades para regular las emociones y el comportamiento. En el dominio práctico, el niño en relación al cuidado personal puede funcionar de forma apropiada para la edad, aunque es probable que necesite ayuda para realizar eficazmente actividades cotidianas como ir de compras, utilizar transporte público, cocinar y otras actividades que requieran organización (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Escritura y DI leve

Las dificultades en el desarrollo de la escritura se encuentran fuertemente relacionadas a la falta o insuficiencia de mediación social. En este sentido, la ausencia o insuficiencia de aprendizaje mediado durante el desarrollo ocasiona limitaciones en la interacción con el entorno social, así como funciones cognitivas deficientes. Sin embargo, es posible modificar y corregir estas deficiencias a partir de nuevas experiencias de mediación social. En este sentido, el niño en situación de discapacidad intelectual podrá a partir de su desarrollo cultural, compensar sus deficiencias y superar obstáculos que se le presenten en el desarrollo natural. El contexto social y el tipo de mediaciones que reciba del entorno será lo que determinará su impulso hacia la compensación (Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, 2010; L. S. Vygotski, 1997).

La escuela juega un papel importante en el desarrollo del niño, ya que en este momento éste entra en contacto con nuevos agentes mediadores de la cultura, lo que facilitará el acceso al dominio de la escritura (Moreira et al., n.d.; L. Vygotski, 2000).

En el caso de los niños en situación de DIL, el papel de la escuela representa la posibilidad de un espacio que posibilitará compensar experiencias de mediación social insuficientes.

Las propuestas de los programas escolares se estructuran para ambas escuelas, especial y normal de la misma manera, considerando las necesidades especiales de los niños en situación de **DI** mediante el uso de recursos pedagógicos diferentes y adaptaciones curriculares. De este modo se espera que todos los niños tengan acceso a los mismos contenidos académicos (ANEP, 2008).

El objetivo de la escuela especial debería orientarse en favorecer la superación de la dificultad buscando por diferentes vías la compensación, sin embargo parecería que se tiende a separar del programa las enseñanzas que demanden al niño la capacidad de abstracción del pensamiento, enfocándose en enseñanzas de contenidos concretos. El lenguaje escrito se encuentra influenciado por la capacidad del niño para la abstracción de pensamiento, los niños en situación de DI leve, presentan grandes dificultades para alcanzar el dominio del pensamiento abstracto. En este sentido el desarrollo de la escritura se encuentra comprometido no solo por las dificultades en el desarrollo del pensamiento abstracto, sino por la reducción de contenidos que favorezcan la superación de la dificultad (L. S. Vygotski, 1997).

Diario escolar como estrategia de enseñanza de la escritura en niños en situación de DI leve.

Los antecedentes relevados presentan experiencias de diario escolar en escuelas comunes, en las que el diario escolar surge como una herramienta (mediante intervenciones personalizadas y trabajo colaborativo) para fortalecer el aprendizaje de la escritura.

No se encontraron antecedentes de la implementación ni resultados de la experiencia en Escuelas Especiales, con niños en situación de DI. A partir de este hecho, surge la interrogante en relación a si esta experiencia de diario escolar, con resultados positivos en otros contextos, podría mejorar algún aspecto de la escritura de éstos niños en situación de DIL. En este sentido, y partiendo de la experiencia de producción de diario escolar en una escuela especial de Montevideo, se realiza esta investigación que tiene como objetivo general, contribuir a la comprensión de las relaciones entre escritura, desarrollo cognitivo y lingüístico en el caso de la DIL.

Los objetivos específicos estuvieron orientados a describir las producciones escritas a lo largo de la experiencia de diario escolar, analizando aspectos de los textos como largo medio del enunciado (Parker & Brorson, 2005), diversidad y densidad léxica (Johansson, 2008).

Diseño

El diseño de esta investigación es un estudio colectivo de casos (Stake, 1999), con recurso a múltiples métodos: evaluaciones cognitivas y lingüísticas pretest- postest y análisis de producciones escritas. El estudio colectivo de caso de acuerdo con los objetivos, brindó la posibilidad de estudiar en profundidad la relación entre escritura y desarrollo cognitivo y lingüístico, de un número pequeño de casos (Stake, 1999).

Participantes

Participaron del estudio un total de 6 niños (4 niñas y 2 niños), dentro de un rango de edad entre 10 y 14 años.

Del total del grupo se analizaron exclusivamente los resultados de los niños que completaron el ciclo de producción para todas las ediciones del diario.

No se contó con los informes diagnósticos de los niños, no obstante lo cual, según el reporte de la maestra, se encuentran dentro del diagnóstico de DIL, y provinieron en términos generales de contextos de vulnerabilidad social.

Desde el punto de vista clínico, si bien no se accedió a esta información, es probable que algunos de estos niños presenten patologías asociadas. Se desconoce si reciben medicación, pero en algunos casos se observaron cambios dramáticos en el comportamiento posiblemente vinculados a esto.

En relación a las propuestas curriculares, y de acuerdo con el reporte de la maestra las actividades se enfocan mayoritariamente a favorecer la convivencia dentro del aula y el cuidado de la higiene personal sin énfasis en las actividades académicas.

Materiales y procedimientos

Bajo la modalidad pretest- posttest se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven: Escala Coloreada MPR (Raven, 2005) como medida de nivel intelectual; el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody PPVT-III (Dunn, Dunn, & Arribas, 2010) para evaluar el nivel de vocabulario receptivo; y la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) para medir el nivel de conciencia fonológica en los participantes (Jiménez González & Ortiz González, 2007). A pesar de que las normas de aplicación de la Prueba de Segmentación Lingüística no se ajustan a la edad de los participantes, se consideró pertinente su aplicación dada las serias dificultades que presentaron los niños en el manejo básico del código en la lectura.

Para el análisis de los textos se utilizaron dos medidas de desarrollo léxico. Por un lado se analizó la diversidad léxica, que refiere a la variedad de palabras en un texto (mayor variedad léxica equivale a mayor cantidad de palabras diferentes en un texto). El cálculo se realizó a partir del número de palabras diferentes sobre el número total de palabras (Johansson, 2008).

Por otro lado se analizó la densidad léxica que aporta una medida de los elementos léxicos (sustantivos, verbos, adjetivos y algunos adverbios) utilizados en el texto. El cálculo de la densidad léxica es el total de palabras con elementos léxicos (palabras de clase abierta) sobre el total de palabras del texto (Johansson, 2008).

Para la comparación de los textos producidos en las diferentes secciones del diario se utilizó la medida de largo medio enunciado (LME), la que refiere a la longitud de las frases dentro de los textos. El LME se calcula dividiendo el número total de palabras por el número de enunciados (Parker & Brorson, 2005).

Los textos que se incluyeron en el análisis fueron los de la sección cuentos (producidos a partir de una intención narrativa) y la sección noticias (producidos con la intención de informar algo que les resultó interesante), además de un texto que en la sección final expone el tipo de participación en las distintas ediciones (denominado para su análisis “presentación” como un resumen expositivo de su participación).

Se excluyeron del estudio las producciones de las secciones que tenían un alto componente de copia y repetición como por ejemplo la sección entrevista. En ésta última si bien los participantes realizaron un gran trabajo en relación al manejo de la información y elaboración de preguntas para el entrevistado, el producto final se trata de una transcripción literal de las respuestas dadas por el entrevistado.

La producción del diario escolar se enmarcó en el proyecto Flor de Ceibo del año 2015, que implicó el trabajo de los niños de una clase de primaria de una Escuela Especial de Montevideo con la colaboración de estudiantes universitarios de Medicina y Psicología de la Universidad de la República, que en un rol de referentes mediadores, sostenían las diferentes actividades con el objetivo principal de fortalecer la lectoescritura (Gómez & Daniel, 2015). La frecuencia

de trabajo fue semanal, durante cuatro meses, destinando tres semanas a la producción de cada número del diario.

Durante la primera semana de edición, el trabajo estaba orientado a la escritura de los textos para cada sección (noticias, cuento, canción, curiosidades y entrevistas) de forma individual o en duplas. La segunda semana se destinó a las modificaciones y correcciones de los textos, y en la tercera semana se trabajó en las actividades de la sección entretenimiento (sección producida por los estudiantes universitarios donde se incluían tareas didácticas), lectura de las cartas de los lectores (niños de otras clases), lectura general de la edición y finalmente distribución del diario a todos los alumnos, docentes y personal no docente de la escuela.

Resultados

Evaluaciones cognitivas y lingüísticas pretest- postest

Para el análisis de los datos obtenidos en pre y postest se utilizaron técnicas estadísticas no paramétricas, ya que se trabajó con una muestra pequeña para la que no se asumió ninguna forma particular de distribución. Se comparó el desempeño del total de los casos en pretest y postest de Raven (Raven, 2005), Peabody (Dunn, Dunn, & Arribas, 2010) y PSL (Jiménez González & Ortiz González, 2007) a través de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para muestras relacionadas. Se utilizó un nivel alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

Del análisis de las puntuaciones de Raven se desprende que los niños a nivel grupal no presentaron cambios en el rendimiento de las tareas de la serie A ($p=.102$), Ab ($p=.109$), ni B ($p=.56$). Sin embargo, se registró una diferencia estadísticamente significativa para los puntajes totales entre pre y postest ($p=.026^*$), con una mejora en el desempeño a nivel grupal.

Se encontraron resultados heterogéneos en el análisis individual del total de los niños para las series A, Ab y B, así mismo mantuvieron una constante tanto en pretest como en postest, la mayoría obtuvo puntajes muy bajos en la serie B. Este aspecto es consistente con las respuestas

esperables para niños en situación de DI leve, donde se espera que presenten dificultades para resolver la serie Ab y sean incapaces de resolver los problemas de la serie B (Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, 1993).

La figura 1 presenta los puntajes de pre y postest obtenidos individualmente en las series A, Ab y B

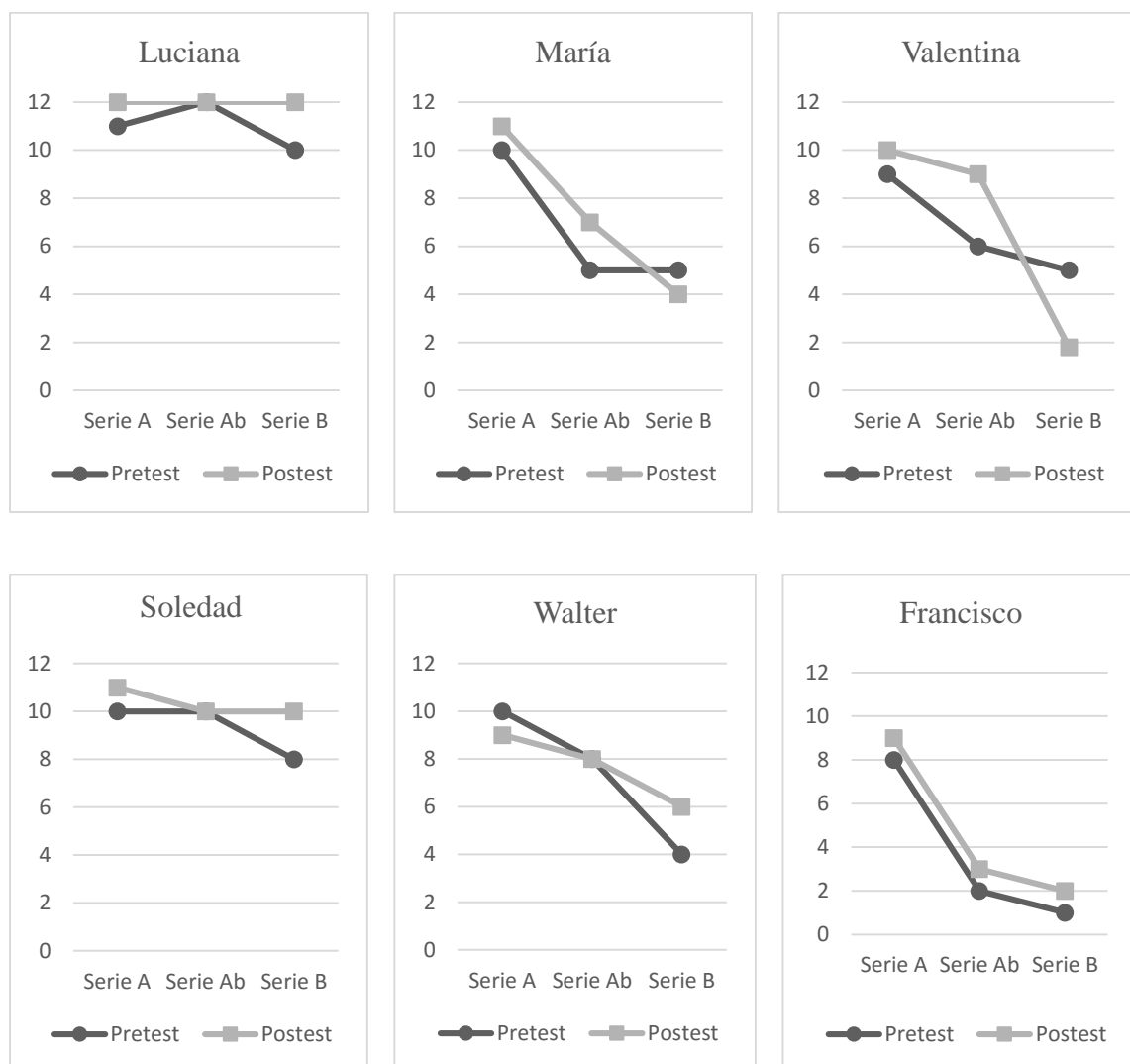


Figura 1. Puntajes individuales pre y postest de las series A, Ab y B de Raven.

De los resultados obtenidos en Peabody se desprende que a nivel grupal en las evaluaciones pre y postest no hay diferencias estadísticamente significativas para los puntajes de CI ($p=.144$), ni para los puntajes directos ($p=.115$). Mientras que el total de errores cometidos

presentó cambios significativos ($p=.028^*$), con aumento del número de errores en el postest, dato que se relaciona con el alcance en el postest de más conjuntos de la prueba en 4 de los 6 niños.

En la comparación de los resultados individuales pre y postest de Peabody, uno de los participantes (Luciana) presentó una mejora estadísticamente significativa de **CI** entre pretest-postest, mientras que los 5 niños restantes no presentaron cambios en su **CI**.

La figura 2 presenta los puntajes de **CI** los resultados pre y postest con intervalos de confianza del 95%.

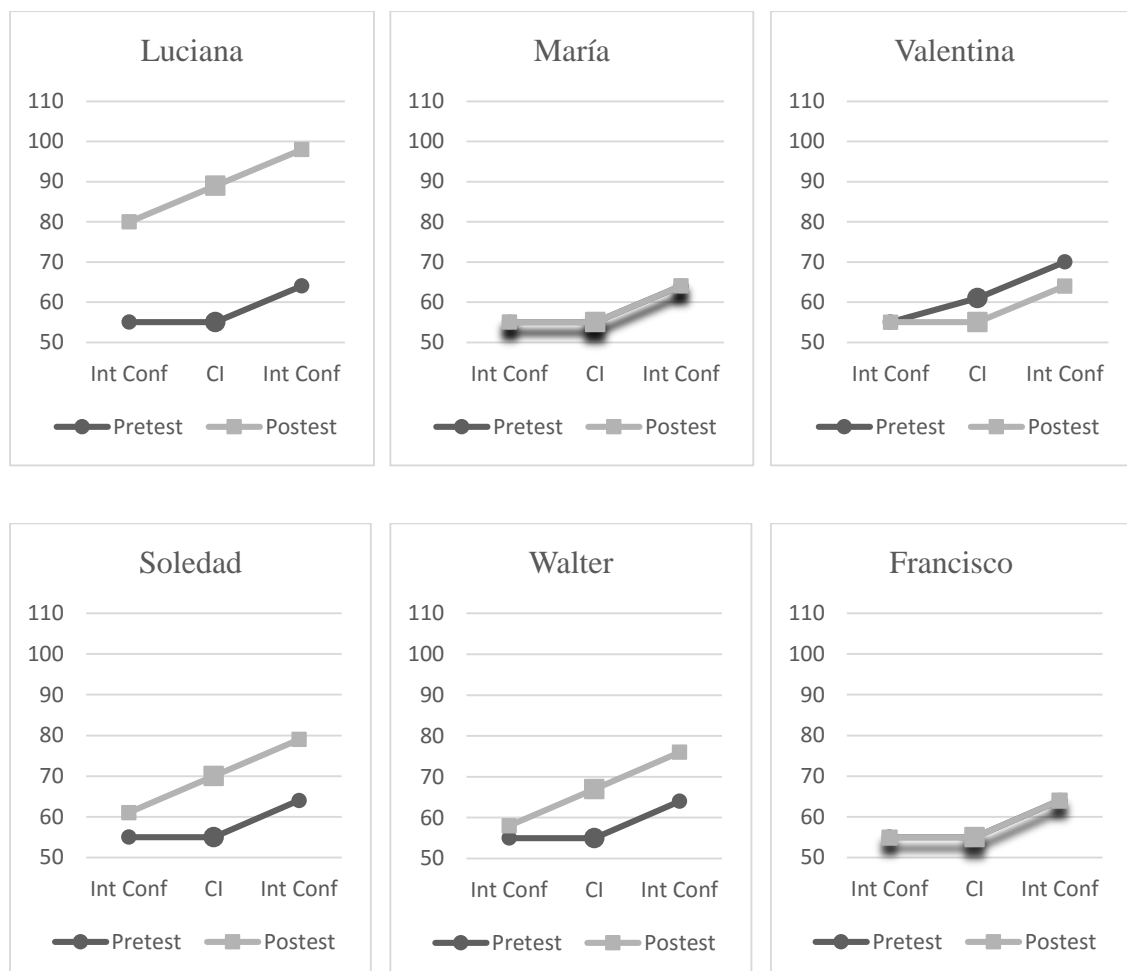


Figura 2. Puntajes individuales de CI de Peabody en evaluación pre y postest.

En relación a los datos obtenidos en la prueba de conciencia fonológica **PSL** no se encontraron diferencias estadísticamente significativa para pre y postest en las tareas: omitir ($p=.221$), segmentar ($p=.785$), descubrir ($p=.655$), aislar ($p=1,000$) y recomponer ($p=.317$). El total de aciertos ($p=.257$) y errores ($p=.257$) tampoco presentó diferencias significativas.

Análisis de los textos escritos

Del análisis de los textos escritos (prueba de Friedman) se desprende que no hubo diferencias en términos de diversidad léxica para los diferentes tipos de textos: cuento, noticia y presentación ($p=.368$), ni de densidad léxica ($p=.368$). Sin embargo, en cuanto a la cantidad de palabras para cada tipo de producción se observa que los cuentos presentan una extensión mayor, superando por más del doble la cantidad de palabras empleadas en el texto en relación a las noticias y a la presentación.

La tabla 1 presenta las medianas del total de palabras, palabras diferentes y palabras de clase abierta a nivel grupal para los textos Cuento, Noticia y Presentación.

Medianas			
Sección	Total de palabras	Palabras de clase abierta	Palabras diferentes
Cuento	78	39	49
Noticias	30,5	18	23
Presentación	31	16,5	24,5

Tabla 1: Cantidad de palabras escritas según tipo de texto a nivel grupal.

A partir de la medida de largo medio enunciado (calculado como número total de palabras sobre el número de enunciados), se obtuvo una mediana de desempeño grupal de 11,5 palabras para los cuentos y de 9,5 para los textos de las secciones noticias y presentación.

Caso Luciana

Evaluaciones cognitivas y lingüística

De los casos estudiados Luciana presentó singularidad en los resultados respecto del resto de los casos. Los puntajes obtenidos en Raven muestran un desempeño alto en la prueba, donde alcanzó en pre y postest un percentil de 95 equivalente a un diagnóstico de capacidad “superior” de acuerdo con su edad, según normas elaboradas a partir de la aplicación en escuelas primarias normales. En la tabla 2 se describen los puntajes en cada serie para pre y postest.

Serie	Pretest	Postest
A	11	12
Ab	12	12
B	10	12
Total	33	36

Tabla 2: Puntajes individuales de Luciana pre y postest para test de Raven.

Del análisis de las puntuación de Peabody se desprende que hay diferencias significativas entre el CI con mejora en el postest en relación al pretest (el límite superior del intervalo de confianza del pretest y el límite inferior del IC del postest no se superponen, con IC = 95%). De este modo, la modificación que se produce del CI con mejoras en el postest no se debe al azar.

Los resultados de PSL para Luciana son de 73 de 75 puntos en el pretest y de 74 de 75 en el postest. Los 2 errores del pretest se encuentran en las tareas de omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisilábicas. Mientras que en el postest cometió un error en la tarea de segmentar oraciones con nexos.

El análisis de las pruebas cognitivas y lingüísticas en este caso muestran que al iniciar la experiencia de diario Luciana obtuvo un rendimiento cognitivo que no se ubica dentro de lo esperado para niños en situación de DIL, pero su CI en Peabody mostró un desempeño con

nivel de deficiencia ($CI = 55$). Este desempeño mejoró notoriamente en el posttest ubicándose con un CI de 90 respecto de los niños de su edad.

Análisis de los textos

Del análisis de los textos escritos por Luciana como se observa en la figura 3, el cuento presenta una diferencia significativa en relación al total de palabras en comparación con noticia y presentación, sin embargo mantienen un patrón similar en relación al largo medio del enunciado. Las medidas de diversidad y densidad léxica no muestran diferencias entre los textos, lo cual es esperable para el análisis de textos de breve extensión.

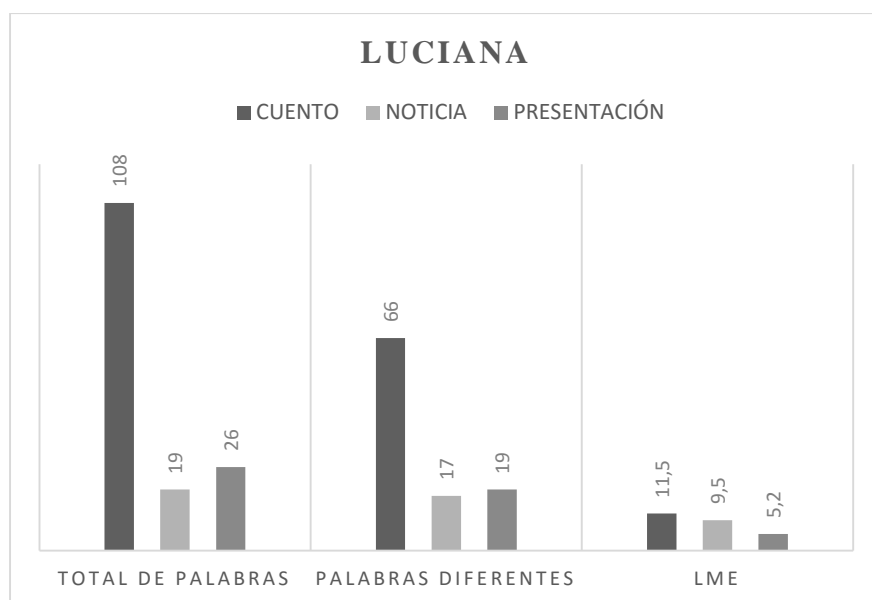


Figura 3. Características de los textos producidos por Luciana según tipo.

Discusión

Desde una concepción de DI leve influenciada por una mediación social insuficiente (Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, 2010) y bajo la hipótesis de que los niños en situación de DIL podrían verse beneficiados por estas experiencias de aprendizaje colaborativo y

estimulados mediante la producción de un diario para desarrollar la escritura, se llevó a cabo el estudio de los textos escritos por estos niños.

Si bien fue parte esencial de la modalidad de trabajo que los niños tuviesen la posibilidad de elegir qué tipo de texto producir a partir de sus intereses y de lo que querían transmitir, no fue posible contar con producciones de cada uno de los participantes para cada sección a la hora de analizar los textos lo cual significa una debilidad en el análisis de los datos.

En este sentido se entiende que para futuros estudios será necesario ajustar aspectos de la experiencia que contemplen ambas dimensiones con el fin de posibilitar el análisis comparativo de las producciones de cada niño entre los tipos de textos.

En relación al desempeño de los niños en las evaluaciones, si bien a nivel grupal no se encontraron cambios cognitivos ni lingüísticos durante la experiencia, un caso particular muestra una mejora significativa en su desempeño en su **CI** de Peabody al finalizar la experiencia. Para dar cuenta consistentemente de que este cambio responde al impacto de esta experiencia, hubiese sido necesario contar con un grupo control. En este estudio no fue posible conformar un grupo control dada las características del proyecto Flor de Ceibo.

El análisis de los textos según su tipo, diversidad o densidad léxica no presentó cambios significativos a nivel grupal, sin embargo se observó que los cuentos en relación al total de palabras superan por más del doble al resto de las producciones, lo que sugiere que éste tipo de texto podría fomentar el interés de los niños por escribir. Este último aspecto se refleja en los resultados del caso Luciana.

La experiencia de producción no evidenció cambios en el desarrollo cognitivo o lingüístico salvo la excepción de Luciana, sin embargo se evalúa como positivo el trabajo de los niños en

las producciones y parecería que la experiencia del diario escolar favoreció la escritura de textos con gran motivación y buenos resultados.

Referencias

- ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Retrieved from www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Aznárez, L. (2016). Lenguaje escrito y procesos cognitivos. In A. Vásquez (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Montevideo: UCUR.
- Baquero, R. (1998). Zona de Desarrollo Próximo: del juego al trabajo escolar. *Artículo Inédito Año: 1998*, 1–18.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Arribas, D. (2010). *Peabody: Test de Vocabulario en imágenes; PPVT-III*. Madrid: Tea.
- Emerson, E. (2010). Deprivation, ethnicity and the prevalence of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 218–24. <http://doi.org/10.1136/jech.2010.111773>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter. Mediated learning y the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.
- Gómez, G., & Daniel, O. (2015). Flor de Ceibo 2015: Resumen ejecutivo. Retrieved from [http://www.flordeceibo.edu.uy/sites/default/files/documentos/Rresumen 1% C3% ADneas y planes de trabajo2015 corregido.pdf](http://www.flordeceibo.edu.uy/sites/default/files/documentos/Rresumen%20C3%ADneas%20y%20planes%20de%20trabajo2015%20corregido.pdf)

- González Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História Da Educação*, 17(40), 11–26. <http://doi.org/10.1590/S2236-34592013000200002>
- Jiménez González, J., & Ortiz González, M. del R. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing : a developmental perspective, 53.
- Moreira, K., Alvarez, L., Duque, G., Lema, V., Suárez, A., & Vercellino, V. (n.d.). La Discapacidad Intelectual como problema social. Desarrollo de una estrategia de abordaje en niños.
- Parker, M. D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365–376. <http://doi.org/10.1177/0142723705059114>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. C. (1993). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J. C. (2005). *Test de Matrices Progresivas: Escala Coloreada; cuaderno*. Paidós.
- Rivière, Á. (2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2008). *Vida de clase: Cinco años con Mario Lodi y sus alumnos*. Buenos Aires: Losada.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. (2000). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor.