

27
/



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL PAPEL DEL MAESTRO DE EDUCACION PRIMARIA EN LA
DETECCION Y MANEJO DE LAS DIFICULTADES
DE APRENDIZAJE.

TESINA

JUN. 26 1989

Que para obtener el Título de LICENCIADO EN PEDAGOGIA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

presenta



LICENCIADA LUCIA ACLE TOMASINI

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Vo Bo
[Firma]

México, D. F.

1989

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción	4
Capítulo 1: <u>El tratamiento de la Educación Especial en las políticas educativas gubernamentales a partir de 1970.</u>	7
1.1. Antecedentes Históricos.	8
1.2. Políticas Educativas en torno a la Educación Especial a partir de 1970.	11
1.2.1. Conceptos Básicos.	12
1.2.2. Fines Generales y Específicos.	13
1.2.3. Normas de Educación Especial.	13
1.2.4. Servicios de Educación Especial.	15
1.3. Situación de la Educación Especial en México.	17
1.3.1. Demanda y Atención.	17
1.3.2. Profesionales.	22
1.4. Formación docente.	26
1.4.1. Formación curricular en el área de desarrollo infantil y educación especial del Maestro de Educación Primaria y del Psicólogo Educativo de la UPN.	27

Capítulo 2: <u>El desarrollo del niño.</u>	34
2.1. Etapa Sensoriomotriz.	35
2.2. Etapa Preoperacional.	37
2.2.1. Fase Preconceptual.	38
2.2.2. Fase del Pensamiento Intuitivo.	39
2.3. Etapa de Operaciones Concretas.	41
2.4. Etapa de Operaciones Formales.	43
2.5. Desarrollo y Aprendizaje.	44
Capítulo 3: <u>Antecedentes y conceptos básicos de las dificultades de aprendizaje.</u>	47
3.1. Concepción histórica.	48
3.2. Concepción causal.	50
3.3. Conceptos básicos.	51
3.3.1. Afasia y Disfasia.	52
3.3.2. Disfunción cerebral mínima.	54
3.3.3. Dislexia.	55
3.4. Las dificultades de aprendizaje.	57
3.5. Modelo multidimensional.	59
Capítulo 4: <u>Causas y manifestaciones de las dificultades de aprendizaje.</u>	61
4.1. Causas físicas.	63
4.2. Causas ambientales y educativas.	66
4.3. Manifestaciones de las dificultades de aprendizaje.	71
4.3.1. Aspecto visual.	72

4.3.2. Aspecto auditivo.	74
4.3.3. Disgrafía.	75
4.3.4. Síntomas de la escritura.	75
4.3.5. Síntomas de la lectura.	76
Capítulo 5: <u>El papel del maestro en el aula.</u>	78
5.1. Prevención y detección.	79
5.2. Diagnóstico.	80
5.3. Pronóstico.	85
5.4. <u>Requisitos para la lecto-escritura.</u>	87
5.5. Actitudes del maestro.	89
5.6. <u>Corrección de las dificultades de aprendi</u> <u>zaje en el aula.</u>	94
5.6.1. Aspecto visual.	96
5.6.2. Aspecto auditivo.	97
5.6.3. Disgrafía.	98
Conclusiones	100
Bibliografía	110

INTRODUCCION

Esta tesina pretende fundamentar la importancia que tiene el papel del maestro de educación primaria en la detección y manejo de las dificultades de aprendizaje en el aula. Dicho papel es primordial no sólo por la significancia de su relación con el niño, sino también debido a que, por falta de elementos adecuados para detectar o manejar un problema, puede repercutir seriamente en el desarrollo del niño.

La inquietud de este trabajo surgió a partir de experiencias personales, ya que he observado que muchos maestros tienen una gran dificultad para detectar y manejar dificultades de aprendizaje en el aula, puesto que en su formación académica no tuvieron acceso a conocimientos que les permitiera tener mayores elementos sobre las dificultades de aprendizaje. Es hasta el nuevo plan de estudios de educación normal, donde se integró la asignatura de problemas de aprendizaje y solamente en un semestre. Por ello, es necesario hacer hincapié en la gran importancia que tienen estos profesionales en la detección y manejo de estos problemas, pues tienen una gran responsabilidad en el futuro de estos niños.

Este trabajo se hizo a partir de una investigación documental y consta de cinco capítulos. En el primer capítulo se hace una revisión sobre las políticas gubernamentales a partir de 1970, para lo cual se incluye una revisión histórica de la educación especial hasta llegar a los setentas, momento en el cual se hace una clara diferenciación del grupo de niños con

dificultades de aprendizaje y otros grupos. Se hace un recuento de las políticas en torno a la educación especial a partir de 1970, además de los objetivos y normas de la Dirección General de Educación Especial. También se mencionan los servicios que ésta proporciona, haciendo mayor énfasis en los que se refieren a dificultades de aprendizaje. Se da un panorama sobre cuál es la situación de la educación especial en México, como es el caso de la atención, demanda y de los profesionales del área. En esta parte se incluyen algunas estadísticas nacionales al respecto. En este mismo capítulo se explica cuál es la formación docente actual que se imparte tanto al maestro de educación primaria como al psicólogo educativo de la UIN, haciendo mayor énfasis en las asignaturas que se refieren a la línea de formación psicológica.

En el segundo capítulo se hace una breve descripción del desarrollo del niño en base a la teoría piagetiana, en la cual se explican cada una de las etapas del desarrollo cognoscitivo del niño, desde su nacimiento hasta los quince años de edad.

En el tercer capítulo se realiza una breve descripción histórica en la que se describe el surgimiento y desarrollo del interés por el estudio de las dificultades de aprendizaje, los cuales han adquirido mayor importancia en el quehacer educativo nacional. También se menciona otra concepción que divide en corrientes el estudio de este campo, basadas en las causas que las pueden originar. Se define tanto el término de dificultades de aprendizaje como los que han servido de antecedente de éste y, en la última parte, se explica el modelo multidimensional que constituye una nueva perspectiva de estudio de las dificultades de aprendizaje más completa, puesto que toma en cuenta toda la complejidad de sus causas y manifestaciones.

En el cuarto capítulo se analizan las causas y manifestaciones de estas dificultades. Las primeras se dividen en físicas y ambientales-educativas, cada una de las cuales es determinante en el proceso de aprendizaje de los niños. También se explican los diversos síntomas de los aspectos visual, auditivo y disgráfico que el maestro debe conocer.

En el quinto capítulo se presentan las estrategias de detección y prevención que se deben tomar en las escuelas; los tipos de diagnóstico que existen y lo que éstos deben abarcar, así como la función del maestro y el pedagogo en dichos diagnósticos. Se hace énfasis en la importancia que tienen la detección y el diagnóstico tempranos para un pronóstico favorable. Se explican algunas pruebas que el maestro puede manejar en un momento dado, para determinar la madurez que el niño tiene para iniciar el proceso de lecto-escritura. Además, se mencionan otras pruebas que son propias del psicólogo y que requieren de una mayor preparación. Se habla sobre la importancia que tiene la actitud del maestro en los niños, ya que ella es determinante en su desarrollo. También se plantean algunos principios generales de la reeducación de los niños, pues en múltiples ocasiones el maestro los debe manejar en el salón de clases.

Así pues, es muy importante que el maestro posea conocimientos necesarios y habilidades precisas para detectar y manejar a niños con dificultades de aprendizaje en el aula escolar y que esto conlleve a un mayor rendimiento académico. Aunque ya se hizo una revisión del plan de estudios de la normal, es necesario continuar con ella para mejorar la preparación del maestro, así como planear cursos de capacitación para los egresados de educación normal en diversos aspectos de la psicología infantil, que pudieron haber sido deficientes en su formación académica y que le ayudarán en el manejo de los niños.

CAPITULO 1**EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS
GOBIERNAMENTALES A PARTIR DE 1970**

CAPITULO 1

EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS
GUBERNAMENTALES A PARTIR DE 1970

En la década de los setentas, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) se transformó en el país la concepción del sujeto que requiere de educación especial. Con ello, y la diferencia que se establece entre grupos con atipicidad severa y aquéllos que muestran problemas de aprendizaje diversos (trastornos auditivos, motrices y visuales) se desarrollan políticas educativas específicas para su atención a través de la educación especial.

Por lo anterior y para analizar el papel del maestro de educación primaria en los problemas de aprendizaje, resulta de interés conocer tanto las políticas que se han desarrollado en torno a la educación especial en la época reciente y la formación del maestro de educación primaria en esta área.

1.1. Antecedentes Históricos.

Benito Juárez estableció en 1867 la primera iniciativa que --

contempló la necesidad de brindar atención educativa a niños con problemas especiales, con la fundación de la Escuela Nacional para Sordos y en 1870 la Escuela Nacional para Ciegos.

Este campo fue retomado nuevamente en 1914, cuando el Dr. José de Jesús González fundó una escuela para la educación de débiles mentales, con lo cual realizó investigaciones sobre la relación existente entre deficientes mentales y deficientes visuales. Durante esta misma época, en 1917, el Profesor Salvador Lima impulsó la inclusión en el plan de estudios de la Escuela Normal de Jalisco de la cátedra sobre educación de niños anormales.

En 1924, el Dr. Santamarina empleó algunas escalas de inteligencia como la Binet y la Alice de Scoudres, para establecer perfiles de alumnos de primaria y en 1925 estas escalas fueron adaptadas a niños mexicanos. Asimismo en la década de los veinte se abordó el tema de los menores infractores, fundándose en 1926 el Tribunal para Menores, donde ingresarían niños menores de quince años que fueran delincuentes.

Dentro de las cuestiones antes señaladas cabe destacar que el problema de deficiencia mental fue el que tuvo mayor importancia en el ámbito de la educación especial. Se realizaron investigaciones para el diagnóstico y clasificación de niños con esta problemática y en 1932 se fundó la Escuela de Recuperación Mental "José de Jesús González", que fue considerada como la mejor escuela modelo para niños deficientes mentales en México.

En esta perspectiva el Dr. Santamarina y el Mto. Lauro Aguirre reorganizaron como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que hasta entonces era la Sección de Higiene Escolar dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Este Departamento estudió el desarrollo fi-

sico y mental de niños mexicanos y se demostró que una parte importante de alumnos de las escuelas primarias del Distrito Federal sufrían desnutrición intensa, la cual influía en su aprovechamiento escolar. Como consecuencia - de estas investigaciones se creó la Escuela de Recuperación Física.

Lo anterior permitió que, en 1935, el Dr. Roberto Solís lo gre la inclusión en la Ley Orgánica de Educación, un apartado especial que estableció la obligación estatal de atender educativamente a los deficientes mentales. En 1936 el Mto. Lauro Ortega fundó una escuela para niños li siados del aparato locomotor, sin embargo, por diversas razones esta escuela y la de Recuperación Física dejaron de funcionar en 1938, con lo cual - se volvió a la atención preferente de niños con deficiencia mental.

Años después, en 1937, se fundó la Clínica de Conducta y Ortolalia que junto con el Instituto Médico Pedagógico, creado en 1935, fueron las dos únicas instituciones que funcionaron en el país durante veinte --- años como servicio educativo para los niños con problemas de aprendizaje. En 1943 el Dr. Solís Quiroga creó una escuela de formación docente para ma estros especialistas en educación especial, y en 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación a ciegos y a sordos. En la - década de los cincuenta se creó la Dirección General de Rehabilitación y - se abrió la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato psicomotor.

A fines de este mismo periodo se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, que se abocó a la atención - temprana de deficientes mentales. Finalmente, en la década de los sesenta, - la SEP extendió sus servicios de educación especial a algunos estados de la

República.

1.2. Políticas Educativas en torno a la Educación Especial a partir de 1970.

En el sexenio echeverrista se creó la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), la cual depende actualmente de la Subsecretaría de Educación Básica. Este hecho marcó un cambio sustancial en la atención de este tipo de educandos, al incorporarla como un área importante en las políticas educativas gubernamentales. Con ello, México asumió las recomendaciones de la U.N.E.S.C.O. que señalan la necesidad de retomar a la educación especial como una tarea distintiva e indispensable en el conjunto de la educación general y a la vez le dió rango de prioridad al considerarla - en el marco de la Ley Federal de Educación promulgada en 1973.

En este contexto, el objetivo central de esta Dirección es: - organizar, dirigir, desarrollar, administrar y regular el sistema federal - de educación de niños con necesidades especiales y de la formación de maestros especialistas en el área. En este contexto, se distingue en las tareas educativas de la educación especial la preocupación por niños con problemas de aprendizaje y que poseen una inteligencia normal, diferenciándolos del - grupo de atípicos severos que habían sido hasta entonces la población principal a la que se dirigía la educación especial en el país.

Con la creación de la D.G.E.E., se establecieron coordinaciones y centros de rehabilitación y educación especial en el Distrito Federal y en algunos estados de la República, la formación de grupos integrados y - la creación de industrias protegidas en el área. Destaca a la vez la labor realizada por la Dra. Margarita Gómez Palacio, Directora de dicha Dirección

desde 1978, quien ha impulsado grandemente diversas actividades en torno a un mejor desarrollo de la educación especial.

A partir de 1980 esta Dirección empezó a:

- nombrar y administrar el Sistema de Educación Especial, al señalar objetivos y formular planes y políticas;
- establecer el Sistema de Información y Estadística de Educación Especial;
- planear y promover la capacitación y actualización del personal docente y técnico;
- señalar el marco de referencia para las escuelas de educación especial, en los niveles de estimulación temprana, pre escolar y primaria especial, así como en los centros de capacitación e industrias protegidas;
- implantar las guías curriculares que operan en las escuelas de educación especial en toda la República; y
- dar mayor énfasis al desarrollo de habilidades de los educandos sin descuidar su aprendizaje académico.

Todo lo anterior muestra la importancia que en fechas recientes se ha dado a la educación especial con objeto de crear una mejor organización para la satisfacción de las demandas nacionales en este campo.

1.2.1. Conceptos Básicos.

De acuerdo con la normatividad educativa vigente en esta área, se considera sujeto de educación especial a aquel alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas puede presentar dificultades de diferente naturaleza y grado para progresar en la escuela regular. Es decir,-

como lo señala el documento "Bases para una Política de Educación Especial: "La educación especial tiene como sujeto (de su acción) a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. Comparte fines y principios de la educación regular y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios" (1).

1.2.2. Fines Generales y Específicos.

Los fines generales que tiene esta Dirección son exactamente los mismos del artículo 3o. Constitucional; y entre los específicos están los siguientes (2):

- facilitar la integración y participación de los niños sujetos de la educación especial en su vida social;
- realizar acciones preventivas tanto por el individuo como en la comunidad;
- aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar alteraciones que posea; y
- lograr los principios de integración y normalización.

1.2.3. Normas de Educación Especial.

(1) D.G.E.E. Bases para una Política de Educación Especial, p. 16

(2) Ibidem, p.20

Las normas básicas de educación especial que rigen como preceptos generales son:

- Partir de las posibilidades del alumno, más que de sus limitaciones; lo cual implica que:
 - los programas deben responder a los intereses del niño según su edad;
 - los contenidos deben asemejarse a los de la escuela regular. Esto no quiere decir que sean los mismos programas con un ritmo distinto, sino que se debe seleccionar, jerarquizar y medir el volumen de las materias según el grado de los problemas de los alumnos; y
 - las actividades adicionales del programa (psicomotrices, perceptuales, cognoscitivas) deben globalizarse en actividades curriculares. No hay que olvidar que cuanto mayor es la expectativa del maestro, mejores son los rendimientos del alumno.
- Individualizar la educación, con lo que se deben definir objetivos específicos para cada niño y evaluarlo constantemente. El maestro debe jerarquizar objetivos y planificar actividades en secuencias muy detalladas. Por eso, aún en el grupo pueden cambiar los planes según el ritmo de cada niño, sin olvidar que debe existir una coordinación entre los procesos individuales del niño y los inherentes a la socialización.
- Promover la normalización para satisfacer las necesidades de pertenencia, aceptación y participación que, si no son satisfechas, producen conductas antisociales.

La D.G.E.E. recomienda a su vez el desarrollo de actitudes en los padres, familia y maestros para satisfacer dichas necesidades. Antes que nada, cada niño merece respeto, dándole el máximo de sus posibilidades para su realización y reconocimiento de sus éxitos.

- Integrar la educación especial y regular, ya que no todos los alumnos pueden integrarse al aula regular. Según el caso deben elegirse medios y estímulos más ricos para su educación, de acuerdo con el grado y naturaleza de sus limitaciones, se debe responder al siguiente principio: "A menor limitación, mayor integración".

1.2.4. Servicios de Educación Especial.

Los servicios se dividen en dos grupos:

El primer grupo abarca a las personas para las cuales la educación especial es indispensable para su integración y normalización. En este grupo se encuentran la atipicidad severa, trastornos de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores.

El segundo grupo abarca a las personas para las cuales la educación especial es complementaria al proceso de educación regular. Entre estos problemas se encuentran los problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Esta atención se da en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y centros de rehabilitación y educación especial.

Los conceptos vinculados a este segundo grupo, materia de esta tesina son, de acuerdo a la normatividad de la D.G.E.E., los siguientes:

a) Problemas de aprendizaje.

Existen dos tipos generales de problemas de aprendizaje:

- los que aparecen en la escuela como resultado de aplicación de métodos inadecuados o procedimientos convencionales de cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana, y
- los que se originan por alteraciones orgánicas y/o de desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Los niños que presentan dificultades en primer grado de primaria son absorbidos por los grupos integrados, que constituyen un servicio anexo a la escuela primaria, cuyo objetivo es la atención de los problemas de aprendizaje en el inicio de su formación básica. Los alumnos de grupos integrados proceden de aquéllos que empiezan el primer grado y no progresan, y los que reprobaron el primer grado a causa de problemas de aprendizaje comprobados a través de pruebas psicopedagógicas. Estos grupos no deben ser de más de veinte alumnos a cargo de un maestro asesorado para manejar metodologías especiales que faciliten al niño el desarrollo de la lecto-escritura y el cálculo, lo que le permitirá reincorporarse a la escuela regular.

Aquellos alumnos que presentan dificultades entre el segundo y sexto grado ingresan a los centros psicopedagógicos, a donde asisten 2 ó 3 veces por semana, a la par de su trabajo en una escuela regular. Estos centros psicopedagógicos son instituciones en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadoras sociales realizan, en equipo, la detección, diagnóstico individual y tratamiento multidiscipli-

nario de los problemas de aprendizaje de los niños.

b) Problemas de lenguaje.

Los problemas de lenguaje se caracterizan por la alteración -- de la adquisición o desarrollo del lenguaje. Estas alteraciones pueden ser consecuencia de otros trastornos (atipicidad) o estar asociados con otros -- problemas (ceguera, debilidad visual, etc.). Estos casos son atendidos en -- las escuelas de educación especial o Centros de Rehabilitación de Educación Especial, los cuales brindan servicios especializados a niños y adolescen-- tes atípicos con problemas de audición, ceguera o debilidad visual y difi-- cultades motoras; también proporcionan servicios de detección, diagnóstico y tratamiento habilitatorio o educativo a corto plazo a niños que presentan necesidades especiales. Este servicio está coordinado por la Secretaría de Salud y el Programa de Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

1.3. Situación de la Educación Especial en México.

A continuación se presentan algunos elementos derivados de estudios nacionales que se han realizado sobre la demanda y atención de la -- educación especial y sobre los profesionales que trabajan en dicha área en nuestro país.

1.3.1. Demanda y Atención.

A partir de 1980 se han incrementado los servicios de educa-- ción especial, con lo cual las estadísticas recabadas por la D.G.E.E. son -- muy reveladoras, pues mientras que en 1976 se atendía al .51% de personas --

con necesidades especiales, en 1981 se atendió al 1% de la población y en 1983 fue de 1.8%. (ver tablas 1,2 y 3).

Tabla 1

Instituciones de educación especial y alumnos atendidos

	1981 - 1982		1982 - 1983		1983 - 1984	
	Institución	Alumnos	Institución	Alumnos	Institución	Alumnos
Escuelas	403	35 468	412	36 193	421	37 122
Unidades de grupo integrado	275	52 250	338	62 249	389	71 066
Centros Psicopedagógicos	82	20 564	123	22 068	138	24 254
Centros de Capacitación y de Educación Especial	19	2 676	34	2 842	45	3 297
Centros de Diagnóstico y Canalización (3)					9	
TOTAL	779	110 958	907	123 352	1 002	135 739

(3) A partir de 1983-84 se ofrece el servicio de Diagnóstico y Canalización. La población atendida en dichos centros se encuentra registrada en la Institución a la que fue canalizada.

* Fuente: D.G.E.E. La Educación Especial en México. 1985 (Datos nacionales)

Tabla 2

Instituciones de educación especial por área

AREA DE ATENCION	CICLO ESCOLAR		
	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Deficiencia mental	194	216	239
Trastornos de audición y lenguaje	47	53	58
Impedimentos motores	11	11	12
Trastornos visuales	14	16	19
Problemas de aprendizaje	275	338	389
Problemas de aprendizaje y Lenguaje	78	123	136
Problemas de conducta	32	23	23
Alteraciones múltiples	128	127	126
TOTAL	779	907	1 002

* Fuente: D.G.E.E. La Educación Especial en México. 1985. (Datos nacionales)

Tabla 3
Alumnos atendidos por área

AREA DE ATENCION	CICLO ESCOLAR		
	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Deficiencia mental	24 022	26 266	28 398
Trastornos de audición y lenguaje	5 608	5 962	6 098
Impedimentos motores	1 068	1 212	1 334
Trastornos visuales	927	1 032	1 136
Problemas de aprendizaje	64 932	78 623	88 466
Problemas de lenguaje	6 171	5 194	6 102
Problemas de conducta	8 230	5 063	4 205
TOTAL	110 958	123 352	135 739

* Fuente: D.G.E.E. La Educación Especial en México. 1985. (Datos nacionales)

Estas estadísticas muestran que el área con mayor demanda y atención es la de problemas de aprendizaje. Sin embargo, a pesar del incremento de los servicios existentes, su cobertura no llega a la gran mayoría de la población con necesidades especiales. Además de que la demanda a nivel nacional rebasa considerablemente los recursos que existen para satisfacerla.

1.3.2. Profesionales.

Tal como se aprecia en la tabla 4, el personal docente del área ha mostrado un incremento del 47% del periodo 1980-1981 al periodo 1982-1983. La mayor parte de docentes se concentran en las Escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Grupos Integrados. Al considerar la población atendida en este último periodo, se observa que hay una proporción de un docente por cada diecinueve alumnos.

Tabla 4
Personal Docente, Educación Especial

	PERIODOS		
	1980-1981	1981-1982	1982-1983
a) Escuelas de Educación Especial y Centros de Rehabilitación de Educación Especial	1 977	2 473	2 782
b) Centros Psicopedagógicos	324	558	274
c) Centros de Capacitación e Industrias Protegidas			
d) Unidades de Grupos Integrados	1 293	2 362	3 114
TOTAL	3 594	5 393	6 170

* Fuente: Centro de Información del Departamento del Desarrollo del Sistema. Dirección Técnica de la D.G.E.E., 1984. (Datos nacionales)

En lo que concierne al personal interdisciplinario se observa un incremento menor que el docente, que en este caso fue del 32% del periodo 1980-1981 al periodo 1982-1983. La proporción de atención entre este personal y el número de alumnos fue de uno por cada cincuenta y un alumnos para este último periodo.

Tabla 5

Personal interdisciplinario, Educación Especial

TIPO DE SERVICIO	PERIODOS		
	1980-1981	1981-1982	1982-1983
a) Escuelas de Educación Especial y Centros de Rehabilitación de Educación Especial	796	881	1 009
b) Centros Psicopedagógicos	342	360	61
c) Centros de Capacitación e Industrias Protegidas	24	48	469
d) Unidades de Grupos Integrados	531	803	974
TOTAL	1 693	2 092	2 513

* Fuente: Centro de Información del Departamento del Desarrollo del Sistema. Dirección Técnica de la D.G.E.E. 1984 (Datos nacionales)

Puede considerarse que las diferencias existentes entre la población atendida por el personal docente y el interdisciplinario radica en el hecho de que el primero se aboca principalmente a la educación y tratamiento cotidiano de los niños impedidos en cualquiera de las áreas, mientras que el personal interdisciplinario orienta su trabajo al diagnóstico y canalización de estos niños. Aún así, si se considera que estas cifras corresponden a la situación nacional, se observa que aún queda mucho por resolver en este campo del área de profesionales especializados.

Tabla 6

Personal docente e interdisciplinario

PERSONAL DOCENTE		PERSONAL INTERDISCIPLINARIO	
Especialistas	3 588	Psicólogos	1 016
Mtos. Adiestramiento	527	Médicos	165
Educación Física	94	T. Sociales	673
Educación Musical	59	T. de Lenguaje	579
Primaria	2 113	T. Ocupacional	40
Otros	606	T. Físico	44
TOTAL	6 987		2 517

* Fuente: Centro de Información del Departamento de Desarrollo del Sistema. Dirección Técnica de la D.G.E.E., 1984. (Datos nacionales)

Por otro lado se aprecia también que el incremento de los servicios de Educación Especial, atañe tanto a las instituciones oficiales, fe

derales y estatales como a las asociaciones particulares. Así se observa — que la D.G.E.E., el DIF, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Gobernación, diferentes organismos estatales, asociaciones civiles, asociaciones — de padres de familia, patronatos y municipios entre otros, ofrecen diversos tipos de servicios correspondientes al área de educación especial.

1.4. Formación Docente.

Entre las estrategias que se plantearon en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 está la de la formación y superación profesional del — magisterio. Se hace referencia, como elemento vinculado al anterior, al hecho de que la educación normal presenta problemas de congruencia y dispersión en su estructura curricular. De acuerdo a lo anterior, la formación de egresados no responde a los contenidos de los planes y programas de estudio de los niveles en los que desarrollan su labor. Además, los adelantos en el nivel académico de los maestros y programas de actualización y superación — del magisterio son aún insuficientes y no coinciden con las necesidades y — aspiraciones de este sector, las cuales están por debajo del nivel de prepa ración que se requiere para esta profesión. Por ello se plantea como una — prioridad continuar la revisión curricular para, con ello, mejorar el nivel académico de los maestros.

Lo mismo sucede con el área de educación especial ya que, para que se lleven a cabo los preceptos, normas y objetivos que la rigen, es muy importante la formación y capacitación del personal docente. Las carreras — para maestros de educación especial contemplan un fundamento común (filosofía, educación, administración y metodología científica) para después diferenciarse en las distintas opciones, como son: maestros de débiles visuales,

auditivos, atipicidad severa, problemas de aprendizaje, etc. Con ello estos futuros profesionales cursan materias específicas para cada una de estas especializaciones. Los maestros que están en servicio reciben una capacitación continua, incluso se desarrollan programas de actualización para los profesores de educación especial de los estados de acuerdo a las necesidades específicas de los mismos.

1.4.1. Fomación curricular en el área de desarrollo infantil y educación especial del Maestro de Educación Primaria y del Psicólogo Educativo de la UPN.

A continuación se describen las asignaturas sobre psicología, desarrollo infantil y educación especial contempladas en las carreras de Maestros de Educación Primaria y del Psicólogo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que estas materias son las que, en un momento dado, les pueden proporcionar elementos necesarios para detectar y canalizar adecuada y oportunamente los problemas de aprendizaje.

En la actualidad, la formación de maestros de educación primaria incluye materias que pertenecen a una línea de formación psicológica que se imparte a lo largo de la carrera. (ver cuadro 1 al final de este capítulo).

En los dos primeros semestres se imparte la materia de Psicología Evolutiva I y II, donde el alumno estudia el origen y desarrollo del niño, es decir, se le introduce al conocimiento de las características y manifestaciones modulares del desarrollo humano desde la vida intrauterina hasta la ancianidad.

Los cinco aspectos de desarrollo que se tratan son el fisiológico, el psicomotor, el cognoscitivo, el psicolingüístico y el psicosocial. Es de suponerse que al conocer estas características, el maestro podrá desarrollar estrategias educativas para promover el desarrollo psicológico — del educando.

Otra materia en el área de formación psicológica es la de Psicología del Aprendizaje que se imparte en el cuarto semestre. En esta asignatura se exponen las teorías de aprendizaje desde las perspectivas asociacionista, cognoscitiva, fenomenológica y psicoanalítica.

También se pretende el estudio del aprendizaje no sólo como — proceso individual sino social, y ahí se analizan las características de la interacción entre alumno, grupo, docente y objeto de conocimiento. Con ello se pueden ver cuales son los fenómenos que en un momento dado pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el maestro debe poder, en la práctica, detectar estos fenómenos.

El curriculum contempla la materia de Psicología Educativa I y II, en el tercer y sexto semestres. A la última también se le considera como Organización Científica del Grupo Escolar. En esta asignatura se estudia al grupo escolar, su estructura, sus funciones, lo relativo a la sociometría y psicometría y la determinación de las características y limitaciones de — ambas en la organización de los grupos escolares. Se analizan los pros y — los contras de las teorías y dinámicas de grupos, así como el debate considerado como una propuesta de socialización del conocimiento.

En el séptimo semestre se estudia la asignatura de Problemas — de Aprendizaje, donde se analizan las causas de dichos problemas, ya sean — neurofisiológicas, psicológicas, psicopedagógicas y sociales. También se —

trata la relación existente entre las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura y los problemas que pueden enfrentarse. Se estudian también las características de la dislexia, para que el futuro maestro cuente con elementos para su adecuada detección y canalización. Por último, se ven las causas de los problemas de aprendizaje en el cálculo y las matemáticas, donde se propone como marco teórico principal la aproximación piagetiana.

Ahora bien, en la licenciatura de Psicología Educativa de la UPN, las materias de la línea de formación psicológica que se imparten son:

a) La materia de Psicología del Aprendizaje y la Enseñanza en el quinto semestre, que tiene como objetivo una aproximación al conocimiento y el análisis de las concepciones teóricas sobre el aprendizaje que se relacionan con las prácticas educativas actuales en los planos individual, grupal, social y la planeación curricular. Con ello se trata de identificar la relación entre aprendizaje y educación. Las concepciones teóricas que se trabajan son el Análisis Experimental de la Conducta, diversas aproximaciones del Cognoscitivismo (Gagné y Ausubel), Epistemología General y Grupos Operativos (Bleger, Bauleo).

b) La asignatura de Desarrollo y Educación del Niño y Adolescente se imparte en el quinto y sexto semestres respectivamente. En el quinto semestre se pretende que el alumno conozca las principales teorías de la Psicología Evolutiva (Freud, Piaget, Wallon) y en el sexto semestre se incorporan estas teorías a los diversos aspectos del desarrollo del ser humano: motriz, afectivo, cognoscitivo y social.

c) La materia Aspectos Psicosociales de la Educación se cursa en el sexto semestre donde se tratan los problemas de aprendizaje grupal.

d) La asignatura de Consejo Educativo I y II se estudia en el

séptimo y octavo semestre respectivamente. En el séptimo se enseña al alumno a realizar entrevistas de diagnóstico evolutivo e informes psicológicos; a aplicar, calificar e interpretar el WISC y el FROSTIG y a emplear técnicas de observación directa, indirecta y recolección de datos. En el octavo semestre se ven los procesos de reeducación existentes, terapias, psicoterapias y análisis conductual.

e) La materia de Diseño Psicopedagógico I y II también se imparte en el séptimo y octavo semestre y está orientada al diseño curricular, con lo que se debe preparar al maestro en la incorporación de los conocimientos anteriores a estas metodologías. En el séptimo semestre se tratan los principales modelos de organización curricular, problemas metodológicos del diseño curricular, y en el octavo semestre se ven las técnicas para el diseño de cursos y el papel del psicólogo educativo. (ver cuadro 2 al final de este capítulo).

Cuadro 1

Licenciatura para Maestros de Educación Primaria, SEP

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Matemáticas	Estadística	Inv. Educ. I	Inv. Educ. II
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje
Teoría Educ. I	Teoría Educ. II	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México I	Seminario: Desarrollo económico, político y social de México II	Problemas económicos, políticos y sociales de México I	Problemas económicos, políticos y sociales de México II
Español I	Español II	Literatura Infantil I	Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria I
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Int. al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I
Educación para la Salud I	Educación para la Salud II	Educación Física I	Educación Física II
Apreciación y Expresión Artística I	Apreciación y Expresión Artística II	Creatividad y Expresión Artística I	Educación y Desarrollo Científico

Licenciatura para Maestros de Educación Primaria, SEP

QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Seminario: Pedagogía Comparada	Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos
Psicología Social		Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V
Planeación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Administración Educativa
El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario: Identidad y Valores Nacionales
Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria II	Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria III	Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria IV	Contenidos de Aprendizaje de Educación Primaria V y Seminario: Administración Escolar de Educación Primaria
Computación y Tecnología Educativa	Psicología Educativa II	Problemas de Aprendizaje	Seminario: Elaboración del Documento Receptorial
Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Diferencial I (Ecología)	Diferencial II (Ecología)

Cuadro 2

Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Sem.	AREA DE FORMACION BASICA			
1o.	Historia de las Ideas I	Redacción e Investigación Documental I	Matemáticas I	Sociedad Mexicana I
2o.	Historia de las Ideas II	Redacción e Investigación Documental II	Matemáticas II	Sociedad Mexicana II
AREA DE INTEGRACION VERTICAL				AREA DE CONCEN- TRACION PROFE- SIONAL
3o.	Funciones Sociales de la Educación	Metodología I	Estadística I	Introducción a la Psicología Educativa
4o.	Política Educativa	Metodología II	Estadística II	Historia de la Psic. Educativa
5o.	Problemas de educación y so- ciedad en Mex. I	Seminario de Investigación I	Psicología del Aprendizaje y la en- señanza	Desarrollo y - educación del niño y adoles- cente I
6o.	Problemas de educación y so- ciedad en Mex. II	Seminario de Investigación II	Aspectos Psi- cosociales de la educa- ción	Desarrollo y - educación del niño y adoles- cente II
7o.	Análisis Grupal e Institu- cional I	Seminario de Investigación III	Consejo Educativo I	Diseño Psico- pedagógico I
8o.	Análisis Grupal e Institu- cional II	Seminario de Investigación IV	Consejo Educativo II	Diseño Psico- pedagógico II

CAPITULO 2**EL DESARROLLO DEL NIÑO**

CAPITULO 2

EL DESARROLLO DEL NIÑO

De acuerdo con lo señalado en el capítulo anterior, el desarrollo del niño constituye un marco de referencia indispensable para abordar - diversos problemas de aprendizaje y, en especial, aquéllos que atañen al -- lenguaje. Con ello será posible señalar con mayor claridad cómo es que es-- tos fenómenos se manifiestan y el maestro podrá, a partir de estos conoci-- mientos, detectarlos con mayor facilidad.

En este capítulo se hará un esbozo esquemático del desarrollo infantil a partir de lo planteado por la teoría piagetiana, describiendo a grandes rasgos sus etapas de desarrollo: la sensoriomotriz, la preoperacional, la del pensamiento intuitivo, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

2.1. Etapa Sensoriomotriz

En el primer mes de vida del recién nacido, éste depende de -- sus reflejos para lograr una interacción con el medio ambiente. Los refle-- jos primitivos como el chupeteo y otros no se hallan simplemente activados

por estímulos externos, más bien el recién nacido suele iniciar la actividad por sí mismo. En los tres y medio meses que siguen el niño desarrolla las reacciones circulares primarias, como la coordinación motora necesaria para acercar la mano a la boca. Aprende de una manera primitiva a anticipar acontecimientos futuros, cuando se coloca en una situación apropiada -- el niño anticipa la alimentación iniciando movimientos de chupeteo. Aparecen los primeros signos de curiosidad y el niño a veces repite la conducta de modelos, lo que constituye una forma muy primitiva de imitación que se da sólo cuando el modelo realiza una acción muy similar al esquema disponible del niño. Incluso la imitación es simplemente una repetición de la conducta que él cree es la suya propia.

Posteriormente, entre los cinco y los nueve meses de edad, la conducta del niño y sus intereses se extienden más allá de su propio cuerpo y consigue un contacto más extenso aunque inmaduro con su medio ambiente, empieza a establecer relaciones de causa-efecto. La imitación ya es más precisa y sistemática. Realiza un avance considerable hacia la conformación del concepto de objeto, es decir, si él mismo ha producido la desaparición de un objeto intenta una búsqueda visual o táctil, aunque aún el concepto de objeto está íntimamente ligado a su conducta.

De los nueve a los doce meses, la conducta del niño es cada vez más sistemática y mejor organizada y es capaz de coordinar esquemas secundarios. Tiene un objetivo en su mente desde el principio y utiliza un esquema como medio para alcanzar su objetivo y un segundo esquema para tratar con él, con lo que desarrolla entonces conductas intencionales e inteligentes. Al interaccionar con el medio ambiente, aprende sobre las relaciones de los objetos, comprende que si hay un obstáculo frente a un objetivo debe

ser apartado para alcanzarlo, empieza a tener una mayor capacidad para anticipar acontecimientos que no dependen de sus propias acciones, espera que las personas actúen de cierta forma y comienza a reconocer que son independientes de él mismo. Todo esto permite que el concepto de objeto esté totalmente desarrollado y que el niño comience a imitar la nueva conducta de los modelos, pero no tiene éxito, por ejemplo, el sacar la lengua.

A partir de los doce meses hasta los dieciocho, el niño muestra interés en producir nuevas conductas y acontecimientos. Cuando se le enfrenta un obstáculo intenta nuevos medios para tratar con él y no se basa solamente en estrategias que habían sido exitosas. Es cada vez más apto de imitar nuevas acciones. El niño ha alcanzado con ello una etapa posterior en el desarrollo sensoriomotriz del concepto de objeto, que puede abarcar una serie compleja de desplazamientos invisibles del mismo, debido a sus nuevas habilidades para la representación.

De los dieciocho meses a los dos años de edad, la transición se genera en el pensamiento simbólico, existe la primera internalización de esquemas, el niño intenta pensar un problema y desarrollar soluciones en un nivel mental más que físico. De la misma forma, podrá imitar un modelo aún incluso si éste no estuviera presente. Es decir, después de observar un modelo, el niño forma una representación mental de tal manera que la última imitación no se basa en un modelo físico presente sino en uno mental. El niño puede reconstruir una serie de desplazamientos invisibles de un objeto debido a sus nuevas habilidades para la representación.

2.2. Etapa Preoperacional.

La etapa preoperacional está conformada por dos grandes fases, la preconceptual y la del pensamiento intuitivo. A continuación se hará un recuento de sus características principales.

2.2.1. Fase Preconceptual.

En esta fase, que abarca aproximadamente de los dos a los cuatro años de edad, el niño desarrolla capacidades para formar símbolos mentales que sustituyen o representan cosas o acontecimientos ausentes. Forma símbolos mentales mediante la imitación. El niño mira ciertas cosas y las manipula, de esta forma acumula información sobre ellas. Estas acciones del niño constituyen los fundamentos de un simbolismo mental. El símbolo es siempre personal y está íntimamente relacionado con la experiencia del niño.

Durante esta fase el niño comienza a utilizar palabras y emplea el lenguaje para referirse a cosas o acontecimientos ausentes. Sin embargo, el niño no utiliza las palabras de la misma forma que el adulto, el significado asignado a las palabras es aún primitivo. Los conceptos del niño son preconceptos: a veces son demasiado generales, otras demasiado específicos. El niño muestra ya los indicios del razonar y tiene éxito sólo cuando no va más allá de los acontecimientos pasados. El razonamiento también puede ser deficitario, ya sea que se deba a la tendencia de los deseos a distorsionar el pensamiento. Una larga evolución es necesaria antes de que el niño pueda alcanzar la madurez en sus procesos cognoscitivos.

Piaget argumenta al respecto que el lenguaje juega un papel limitado pero no despreciable en la formación del pensamiento infantil. A pesar de sus nuevas habilidades, el niño suele pensar de una manera no verbal.

Forma símbolos mentales que se basan en la imitación de cosas y no en sus nombres. El niño interpreta las palabras en función de su propio sistema — personal de significados y el significado infantil no es necesariamente el mismo que en el adulto.

2.2.2. Fase del Pensamiento Intuitivo.

En esta fase, de los cuatro a los siete años, el hecho más importante es la ampliación del interés social en el mundo que rodea al niño. El contacto con otras personas reduce el egocentrismo y aumenta la participación social. En esta fase el niño empieza a utilizar palabras para expresar su pensamiento y tiende a comportarse de un modo similar al de sus mayores.

Cuando el niño asiste a la escuela, su pensamiento se manifiesta en la verbalización de sus procesos mentales, aunque el pensamiento aún es en gran parte egocéntrico. Su percepción e interpretación del medio serán muy distintas al pensamiento de los mayores y de su mundo real. Puede sólo pensar en una idea a la vez, no piensa en términos del todo, le preocupan las partes.

El niño emplea cada vez más un lenguaje apropiado aunque no comprenda totalmente su significado. Por ejemplo, en los primeros años de esta fase distingue su brazo derecho del izquierdo, pero no tiene noción de los conceptos de derecha e izquierda. En esta fase el conocimiento del niño es específico, pero él lo aplica universalmente. Además, el niño puede pensar sólo en términos del hecho que está ocurriendo. Cualquier experiencia es juzgada por el estado final, por ejemplo, el auto que llegue primero es

cas expresiones de comunicación porque, en general, el niño supone que todos piensan como él. Finalmente, el lenguaje es un medio de comunicación social, que es utilizado para comprender el ambiente exterior y poder adaptarse a él. De hecho en los primeros años de esta fase el lenguaje es un monólogo colectivo y aún no lo utiliza como medio para intercambiar ideas o mensajes.

2.3. Etapa de Operaciones Concretas.

De los siete a los once años de edad, el niño alcanza un nivel de pensamiento operacional. Esto se refiere a la capacidad mental de ordenamiento y de relacionar la experiencia como un todo organizado. Piaget separa el pensamiento operacional en concreto y formal (2). Las operaciones concretas presuponen que la experimentación mental depende todavía de la percepción, por lo que el individuo no puede ejecutar operaciones mentales a menos que consiga percibir concretamente su lógica interna.

El niño puede explorar varias soluciones posibles de un problema sin adoptar necesariamente una de ellas, porque puede regresar a un enfoque principal. El niño ya estudia y clasifica las partes de un todo. Esta forma de comprensión se origina en el campo de la experiencia. La experiencia con el medio físico y social y las abstracciones que el niño aprende a elaborar a partir de experiencias concretas con objetos, lo conducen a la conceptualización de métodos matemáticos. Por ejemplo, la adquisición del concepto de peso precede de un ordenamiento de experiencias vinculadas con lo "pequeño", "mediano" y "grande".

(2) Ibidem, p.145

torreferencial, como lo es su propio cuerpo. Las mediciones le dan la posibilidad de establecer una cadena de comparaciones sistemáticas y de descubrir gradualmente las leyes del ordenamiento y agrupamiento, pero hay que hacer notar que la idea de medición no podría ser entendida mientras el niño no adquiriera la noción de espacio.

En general, los niños de nueve a doce años están interesados en las reglas que regulan sus actividades. Adquieren los conceptos de igualdad y justicia. La igualdad en el castigo para compensar un daño o para hacer a otro lo que exactamente les hizo, constituye para ellos un juicio justo.

2.4. Etapa de Operaciones Formales.

Esta última fase del desarrollo intelectual se da entre los once y los quince años, donde concluye la niñez y comienza la juventud. El individuo adquiere la capacidad de pensar y razonar fuera de los límites de su propio mundo real y de sus propias creencias, ingresa en el mundo de las ideas y las esencias separadas del mundo real.

La preocupación del joven consiste en establecer hipótesis, lo cual le va a ayudar a comprender su mundo físico y las relaciones sociales que existen en él. Piaget señala que el desarrollo de la personalidad se -- cristaliza en esta fase, en la que el joven está en condiciones de utilizar el pensamiento deductivo, momento en el que se definen para él reglas y valores y que puede desarrollar sus propias hipótesis. Por tanto, alrededor de los catorce y quince años, el individuo encuentra su equilibrio, puesto que ya puede realizar las operaciones que se compensarían unas con otras. (3)

(3) Ibídem, p.156

De acuerdo con Piaget este equilibrio se puede analizar a través de cuatro explicaciones de desarrollo:

1. El mundo social es una unidad orgánica con leyes y regulaciones propias, divisiones de roles y funciones sociales.
2. Existe ya un sentimiento de "solidaridad moral" en lugar del egocentrismo.
3. El desarrollo de la personalidad depende de un intercambio de ideas mediante la intercomunicación social, en lugar de la simple imitación mutua.
4. Un sentido de igualdad ocupa el lugar de la sumisión a la edad adulta. (4)

2.5. Desarrollo y Aprendizaje.

Una vez descritas las diferentes etapas del desarrollo del niño, se mencionarán algunos de los factores que lo afectan. Para Piaget el desarrollo mental implica dos procesos: el desarrollo y el aprendizaje. El primero de éstos, el desarrollo, es espontáneo y vital; el segundo, el aprendizaje, se limita a ciertas situaciones que lo provocan. Así pues, el proceso de desarrollo se halla influido por cuatro factores.

El primer factor que interviene es la maduración. La herencia determina las características de las estructuras físicas que afectan el desarrollo intelectual. De estas estructuras la más importante es el sistema nervioso central, que requiere de un cierto tiempo para alcanzar su máximo nivel de desarrollo.

(4) Ibidem, p. 163

El segundo factor es la experiencia o el contacto con los objetos. Piaget considera que el contacto con los objetos conduce a dos tipos de experiencias; por un lado, la experiencia física incluye acciones que abstraen o extraen las propiedades físicas de los objetos. Otro tipo de experiencia es la lógico-matemática que produce un resultado que se adquiere mediante una coordinación interna de las acciones individuales y no por una experiencia física.

El tercer factor es la transmisión social, la cual promueve un desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, para que el niño pueda recibir la información debe poseer ciertas estructuras cognoscitivas para que pueda asimilar.

El cuarto factor es el equilibrio que integra los efectos de los tres factores anteriores, ninguno de los cuales es suficiente para explicar el desarrollo mental. El equilibrio hace referencia a procesos autorreguladores del niño, que como consecuencia van alcanzando progresivamente un alto nivel de estabilidad en cada etapa de desarrollo. Cuando el sistema cognoscitivo ha alcanzado este equilibrio no quiere decir que se halle en reposo, sino que interactúa con el medio ambiente.

Una segunda forma de aprendizaje es la que parte del proceso de equilibrio, y este aprendizaje auténtico se da cuando el niño tiene la posibilidad de generalizar la experiencia adquirida a nuevas situaciones, es decir, cuando el niño posee un equilibrio mental necesario para enfrentarse a situaciones nuevas.

Todo ello plantea que las dificultades en el aprendizaje se mostrarán tanto por problemas vinculados, en mayor o menor medida, con la maduración del niño o por otros ocasionados por factores que influyan en el

devenir de su desarrollo cognoscitivo. Esta problemática influirá naturalmente en la creación de obstáculos que impidan al niño un mejor acceso al conocimiento y con ello a su propio desenvolvimiento psicológico y social, ya que de hecho se presentarán alteraciones en su desarrollo y en su capacidad para aprender. Todo esto será analizado en los próximos dos capítulos.

CAPITULO 3**ANTECEDENTES Y CONCEPTOS BASICOS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

principalmente, en adultos con lesión cerebral o daño psicológico. Estos postulados tuvieron una pobre comprobación empírica controlada. Stuttgart (1887) fue el primero en sugerir el término de dislexia y más tarde Déjerine (1892) habló sobre la ceguera verbal, al tratar a un paciente que a pesar de tener agudeza visual normal, no podía reconocer las palabras.

En este periodo numerosos investigadores estudiaron los problemas de percepción auditiva relacionados con las dificultades de aprendizaje y observaron que los sujetos captaban bien el mensaje auditivo, pero en el momento que llegaba a las zonas corticales donde debía interpretarse, este proceso se veía afectado por una modificación en la interpretación.

En 1917 Hinselwood fue el primero en hablar de la deficiencia cerebral congénita que afectaba a la lectura y Samuel Orton explicó que la dislexia estaba determinada por una dominancia cerebral poco definida, además de diferenciar las dificultades de desarrollo en el aprendizaje y una lesión cerebral.

En 1927 Goldstein estableció que una lesión cerebral no sólo causaba un daño específico, sino que afectaba a otras áreas. Para 1940 otros investigadores estudiaron este planteamiento, postulando el "Síndrome de Strauss" el cual atañe a una lesión cerebral que ocasionaba al niño varios problemas perceptivos, motores, etc., mismos que afectaban el aprendizaje.

En la fase de transición (1940-1963) los postulados teóricos son llevados al terreno práctico en adultos y niños. No sólo los médicos trabajaban en esta problemática, sino también psicólogos y educadores, con lo que cada profesional se dedicaba al estudio de áreas muy específicas. A partir de 1947, los trabajos sobre el tema aumentaron en proporción geométrica.

La concepción neuropsiquiátrica se desarrolla a partir de 1800 y considera que las personas con lesiones en el cerebro mostraban dificultad en la lectura. Bajo esta consideración se empieza a hablar de ceguera verbal y de alexia. Decroly (1871) diferenciaba a una alexia literal de la verbal, en la primera no se podían leer las letras separadamente, pero sí las palabras; en la segunda sucedía lo contrario, es decir, no se podían leer las palabras pero sí las letras.

La concepción lingüística tuvo como uno de sus representantes a Ingram (1912), para quien los trastornos de lecto-escritura se relacionaban con la esfera simbólica. Decía que "la afasia se caracterizaba por una perturbación severa en la adquisición del habla, acompañada por dificultades graves de aprendizaje en lectura y escritura". (3)

La concepción psicopedagógica se relaciona directamente con el aprendizaje. Gilbert Robin (1966) opinaba que un niño era disléxico si después de tres años de escolaridad no aprendía a leer. Algunos autores como Chassagny (1968) hacían referencia a la dislexia como una dificultad para identificar, comprender y reproducir símbolos escritos.

3.3. Conceptos básicos.

Existen términos que definen diversos trastornos que se relacionan con el aprendizaje de la lecto-escritura. Aunque estos términos ya no son muy utilizados en la actualidad o no se refieren exactamente a problemas que se presentan en la enseñanza primaria, resulta de interés explicarlos brevemente, ya que son considerados como antecedentes a lo que ac-

(3) Idem. p. 92

tualmente se conoce como dificultades de aprendizaje. Estos términos son afasia-disfasia, disfunción cerebral mínima y dislexia.

3.3.1. Afasia y Disfasia.

El concepto de afasia fue un antecedente del término dislexia. En 1861 Paul Broca realizó un estudio llamado "La pérdida del lenguaje consecuente a disturbios patológicos" (4), en el cual estudió a un paciente -- que perdió el habla debido a una lesión en una parte del cerebro que él llamó el centro motor del lenguaje, término que más tarde fue sustituido por el de afasia. La gran afasia de Broca es la más grave, ya que están suprimidas la comprensión oral y escrita. Sin embargo, la forma media de la afasia de Broca es la más frecuente y los trastornos de comprensión oral y escrita no son profundos y tienen pronóstico favorable. El retardo de lenguaje del niño afásico se manifiesta desde que éste empieza a hablar.

La afasia es un trastorno de las funciones de comprensión y expresión de las palabras. Al escuchar una palabra y no comprenderla (sordera de la palabra), esto genera en el sujeto gran ansiedad e inseguridad. También puede ser la incapacidad para comprender la escritura (ceguera de la palabra), incapacidad para recordar el trazo de las letras (agrafia) o para el lenguaje hablado (afasia motora).

La afasia puede deberse a diversas causas tales como problemas en el parto, accidentes prenatales o incluso antes de los dos años de edad, o de un mal desarrollo o lesión del sistema nervioso central.

(4) NIETO, M. El niño disléxico. p. 13

La disfasia de evolución se manifiesta en la evolución lingüística del niño y presenta, sin embargo, signos de recuperación acordes a la evolución neurológica del crecimiento del niño. Cuando éste llegue a la edad escolar si no fue atendido, podrá mostrar serias dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, en cuyo caso la dislexia será una consecuencia de la disfasia. Esto no implica que todo niño disfásico sea posteriormente disléxico.

3.3.2. Disfunción cerebral mínima.

La definición de disfunción cerebral mínima está basada en un punto de vista médico, el cual establece que estos problemas de conducta van asociados a desviaciones del sistema nervioso central. El Proyecto Nacional de Disfunción Cerebral Mínima en niños señala que: "El término disfunción cerebral mínima se aplica a niños de inteligencia general normal, cercana a lo normal o por encima de lo normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviaciones del sistema nervioso central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deficiencias en la percepción, conceptualización, memoria y control de atención, el impulso o la función motora". (7)

Debe señalarse que las disfunciones no sólo se manifiestan en un área en especial, sino en cualquiera e incluso pueden interrelacionarse con otras áreas como la motora, sensorial e intelectual a niveles subnormales.

(7) TORNAPOLO, L. Dificultades para el aprendizaje. p.26

Las características de la disfunción cerebral mínima se resumen de la siguiente manera: retardo generalizado en la maduración del sistema nervioso central, frecuente inmadurez física, ligeros trastornos visuales y/o auditivos, frecuente estrabismo, alta incidencia de zurdos, problemas de lateralidad, hiperquinesia, pobre coordinación visomotora y torpeza generalizada.

También se señalan algunos comportamientos de estos niños en el salón de clases, entre los cuales se encuentran dibujos primitivos; escritura mal formada y tosca; puede no reconocer tonos; su articulación puede ser confusa e imprecisa, juntando palabras o sílabas y es muy inestable.

La disfunción cerebral mínima propone que hay un problema en el sistema nervioso central al que se le considera como un procesador de información que, en el caso de un mal funcionamiento, afectará al sujeto en el aprendizaje. Entre sus causas están factores genéticos, el ambiente intrauterino, nacimiento prematuro, RH, trauma físico, desnutrición, herencia y anoxia. Esta última se considera como una de las causas principales. Sin embargo, el término de disfunción cerebral mínima no ha sido muy aceptado, ya que se considera demasiado amplio.

3.3.3. Dislexia.

La dislexia se refiere a los trastornos que se presentan en el aprendizaje de la lectura y que no se deben a la deficiencia mental, psicosis, autismo u otro tipo de padecimiento similar. De acuerdo a estudios realizados en diversos países se estima que de un 10 a un 15% de la población escolar presenta dificultad en el manejo de signos, a pesar de tener una —

adecuada capacidad mental y posición económica. (8)

La dislexia se diferencia de la afasia en que, mientras que la afasia hace referencia a una incapacidad para manejar la estructura del lenguaje oral, la dislexia indica una dificultad para manejar y procesar los símbolos del lenguaje fundamentalmente escritos. Critchley (1961) definió la dislexia como "un trastorno manifestado por la dificultad en aprender a leer, a pesar de la instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional". (9)

Esta definición, utilizada por la Federación Mundial de Neurología, conceptualiza la palabra constitucional como hereditaria. Sin embargo, esto ha sido cuestionado ya que no siempre es así. Existen alteraciones orgánicas que pueden ser adquiridas durante el parto o después de éste.

Hay una gran cantidad de definiciones de dislexia, las cuales tienen ciertas similitudes y diferencias. Sin embargo, para abordar este fenómeno, se enumerarán los puntos en los que la mayoría de autores coinciden: la presencia de un CI normal o superior; se concreta en dificultades para leer, escribir y el cálculo matemático; generalmente se manifiesta a través de problemas de percepción visual y/o auditiva, de lateralidad, de esquema corporal, de orientación espacio-tiempo, de ritmo, etc., y no se debe a deficiencia mental, autismo, psicosis o un padecimiento similar.

Las dislexias pueden variar de grado, van de leves a severas, obviamente las primeras tienen mayores posibilidades de recuperación,

(8) JORDAN, D. La dislexia en el aula. p. 10

(9) NIETO, M. El niño disléxico. p. 18

en cambio, las últimas pueden llegar a persistir hasta que el sujeto sea — adulto, sobre todo si no son atendidas a tiempo.

Giordano (1973) propone ciertas características que definen a una dislexia escolar: aparece como un trastorno de identificación, reproducción, comprensión e interpretación de signos hablados. Se le puede describir por faltas fonéticas en el dictado o por dificultades en el aprendizaje de la lectura. Suele encontrarse desde el primer grado, los niños no repiten más de dos veces el mismo grado y su CI es normal. En ocasiones pueden ser causa de dislexia los métodos inadecuados para la enseñanza de la lecto-escritura o el aprendizaje de otro idioma cuando el niño no ha adquirido su lengua materna y, si no es tratada a tiempo, puede dejar secuelas importantes.

Ahora bien, la dislexia puede ser visual, auditiva o disgráfica. En la dislexia visual aunque el niño tenga una visión normal tendrá una incapacidad para recordar visualmente secuencias, tareas, etc. La dislexia auditiva consiste en que, a pesar de haber una audición normal, existirá una dificultad para diferenciar sonidos, por lo que el niño necesita que se le repitan las palabras constantemente. La dislexia disgráfica se traducirá en una inhabilidad para coordinar los músculos de la mano y el brazo para escribir claramente, generalmente la letra es pequeña y los trazos deficientes.

3.4. Las dificultades de aprendizaje.

El término de dificultades de aprendizaje (learning disabilities) es el que se utiliza actualmente y el que se manejará a lo largo de -

este trabajo.

La definición que se considera que más se ha acercado a la -- descripción del fenómeno es la propuesta por el Comité Nacional Asesor Pro Niños Impedidos de Estados Unidos, la cual señala que: "Los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los problemas psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento y empleo del lenguaje, sea hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debidos más que nada a impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emocional o desventajas ambientales". (10)

Esta definición tiene puntos que concuerdan con otras como la existencia de una diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer y lo que en realidad hace; su coeficiente es normal o superior y se excluyen a los atípicos severos. El proceso se puede alterar por su interferencia o por una inhibición en su desarrollo.

Sin embargo, esta definición ha sido puesta en tela de juicio ya que hay términos que son dudosos y que no son comúnmente utilizados como el de disfunción cerebral mínima, afasia, etc., principalmente para quienes no están muy involucrados en el tema.

(10) MYERS, P.J. y D.D. HAMILL. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. p. 18

3.5. Modelo multidimensional.

James Coplin y Sam Morgan (1988) proponen un nuevo modelo de las dificultades de aprendizaje, el cual retoma tres modelos ya establecidos que son: el neuropsicológico, el de desarrollo y el conductual.

Como lo señalan estos autores, el modelo neuropsicológico está dado por una relación entre el aprendizaje y las funciones cerebrales. La mayoría de los representantes de este modelo coinciden en que las incapacidades resultan de un desequilibrio de habilidades para procesar información debido, principalmente, a una disfunción, la cual se podría dar en uno de los dos hemisferios. En cambio, el modelo de desarrollo asume que las dificultades de aprendizaje son el resultado de una falta de maduración y en general del desarrollo cognoscitivo o de destrezas especiales. Esta inmadurez afecta en la tarea que está más allá del nivel de desarrollo del niño y ocasiona una deficiencia en sus destrezas. Por último, el modelo conductual explica que la causa de las dificultades de aprendizaje no son necesariamente internas, sino que las variables del contexto del niño y su historia de aprendizaje son críticas en su desarrollo.

Así pues, estos tres modelos ven las dificultades de aprendizaje desde diferentes perspectivas, es por esto que Coplin y Morgan proponen un nuevo modelo que es multidimensional (11). Este modelo explica que las dificultades de aprendizaje pueden resultar de factores neurológicos, de desarrollo y conductuales y de la combinación de todos. Por ello, para que una evaluación esté completa es necesario tomar en cuenta estos factores, -

(11) COPLIN, J.W. y S.B. MORGAN. "Learning disabilities: a multidimensional perspective". Journal of Learning disabilities, Vol 2, No.10, p.614

ya que la interacción de todos ofrecerá una evaluación mucho más precisa. Dicha evaluación y el tratamiento serán mucho más efectivos cuando se basen en una perspectiva que vaya más allá de un acercamiento unidimensional y que, más bien, considere una combinación de todos los factores.

Para concluir se puede hacer una síntesis de los elementos — que parecen caracterizar a los niños con dificultades de aprendizaje: su coeficiente es normal o superior, hay una diferencia entre lo que son capaces de hacer y lo que realmente hacen, se presenta un retraso escolar de — por lo menos dos años respecto a su edad mental, existe una perturbación en alguna o algunas de las funciones del sistema nervioso central que pueden — interrelacionarse entre sí y la manifestación de esta perturbación estará — expresada en una deficiente aptitud para aprender a leer, escribir o para — el cálculo matemático.

Ahora bien, es importante detectar dichas dificultades lo más pronto posible ya que, mientras más pequeños son los niños, mayores serán — las probabilidades de recuperación. Cuando estos problemas no son detecta— dos a tiempo, se pueden desarrollar hábitos incorrectos y difíciles de cam— biar; el niño tendrá una pobre imagen de sí mismo y por sus fracasos escola res y sociales tendrá serios problemas emocionales.

Cabe aclarar que no cualquier niño que tenga dificultades de — aprendizaje requerirá de una educación especial y menos que se le etiquete si no cumple con los requisitos de "normalidad" que la escuela establece, — por lo que el diagnóstico debe ser adecuado y oportuno para que se conozcan claramente sus aptitudes y deficiencias, respetando siempre su madurez y — sus necesidades.

CAPITULO 4

CAUSAS Y MANIFESTACIONES DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

CAPITULO 4

CAUSAS Y MANIFESTACIONES DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Las causas que pueden originar las dificultades de aprendizaje son muy variadas y pueden incluir factores biológicos, económicos, sociales o culturales. Es difícil encontrar una sola causa que origine el problema, ya que generalmente varios de estos factores se interrelacionan para ocasionarlo.

Giordano (1) conceptualiza tres tipos de causas: las predisponentes, coadyuvantes y determinantes. Las predisponentes facilitan la aparición de dificultades de aprendizaje y pueden ser de origen neurológico, congénito, hereditario, etc., es decir, son ciertos daños que puede tener el niño al nacer que lo predisponen al desarrollo de algunas de estas dificultades. Las coadyuvantes contribuyen a que aparezcan las dificultades de aprendizaje y, por último, las determinantes provocan su aparición cuando el niño inicie el aprendizaje de la lecto-escritura independientemente de la edad.

En general, la mayoría de los autores coinciden en que existen

(1) GIORDANO, L y L.H. GIORDANO. Los fundamentos de la dislexia escolar.

dos grupos de causas: las físicas y las ambientales y educativas, las cuales de una u otra manera van a influir en el desarrollo del aprendizaje de la lecto-escritura.

4.1. Causas físicas.

Entre las causas físicas están la herencia y factores genéticos, prenatales, natales, postnatales y maduración. El primero que habló sobre la herencia fue C.J. Thomas (2), quien realizó estudios con niños con dificultades de aprendizaje y concluyó que un 32% de los niños tenían padres con trastornos de escritura y un 25% de lectura, lo cual lo llevó a concluir que el factor genético afectaba estos procesos.

Las causas prenatales se producen durante el embarazo y pueden ser infecciones de la madre; anoxia del producto en el útero producida por aspiración de monóxido de carbono, hipertensión severa o anemia grave; hemorragia cerebral del producto debido a una toxemia del embarazo; exposición excesiva a los rayos X; diabetes y factor RH. Las natales actúan durante el parto como anoxia que consiste en que al no haber suficiente oxígeno al nacer puede dañar las neuronas del cerebro, puede producirse por obstrucción mecánica respiratoria, mal uso de sedantes y anestésicos administrados a la madre o placenta previa. La aplicación deficiente de fórceps, parto prolongado, maniobra de extracción o parto prematuro. Las postnatales se pueden dar a lo largo de la vida como las enfermedades infecciosas durante los primeros meses (tosferina, sarampión, escarlatina, neumonía y meningitis), traumatismos craneanos, incompatibilidad del RH, anoxias accidentales

(2) Ibidem, p. 18

pasajeras, ~~deb~~ debilidad general por nutrición deficiente y defectos de vista u oído.

Para Piaget el desarrollo mental implica dos procesos: el desarrollo y el aprendizaje. Existen varios factores que afectan el desarrollo como la nutrición, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio. En este apartado se explicarán los problemas que se pueden presentar en el proceso de maduración del niño. Estos problemas pueden ser leves o graves y con ello se afectan funciones importantes en el aprendizaje como la percepción, motricidad, atención, simbolización, memoria, el esquema corporal, la ubicación en espacio-temporal, lateralidad, el ritmo, la relación tiempo/espacio/movimiento, etc.

La percepción es la interpretación que se le da a los estímulos, los cuales al ser percibidos por los sentidos son interpretados por el sistema nervioso central. La reproducción inadecuada de formas geométricas, las confusiones entre figura-fondo, las inversiones y rotaciones de letras son indicios de que existe algún problema de percepción visual. La incapacidad para reconocer tonalidades o diferenciar sonidos, puede ser causa de una alteración en la percepción auditiva. La incapacidad de identificar objetos familiares sólo con el tacto puede mostrar una dificultad perceptiva y cutánea. El mal funcionamiento de la percepción cinestésica y vestibular puede afectar al movimiento, con lo que se provocan problemas de coordinación, direccionalidad, orientación espacial y equilibrio.

Los trastornos de motricidad pueden afectar al aprendizaje como en el caso de la hiperactividad que es un movimiento excesivo que influye en el aprovechamiento del niño. La hipoactividad es el fenómeno contrario a la hiperactividad y se traduce en una falta de coordinación, torpeza

física y la pobre integración de movimiento. También se encuentra la perseverancia que es una continuación automática e involuntaria de un comportamiento motriz lo que provocará que le cueste trabajo al niño terminar algo o pasar de un tema a otro.

Otros trastornos son los de simbolización los cuales van más allá de lo físico y tienen que ver con los procesos psicológicos tales como el razonamiento concreto y el abstracto, que integran funciones como la percepción, la memoria y otras. Los trastornos en los procesos simbólicos pueden ser de tipo receptivo como en el caso de los niños que no entienden lo que leen o escuchan y los de tipo expresivo, cuando los niños tienen dificultades para integrar su pensamiento al hablar o escribir.

Los trastornos de atención provocan que el niño no se pueda — concentrar y cualquier estímulo lo distraiga. Dentro de este ámbito también se considera a la atención excesiva, es decir, cuando el niño se fija mucho en algo que no vale la pena. Otros trastornos son los de la memoria donde — aparecen dificultades para asimilar, almacenar y recuperar la información, lo cual repercute en el aprendizaje. Si la memoria auditiva no se desarrolla adecuadamente se presentarán problemas para reproducir secuencias o ritmos. De igual manera sucede con la memoria visual, la cual es importante pa — ra poder visualizar y recordar letras, palabras o formas.

El esquema corporal es la conciencia del propio cuerpo y sus — posibilidades y se constituye lentamente en función de la maduración del — sistema nervioso, de las experiencias y de la representación que el niño lo — gra de sí mismo y de los objetos de su mundo en relación con él. Para que — pueda escribir es importante que el niño haya logrado estructurar su propio cuerpo. Las deficiencias en la constitución del esquema corporal se muestran

con claridad en la disgrafía por la relación estrecha que se da entre la noción corporal y la imposibilidad o dificultad en el trazo de las letras. — Así, quienes tienen una noción corporal pobre no están adecuadamente capacitados para escribir.

La ubicación espacio-temporal también es importante en el proceso de aprendizaje, ya que cuando el niño no ha madurado esta ubicación temporal puede tener problemas en la comprensión de la secuencia de las letras, cometiendo errores tales como omisiones, inserciones, inversiones, cambios en el orden de las letras que forman las palabras. En el caso de la ubicación espacial es muy importante la noción de derecha-izquierda, la imprecisión de dicha noción provocará confusión en el trazo de letras de simetría opuesta y el niño puede confundir letras como "d" y "b", por no poder precisar derecha e izquierda.

El ritmo, al considerar nociones tales como "lento" y "rápido", se relaciona con la comprensión puesto que si el niño no lleva o entona un ritmo adecuado podrá tener dificultades para entender secuencias. La inhabilidad rítmica también puede ocasionar errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras, en la acentuación o separación de palabras, — principalmente al escribir. Incluso si la dificultad es grave pueden generarse errores en la construcción gramatical de las frases y en la redacción espontánea.

4.2. Causas ambientales y educativas.

Entre las causas ambientales están la falta de experiencia temprana, la perturbación emocional, familiares, comunitarias, el bilingüismo

y la adaptación personal y social.

Son muy importantes las oportunidades que se les den a los niños desde pequeños, ya que el ambiente en el que se hayan desarrollado y la estimulación que hayan recibido repercutirán favorable o desfavorablemente en su aprendizaje escolar. Los resultados de diversos estudios indican que el modelo de crianza produce un efecto permanente en la conducta y en la madurez, de manera particular en lo que se refiere a la conducta inteligente. (Hebb, 1958) (3). Así, para Frantz "La percepción precede a la acción y es necesaria la experiencia perceptiva y temprana para el desarrollo de un comportamiento coordinado y visual dirigido. La percepción de la coordinación senso-motora, aumentará a su vez la eficacia de los procesos perceptibles".

(4)

Por otro lado, las reacciones emocionales desempeñan una función especial en la percepción. Parece lógico suponer que los niños perturbados sean hostiles, retraídos, no cooperen o se comporten agresivamente y por tanto, tengan un bajo rendimiento en la escuela. En este aspecto existe controversia, ya que hay autores que piensan que tal vez las experiencias tempranas no sean tan decisivas, sino que más bien va a depender del cerebro y no del medio ambiente, múltiples estudios señalan la importancia de este proceso en el desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño.

Otro factor de peso incuestionable lo constituye la familia cuya actitud influirá de manera determinante en los problemas escolares de los niños, en sus éxitos o en sus fracasos, los cuales dependerán de la es-

(3) MYERS, P.J. y D.D. HAMILL. Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje, p. 35

(4) Ibidem, p. 36

tímulación que reciba, si se le presiona demasiado, si los integrantes de la familia participan y colaboran con la escuela para ayudar al niño, etc.

Así pues, una de las primeras fuentes de aprendizaje de los hijos se dará por la imitación de sus padres. Su carácter se moldea en el hogar y cada una de las situaciones que el niño vive dentro de la familia son muy importantes para este proceso. Muchos padres no parecen darse cuenta de la importancia que tienen y lo determinantes que son para la formación y desarrollo de la personalidad de los hijos. Algunas de las situaciones más comunes que afectan a los niños son los matrimonios separados, el abandono, el castigo, la sobreprotección, un clima familiar conflictivo, etc. Así, — las respuestas de los niños no van a depender solamente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de los padres, sino más bien del efecto combinado de muchos aspectos de las mismas.

Existen varios estudios en los que se analizó la influencia de la conducta de la madre en el desarrollo del lenguaje del niño y se observó que una madre desinteresada que deja al niño solo o en compañía de otros niños puede favorecer que su hijo tenga un contacto poco claro con el lenguaje adulto, con lo cual tendrá muy posiblemente problemas para aprender a leer por no poseer un lenguaje básico suficiente. Por otro lado, una madre que está deprimida durante este periodo del desarrollo de su hijo, podrá no hablarle o influir para que el niño no aprenda a discriminar fonemas ni secuencias y para que se pierda en el contexto en el que se usan referencias semánticas de contenidos objetivos y emocionales. Normalmente el aprendizaje lingüístico es reforzado por estímulos repetitivos en unión de actitudes emocionales, sonrisas, aprobaciones que hacen que el niño recuerde — agradablemente esto, induciéndolo a repetir las palabras oídas.

Ahora bien, la comunidad en la que el niño vive es otro factor relevante, ya que mientras mayores oportunidades tenga, mejores serán sus — alternativas de educación. El medio social en el que el niño se desenvuelve debe ser similar al de la casa para reducir, en la medida de lo posible, am bivalencias que le puedan crear problemas de identificación.

Spren (1981) (5) realizó un estudio longitudinal durante 25 años con 226 sujetos con dificultades de aprendizaje y concluyó que hay una relación significativa entre el nivel socioeconómico y educativo de los padres y el logro educativo y ocupacional de adultos que de niños tuvieron di dificultades de aprendizaje. Es decir, que el nivel socioeconómico y educativo de los padres influye en el logro de los niños con dificultades de apren dizaje cuando éstos sean adultos.

En muchas ocasiones, el aprendizaje de otro idioma cuando aún no se ha adquirido la lengua materna puede provocar dificultades de aprendi zaje, ya que hay posibilidades de confusión de letras y sonidos. Esto se ha mostrado en diversos estudios como una investigación realizada en Argentina con 452 niños con dislexia, donde el 82% aprendía un idioma diferente al es pañol (6). Actualmente hay muchas escuelas donde al niño desde preescolar — se le enseña a leer en inglés incluso antes que en español, lo cual puede — ocasionar dificultades en la lecto-escritura.

Otro aspecto lo constituye la adaptación personal y social,— sobre la cual se piensa que un gran número de niños con dificultades en el

(5) O'CONNOR, S y O. SPREEN. "The relationship between parents, socioeconomic status and education level and adult occupational and educational — achievement of children with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 3, p. 148

(6) GIORDANO, L. y L.H. GIORDANO. Los fundamentos de la dislexia escolar. p. 40

rendimiento escolar padecen al mismo tiempo conflictos personales y sociales, pero las opiniones sobre la extensión de estas relaciones y sobre cual de las dos variables sea la causa y cual el efecto son diversas. Parece probable que los problemas emocionales de un niño repercuten negativamente sobre el aprendizaje, más por otro lado, también es razonable suponer que el alumno con dificultades desarrolle sentimientos de frustración e inseguridad que le impidan sostener su equilibrio emocional y que obstaculicen su adaptación social. Los niños con dificultades de aprendizaje pueden mostrar una pobre adaptación social, la que puede deberse a desfavorables reacciones emocionales del niño o al verse rechazado por compañeros a causa de sus dificultades de aprendizaje. Por otra parte, la práctica educativa que emplea la separación de los alumnos con este tipo de problemas tiende a acentuar las dificultades de su adaptación social. (7)

Ahora bien, entre las causas educativas están la inadaptación del programa a los intereses del niño, desequilibrio del programa, métodos de instrucción defectuosos y condiciones desfavorables de la escuela. El niño debe considerar a las situaciones de aprendizaje como un contexto que — tenga sentido para él, si no es así se aburre y su interés decae, además de que se le debe dar la oportunidad de aplicar lo que aprende. Es también importante que las materias se interrelacionen, es decir, que lo que se estudie en una determinada área tenga relación con las demás, como sucede en — los programas de primero y segundo año de primaria.

El método de enseñanza también es importante, ya que un niño puede verse favorecido o afectado seriamente por él. Por ejemplo, en el —

(7) BRUECKNER, L. y G. BOND. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, p. 320

área de las matemáticas el maestro debe seguir un orden temático para encontrar las relaciones de unos temas con otros, a la vez de una secuencia lógica entre ellos. Respecto a la lectura existen varios métodos como el global, el onomatopéyico, etc., que pueden presentar ventajas o dificultades diversas para el niño.

Por otro lado, deben contemplarse las condiciones desfavorables de la escuela, como grupos con un número excesivo de alumnos, falta de material, mala iluminación, mucho ruido, etc. Todos estos aspectos pueden aumentar las probabilidades de fracaso, por lo que el maestro debe saber lo que cada uno de estos problemas implica y mucho dependerá de su actitud para contrarrestar estos factores. La personalidad del maestro afectará también al niño y le puede crear situaciones de tensión.

4.3. Manifestaciones de las dificultades de aprendizaje.

Todas las dificultades de aprendizaje presentan ciertas manifestaciones o síntomas que el maestro debe saber detectar en el aula para poder ayudar al niño, pues no todos los que tienen dificultad escolar requieren educación especial. Incluso hay muchos problemas que el mismo maestro, con una preparación adecuada, puede solucionar. Según el Dr. Clement Launay: "De entre los niños que no aprovechan adecuadamente la escolaridad, hay muy pocos verdaderamente disléxicos o disortográficos; hay un pequeñísimo número de casos muy severos: son los únicos que necesitan de una reeducación especializada que no puede darse colectivamente porque debe adaptarse a cada niño en particular" (8).

(8) BIMA, H. y C. SCHIAVONI. El mito de la dislexia, p. 19

Springs (1966) (9) les llama a estas manifestaciones el "Síndrome de la dislexia", algunos de los cuales son: la manera de leer no — corresponde a la edad mental del niño ni a sus oportunidades; existe una de — ficiencia para relacionar letra-sonido; presenta problemas de discrimina— ción derecha-izquierda, emocionales, de memoria visual y/o auditiva, de — tiempo y de coordinación visomotora; su escritura espontánea y creativa es — deficiente; en la maduración pueden avanzar rápidamente en algunas funcio— nes y ser deficientes en otras y su aprendizaje es considerablemente infe— rior al de su inteligencia.

Los síntomas tienen dos características definidas: se presen— tan con mayor frecuencia en el dictado que en la copia o redacción y gene— ralmente se da más de un síntoma en los niños con dificultades de aprendiza — je. Estas dificultades se pueden presentar en los aspectos visual, auditivo y/o disgráfico.

4.3.1. Aspecto visual.

Las dificultades visuales se pueden manifestar en la confu— sión de secuencias, con lo cual no puede comprender un orden, como puede su — ceder con los meses del año, los días de la semana, las series, etc. Si se le piden varias tareas o instrucciones, puede confundirlas ya que no tiene un orden adecuado de los hechos de su vida ni secuencia en el tiempo. Por — tanto, no puede darle secuencia e interrelación a los símbolos escritos del lenguaje, además que tiene dificultades en el manejo del alfabeto y muestra títubeos en el orden de las letras al escribir; mezcla mayúsculas y minúscu —

(9) TORNAPOI, L. Dificultades para el aprendizaje, p. 22

las o letras de imprenta y cursiva, su trazo es de abajo hacia arriba o los círculos los hace en el sentido de las manecillas del reloj.

Al no poder establecer secuencias de lo que lee, el niño no puede lograr una comprensión coherente, responde al azar o por ensayo y error y sus conclusiones no las da rápidamente. Tiene problemas en el análisis y síntesis de las palabras y lee silábicamente. Además de que puede invertir la dirección de las letras izquierda-derecha, de abajo hacia arriba o hace una orientación parcial. Confunde si una letra va a la derecha o a la izquierda de otra.

Los problemas de rotación e inversión también afectan la lectura en voz alta. Algunos errores que se pueden presentar en la lectura son la reversión de las letras iniciales; la sustitución de letras por otra similar; la inversión de palabras enteras o de sílabas y no respetar los signos de puntuación.

En los errores en la copia, se pueden observar algunos de los siguientes elementos para determinar la posible presencia de dificultades de aprendizaje: dificultad para retener el lugar del que se está copiando; borraduras frecuentes; errores gramaticales; corrección de errores escribiendo encima; esparcimiento incorrecto de la página; inversión de letras o palabras enteras; progresos lentos y trastornos de la dirección.

Al enseñar a leer a estos niños es conveniente emplear métodos analíticos, en los que se reconozca antes de recordar y se combinen letras empezando por vocales, sobre todo porque estos niños pueden tener dificultad para discriminar los estímulos visuales, a los que incluso puede añadirse una marcada incapacidad para retener visualmente dichos estímulos.

4.3.2. Aspecto auditivo.

Las dificultades auditivas se manifiestan cuando el niño presenta dificultad en determinar si las palabras son iguales o no, pues no distingue los sonidos semejantes. No es que no oiga sino que no percibe los sonidos ya que su discriminación auditiva es deficiente. Además de que es muy posible que si no distingue lo que oye tampoco recuerde lo que escribe. El niño hace borraduras, tachaduras y sobreimpresiones frecuentes para corregir sus errores. También traspone consonantes, falla al intentar escribir deletreando, omite o agrega palabras. Así pues, al tener incapacidad para asociar el símbolo gráfico con el sonido, es difícil también que el alumno pueda narrar o describir algo, por lo que incluso se le podría catalogar como deficiente mental.

Al no poder captar similitudes y diferencias de ciertos sonidos, el niño no puede decir palabras que rimen con otras pues le es difícil, tal vez diga palabras sin sentido o que empiezan con la misma letra pero que no riman. Además, el niño con dificultades de aprendizaje no puede escribir al mismo ritmo que los demás un dictado de palabras, pues es muy lento y pierde el hilo frecuentemente, por lo que sin él desearlo puede provocar un malestar general que puede acarrear problemas con los demás compañeros.

En varias ocasiones estos niños pueden subvocalizar para entender lo que leen, lo mismo hacen con el dictado, pues al hacerlo corrigen lo que van leyendo. Otro aspecto es el que se refiere a un deficiente análisis de los elementos que forman las palabras. Esta tarea requiere de la ejercitación y memorización de pautas clave, ejercicio que lleva un tiempo prolongado hasta que se logre la respuesta. También les es difícil recurrir

al diccionario por la gran variedad de símbolos que existen.

Por último está el farfuleo o ecolalia que se refiere a una articulación confusa. Se puede detectar haciendo repetir al niño palabras, si tiene ecolalia podría decir "aminal" en vez de "animal".

4.3.3. Disgrafía.

Este último aspecto se manifiesta cuando el niño presenta dificultades para aprender el alfabeto, ya que no recuerda como se trazan las letras, escribe de derecha a izquierda. Las letras que más se le dificultan son las que tienen elementos cerrados como : "a", "b", "p", "g", o en las - que se cambia la dirección del movimiento de la mano como "h", "j", "t", "z". Tiene problemas en el sentido de orientación y dirección, hace muchos tachones y tiene dificultades al pasar de un renglón a otro.

En la disgrafía se presenta la escritura en espejo, es decir, que sólo se puede leer lo escrito colocando un espejo. Se invierte completamente toda su escritura. También puede tener dificultad para el uso de la - sintaxis o de la estructura del enunciado, además de la letra deficiente. - Otra manifestación común en el niño con dificultades de aprendizaje es que hace figuras sin cerrar o mal cerradas con orejas en los vértices, presenta una gran dificultad para reproducir dibujos sin verlos, además de que tiene fallas en la letra y en la orientación de sus trazos.

4.3.4. Síntomas de la escritura.

Los tres aspectos ya mencionados pueden ocasionar que el niño

comete los siguientes errores en la escritura: omitir letras, sílabas y palabras; confundir letras de sonido semejante: "d" por "p", "t" por "d", "l" por "n"; confundir letras de forma semejante: "b" por "t" y confundir letras por su orientación simétrica: "d" por "b", "p" por "q".

Puede trasponer letras y sílabas, a la cual se le llama traslación que consiste en el cambio de letras y sílabas de derecha a izquierda, "el" por "le", "sol" por "los". En otras ocasiones invierte letras, lo cual consiste en que al leer o escribir el niño con dificultades de aprendizaje rota la letra 180° y la invierte: luega por juega, na por una, ja por la. Además mezcla letras o sílabas sin sentido: "tanvena" por "ventana" o agrega letras al escribir como "salirse" por "salir".

Separa letras y sílabas de palabras o no las separa cuando debe: "ma mi ta" por "mamita", "lasflores" por "las flores". También puede contaminar, lo cual consiste en que al omitir una sílaba o letra se quiere corregir trasladándola a otra parte de la palabra, por ejemplo, "manta meí ama" por "mamita me ama".

4.3.5. Síntomas de la lectura.

Por otro lado, el niño puede mostrar los siguientes errores en la lectura: una lectura carencial o disléxica verdadera, lo cual quiere decir que al leer comete errores de los síntomas mencionados en la escritura. Presenta fallas en el ritmo, es decir, una lectura lenta, acelerada, desordenada, además de que no respeta signos ni pautas ni orden.

Presenta fallas del conocimiento como la lectura mnemónica -- que es cuando de tanto oír se lo sabe de memoria, pero en realidad no lo sa

be leer o la lectura imaginaria en que de la lámina que el niño observa inventa un texto.

Por último están los trastornos de globalización que comprenden la lectura arrastrante, es decir, no capta en forma global la palabra que lee, por lo que alarga la pronunciación de la sílaba para ir leyendo, - por ejemplo "meeeeeeeeeeee". La lectura rápida que repite en voz alta las primeras sílabas en lo que ve las demás, por ejemplo: "ma ma madera". La lectura repetida silenciosa, la cual es igual que la anterior pero en voz baja y, por último, la lectura de tipo o formas nulas, que puede tener de las tres anteriores.

Con el conocimiento de toda esta serie de síntomas y de las teorías de desarrollo infantil, le será más fácil al maestro detectar los problemas de lecto-escritura que se presenten en el aula. Además, podrá entender mejor el mundo de estos niños para tratarlos adecuadamente, deberá mostrarse comprensivo y ayudarlos para que salgan adelante.

CAPITULO 5

EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL AULA

En los capítulos anteriores, se ha hecho un recorrido que abordo diversos aspectos de las dificultades de aprendizaje, desde la importancia que se les otorga en la política educativa nacional hasta sus características y manifestaciones.

Indudablemente que el maestro juega un papel relevante en la -
detección y manejo de las dificultades de aprendizaje; ya que la relevancia del proceso educativo adquiere una importancia incuestionable en estos fenómenos, sea para coadyuvar, provocar o profundizar estas dificultades o para avanzar en su desaparición.

Por ello, en este capítulo se tratará el papel del maestro en el aula y la manera como éste, a partir de una serie de conocimientos y prácticas adecuadas, puede transformarse en un agente capaz de apoyar la resolución de estos problemas de aprendizaje.

5.1. Prevención y detección.

La prevención y detección de las dificultades de aprendizaje -

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

son dos aspectos muy importantes en el escenario escolar, ya que existen -- problemas que pueden ser prevenidos desde el jardín de niños si se realiza una campaña preventiva y se aplican ejercicios de maduración y estimulación, lo cual evitaría futuros y mayores trastornos. Por ello, y como lo demuestran numerosos estudios, es recomendable que el niño curse preescolar, ya que este nivel tiene como una de sus finalidades ejercitar al niño en ciertos ejercicios previos a la lecto-escritura, además de ayudar en su proceso de socialización. Así pues, estas prácticas conforman una preparación sistemática para el aprendizaje de la lecto-escritura que se va a llevar a cabo en el primer grado de primaria.

El adiestramiento de la percepción visual como de otros aspectos psicomotrices debe formar parte de cualquier programa en escuelas maternas, jardines de niños o en los primeros años de primaria (1), con lo cual la prevención y la detección temprana de las dificultades de aprendizaje deben constituirse en una labor docente importante al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura.

Los medios de prevención deben incluir:

- 1.- El conocimiento integral del niño.
- 2.- La ejercitación específica del preescolar de cinco años de edad.
3. La vinculación sistemática hogar y escuela (2).

5.2. Diagnóstico.

(1) FROSTIG, M. "Percepción visual y educación temprana", Dificultades para el aprendizaje, p. 200

(2) GIORDANO, L. y L. H. GIORDANO. Los fundamentos de la dislexia escolar. p. 227

El diagnóstico de las dificultades de aprendizaje debe darse lo más pronto posible, ya que mientras más temprano se realice, mejor será el pronóstico, el cual permitirá tomar decisiones en torno a su tratamiento. Existen dos tipos de diagnóstico, el médico y el educativo. El primero tiene como objetivo detectar las causas que sean responsables de un mal funcionamiento del sistema nervioso central. El segundo incluye la evaluación de las capacidades y la ejecución. Ambos arrojan elementos que permiten elaborar un programa adecuado para la atención educacional.

Para hacer el diagnóstico es fundamental que se tomen en cuenta las necesidades individuales, aptitudes y debilidades del niño. Se debe estar familiarizado con la psicología del desarrollo, el proceso de aprendizaje, los síntomas con los que se manifiesta una dificultad, los factores que contribuyen a ésta, saber sintetizar lo encontrado y saber en qué momento se va a requerir ayuda de los especialistas.

Idealmente un diagnóstico integral debe ser producto de un trabajo interdisciplinario donde intervienen varios profesionistas como el médico, el psicólogo, el trabajador social y el pedagogo. Este último se va a encargar de evaluar y trabajar el aprovechamiento académico del alumno, - por ejemplo, la comprensión de la lectura, qué nivel de matemáticas posee, etc. Sin embargo, quien está en mayor contacto con los niños es el maestro, el cual debe poseer elementos útiles para lograr el diagnóstico, ya que él convive mucho tiempo con los alumnos, lo que le permite llevar un registro diario sobre sus observaciones en el aula.

En varias ocasiones los padres pueden tener problemas en encontrar un servicio de diagnóstico conveniente, por lo cual la escuela o el maestro les pueden ayudar con sugerencias. Tienen como alternativa las ins-

tuciones pertenecientes a la Dirección General de Educación Especial, de las cuales se habló en el primer capítulo, o los centros médicos relacionados con las universidades, los cuales suelen tener clínicas de conducta externa que dan tales servicios, los centros auditivos y de lenguaje que incluyen personal perteneciente a distintas disciplinas y que están inmersos en el campo de las dificultades de aprendizaje.

Como se señaló en capítulos anteriores, la frecuencia de aparición de las dificultades de aprendizaje impone al maestro la responsabilidad de estar actualizado en el conocimiento de los diversos problemas de aprendizaje, así como en el conocimiento de las técnicas grupales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, teorías de desarrollo infantil, etc. La de los padres es la de apoyar al maestro y a los especialistas.

Como se mencionó antes, lo ideal es que se realice un diagnóstico interdisciplinario, lo cual significa que profesionistas de diferentes campos examinen al niño, ya que las dificultades en el aprendizaje pueden presentar orígenes variados. Es importante señalar que la función del diagnóstico es lograr una evaluación clara y precisa de la sintomatología que permita plantear las metas del tratamiento y, en la medida de lo posible, establecer un pronóstico. Así, el proceso de diagnóstico constituye la elaboración de una serie de datos que se basan en cuatro campos principales: la salud física, el historial de desarrollo, comparaciones de la capacidad y realizaciones y, por último, la situación familiar y del hogar.

El examen del niño debe incluir:

a) La evaluación de los padres, la cual contiene la historia de la familia; la historia clínica del niño, es decir, inmunizaciones, enfermedades de la infancia, la historia del desarrollo del niño, parto, pro

blenas neonatales, las etapas del crecimiento y, por último, la historia del rendimiento académico del niño y la escuela, como son los informes sobre la capacidad de aprendizaje, lenguaje, lectura, aritmética, escritura, educación física e informes sobre su comportamiento.

b) La evaluación médica que comprende un examen físico completo incluyendo un cuidadoso examen neurológico, pruebas de laboratorio como exámenes de sangre y orina, radiografía del cráneo, electroencefalograma en caso de traumatismo o si se sospecha de un tumor intercraneal y el examen audiométrico y el optométrico.

c) La evaluación psicológica que deberá explorar todas las áreas involucradas en el aprendizaje: cognoscitiva, perceptual, lingüística, afectiva y social; haciendo uso de la observación y pruebas psicológicas.

d) La evaluación pedagógica, la cual consiste en la aplicación de pruebas de lectura oral, lectura en silencio, copia, dictado, escritura espontánea y redacción, a través de las cuales se va a evaluar el grado de capacidad alcanzado por el alumno, con ello se tratará de determinar el nivel pedagógico del niño en las áreas que se exploran y analizar los errores del niño, establecer las hipótesis posibles sobre su origen desde el punto de vista funcional. Así pues, el diagnóstico debe detectar cuales son los procesos fisiológicos que fallaron, si fueron las gnosias visuales (figura-fondo, memoria visual...), las auditivas (memoria auditiva, secuencias, comprensión...), táctiles, praxias, lateralidad, el nivel de maduración alcanzado en una determinada etapa de desarrollo, etc. Es muy importante que la evaluación sea cualitativa y no una mera medición cuantitativa.

Entre las diversas evaluaciones que muchas veces realiza el pedagogo se encuentran:

- La lectura oral, que consiste en lectura de letras aisladas, por ejemplo, si reconoce lo que oye sin ver o si puede leer los labios, es decir, reconocer sin oír. En este caso si se equivoca puede ser señal de una falta de precisión en la percepción visual del fonema y su traducción motora. Este ejercicio sólo se va a llevar a cabo con letras cuya articulación sea fácilmente visible. También incluye el reconocimiento de letras por el tacto que, en caso de que no pueda, implica que aún no ha asociado el sonido con el trazo de las letras. Otros ejercicios son los de la abstracción de la letra, donde el niño debe decir palabras que empiecen con una letra determinada, si no puede hacerlo con rapidez, esto puede indicar que su aprendizaje de las letras no es firme y que puede existir una deficiencia en la memoria automática.

Estos ejercicios de lectura oral también se hacen con sílabas y con palabras, para lo cual se puede utilizar el test de Boder que consiste en seis listas de veinte palabras graduadas de primero a sexto. Cada lista tiene una parte de vocabulario visual que debe leerse a golpe de vista y otras que prueban la habilidad de análisis y síntesis de lo leído. En la parte de escritura, se dictan palabras del vocabulario visual. Son dos columnas, la primera con dificultades ortográficas y la segunda con fonéticas. Si hay más errores ortográficos el problema puede ser de memoria visual y si son fonéticos, de memoria auditiva. Para la calificación de esta prueba existen dos patrones el normal y el disléxico y según el porcentaje obtenido, el niño pertenecerá a uno o a otro. Estará en lo normal aquél que lea correctamente el 70% de su vocabulario visual y en el disléxico, el que apenas lea el 50% de dicho vocabulario. Martha Ezcurra (1974) hizo una adaptación del test de Boder a nuestra lengua con un alto índice de confiabilidad.

Por último, en la lectura oral están la de frases, oraciones y párrafos, para lo cual se puede utilizar material de los libros de texto y evaluar la velocidad, fluidez, entonación, comprensión, tropiezos, repeticiones, rapidez, cambios de palabras, etc.

- La lectura en silencio es otra evaluación, por medio de la cual se puede observar el nivel de comprensión, si es global o no, si comprende lo que lee. Berruecos (3) considera que hay tres niveles de comprensión de lectura que son la comprensión parcial, total o que no entiende lo que lee.

Algunos ejemplos de ejercicios de lectura en silencio son la asociación de palabras con grabados; la interpretación de órdenes simples, complejas y absurdas; la lectura en silencio con interrogatorios, canevás, etc.

- El último es el examen de escritura para lo cual el niño debe escribir espontáneamente palabras, copia, dictado, descripción de estampas, etc. En esta prueba se pueden observar la calidad de su letra, su trazo, si lee lo que escribió, etc., y si se presentan los errores en la lecto escritura que fueron mencionados en el capítulo anterior.

5.3. Pronóstico.

Se han establecido algunos índices que facilitan pronósticos generales y que pueden ser aplicados a los niños con dificultades de aprendizaje. Al medir estas variables será posible predecir un resultado favora-

(3) NIETO, M. El niño disléxico, p. 24

ble o desfavorable. Estos índices son: aprovechamiento escolar satisfactorio, adaptación social aceptable con una familia intacta y desarrollo y ajuste emocional adecuados. Asimismo, es importante señalar que la cooperación decidida de la familia es vital en la aplicación de los programas, la socialización y el programa médico para ayudar al niño.

Algunas variables que podrían entorpecer el posible programa pueden ser las tensiones prolongadas a las que está sometido el niño y que pueden producirse por una situación doméstica y escolar inestable, presencia de problemas conductuales antisociales e inaceptables y trastornos emocionales graves.

Un número considerable de estudios indica que aproximadamente el 70% de los niños con dificultades de aprendizaje, al crecer pueden llegar a incluirse en la categoría de adultos normales (4). Sin embargo, en la actualidad no se conoce con exactitud el tiempo que transcurre entre la aparición del problema y su desaparición. Tampoco se puede decir con seguridad qué niños mejorarán espontáneamente o en qué circunstancias, mucho tendrá que ver el tipo y número de los síntomas y la gravedad de los mismos.

Así pues, es muy difícil adelantar cualquier relación directa entre los desajustes de la primera infancia y las posibles incapacidades posteriores. Se sabe que un número significativo de niños con dificultades de aprendizaje logran, al crecer, un ajuste razonablemente adecuado en la edad adulta. Sin embargo, es muy difícil predecir el futuro de estos niños, ya que a la fecha no hay estudios concluyentes.

(4) CLAPIZIO, H y MC COY. Trastornos de la conducta en el niño, p. 25

5.4. Requisitos para la lecto-escritura.

Para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, el niño debe tener un grado específico en la madurez y equilibrio de sus funciones — sensoperceptuales tanto visuales como auditivas, su memoria visual y auditiva, imaginación, lateralidad, situación y representación espacial, ubicación temporal, esquema corporal, ritmo, coordinación visomotora, etc. Estas funciones pueden ser evaluadas a través de pruebas especiales. Una de las que puede aplicar el maestro es la de Filho, la cual permite ver el grado de madurez que el niño ha alcanzado antes de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura. Este instrumento evalúa también áreas tales como la coordinación visomotora, memoria auditiva y visual, pronunciación, motricidad, atención, etc. Consta de ocho pruebas que pueden estar impresas en papel o cartoncillo y entre las cuales se encuentra la copia de dibujo o recorte, repetición oral de palabras, etc.

La Batería Predictiva da una visión más amplia que la de Filho y fue adaptada por A. Inizan, quien agregó aspectos tales como el reconocimiento de diferencias perceptivas, la construcción de dibujos geométricos — con cubos, la memoria inmediata de nombres de objetos familiares y el recuerdo inmediato de una corta historia oída una sola vez. Esta prueba es fácil de evaluar al sumar los puntos obtenidos al final de cada prueba, con lo que se obtiene el índice de desarrollo alcanzado en cada área y se establece el resultado en forma gráfica, lo cual permite analizar la madurez total del niño. Su aplicación lleva de quince a veinte minutos y deben ser aplicadas a los niños que cursan el último grado de preescolar, para determinar su madurez y conocer qué áreas será necesario ejercitar.

Además del uso de estas pruebas, un punto importante a señalar es el de la observación diaria del maestro de la ejecución del niño, es decir, cómo escribe, cómo cuenta, qué hace en determinadas situaciones, etc. Ya que el maestro pasa un gran número de horas con sus alumnos, puede elaborar fichas de observación para que esta información quede sistematizada. — Asimismo, puede realizar en el salón de clases diversos ejercicios para ejercitar lateralidad, psicomotricidad, orientación espacial, etc., con objeto de ahondar sus observaciones.

Existen otras pruebas que son de gran utilidad, sólo que deben ser aplicadas por un psicólogo. Algunas de ellas son el WISC que sirve para medir la inteligencia, incluye ejercicios del área verbal y de ejecución — perceptivo-motriz; la prueba gestáltica visomotora de Bender que consiste en figuras que el sujeto debe copiar; la prueba de desarrollo de la percepción visual de Frostig que tiene como objetivo determinar las anomalías perceptuales visuales. Esta prueba puede aplicarse individual o colectivamente. Como instrumentos de apoyo existen manuales de ejercicios terapéuticos para que el profesor pueda ayudar al niño a mejorar las áreas que muestran debilidades perceptuales, visuales y motoras.

Por otra parte, existe una gama de conductas importantes que, además de los exámenes, deben observarse y que le pueden servir al maestro para un mayor conocimiento del niño, dentro de las cuales se encuentran el poder atender a un estímulo externo; diferenciar los estímulos visuales, auditivos, táctiles, cinestésicos de lo que sucede a su alrededor y que pueden distraerlo — ruidos, movimientos, cosas que ve, oye o se mueven en el salón de clases—; mantener cierto grado de control de impulsos; tolerar alguna frustración; esperar un tiempo razonable la gratificación, etc. (5)

(5) TORNAPOLO, L. Dificultades para el aprendizaje, p. 101

5.5. Actitudes del maestro.

Por otra parte, es necesario que el maestro tome en cuenta la importancia del papel que tiene la relación profesor-alumno que, en el caso de los niños, adquiere toda una serie de valores y efectos asociados, de tal suerte que pueden ser determinantes para una buena aproximación a esta problemática o la puede profundizar.

Así, las actitudes que tome el maestro son determinantes en el desarrollo integral del niño. La personalidad del profesor va a influir en la conducta y personalidad del niño, ya sea de manera positiva o negativa. Es indiscutible la influencia del maestro en las actitudes del niño en torno a la actividad escolar y el aprendizaje mismo, por lo que la importancia del maestro radica en su esfuerzo para hacer que el alumno tenga una actitud favorable hacia la escuela, recuerde lo enseñado y esté dispuesto a aprender sobre ello. Todo ello explica que: "El educador contribuye involuntariamente a la aparición de la dislexia escolar, ya por falta de una adecuada orientación técnica, ya por su incompleta información sobre el tema. Su despreocupación por la inmadurez para el aprendizaje de la lectura y escritura; el uso de métodos que no concuerden con las características psicofísicas de sus alumnos, o la excesiva premura para lograr una alfabetización, desalojan al niño del centro fundamental de la acción educativa, llevando al educador a un fracaso que no tenía previsto" (6).

Por ello, es necesario dotar al maestro de conocimientos y habilidades que le permitan un mejor manejo de los niños en el aula, lo cual se refleja ya en los cambios que se han efectuado en la formación de maes—

(6) GIORDANO, L. y L.H. GIORDANO. Los fundamentos de la dislexia escolar.
p. 17

tros, así como en la consideración de actualizar a los maestros que están en servicio y que no cursaron el plan de estudios actual. El entrenamiento didáctico debe ser un procedimiento de formación permanente para el maestro y una alternativa de superación y actualización.

La importancia de lo anterior se muestra en algunas universidades y colegios de Estados Unidos donde han surgido tres áreas de entrenamiento para los maestros, las cuales consisten en métodos dinámico-grupales, métodos para analizar el comportamiento didáctico y métodos que permiten practicar la enseñanza en condiciones simplificadas. Tales programas orientados hacia la labor del maestro en clase son denominados "La base de la ejecución o aptitud del maestro en programas educativos" (7).

Este programa consistió en la organización de reuniones dinámicas grupales, donde se capacitó a los participantes para comprender los procesos que se desarrollan en los grupos y los efectos de la propia conducta que deberían mantener. La segunda parte contempló métodos para analizar el comportamiento didáctico y suele partir de unidades didácticas reales, con lo cual se pudieron analizar las interacciones que se registraron y, por último, los métodos que permitieron practicar la enseñanza en condiciones simplificadas. Asimismo, en la Universidad de Standford (1963) un grupo de investigadores propuso y realizó cursos de entrenamiento del comportamiento didáctico, conocido como micro enseñanza y consistió en que al profesor se le permitió ensayar respecto a la realidad didáctica, se trabajó en grupos pequeños, se le concentró en determinadas conductas, habilidades didácticas o modelos de comportamiento; los ensayos se registraron en una cámara

(7) BECKER C, K. Situaciones en la enseñanza. Ejercitación y Experimentación, p. 100

de TV y se retroalimentó.

Estas unidades de entrenamiento se referían a situaciones dadas en el aula donde el maestro podía llegar a conocer los efectos de su propio comportamiento en el salón de clases, reflexionar sobre el eliminar comportamientos indeseables y ser flexible en sus actitudes en el aula.

Ahora bien, todo maestro se enfrenta en un momento dado con niños con dificultades de aprendizaje, a los cuales debe saber reconocer y canalizar. En muchas ocasiones, a pesar de que estos niños puedan tener terapia, el maestro los debe saber manejar en el salón de clases, por lo que no los puede separar de los demás, sino que será necesario que promueva actividades grupales donde todos trabajen y se interrelacionen, ya que la combinación del trabajo colectivo e individual es importante en este proceso.

Algunas de las actitudes que el maestro debe tener hacia estos niños deben considerar la necesidad de tener muy claros sus objetivos en torno a estos problemas, destacar los éxitos de los alumnos, ya que estos niños están acostumbrados a que se les critique, por lo que hay que alabarlos, haciéndolos sentir bien con sus logros y avances por menores que sean. Por ello, se debe ir de lo fácil a lo difícil, para que el niño genere autoconfianza.

Además, la manera de señalar los errores debe ser en forma positiva, sin regaños. El maestro no debe prohibir actividades que el niño disfrute por quedarse a trabajar con él en alguna enseñanza correctiva. Por otro lado, es indispensable despertar el interés del niño por leer y escribir, es decir, lograr una motivación, pues ésta es la primera parte del proceso de aprendizaje y si decae o no existe será más difícil tal proceso (8).

(8) BRUECKNER, L. y G. BOND. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, p.70

Por otra parte, es necesario que el maestro genere un ambiente donde se desarrolle favorablemente el lenguaje de los niños. A continuación se propondrán algunas pautas para lograr este desarrollo, las cuales están basadas en investigaciones recientes sobre la adquisición del lenguaje en el salón de clases (9). Así pues, no sólo es importante que el niño aprenda palabras y sus reglas de ordenamiento, sino también que pueda aplicar esas reglas en contextos apropiados. El maestro debe crear en el salón de clases un espacio físico que promueva hablar, ya que el aula debe favorecer el trabajo solidario y el contorno social del niño. Es importante promover que todos puedan comunicarse y compartir sus trabajos y opiniones y el maestro tendrá que motivar a los niños para que éstos hablen sobre una gran variedad de temas.

Los niños siempre tienen de qué hablar, por lo que se les debe canalizar hacia diversas actividades de aprendizaje, por ejemplo, sobre sus diversiones y preferencias, lo que da oportunidad para que los niños discutan sus experiencias personales sobre el tema. También necesitan hablar para expresar sus propias experiencias de aprendizaje, es decir, que puedan explicar lo que van haciendo o sus deducciones, en lugar de repetir de memoria los pasos que van siguiendo. Es deseable fomentar las exposiciones de los niños a sus compañeros, con lo cual enriquecen su lenguaje.

Es importante que el maestro dé oportunidades a los niños para usar el lenguaje en una gran variedad de propósitos, por ejemplo, dar explicaciones a los niños, jóvenes o adultos; entrevistar a adultos; invitar al personal de la misma escuela para que les platique lo que hacen y se pue-

(9) MARLIN, C.D. y D. SEARLE. "Enriching language environments for students with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 3, p. 140

dan hacer preguntas; visitar alguna comunidad y entrevistar a los trabajadores; observar su trabajo o incluso trabajar con ellos, etc.

El maestro siempre debe responder a lo que los niños hablan, - para motivarlos a que sigan hablando, así pues, el maestro no sólo tiene -- que formular preguntas efectivas, sino también responder, continuar o estimular las iniciaciones de los estudiantes para que continúen con la conversación, que digan más, que enlisten ideas o experiencias, para así poder -- promover más discusiones. El mejor refuerzo para hablar es un oyente interesado. Por tanto, los maestros que dan a los alumnos frecuentes oportunidades para hablar y permiten usar el lenguaje y experiencias para aprender, - estimulan el desarrollo del lenguaje tanto en niños que no tienen dificultades de aprendizaje como los que sí las presentan.

Otro aspecto importante es el de la detección y canalización - de los niños con dificultades de aprendizaje, pues como ya se mencionó mientras más temprano se realicen, mayores oportunidades tendrá el niño en recuperarse. Si la reeducación de estos niños tarda, el problema se irá complicando con lo que se transformará su sintomatología, ya que el problema puede iniciarse con la dificultad para leer y, poco a poco, se puede extender a otras áreas como la aritmética, conducta, etc. "... en muchos casos el no intervenir a tiempo, significa perder la posibilidad de recuperar al sujeto en el plano clínico, educativo y social..." (10).

El niño proyecta muchos de sus problemas a través del dibujo, al dibujar a otros sin manos o sin dedos, un árbol sin ramas, etc. Es, por esto, que muchas de las pruebas psicológicas implican que el niño dibuje. -

(10) ZAVALLIONI, R. Introducción a la pedagogía especial, p. 102

El dictado es otro recurso importante que, a través del cual el maestro puede detectar dificultades de aprendizaje, ya que hay niños que leen o copian bien, pero no pueden hacer el dictado correctamente, pues cuando el niño escucha el dictado, debe reproducirlo internamente, lo debe retener y dictárselo a sí mismo, en cambio si lo está copiando puede volver a verlo. Cabe aclarar que esto no quiere decir que estos niños nunca se puedan equivocar en la copia.

El terapeuta u otros especialistas pueden orientar al maestro sobre los métodos a utilizar con un niño según el problema que presente, — por ejemplo, si un niño tiene defectos auditivos, deberá aprender por métodos visuales, es decir, debe utilizarse el método que exija el menor uso de la función dañada. El profesor tendrá que tener cuidado con la elección del material, el cual debe adecuarse al nivel escolar del alumno y a la anomalía a corregir e ir de acuerdo a los intereses del niño, sin tener que ser abundante y artificioso.

El ambiente familiar es importante en la corrección de las dificultades de aprendizaje, debe existir comunicación entre la escuela y la familia, para que ambas partes estén en contacto y exista el apoyo de ambas. Los padres deben seguir de cerca las actividades de sus hijos y colaborar con el maestro y el especialista. Incluso, en varios países, se han creado asociaciones de padres, cuyo objetivo es mantener una estrecha colaboración hogar-escuela. En este proceso, el maestro debe estar en contacto con el especialista para que puedan comentar y retroalimentar los avances del niño.

5. 6. Corrección de las dificultades de aprendizaje en el aula.

Existen algunos principios que el maestro tiene que conocer, ya que éste debe trabajar con el niño con dificultades de aprendizaje, aún cuando vaya a un centro de rehabilitación o terapia por las tardes.

Existen factores que, como ya se señaló, deben tomarse en cuenta para la reeducación de dichos niños como son el nivel de incapacidad, la edad, el coeficiente intelectual, el nivel de lenguaje hablado, las condiciones sociales, etc. Algunos principios generales que tienen que ser considerados para la reeducación de estos niños son el conocimiento integral del sujeto (niveles físico, intelectual, social y psicológico); verificar condiciones de madurez para la lecto-escritura; adecuar la enseñanza a las posibilidades de cada alumno, todo ello ajustado al ritmo de desarrollo infantil. Por otra parte es importante trabajar en la relación sonido-imagen (pronunciación y grafía); cuidar la selección de lecturas, las cuales deben ser atractivas y adecuadas al nivel de madurez del niño para así poder crear el interés por la lectura; buscar apoyo de los padres; crear una atmósfera amistosa y estimulante dentro del salón de clases y dar la posibilidad de que todo aprendizaje sea significativo e intencional, pues el alumno debe sentir que lo que aprende es de utilidad. Por último, el maestro debe ir siempre de lo concreto a lo abstracto. Estos principios son pautas de orientación sobre las cuales tiene que basarse el trabajo con niños que presentan dificultades de aprendizaje, tanto dentro como fuera del salón.

Ahora bien, los programas que el maestro va a seguir necesitan presentar ciertas características como una adecuación a las necesidades de los alumnos; poseer objetivos claros y precisos; realizar una evaluación continua para que el programa se modifique conforme el alumno avanza, ser flexible; utilizar actividades variadas para no aburrir al niño y poseer una

secuencia lógica. En suma, no se debe saltar ningún paso.

La reeducación de los niños con dificultades de aprendizaje -- contempla una serie de principios que atañen a los aspectos visuales, auditivos y disgráficos en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. A continuación se detallarán algunos de ellos.

5.6.1. Aspecto visual.

La actitud del maestro influye de manera determinante sobre el alumno y, si el maestro espera mucho de él, se verá que el alumno no responde y si su actitud es negativa sucederá lo contrario. Incluso hay datos que indican una elevada correlación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico. Por eso, si el maestro no tiene disposición para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje lo mejor es que no lo haga, - pues transmitir esta situación afectiva, no obtendrá buenos resultados. El niño no debe ser presionado demasiado ni provocarle un ritmo de trabajo acelerado, pues se le puede ocasionar angustia. En estos niños, el maestro debe esperar como un objetivo, la calidad en el desempeño del trabajo no la cantidad.

Cada vez existe una mayor cantidad de conocimientos que el niño debe adquirir. Sin embargo, el niño con dificultades visuales no puede - diferenciar cuáles estímulos son importantes, por lo que el maestro debe - controlar los ejercicios de una manera gradual, es decir, manejar sólo el - estímulo que el alumno pueda atender. Hay que simplificar la enseñanza para estos niños y se podrán obtener mejores resultados, que esperar que aprendan mucho y con rapidez. A estos niños se les debe programar su enseñanza -

de una manera clara y concreta, ya que no van a llegar a un razonamiento — abstracto si antes no hay algo concreto. Una palabra con muchos significados, reglas flexibles de gramática, etc., pueden ocasionar problemas al niño si no se le suministran algunos indicadores visuales, auditivos y táctiles confiables.

También debe haber un programa de expresión escrita que estimule el escribir las palabras correctamente. Además de que el niño debe saber reconocer sus errores y adaptarse a cada una de las áreas, ya que no es lo mismo leer historia que biología.

5.6.2. Aspecto auditivo.

Es muy importante que se le proporcionen al niño experiencias concretas para asociar sonidos con símbolos, para lo cual se le debe reforzar de inmediato y de manera tangible. No hay que olvidar que mientras más sentidos intervengan en el aprendizaje, mejor se asimila la experiencia.

Por ello, se debe empezar por letras concretas, aparearlas y ordenarlas secuencialmente, deletrear palabras simples que puedan asociarse con formas tangibles. En el salón debe permitirse al niño moverse o responder, pues hay quienes no sólo necesitan ver sino también moverse para aprender. La represión de movimientos corporales es particularmente frustrante — para los niños que tienen dificultades auditivas, ya que es necesario que se les permita utilizar su cuerpo como instrumento de aprendizaje. Estos niños pueden interpretar las relaciones entre los sonidos y símbolos por medio de movimientos, lo que no se lograría si los oye pasivamente. Un ejemplo de ejercicios para asociar significados con símbolos es el de saltar va

rias veces mientras el niño nombra las letras de esa palabra o girar tantas veces como letras tenga esa palabra.

También se le puede ayudar al niño a formar familias de palabras, por ejemplo, se le pide que forme palabras con "al" y puede formar -- cal, sal, etc., incluso puede crear palabras sin significado conocido que -- le van a ayudar y motivar en el deletreo. Así el niño se familiarizará con formas de palabras similares. A estos alumnos con dificultades auditivas no se les puede someter a un aprendizaje mnemónico, es necesario que se les dé una estimulación visual, es decir, indicadores que lo ayuden en un momento dado a recordar, pues con la sola memoria auditiva es muy probable que fracase. Se le debe estimular a expresarse verbalmente, debido a sus dificultades para codificar; es muy diferente la respuesta escrita que la oral, por lo que es necesario darle la oportunidad de responder de esta última manera.

5.6.3. Disgrafía.

El problema del niño disgráfico radica en el hecho de que no logra codificar satisfactoriamente sus pensamientos. Las letras quebradas -- afean su estructura, puede no recordar cómo o en qué dirección mover el lápiz. Estos niños pueden tener progresos que parecen mínimos ante la vista -- de todos, pero son muy grandes para ellos. Estos adelantos deben ser valorados y el maestro debe estar conciente de que una hoja sucia puede implicar un gran esfuerzo para el niño con este problema.

El profesor debe saber que la escritura es personal y no se le debe exigir al niño que sea exacta a la muestra, pues su letra tiene rasgos propios. "Mientras la escritura del niño sea legible y mientras lo sea lo --

mejor que pueda hacer en vista de las circunstancias, la aceptará sin infundirle una sensación de inferioridad. Poco a poco aprenderá a escribir de manera más aceptable, lo cual le evitará dificultades al llegar a la edad adulta" (11).

El niño tiene que adquirir la seguridad de que el maestro le desea ayudar. No se deben rechazar los trabajos por ilegibles que sean. El maestro con la delicadeza adecuada puede hacer que el alumno lo rehaga, -- con lo cual el niño puede evaluar lo que hizo y darse cuenta de sus errores. Presionarlo, ser impaciente con él o tratar de dominarlo son actitudes que no van a ayudar a este proceso.

El niño disgráfico puede utilizar ciertos patrones de entrenamiento táctil como letras de lija, bandeja de arcilla, arena, etc., material con el que debe contarse en el salón de clases y que el alumno puede dedicar quince minutos al día para trazar toda la secuencia alfabética, lo que le permitirá advertir notables mejoras.

(11) JORDAN, D. La dislexia en el aula, p. 145

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se pretendió desarrollar la importancia del papel del maestro de educación primaria en la detección y manejo de los niños con dificultades de aprendizaje. Para ello se buscó destacar la importancia que tiene este fenómeno a través de la diferenciación de los niños con dificultades de aprendizaje de aquéllos que sufren atipicidad severa. Como se ha señalado en diversos estudios, por lo menos el 10% de los niños normales padecen de alguna dificultad de aprendizaje, la cual puede reflejarse especialmente en la lecto-escritura o el cálculo.

Como se señaló en el primer capítulo de este trabajo, las políticas educativas del país han tomado en cuenta el desarrollo de estrategias en torno a esta problemática. Destaca la importancia que se le da a la educación de estos niños, especialmente desde los años setenta, con la creación de la Dirección General de Educación Especial, así como acciones múltiples encaminadas a la planeación de actividades que apoyan a la solución de esta problemática.

Asimismo, el diagnóstico nacional sobre la ausencia de mejores índices de la calidad en la educación planteó la reconceptualización de la formación normalista, al considerarla de nivel profesional. Eso, sin duda alguna requirió el desarrollo de un nuevo currículo en la normal, que incluye contenidos referidos al desarrollo infantil así como a la educación especial, área que aborda entre otros problemas las dificultades de aprendiza

je. Estos contenidos, incluidos en este trabajo, son muestra de la importancia del problema, así como de la gradual conciencia que se ha ido formando en torno al mismo, sobre todo por el hecho de que la detección temprana de estas dificultades permiten resolver con buen éxito esta circunstancia.

Sin embargo, las propias estadísticas muestran que hay mucho - por hacer y, dentro de los elementos a considerar, se encuentra la relevancia que tiene el maestro para detectar y reeducar a estos niños.

Un maestro debe considerar a las dificultades de aprendizaje - como un problema cotidiano que no debe ser menospreciado o tratado de manera equivocada. Este profesional debe, entonces, conocer con mayor profundidad:

- a) El proceso de desarrollo infantil, el cual le dará al maestro elementos para conocerlo y aplicar esto a su práctica - cotidiana, en especial en lo tocante a los niños con dificultades de aprendizaje;
- b) La problemática inherente a las dificultades de aprendizaje, tanto en lo que concierne al desarrollo de la investigación en campo, sus conceptos, causas y manifestaciones, como a - los procesos de detección y reeducación, pasando por el conocimiento de la importancia de la prevención, el diagnóstico y los tratamientos, donde se resalta la importancia del trabajo interdisciplinario; y
- c) El papel de la familia, la comunidad y el maestro en el devenir de las dificultades de aprendizaje.

Estos elementos, tratados con mayor detalle a lo largo de los diferentes capítulos que conforman esta tesina, tratan de establecer un pa-

norama en el cual debe ubicarse la importancia que tiene el maestro en la -
detección y reeducación del niño con dificultades de aprendizaje, así como
de la comunidad y la familia en la solución a esta situación.

Ciertamente, como se muestra en los capítulos antecedentes, el
estudio de las dificultades de aprendizaje muestra una problemática comple-
ja. Esto determinó la necesidad de incluir una breve revisión del desarro-
llo infantil, optando por la concepción piagetiana, ya que ésta permite una
visión amplia y acabada del proceso antes mencionado que da cuenta de las -
implicaciones que tienen la alteración de sus elementos.

Ahora bien, se explicaron dos concepciones que abordan desde -
diferente punto de vista las dificultades de aprendizaje; una de ellas es -
la de Wiederholt, quien explica cómo desde 1800 se empezaron a hacer postu-
lados teóricos sobre problemas de aprendizaje, los cuales poco a poco se --
van a ir diferenciando de otros problemas. Finalmente es hasta 1963 cuando
ya toman las dificultades de aprendizaje como un área de estudio específico.

Otra concepción es la de Giordano, quien divide diversas con-
cepciones sobre este fenómeno de acuerdo a las causas que originan las difi-
cultades de aprendizaje, es decir, la neuropsiquiátrica en la que estas di-
ficultades tienen relación con una lesión cerebral, la lingüística con la -
esfera simbólica y la psicopedagógica relacionada directamente con el apren-
dizaje.

Ciertamente el término de dificultades de aprendizaje no siem-
pre ha existido como tal, sino que hay varios conceptos que han sido antece-
dentes del estudio de las mismas como son la afasia, disfasia, disfunción -
cerebral mínima y la dislexia. La afasia hacía referencia a trastornos en -
las funciones de comprensión y expresión de la palabra de manera oral; la -

disfunción cerebral mínima, que muestra el punto de vista médico y que consideraba a las dificultades como asociaciones con desviaciones del sistema nervioso central y la dislexia que se refiere a trastornos de la lecto-escritura fundamentalmente escritos.

Finalmente surge el término de dificultades de aprendizaje utilizado en la actualidad y señala un panorama más amplio del problema al diferenciar entre lo que el niño es capaz de hacer y lo que realmente hace. En suma, este término permite caracterizar al niño con dificultades de aprendizaje con un coeficiente intelectual normal o superior, excluye a los atípicos severos, autistas o psicóticos, concreta las dificultades en la lecto-escritura o el cálculo matemático y señala que éstas se manifiestan generalmente a través de problemas de percepción, lateralidad, esquema corporal, etc.

En 1988, Coplin y Morgan proponen un modelo multidimensional, que consiste en que las dificultades de aprendizaje son el resultado de factores neurológicos, de desarrollo o conductuales, así como de la combinación de todos, lo cual hace relevante a un diagnóstico o evaluación que al tomar en cuenta todos estos factores, permitirá abordar con mayor precisión los elementos que interactúan en este problema.

Igual sucede con las causas, ya que es difícil determinar una sola causa como la que origina el problema, sino que generalmente es una combinación de varias. Sin embargo, para fines prácticos, las causas pueden dividirse en físicas y ambientales-educativas. Entre las primeras están la herencia y factores genéticos, prenatales, postnatales y maduración, lo cual hace referencia a factores que pueden afectar el desarrollo como la percepción, motricidad, atención, simbolización, memoria, esquema corporal, ubica

ción espacio-tiempo, lateralidad, ritmo, etc. En todas estas funciones pueden haber problemas de diverso grado y, por tanto, interferir en el aprendizaje.

Entre las causas ambientales están la falta de experiencia temprana, perturbación emocional, problemas familiares, la comunidad, el aprendizaje de un segundo idioma antes de adquirir la lengua materna y la adaptación personal y social. Las causas educativas se refieren a factores del programa, método y de la escuela misma.

Las manifestaciones de las dificultades de aprendizaje se pueden presentar de varias formas: visuales, auditivas y disgráficas. Entre las visuales están la confusión de secuencias, la dificultad para manejar el alfabeto, para analizar y sintetizar palabras, invertir la dirección de las letras o rotarlas, errores en la copia y no poder lograr una comprensión coherente. En el aspecto auditivo se encuentran el no distinguir sonidos semejantes, la incapacidad para asociar el símbolo gráfico con el sonido y para captar similitudes y diferencias de los sonidos, generalmente subvocalizan al leer y tienen un deficiente análisis de los elementos que forman las palabras y una articulación confusa. Los problemas para escribir se reflejan en la dificultad para aprender el alfabeto, en la orientación y dirección de las letras, en la escritura en espejo y en la estructura de los enunciados. Su letra es muy deficiente y las figuras no las cierra o las hace mal.

Por tanto, los errores propiamente de la escritura son el omitir letras, sílabas o palabras, confundir letras de sonido semejante o de orientación simétrica, trasponer, invertir, mezclar y separar letras o sílabas. Al leer puede presentar estas mismas fallas además del ritmo, veloci-

dad y comprensión.

Es recomendable que el niño curse preescolar, ya que este nivel permite la realización de ejercicios de estimulación previos para la lecto-escritura, lo que facilita el aprendizaje de ésta, además de permitir que el niño alcance un grado específico de madurez y equilibrio en sus funciones perceptuales. Es desde esta etapa donde se pueden prevenir con mayor éxito las dificultades de aprendizaje, además de que mientras más temprano se detecten, mejor será el pronóstico. Existen algunos índices que pueden facilitar el pronóstico y que van a influir en el futuro de la reeducación de estos niños. Estos índices son el aprovechamiento escolar satisfactorio, la adaptación social aceptable y un ajuste emocional adecuado. Es muy importante la cooperación de la familia, pues si el niño es tratado oportuna y adecuadamente tendrá un alto porcentaje de probabilidades de ser un adulto sin este tipo de dificultades.

El diagnóstico igualmente debe darse lo más pronto posible. Este tiene que ser tanto médico como educativo, ya que en el primero se ve si no hay un mal funcionamiento del sistema nervioso central y en el segundo se incluye la evaluación de las capacidades y de la ejecución. Es en este último donde se aplican el psicológico y el pedagógico. Un diagnóstico interdisciplinario es de suma importancia y en él se verá con mayor claridad que el papel del maestro es fundamental, pues es él quien trabaja el mayor tiempo con los niños.

La actitud del maestro es determinante en el desarrollo integral del niño, por lo que debe poseer conocimientos e instrumentos que le permitan un mejor manejo de los niños en el aula. Por esta razón, la importancia de que se les capacite para detectar, canalizar y manejar a quienes

tengan dificultades de aprendizaje es incuestionable, pues si el problema no se detecta oportunamente es muy posible que se extienda a otras áreas -- del aprendizaje.

Así pues, cabe resaltar la importancia de la actitud del maestro, pues si no detecta o maneja estos problemas, el niño verá aumentados -- los problemas a enfrentar dentro y fuera del ámbito escolar, tendrá una pobre imagen de sí mismo y se acostumbrará al rechazo de los demás por no hacer lo que "debe hacer correctamente". Con ello se le ocasionarán problemas de adaptación social, pues al ser rechazado en la escuela, afectará sus relaciones con los demás en cualquier ámbito y serán, posiblemente, adultos acostumbrados al fracaso y, por tanto, con poca confianza y seguridad en sí mismos.

La proporción de niños con dificultades de aprendizaje es alto y los servicios de educación especial son insuficientes, sobre todo porque fue hasta hace poco cuando se consideró a este grupo de niños como un grupo distinto a los demás incluidos en la educación especial, por lo que se crea ron los servicios correspondientes. Generalmente, en las escuelas, hay un -- número elevado de niños con dificultades de aprendizaje y los servicios de grupos integrados y centros psicopedagógicos son insuficientes para atender los.

Es por esto que la importancia de la preparación del maestro -- de educación primaria es un área prioritaria, para que su formación incluya conocimientos sobre dificultades de aprendizaje, teorías de desarrollo infantil, de aprendizaje y dinámicas de grupos. Además de que es una cuestión básica que, junto a la formación teórica, se le den experiencias prácticas, para que con ellas pueda conocer y enfrentar problemas reales.

Por otro lado, si el maestro de preescolar tiene una preparación adecuada, podrá prevenir futuros problemas en los niños que les podrían afectar otras áreas y, en el caso de ya se haya manifestado algún problema, podrán canalizarlos en un buen momento.

Ahora bien, el maestro tendrá en muchas ocasiones que trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, puesto que éstos seguirán asistiendo a la escuela regular a la par de seguir tratamientos especiales. Por ello el profesor debe tener las bases para el manejo de estos niños y tener una actitud favorable y de ayuda hacia ellos, que le permita integrarlos al grupo fácilmente. También es importante que el maestro esté en contacto con el terapeuta, ya que éste lo puede orientar en el manejo de los niños con lo cual se desarrollará un trabajo conjunto. Esto permitirá al profesor señalar los aspectos del programa en los que se trabaja para que, de común acuerdo, ambos especialistas puedan ayudar al niño, además de que esto facilitará el apoyo y la colaboración de la familia.

Cada uno de los profesionales que trabajan en estos casos debe tener muy claros sus objetivos y acciones. En este proceso resalta el papel del pedagogo quien intervendrá en el diagnóstico educativo del alumno para determinar su rendimiento académico, es decir, su aprovechamiento escolar, el nivel de conocimientos que posee, principalmente en la lecto-escritura y en las matemáticas. De acuerdo a esto podrá determinar el tipo de problemas que presenta en la lectura, en el dictado, en la redacción espontánea y en el cálculo matemático y, con todo ello, además del diagnóstico de los demás profesionales, se podrá saber cuál es el tipo de dificultades, por tanto, qué acciones se van a tomar en el proceso de reeducación.

En cuanto a la reeducación, el papel del pedagogo estará orien

tado al diseño de estrategias de aprovechamiento académico del niño, así como en el aprendizaje de la lecto-escritura, haciendo ejercicios para que el niño supere los diversos errores que puede cometer.

El pedagogo no sólo puede trabajar con los niños, sino también debe hacerlo con los maestros, ya que es importante que éstos continúen preparándose, por lo que puede planear cursos para maestros en servicio y que no cuentan con elementos suficientes para poder prevenir, canalizar y manejar niños con dificultades de aprendizaje. Esto mejoraría el tratamiento de esta población infantil al generar en ellos experiencias y mejores bases para reeducar y apoyar a estos niños. Estos cursos deben incluir aspectos tales como dificultades de aprendizaje en el aula y sus síntomas para poderlos detectar y manejar, así como saber, en un momento dado, a qué institución se les puede canalizar. Cabe aclarar que estos cursos pueden ser aún para maestros que cursaron recientemente la licenciatura, pues les permitiría enriquecer sus conocimientos, profundizarlos más e intercambiar experiencias. Sería importante que las instituciones educativas y la SEP estimularan la organización y asistencia a este tipo de cursos, los cuales deberían ser generalizados pues, como ya se mencionó, la proporción de estos niños es alta y es un problema que se debe enfrentar no sólo aumentando los servicios, sino también capacitando al maestro de educación primaria para trabajar con estos alumnos en el aula y con ello poder coadyuvar a su reeducación.

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAQUERRA JULIAN. Manual de Psiquiatría. Barcelona: Toray-Masson, 1977, 700 p.
- BECKER CLEMENS, KOHL. Situaciones en la enseñanza. Ejercitación y Experimentación. Buenos Aires: Kapelusz, 1979, 250 p.
- BIMA, HUGO Y CRISTINA SCHIAVONI. El mito de la dislexia. México: Prisma, 1977, 238 p.
- BRUECKNER, LED Y GUY L. BOND. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Madrid: Rialp, 1970, 8o. ed., 506 p.
- CLARIZIO, H. y MC. COY. Trastornos de la conducta en el niño. México: Manual Moderno, 1980, 205 p.
- COPLIN, JANE Y SAM B. MORGAN. "Learning disabilities: a multidimensional perspective". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No.10, Diciembre 1988, pp. 614-621
- DEBESSE, M Y G. MIALARET. La función docente. Barcelona: Oikostau, 1980, 185 p.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Bases para una política de educación especial en México. México: SEP, 1984, 30 p.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. La educación especial en México. México: SEP, 1984, 30 p.
- ENGELMAYER, OTTO. Psicología de la labor cotidiana en la escuela. Buenos Aires: Kapelusz, 1975, 3o. ed., 319 p.

- GIORDANO, LUIS Y LUIS HECTOR GIORDANO. Los fundamentos de la dislexia escolar. Buenos Aires: El Ateneo, 1973, 3o. ed., 324 p.
- GINNOT, HAIM G. Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje. México: Pax-México, 1981, 252 p.
- GINSBURG, HERBERT Y SILVIA OPPER. Piaget y la teoría del desarrollo. Madrid: Prentice/Hall Internacional, 1979, 280 p.
- JORDAN, DALE. La dislexia en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1982, 198 p.
- MAIER HENRY. "La teoría cognoscitivista de Jean Piaget". Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu, 1979, pp. 90-176.
- MARLIN, CURT DUDLEY Y DENNIS SEARLE. "Enriching language learning environments for students with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 31, No. 3, Marzo 1988. pp.140 - 145.
- MYERS, PATRICIA Y DONALD D. HAMMILL. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. México: Limusa, 1983, 464 p.
- NIETO, MARGARITA. El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. México: Prensa Médica Mexicana, 1978, 2o. ed., 293 p.
- O'CONNOR SHELLY C. Y OTFRIED SPREEN. "The relationship between parents, — socioeconomic status and education level, and adult occupational and educational achievement of children with learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 3, Marzo 1988, pp. 148-153.
- OESER, A. R. Maestro, alumno, tarea. Psicología social aplicada a la educación. Biblioteca de Psicopedagogía Paidós, No. 13, Buenos Aires: Paidós, 1980, 240 p.

- RENAUD JACQUELINE. Problemas del niño normal. Barcelona: Parramón Ediciones, 1981, 111 p.
- TARNOPOL LESTER. Dificultades para el aprendizaje. México: Prensa Médica, 1986, 324 p.
- TORGESEN, JOSEPH K. "The cognitive and behavioral characteristics of --- children with learning disabilities: an overview". Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 10, diciembre 1988, pp. 587-597
- ZAVALLIONI, ROBERTO. Introducción a la pedagogía especial. Barcelona: Herder, 1979, 2o. ed., 211 p.