



12
2 ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" ARAGON "

COORDINACION EN PEDAGOGIA

"EL NIVEL DE DESARROLLO COGNOSCITIVO Y
SU RELACION CON LA ADQUISICION DE LA
LECTURA EN EL NIÑO CON PARALISIS
CEREBRAL."

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
GUERRERO MORA LUZ MARIA
RAMIREZ GARCIA BEATRIZ



ENEP
ARAGON

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

1989



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.

I N D I C E

	Págs.
INTRODUCCION.....	3
CAPITULO I.- QUE ES LA PARALISIS CEREBRAL.....	7
1.- Fisiología del cerebro.....	7
2.- Definición de parálisis cerebral.....	16
3.- Clasificación.....	17
4.- Etiología de la parálisis cerebral.....	21
 CAPITULO II.- CARACTERISTICAS DEL SUJETO CON PARALISIS CEREBRAL.....	 25
1.- Biológicas.....	26
2.- Psicológicas.....	28
3.- Sociales.....	32
4.- Educativas	40
 CAPITULO III. DESARROLLO COGNOSCITIVO Y SU RELACION CON LA LECTURA EN LOS NIÑOS CON PARALISIS CE REBRAL	 46
1.- Postulados teóricos del desarrollo cognos- citivista.....	46
2.- Teoría psicolingüística y su relación con el proceso de adquisición de la lectura en - con parálisis cerebral.....	49
 CAPITULO IV.- ESTUDIO DE CASO.....	67
1.- Descripción de la población.....	69

2.- Procedimiento.....	73
3.- Orientación espacial de la lectura.....	76
4.- Letras	88
5.- Características que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.....	96
6.- Lectura de--palabras y oraciones con imagen	105
7.- Lectura sin imagen.....	120
8.- Generalidades.....	128
CAPITULO V.- PROPUESTA.....	131
CONCLUSIONES.....	137
GLOSARIO.....	141
BIBLIOGRAFIA.....	143
ANEXOS.....	145

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo versa sobre el nivel de desarrollo cognoscitivo y la relación para adquirir la lectura en el niño con parálisis cerebral. Dicho tema nace a partir del problema que se presenta en la Asociación Pro Parafítico Cerebral ubicado en Dr. Arte #104, Col. de los Doctores, México - D. F., que es una institución de asistencia privada que atiende en su mayoría una población afectada por problemas neuromotores como lo es la parálisis cerebral; y una minoría que contempla a sujetos con síndromes poco comunes que pueden confundirse con la parálisis cerebral o por que reúnan varias afecciones como la parálisis cerebral con deficiencia mental.

El objeto de nuestra investigación se centró dentro del programa de niños de esta institución, que es donde está ubicada una población de alumnos que han cursado varias veces el primer grado de primaria porque no logran aprender a leer; a pesar de que se han aplicado diferentes métodos de lectura. En un principio pensamos realizar un análisis sobre la aplicación del método de lectura, pero tomando en cuenta que los métodos no crean el aprendizaje consideramos que posiblemente el problema no está en el método utilizado, ni en la forma de aplicarlo sino en la obtención del conocimiento que presenta cada uno de los niños y que vaya acorde a su nivel de desarrollo.

Para tratar dicho tema, retomamos la teoría del desarrollo del niño que propone Jean Piaget y su concepto de aprendizaje, así como algunos aspectos teóricos de la teoría psicolingüística y su relación con la teoría de Piaget, para tratar de explicar porque dichos niños no han aprendido a leer.

Dentro de la institución nos encontramos como maestros de grupo y aún cuando no teníamos a nuestro cargo un grupo de primer grado, nos interesó el tema dado que es un fenómeno no real y concreto que demanda ser atendido y solucionado por la institución, principalmente porque la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) sólo permite la repetición de determinado grado escolar como máximo, tres veces.

Con esta investigación pretendemos:

- A) Determinar el nivel de desarrollo cognoscitivo en el que se encuentran los sujetos del estudio.
- B) Elaborar una propuesta de trabajo.
- C) Que la institución tome la solución apropiada en cuanto a como abordar el problema de dichos niños.

El trabajo aquí reunido presenta un estudio que consideramos importante para las personas que se dedican a la educación especial, principalmente a aquellas que trabajan con sujetos paráliticos cerebrales.

En el primer capítulo se desarrolla lo que es la parálisis cerebral, haciendo consideraciones fisiológicas y etiológicas de ésta.

En el capítulo dos se mencionan las características biológicas, psicológicas, sociales y educativas a las que se enfrenta el niño con parálisis cerebral.

El capítulo tres presenta aspectos de la teoría psicolinguística desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, dicha teoría explica los procesos y las formas mediante las cuales el niño "normal" llega a aprender a leer y a escribir entendiendo el proceso como el camino que el sujeto debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la lecto-escritura desde que esta se construye en objeto de su atención. En nuestro estudio únicamente retomamos aquellos aspectos que se refieren a la lectura ya que la parálisis cerebral es un problema fundamentalmente motor y por esta razón descartamos lo referente a la escritura, aunque en algunas ocasiones hacemos alusión a dicho término por su relación con la lectura.

En el capítulo cuatro presentamos el reporte de la práctica realizada con un grupo de 10 sujetos de A.P.A.C. y cuyo problema es la repetición del primer grado de primaria por no aprender a leer. Ante dicha situación se buscaron alternativas fundadas en los métodos de lectura (eclectico, global, onomatopeyico...) atribuyendo a estos la causa de dicho problema sin dar una solución apropiada.

La teoría psicolingüística nos proporcionó las bases para dar una explicación alejada de los métodos y de las habilidades que debe poseer un sujeto para adquirir la lectura. Esta teoría nos permitió observar semejanzas y diferencias entre los sujetos con parálisis cerebral y la población estudiada por Ferreiro, en donde los resultados están alejados de un criterio de evaluación, pues únicamente se está ubicando a cada sujeto en un nivel de desarrollo.

El capítulo cinco presenta una propuesta para trabajar con dichos sujetos, que si bien no es la llave para resolver todos aquellos problemas que se relacionan con la lectura, es una alternativa más para trabajar con ellas si bien en cierta que una técnica no va a lograr que el individuo aprenda; estos ejercicios se pueden emplear no como parte de una técnica, sino como actividades que conduzcan a problematizar al sujeto en actividades previas al descifrado.

CAPITULO I.- ¿QUE ES LA PARALISIS CEREBRAL ?

1.- Fisiología del cerebro.

En este capítulo hablaremos sobre como se constituye el sistema nervioso central y periférico, así como sus funciones_ y la importancia que éste tiene para comprender el concepto, - clasificación y etiología de la parálisis cerebral, elementos_ que retomaremos en el desarrollo de nuestra investigación.

Desde el punto de vista anatómico, el sistema nervioso se distribuye en dos grupos: El sistema nervioso central, que está conformado por el encéfalo y la médula espinal y el sistema nervioso periférico, integrado por los nervios propiamente dichos.

De acuerdo a sus funciones, el sistema nervioso se divide en: Sistema nervioso de la vida de relación, cuyas estructuras nerviosas están encargadas de las comunicaciones del individuo con el medio exterior, como por ejemplo, el registro de las sensaciones superficiales y el movimiento de los músculos voluntarios; y el sistema nervioso de la vida vegetativa o autónomo, el cual está encargado del control involuntario del funcionamiento de los órganos del cuerpo, como por ejemplo, la dilatación o contracción pupilar.

A la unidad anatómico funcional del sistema nervioso se le llama neurona.

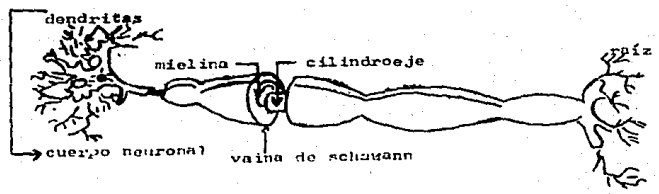


Figura I

Las neuronas están constituidas por un cuerpo celular que presenta varias prolongaciones; a las más larga se le llama cilindroeje y a las más cortas, se les da el nombre de dendritas. El cuerpo neuronal es el lugar en donde ocurre la información funcional que genera un estímulo o le registra. El cilindro-eje sirve de vía de conducción a los estímulos. (1)

Existen varios tipos de neuronas: Las motoras son - - aquellas que generan y o transmiten impulsos motores hacia un órgano efector; las neuronas sensitivas son aquellas que conducen un estímulo sensitivo de un órgano especializado para - ello hacia el centro.

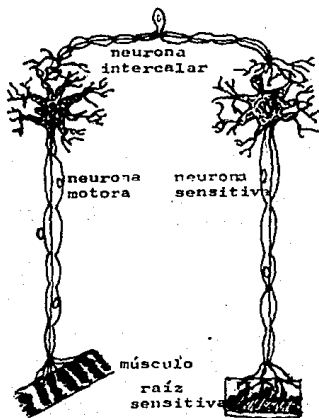


Figura II

En la transmisión de los impulsos regulares toman parte varias neuronas, y al contacto de las neuronas entre sí se le llama sinapsis.(2)

SISTEMA NERVIOSO CENTRAL

El sistema nervioso central está constituido por el encéfalo y la médula espinal. El encéfalo comprende como órganos principales el cerebro, el cerebelo, la protuberancia, -- anular, y el bulbo raquídeo; el tálamo, el hipotálamo y la hi pófisis.

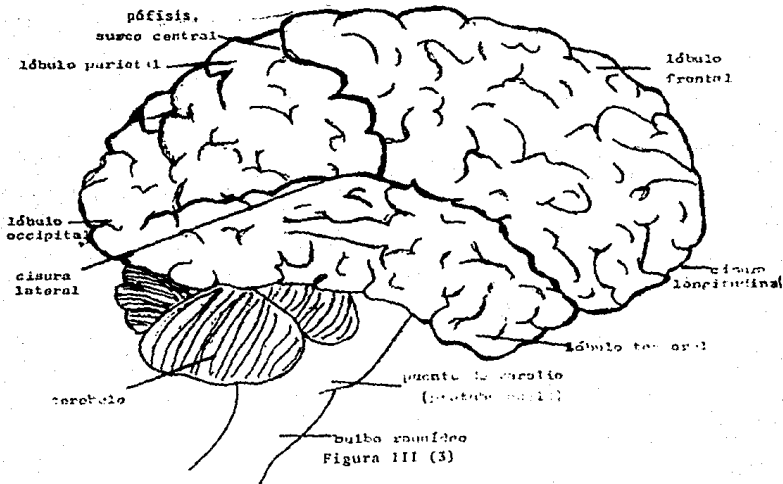
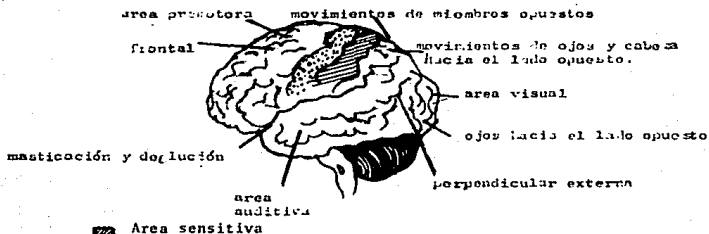


Figura III (3)

El cerebro ocupa las dos terceras partes de la cavidad craneana y se encuentra dividido por la cisura interhemisférica en dos hemisferios cerebrales, uno derecho y otro izquierdo; encontrándose en cada hemisferio otras cisuras menos profundas que la interhemisférica y que dividen la superficie cerebral en varias partes llamadas lóbulos.

La corteza cerebral, que es la superficie externa del cerebro, se ha distribuido en zonas, en las que se han identificado determinadas funciones; por ejemplo se encuentra la zona motora, en la cual se localizan de arriba a bajo los centros motores de los miembros inferiores, del abdomen, del tórax, de los brazos y los antebrazos, de la cabeza, de los labios y de los dedos pulgares.



Área sensitiva
 Área motora **Figura IV (4)**

En la zona motora de la corteza cerebral se generan los estímulos voluntarios que descienden por la médula espinal, mueven los músculos de los órganos que se mencionan; y registra

las sensaciones que se recogen del medio externo, relacionadas con tacto, dolor, temperatura y presión.

En el interior del encéfalo existen varias cavidades que se denominan ventrículos, que contiene líquido cefalorraquídeo. En la parte media y central del encéfalo se encuentran los núcleos del tálamo y del hipotálamo, estos contienen los centros neuronales de las vías nerviosas, encargadas de múltiples funciones autónomas (no reguladas por la voluntad) como son el hambre, el sueño y las secreciones externas.

Por debajo del hipotálamo se encuentra la glándula llamada hipófisis; es la que normalmente regula las funciones de las glándulas secreción interna. El hipotálamo y la hipófisis está en íntima relación funcional, de tal modo que a ese nivel se produce el enlace de lo neurológico con lo hormonal.

El cerebro medio contiene los tubérculos cuadrigéminos los cuales intervienen en la coordinación de los estímulos motores y en la percepción acústico-auditiva.

Otras de las estructuras importantes del encéfalo es el cerebelo, que recibe las sensaciones de los conductos semicirculares del oído, de las estructuras profundas del organismo y de la corteza cerebral; manda impulsos de coordinación a los músculos y ayuda a realizar los movimientos finos voluntarios. Así mismo intervienen en la postura del cuerpo en el espacio.

Las fibras motoras se cruzan en el bulbo raquídeo haciendo que la movilidad del lado derecho del cuerpo tenga su

origen en la zona del hemisferio izquierdo y viceversa.

En el bulbo raquídeo se encuentran los centros reguladores de la frecuencia cardíaca, de la presión arterial y de los movimientos respiratorios. Una lesión bulbar se puede traducir como inmediato paro cardíaco y respiratorio.

La médula espinal está situada en el conducto raquídeo de la columna vertebral; es una estructura a través de la cual suben y bajan las fibras nerviosas, aferentes y eferentes, y muchas neuronas que intervienen en actos reflejos simples como el reflejo rotuliano; éste fenómeno es el suceso más simple del funcionamiento neuronal; presupone una neurona sensitiva cuyo cilindro-eje llega hasta la médula espinal la sensación recogida es transmitida por una neurona de relevo a una neurona motora y ésta transmite su impulso a un órgano que responde con efecto.

Los cilindro-ejes tienen dos funciones: a) lleva la sensibilidad de los nervios periféricos hasta el cerebro, b) lleva la sensibilidad profunda de los huesos, articulaciones y músculos; e interviene en los movimientos del cuerpo y del equilibrio.

El sistema nervioso central está envuelto en su totalidad por un conjunto de membranas llamadas meninges, que le sirven de protección.

SISTEMA NERVIOSO PERIFERICO

Está formado por los nervios, algunos de los cuales transmiten de la periferia al centro las impresiones sensoriales y sensitivas, y otros conducen del cerebro a la periferia los estímulos motores a los órganos. Los nervios motores sensitivos, caminan juntos en un solo cordón, y reciben el nombre de nervios mixtos. Los nervios salen de la médula espinal por pares, es decir, una rama de cada lado (sensitivas y motoras) distribuyéndose simétricamente y emitiendo en su trayectoria ramas colaterales y terminales.

El S.N.P. se divide en las siguientes partes: pares o nervios craneales, nervios raquídeos y sistema nervioso vegetativo. Los pares craneales son aquellos que tienen su origen en el encéfalo, son simétricos, y salen de la cavidad del cráneo, atravesando la envoltura meníngea y los agujeros de la base del cráneo.

Los nervios raquídeos nacen de la médula por pares, a su derecha e izquierda, están constituidos por fibras sensitivas, motoras y simpáticas. Se dividen según las regiones de la columna vertebral donde se origina; así se dicen cervicales, dorsales, lumbares, sacros y coccigeos.

El sistema nervioso vegetativo (S.N.V.) está constituido por un conjunto de nervios que pone en contacto al eje

cerebro espinal con los órganos involuntarios, ordenando su funcionamiento y recogiendo su sensibilidad diferenciada. El S.N.V. se divide en dos grupos de estructuras: Las del sistema nervioso vegetativo simpático y las del sistema vegetativo parasimpático.

Estos sistemas son antagónicos entre sí en su funcionamiento pero el resultado final de su equilibrio o interacción en el funcionamiento de los órganos reguladores por dichos sistemas.

El sistema nervioso simpático produce la contracción pupilar, aumento de la frecuencia del latido cardíaco dilata los vasos sanguíneos, aumento de la tensión arterial, disminuye el movimiento de los intestinos, contrae los esfínteres y aumenta el metabolismo.

El sistema nervioso parasimpático produce los efectos contrarios: dilatación de la pupila disminución de la frecuencia cardíaca, disminución de la tensión arterial, aumento del movimiento intestinal, dilata los esfínteres y disminuye el metabolismo.

Como puede apreciarse, el sistema nervioso es una estructura sumamente delicada, pues cada sistema y parte que lo conforman cumple una función determinada que se complementan entre sí para que a partir de su buen funcionamiento, el niño

pueda realizar sus actividades físicas y mentales de una manera normal sin que haya perturbaciones de origen neurológico, pues una enfermedad que llegue a afectar el sistema nervioso constituiría un grave problema muchas veces irreversible para el niño; como es el caso de la parálisis cerebral.

2.- DEFINICION DE PARALISIS CEREBRAL INFANTIL.

Ahora nos referimos específicamente a la parálisis cerebral, la cual es considerada como "una encefalopatía no progresiva, que puede tener su principio antes del parto, durante éste, o en edad temprana y que tiene el más pequeño deterioro motor de origen cerebral como su mayor componente" - (5) Los factores socioeconómicos y culturales influyen definitivamente en su frecuencia.

Por otra parte, Salazar Flores (1963) la define como una "anormalidad de la función motora debido a un defecto, lesión o enfermedad del sistema nervioso contenido en la cavidad craneana". (6)

Ya mencionamos que la parálisis cerebral se refiere a un daño neurológico causado principalmente en el área motora, sin embargo, la mayoría de los niños con parálisis cerebral presentan otros problemas como lo precisan los doctores Bakwin (1980): "La parálisis cerebral se refiere a una alteración no progresiva del movimiento o función motora resultante

de defectos intracraneales lesión o enfermedad, producida antes, durante o poco después del nacimiento. Además de deficiencias motoras, hay a menudo deficiencias sensoriales y perceptuales, dificultades en el aprendizaje, e intentos problemas emocionales, de la personalidad y retraso intelectual"(7)

Por ejemplo, si se produce una lesión en la corteza cerebral, además de dañar el área motora de los brazos, o las piernas, cabeza, labios, dedos pulgares, etc. También afecta el área sensitiva, por consiguiente el niño va a tener problemas para captar adecuadamente los estímulos que recibe del medio exterior (sonoros, térmicos, de presión y dolor), limitando sus experiencias básicas para el desarrollo intelectual y del aprendizaje.

3.- CLASIFICACION DE LA PARALISIS CEREBRAL.

Existen diversas clasificaciones de parálisis cerebral, algunas por síndromes lobulares, otras por funciones y la basada por funciones motoras e inclusive dentro de la asociación pro paralítico cerebral se ha desarrollado una clasificación gradual, ésta depende del grado de lesión, de lo cual mencionaremos más adelante.

La clasificación que propone Velasco (1976) nos parece muy completa, ya que al examinar otras observamos que caen dentro de ésta. Dicha clasificación queda resumida en el si-

guiente cuadro.

I Clasificación fisiológica (motora)

- a) Espasticidad: Es causada por una lesión del sistema piramidal o sistema de la motilidad voluntaria. Es una exageración permanente del reflejo de estiramiento, con aumento de tono y resistencia muscular al estiramiento, y cuyas características es poder ceder.
- b) Atetosis: se debe a la lesión del sistema extrapiramidal y se caracteriza por movimientos involuntarios. Con tensión, sin tensión, distonía o temblor.
- c) Ataxia: Es producida por una lesión en las vías cerebelosas, se caracteriza por movimientos finos, rítmicos incontrolados. Es un tipo particular de inestabilidad de los movimientos, en los cuales, los esquemas son normales, pero no se adaptan al medio ambiente. Puede asociarse a equilibrio imperfecto, incoordinación y temblor intencional.
- d) Rigidez: Debida a la lesión difusa del cerebro, implica una exageración de la resistencia muscular en todos los sentidos durante toda la duración de los movimientos pasivos.
- e) Mixtos: Hay casos en los cuales no predomina ningún elemento, a la vez es espástico y atetósico, predominando la sintomatología espástica en los miembros inferiores y la atetósica en los miembros superiores.

f) Atonía: Es la falta de tono particularmente de los contractiles.

II.- Clasificación Topográfica (se basa en la cantidad de - - miembros afectados).

- a) Monoplejía o Monoparesia: Afecta un solo miembro.
- b) Hemiplejía o Hemiparesia: Afecta un lado del cuerpo, es decir, pierna y brazo del mismo lado.
- c) Triplejía o tri paresia: Afecta tres miembros indistintamente, ya sea los dos superiores y un inferior o viceversa.
- d) Diplejía o Diparesia: Afecta los cuatro miembros. Doble hemiplejía es una expresión usada para significar que los brazos se hallan más afectados que las piernas y que puede haber una parálisis suprabulbar congénita.

Cabe aclarar que el término "paresia" se utiliza en los casos en que el daño físico no es muy severo, o bien cuando ha mejorado gracias a la terapia.

III.- Clasificación Suplementaria: Consiste en el estudio de otros factores alternos a la parálisis cerebral que afecta el aprendizaje y que es fundamental detectar para la rehabilitación del niño.

IV.- Clasificación según el grado de capacidad funcional:

Clase 1.- Pacientes con parálisis cerebral prácticamente sin limitación de la actividad.

Clase 2.- Con ligera o moderada limitación de la actividad.

Clase 3.- Con limitación de la actividad que va desde moderada hasta alta.

Clase 4.- Incapacitados para desarrollar cualquier actividad, física, Gtil.

V.- Clasificación terapéutica.

"Clase 1.- Paciente con parálisis cerebral sin necesidad de tratamiento.

Clase 2.- Con necesidad de un mínimo de terapia y ayuda.

Clase 3.- Que necesitan ayuda y aparatos así como la asistencia de los servicios de tratamiento para la parálisis cerebral.

Clase 4.- Que requieren una institucionalización por largo tiempo para su tratamiento."(8)

VI.- La clasificación que ha elaborado el departamento de terapia física de A.P.A.C., está basada en el grado de lesión, pues este puede variar; se le denominan "Clasificación gradual:

Grado leve A.- Camina independientemente.

leve B.- Camina con ayuda mínima.

moderado A.- Se mantiene parado, pero no camina, es decir, controla cuello y tronco.

moderado B.- Inicia el parado y control de tronco.

severo A.- Inicia el control de cuello, pero no de --
tronco.

severo B.- No tiene control de cuello, ni de tronco -
pero coopera a inciarlo.

severo C.- Carece de "todo control." (9)

4.- ETIOLOGIA DE LA PARALISIS CEREBRAL

El término etiología se refiere a la parte de la patología que estudia los agentes causales de las enfermedades. En la parálisis cerebral encontramos que las causas pueden deberse a diferentes factores, que se dividen en: Prenatales, Perinatales y Posnatales. Los factores Prenatales y Perinatales representan el 80% de los casos.

A continuación presentamos un cuadro que nos permita observar de una manera más amplia las causas de la parálisis cerebral.

Causas Prenatales

A) Factores hereditarios: Atetosis familiar, temblores congénitos, paraplejía, rigidez familiar. La patología genética -- transmitida principia desarrollando defectos en los núcleos basales y sus vías y la incompatibilidad sanguínea, entre el feto y la madre.

B) Adquiridos durante la gestación: Radiaciones durante el -- primer trimestre, infecciones durante el segundo y el cuarto mes (rubíola, toxoplasmosis, parotiditis, sarampión, varicela, herpes, zoster, influenza y sífilis); las cuatro - primeras ocasionan con más frecuencia malformaciones car--díacas, cataratas, sordera, y división palatina. Otras in--fecciones virales que ocasionalmente pueden causar encefalo--patías son: gripe, sarampión, orejones, y zona.

Anoxia Prenatal: Anormalidades en la placenta, - placenta previa, anoxia de la madre, anormalidades del cojdón, hipotensión, hemorragia durante el embarazo (primeras veinte semanas), hemorragia cerebral fetal, prematures, - predisposición al aborto, transtornos del metabolismo du--rante el embarazo (diabetes mellitus) y toxemia materna - (preeclampsia).

Causas Natales.

- A) La mecánica: Parto prolongado, factores mecánicos dependien--tes sobre todo del tipo de parto (comprensión de la cabeza del tórax gratura por fórceps y cesárea de urgencia).
- B) Anoxia perinatal durante el curso del parto: Anestesia a la madre parto prolongado por canal inadecuado (estrecho), excesiva presión por fórceps, obstrucción mecánica, respirato--ria (cianosis), neumonía congénita y membrana hialina), mal uso de analgésicos y anestésicos (sobredosis e idiosincra--sia).

Causas Posnatales.

- A) Daños traumáticos, fracturas por accidentes automovilísticos, deportes.
- B) Infecciones: encefalitis, meningitis, absesos cerebrales.
- C) Factores tóxicos.
- D) Accidentes vasculares: más frecuentes en el adulto.
- E) Anóxia cerebral por monóxido de carbono
- F) Tumores cerebrales congénitos o adquiridos.

Cualquiera de las causas que propician el advenimiento de un niño con parálisis cerebral, es indefinida la parte que será afectada. Se puede dañar el sistema nervioso central, periférico o ambos a diferentes grados y niveles que determinarán el tipo de parálisis cerebral.

Referencias Bibliográficas

- (1) RODRIGUEZ, PINTO MARIO "Anatomía fisiológica e higiene"
p. 102.
- (2) Idem. p. 102
- (3) Idem. p. 113
- (4) Idem. p. 108
- (5) Revista de la facultad de medicina "Parálisis cerebral infantil". p. 4.
- (6) SALAZAR, FLORES VIRGINIA. "El problema médico, social y económico de los niños inválidos por parálisis cerebral"
p. 33.
- (7) BAKWIN, HARRY Y MORRIS, BAKWIN RUTH. "Desarrollo psicológico del niño normal y patológico" p. 130.
- (8) VELAZCO, FERNANDEZ RAFAEL. "El niño hiperquinético".
p. 15.
- (9) Revista de la facultad de medicina. "Parálisis Cerebral Infantil" p. 8.

CAPITULO II.- CARACTERISTICAS DEL SUJETO CON PARALISIS CEREBRAL.

Los niños con parálisis cerebral, al igual que los niños "normales" también van a tener sus propias características biológicas psicológicas, sociales y educativas pues como dice Rafael Velasco (1976)"... el ser humano, enfermo o sano, está organizado en tres niveles: fisiológico, psicológico y social interpersonal, y ningún otro ser viviente se le asemeja en cuanto a esta forma de organización" (1) Estos factores van a influir también, en el desarrollo de la personalidad del niño con parálisis cerebral.

Siendo la parálisis cerebral un trastorno que afecta principalmente el área motriz, el sujeto afectado se enfrenta con el tiempo a una serie de trastornos biológicos como: contracturas, postura que van modificando su físico y con ello su autoestima que aunada a la afectividad familiar sobreprotectora o de rechazo crean en el niño problemas de personalidad, conductuales y sociales. En el siguiente capítulo presentamos los aspectos anteriores para que analicemos y comprendamos el gran esfuerzo que realiza cada uno de estos niños, y que día a día luchan por tener mayores y mejores logros en su rehabilitación.

I.- CARACTERISTICAS BIOLOGICAS :

El desarrollo biológico en los niños que adquieren la parálisis cerebral desde temprana edad va a estar frenado, pues no van a lograr algunos aspectos que se marcan a determinada edad, "En algunos niños los daños de las células nerviosas se manifiestan durante el primer año de vida, porque el control motor del niño ha sido afectado y no es capaz de sentarse o caminar a la edad en que se espera lo haga. En otros niños, tanto el control motor como sus habilidades intelectuales están afectadas en grado mayor o menor". (2) No logran sentarse, enderezarse o realizar cualquier otra actividad propia de la edad temprana, porque no ha tenido los reflejos inatos con los que nace cualquier otro niño, por ejemplo el "reflejo de marcha" suele presentarse en los niños recién nacidos que no tienen problemas físicos ni biológicos, dicho reflejo consiste en apoyar un pie sobre algo sólido la otra pierna se dobla y después se extiende dando la apariencia de caminar y desaparece al cabo de cuatro semanas.

"También vamos a encontrar alternaciones musculares. De ellas las más frecuentes en el niño con parálisis cerebral son las deformidades principalmente en espásticos en quienes existen desequilibrios musculares que producen acortamiento de músculos, y por lo tanto se contracturan. En atetósicos, principalmente debidas a malas posturas por posiciones inadecuadas

La falta de relajación de músculos y la mayor potencia de los antagonistas también puede provocar deformaciones". (3)

Es por ello que el niño con parálisis cerebral requiere de estar en continuo movimiento para evitar las contracturas y deformidades causadas por la inmovilización y, que repercuten en su desarrollo, por lo que la atención de estos niños debe estar orientada a mejorar la estabilidad y alineación.

Aunado a esto tenemos que un gran porcentaje de niños se enfrenta a problemas como: "El estrabismo, que es el más frecuente, y de éstos el de tipo convergente, que es asimétrico. Ante el cuál es probable la aparición de la ceguera ... y son el origen de muchas dificultades en el aprendizaje escolar." (4) En el caso de la audición, la sordera es frecuente e importante por los daños que ocasiona en la adquisición del lenguaje. "La sordera completa es fácilmente puesta en evidencia, pero no es lo mismo con los daños parciales, que señalan sobre todo un retardo en la palabra; el niño oye ruido pero no percibe los sonidos del lenguaje." (5)

Las convulsiones son otro aspecto que retrasa también el desarrollo biológico e intelectual de estos niños "Las Crisis epilépticas constituyen un muy importante síntoma en las encefalopatías infantiles y es fácil imaginar si se piensa en la importancia de los sufrimientos cerebrales obstétricos, en la génesis de la epilepsia. La epilepsia resulta pues un sínto

toma muy frecuente. Este es un daño muy importante por retumbar en el desenvolvimiento intelectual y por los obstáculos que ofrece para la reeducación." (6)

Como resultado de todos estos padecimientos y transtornos "La mayoría de estos niños paralíticos cerebrales, necesitarán muletas, soporte y una silla de ruedas para poder andar y cubrir sus necesidades diarias, aunque después de algunos años de entrenamiento y práctica, algunos de ellos podrán prescindir de estos aparatos, sin embargo la mayoría necesitarán una o más ayudas durante toda su vida." (7)

2.- CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS.

Al hablar de características psicológicas del niño con P.C. vamos a encontrar cuatro aspectos importantes que son:

- a) Personalidad.
- b) Coeficiente intelectual (C.I.)
- c) Conducta.
- d) Educativas.

a) Personalidad. La personalidad es una estructura propia de cada ser humano y se va formando desde que el niño nace, en el caso de los niños con P.C. esta estructura se va a dar al mismo tiempo y de acuerdo a sus características físicas y sociales "Sabemos que todo niño, tanto el físicamente normal como el

inválido inicia desde el momento de nacer la estructuración de una personalidad en que su desarrollo físico, intelectual, emocional y social se conjugará de una manera única, constituyéndose en una totalidad que no podrá fragmentarse. Esto tratándose de un inválido no debe olvidarse que en una rehabilitación integral, olvidando alguno de sus aspectos puede acarrear serios desajustes en su desarrollo".(8)

Encontramos diversos tipos de personalidad de acuerdo a la clasificación fisiológica de P.C. Se ha descrito al niño espástico como "encerrado en sí mismo e introvertido. Es notable el temor, se mantiene tenso, como en disposición de reaccionar ante cualquier influencia perturbadora. El temor puede inducirse por cualquier estímulo exterior, como ruidos fuertes, sacudidas repentinas, situaciones extrañas o al conocer a personas."(9)

En el caso de los niños espásticos mencionados anteriormente, este temor o miedo puede ser infundido por la aparición repentina de cualquier estímulo visual, auditivo o táctil como ruidos fuertes, sonidos, la presencia de un extraño, movimientos bruscos, en general el niño espástico es lento en mostrar su enojo y rápido en recuperar su estado de ánimo.

El niño atáxico. "La personalidad del niño atáxico se parece a la del atetoide. Tiene poco miedo. El enojo se le provoca fácilmente por su incapacidad para dirigir un movimiento....

Desea obtener el afecto y es demostrativo y extrovertido. Gusta del trato con las personas y hace amigos fácilmente con personas normales y con los incapacitados. El afecto y la aprobación son necesarios para trabajar con él".(10)

El niño rígido y atetoide. "El niño rígido se parece al espástico en su personalidad. En general el temor no es tan pronunciado pero puede ser grande. El niño atetoide no sufre temor excesivo. Se le provocan fácilmente accesos de enojo, pero como son de corta duración los olvida rápidamente anhela muestras de atención y afecto, y disfruta de la compañía de las personas, características notables son su falta de atención y su afán de obtener éxito."(11)

En general podemos observar que los diferentes tipos de personalidad del niño con parálisis cerebral tienen una necesidad de afecto y de aceptación tanto de las personas que las rodean como de la sociedad.

Consideramos que la propuesta del Dr. y Dra. Bakwin es buena: "Las condiciones favorables al desarrollo de una personalidad socialmente aceptable en el niño con parálisis cerebral son:

- 1) Una atmósfera de apoyo emocional en la que el niño experimente afecto, amistad y aceptación.
- 2) No debe ser muy dependiente ni asumir muchas responsabilidades.

- 3) Oportunidad de nuevas experiencias.
- 4) Espacio adecuado para sus capacidades y energía" (12).

b) Coeficiente intelectual (C.I.)

"El C.I. indica el grado mediante el cual el "sujeto" se desvía por arriba o por debajo del rendimiento promedio de los individuos del grupo de su misma edad." (13)

En los niños con parálisis cerebral el desarrollo del C.I. se ve afectado debido a tres factores.

- La clase de cerebro que el individuo tiene al nacer, así como la cantidad y calidad de sus células nerviosas y conexiones.
- El hecho de que exista o no, un defecto o lesión de sus células nerviosas, y en el caso de existir, que partes del cerebro han sido afectadas.
- Factores fuera del niño su vida familiar y el estímulo e incentivos que le ofrece." (14)

Consideramos que es importante tomar en cuenta las áreas afectadas que van a influir en el desarrollo biológico del niño y por consiguiente en el desarrollo del C.I. por ello es que los doctores Bakwin mencionan que "La frecuencia de retraso mental en los niños con parálisis cerebral es elevada ... La inteligencia de los niños rígidos y espásticos es mucho menor que la de los niños con enfermedades extrapiramidales

no debido a incompatibilidad RH ... No es común encontrar un niño con parálisis cerebral dotado de un C.I. superior.. En la mayor parte de los casos el defecto neurológico quizá se presente en el nacimiento o se contraiga poco después; por tanto los niños no forman ni aún factores de acción primarios. La capacidad mental de los niños con parálisis cerebral es difícil de estimar. Muchos factores, además de la lesión neurológica propiamente dicha, puede reducir la función intelectual." (15)

Encontramos niños con severas limitaciones motoras pero con un C.I. "normal", también podemos encontrar el caso contrario en el que niños con casi ninguna limitación motora presentan un marcado retraso mental.

3.- CARACTERISTICAS SOCIALES.

Dentro de los problemas sociales podemos encontrar problemas familiares del niño en sí mismo y de la sociedad en general en la que se interrelaciona el sujeto. Consideramos que los aspectos anteriores no se pueden separar porque se interrelacionan entre sí, en donde no existe jerarquía de importancia, daremos un orden para su análisis pero esto no implica que algunos de ellos sea más importante que otro.

La familia.

Ante el hecho de tener un niño con parálisis cerebral encontramos que la actitud de la familia se va a manifestar de

diversas maneras, en algunas ocasiones puede ser favorable y en otras desfavorable al niño. Salazar (1963) menciona que "La actitud de los padres en el hogar se ha encontrado que puede ser de diversos tipos, tales como: la sobreprotección que consiste en impedir que sea el propio inválido el que se baste a sí mismo en sus propias necesidades, aún aquellas más indispensables como el levantarse, vestirse, comer, etc; convirtiéndolo en un ser inútil y esperanzado en que sean sus propios padres quienes satisfagan sus exigencias." (16)

En base a nuestras experiencias hemos observado que la sobreprotección afecta la rehabilitación en todos sus aspectos, ya que al ingresar a la escuela el niño tiene mucha resistencia al contacto social debido a que están acostumbrados y son dependientes de determinadas personas para su auxilio en las necesidades básicas, aún cuando ellos las puedan realizar. La sobreprotección la encontramos en muchos padres de niños con parálisis cerebral, ya que se sienten responsables en cierta forma de la situación anormal. "Esto es particularmente de la madre que cree que el tamaño de su pelvis o su estado durante el embarazo fue la causa de la lesión. El sentimiento de culpa se asocia principalmente con ansiedad, exceso de solicitud y protección del niño. Su resentimiento puede conformar su actitud hacia el niño, y esto afecta aún más el desarrollo de la personalidad de éste." (17).

Otro aspecto ha considerar es "la segregación o indiferencia". Este tipo de actitud se observa en familias que nunca han estado bien integradas y en consecuencia existe desunión y abandono, desarmonía entre sus miembros lo que da origen ... a que no se preocupen por él, careciendo por lo tanto de cariño y de atenciones tanto escolar y médica, por todos aquellos que forman su familia." (18)

Encontramos que se puede dar la segregación familiar, ya sea por parte de la madre, del padre o de ambos, así como de los hermanos y familiares que rodean al niño "El niño con parálisis cerebral es a menudo el más joven de la familia. La razón dada generalmente es que el cuidado necesario requiere tanto tiempo y es tan engorroso, y el gasto es tan grande que no sería conveniente tener más hijos." (19)

Por último tenemos "El rechazo.- Originado muchas veces por la ignorancia en la que los padres y familiares no proporcionan atención médica ni escolar, haciéndoles perder toda oportunidad de rehabilitación en ocasiones son absolutamente abandonados.

La comprensión.- En esta actitud los padres afrontan y comprenden la verdadera situación de sus hijos y tratan de proporcionarles todo lo que sus recursos les permiten y las facilidades existentes para su rehabilitación y educación'..." (20)

En el aspecto social la invalidez producida por la parálisis cerebral va a traer desajustes dentro de la familia, - ya sea problemas económicos o de desintegración familiar y cuyas repercusiones emocionales son de suma importancia considerar para el pronóstico y rehabilitación del niño con parálisis cerebral en cuyo proceso esta involucrada la familia, por ejemplo "En el aspecto económico.- Siempre que algún niño sufre invalidez se produce un problema socio-económico en la familia, pero probablemente nunca de la magnitud de la que causa un niño con parálisis cerebral, puesto que este tipo de invalidez, en la mayoría de los casos lesiona simultáneamente varios órganos y sistemas reclamando cada uno de ellos atención específica. Este problema en nuestro medio se agrava más debido a la precaria situación económica de nuestro pueblo, cuya situación se ve más difícil aún si existe en su seno un niño con parálisis cerebral infantil ... ya que debido a la pobreza de la familia como consecuencia de trabajos no bien remunerados, preparación inadecuada para el trabajo ... ocasionan la barrera para la atención de los menores afectados de parálisis cerebral." (21)

Año con año encontramos que en A.P.A.C. en el transcurso de 1 año escolar constantemente se dan de baja un número considerable de niños debido a sus bajos recursos económicos, - aún cuando la institución procura establecer una cuota específica a cada niño de acuerdo a los ingresos de la familia, que

Año con año encontramos que en A.P.A.C. en el transcurso del año escolar constantemente se dan de baja un número considerable de niños debido a sus bajos recursos económicos, aún cuando la institución procura establecer una cuota específica a cada niño de acuerdo a los ingresos de la familia, que se determinan a través de un estudio socioeconómico, sin embargo muchos de estos niños después de un tiempo regresan a la escuela con un retroceso en los avances obtenidos anteriormente en su rehabilitación.

Generalmente encontramos que "Las reacciones comunes de la sociedad hacia el niño que padece parálisis cerebral son curiosidad, compasión, solicitud excesiva, desagrado y temor. Por tanto, proporcionar relaciones sociales apropiadas es difícil. El desarrollo emocional de los niños con parálisis cerebral esta sujeto a muchos riesgos; viven en un mundo restringido y reciben poca estimulación social. En consecuencia tienden a ser dependientes, a centrarse en sí mismos, a mostrarse egoístas y exigentes... Además, el sentimiento que se afirma a medida que crecen, de que son una carga para los padres y la percepción, en ciertos casos, de que son rechazados aumenta su incomodidad emocional."(22)

Aunado a los problemas anteriores encontramos que en nuestra sociedad no se toma en cuenta las necesidades de una población con requerimientos especiales por ejemplo en el transporte no se encuentran los medios necesarios para trasladar a una persona en silla de ruedas.

Por otro lado encontramos que la actitud de los médicos ante un niño con parálisis cerebral, en ocasiones es desalentadora, así lo manifiestan muchos padres de familia ya que mencionan que "es un niño que no tiene remedio" o "cuídalo como si fuera una plantita" señalan expresiones como éstas debido a que no va a tener logros como los demás niños "normales"

En el aspecto psiquiátrico, es evidente una carencia de servicios sobre todo en provincia, por otro lado el niño con parálisis cerebral de poco atractivo para el psiquiatra, debido a lo difícil de su manejo y lo complicado de su tratamiento y rehabilitación por lo que muchos niños y familiares que dan desamparados." (23)

Consideramos que las expresiones anteriores son producidas por la ignorancia ante dicho problema pero por otro lado tenemos que este punto de vista no es general, por ejemplo en el hospital infantil de México se contempla que la actitud del médico ante este problema "debe estar orientada hacia el establecimiento de una responsabilidad compartida en la rehabilitación del niño, haciendo sentir a los padres que pueden ser competentes y útiles en el proceso del desarrollo del hijo. Es importante orientar a la familia y comunidad sobre este problema, y sobre todo cuando el niño presenta coeficiente intelectual normal ya que debe conocer cuales son las perspectivas de éste. Ante un paciente con parálisis cerebral infantil debe iniciarse su rehabilitación temprana así como atención a la familia." (24)

"Las repercusiones del enfermo en la familia son variables y podemos decir que básicamente dependen del previo funcionamiento normal o anormal de la familia. Cuando surgen conflictos, generalmente los desvian hacia el niño enfermo y los hermanos manifiestan alteraciones emocionales derivadas principalmente de un celo. Es frecuente que los padres se culpen por el origen de la enfermedad del niño, distanciándose cada vez más y sintiéndose más incompetentes para manejar el problema."(25)

En A.P.A.C. encontramos que existen padres y hermanos que rechazan al niño sin tomar en cuenta su rehabilitación y conciben la escuela como un medio de desahogo momentáneo. También podemos encontrar el caso contrario, pero en menor grado pues son pocas las familias que tienen estrechos -- vínculos de unión y que participan en la rehabilitación.

Por otro lado podemos observar que muchos padres llegan a la institución con la esperanza de que sus hijos van a llegar a tener educación, trabajo y vida social "normal", si el niño se lo propone con suficiente firmeza; espereza que con el tiempo se ve frustrada, cuando las metas son demasiado altas, cuando el éxito es difícil de alcanzar, se desanima, y este sentimiento de frustración va afectado a la familia y a la personalidad del niño, creándole reacciones como ansiedad, resentimiento, resignación e indiferencia o desaffo.

Además

Además de los problemas que se dan en la familia también se van a reflejar en el mismo niño; por ejemplo, encontra

mos que la actitud de la familia y los amigos ante la parálisis va a ser la misma actitud que el niño tenga de su inválidez, las cuales en ocasiones pueden ser extremas como en el caso de la sobreprotección abierta o disfrazada, pero en sí sigue siendo rechazo, por otro lado "Sería un error concluir que las alteraciones conductuales del niño solo provienen de la actitud de los padres, ya que el niño inválido se observa a sí mismo, se compara con otro que en la mayoría de los casos, cuando su coeficiente intelectual es normal, tiene a mantener sus aspiraciones a un nivel más alto que sus posibilidades. En general puede decirse que estos niños manifiestan más temor, en especial hacia un daño físico posible sentimientos de culpa miedo o experiencias a situaciones nuevas y que además manifiestan cierto retraimiento o actitudes agresivas." (25)

Tenemos que "El niño con parálisis cerebral que limita sus contactos sociales y obstaculiza el desarrollo emocional normal a menudo disfruta de su inválidez y refuerza su dependencia. Además, su impedimento dificulta su capacidad para afirmarse en el juego agresivo normal con niños como resultado de ello, siguen vivas sus emociones reprimidas generalmente acompañadas por sentimientos de culpabilidad. Los niños con parálisis cerebral suelen ser emocionalmente inmaduros. Su atención dura poco, carecen de persistencia y se fatigan con facilidad. Les falta adecuada socialización y hay más introversión y más depresión." (27)

En la medida en que la atención médica, la educación y la cultura aumenten en los diferentes niveles sociales, la aparición de este problema será menor y su manejo será más adecuado, quedando únicamente aquellos casos que serían provocados por accidentes.

4.- EDUCATIVAS

Todos los seres humanos tenemos derecho a la educación en sus dos formas ya sea forma o informal independientemente de las limitaciones que se posean.

La educación de estos niños en las fases iniciales de la rehabilitación es sumamente compleja por los diferentes problemas que van asociados a su condición, por lo que el programa educacional debe estar correlacionado con el físico y actuar en la forma que ambos proporcionen un mejor aprovechamiento al niño. Por ejemplo en A.P.A.C. se aceptan niños desde 45 días de nacido para su educación y rehabilitación y así darle mayores posibilidades de integración. De acuerdo a las necesidades del niño, se le ubica al programa que corresponda recibiendo apoyo interdisciplinario para que desarrollen al máximo su potencial.

Por consiguiente el niño con parálisis cerebral tiene que asistir a escuelas especiales que mínimamente tengan aparatos y condiciones de espacio para que se pueda desplazar y re-

habilitar integralmente, aunque en nuestro país existen pocas instituciones dedicadas a la educación de estos niños.

En nuestra sociedad existe poca información sobre la capacidad del niño con parálisis cerebral en campos especiales como: Comprensión, juicio y memoria. Sabemos que muchos de estos niños si las poseen, sin embargo es difícil conocer el grado de desarrollo de éstas, ya que las pruebas que existen no se adaptan de acuerdo a las características de cada caso. Para estos niños más seriamente incapacitados, algunas pruebas especiales son aprovechables, tales como la de una serie de cubos grandes que se entrelazan fácilmente, y aún si esto es demasiado difícil para el niño hay pruebas especiales que no requieren prácticamente, de ningún control motor o contestación hablada, el niño solo necesita apuntar en la dirección correcta, con sus ojos o manos, para responder a una serie de preguntas, o simplemente hacer una seña de "si" o "no", en respuesta a las preguntas o cuando el psicólogo apunte a varios objetos o dibujos. El propósito principal de las pruebas psicológicas es proporcionar líneas guías, que nos indiquen, aproximadamente, que tanto ha aventajado un niño en su aprendizaje y cuanto desarrollo en ese sentido podemos esperar.

Existen "algunos niños con inteligencia normal e impedimento físico menor que sin embargo pueden tener capacidades muy irregulares para el aprendizaje. Por ejemplo, pueden tener facilidad para hablar, conversar con soltura, formar bien las frases desde temprana edad, pero ser muy torpes con sus manos,

incapaces de manipular juguetes constructivos o vestirse." -
(28)

Por consiguiente para ellos es difícil la escritura y en -- ocasiones imposible, mientras que para otros casos como el hemi pléjico, atáxico o atetoide los cuales tienen generalmente un lado más afectado que el otro, si existe la posibilidad de lograr la escritura adiestrando la mano menos imposibilitada. También algunos de ellos emplean la máquina de escribir, o los pies para lograr esta actividad.

Encontramos niños que presentan problemas de lenguaje debido a variedades y combinaciones de dificultades respiratorias, - auditivas, articulatorias, de fonación, resonancia y ritmo. "En lo que se refiere a problemas respiratorios, se han encontrado problemas de todo tipo, takes : como patrones invertidos, ciclos irregulares y falta de madurez neurológica del aparato respiratorio trayendo como consecuencia incoordinación neurofónica.

Todo ello provoca retraso en el lenguaje y dificultades para pronunciar más de dos sílabas en cada ciclo respiratorio y - también falta de sincronización entre los movimientos laríngeos respiratorios..."(29)

Los doctores Bakwin (1980 nos muestran otras razones que impiden al niño adquirir el lenguaje o que se desarrolle lentamente.

1.- El niño no desea hablar.

- 2.- Nadie le habla.
- 3.- Tiene poco contacto social.
- 4.- Es afásico.
- 5.- Tiene defecto auditivo.
- 6.- La espasticidad o la atetosis o ambas dificultades lo limita.

Comunmente también encontramos niños con defectos perceptivos, "los cuales se confunden fácilmente en la dirección - que debe tomar y en como salvar obstáculos, meter sus brazos - por las mangas y cosas así. Pueden también tener dificultades en relacionar lo que ven con lo que oyen o tocan; en otras palabras, en diferentes sentidos no coordinan muy bien". (30)

Podemos concluir que así se debe de tomar en cuenta - la valoración médica y psicológica, también es importante una valoración pedagógica (a diferentes niveles perceptivos y de conocimiento).

Las instituciones que se dedican a la rehabilitación deben ofrecer educación gradual y también tomar en cuenta aquellos niños con deficiencia mental severa, proporcionando educación de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo, aplicar un programa sensorio-perceptual ajustando sus contenidos educativos de acuerdo a las características de la población de niños con parálisis cerebral.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) VELASCO, FERNANDEZ RAFAEL. "El niño hiperquinético". p.15.
- (2) R. FINE, NANCIE. "Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral". p. 206.
- (3) Revista médica mexicana. "Parálisis cerebral infantil". -- p. 17.
- (4) SERMEÑO, POHLS FERNANDO. "Parálisis cerebral infantil", -- p. 15.
- (5) Idem. p. 16
- (6) Idem. p. 14.
- (7) SALAZAR, FLORES VIRGINIA. "El problema médico social" p.44.
- (8) Idem. p.33
- (9) BAKWIN, HARRY Y MORRIS, BAKWIN RUTH. "Desarrollo psicológico del niño normal y patológico". p. 135.
- [10] Idem. p. 135
- (11). Idem p. 135
- (12) Idem. p. 137
- (13) WECHSLER, DAVID. "Escala de inteligencia para el nivel escolar" p. 2
- (14) R. FINE, NANCIE "Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral" p. 205.

- (15) BAKWIN, HARRY Y MORRIS, BAKWIN RUTH. "Desarrollo psicológico del niño normal y patológico". p. 131
- (16) SALAZAR FLORES VIRGINIA. " El problema médico, social, y económico de los niños inválidos por parálisis cerebral".- p. 33.
- (17) BAKWIN, H. y M.B.R. op. cit. p. 138.
- (18) Idemm.
- (19) Idem.
- (20) Idem.
- (21) SALAZAR, F.V. op. cit. p. 37.
- (22) BAKWIN, H. Y M. opp. cit. p. 37
- (23) Revista médica m. op. cit. p. 20
- (24) Idem p. 8.
- (25) Idem
- (26) Idem
- (27) BAKWIN, H. y M. op. cit. p. 135
- (28) R. FINE N. op. cit. p. 209
- (29) Revista de la facultad de medicina. op. cit. p. 8
- (30) BAKWIN, H y M. op. cit. p. 131.

C A P I T U L O I I I

DESARROLLO COGNOSCITIVO Y SU RELACION CON
LA LECTURA EN LOS NIÑOS CON P.C.

En este capítulo contemplamos los postulados teóricos fundamentales de la teoría de Piaget y que retoma Emilia Ferreiro para desarrollar una nueva teoría sobre la adquisición de la lecto-escritura desde el punto de vista psicogenético, con el cual presenta un nuevo enfoque respecto a lo que se ha pensado siempre, que no podía haber aprendizaje sin una enseñanza específica, y donde la contribución del sujeto se consideraba como dependiente y subsidiaria del método de enseñanza; descubre una nueva línea evolutiva que procede por conflictos cognitivos.

En nuestro caso, habiendo agotado las prácticas pedagógicas basadas en el punto de vista en donde el método es considerado causa de que los sujetos no adquieran la lectura y que aún presentando diversos tipos de P.C. se les considera con posibilidades de adquirirla, nos encontramos con este material que presenta una nueva alternativa en la que ahora sean los maestros en sentido inverso, los que reconsideremos una práctica pedagógica adecuada a las necesidades de esta población.

1.- POSTULADOS BASICOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVISTA.

La teoría del desarrollo cognoscitivista de Piaget es

una de las más amplias que explican el desarrollo del niño, cuya premisa fundamental es la estructura mental básica resultante de factores hereditarios y ambientales en interacción con el organismo. Piaget considera al objeto de conocimiento a todo aquello con lo que el sujeto se relaciona afectivamente, considerando al afecto como el interés por conocer.

Piaget considera que hay ciertos procesos alternos a todo aprendizaje y estos son: por una parte la adaptación al ambiente, en ésta el ser humano al desarrollarse se va adaptando a una diversidad de ambientes con una complejidad de organización siempre en aumento, y, por otro, la organización de las experiencias por medio de la acción, la memoria, y las percepciones.

Al nacer los niños solo están dotados de unos pocos reflejos; por consiguiente los niños no heredan ninguna capacidad mental ya formada aunque si obtienen una forma de responder al ambiente para poder sobrevivir. Mediante la ejercitación de los reflejos se dan secuencias bien definidas de acciones que Piaget denomina "esquemas" y su principal característica es que son unos todos organizados que se repiten con frecuencia y pueden ser fácilmente reconocidos entre otros comportamientos diversos por ejemplo el reflejo de presión cuando éste ya es un esquema el niño toca lo que está a su alrededor y crece a medida que su campo de acción se amplía.

La incorporación de nuevos objetos o experiencias a esquemas ya existentes se denomina asimilación cuyo proceso es ta complementado por la búsqueda de formas de comportamiento nuevas y exitosas cuando el ambiente no responde a los esquemas ya aprendidos por el sujeto, comienza a modificarlos para poder resolver dichos problemas que surgen de esas nuevas experiencias y a cuyo proceso Piaget denomina acomodación; por ejemplo, un niño que ha aprendido a abrir puertas empujando, halla desconcertantemente una puerta corrediza hasta que descubre mediante prueba y error que la puerta debe deslizarse para abrir.

Así el proceso de asimilación y acomodación traen como resultado que el individuo se adapte a su ambiente creándose así un repertorio suficiente de esquemas para afrontar sus problemas; pero esta adaptación es solo temporaria y se modifica cuando el ambiente cambia o a medida que el individuo amplía su campo de acción.

Simultáneo al proceso de adaptación se da el de la interiorización y consiste en que el niño aprende a representar mentalmente el mundo que le rodea, por medio de los recuerdos, las imágenes, el lenguaje o los símbolos dicho proceso se extiende hasta la adolescencia en donde el pensamiento puede tener lugar, completamente, en la imaginación, sin recurrir a las acciones externas. En el proceso de interiorización puede suceder que una niña sienta a su muñeca y le de de comer en la

boca, tal como si el acto de comer lo realizara la muñeca, este hecho evoca una situación que la niña recuerda.

2.- Teoría Psicolinguística y su relación con el proceso de adquisición de la lectura en los niños -- con parálisis cerebral.

En 1971, en Estados Unidos se realizó una conferencia sobre la relación entre el habla y el aprendizaje de la lectura, en donde se presentó un nuevo enfoque que parte de la lingüística contemporánea; estos estudios son retomados por Emilia Ferreiro (1974-1976) y su mérito estriba en que los vincula con el desarrollo cognoscitivo de la teoría de Piaget y haber sido los primeros en lengua hispana.

Retoma la teoría de Piaget como una teoría general -- del conocimiento que puede aplicarse a la adquisición de la lectura; en donde el conocimiento objetivo no es lineal sino que se genera a raíz de grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" pero necesarias ya que son clave como prerrequisito para obtener respuestas correctas, entonces la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto por haber comprendido cuales son sus leyes de composición.

En su enfoque teórico, Ferreiro trata de dar una explicación diferente a los problemas de adquisición de la lecto-

critura, el cual abre nuevos horizontes y nuevas perspectivas, ya que este problema siempre se había abordado desde el punto de vista del método creándose así una multiplicidad de los mismos sin dar una solución apropiada. No desestima la utilización de los métodos, pero los plantea de una manera diferente, teniendo como eje principal al niño y no al método para ello concibe al niño como "un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea, de resolver las interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita" (1) por consiguiente es un niño que va construyendo su pensamiento a través de la acción y aprende no por imitación sino a través de una búsqueda y de una explicación lógica adecuada a él, por tanto el aprendizaje en el niño no debe reducirse a una serie de habilidades específicas que deba poseer, ni a las prácticas metodológicas que desarrolla el maestro. Desde este punto de vista, la psicolingüística trata de ver el verdadero proceso de construcción de los conocimientos como un intento de dar solución a los problemas psicopedagógicos en la lecto-escritura.

Ferreiro hace una distinción entre método de enseñanza por un lado y proceso de aprendizaje del sujeto por el otro, y desde el marco de referencia de la teoría de Piaget reconoce -- que entre ambos hay una distinción clara pues uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente: sino que están transformados por los sistemas de asi-

milación del sujeto, entonces si varios niños reciben un mismo estímulo, la respuesta no va a ser la misma debido a sus esquemas de asimilación y acomodación. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que supuestamente conduce el aprendizaje (maestro y o método).

También este enfoque descarta el uso de test de predicción sobre la madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura, porque los test están basados en una suposición sobre el proceso de aprendizaje que implica una maduración de ciertos aspectos lingüísticos (como la correcta articulación) y no lingüística (como la percepción visual y motriz manual), que marca las supuestas posibilidades del niño para aprender a leer y escribir, por consiguiente no se trata de definir las respuestas del niño en términos de lo que le falta para recibir una enseñanza, sino "trata de poner en evidencia los aspectos positivos del conocimiento que es la conducta infantil como un modo de aproximación al objeto de conocimiento ... que supone un camino de larga construcción." (2)

En nuestra investigación del niño con parálisis cerebral también es importante retomar lo que Ferreiro dice sobre el método y los test, en cuanto al primero se ha considerado al método como la causa fundamental de que algunos niños no aprenden a leer, situación en la que vista desde éste enfoque, el método es el que enseña y no el niño el que aprende.

En la teoría psicolingüística, el niño a través de sus mecanismos de asimilación y acomodación va adquiriendo la lectura. Respecto a los test, la veracidad de los resultados de la madurez lingüística también está limitada porque los niños presentan serios problemas motores y lingüísticos y a pesar de ello la lectura es posible aunque algunos tengan parálisis cerebral severa y sin saber hablar, leen, hecho que se puede comprobar a través de un tablero alfabético en donde se observa su capacidad de comprensión, análisis y síntesis o a través de otras técnicas de comunicación.

Piaget en su teoría del desarrollo no hace consideraciones acerca de la lecto-escritura, sin embargo Emilia Ferreiro retoma la teoría de Piaget como una teoría general válida para explicar cualquier proceso de conocimiento y especialmente la lecto-escritura.

Ferreiro basó su investigación con niños de una población urbana cuya diferencia estriba en la clase social a la que pertenecían. En nuestro caso nuestra población contempla niños de una zona urbana y diferencias de clase social, que presentan problemas motores y a pesar de ello se les considera con posibilidades para adquirir la lectura, descartando la escritura debido a su falta de coordinación manual (ojo-mano) o cualquier parte del cuerpo que pueda suplirla; por ello solo retomaremos de su teoría lo relacionado con el proceso de la adquisición de la lectura para aplicarlo en niños con parálisis cerebral. Ambas teorías conciben al niño como un sujeto activo y creador capaz

de construir su propio objeto de conocimiento, cuyo concepto es válido para niños de educación especial; específicamente hablando de los niños con parálisis cerebral, pues aunque tengan limitaciones motoras y empleen un largo lapso de tiempo mayor en sus mecanismos de asimilación y acomodación, también tratan de comprender el mundo que le rodea.

Este enfoque considera como principio básico no identificar la lectura con decifrado es decir que leer no es simplemente decifrar las letras en sonidos. Por consiguiente la lectura no se adquiere a una edad determinada sino que es un proceso que se va estructurando conjuntamente con el desarrollo cognoscitivo.

Estas ideas nos permiten por un lado dar una explicación diferente respecto a los niños con parálisis cerebral que no han adquirido la lectura y por otro lado que los docentes consideren nuevas situaciones que faciliten la adquisición de la lectura tomando en cuenta el nivel de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre el niño y partiendo de esto, las actividades giren en torno a sus intereses y etapas y no a las del maestro o del método.

En su investigación, Ferreiro aplica una serie de pruebas a niños de 4 a 6 años que no han recibido educación escolarizada, para averiguar cuales son las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultante de mecanismos dinámicos de confrontación entre las ideas propias del niño, por un lado y entre las ideas del niño y la realidad del objeto de conocimiento por el otro y así conocer como los

niños llegan a ser lectores (en el sentido psicogenético antes de serlo en el sentido formal del proceso escolarizado). Con los resultados de su investigación ella comprobó: "como mucho antes de saber leer un texto, los niños son capaces de tratar los textos en función de ciertas características formales específicas ... -- que lo llevan al desarrollo de nociones relativas a la escritura en un desarrollo evolutivo como un pasaje de lo concreto a lo abstracto."(3)

En una primera instancia la indagación se refirió exclusivamente a las condiciones previas a una lectura, ¿a cuál es el material específico, la clase de objetos con los que es posible ejercer actos de lectura, y las propiedades abstractas que el niño requiere.

Los datos sobre los que se basa para ubicar a un niño en los diferentes niveles son:

I. - COMPORTAMIENTO DELANTE DEL TEXTO: En donde toma en cuenta el comportamiento del niño delante de un texto impreso. Se comienza la entrevista con el niño proponiéndole hojear juntos un libro de cuentos infantiles (preguntándole ¿qué es esto? con respecto a una imagen, y luego con respecto a un texto); sin recibir aprobación, sugerencia ni corrección a sus denominaciones ya que con esto solo se intenta comprender los límites y las razones que lo llevan a utilizar "X" denominación del texto (ya sea utilizando el término letra o número). Preguntar ¿porqué se puede leer en el texto?. En los resultados de Ferreiro, unos niños contestaron

-porque hay letras; otros indican texto e imagen como si ambos fueran complementarios para leer lo que no implica que estos se confundan, otros contestan - porque hay números.

Preguntar en dónde se empieza a leer y observar la lateralidad y alternancia tanto de páginas como de renglones.

II.- LETRAS: RECONOCERLAS Y SABER NOMBRARLAS Con ésta se caracterizan los niveles de reconocimiento de las letras individuales, y, particularmente la utilización de denominaciones convencionales para nombrarlas.

Descripción del material: En fichas tamaño bibliográficas, se anotan las letras del abecedario en imprenta mayúscula, y se le presentan al niño una a una en forma desordenada pidiéndole que nos diga cómo se llama cada una de las letras.

Respecto a esta parte, los resultados obtenidos por Ferreiro, el primer nivel lo forman aquellos niños que a lo sumo reconocen 1 o 2 letras en particular la inicial del nombre propio pero que no utilizan ningún nombre de letra y a quienes utilizan nombres de números para las letras, pero sin consistencia y sin que exista similitud gráfica entre el número y la letra, ejemplo E/3, L/7, S/2, S/5 etc..

El nivel 2 ubica a los que conocen algunos nombres de las letras, pero que los aplican sin consistencia (por ejemplo: conocen las vocales pero aplican sus nombres también a las consonantes y/o los alternan con números; también a los que conocen al

gunos nombres de letras por su familiaridad con ellas ejemplo, la inicial del nombre de sus familiares cercanos y las utilizadas en letreros de productos de consumo cotidiano para el niño).

En el nivel 3 ubica a los niños que reconocen y nombran de una manera estable las vocales (por lo menos tres de ellas) y que identifican algunas consonantes, no sólo por pertenecer a tal o cual persona o nombre sino dándole un valor silábico del nombre al que pertenecen.

El nivel 4 está constituido por aquellos que nombran correctamente todas las vocales y alrededor de 10 consonantes diferentes; aunque se continúe a veces mencionando el nombre que comienza con esa vocal, el nombre de esa letra no es derivado del valor silábico obtenido a partir del nombre de la persona ejemplo (S es "se de Silvia y de Sarita", o "ese).

El 5 nivel está constituido por aquellos niños que conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre y eventualmente son capaces de dar el nombre y el valor sonoro, o los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra.

LECTURA CON IMAGEN. Con el material empleado se pretende abordar el problema de las relaciones entre el dibujo y la escritura, utilizando una situación que consiste en pedir al niño que lea un texto escrito acompañado de imágenes gráficas; y conocer así cuáles son las interpretaciones que el niño elabora respecto a la relación entre imagen y texto escrito.

Para Ferreiro, plantear el problema de las relaciones entre dibujo y escritura; no significa naturalmente, reducir ésta al dibujo; como muestra en el desarrollo psicogenético, la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto de cuya génesis pretende dar cuenta.

En láminas compuestas por textos e imágenes en las cuales algunas láminas presentan una sola palabra (III), y en otras, oraciones (IV se le pregunta al niño si "hay algo para leer", solicitándole que indique "dónde", e incitándole a leer lo que allí está escrito, cuando es necesario se le hace anticipar en función de la imagen y luego se indaga si "dice" lo que el niño anticipó.

III.- Palabras: Se presentan 5 partes de figuras compuestas por dibujos de objetos familiares y un texto ubicado debajo de cada imagen, donde está escrita solamente una palabra (en imprenta -- minúscula en tres casos, y en cursiva en 2 casos. (Para nuestra investigación descartamos la letra cursiva ya que en México la de imprenta es la letra oficial). Los pares dibujo-texto son los siguientes:

Imágenes	Texto
1.- Una pelota de juguete	En imprenta minúscula: pelota
2.- Una taza de té	" " " asa.
3.- Un árbol (donde no es clara la especie).	" " " :higuera,

4.- Un oso de juguete. En imprenta mayúscula: JUGUETE

5.- Un barco " " " : VELERO.

Como puede apreciarse, la imagen no siempre ilustra -- exactamente el texto y fue introducida a fin de evaluar mejor las hipótesis de los niños y averiguar cuáles de ellos pueden descifrar el texto y cuales anticipan el texto según la imagen. Las -- respuestas a estos ejercicios las clasifica Ferreiro en la si- -- guiente forma:

Nivel 1.- Texto y dibujo están indiferenciados. Cuando se les pregunta a los niños ¿si hay algo que se pueda leer? y ¿en dónde? señalan tanto el dibujo como el texto en forma diferenciada. A este nivel la diferencia entre dibujo y escritura, supone -- una diferenciación entre las acciones pertinentes que se aplican a cada uno de estos objetos.

Nivel 2.- El texto es considerado como una etiqueta del dibujo, -- en él figura el nombre del objeto dibujado, hay diferenciación entre dibujo y texto. En este nivel la conducta típica consiste -- en borrar explícitamente el artículo que acompaña al nombre que identifica la imagen y además el texto representa el nombre del -- dibujo. En ésta etapa el etiquetaje constituye un momento evolutivo importante en el desarrollo conceptual de la escritura.

Nivel 3.- Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen, las -- propiedades físicas del texto determinan cada vez más el tipo --

de anticipación que los niños hagan en función de la imagen. Existen dos tipos de indicadores, por un lado, las propiedades del texto en términos de continuidad y longitud, y por el otro lado, la diferencia entre las letras utilizadas como índices que sirven para justificar las respuestas. Estos procedimientos son un comienzo de búsqueda orientada a confirmar una anticipación hecha por el niño.

IV- Oraciones: se presentan 4 partes de imagen-texto.

Imagen:	Texto:
1.- Un pato estático sobre una laguna.	En imprenta mayúscula: EL PATO NADA
2.- Una rana estática que se asoma entre unas ramas con flores.	" " " : LA RANA SA- LIO DE PASEO.
3.- Un niño remando en un bote hacia una isla donde hay plantas y animales, en el aparece el sol y en el agua pescados.	" " minúscula: Raúl rema en el río.
4.- Un perro corriendo, detrás de él unas latas que trae arrastrando.	" " " " :el perro corre.

Como ya se dijo el objetivo de ambas situaciones es el de averiguar cuáles son las hipótesis de los niños con respecto a la escritura, cuando está acompañada de una imagen. De esta manera Ferreiro piensa que se podrá contribuir a la comprensión del papel que juega el dibujo como de sus comienzos hasta la intervención de la instrucción sistemática. Los niveles que marca en esta tarea son:

Nivel 1.- Dibujo y escritura están diferenciados, el texto es --

enteramente predecible a partir de la imagen. Por un lado para algunos sujetos es posible leer tanto en el dibujo como en el texto; para otros, comienzan denominando el objeto dibujado, pero también aceptan una oración.

Nivel 2.- Procesos de diferenciación entre escritura y dibujo. La escritura representa el nombre del objeto dibujado, o bien una oración asociada a la imagen. La hipótesis de estos sujetos nos da una pista para entender el proceso: el texto retiene solo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto deja de lado otros elementos que pudieran estar en el texto. En este nivel el dibujo es reconocido gracias a la relación entre sus partes, pero la identificación final corresponde al nombre del todo y no de las partes (un pato, por ejemplo, tiene cabeza, cuerpo, patas, pero en su totalidad es un pato) y es a partir de la identificación global de la imagen que se decide el significado del texto y es tratado como un todo no descomponible, y sin tener en consideración las propiedades mismas del texto como sería la longitud, reconocimiento de algunas letras.

En este mismo nivel se encuentran otros tipos de respuesta más avanzada en donde supone que la escritura es una oración pero está asociada al dibujo más una característica de éste y aún eliminan los artículos.

Nivel 3.- Comienzo de consideración de algunas de las propiedades gráficas del texto. La escritura sigue siendo predecible a partir de la imagen. Una de las propiedades gráficas, es la consideración de cantidades de fragmentos en una oración, sin embargo,

la diferenciación gráfica entre los fragmentos son aún ignorados; en consecuencia el mismo nombre puede estar ubicado en distintos lugares y diferentes caracteres gráficos puede recibir el mismo nombre.

Como un momento más avanzado en este nivel el sujeto toma en cuenta el dibujo para diferentes denominaciones a los fragmentos del texto.

Leer para los sujetos de cualquiera de estas etapas, significa poner en correspondencia dos sistemas diferentes uno de otro, aunque con relaciones muy estrechas. Otro tipo de respuesta de este nivel se parecen a las anteriores pero la diferencia radica en que ubican en el texto solo los nombres y proceden luego a una lectura que incluye esos nombres como elementos integrantes de una oración. Existen dos variantes de este tipo de respuesta:

- 1.- El sujeto parte de uno o dos nombres que localiza en el texto y luego lee una oración.
- 2.- Sujeto anticipa una oración pero ubica en el texto uno o dos nombres. Estas respuestas se ubican en las hipótesis de que solamente el nombre está escrito y las que ofrecen oraciones.

Nivel 4.- Búsqueda de una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras. El método utilizado por los sujetos consiste en hacer corresponder una sílaba a cada fragmento escrito alargando la duración de la palabra hasta hacer la coincidir con los extremos espaciales del texto. Es importante señalar que no existe aún una relación entre trozos gráficos y --

segmentos sonoros. Otras características de este nivel son: - Algunos niños ubican el nombre por un lado y la oración completa, en forma separada por el otro. - Estas respuestas superan las anteriores y consisten en ubicar una parte del enunciado en un trozo del texto y la otra en el restante; el resultado es una división gramatical en sujeto y predicado. Aquí el sujeto recorta el enunciado en tres partes y equivale a concebir representable 3 elementos (sujeto, verbo y el objeto gramatical. Aunque considere el todo no supone que esas partes estén ordenadas, pues estos pueden ser atribuidos a cualquier parte del texto.

V.- LECTURA SIN IMAGEN: Con este material se pretende conocer si el niño puede operar simultáneamente con las partes del enunciado y con las partes del texto para poner ambos en correspondencia o sea; a partir de la lectura de una oración escrita delante del niño, se considera si el niño podrá poner en correspondencia las palabras del enunciado oral con los recortes del texto (palabras escritas).

Descripción del ejercicio: Escribir delante del niño una oración que será leída con tono normal, mientras se señala con el dedo el texto de manera continua (papá patea la pelota, el perro corrió al gato, la nena come caramelos y el oso come miel). Una vez escrita y leída la oración preguntaremos al niño - ¿Dónde dice pelota? ¿Dónde dice la?. En el caso de los niños que no puede señalar, nosotras señalaremos las palabras en forma desordenada (dando diferentes opciones).

La progresión genética que Ferreiro encontró respecto a esta tarea marca los siguientes niveles ante los cuales es importante aclarar que los sujetos ubican las palabras de la oración por un proceso de identificación o de deducción principalmente y no a partir de un descifrado del texto; solo algunos sujetos recurren a éste para encontrar las palabras en un enunciado como una alternativa para resolver el problema. Estos niveles están ordenados desde las respuestas más lejanas hasta las que más se acercan a las concepciones adultas.

Nivel 1.- Los niños de este nivel tienden a realizar una ubicación exclusiva de los nombres en dos fragmentos del texto; mientras que el resto, eventualmente mencionan otros nombres compatibles con los anteriores. La cantidad de fragmentos es vista de una manera abstracta y singular.

Nivel 2.- En éste se consideran a todos aquellos que piensan que toda la oración está en un fragmento del texto; y que en el resto del texto se encuentran otras oraciones congruentes con la primera. Aquí también hay una imposibilidad para poner en correspondencia las partes del texto.

Nivel 3.- En éste nivel se ubican los que presentan la imposibilidad de efectuar una separación entre las partes del enunciado que pueda hacerse corresponder con las partes del texto. Por consiguiente el sujeto hace un señalamiento errático, vago y contradictorio; también niega que las palabras aisladas estén escritas y en ocasiones intenta ubicar todo un enunciado en una sola parte.

o una palabra en todo el enunciado.

Nivel 4.- En este nivel, los niños consideran que los sustantivos están escritos de manera independiente, pero el verbo es solidario de la oración entera, o el predicado entero. La escritura aquí no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral, por lo tanto no todo está escrito.

Las atribuciones que hace el sujeto son menos estables, pueden cambiar de un momento a otro, y el niño dice cosas aparentemente contradictorias a propósito de un mismo fragmento de escritura.

Nivel 5.- Este nivel lo conforman aquellos que consideran que todo está escrito, excepto los artículos o sea que ubican todas las partes de la oración en los diferentes fragmentos de escritura excepto el (o los) artículos. La existencia del artículo se presenta como un doble problema; por un lado no se consideran como palabras y no hay razón para escribirlos y por el otro el sujeto considera que con dos letras no se puede leer.

Nivel 6.- El nivel lo conforman aquellos niños que consideran que todo está escrito, incluso los artículos.

Con la utilización del marco conceptual de la psicología genética para elaborar sus hipótesis, Ferreiro reitera la pertinencia y fecundidad de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de conocimiento en un terreno hasta

ahora no directamente explorado por él, y es gracias a esta -- teoría que Ferreiro ha podido descubrir un sujeto que reinventa la escritura para hacerla suya, un proceso de construcción_ efectivo y una originalidad en las conceptualizaciones que los adultos ignoramos. Con ésto, la hipótesis es que los procesos_ de conceptualización independientemente de la situación escolar, determinarán en gran medida los resultados finales del - aprendizaje escolar.

Retomamos el mismo material que presenta Ferreiro - en su investigación para aplicarlo al niño con parálisis cerebral; aunque con ciertas modificaciones, por ejemplo, en el ca so de los niños que no hablan se dieron otras opciones, que es pecificaremos más adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) FERREIRO, EMILIA Y TEBEROSKY ANA. " Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño " p. 28.
- (2) Idem p. 37
- (3) Idem p. 77

C A P I T U L O I V
ESTUDIOS DE CASO .

En este capítulo presentamos una práctica realizada a partir de la teoría psicolingüística de Ferrerio y un análisis de resultados obtenidos en un grupo de niños de primer año con parálisis cerebral.

Dicha práctica la realizamos durante un mes, casi al finalizar el año escolar, obteniendo datos muy interesantes que nos permitieron ubicar a los alumnos en los diferentes niveles que propone Ferreiro y dar así una nueva explicación de sus problemas para adquirir la lectura, para esto partimos exclusivamente de las respuestas del niño y no del método ni del maestro.

Los ejercicios aplicados fueron:

- 1) Orientación espacial de la lectura.
- 2) Reconocimiento de letras.
- 3) Características que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.
- 4) Lectura de palabras con imagen.
- 5) Lectura de oraciones con imagen.
- 6) Lectura sin imagen.

El orden así propuesto por Ferreiro, lo retomamos a fin de aprovechar sus experiencias adquiridas en el conocimiento de la psicogénesis en la adquisición de la lectura, ya que

para ella el aprendizaje no debe reducirse a una serie de habilidades específicas que debe poseer el niño y que si nosotros consideramos seriamente los niños con parálisis cerebral serían descartados de recibir una educación escolar, pues ni la práctica metodológica que desarrolla el maestro pretende dar cuenta del verdadero proceso de construcción de los conocimientos.

El análisis de los resultados, en cada ejercicio será fundamentalmente de tipo cualitativo con el fin de descubrir e interpretar cada categoría de respuestas y encontrar el nivel sucesivo de desarrollo en los niños; estos niveles tienen características propias en cada uno de los ejercicios. Descartamos la evaluación en términos de correcta e incorrecta porque nuestro objetivo es el de ubicar a los niños en un nivel de conceptualización.

1.- DESCRIPCION DE LA POBLACION

El grupo está conformado por 10 niños que han cursado 2 o más veces el primer grado de primaria sin lograr acreditarlo por no saber leer; los cuales por mantenerlos en el anonimato, les hemos cambiado el nombre, no así sus datos personales; ellos son:

Nombre Eduardo Edad 10 años No. de veces que ha cursado 1º 2

Diagnóstico médico P.C. cuadriparecia atetósica distónica.

Comunicación Se comunica con tablero de nivel 6, y también utiliza su cuerpo u sus ojos para comunicarse y decir si-no.

Generalidades Tiene buena memoria auditiva y visual buena atención, no camina ni escribe, realiza un señalamiento funcional, es muy dependiente en sus necesidades primarias y se mostró cooperador en la realización de las actividades.

Nombre Ana Edad 10 años No. de veces que ha cursado 1º 2

Diagnóstico médico P.C. cuadriparecia atetósica hipotónica espástica.

Comunicación Se comunica con el tablero del nivel 12, también utiliza su cuerpo para comunicarse y dice si-no y emite balbuceos.

Generalidades Tiene buena atención y memoria auditiva y visual, no camina ni escribe pero el señalamiento que

realiza es funcional, es dependiente en -- sus necesidades primarias; a pesar de sus limitaciones es sorprendente la forma en que se desenvuelve buscando su independencia y se mostró muy entusiasta en la realización de las actividades.

Nombre Carlos Edad 15 años No. de veces que ha cursado 1º 2
 Diagnóstico médico P.C. cuadriparecia atetósica mixta.
 Comunicación Establece comunicación oral con todas las personas.
 Generalidades Presenta buena coordinación ojo-mano, buena atención y memoria visual y auditiva, camina es independiente en sus necesidades primarias y se - mostró cooperador en la realización de las actividades.

Nombre Oscar Edad 9 años No. de veces que ha cursado 1º 2
 Diagnóstico médico P.C. cuadriparecia mixta.
 Comunicación Tiene problemas para pronunciar algunas palabras, su lenguaje está a nivel de palabra-frase, habla en voz baja pero puede establecer una comunicación funcional.
 Generalidades Tiene buen nivel de comprensión, camina independientemente, coordinación ojo-mano, es independiente en sus necesidades primarias, es muy entusiasta e inquieto por el afán de conocer nuevas cosas por lo que se la pasa constantemente -- haciendo preguntas.

Nombre Vicente Edad 13 años N°. de veces que ha cursado el 1º 3
 Diagnóstico médico P.C. hemiparecia espástica derecha leve.
 Comunicación. Se comunica oralmente aunque en su lenguaje omite

los fonemas d,l,r pero es funcional.

Generalidades. Su nivel de comprensión es bueno, tiene buena audición y visión así como coordinación ojo-mano; es independiente en sus necesidades de la vida diaria y se distrae fácilmente con estímulos visuales.

Nombre: Javier Edad 13 años No. de veces que ha cursado 1º 3

Diagnóstico médico P.C. disparecia espástica, parecia facial izquierda.

Comunicación No tiene problemas para comunicarse.

Generalidades Problema visual o perceptual y presenta escritura legible con la mano izquierda.

Nombre Daniel Edad 14 años No. de veces que ha cursado 1º 4

Diagnóstico médico P.C. cuadriparecia mixta de predominio atetóide derecho y tono aumentado.

Comunicación Habla pero usa tablero (nivel 5) sólo como apoyo, principal con personas desconocidas.

Generalidades Presenta problemas de memoria visual y auditiva, no camina ni tiene control de esfínteres, tiene buena coordinación ojo-mano, es independiente para comer y dependiente en sus demás necesidades; en la realización de las actividades se mostró apático y poco colaborador.

Nombre Mariana Edad 11 años No. de veces que ha cursado 1º 4

Diagnóstico médico P. C. cuadriparecia atetóide con tensión o heperquinesia.

Comunicación Tiene problemas de lenguaje pero se comunica a través de expresión corporal y tiene establecido el sí-no.

Generalidades Su memoria y comprensión son buenos pero su atención visual es fluctuante dado su problema de hi-

perquinecia por lo que principalmente su atención es auditiva; realiza un señalamiento funcional, camina, es dependiente en su alimentación y semi independiente en las demás actividades.

Nombre Antonio Edad 11 años No. de veces que ha cursado 1º 4
 Diagnóstico médico P. C. espástica hemiparecia de predominancia derecho.

Comunicación Se expresa a base de señas y sonidos guturales, tiene establecido el si-no; con las personas extrañas a él es difícil lograr la comunicación funcional.

Generalidades Presenta crisis combulsivas controladas con epamin y fenobarbital, tiene buena coordinación ojo-mano, atención y comprensión, es independiente en sus actividades de la vida diaria y se mostró colaborador en las actividades.

Nombre Guillermo Edad 13 años No. de veces que ha cursado 1º 4
 Diagnóstico médico P.C. hipertónico atetoide, hipoacusia y aumento en tono.

Comunicación No habla, utiliza el tablero del nivel 2 y 4 para comunicarse pero no es funcional con todas las personas.

Generalidades Tiene problemas de extravivismo pero presenta coordinación ojo-mano, su marcha es independiente así como la realización de las actividades de la vida diaria; y se mostró atento a lo que tratábamos de decirle.

P R O C E D I M I E N T O

ENTREVISTA INICIAL.

Para la entrevista se planearon las siguientes actividades presentación y explicación del motivo de nuestra visita, diciéndoles que iríamos a jugar con ellos diariamente en forma individual en el cubículo de pedagogía (lugar que nos permitió la institución para nuestro trabajo) descartamos las palabras trabajo con el fin de hacerla más atractiva para ellos, además de que no la asociaran a actividades escolares. Posteriormente propusimos que cada uno nos dijera su nombre; en el caso de los alumnos que no pudieron hablar, sus compañeros nos decían su nombre y nos explicaban su problema o problemas de comunicación. Para entrar más en confianza propusimos cantos infantiles como: la rueda de San Miguel, buenos días amigos, patatan patatero y algunas que ellos propusieron, ya que consideramos que era un buen medio para motivarlos, no obstante, pocos estuvieron de acuerdo pues unos querían música rock o de Chabelo y otros proponían jugar; finalmente la mayoría decidió jugar a la lotería.

El juego de la lotería no lo habíamos considerado dentro de nuestras actividades, y por suerte su maestra nos pudo proporcionar un ejemplar, a pesar del cambio surgido, este juego también nos permitió observar: comunicación, coordinación mo

tora, percepción auditiva y visual, además la elección hecha - por ellos hizo posible que se despertara más interés manifestándose en su cooperación, disposición y participación. El día de la "ruptura de hielo" había siete niños que eran: Vicente, Daniel, Ana, Mariana, Eduardo, Carlos y Oscar quién debido a su hiperquinesia se concreto a pararse de su asiento y a caminar de un lado a otro y queriendo ir al baño.

Para realizar el juego (lotería) formamos un círculo en el suelo y únicamente Eduardo permaneció sentado en su silla, ya que requiere de amarres especiales debido a que no tiene control de tronco, sin embargo él estuvo atento en el juego y Oscar se ofreció a ayudarlo, pues cada vez que le sacaba una carta a Eduardo le hacía una seña con las manos y la cara a Oscar para que le pusiera una ficha en su tarjeta.

De Ana nos sorprendió muchísimo el entusiasmo y el esfuerzo que realizaba para tomar las fichas colocándolas en su tarjeta, también nos dimos cuenta que a pesar de que no habla, nos pudimos comunicar muy bien por medio de su tablero.

Oscar, Carlos, Daniel y Vicente se pueden comunicar a través del lenguaje oral y presentan buena coordinación manual.

En general todos presentan buena atención visual y auditiva la que pudimos comprobar a través del juego, en donde a -

cada uno le tocaba descubrir una carta y decir la figura representada.

Después realizamos una segunda visita para conocer a los niños que no habían asistido en la primera, con ellos establecimos una plática cuyo tema se basó en la visita realizada anteriormente, también les explicamos que los juegos serían en forma individual, quienes no pusieron ninguna objeción.

En esta segunda visita, nos costó mucho trabajo comunicarnos con Guillermo y consideramos excluirlo del estudio, ya que carecemos de los recursos necesarios para trabajar con él debido a su hipoacusia severa.

Ejercicio I

Orientación espacial de la lectura.

Objetivo: Observar la orientación espacial de la lectura con respecto a un texto en un grupo de niños de primer grado con parálisis cerebral.

Descripción : El material que se presentará al alumno será un libro de cuentos infantiles "El lobo y los siete cabritillos" con imágenes a color y textos escritos debajo del dibujo.

Procedimiento: Le presentaremos al alumno el cuento y le pediremos que lo lea (a manera de juego) como si ya supiera leer; y observaremos todo lo que hace.

El primer ejercicio con el que se trabajó nos permitió indagar la forma en que los niños manipulan el cuento y la orientación espacial de la lectura. El cuento se proporcionó boca abajo y en forma transversal a su posición normal, obviamente los niños que podían manejar el cuento con sus propias manos se les dejó actuar libremente y en el caso de los niños que no podían controlar el movimiento de sus manos, ya sea por cuadríparecia, hiperactividad u otro problema, nosotras le colocamos el cuento de diversas maneras preguntándole al alumno ¿Con el cuento en esta posición puedo empezar a leer?. Eduardo, Ana y Mariana necesitaron de esta ayuda y Vicente, Daniel, Antonio, Carlos y Oscar trabajaron en forma independiente, posteriormente

te pedimos a cada uno de los alumnos que observaran el cuento_ y nos lo leyera como si ya supiera leer.

Con este ejercicio no pretendíamos ubicar al niño en_ un nivel de desarrollo, ya que éste es un caso de conocimiento socialmente transmitido en donde el niño aprende a través de - la observación como realiza la lectura un adulto o en ocasio-- nes instruido por éste último.

Siendo sujetos de educación especial, no descartamos_ la posibilidad de que desconocieran la alternancia (vertical y horizontal) de la lectura no por el hecho de no haber presen-- ciado un acto de lectura, sino por deberse a un trastorno neu-- ronal que le impidiera la ubicación espacial.

Eduardo El para dar su respuesta mueve la cabeza y como no ha- bla se le dieron opciones.

Preguntas	Respuestas
Te vamos a mostrar un cuento y queremos que nos digas como lo acomodo para emp_ zar a leer. Así (mostrándole el rever- so y boca abajo).	no
¿Así? (mostrándole el reverso pero boca arriba)	no
¿ Entonces así? (mostrándole el anverso boca arriba)	si

¿y para saber de que se trata dónde empiezo a leer?

¿Aquí? (mostrándole el final de la primera línea).

no

¿Aquí? mostrándole el final de la última línea).

no

Entonces ¿Aquí? (primer letra de la primera línea).

si

¿Y voy a leer de aquí para acá? (de derecha a izquierda señalando el renglón).

no

¿De aquí para acá? (señalando de izquierda a derecha)

si

¿Cuando terminó de leer continuo aquí? (primer letra del último renglón).

no

¿Aquí? (última letra del último renglón)

no

¿Entonces aquí? (última letra del primer renglón).

no

¿Aquí? (primer letra del primer renglón?).

si

Mira los dibujos y me dices de que se trata.

- ¿Se trata de los perros están enojados? no
- ¿De que unos borreguitos estaban jugando en su casa? si
- ¿o de que los borreguitos fueron al doctor? no (e hizo un intento de señalar la canasta del dibujo).
- ¿!A! va ir al mercado? si

Ana Para dar su respuesta señala y mueve la cabeza para decir si-no.

Preguntas

Respuestas

Te vamos a enseñar un cuento y queremos que nos digas ¿en dónde comenzamos a leer?

¿Aquí (reverso del cuento y 1 boca abajo).

no

¿Aquí? (reverso boca arriba).

no

¿Entonces aquí? (portada boca arriba).

si

¿Y para saber lo que dice comienzo a leer aquí? (segunda hoja, primera línea)

no (señalando la hoja anterior).

ESTA TEXTO NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

¿Aquí? (Última línea de la primera hoja).

Imagina que sabes leer y dime si se trata de unos elefantes que pasean en el parque.

¿De que unos niños están contentos?

no (señaló la parte de arriba de izquierda a derecha)

(Observó el dibujo y recorrió las líneas de izquierda a derecha con los ojos).

no

no (en su tablero escribió señalando la palabra borre-guitos).

Mariana Da sus respuestas si no moviendo la cabeza ya que no habla.

Preguntas

Te vamos a mostrar un cuento, queremos que nos lo cuentes como si ya lo supieras leer (se le proporcionó boca abajo y en forma transversal).

¿Dónde empezamos a leer? ¿Aquí? (Boca arriba en forma transversal?).

Respuestas

No (señala el título) (lo acomoda al mismo tiempo intenta abrirlo y mira los dibujos y pasa a la siguiente hoja).

Oye y dónde empiezas a leer, ¿De aquí para acá? (señalando de derecha a izquierda).

(Señaló con dificultades la primera línea de la izquierda).

¿De aquí para acá? (señalando la última línea de derecha a izquierda).

(inquietamira a su alrededor).

¿De aquí para acá? (misma forma)

(intenta cambiar la página).

Mira el cuento Mariana, ve los dibujos.

(Sólo por un instante muy corto observa y se distrae nuevamente queriendo cambiar la página).

¿De qué crees que se trate el cuento?

¿Se tratará de que los niños están contentos?

si

¿O de los elefantes que fueron al zoológico?

si

¿De los borregos que se quería comer el lobo?

si

En general Mariana estuvo muy inquieta y decía que si a todas las opciones que se le daban y miraban hacia todos lados atraída por los estímulos visuales y auditivos (calendario, libros, hojas, pizarrón, y voces en el patio).

Como puede observarse, la orientación espacial de la --

lectura se encuentra en todos los niños de este grupo.

Vicente

Preguntas

Te vamos a enseñar un cuento, queremos que nos lo cuentes - como si ya supieras leer. (se le proporcionó boca abajo y - en forma transversal.).

¿Dónde vas a empezar a leer?

¿Cuéntanos lo que dice?

Respuestas

Lo tomó entre sus manos y lo acomodó sin titubear.

Aquí (señaló el título y le dio vuelta a la hoja). e-ra-se, u-na, ve-z, (era se una vez). Como se tardaba en descifrar, comenzó a contar el cuento a partir de las imágenes).

Hay muchos amigos, -- aquí hay lo mismo (hoja 2 y paso a la siguiente hoja).

Aquí están todos los amigos de la niña y están jugando en el bosque.

El lobo va a tocar y los gatos se esconden (pá

gina 3) y se asoman por -
 abajo... (así continuó has
 ta terminar el cuento).

Daniel

Preguntas

Te vamos a presentar un cuento, queremos que nos lo cuentes como si ya supieras leer. (Se le proporcionó boca abajo y en forma transversal).

¿Dónde vas a empezar a leer?

¿Cuéntanos el cuento?

Imagina que ya sabes leer, cuéntanoslo.

¿Y de qué se trató?

Respuesta

(Lo acomodó y observó los dibujos.

(inició como si quisiera descifrar el título y señalaba con su dedo de izquierda a derecha).

(se concretó a observar los dibujos y a darle vuelta a las hojas).

(Siguió observando los dibujos y al final cerro el cuento y exclamó)

Ya terminé.

Del lobo que entra y se come a los borregos y los niños dicen vamonos con la mamá borrega.

Los niños juegan y ahí se acabó.

Carlos

Te vamos a enseñar un cuento (Lo tomó entre sus manos y lo -
queremos que nos lo cuentes acomodó para empezar a leer el -
como si ya supieras leer. (Se tituló) E-l, l-o-b-o, y, lo-s,
le proporcionó boca abajo y - si-e-te, ca-b-r- -ri-ti-l-los.-
en forma transversal). (El lobo y los 7 cabrillos).

¿Y ahora dónde empezamos a leer?

¿Señala la primera línea de izquierda a derecha). (Señalando con su dedo de izquierda a derecha y descifrando letra por - letra) E-ra-se, u-na, ve-z, u-na- ca-b-r-a, que, te-ni-a. (Era se una vez una cabra que tenía); (Como se tardaba mucho es descifras se le repitió la pregunta).

Cuéntalo así como si ya supieras leer.

El lobo feroz se quería comer a caperucita se encontró a un oso, se metió a su casa y luego hicieron una fiesta y estuvieron ju-

gando (Miraba los dibujos_ y exclamó) ¡ya no me sé na da! (lo comenzó a hojear - nuevamente y dijo).

Después el lobo se acostó_ en el sillón y prendió la tele y termina en que esta ba feliz con caperucita.

Antonio

Preguntas

Te vamos a enseñar un cuento, queremos que nos los cuentos como si ya supieras leer, así como tu maestra te lee. (Se le proporcionó boca abajo y en forma transversal.

¿Donde vas a empezar a leer?

Imagina que sabes leer y cuéntanos lo que crees que diga.

Respuestas

Lo tomó entre sus manos y - lo acomodó sin titubear.

Señaló la primera línea de la página (El lobo y).

Inició señalando con su de do de izquierda a derecha y diciendo en voz alta: e-o-o-, i, o-i-e-e, o, i-e-e, a-i-i-o (título del -- cuento). a-a-e, u-a, a, -

a-u-e, e, i-a, i-e-e, e-e-
 i-o, i-o-e-i-e-e, a-i-i-o.
 (Erase una vez una cabra -
 que tenfa 7 preciosos ca--
 britillos).

¿De qué se trata esta parte?
 (como no habla le dimos las
 siguientes opciones).

¿De unos elefantes que pa-
 sean en el bosque?

¿Se trata de que la mamá jug
 ga con sus hijos?

¿O se trata de los perros que
 corre?

i (lo que quiere decir que
 si)

i (si)

i (si) y pasó a la siguien
 te página) Y lefa: ma-má,
 a-a, i-i-a, e, u-a o-i-a,
 a-i-a, e, e, (mamá cabra
 vivfa en una bonita casita
 en el) Se saltó una línea
 y leyó; u, i-a, ma-má, a-a,
 e-a-o (Un día mamá cabra_
 les llamó) y volvió a sal-
 tarse otro renglón y la mi
 tad del siguiente y conti-
 nuó vocalizando.

Al terminar la página le volvió a preguntar de que se se trataba lo que acababa de leer y respondió que sí a todas las opciones y continuaba saltándose cada vez más renglones como queriendo terminar más rápido.

Observamos en sus respuestas que estaba presente la orientación espacial y con la últimas preguntas pudimos observar que a pesar de la lectura que aparentemente realiza, no comprende lo que esta escrito en el texto.

Oscar

Preguntas

Te vamos a enseñar un cuento, queremos que nos lo cuentes como si ya supieras leer. (Se le proporciono boca abajo y en forma transversal).

¿Dónde vas a empezar a leer?

Imagina que sabes leer como lo hace tu maestra y cuéntanoslo.

Respuestas

(Lo acomodó tranquilamente)

(Señala el título con su dedo a la vez que lo iba decifrando en voz alta).
El-lo-bo-y-lo-s si-e-te,
ca-b-br-bri-ti-llo-s.

(Inició con el decifrado silábico del texto en la primera página pero como se tardaba comenzó a predecir a partir del dibujo.

Ejercicio 2

Letras: Reconocerlas y saber nombrarlas.

Objetivo: Observar que letras reconoce el niño y que términos utiliza para nombrarlas.

Descripción: El material está hecho en fichas y en cada tarjeta hay una letra mayúscula de imprenta del abecedario.

Procedimiento: Se le presentan al sujeto las tarjetas del abecedario en forma desordenada y se le pregunta en cada una ¿Cómo se llama?

En los cuatro primeros sujetos se obtuvo la respuesta oral y para los que no pueden hablar se les dieron opciones, omitiendo el uso del tablero en los que lo usan para evitar que el reconocimiento se hiciera por identificación de forma.

Vicente

Preguntas	Respuestas
¿Cómo se le llama ésta?	
(Se le muestra la:	
V	Es la V de Vicente
P	Es la P de Pa
H	Es la, de la fecha (En su salón acostumbran escribir: Hoy es día 8 de junio por ejemplo).

B	Es la be o algo así.
CH	Dice sa.
K	No me acuerdo.
J	Es la zeta.
Q	Es la a.
etc.	

Reconoce en total 18 letras del abecedario; asocia letras a palabras conocidas, pronuncia silábicamente algunas letras y está ubicado en el 5^{to} nivel en este ejercicio.

Daniel

Preguntas	Respuestas
¿Cómo se llama ésta?	
(Se le muestra la:	
A	La a.
V	Se llama uve.
Q	Es la o.
Ch	No sé.
G	Es la gue.
R	Se llama erre.

Reconoce en total 11 letras y las pronuncia silábicamente, de acuerdo a sus respuestas, Daniel se encuentra en el 5^{to} nivel.

Carlos

Preguntas

Respuestas

¿Cómo se llama ésta?

(Se le muestra la:

- | | |
|----|---------------------------------|
| C | Es la ca de casa. |
| B | Es la be de vaca. |
| Ch | Es la che de leche. |
| G | Es la ge de Gaby y de Gabriela. |

¿Quién es Gabriela? Mi amiga, que vive en mi casa.

- | | |
|---|---|
| V | Es la be de Beto. |
| J | Es la ju de ajo. |
| S | Es la ese de so. |
| D | Es la de dedo. |
| P | La pe de papá. |
| N | Esa nada más a conozco así (tapa la línea de arriba de la ñ) y es la ene de niño. |

Reconoce 21 letras y las asocia a palabras; está ubicado en el 5^{to} nivel.

Oscar

Preguntas

Respuestas

¿Cómo se llama ésta?

(se le muestra la:

- | | |
|---|-------------------|
| V | Es la vu de vaca. |
| G | Es la gu de gato. |

B	Es la bu.
Q	yo no se esa letra (y pregunta) Cómo se llama
Y	es ka i
D	Es la b.
J	Es la te.
P	Se llama pu.

Reconoce 21 letras del abecedario y asocia a algunas de ellas a palabras conocidas, desconoce las letras de poco uso como la W, K, Q.

Lo ubicamos en el 5^{to} nivel.

Con los siguientes alumnos se trabajó con opciones para cada pregunta variando el orden de la respuesta.

Ana

Preguntas	Respuestas
¿Cómo se llama esta letra?	
(Se le muestra la: J)	no (moviendo la cabeza)
¿Es una efe?	no
¿Es una i?	si
¿Es una jota?	
D	
¿Es una O?	no
¿Es una B?	no
¿Es una D?	si (nos mostró uno de sus dedos).

E

¿Es una M?	no
¿Es una E?	si
¿o es un número 3?	no

Ana realiza un reconocimiento de todas las letras del alfabeto y por consiguiente queda ubicada en un quinto nivel.- Para este ejercicio decidimos no utilizar su tablero de comunicación ya que en él se encuentran representadas las letras del alfabeto y su respuesta hubiera podido darse por relación de forma.

Eduardo.- Con él se emplearon 2 procedimientos diferentes para obtener sus respuestas, con el uso del tablero ya que éste sólo se basa principalmente en dibujos y en ocasiones se le dieron opciones en el caso de que con su tablero él no pudiera darnos la respuesta.

Preguntas

Respuestas

¿Cómo se llama ésta?

(Se le mostró la:

P

(Señala en su tablero el dibujo correspondiente a papá).

D

(Nos muestra uno de sus dedos).

S	(se quedó quieto por lo - que le preguntamos.
¿Es un 3?	no (moviendo la cabeza)
¿Es una s?	si
¿Es un 5?	no
¿Esta es una R?	si
¿O será una ele?	no
¿O una B?	no

Respecto a las consideraciones que hace Ferreiro, este niño se encuentra ubicado en el 4^{to} nivel, ya que reconoce 13_ letras entre vocales y consonantes y asocia algunas letras con palabras.

Mariana.

Preguntas	Respuestas
¿Cómo se llama ésta?	(Señaló hacia la ventana.
(Se le mostró la:	Este día estuvo muy nubla
Ll	do y casi llovía) por lo_
	que entendimos que la le-
	tra se refería a la Ll de
	lluvia).
M	(Se señaló ella, dándonos
	a entender que con esa le
	tra se escribe su nombre.
V	(Señala con sus manos ---
	unos cuernos arriba de su

¿Es la t de toro?
 ¿Es la ve de vaca?

K

¿Es la ele?
 ¿Es la R?
 ¿Es la K?

X

¿Es una ese?
 ¿Es una U?
 ¿Entonces es una equis?
 ¿Esta qué letra es? (se le muestra la R?)

cabeza por lo que se le preguntó).

no (moviendo su cabeza).
 si

no

si

si

(Marca con un dedo una equis sobre la mesa)

no

no

no

Emite un sonido y moviendo una mano como si agarrara un volante y un pie como si pisara un pedal nos da la idea de un carro).

Reconoce 16 letras en total, asocia letras con palabras y confunde algunas letras, durante la tarea realizada estuvo muy inquieta queriendo observar las demás tarjetas, se movía continuamente se paraba de su silla, miraba el calendario pero mantenía su atención visual, La ubicamos en un 4^{to} nivel por el número de letras que reconoce.

Antonio

Preguntas	Respuesta
¿Cómo se llama ésta?	
(Se le muestra la:	
P	Es la de papá.
M	mamá { hace movimientos con su dedo sobre la mesa como queriendo escribir mamá).
T	(Nos pidió el lápiz y escribió) Tacha
¿Quién es Tacha?	i pima (Mi prima).
J	(Nos quita el lápiz y escribe) julio.
¿Quién es Julio?	(señala hacia afuera murmurando algo como amigo).
H	O.
N	e la ee (es la ele).
Q	e a u (es la u)
Reconoce 18 letras, asocia letras con palabras comunes a él, y confunde algunas letras, está ubicado en el 4 ^{to} nivel. - Es importante notar que este niño puede escribir e incluso copia un texto, pero no los puede descifrar y solo identifica algunas palabras.	

Ejercicio 3

Características que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.

Objetivo: Ubicar desde el punto de vista del niño que características debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.

Descripción: En 20 tarjetas se escribió en letra de imprenta mayúscula números, letras, sílabas y palabras unas con sentido y otras sin sentido.

Procedimientos: Se le muestra al niño las tarjetas una a una y se le pregunta si cree que lo que está escrito sirve para leer.

En los cuatro primeros sujetos se obtuvo la respuesta oralmente y los que no pueden hablar la dieron por medio de su expresión corporal, en general, mueven sus cabezas para decir si o no.

Vicente

Preguntas

Me vas a decir si todas estas tarjetas sirven para leer o si hay alguna que no sirva para leer se le muestra la.

Perímetro

F
TRA
8

Respuestas

"Si sirve porque tiene letras".

"Es F de Fabián".

"Si porque tiene letras".

"Si porque puedes escribir una palabra" que diga ocho

y haces el dibujo (dibujo con su dedo sobre la mesa un 8".

E

"Es una E de Emilia"

MANTECA

"Si es la M ... le quitamos ésto (tapa los extremos de la M) y es la V de Vicente".

Considera números y letras, sílabas y palabras con sentido y sin sentido como siendo todas para leer. También asocia las letras con palabras familiares a él.

Daniel

Preguntas

Respuestas

Me vas a decir si todas estas tarjetas sirven para leer o si hay alguna que no sirva para leer (Se le muestra la:

DOS

No sirve

¿Por qué?

porque si

8

"No, es un número".

MANTECA

"So sirve, son mutas letra"(cuenta las letras señalándolas una por una y dice) son nueve.

SO	"No sirve para leer son poqui- tas letas" (letras).
LA	letas"
7	"No sirve, es una leta
MARAVILLA	"Si sirve, son mutas letas".
E	"No sirve, es una leta."
PAPA	"Si sirve, papá."
3	"No sirve, es una leta".
5	"No, es un cinco."
FRUTA	"No, son poquitas letas". (Las cuenta y dice) son cinco.
A	"No sirve, es una A".

Utiliza el criterio de cantidad para clasificar - entre aquellas letras que sirven o no para leer, siendo las - de mayor cantidad las que sirven para leer. El reconoce el 8 y el 5 clasificándolos dentro de los que no sirven para leer, porque son números; pero en el caso del 7 y el 3 respondió -- que no servían porque son letras; con esto podemos observar - que presenta una confusión entre algunos números con letras.

Carios

Preguntas	Respuestas
Mira me vas a decir que tar- jetas de estas sirvan para leer o si hay alguna que no	

sirva para leer. (Se le muestra la:).

FRUTA	"F-FRU-TA si sirve."
MANTECA	"MAN-TE-CA si sirve es lo que le quitan a los puer-cos."
SO	"Si sirve porque con esa se escribe sopa."
LA	"Si porque con es se escriben muchas cosas."
PELO	"Si sirve, ya me enseñaron eso dice pelo."
5	"No, es un cinco."
TRA	"Si sirve, T-RA, ya conosco RA."
DOS	"Si sirve, aqui dice dos"

Establece una diferenciación entre números y letras; reconoce la mayoría de las letras y al ir presentando las tarjetas iba descifrándolas en forma silábica. Asocia las sílabas y palabras con sentido y sin sentido a palabras comunes a él.

Oscar

Preguntas

Me vas a decir si todas estas tarjetas sirven para leer o si hay al

Respuestas;

guna que no sirva para leer

(Se le muestra la:

7

"No sirve para a leer porque es un 7"

MANTECA

"Si sirve porque tiene -- M/A/N/T/E/C/A".

PI

"Si sirve porque tiene la P y la I."

M

"Si sirve m."

FABULOSO

"Si sirve porque tiene -- F-A-B-U-L-O-S-O (señalando con su dedo cada letra)

5

"No porque tiene 5."

Diferencia y reconoce letras y números, y acepta para leer incluso las letras solas; él leyó todas las tarjetas, algunas en forma silábica y otras pronunciaba solamente el sonido de cada letra.

Eduardo

Preguntas

Me vas a decir si todas estas tarjetas sirven para leer o si hay alguna que no sirva para leer (Se le muestra la:

5

Respuestas

No (moviendo la cabeza) y nos muestra su mano).

KILO	Si (Y nos muestra cuatro de sus dedos).
¿Son 4 números?	No
¿Son 4 letras?	Si
PI	Si
TRA	Si
FRUTA	No (nos muestra su mano - estirando sus dedos).
¿Es el número 5?	No
¿Son 5 letras?	Si

Eduardo diferencia entre números y letras; para él, - los números no sirven para leer, cuenta el número de letras pa- ra clasificarlas las que sirven para leer con aquellas que va- rían entre una y cuatro letras aún cuando tengan o no sentido. Cabe señalar que Eduardo aún no sabe descifrar y sin embargo - en la tarjeta donde decía papá, él nos mostró en su tablero el dibujo de un señor y cuyo texto es el de papá; consideramos -- que ésto se debe a que en los primeros años de la primaria hay palabras que son muy repetidas en la enseñanza como papá, mamá, oso, mesa étcetera.

Esta y otras respuestas parecidas que obtuvimos tanto de Eduardí como de los demás sujetos nos hace pensar en un co- nocimiento memorizado y no comprendido.

Ana. - Ella se auxilió de su tablero en esta tarea para dar sus respuestas.

Preguntas

Respuestas

Te vamos a mostrar unas tarjetas y nos vas a decir si todas sirven para leer o si hay alguna que no sirve para leer. (Se le muestra la:

PERÍMETRO

¿porqué?

si (moviendo su cabeza) (nos muestra el número 5 en su tablero y la palabra letras)

TRA

SI

F

No (señala el número 1 en su tablero).

LA

No (señala el número 2 en su tablero).

7

No (y escribe la palabra número).

Acepta para leer aquellas tarjetas que tienen de 3 letras en adelante con sentido y sin sentido; identifica los números y las diferencias de las letras aceptando que éstos no sirven para leer.

Antonio

Preguntas

Te vamos a mostrar unas tarjetas y nos vas a decir si todas sirven para leer o si hay alguna que no sirva para leer.

(Se le muestra la:

PELO

DOS

FABULOSO

FRUTA

OSO

PAPA

M

¿Con ésta escribes mamá)

¿Entonces sirve para leer?

2

¿Es un número?

7

Respuestas

o (que quiere decir que no)

i (que quiere decir que si) (señala con el dedo letra por letra y dice) a-u-o-uo

i (si)

i (si)

O (no)

i e papá (si es papá)

o mamá (no mamá).

i

o

i (y nos muestra 3 de sus dedos)

i

o etete (no es un siete).

El reconoce los números, pero no utiliza ningún criterio para clasificar las tarjetas que sirven o no para leer. - -

cuenta las letras que componen las palabras y confunde algunas letras con números.

Mariana

Mira Mariana te vamos a mostrar unas tarjetas y queremos que nos digas si sirven para leer o si hay alguna que no sirva para leer. (Se le muestra la:

E	(dice si moviendo la cabeza).
TRA	(Dice no " " cabeza y nos muestra tres de sus dedos)
¿Es el número tres	(si)
¿O son tres letras?	(si)
¿Íetra?	(si)
¿o números?	(si)
PAPA	(no)
5	(no)
M	(si)
7	(no)

Reconoce los números y los clasifica dentro de los que no sirven para leer, ella acepta aquellas tarjetas con una letra entre las que si sirven para leer y en general las palabras y sílabas con sentido y sin sentido no sirven para leer.

Ejercicio 4 y 5

- 4) Lectura de palabras con imágen
- 5) Lectura de oraciones con imagen.

Objetivo: Observar que relación existe entre el dibujo y la escritura y las consideraciones que los niños con parálisis cerebral hacen al respecto.

Procedimiento:

Consiste en presentar al niño una lámina compuesta por textos e imágenes y le preguntaremos primero ¿hay algo para leer?, solicitándole que indique ¿dónde?, e incitándole a leer lo escrito. Cuando sea necesario se le pedirá que anticipe en función de la imagen y luego se indagará si dice lo que anticipó.

Se presentarán cinco figuras compuestas por dibujos de objetos familiares y un texto ubicado debajo de cada imagen donde está escrita solamente una palabra en imprenta minúscula en cuatro casos y en mayúscula en un caso.

Los textos corresponden o bien al nombre de un objeto total (como en el caso de pelota, o no habitual (como en el caso de velero) o bien a una parte del objeto (como en asa) mientras que en la imagen aparece representado el objeto total. - Cuando en la imagen figura un ejemplar de subclase, el texto designa la clase total (como en juguete); en otros casos figura la clase total, en el texto aparece el nombre de la subcla-

se (como en higuera) por lo tanto la imagen no siempre ilustra exactamente el texto. Esta discordancia es introducida a fin de evaluar mejor las hipótesis de los niños y averiguar cuales de ellos pueden descifrar el texto y cuáles anticipar el texto según la imagen.

Con el procedimiento anterior se trabajó con los primeros cuatro sujetos y con los otros cuatro se trabajó con opciones por su problema de lenguaje.

Vicente

Las preguntas que se presentan a continuación fueron las mismas para cada una de las láminas.

Preguntas	Respuestas
¿Hay algo para leer?	si
¿dónde?	señala con su dedo el <u>tex</u> to
¿qué dice?	pelota
(texto) asa	respondió taza
" higuera	" " árbol
" juguete	anticipó oso y posteriormen te corrigió juguete
" velero	respondió barco

En lectura de palabras diferencia entre dibujo y texto y además busca en el texto indicadores que le permiten corregir lo anticipado y está ubicado en el nivel 3.

Lectura de oraciones

Preguntas

Respuestas

texto: Raúl rema en el río

¿hay algo para leer?

si

¿dónde?

señala el texto con el dedo.

¿qué dice?

observa el texto y responde un niño rema en el río.

Texto: La ranita salió de paseo

respondió El sapo está en la laguna.

Texto: El pato nada.

¿qué dice?

El pato

Texto: El perro corre

¿qué dice?

aquí dice el perro y botes (señalando el texto con su dedo).

En lectura de oraciones predice a partir de la imagen y empieza a hacer una relación entre las propiedades gráficas del texto y lo anticipado.

Daniel

Preguntas

Respuestas

¿hay algo para leer?

si

¿Dónde?	aquí (señala el texto con su dedo)
¿qué dice?	pelota
¿qué dice? texto higuera	árbol
¿qué dice? texto juguete	dice oso
¿qué dice? texto velero	barco
¿qué dice? texto asa	gallo

Daniel diferencia entre dibujo y escritura y considera el texto como una etiqueta del dibujo.

En el caso del texto asa, anticipa su respuesta como gallo, respuesta que no puede clasificarse en lo mencionado anteriormente. En este ejercicio está en el segundo nivel así como en el que sigue.

Lectura de oraciones

Preguntas

¿hay algo para leer?

¿dónde?

¿qué dice? (La ranita salió de paseo)

¿qué dice? (El perro corre)

¿qué dice? (El pato nada)

Respuestas

observa el dibujo y responde que si

señala el texto con su dedo.

dice la rana

veloz

Lee E-1.....no se (y se agacha dando muestras de fatiga.

En lectura de oraciones la escritura en algunas ocasiones representa el nombre del objeto dibujado. En el segundo texto puede observarse que él asocia una idea a la imagen (veloz).

Carlos

Preguntas

¿Hay algo para leer?

¿dónde?

¿qué dice? (pelota)

¿qué dice? (juguete)

¿qué dice? (velero)

¿qué dice? (árbol)

Respuestas

si

aquí (señala el texto)

pe-lo-ta

anticipó oso y leyó juguete dice juguete.

v-ve-le-r-o dice velero y hay un barco (señalando el dibujo)

señaló árbol y leyó pausadamente hi-gue-r-a dice higuera.

Carlos anticipaba lo que decía en el texto partiendo del dibujo, posteriormente recurría al descifrado del texto y corregía lo que había anticipado, esta corrección que realizaba nos permitió ubicarlo en un tercer nivel.

Lectura de oraciones

Preguntas

¿hay algo para leer?

¿dónde?

Respuestas

si

señala el texto

¿qué dice?

(El pato nada)

veía el texto y decía El-
pa-to n-na-da y repetía -
de nuevo El pato nada.

¿qué dice?

(Raúl rema en el río)

Lefa, Raúl re-ma en le r-
río dice Raúl rema en el
río.

¿quién rema?

éste (señala el niño del_
dibujo.

En la lectura de oraciones lo ubicamos en un 4^{to} nivel ya que -
descifra los textos pronunciando letra por letra en algunos ca
sos y otros en forma silábica.

Oscar

Preguntas

Hay algo para leer?

¿dónde?

¿qué dice? (higuera)

¿qué dice (asa)

¿qué dice juguete)

Respuestas

si

señala el texto

leyó hi-gue-(esta es la -
erre señaló con su dedo)-
r-a dice higuera.

a-sa dice asa

señala con sudedo el texto
y lefa jota-ju-gue-te dice
juguete es la ve de vaca -
(señala la v)

¿qué dice? (velero)

lee ve-le-ro y hay un bar-
co.

Para dar su respuesta recurría al descifrado, por lo que quedó ubicado en un nivel 3.

Eduardo

Para responder si o no mueve la cabeza y con él se trabajo con opciones.

Preguntas	Respuestas
¿Hay algo para leer?	si
¿dónde?	dirige su mirada y orienta su cabeza hacia el texto.
¿Qué dice? (pelota)	no
dice amarillo	no
dice pelota	si
dice círculo	no
¿qué dice? (juguete)	
dice oso	no
dice juguete	no
dice muñeco	si
¿qué dice? (asa)	
dice taza	no
dice vaso	no
dice asa	no
¿qué dice? (higuera)	
dice tronco	no

dice árbol	si
dice higuera	no
¿qué dice? (velero)	
dice velero	no
dice casa	no
dice barco	si

Eduardo hace una diferenciación entre dibujo y escritura, para él el texto es considerado como una etiqueta del dibujo y se encuentra en el 2^{do} nivel.

Eduardo

Lectura de Oraciones

Preguntas

Respuestas

¿Hay algo para leer?	si
¿dónde?	observa el texto con los ojos.
¿qué dice? (Raúl rema en el río)	
¿dirá el día es bonito?	no
¿dirá los pescados nadan en el agua?	si
¿dirá Raúl rema en el río?	no
¿qué dice? (El pato nada)	
¿dirá La laguna tiene flores?	no
¿dirá El pato está en el agua?	si
¿dirá El pato nada?	no
¿qué dice?(El perro corre)	
¿dirá el perro?	si

¿dirá el perro ladra?	no
¿dirá el perro corre?	no
¿qué dice? (La ranita salió de paseo)	
¿dirá La ranita salió de paseo?	no
¿dirá el sapo salta?	si
¿dirá La rana	no

En cuanto a lectura de oraciones el texto representa una oración asociada a la imagen, pues no busca en el texto indicios que apoyen su respuesta y está ubicado en un 2^{do} nivel.

Ana

Tanto en lectura de palabras como en lectura de oraciones no se utilizó su tablero para evitar que copiara el texto y en el procedimiento se utilizaron las opciones. Para decir si o no mueve la cabeza.

Preguntas	Respuestas
¿hay algo para leer?	si
¿dónde?	señala con su dedo el texto
¿qué dirá? (juguete)	comienza a recorrer el texto con su dedo como si descifrará.
¿dice oso?	no
¿dice muñeco?	no
¿dice juguete?	si

¿qué dirá? (asa	nuevamente recorre el <u>tex</u> to con su dedo y lo <u>obse</u> va detenidamente.
¿dice vaso?	no
¿dice taza?	no
¿dice asa?	si

Para dar su respuesta ella recurría al descifrado, por eso todas ellas coincidían con lo que decía el texto y queda ubicada en un 3^{er} nivel.

Lectura de Oraciones

¿hay algo para leer	si
¿dónde?	señala las letras
fijate bien te vamos a dar tres respuestas y tu nos dices cuál es la que crees que diga el <u>tex</u> to.	
(El perro corre)	recorre el texto con su <u>de</u> do.
¿dice el perro juega?	no
¿dice el perro corre?	si
¿dice el caballo come?	no

En las demás oraciones siguió el mismo procedimiento, para dar su respuesta recurría al descifrado de los enunciados. Por consiguiente queda ubicada en un 4^{to} nivel.

Mariana.

Para responder si o no mueve la cabeza

Preguntas	Respuestas
¿Hay algo para leer? (asa)	no
¿dónde hay una imagen?	señala el dibujo
¿hay letras?	si señala el texto
¿hay algo para leer?	no
¿dice vaso?	si
¿dice taza?	no
¿dice asa?	no
¿qué dirá aquí? (juguete)	..
¿dice oso?	si
¿dice muñeco?	no
¿dice juguete?	no
¿qué dirá (higuera)	..
¿aquí dice verde?	si
¿dice árbol?	si
¿dice higuera?	si

Diferenció entre imagen y texto pero no utiliza ningún criterio de clasificación definido, pues al preguntarle que si había algo para leer siempre contesto que no. En cuanto a las respuestas algunas ocasiones escogía una respuesta y en otras decía -- que sí a todas las opciones. Esta ubicada en un segundo nivel -- ya que niega que haya algo para leer sin embargo acepta que hay letras. Con sus respuestas podemos suponer que ella "sabe lo --

que es una letra" pero aún no ha conceptualizado la función --
lectura.

Lectura de Oraciones

Preguntas

Respuestas

¿Hay algo para leer?	no
(El perro corre)	
¿dónde hay una imagen?	señala el dibujo
¿hay letras?	si
¿dónde?	señala el texto
¿dice El perro corre?	no
¿dice el perro, juega?	no, y señala el dibujo del perro.
¿es un lobo?	si
¿entonces qué dice?	
¿dice El lobo corre?	no
¿dice el lobo aulla?	no
¿dice el lobo jala los botes?	si
texto (Raúl rema en el río)	
¿aquí dice? los pescados nadan en el agua?	no
¿El niño esta contento?	no
¿Dice Raúl rema en el río?	no
¿Ahí no dice nada?	y acepta que ahí no dice na da.

También en este ejercicio reconoce donde hay dibujos y letras, pero continuó negando que hubiera algo para leer. También en algunos ejercicios responde que si a todas las opciones y en otras responde a todas que no, lo que nos indica que no tiene un criterio de clasificación bien establecido. Por consiguiente se encuentra en un 2^{do} nivel.

Antonio

El emite algunos sonidos por ejemplo i=si, o=no, papá, mamá

Preguntas

Respuestas

¿Hay algo para leer?	i (si) mueve la cabeza para reafirmar su respuesta.
¿dónde?	señala el texto.
¿qué crees que diga aquí?	recorre el texto con su dedo y lee a-a
(asa)	o (no) reafirma con su cabeza su respuesta.
¿dirá taza?	i (si)
¿dirá vaso?	o (no)
¿dirá asa?	recorre con su dedo el texto y dice e-o-a
¿qué dice aquí? (pelota)	o(no)
¿dirá círculo?	i(si)
¿dirá amarillo?	i(si)
¿dirá pelota?	

¿qué dice aquí? (juguete)	recorte la palabra pronunciando u-u-e-e.
¿dirá juguete?	o (no)
¿dirá oso?	i (si)
¿dirá muñeco?	o (no)
¿Qué dice aquí? (higuera)	nuevamente pronuncia i-u-e-a y va señalando el texto con su dedo.
¿dirá árbol?	i (si)
¿dirá tronco?	o (no)
¿dirá higuera?	o (no)

Diferencia entre dibujo y escritura y esta última representa el nombre del objeto dibujado y por consiguiente queda ubicado en un 2^{do} nivel pues aunque aparentemente descifra el texto, no relaciona lo leído con lo que dice el texto.

Antonio.

Lectura de oraciones

Preguntas

Respuestas

¿Hay algo para leer?

i (si)

¿dónde?

señala el texto

¿qué dice aquí?

(La ranita salió de paseo)

antes de dar su respuesta señala el texto con el dedo aparentando un descifrado y pronunciando únicamente las vocales

- ¿dice rana? i (si)
- ¿dice la ranita salió de
paseo? o (no)
- ¿dice las flores estan en
el agua? o (no)
- ¿Qué dice aquí?
- Raúl rema en el río realiza un aparente descifrado y
pronuncia A-u-e-a e-e i-o y va
señalando el texto.
- ¿dice Raúl rema en el río? o (no)
- ¿dice un día feliz? o (no)

Queda ubiado en un 2^{do} nivel, ya que asocia dibujo y texto y a pesar de reconocer elementos que pudieran darle indicios de lo que dice (y con lo que podría ubicarse en un tercer nivel) finalmente no los reconsidera para dar su respuesta.

Ejercicio 6

7.- Lectura sin imagen.

- Objetivo: a) Indagar las posibilidades de un grupo de niños. -
 Con parálisis cerebral para trabajar con un texto
 escrito cuando éste no se presenta acompañado
 de una imagen.
- b) Observar si el niño puede poner en correspondencia las palabras del enunciado.

Procedimiento:

La técnica que utilizaremos para estudiar este problema consiste en escribir delante del niño una oración, que será luego leída, con entonación normal, mientras que se señala con el dedo el -- texto, en un gesto continuo.

Las oraciones serán: PAPA PATEA LA PELOTA
 . La nena come caramelo.
 El oso come miel.
 EL PERRO CORRIO AL GATO.

Una vez leída la oración preguntaremos al niño dónde piensa que éste la parte que le preguntemos. Con los primeros siete niños se siguió este procedimiento, a excepción del último que es Eduardo y con el cual se trabajo con opciones por sus problemas de señalamiento.

VICENTE

Preguntas	Respuestas
Fijate lo que voy a escribir EL PERRO CORRIO AL GATO (después de leerle la oración)	Lefa El pe-rro co-rr-ó al gato.
¿dónde dice perro?	señaló perro
¿dónde dice gato?	señaló gato
¿dónde dice El?	señaló El
¿dónde dice corrió?	señaló corrió.

Identificó todas las palabras de los cinco enunciados -- antes de preguntarle la ubicación de un artículo, verbo o sustantivo realizaba el descifrado en voz alta señalando cada parte de la oración y esta ubicado en el nivel 3.

Daniel

Preguntas	Respuestas
Fijate lo que voy a escribir La nena come caramelos	
¿dónde dice nena?	señala nena
¿dónde dice caramelo?	señala come
¿dónde dice La?	señala La
¿dónde dice come?	señala come
oración El perro corrió al gato	

¿dónde dice perro?	señala corrió
¿dónde dice gato?	señala gato
¿dónde dice corrió?	señala perro
Oración Papá patea la pelota	
¿dónde dice la?	aquí y señala la
¿dónde dice papá?	señala pelota
¿dónde dice patea?	señala patea
¿dónde dice pelota?	señala papá

Repetía dos o tres veces la oración que se le acababa de leer y se tardaba en ubicar la posición del sustantivo, verbo o artículo. Presenta "errores" que Ferreiro denomina errores constructivos por los que es necesario que atraviese el niño y que le permitirán pasar a un nivel superior de conceptualización pues si observamos los ejemplos en algunas ocasiones si ubica el verbo y el sustantivo y en otras no, sin embargo lo ubicamos en un nivel 3.

Carlos

Preguntas

Respuestas

Fíjate lo que voy a escribir

El oso come miel

Al ir escribiendo la oración leyo de la siguiente manera:

El o-so cor-re miel y corrigió diciendo El oso come miel

La nena come caramelos

Al escribir la oración descifró:

La nena co-me ca-r-a -me-los

En los otros enunciados siguió el mismo procedimiento que en los ejemplos; él leía conforme íbamos escribiendo la oración por lo que nada más nos remitimos a preguntarle la ubicación de las palabras y debido a que ubica el sustantivo, verbo y artículo lo ubicamos en un tercer nivel.

Oscar

Preguntas

Respuestas

Fíjate lo que voy a escribir

PAPA PATEA LA PELOTA

Lefá Pa-pá pa-te-a la pe-lo-ta

¿dónde dice papá?

señaló papá

¿dónde dice pelota?

señaló pelota

¿dónde dice la?

señaló la

¿dónde dice patea?

señala patea.

Oración El perro corrió al
gato

Lefá El pe-rro co-rri-ó al ga-to

¿dónde dice perro?

señaló perro

¿dónde dice gato?

señaló gato

¿dónde dice el?

señaló el

¿dónde dice corrió?

señaló corrió

¿dónde dice al?

señaló al

Anticipaba el descifrado conforme íbamos escribiendo por lo que no fue necesario repetir y señalar las partes de la oración. Esta ubicado en un nivel 3 ya que identifica el sujeto, artículo y verbo.

Antonio

Preguntas	Respuestas
Fijate lo que voy a escribir	
¿La nena come caramelos	
¿dónde dice come?	señaló come
¿dónde dice La?	señaló la
¿dónde dice caramelos?	señaló caramelos
¿dónde dice nena?	señaló nena

oración:

El perro corrió al gato	
¿dónde dice gato?	señaló gato
¿dónde dice El?	señaló El
¿dónde dice corrió?	señaló corrió
¿dónde dice al?	señaló al
¿dónde dice perro?	señaló perro

Identifica las partes de la oración por medio de la deducción y en algunas ocasiones por reconocimientos de palabras y queda ubicado en un 3^{er} nivel.

Ana

Preguntas	Respuestas
Fijate lo que voy a escribir	
La nena come caramelos	
¿dónde dice caramelos?	señaló con su dedo caramelos
¿dónde dice la?	señaló la

¿dónde dice nena? señaló nena
 ¿dónde dice come? señaló come.

Este ejercicio ilustra el trabajo que realizó en los demás enunciados. A pesar de su dificultad motora para señalar con un solo dedo localizaba rápidamente las palabras que se le pedían, -- también observamos que realizó el descifrado y se encuentra en un nivel 3.

Mariana

Preguntas	Respuestas
Fíjate lo que voy a escribir	
El oso come miel	
¿dónde dice come?	se distrae con el ruido (se le - vuelve a hacer la misma pregunta)
¿dónde dice come?	señaló come
¿dónde dice El?	señaló El
¿dónde dice miel?	señaló miel
¿dónde dice oso?	señaló oso

Estuvo muy inquieta durante el ejercicio, sin embargo dedujo la ubicación de cada una de las palabras, señalándolas con su dedo índice derecho y apoyándose con su mano izquierda para controlar sus movimientos (de la mano derecha). Esta ubicada en un nivel 3.

Eduardo

Con él se trabajo con opciones debido a sus limitaciones de lenguaje y de coordinación manual. Aquí nosotras efectuábamos el señalamiento en una palabra o una parte de una palabra y el respondía si o no con su cabeza.

Preguntas	Respuestas
Fíjate lo que voy a escribir	
El perro corrió al gato	
¿Aquí dice perro?	señalábamos gato no
	señalamos perro si
¿Aquí dice El?	señalamos pe no
	señalamos corrió no
	señalamos El si
¿Aquí dice gato?	señalamos al no
	señalamos ga no
	señalamos gato si

Ubica por identificación algunas palabras del texto y emita algunos sonidos tal como si estuviera leyendo la oración poniendo en correspondencia los fragmentos sonoros. Cuando le preguntamos dónde decía gato, antes de señalarle otras palabras dirigía su mirada hacia donde estaba dicha palabra. Por consiguiente queda ubicado en un 3^{er} nivel.

En este ejercicio encontramos que todos se encuentran en el nivel 3 ya que aceptan la existencia de un sustantivo, verbo y artículo en una oración. Una diferencia significativa es que unos

realizan la ubicación de las partes mediante el descifrado ---
mientras que otros emplean la deducción y el reconocimiento de
algunas palabras.

G E N E R A L I D A D E S

Se puede observar que Oscar (9 años), Ana (10 años), Vicente (13 años) y Carlos (15 años) en cada uno de sus ejercicios dan respuestas que se clasifican en niveles altos (obsérvese cuadro 1) que son los que se acerca más a las conceptualizaciones adultas logrando el descifrado que a principios del año escolar no realizaban. Consideramos que a raíz de haber cursado 2 o 3 veces el 1^{er} grado de primaria se fueron desarrollando conceptos que los pusieron en disponibilidad para un cambio conceptual que les permitió culminar este período escolar (87-88) adquirir la lectura.

Por otro lado, Ferreiro nos dice que en general los niveles de respuesta de un niño siempre se aproximan entre sí en los diferentes ejercicios; este hecho lo comprobamos con nuestros niños como por ejemplo los descritos anteriormente que pertenecen a un nivel alto en cada uno de sus ejercicios. Así mismo encontramos un nivel medio representado por Mariana (11 años), Antonio (11 años), Eduardo (10 años) y David de (14 años), repetidores por 3^{ra} y 4^{ta} ocasión del primer grado de primaria. Como puede observarse en el cuadro 1, estos niños se encuentran en niveles medios respecto a los ejercicios 1,3,4,5 y 6 siendo la excepción el ejercicio 2 en donde nos sorprende el hecho de que Antonio no utiliza ningún criterio de clasificación para elegir aquellas palabras que son susceptibles de --

ser leídas y Mariana que acepta sólo las que tiene una letra como las que pueden ser leídas. Si consideramos que estos niños reconocen 18 y 16 letras respectivamente (saben sumar y restar además Antonio copia perfectamente un texto); no podríamos decir que estos niños así como Daniel y Eduardo no se encuentren preparados para un cambio conceptual que les permita adquirir la lectura, ni por el número de veces que han repetido, ni por su edad puedan realizarla; tampoco podríamos predecir en cuanto tiempo lo van a lograr, sino que este paso lo va a determinar el mismo niño en la medida en que vaya resolviendo situaciones conflictivas relacionadas con la lectura y que depende de sus mecanismos de asimilación y acomodación para resolverlos.

CUADRO DE RESULTADOS

NOMBRES	No. de veces que ha reprobado.	Sin problemas de orientación espacial.	Criterios de cantidad para leer									Diferencia entre números y letras	Reconocimiento de letras y saber nombrar niveles					lectura de palabras niveles			Lectura de oraciones niveles				Lectura de oraciones sin imagen niveles		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	total	1	2	3	1	2	3	4	1	2
Oscar (9 años)	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	si	X	21	X	X	X	X									
Ana (10 años)	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	si	X	29	X	X	X										
Eduardo (10 años)	2	X	X	X	X	X	si	X	13	X	X	X															
Mariana (11 años)	4	X	X	si	X	16	X	X	X	X																	
Antonio (11 años)	4	X	si	X	18	X	X	X																			
Vicente (13 años)	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	si	X	18	X	X	X											
Daniel (14 años)	4	X	X	X	X	X	si	X	21	X	X	X															
Carlos (15 años)	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	si	X	24	X	X												

C A P I T U L O V

Después de haber determinado el nivel de desarrollo de los sujetos y su relación con la lectura, es necesario que demos una propuesta al respecto la cual posiblemente esté sujeta a críticas, sin embargo la consideramos conveniente; con esto no queremos decir que se vaya a solucionar el problema de la lectura en los niños con parálisis cerebral pero constituye una alternativa más, pues hay que buscar nuevas formas para apoyarlos en las diversas actividades, principalmente en la lectura.

El problema fundamental que nos plantamos consistía en dar una explicación del por qué estos niños no aprendían a leer -- además de que no estuviera relacionada con los métodos ni en las habilidades que deben poseer dichos sujetos,

La teoría psicolingüística nos propone que previamente al ingresar a una escuela primaria, el sujeto debe pasar por diferentes niveles de conceptualización de la lectura, en donde el último nivel es el descifrado, entonces si el niño no ha pasado por estos niveles es probable que no alcance el descifrado.

De los niños con parálisis cerebral estudiados, cuatro de ellos (Carlos, Ana, Oscar y Vicente) en el transcurso del año escolar 87-88 lograron el descifrado y por consiguiente se encuentran en un momento bien avanzado de la conceptualización y estamos de acuerdo que los hayan pasado a un segundo grado, mientras -- que los otros cuatro niños (Mariana, David, Eduardo y Antonio)-

se encuentran en etapas anteriores al descifrado, las cuales podemos observar en las tareas realizadas.

En estos niños se tomó la determinación de pasarlos a un grupo de segundo año por el número de veces que han repetido primero y para evitar la frustración tanto en ellos como en la familia. Después de realizar este estudio, consideramos que ésta es una medida errónea porque si los niños no tenían las bases conceptuales para estar en un primer año mucho menos para un grupo de segundo. Por consiguiente, como primera instancia, proponemos que cuando un sujeto con parálisis cerebral ingrese a primer grado, además de los parámetros considerados como: el conocimiento de colores, tamaños, vocales, números, orientación espacial y atención, se debe valorar el desarrollo de la lectura auxiliándolos de los ejercicios presentados anteriormente y que fueron retomados de la teoría de Ferreiro.

Hay que recordar que los niños "normales" experimentan el mundo que les rodea y a través del proceso de asimilación y acomodación van llegando a niveles mayores de conceptualización, sin embargo en el caso de los niños con parálisis cerebral se encuentran en una situación diferente ya que su problema motor les impide experimentar situaciones que puedan crearle conflictos a nivel cognitivo necesarios para el aprendizaje de la lectura. Esperamos que la siguiente forma de trabajo podría implementarse con los sujetos que están en niveles anteriores al descifrado y además con aquellos niños que repiten por más de -

dos veces el primer año cuyo problema radique en la adquisición de lectura. En los siguientes ejercicios, la construcción de cada noción va a ser una propiedad interna y subjetiva del sujeto y la función del maestro es la de facilitar estas experiencias presentando una diferenciación de aspectos en el material empleado donde no se pierdan los fines.

- Para diferenciar entre escritura y dibujo: en un dibujo hacer corresponder el texto en cuanto al tamaño del primero y ambos deben estar muy juntos para que el niño vaya interpretando y diferenciando ambas cosas; este ejercicio se debe de trabajar principalmente en aquellos niños en donde la escritura no es una forma sonora de representación. También debe considerarse que en estos textos solo el nombre de objeto debe estar representado sin emplear ningún artículo, pues éste es un momento muy importante en la evolución de la escritura constituyendo lo que Ferreiro denomina "hipótesis del nombre".

- Para que el sujeto diferencie entre lo que se puede o no leer en un texto lo cual implica una conceptualización diferente pues no todo lo escrito sirve para leer. Para esta parte, presentar tres dibujos de uno en uno en hojas tamaño carta con un texto que puede corresponder o no al objeto dibujado por ejemplo: signos de puntuación, palabras o letras sin variedad de forma (MMMMMM, ??????,,) pedirle al niño que observe el dibujo y el texto y preguntarle ¿hay algo que pueda decir --

ahí? ¿que dice? después de su respuesta conducir al niño a realizar un análisis de cada uno de los textos y después en conjunto para que el niño vaya clasificando entre lo que sirve o no para leer. El ejercicio anterior toma en consideración la intervención de sujeto para interpretar la escritura, a la vez que se esfuerza por diferenciarla del dibujo.

-Una vez establecida la diferencia entre dibujo y escritura, el sujeto comienza a tomar en cuenta diversas propiedades cuantitativas del texto como: longitud, cantidad de líneas, partes o fragmentos en una misma línea y variedad. Aquí se pretende que el sujeto vaya distinguiendo que la cantidad de grafías sirve para diferenciar las propiedades del objeto dibujado. Por ejemplo, en un dibujo con una flor, el niño puede ir incrementando poco a poco más elementos (como hojas, pasto, maceta, mariposa, etc.) haciendo lo mismo con los textos para que el niño vaya observando que la cantidad tiene relación con el dibujo. (El material se puede entregar recortado).

Otra forma de trabajar las propiedades de un texto sería proporcionar al sujeto una hoja en blanco y varios dibujos recortados para que él elija el que desee y el texto lo proporcionará oralmente para que el maestro lo escriba frente a él.

Para comenzar a considerar las propiedades cualitativas del texto como serían letras mayúsculas, minúsculas, números y signos de puntuación y para que los vaya reconociendo como parte del sistema de escritura, presentar al niño una oración en donde intervengan los elementos mencionados, proporció

nar material de relieve (madera, plástico o plastilina) para que el sujeto reproduzca los elementos que intervienen en la oración basados en la forma, a la vez que el maestro podría ir haciendo mención de los elementos con que se conforma la escritura (números, letras y signos de puntuación).

- Para establecer la diferencia entre leer y mirar se pueden presentar primero dibujos sin letras y pidiéndole al niño que mire el dibujo y nos cuenta que es lo que ve y para asegurar los conocimientos que se adquieren a través de un acto de lectura; el maestro leerá un cuento frente al sujeto, posteriormente se le mostrarán dibujos con oraciones de una, dos o tres líneas, y se le pedirá que lea como si él ya supiera hacerlo.

Para que ejercite sus hipótesis respecto a la lectura (hipótesis silábica, alfabética y la correspondencia término a término en la oración) ya que dichas hipótesis son importantes porque están directamente ligadas al lenguaje y este razonamiento es base para el descifrado. Primero que presencie varios actos de lectura, en donde el maestro al ir leyendo señale con el dedo las partes de una oración para que así el sujeto se relacione más con el sistema de escritura. Después pediremos al sujeto que emite la actividad anterior también señalando con el dedo o con aditamentos que utilice.

Si el sujeto le sobraran o faltaran partes de la oración, lo conduciríamos a un análisis, en el primer caso le preguntaríamos si dice algo más y que lo diga, en el segundo caso

preguntarle ¿porqué te faltó? y ¿qué fue lo que te faltó?.

Estos ejercicios colocan al niño en conflicto que él mismo va ir resolviendo sin que el maestro intervenga en el juicio que el sujeto haga al respecto, para que éste vaya haciendo una relación entre el lenguaje y lo escrito en términos más específicos (haciendo relación entre sonidos y letras).

Similar al ejercicio anterior; el maestro leerá una oración y le pedirá al sujeto que señale cada una de las partes que el maestro pregunte; aunque la respuesta no corresponda con las partes de la oración, esto se trabajará así para que el sujeto vaya concibiendo los elementos que componen una oración que son: sujeto, verbo y artículo. Los ejercicios anteriores sirven como indicadores para crear otros que se relacionen con el desarrollo de la lectura, así como en la elaboración de material adecuado a las características de cada niño con parálisis cerebral.

Esta propuesta de trabajo intenta problematizar al sujeto con el fin de que analice el proceso previo al descifrado y cuyo fin no es enseñar el abecedario.

CONCLUSIONES

La población inicial de nuestro trabajo estaba con formada por 10 alumnos, de los cuales excluimos dos casos, Javier por inasistencia y Guillermo, que por presentar hipoacusia severa nos dificultaba la comunicación con el, por caracer de los recursos necesarios; sin embargo consideramos importante mencionarlo porque a partir de su problema de parálisis e hipoacusia pueden surgir más investigaciones en el campo de la educación especial.

No obstante la poca población, nos proporcionó datos interesantes, por ejemplo observamos que los niños con parálisis cerebral atraviesan por el mismo proceso de desarrollo conceptual que la población estudiada por Ferreiro en la adquisición de la lectura, aunque con algunas variantes, pues aquí vimos casos de niños entre los 10 y 15 años que están en los últimos niveles del aprendizaje de la lectura, situación que en la población normal se alcanza entre los 6 y 7 años. Esta diferencia de edad en alcanzar los niveles preparatorios en las que el niño recibe las metodologías para el aprendizaje de la lectura consideramos que se debe a que el papel de los con ci m i e n t o s pro ve n i e n t e s del me di o so ci al y am bi en t al est á n li m i t a d o s para el ni ño con pa r á l i s i s ce re b r a l , ya que el no se in ter re l a c o n a el me di o co mo el ni ño "normal", cuya inter re l a c o n imp o n e las form as y los lí m i t e s de as i m i l a c o n para la

construcción de un conocimiento. Este aspecto debe ser contemplado para saber cual va a ser la función de las personas que trabajan con dichos sujetos.

- Los procesos de aproximación al objeto de conocimiento siguen caminos diferentes en cada sujeto, a los esperados y propuestos por el docente, por ejemplo, para que un texto pueda ser leído también está asociado al criterio de cantidad en ambas poblaciones, pues la mayoría en sus hipótesis, -- aceptan para leer como mínimo tres graffas a excepción de Mariana, quién acepta aquellas que tienen una sola graffa y por consiguiente siempre niega que un texto pueda ser leído pues ella en este momento no integra que esas unidades forman parte de todo.

- La repetición de un mismo grado por más de dos ocasiones no es conveniente, ya que esto altera las respuestas -- del sujeto, pues encontramos casos sobresalientes como Daniel, que reconoce 21 letras y en ninguna de las tareas recurrió al descifrado, por lo tanto, la repetición los lleva a un reconocimiento por identificación no razonado ni comprendido por el sujeto.

- Es importante mencionar un obstáculo que se presentó en cuanto a la obtención de las respuestas, a Eduardo, Mariana, Ana y Antonio quienes por no poder hablar se les presentaron opciones en algunas tareas para tener indicadores sobre su nivel de desarrollo y por consiguiente consideramos que el

lenguaje es un factor muy importante para ver como concibe y conceptualización sujeto la lectura. Sin embargo el hecho de que un niño no hable y/o se encuentre muy limitado físicamente no es determinante para que se considere sin posibilidades de adquirir la lectura, por ejemplo Ana, que se encuentra limitada físicamente y no habla, ha adquirido el descifrado, mientras que Mariana, que está menos limitada, no ha llegado a este último nivel ni tampoco sabemos en que momento lo alcanzará.

Por consiguiente el estudio de Ferreiro es una aportación más en el campo de la educación especial, aunque con ciertas variantes en cuanto al procedimiento con cada sujeto.

Consideramos por tanto que es necesario que en los grupos especiales de madurez y preescolar, se valore el nivel de desarrollo en el que se encuentran los niños respecto a la lectura y se apliquen ejercicios tendientes a desarrollar niveles de conceptualización de la lectura y en donde la función del maestro será la de facilitar experiencias en la diferenciación de dibujo y escritura, de lo que es susceptible de leerse en un texto, que el sujeto se relacione con el sistema de escritura, que vaya tomando en cuenta las propiedades cualitativas y cuantitativas del texto (como: longitud, cantidad de líneas partes o fragmentos en una misma línea y variedad de grafías en relación con dibujos: características de las grafías como las mayúsculas, minúsculas, números y signos de puntuación); que realice correspondencia término a término entre

el lenguaje oral y escrito (sonidos y letras) para que vaya concibiendo el sujeto, verbo y artículo como partes de la oración.

Al ingresar a primer año de primaria creemos conveniente también que se haga una valoración de este proceso para poder iniciar el descifrado; y específicamente para los sujetos de ésta investigación, que sin saber leer ya se encuentran en un segundo grado, sería conveniente seguir trabajando estos aspectos conceptuales de la lectura y permitirles que en las otras áreas escolares sigan avanzando como lo han hecho hasta ahora.

La labor del pedagogo en esta área de la educación especial, cobra gran importancia pues aparte de laborar como maestro también puede realizar en los sujetos este tipo de valoraciones correspondientes a la lecto-escritura, ya que cuenta con los elementos físicos y humanos necesarios para realizarla, además puede planear en función de los resultados obtenidos de cada sujeto y aplicarlo en su trabajo diario como maestro.

G L O S A R I O

- ANOXIA. Falta de oxígeno.
- CONGENITO. Que se engendra juntamente con otra cosa.
- CONTRACTURA. Contracción involuntaria duradera o permanente, -
de uno o más grupos musculares.
- CONVULSION. Contracción violenta e involuntaria de los músculos
- DISTONIA. Es toda alteración del tono. Se aplica particularmente a las alteraciones en la coordinación de los sistemas simpático y parasimpático.
- ENCEFALITIS. Inflamación del encéfalo.
- ESTRABISMO. Disposición anormal de los ojos que padecen los --
bizcos, por lo cual los ejes visuales no se dirigen a la vez al mismo objeto.
- EPILEPSIA. Enfermedad nerviosa caracterizada por convulsiones y perturbación o pérdida del sentido.
- GUTURAL I. Consonantes cuyo sonido proviene de la garganta: g, j, k.
- HERPES. Erupción cutánea acompañada de escozor, que consiste en el agrupamiento de granillos o vejiguillas.
- HIPERTONIA. Aumento en el tono muscular.
- HIPOTONIA. Disminución del tono muscular, aparece en enfermedades de origen nervioso.
- INFLUENZA. Gripe.
- MENINGITIS. Inflamación de las meninges. Son varios los agentes que pueden determinarla.

OREJONES. Cuerpo que sale fuera del flanco de un baluarte cuyo cuerpo se ha prolongado.

PAROTIDITIS. Tumor inflamatorio en las glándulas salivares situadas debajo del oído y detrás de la mandíbula inferior.

PERCEPCION. Es la toma de conciencia sensorial de objetos o acontecimientos exteriores, y que puede dar nacimiento a sensaciones más o menos complejas y en gran cantidad.

SARAPION. Enfermedad contagiosa, que se manifiesta por multitud de manchas pequeñas y rojas, semejantes a las picaduras de las pulgas y que va precedida y acompañada de síntomas catarrales.

SENSORIO. Centro común de todas las sensaciones.

SIFILIS. Enfermedad virulenta, específica, transmisible por la unión sexual, por contacto o por herencia.

TOXEMIA. Presencia en la sangre de sustancias venenosas.

VARICELA. Enfermedad contagiosa, caracterizada por una erupción parecida a la de la viruela benigna.

ZONA. Erupción de vesículas blancas, translúcidas, acompañadas de gran ardor y dolor.

ZOSTER. Zona (erupción).

B I B L I O G R A F I A

- (1) BAKWIN HARRY Y MORRIS BARWIN, RUTH. "Desarrollo psicológico del niño normal y patológico" Ed. Interamericana, Méx. 1980.
- (2) CAUZAC MAURICE. "El niño con trastorno motor de origen cerebral". Ed. Panamericana, México, D.F., 1977.
- (3) ESCANERO SALAZAR, ALFONSO Y COLABORADORES. "Parálisis cerebral infantil." Revista de la Facultad de Medicina. Vol. - XIX, No. 15, 1976.
- (4) FERREIRO, EMILIA Y TEBEROSKY ANA. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Ed. Siglo XXI, México, D.F., 1983.
- (5) R. FINE, NANCIE. "Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral." Edo. Prensa Médica Mexicana, México, D.F. 1983.
- (6) HENRY, MAIER W. "Tres teorías sobre el desarrollo del niño" Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina 1979.
- (7) HERNANDEZ, JORGE. CASAUBON, ELIZABETH. FERNANDEZ, SANDRA Y OTROS. "Manual de terapia física y ocupacional de A.P.A.C. s/p.
- (8) RANDOLPH LEE CLARK, M.D. Y RUSELL W. CUMPLEY, PH.D. "El libro de la salud". Ed. Continental, México, D.F. 5^{ta} edición, 1978.

- 9() Revista de la Facultad de Medicina. "Parálisis cerebral infantil" Vol. XIX, No. 15, 1976. México, D.F.
- (10) Revista Médica Mexicana. "Parálisis cerebral infantil". México, 1976.
- (11) RODRIGUEZ PINTO, MARIO. "Anatomía fisiología e higiene." Ed. Progreso, México, 1984.
- (12) SALAZAR FLORES, VIRGINIA " El problema médico, social, y económico de los niños inválidos por parálisis cerebral". Tesis U.N.A.M. 1963 Facultad de trabajo social.
- (13) SERMENO POHLS ' FERNANDO. "Parálisis cerebral infantil" tesis U.N.A.M. de Guanajuato, Gto. 1965.
- (14) VELASCO FERNANDEZ, RAFAEL. "El niño hiperquinético". Ed. Trillas, Méx. 1976.
- (15) WECHSLER, DAVID. "Escala de inteligencia para el nivel escolar". Méx. D.F. 1984, Test de Wechsler.

A N E X O S

EJERCICIO 2

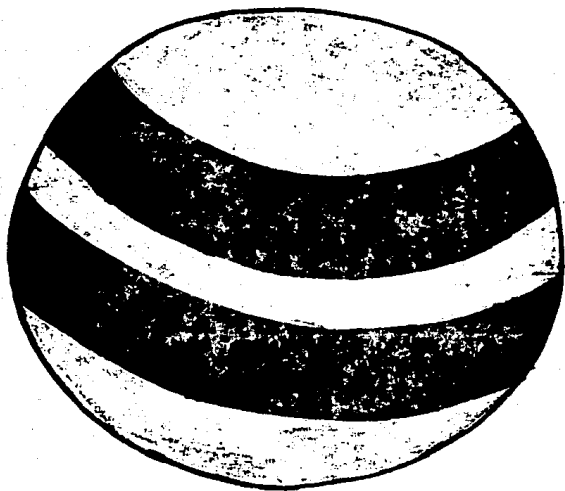
Material (letras) empleadas en el ejercicio dos.

OSO	F
PAPA	A
PE	I
PI	DOS
LA	PELO
A	FRUTA
E	KILO
L	PERIMETRO
MAMA	MANTECA
S	MARAVILLA
7	FABULOSO
TRA	PALO
AS	DOS
AS	3
SO	5

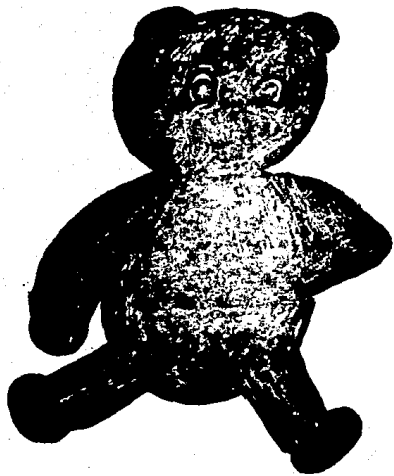
Ejercicio 3

El material consistió en tarjetas (bibliográficas), y cada tarjeta contenía las letras del abecedario.

A	I	R	W
B	J	P	X
C	K	Q	Y
D	L	R	Z
E	LI	S	
F	M	T	
G	N	U	
H	O	V	



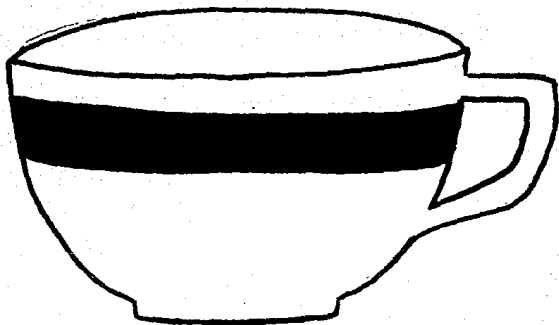
pelota



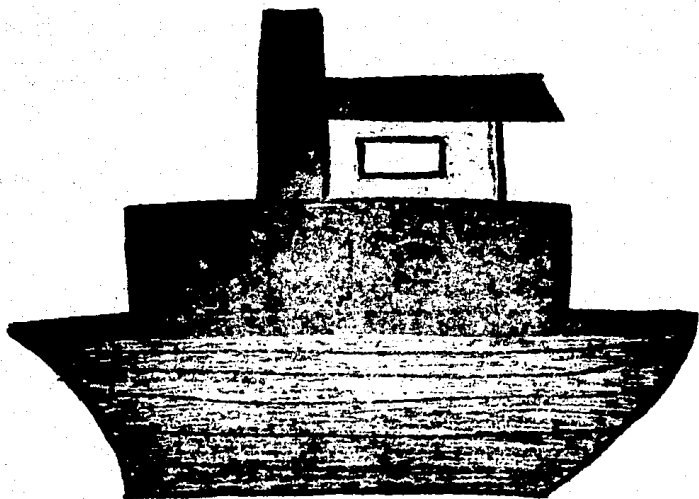
juguete



higuera



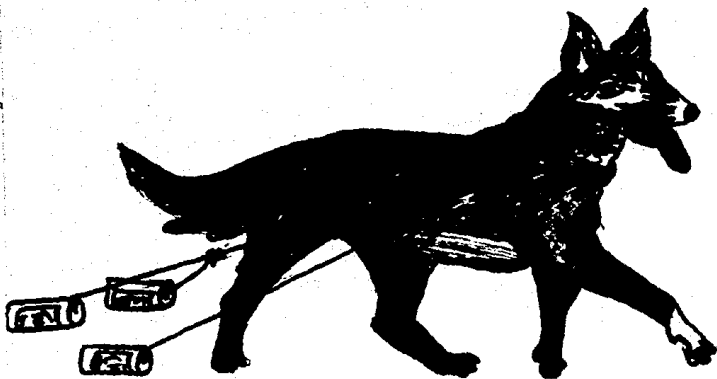
asa



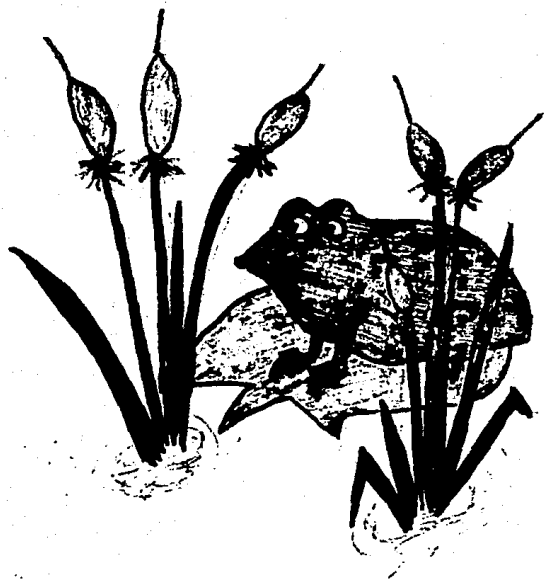
VELERO



EL PATO NADA



el perro corre



LA RANITA SALIO
DE PASEO



Raúl rema en el río