

10
2ejº



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
"ACATLAN"

ANALISIS DE LA METODOLOGIA EMPLEADA EN UN
CENTRO PSICOPEDAGOGICO PARA EL TRATAMIENTO
DE LOS PROBLEMAS DE APREDIZAJE EN LA ESCRITURA
EN NIÑOS DE 1o. Y 2o. AÑO DE PRIMARIA DEL
CICLO ESCOLAR 84 / 85

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N
HERNANDEZ ORTIZ GLORIA
MONTES LEAL MA. DEL ROCIO



Acatlán, Edo. de México

1990



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.

PAGINA.

INTRODUCCION GENERAL	1
MARCO TEORICO	5

CAPITULO 1.

"LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO"

INTRODUCCION CAPITULO 1.....	9
1.1. HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO... 11	
1.1.1. Fundamentos legales	14
1.1.2. Estructura de la Dirección General de la Educación Especial	16
1.1.3. Los servicios de Educación Especial.....	19
1.2. CENTRO PSICOPEDAGOGICO.....	23
1.2.1. Objetivo general.....	24
1.2.2. Organigrama	24
SINTESIS CAPITULO 1.....	25

CAPITULO 2.

"DESARROLLO COGNOSCITIVO DE ACUERDO A LA PSICOLOGIA GENETICA DE JEAN PIAGET.

INTRODUCCION CAPITULO 2.....	29
2.1. CONCEPCION DE ARENDIZAJE	31
2.2. INTELIGENCIA REPRESENTATIVA MEDIANTE OPERACIONES CONCRETAS.....	38
2.2.1. Pensamiento preconceptual	38
2.2.2. Pensamiento de Operaciones concretas....	43

2.2.2.1. Pensamiento intuitivo.....	43
2.2.2.2. Periodo de las Operaciones concretas.....	44
2.3. PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA	49
CONCLUSIONES CAPITULO 2	62

CAPITULO 3

"PROBLEMA DE APRENDIZAJE EN LA LENGUA ESCRITA"

INTRODUCCION CAPITULO 3	65
3.1. ASPECTOS FORMALES DEL SISTEMA ALFABETICO	68
3.2. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA ESCRITA, SEGUN EMILIA FERREIRO.....	74
3.3. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA LENGUA ESCRITA.....	85
CONCLUSIONES CAPITULO 3	97

CAPITULO 4

"PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS"

INTRODUCCION CAPITULO 4.....	100
4.1. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA	101
4.2. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.....	104
4.2.1. Diagnóstico	104
4.2.1.1. Area del trabajo social	104
4.2.2.2. Area de Psicologia	105
4.2.2.3. Area pedagogica.....	108

4.2.2. Tratamiento pedagógico	116
4.3. RECOPIACION DE DATOS	124
4.4. ANALISIS DE DATOS DE LA MUESTRA	172
4.4.1. Indicadores cualitativos y cuantitativos	172
CONCLUSIONES GENERALES	186
SUGERENCIAS PEDAGOGICAS	193
BIBLIOGRAFIA GENERAL	195
ANEXOS	198

INTRODUCCION GENERAL

El interés para la realización de este trabajo, surge de la inquietud ante los problemas educativos que enfrenta nuestro país, uno de los que llamo nuestra atención es el fenómeno de la "reprobación" en el nivel básico principalmente en el aprendizaje de la lengua escrita.

Al considerar que una de las funciones primordiales de la Escuela primaria es la de "alfabetizar" a todos los niños que ingresan a la escuela siendo uno de los objetivos esenciales de la instrucción básica, el aprendizaje del cálculo elemental y la lecto-escritura, el cual debe lograrse durante el primer año de escolaridad, nos enfrentamos a una realidad muy distinta, ya que no todos los niños alcanzan a leer y escribir en el tiempo pre-establecido y, por tanto, son reprobados, aumentando alarmantemente los índices de reprobación en nuestro país.

Las estadísticas publicadas en Estadística Básica del Sistema Educativo-Serie Histórica de la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, Mayo de 1982; en 1980 nos señalan lo siguiente:

- 1.- Los índices de "reprobación" en el primer grado de primaria de los ciclos escolares 1976-1977 a 1982-1983 se han mantenido entre el 16 y 18% y la deserción entre 5 y 6%, por lo cual los índices de fracaso inicial oscilan entre el 22 y 23%.
- 2.- En cifras absolutas, la cantidad de reprobados aumenta regularmente: 539,161 en el ciclo 1976-1977 y 669,668 en el ciclo 1980-1981. Así este problema, es digno de atención debido a que los fracasos en este campo van generalmente acompañados del abandono de la escuela, impidiendo que se logren al menos, a nivel masivo de la población los objetivos mínimos de instrucción. Junto con este fenómeno, coexiste el problema de la situación psicológica del niño: desde el momento en que el niño es reprobado, lo separan de los otros, queda fuera de la progresión normal de los grados escolares y se le califica para sí mismo, para los de su familia y para sus compañeros como: "quien no pudo...", "no fue capaz de aprender", "es un burro", "es un tonto, un flojo, etc.", en suma, se le considera como "fracasado". Así en el terreno de la subjetividad, el niño enfrenta de modo diverso su condición de repetidor o de reprobado en sus interacciones con la escuela, con la familia y la sociedad. A los niños que no lograron adueñarse del proceso de la lengua escrita en su primero y segundo año de la escuela primaria, se les determina con problema de aprendizaje, por lo que se considera que deben recibir apoyo psicopedagógico para ayudarlos a la superación del problema que presenta.

Es por ello que nuestra investigación la desarrollamos en un Centro Psicopedagógico, abordando la labor pedagógica que realiza la Institución para la atención a los problemas de aprendizaje.

Sin embargo, no se trata del problema de unos cuantos niños que no aprenden a leer o escribir debido a problemas de aprendizaje, cuya solución intenta darse a través de apoyos especiales, los cuales han ido aumentando por igual, en la década de los 80s. la demanda de atención a niños que presentan problemas de reproducción. Aproximadamente 20 niños de cada 100 son enviados a demandar educación especial por haber reprobado.

Esta problemática no es exclusiva de nuestro país, sino de toda América Latina, por lo que se han realizado investigaciones tendientes a dar respuesta para la solución del mencionado problema. Una de ellas son las investigaciones más actuales de Emilia Ferreiro, y otros muchos investigadores de México, España y Latinoamérica, los que han replanteado los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este planteamiento se sustenta en la teoría psicogénética de Jean Piaget y, a partir de ella se concibe el aprender a leer y escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el objeto de conocimiento, en este caso con el sistema de escritura. Desde esta perspectiva se concibe la escritura como objeto, y por tanto fuente de información disponible. Así el aprender a leer y escribir, más que una destreza mecánicamente adquirida es un "proceso de construcción" fundamentalmente del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. Siendo desde esta perspectiva en la que basamos el Marco teórico, por lo que a lo largo de este trabajo mencionamos las etapas de evolución de la lengua escrita para poder enmarcar como adquieren este conocimiento los niños.

Desde esta óptica se pueden considerar de manera diferente algunas respuestas que en cierto momento de su desarrollo evolutivo el niño manifiesta en el transcurso del proceso de adquisición de la lengua escrita, los que son completamente "normales" y que han sido interpretados como "patológicos" o debido a fallas perceptivo-motrices.

Por lo tanto, los niños que son juzgados como "retrasados en el aprendizaje" o con "problemas de aprendizaje" pueden ser niños que hayan tenido que recorrer un camino más largo al iniciar la escolaridad primaria, en base a las aportaciones de Jean Piaget se muestra que los niños, no esperan tener 6 años y una maestra adelante para comenzar a reflexionar acerca de problemas complejos, y nadie impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe, reflexione también acerca de ella. Por lo tanto los niños llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento de la escritura. Así puede haber niños que al iniciar la escolarización se encuentren ya sea en niveles iniciales de conceptualización de la escritura (nivel présilábico), o en niveles

más avanzados (silábico-alfabético) y por consiguiente de acuerdo a su evolución psicogenética y las oportunidades sociales-educativas que tenga el niño, alcance a comprender los objetivos de enseñanza destinados para él. Esto implica que no todos los niños avanzan al mismo ritmo, y si hay quienes se retrasan, se les clasifica de niños que estaban "inmaduros" para tal aprendizaje. Por otro lado, el niño en su proceso de construcción de conocimiento, se plantea problemas, conflictos y soluciones en una forma particular que depende de su propio nivel de evolución, en los intentos de comprender el sistema de signos que constituyen nuestra escritura alfabética, y que al desconocerlos se interpreten como "problemas de aprendizaje".

Es entonces, que a partir de este enfoque: "psicogénesis de la escritura", enmarcamos y conceptualizamos el "proceso de aprendizaje de la lengua escrita", en base a las investigaciones realizadas en este campo. Siendo sus principales expositores la Doctora en Psicología Emilia Ferreiro, Ana Taberovsky (Buenos Aires, 1979) y Margarita Gómez Palacio. Así mismo como dichas investigaciones se sustentan en la teoría psicogenética del epistemólogo Jean Piaget, consideramos pertinente para un mejor entendimiento, caracterizar los momentos evolutivos del desarrollo del pensamiento, involucrados en el aprendizaje de la escritura, basándonos en el desarrollo de la inteligencia, según este autor.

Por otro lado, retomando la problemática, de los niños que no aprenden a leer y escribir por problemas de aprendizaje tenemos que la Dirección General de Educación Especial, organismo que depende de la Secretaría de Educación Pública, como alternativas de solución crea en 1976 los "grupos integrados", los que funcionan dentro de la misma primaria para atender a estos niños que han sido reprobados, así como también se crean los Centros Psicopedagógicos con el objetivo de recuperarlos de su fracaso inicial e incorporarlos a la progresión normal de su escolaridad. Por lo que, consideramos necesario mencionar cronológicamente el desarrollo histórico que ha tenido la Educación Especial en nuestro país.

Nuestra investigación la realizamos en un Centro Psicopedagógico con la siguiente hipótesis de trabajo: "Si se da un tratamiento basado en la concepción teórica de la Percepción del Aprendizaje de la escritura, a los niños que presentan problemas de aprendizaje de la escritura, entonces con dicha metodología se superará su problema".

Para la comprobación de nuestra hipótesis nos planteamos los siguientes objetivos:

- 1.- Conocer la premisa teórica en la que se fundamenta la acción psicopedagógica que se da al niño en el Centro.
- 2.- Comprender la dinámica operativa del trabajo psicopedagógico en el Centro.

- 3.- Conocer la capacitación profesional de cada uno de los integrantes del grupo técnico del Centro.
- 4.- Identificar los recursos técnicos empleados para el diagnóstico, tratamiento y evaluación de niños con problemas de aprendizaje de la lengua escrita.
- 5.- Explicar los medios o procesos pedagógicos para la atención en la superación de los problemas de aprendizaje del niño.
- 6.- Conocer la eficacia de los tratamientos para la "solución" del problema.
- 7.- Identificar los resultados obtenidos en el tratamiento psicopedagógico.
- 8.- Describir la labor de campo realizada fuera del Centro, una vez que fue dado de alta el niño.
- 9.- Conocer el seguimiento estadístico de los resultados de aprovechamiento.

Para ello, realizamos entrevistas al personal que labora en el Centro, visitas al mismo para observar la dinámica de trabajo, así como la realización de investigación bibliográfica.

Trabajamos con una muestra de 25 expedientes, de los cuáles extrajimos la información correspondiente que nos permitiera analizar la Metodología empleada en los niños que presentan específicamente problemas de aprendizaje en la lengua escrita.

Con base a lo anterior, queremos investigar en que medida se favoreció, se solucionó o en caso contrario se bloqueó el problema de aprendizaje que presentaba el niño y en que medida es efectiva la estrategia pedagógica que inició Educación Especial para ayudar a solucionar el problema de "fracaso escolar" al que se enfrenta el Sistema Educativo Nacional.

MARCO TEORICO

A cualquier práctica educativa subyace una concepción psicológica del aprendizaje sea ésta explícita o no. Para guiar nuestro trabajo de investigación en cuanto a aportación consideramos los postulados teóricos del "Constructivismo" con relación al aprendizaje de la lengua escrita.

Se impone, para comenzar, una breve caracterización de la concepción psicológica Empirista, y por otro lado la Constructivista del aprendizaje de la escritura.

La Concepción Empirista. El aprendizaje de la escritura puede ser caracterizada como la concepción, según la cuál el aprendizaje es básicamente un proceso en el cual se logran reforzar los vínculos asociativos entre ciertos estímulos (las letras) y ciertas respuestas (la emisión verbal del fonema que las letras codifican), es decir durante el proceso de aprendizaje de la escritura el sujeto asociará, por ejemplo, la forma gráfica "a" con el fonema /a/ la letra "b" con el fonema /b/, etc.; según esta concepción al inicio del aprendizaje o de la enseñanza, la probabilidad de que se dé la respuesta correcta ante los estímulos pertinentes es "cero" o (insignificante); al final del aprendizaje, en cambio, dicha probabilidad se torna en "uno" (o es muy alta). En otras palabras, la concepción empirista reduce el aprendizaje de la escritura al conocimiento asociativo de los binomios grafemas-fonemas. Así mismo, desde esta perspectiva el aprendizaje de la escritura supone, como lo fundamental y necesario el desarrollo de algunas habilidades especializadas a saber: 1. Discriminación perceptiva visual de formas gráficas complejas (letras); 2. Discriminación perceptiva auditiva de emisiones sonoras sin significación (fonemas o sílabas) y 3. La habilidad motora de emitir sonidos sin significados propios. Así, si el niño tiene una buena discriminación visual y auditiva, si esta bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado, al igual que su articulación y si tiene un cociente intelectual normal, entonces tendrá éxito en el aprendizaje, en caso contrario fracasará debido a que esta inmadura, puede tener una posible disfunción cerebral porque no ha desarrollada adecuadamente sus gnosias y praxias necesarias para poder aprender la lecto-escritura lo que resulta insatisfactorio, por un lado, el hecho de que estos factores correlacionen positivamente con el rendimiento escolar de la lecto-escritura, no quiere decir que sea la causa directa del rendimiento observado. Por lo que, se hace discutible que sea necesario recurrir a una lista de actitudes para el aprendizaje de la escritura. A su vez, esta teoría considera al sujeto de aprendizaje como un sujeto sujeto pasivo en espera de alguien que posee conocimiento se lo trasmite, por lo que supone, que los niños al ingresar a la escuela forman un grupo homogéneo desde el punto de vista de su conocimiento de la lengua escrita.

Concepción Constructivista del aprendizaje de la lengua escrita es entendida como: "Un proceso de obtención de conocimiento", inherente a la psicología genética, supone necesariamente, que hay proceso de aprendizaje en el sujeto como resultado de su propia actividad. La epistemología genética es única en postular la "acción" como origen de todo conocimiento. Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que por nuevo que sea el contenido deberá necesariamente ser "asimilado" por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, las asimilación será más o menos deformante. Por lo tanto la concepción teórica piagetana de una adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento aparece también como el punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontándolo con este objeto cultural que constituye la escritura.

Este marco de referencia piagetano en cuanto a teoría del aprendizaje nos parece válido para interpretar de una manera diferente el aprendizaje del niño: En lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del sistema de escritura. Por lo tanto, esta concepción supone que la escritura es un objeto de conocimiento para el sujeto, quien para aprender a escribir, deberá reconstruir el objeto.

La información que el niño puede asimilar esta en relación con los conceptos previos que él ha podido estructurar y a la existencia de un determinado contexto de uso de la lengua escrita.

Al ser la escritura un objeto de conocimiento para el niño (en tanto a sistema de representación no se dá por supuesto que el niño sabe que nuestra escritura es alfabética). El niño llegará a comprender esto mediante un proceso cuyo motor es la "acción". La acción que el niño ejerce sobre la escritura se dá generalmente mucho antes de que ingrese a la escuela, ya que la escritura es ante todo, un objeto social y tiene obviamente, una presencia extra escolar.

En coherencia con su concepto central, el constructivismo, condiciona el aprendizaje de la escritura a las posibilidades que el niño tenga de ejercer su acción (cognoscitiva) sobre la lengua escrita y simultáneamente, la acción que la lengua escrita ejerza sobre el niño; es decir, se condiciona el aprendizaje a un proceso de interacción entre el niño y la escritura. Así el aprendizaje de la escritura supone una reflexión sistemática sobre su naturaleza y función.

Este proceso de apropiación se realiza de diferentes niveles que implican una construcción ascendente de menor a mayor grado de complejidad. Aunque existen dentro de esta evolución cierta heterogeneidad, se han encontrado momentos pilares que son generalizables y característicos de este proceso de conceptualización de

la escritura. Así encontramos que se dan cuatro niveles:

- I) Nivel presilábico.
- II) Nivel Silábico.
- III) Nivel Silábico-alfabético.
- IV) Nivel Alfabético.

Dicha evolución exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes: Como con la correspondencia término a término, relación entre el todo y las partes, tanto, la reflexión metalingüística. Así mismo, el niño se enfrenta en este proceso, a una serie de "problemas" que no tiene nada que ver con

problemas de psicomotricidad, lateralidad, etc., porque presente lo que tradicionalmente se le ha denominado "omisión de letras" "inversiones", "faltas de ortografía", "fallas en la separación de las palabras", etc.

De acuerdo a este enfoque se sabe, por ejemplo, que las escrituras silábico-alfabéticas consistentes en escribir una misma palabra según los sistemas silábico y alfabético en alternancia, han sido interpretados como escritura de niños "que omiten letras", porque se piensa que el niño tiene fallas en sus gnosias visuales. Considerese, que una escritura silábica de la palabra "piña" es por ejemplo, "ia"; se sabe que para los niños que escriben así en un cierto momento de su desarrollo, cada letra representa una sílaba, se ha constatado, mediante las investigaciones realizadas que estos niños tiempo después, escriben la palabra "piña" algo así como "pia ó ifña", éstas últimas escrituras son silábico-alfabéticas, período de gran importancia evolutiva. Es claro que quienes consideran las escrituras silábico-alfabéticas, como escrituras con omisión (es) de letra(s) evalúan la escritura con referencia al sistema adulto ya acabado, mientras asumiendo un punto de vista evolutivo, esas escrituras no son "omisiones" sino "agregados" tomando como referencia las escrituras del nivel anterior que es el silábico.

Así mismo, en su proceso de construcción de conocimiento el niño necesariamente presenta "errores" los que tradicionalmente han sido interpretados como signos de una posible "dislexia".

En la teoría constructivista estos errores corresponden en su mayoría a pasos evolutivos de un proceso.

Aunque los niños cometen errores sistemáticos, el permitirle al niño pasar por períodos de "errores constructivos", en la comprensión de un objeto de conocimiento, aparece estrechamente ligada, la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuales son las leyes de composición, por lo que se puede decir que la comprensión piagetana es operatoria.

Por igual, hay que saber detectar cuando el niño se encuentra en un "conflicto cognitivo" que permite un progreso en el conocimiento.

Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos antes ignorados, se convierten en perturbaciones. Esto es, cuando la presencia de un objeto (de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, por tanto realiza un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable. Es importante detectar cuales son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarle a avanzar en el sentido de una nueva infraestructura y no inmediatamente considerarlo de incapaz para aprender y reprobarlo.

Es así que con el conocimiento a este nuevo enfoque; queremos, establecer en este trabajo que se pueden abordar los "problemas de aprendizaje" desde otra perspectiva pedagógica considerando su validez para la interpretación y creación de situaciones educativas, así como el largo camino que hay que recorrer para que los lineamientos pedagógicos que se desprenden de este enfoque pueden convertirse en una realidad en el aula, tanto en la escolaridad primaria, como de la educación especial; y realizar acciones educativas para promover la adquisición de este conocimiento. Todo encaminado a solucionar o frenar el fenómeno de la "reprobación" que conduce y se traduce en "fracaso escolar".

CAPITULO I

"EDUCACION ESPECIAL"

INTRODUCCION

El problema institucional que significa la reprobación de un gran porcentaje de niños que integran al "Sistema Educativo Nacional" conduce necesariamente a una reflexión sobre que acciones específicas y concretas se llevan a cabo en nuestro país para solucionar el "problema de aprendizaje" que presentan los niños que han reprobado el primer o segundo grado de su escolaridad primaria, por no haber logrado adueñarse del proceso de la lecto-escritura.

Ante esta situación la Secretaría de Educación Pública ha creado organismos dedicados a proporcionar atención a personas con requerimientos especiales, cualquiera que sea su problemática. Uno de estos organismos es la Dirección General de Educación Especial, la cual destina sus servicios, por un lado, a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para capacitar al individuo como persona autónoma, posibilitando su integración y participación en el medio circundante, asumiendo responsabilidades sociales, de acuerdo a su capacidades, actuando sobre él, desde su nacimiento hasta la vida adulta si así lo amerita el caso para lograr su desarrollo psicoeducativo, así como para compensar las deficiencias o alteraciones específicas que le afecten. Dentro de este grupo de sujetos se encuentran las áreas de deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos e impedimentos neuromotores.

Por otro lado, también atiende a sujetos cuya necesidad de atención especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal. En este grupo se incluyen los niños con problemas de aprendizaje y lenguaje así como trastornos en la conducta.

Para proporcionar estos servicios la D.G.E.E. cuenta con centros especializados por áreas respectivamente, tanto en los Estados como en el Distrito Federal, actuando en coordinación con la Secretaría de Salubridad y Asistencia y con instituciones privadas. Según la naturaleza y grado de los problemas adicionales o complementarios individualizados que pueden ser aplicados con carácter transitorio o permanente. Los fines generales de la Educación Especial responden a los inscritos en el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, fines que no difieren de la educación regular sino que comparte s sus fines generales y sus principios. Su peculiaridad consiste en las modificaciones para la superación de las dificultades que tenga el sujeto.

Este capítulo tiene la finalidad de dar a conocer el panorama histórico que ha tenido la Educación Especial en nuestro país, la estructura de la Dirección General de Educación Especial, los

servicios con los que cuenta actualmente. de ellos describiremos el de un Centro Psicopedagógico, lugar donde se atienden los niños que presentan problemas de aprendizaje en la adquisición de la lecto-escritura y cálculo elemental. Mediante la participación de especialistas en el área de aprendizaje, psicología, trabajador social, terapeutas del lenguaje y médicos, en forma interdisciplinaria se establece el diagnóstico del niño que demanda el servicio y en base a el proporcionar el tratamiento adecuado para lograr la superación de su problema y puede continuar satisfactoriamente sus estudios.

1.1 HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

Existen en México numerosos niños y jóvenes que tienen requerimientos de educación especial, los cuales forman parte de los grupos marginados, cuyas condiciones de vida son deprimentes, en donde existen carencias de estímulos que afectan diversas formas o niveles de aprendizaje. Grandes han sido los esfuerzos realizados en el país con referencia a la educación especial. La primera iniciativa corresponde a Don Benito Juárez (1), quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos. En 1870 estableció la Escuela Nacional de Ciegos. En 1914 el doctor José González eminente científico precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó organizar una Escuela para Débiles mentales en la ciudad de León, Gto. En el periodo que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres; además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así mismo, el profesor Salador M. Lima fundó una escuela para débiles mentales en la Ciudad de Guadalajara.

En 1929 el doctor José González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la Cd. de México. En 1932, un año antes de su muerte, tuvo la satisfacción de asistir a la inauguración de la escuela que lleva su nombre y que fundara el doctor Santamaría en el local anexo a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal. El doctor Santamaría y el maestro Lauro Aguirre, que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que hasta esa fecha era la sección Higiene Escolar, dependiente de Educación Pública.

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se abocó al estudio del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Este estudio demostró, entre otras cosas, que una parte importante de los alumnos de escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían de nutrición, factor que influía en el aprovechamiento escolar del menor.

Se juzgó oportuno continuar estudiando este problema en sus aspectos psicopedagógicos y sociales, para lo cual se resolvió crear un centro de investigación. Consecuencia de estas investigaciones la apertura de la Escuela de Recuperación Física, que funcionó en un anexo de la Policlínica No. 1, a partir de agosto de 1932.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, promotor de la educación especial en México, planteó al entonces ministro de Educación Pública Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. El mismo año se creó el Instituto

Médico-Pedagógico en Parque Lira, fundado y dirigido por el doctor Solís Quiroga para atender niños deficientes mentales.

En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y de Ortolalia, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial.

A fines de 1940 el doctor Solís renunció a la jefatura del Departamento de Prevención Social y regresó a la dirección del Instituto Médico-Pedagógico, donde permaneció hasta 1957.

En 1941 el ministro de Educación, Lic. Octavio Bejar Vázquez, accediendo a la petición del Dr. Solís, propuso la creación una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lograr este objetivo había que modificar la Ley Orgánica de Educación.

Se reformó la Ley y entró en vigencia el 7 de junio de 1943 quedando a su cargo el Dr. Solís con las carreras deficientes mentales y de menores infracciones, agregándose después las carreras para maestros especialistas en educación de ciegos y sordomudos.

En 1942 se instalaron dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros. En 1944 aumentó su número a 10, instalados en diferentes escuelas primarias del Distrito Federal.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

El profesor Manuel López Dávila, oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública se interesó en el problema de la educación especial, creando la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General Superior e Investigaciones Científicas; a cargo de ella quedó la profesora Odalmina Mayagoitia, esta Oficina se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales. Como resultado de esta orientación se crearon en 1960 las escuelas primarias de perfeccionamiento números 1 y 2, así como también en 1961 las Escuelas Primarias 3 y 4.

En 1962 se inauguró la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para Adolescentes y en 1963 se separó la de Adolescentes Mujeres.

En 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación No. 2, tanto el Centro No. 1 como el 2 fueron creados para recibir aquellos casos que por sus características no podían ingresar en las Escuelas de Perfeccionamiento.

En 1966 se crearon dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoiçtitlàn. Durante los

siete años en que la profesora Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación se fundaron 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país. En septiembre de 1966 la profesora Mayagoitia se hizo cargo de la dirección de la escuela Normal de Especialización, realizando una reforma en los planes y programas. La sustituyó en la Oficina de Coordinación la profesora Guadalupe Méndez Gracida.

La larga secuencia de esfuerzos realizados, por lo que consolidan un sistema educativo para los niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970, en el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica.

Este hecho representó un cambio de actitud del Estado cumpliendo el cometido esencial de extender los beneficios de la educación especial a esa amplia y diversa población.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó, por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países, que de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO reconocer la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general.

Se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial la profesora Odalmira Mayagoitia. La gestión de la profesora Mayagoitia culminó en 1976. Durante este periodo se comenzaron a experimentar los primeros grupos integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecieron los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras coordinaciones.

En el periodo 1976-1978 fue directora general la profesora Guadalupe Méndez Gracida. Durante su gestión se consolidó la experiencia de los grupos integrados y los CREE, y se continuó con la instalación de coordinaciones en el Distrito Federal y los Estados.

En diciembre de 1978 se hizo cargo de la Dirección General de Educación Especial de doctorado Margarita Gómez Palacios.

De 1987 a 1988 está el profesor Salvador Valdés Cárdenas, actualmente se encuentra a cargo de la Dirección General de Educación Especial el profesor Humberto Galeana Romano.

Se extendió la creación de coordinaciones en los estados, hasta abarcar la totalidad del país. La última coordinación se creó en el Estado de Morelos en septiembre de 1979.

La gestión de la doctora Gómez Palacios ha tenido innovaciones psicopedagógicas e institucionales, así como investigaciones

cuyas políticas tienden a actualizar la tecnología educativa adaptándolas a las condiciones de la realidad nacional.

1.1.1. FUNDAMENTOS LEGALES.

La educación especial está reconocida como parte del sistema educativo nacional en el artículo 15 de la Ley Federal de Educación

"La Educación Especial tiene como sujeto a los niños con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos programas adicionales o complementarios individualizados, que puedan ser aplicados con carácter transitorio o permanente" (2). Después de referirse al tipo elemental, medio y superior que, comprende el sistema educativo nacional, dicho artículo afirma que "el sistema educativo nacional comprende, además, la población de los grupos que las integran".

Tiene por fundamento los artículos 48 y 52 de la ley de Educación que se refiere al derecho a la educación y el artículo 30. de la misma ley, que se refiere a los fines y principios establecidos en el artículo 30. de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos: "La educación que imparte el Estado-Federación, Estado-Municipio, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". (3)

Estos fines son realistas cuando la Educación Especial se dirige por una filosofía humanista, ya que en todo individuo hay "Un ser humano", cualesquiera que sean sus limitaciones. Se debe actuar sobre los mismos, sin fijar de antemano barreras infranqueables; los fines de la educación no deben superditarse a esas limitaciones sino que, superándolas en cuanto sea posible, deben tener en cuenta que todo educador asume la responsabilidad de formar una persona.

Como fines específicos pueden considerarse:

- a) Capacitar al individuo con necesidades especiales para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en el medio, asumiendo responsabilidades sociales de acuerdo con sus capacidades.
- b) Actuar sobre el individuo, desde su nacimiento hasta la vida adulta, para lograr el máximo de su desarrollo psicoeducativo.

- c) Aplicar programas adicionales para corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afectan.
- d) Preparar al alumno con necesidades especiales para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- e) Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración".

La Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria (1942) del artículo 50, que contienen disposiciones referentes a la educación especial, se abroga en los artículos transitorios de la Ley Federal de Educación (1973).

El artículo 48 dice: "Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas". El artículo 52 establece los derechos de quienes ejercen la patria potestad a la tutela: I. "Obtener la inscripción necesaria para que sus hijos pupilos, menores de edad, reciban la educación primaria". Estas disposiciones legales al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente reconocer también el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial. Además el Decálogo de los derechos del Niño Mexicano -por la Trabajadora Social Carolina Baur Arenas- enuncia expresamente el siguiente principio en el inciso IX: "El niño lisiado, débil física o socialmente, tiene derecho a que se rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad". (4).

Los derechos a que nos referimos aparecen expresamente formulados en los siguientes documentos internacionales: Declaración de los derechos del niño; Declaración de los derechos de las Personas Mentalmente retardadas; Declaración de los derechos de los Impedidos, respectivamente proclamados en 1956, en 1971 y en 1976 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En sus conclusiones estos documentos recomiendan la acción nacional e internacional sobre marcos de referencia y bases comunes para asegurarles a estas personas la dignidad humana, la salud, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política, así como todas las condiciones que puedan facilitar una vida plena.

El derecho a la igualdad de oportunidades para la educación, formulado en las últimas décadas como medio para democratizar la educación obliga a reconocer que para brindar oportunidades verdaderamente iguales a las personas que padecen cualquier limitación física, mental o emocional hay que consagrarles mayores recursos en tiempo, personal, presupuestos y planificación. Estando la Educación entre los primeros servicios que el Estado

le debe a la sociedad, la realidad actual demuestra que este servicio sera ampliado cuando se refiere al alumno que recibe los beneficios de la educación a través de esta Dirección.

La Dirección General de Educación Especial realizará y estimulará todas las acciones que tiendan a modificar algunos reglamentos que puedan ser restrictivos para el derecho a la educación de los niños o jóvenes con requerimientos especiales. Apoyará igualmente cualquier acción que se proponga eliminar disposiciones que limiten su derecho al trabajo y cualquier otro derecho a su participación social en cualquier momento de su vida.

1.1.2. ESTRUCTURA DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

La Dirección General de Educación Especial está integrada por una Dirección Técnica, la Dirección de Operaciones y la Dirección Administrativa (5).

La Dirección General planea, organiza, controla y evalúa las actividades de los servicios, a la vez que promueve el desarrollo de la educación especial en toda la Republica, con el respaldo de los organismos superiores de la Secretaría de Educación Pública. En este sentido apoya el establecimiento de servicios de Educación Especial en los sectores público y privado, supervisa el cumplimiento de normas establecidas; impulsa la divulgación de la problemática de los sujetos con necesidades especiales para una mejor comprensión de la misma y orientación a los padres.

Para la realización de estas tareas, es apoyada y asesorada por las direcciones de las areas técnica, de operaciones y administrativa.

La Dirección General tiene bajo su dependencia directa al Departamento de Proyectos Especiales. Este departamento cumple tareas de control y complementariamente de asesoramiento. Realiza experiencias piloto con programas de avanzada en distintos centros de la República antes de ponerlos en funcionamiento. Si la experiencia es exitosa el programa se generaliza logrando el máximo beneficio de la modificación de los servicios al menor riesgo posible.

DIRECCIONES DE AREA:

A partir del mes de Enero de 1979 se comenzó a instrumentar bajo el asesoramiento de la Dirección General de Organización y Métodos, un cambio de estructura de la Dirección General de Educación Especial

El cambio estructural consistió en reorganizar la asignación de funciones y tareas a las tres direcciones de área:

- La Dirección Técnica en tanto órgano normativo y de planeación.
- La Dirección Operativa como órgano encargado de supervisar el funcionamiento de las instituciones que integran el sistema de Educación Especial.
- La Dirección Administrativa en tanto órgano de apoyo logístico y de servicios

DIRECCION TECNICA.

Su tarea consiste:

- a) Asesorar a la Dirección General en el señalamiento de objetivos.
- b) Formulación de planes y políticas del sistema de Educación Especial.
- c) Establecer el sistema de información y estadística de Educación Especial.
- d) Evaluar el desarrollo de los programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo para conocer sus progresos desviaciones o incumplimientos y proponer correcciones.
- e) Planear y promover la capacitación y actualización del personal docente y técnico;
- f) Planear y promover proyectos de investigación orientación al mejoramiento de la educación especial.

Para el cumplimiento de estas tareas la Dirección Técnica cuenta con cuatro departamentos:

1. Programación Académica
2. Desarrollo del Sistema
3. Investigación
4. Comunicación y promoción.

El departamento de Programación Académica elabora y actualiza el contenido de los planes y programas de educación especial; elabora método de medición para evaluar el desarrollo de los planes y programas, y propone medidas correctivas; produce documentos técnicos para orientar a los maestros en el manejo de métodos modernos de enseñanza y evaluación; planea, organiza, imparte y evalúa, de acuerdo con las necesidades detectadas, cursos de capacitación y actualización para el personal docente en servicio.

El Departamento de Desarrollo del Sistema tiene entre otras funciones: desarrollar sistemas de capacitación de información sobre el funcionamiento de planteles y servicios; investigar a partir de la demanda, la cantidad y tipo de servicios necesarios a corto, mediano y largo plazo; la viabilidad de construcción de nuevas escuelas y centros; definir la organización de los planteles y centros así como el mejor aprovechamiento de los mismos; producir información estadística sobre las condiciones en que opera el sistema de educación especial.

El Departamento de Investigación planifica y lleva a cabo actualmente investigaciones necesarias para la promoción y desarrollo del sistema. Investiga la importancia de los factores sociales y psicopedagógico que favorecen o inhiben los procesos de aprendizaje de los educandos y los instrumentos de evaluación a fin de que sean útiles para detectar alteraciones en el desarrollo del educando.

El Departamento de Comunicación y Promoción informa y sensibiliza a la opinión pública sobre las actividades y objetivos que se propone la Dirección General. Establece los canales adecuados de comunicación tanto interna como externamente; selecciona los medios idóneos de comunicación y elabora publicaciones y documentos que coadyuvan a la función de promoción; también organiza un centro de documentación bibliográfica y de revista especializadas.

DIRECCION DE OPERACIONES

Organiza, evalúa y controla el desarrollo de las actividades de los planteles, centros psicopedagógicos y grupos integrados, según los planes y programas vigentes; vigila el funcionamiento de las escuelas privadas incorporadas, asegurando el cumplimiento de los planes y programas fijados, asesora y apoya a las delegaciones generales y coordinaciones, en todo lo referente a interpretación de normas y problemas de funcionamiento del sistema de educación especial.

Para el cumplimiento de estas tareas de Dirección de Operaciones cuenta con el Departamento de Servicios en el Distrito Federal y tres Departamentos de servicio para el interior de la República: la zona norte, la zona centro y la zona centro y la zona sur, que funcionan en relación con las coordinaciones.

Existen seis coordinaciones de servicio en el Distrito Federal y una en cada Estado de la República.

Las coordinaciones son unidades administrativas y técnicas de enlace entre la Dirección General de Educación Especial y las instituciones y servicios de educación especial en el Distrito Federal y en cada entidad federativa.

En este sentido, su objetivo es cumplir y hacer cumplir las normas, disposiciones y procedimientos emanados de la Dirección General de Educación Especial, así como de asesorar, supervisar y controlar el funcionamiento de los servicios de educación especial en cada entidad.

Otras tareas de las coordinaciones son elaborar y proponer a DGEE un programa anual de actividades e informar periódicamente sobre el cumplimiento de las mismas, determinar la demanda insatisfecha de servicios y apoyar el establecimiento de nuevos servicios de educación especial, ya sean públicos o privados; determinar las necesidades de recursos humanos, materiales y financieros de los servicios.

Por último, las coordinaciones establecen y mantienen relaciones de colaboración con las delegaciones generales de la SEF en cada entidad.

DIRECCION ADMINISTRATIVA

Tiene como funciones planear, organizar y coordinar la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la prestación de los servicios generales en las dependencias, conforme a las normas políticas, lineamientos y procedimiento aplicables de la Secretaría.

Dirige y coordina el reclutamiento, contratación y control del personal de la dependencia. Formula el anteproyecto anual del presupuesto de la Dirección General y establece los sistemas de control presupuestal. Elabora el programa anual de adquisiciones, almacenaje y distribución de los recursos materiales. Organiza y coordina los servicios de archivo, transporte, intendencia, mensajería, reproducción y conservación de bienes de consumo e inmuebles.

Otorga licencias e impone medidas disciplinarias al personal de la dependencia, de acuerdo con las leyes y reglamentos en vigencia. Acuerda con la Dirección General el trámite de los asuntos administrativos. Atiende los asuntos que plantean los organismos sindicales de la Secretaría.

La Dirección Administrativa cuenta para el cumplimiento de sus funciones con los departamentos de Recursos Humanos, los Recursos Financieros y de Recursos Materiales y Servicios. (VER ANEXO A.1.)

1.1.3. LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL.

Los servicios de Educación Especial se clasifican en dos grupos, según el tipo de atención de los sujetos con necesidades especiales (6)

El primer grupo abarca sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y normalización.

Las áreas comprendidas son:

- deficiencia mental.
- trastornos de audición y visuales.
- impedimentos motores.

El segundo grupo incluye aquellos sujetos cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal. En este grupo se encuentran las áreas de:

- dificultad de aprendizaje y lenguaje.
- problemas de conducta.

A) Primer Grupo.

Servicios que se aplican a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y formación.

- Area de deficiencia mental. Los servicios que se tienen para la atención del área de deficiencia mental son: escuelas de educación especial cuyo objetivo es la integración del deficiente en la escuela común, en caso contrario, los alumnos son canalizados a centros de capacitación y/o industrias protegidas. Los centros de capacitación para el trabajo cuentan con talleres donde los jóvenes pueden capacitarse en uno o mas oficios, con el fin de que se puedan incorporar a un centro de trabajo. Las industrias protegidas son centros de trabajo y de sistema de control de seguridad permiten incorporar a la producción aprovechando las habilidades adquiridas en los centros de capacitación aquellos jóvenes y (adultos) que por sus limitaciones no pueden laborar en condiciones regulares.

- Area de trastornos visuales. Abarca aquellos sujetos que poseen una disminución visual tal, que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común.

Desde el punto de vista educacional la Dirección General de Educación Especial usa la siguiente clasificación:

Ciegos y débiles visuales. Existen escuelas para su atención en donde el objetivo es formar un sujeto autosuficiente, crítico y libre, que compense hasta donde sea posible sus limitaciones físicas para poder integrarse a la sociedad normovisual.

- Area de trastornos de audición. Abarca a niños sordos e hipoacúsicos. La Dirección General aplica programas de estimulación temprana a nivel preescolar y primarias con métodos oral y de comunicación total (con apoyo en señas o gestos), para adqui-

sición de lenguaje, en función como se ha dicho del grado de pérdida auditiva y la edad de iniciación. Existen servicios donde se aplican estos programas en escuelas de educación especial del Distrito Federal y los Estados, en el Instituto de Comunicación Humana (D.F.) que funcionan en coordinación con la Secretaría de Salubridad y Asistencia; en los CREE y también en instituciones privadas.

El objetivo de estos programas es dotar a los niños con dificultades de audición, de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la sociedad de oyentes, mediante la lectura de labios y un adiestramiento que les permite el máximo aprovechamiento del auxiliar auditivo.

- Área de impedimentos neuromotores. Se incluye en esta área a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que compromete de manera general o específica la motricidad voluntaria, que dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje y su adaptación social.

La Dirección General de Educación Especial proporciona, supervisa y/o coordina servicios educastivos y de rehabilitación a niños con dificultades neuromotores en distintas instituciones: en el Distrito Federal, Centro Educativo de Parálisis Cerebral, Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación, Clínica Primavera; en el interior de la República Centros de Rehabilitación y Educación Especial y otras instituciones estatales y federales.

B) Segundo Grupo.

Servicios que se aplican a sujetos cuya necesidad de Educación Especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal

- Área de dificultades de aprendizaje. La Dirección General de Educación Especial define APRENDIZAJE como: El proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño, por lo que se distinguen dos tipos de dificultades de aprendizaje:

- 1.- Aquellas que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales de cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.
2. Aquellas que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervienen en los procesos de aprendizaje.

La misma D.G.E.E. en esta área indica que cuando se trata de la adquisición inicial del cálculo elemental y la lecto-escritura, las dificultades son de ambos tipos, y cuando se trata

de conocimientos mas avanzados, tanto del cálculo como de la lecto-escritura, los problemas de aprendizaje pertenecen en la mayoría de los casos al segundo tipo, por lo que distingue a los niños con dificultades en el primer año de la escuela común, de aquellos que presentan dificultades entre segundo y sexto año. Los primeros son absorbidos por grupos integrados.

Los alumnos que asisten a grupos integrados tienen dos procedencias:

- 1.- Aquellos que habiendo iniciado su primer año de escuela primaria, no progresan y son derivados al servicio
- 2.- Alumnos que han reprobado el primer año a causa de problemas de aprendizaje, comprobado mediante pruebas psicopedagógicas.

Los niños que presentan dificultades de aprendizaje entre 2o. y 6o. año ingresan en los Centros Psicopedagógicos a los cuales asisten dos o tres veces por semana, a la escuela común en otro turno.

- Area de lenguaje Se atienden casos en que esta alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión. Las alteraciones pueden ser específicas o aparecer como consecuencias de otros trastornos (deficiencia mental) o asociados con otros problemas (ceguera o debilidad visual). Los casos son atendidos por Maestros especialistas que funcionan como equipo de apoyo de grupos integrados, centros psicopedagógicos, escuelas de audición y lenguaje y CREE.

Cuando se trata de alteraciones que aparecen como consecuencia de otros trastornos, los casos se atienden en escuelas de educación especial para deficientes mentales y dificultades neuromotoras.

- Area de los trastornos de la Conducta. Centra su interés en niños y jóvenes inadaptados sociales, en particular los menores infractores, aunque extienden su asesoramiento y servicios a la atención de adultos en reclusión. A los menores infractores se les aplica un programa psicopedagógico que provee los elementos necesarios para una reorientación de su conducta en la familia y en la sociedad.

En la actualidad la Dirección General de Educación Especial participa con la Secretaría de Gobernación y con el Departamento del Distrito Federal en la atención rehabilitadora en la Escuela Hogar para varones. Respecto a los adultos, asesora algunos centros educativos. Los reclusorios del Distrito Federal que tiene profesores adscritos en sus centros educativos pertenecientes a Educación Especial son: Reclusorios preventivos Oriente, Norte y Sur, Centro Femenil de Readaptación Social y Reclusorio Administrativo No.2.

1.2. CENTRO PSICOPEDAGOGICO.

Centro Psicopedagógico se funda aproximadamente en el año de 1978 por parte de la Secretaría de Educación Pública, mediante la D.G.E.E.

Los Centros Psicopedagógicos son unidades de servicio en los cuales Maestros especialistas en el área de aprendizaje, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Terapistas de lenguaje y Médicos, trabajan en equipo, realizando un diagnóstico individual de los alumnos que conlleva a un análisis de caso, para que el Maestro de aprendizaje realice su tratamiento en base al diagnóstico interdisciplinario.

El tipo de población que se atiende en los Centros Psicopedagógicos son niños que presentan dificultades en el aprendizaje entre segundo y sexto año, en donde continúan asistiendo normalmente a la escuela común, en otro turno. El niño que asiste al Centro Psicopedagógico, bien puede ser canalizado por la escuela primaria a la que asiste o por el contrario por sus padres o familiares que detectan el problema.

Para su ingreso es necesario que el alumno cubra ciertos requisitos: dos fotografías (tamaño infantil), fotocopia del acta del nacimiento, un informe del Maestro del grupo, argumentando el motivo del porque es canalizado al servicio.

Posteriormente se realiza una ficha de recepción que contiene sus datos generales: en Trabajo Social se realiza una entrevista de primer nivel (este estudio consiste en explorar y evaluar el medio socio-familiar en el que se desenvuelve el sujeto), tiene vigencia de dos años; después se remite al servicio de psicología donde se le aplican los siguientes test psicológicos: WUISC-80, Dibujo de Figura Humana y Bender, con el fin de medir las habilidades y destrezas del niño, tanto en el aspecto cualitativo como cuantitativo, determinando así en que área de aprendizaje requiere apoyo.

En el área de aprendizaje, el especialista diagnostica en base al Perfil de Exploración, si presenta dificultades en la lecto-escritura o en el área de matemáticas, determinando si el tratamiento es individual o grupal, cuya duración es de 45' a 80' cada una, en sesiones de dos a tres veces por semana. En el área de lenguaje se atienden casos en que está alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión, la Terapeuta, quien determina si el tratamiento es grupal o individual y, si las sesiones son dos o tres veces por semana.

El servicio médico que se proporciona en este tipo de instituciones es casi nulo, ya que no todos los centros cuentan con el servicio.

La estancia o permanencia del menor, el tratamiento en el centro psicopedagógico es de 12 a 18 meses.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Proporcionar atención psicopedagógica a los alumnos del Sistema de Educación Básica que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje y/o en el desarrollo del lenguaje (B).

1.2.2. ORGANIGRAMA.

Ver anexos A.2, A.3 y A.4.

SINTESIS CAPITULO I.

1.1 HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

PERIODO	CARACTERISTICAS.
1867	-Don Benito Juárez inicia la atención a niños con necesidades especiales.
1870	-Se funda la Escuela Nacional de Ciegos.
1914	-El Dr. José de Jesús González organiza una escuela para débiles mentales en León, Gto.
1919-1927	-Se fundan en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres. -Ademas, también fraccionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales, Universidad Nacional Autónoma de México. -Se funda una escuela para débiles mentales por el profesor Salvador M. Lima en Guadalajara.
1929	-Se solicita la creación de una escuela modelo en la Cd. de México.
1932	-Se ignagura la escuela con el nombre del Doctor Jose de Jesús González. -Se realizó la apertura de la Escuela de Recuperación Física.
1935	-El Doctor Roberto Solís Quiroga plantea la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en México. -Se fundó el Instituto Médico-Pedagógico.
1937	-Se crea la Clínica de la Conducta y de Ortolalia.
1941	-Se propone la creación de la escuela de especialización de Maestros en Educación Especial.
1943	-Entra en vigencia la Escuela de especialización.

- 1942-1944 -Se instalaron grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros, aumentando el número a 10 instaladas en escuelas primarias del D.F.
- 1954 -Se creó la Dirección de Rehabilitación.
- 1955 -Se agrega a la escuela de Especialización la carrera en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.
- 1960 -Se crean las Escuelas de Perfeccionamiento 1, 2, 3, y 4.
- 1962 -Se inaugura la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Cordoba, Ver.
-Se inician las actividades en Escuela Mixta para adolescentes.
- 1963 -Se separa de la Escuela Mixta la de adolescentes mujeres.
- 1964 -Comenzó a funcionar el Centro por cooperación No. 2.
- 1966 -Se crean dos escuelas: Una en Santa Cruz Meyehualco y otra en San Sebastián Tecolotitlán.
-La Profesora Mayagoitia se hace cargo de la Dirección de la escuela Normal de especialización realizando una reforma a los planes y programas de estudio.
- 1970 -Se crea la Dirección General de Educación Especial.
-Se hace cargo de la D.G.E.E. la profesora Odalmira Mayagoitia.
- 1976 -Culmina su gestión la profesora Mayagoitia.
-Durante este período se comenzaron a experimentar los primeros grupos integrados en el D.F. y Monterrey.
-Aparecen los primeros C.R.E.E. y las Coordinaciones.
- 1976-1978 -Es Directora General la profesora Guadalupe Méndez Gracida.
-Se consolidó la experiencia en los grupos integrados y los C.R.E.E.

- Continuo la instalación de Coordinaciones del D.F. y los Estados.
- 1978 -Se hace cargo de la D.G.E.E. la Doctora Margarita Gómez Palacio.
- 1988 -Se hace cargo de la D.G.E.E. el profesor Salvador Valdés Cárdenas.
- 1989 -Actualmente se encuentra a cargo de la D.G.E.E. el profesor Humberto Galeana.

1.1.1 FUNDAMENTOS LEGALES.

Los fines generales de la Educación Especial se fundamenta en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

1.1.3 SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL.

PRIMER GRUPO

AREAS

INSTITUCIONES

Deficiencia Mental

Escuelas de Educación Especial.

Trastornos, Audición y Lenguaje.

Centros de Capacitación.

Trastornos visuales

Industrias Protegidas.

Impedimentos motores C.R.E.E.

Estimulación temprana y

SEGUNDO GRUPO

Dificultades en el Aprendizaje y Lenguaje

Grupos Integrados
Centros Psicopedagógicos

Problemas de Conducta

Clinica y Reclusorios preventivos.

CITAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO 1.

- 1.- SEP. La Educación Especial en México/ B. p.11 Edit. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP. México. 1981.
- 2.- SEP. Bases para una Política de Educación Especial. p.7 Edit. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP. México 1981.
- 3.- Ibidem, p.19.
- 4.- Ibidem, p. 7.
- 5.- SEP. Manual de Organización del Centro Psicopedagógico. p.3 Edit. Dirección General de Educación Especial. México. 1980.
- 6.- SEP. La Educación Especial en México/ B. p. 29 Edit. Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP. México 1981.
- 7.- Ibidem, p.39.
- 8.- SEP. Manual de Organización del Centro Psicopedagógico. p. 1 Edit. Dirección General de Educación Especial. México. 1980.

CAPITULO 2.

INTRODUCCION.

Ante el problema del "fracaso escolar" en los primeros y segundos grados de la escolaridad primaria, donde la Psicología tradicional reduce el aprendizaje de la escritura a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices y el "problema de aprendizaje" a una mal lograda madurez neurológica, a una posible disfunción cerebral (que no está bien fundamentada), o a una cuestión de métodos (analíticos y sintéticos), que responden a concepciones auditivas y visuales, así como a la correspondencia fonema-grafema. Reducen el proceso de aprendizaje a una "destreza mecánicamente adquirida", por lo que, la acción educativa se orienta en implementar el "mejor" o "más eficaz" método de aprendizaje para prevenir dicho fracaso y por otro lado, se remiten a centros especializados los niños que reprueban el grado escolar para recuperarlos de su fracaso inicial o incorporarlos al período regular de la primaria. Sin embargo sigue habiendo una cifra considerable de niños que son reprobados al finalizar el ciclo escolar, por lo que se emprendieron estudios psicopedagógicos con una visión completamente diferente para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las investigaciones más recientes sobre la lectura y la escritura se apoyan en la teoría psicogenética del gran epistemólogo Jean Piaget y en la psicolinguística contemporánea realizadas por todos un equipo de trabajo en Buenos Aires por la Doctora en Psicología Emilia Ferreiro, Ana Taberovsky y colaboradores (1979). Así como en nuestro país por la misma doctora y Margarita Gómez Palacio (1982), para averiguar cuales son las formas iniciales de conocimientos de la "lengua escrita", cual es su naturaleza, función y valor de este objeto cultural. Con sus investigaciones experimentales basadas en el método científico piagetano de exploración de las nociones infantiles a través de un diálogo, demuestran que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos existe un "sujeto" que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlas siguiendo su propia metodología. Así, aprenden a leer y escribir, más que un puro mecanismo, es un proceso de construcción fundamentado en el principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura.

El sujeto piagetano, activo y participante en todo momento de su desarrollo intelectual, organiza la información proveniente de su experiencia de acuerdo con su propia capacidad explicativa, y se ve obligado a formular, ratificar o rectificar sus propias hipótesis en la medida en que éstas resulten o no satisfactorias para comprender algún aspecto de su realidad.

Para un niño la escritura, al igual que otros fenómenos de su entorno, constituye un objeto de interés que le llama la atención

y desafía su capacidad intelectual. La comprensión del funcionamiento del sistema de escritura implica comprender que existe una estrecha relación entre éste y el habla, implica dar sentido a un sinfín de convenciones sociales que interviene en su uso (equivalencia sonora de mayúsculas y minúsculas, direccionalidad, puntos y comas, etc.) e implica comprender sus características distintivas. Para comprender la construcción de dicho conocimiento, desarrollamos en primera instancia la "Concepción del Aprendizaje" desde esta perspectiva teórica, entendida como proceso de obtención de conocimiento, resultando de la propia actividad del sujeto. El sujeto aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo; y constituye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

A través de las investigaciones se ha determinado una secuencia evolutiva que permite comprender los distintos pasajes conceptuales que caracterizan el proceso de aprendizaje del niño, por lo que consideramos pertinente caracterizar dos de los periodos del desarrollo del pensamiento infantil: preoperatorio y operatorio-concreto, pues también es de suma importancia reconocer las necesidades específicas de los niños de acuerdo con su avance conceptual.

Aunque existe dentro de esta evolución cierto grado de heterogeneidad, se han encontrado momentos pilares que son generalizables y característicos de este aprendizaje, por lo que finalmente desarrollamos la línea evolutiva que sigue el niño en su comprensión de nuestro sistema de escritura. Desde el momento en que se dan los primeros intentos de escritura y como el niño ya concibe en el curso de su desarrollo cognoscitivo.

DESARROLLO COGNOSCITIVO DE ACUERDO A LA PSICOLOGIA GENETICA DE JEAN PIAGET.

2.1 CONCEPCION DEL APRENDIZAJE.

A partir de las aportaciones de la teoría psicogénética en las primeras décadas de este siglo, el conocimiento de la psicología infantil se ha enriquecido con sorprendentes descubrimientos que han modificado profundamente las ideas de que es el niño y como aprende. Piaget ha demostrado de manera contundente que el niño desde su más tierna edad, es un ser fundamentalmente activo en todos aspectos. Gracias a esa incansante actividad y su contacto con el mundo exterior, llega muy pronto a ser un sujeto pensante que constantemente se pregunta y formula hipótesis en su necesidad de conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Así tenemos que el desarrollo cognoscitivo según Piaget es: "un proceso inherente, inalterable y evolutivo que se inicia al nacer, marcha hacia el equilibrio y concluye en la edad adulta, es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado superior" (1).

Todo movimiento, todo pensamiento o todo sentimiento responde a una "necesidad", existe una necesidad cuando algo fuera de nosotros, en nuestro organismo físico o mental ha cambiado de tal manera que se impone un reajuste de la conducta en función de esa transformación. Para satisfacer la necesidad que surge se lleva a cabo una "acción" y ésta termina en cuanto las necesidades están satisfechas. En un momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo exterior o interior y cada conducta nueva no sólo consiste en reestablecer el equilibrio sino que tiende también a un equilibrio más estable del que existía antes de la perturbación.

En este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste o equilibración consiste la acción humana y por esta razón pueden considerarse las estructuras mentales sucesivas en sus fases de construcción inicial a que da origen el desarrollo, como otras tantas formas de equilibrio, cada una de las cuales representa un progreso con respecto a lo anterior. Toda necesidad tiende a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente a asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas. Esto significa que el sujeto adopta el ambiente así mismo y representa el uso del medio exterior por el individuo, según éste lo concibe, las experiencias se adquieren sólo en tanto el individuo mismo las preserva y las consolida en función de su propia experiencia subjetiva, así el individuo experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo y por otro lado a reajustar éstas, en función de las transformaciones sufridas y acomodándolas a los objetivos externos " La propia vida orgánica tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente y realizar esta incorporación gracias a una estructuras a órganos psíquicos: "la percepción y los movimientos elementales, (pre-

sión, chupar, etc.) dan primero acceso a los objetos próximos en su estado momentáneo, luego la memoria y la inteligencia práctica permiten a la vez reconstruir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones. El pensamiento intuitivo viene a reforzar ambos poderes. La inteligencia lógica en su forma de operaciones concretas y finalmente de deducción abstracta. Termina esta evolución haciendo al sujeto dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo (2).

Esta forma de incorporación sucesiva desde la percepción y el movimiento hasta las operaciones superiores varía, ya que las necesidades e intereses de un niño dependerán en cada momento del conjunto de nociones que haya adquirido, así como de sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarse en el sentido de un mayor equilibrio.

Ahora bien, el desarrollo cognoscitivo del niño se realiza conforme los mecanismos complementarios de la "asimilación" y la "acomodación".

La Asimilación. Es la incorporación de datos del medio a través de las acciones del sujeto y en función de las estructuras cognoscitivas.

La Acomodación. Consiste en las "modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras, con el fin de adaptarlas al medio". (3)

Los procesos de ASIMILACION y ACOMODACION actúan siempre juntos, se entrelazan e implican simultáneamente una forma antagónica entre polos opuestos; la asimilación siempre esta equilibrada por la fuerza de la acomodación y esta última es posible sólo con la función de la asimilación. Nunca se realiza la experiencia con objeto del medio externo a menos que tenga una influencia personal asimilativa. Un objeto no puede existir por sí mismo; siempre entraña la asimilación y la acomodación de quienes la experimentan.

Los procesos de asimilación y acomodación aportan presiones complementarias pero opuestas entre si, la presión que impulsa pensar a sentir y actuar como se lo hacen antes se opone a la presión que mueve a pensar, sentir y actuar de acuerdo con los demás reales de la nueva situación. Las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y las nuevas estructuras sirven (se acomodan) a las anteriores funciones en circunstancias modificadas al equilibrio, a tales asimilaciones y acomodaciones se le llama "adaptación". Esto es, las dos acciones se complementan y a través de coordinaciones reciprocas el sujeto funciona en forma cada vez más adaptada a la realidad, desarrollan sus estructuras a los contenidos de la misma. Así tenemos un tercer proceso, el de "EQUILIBRACION" que comienza la acción de la asimilación y de la acomodación.

La "EQUILIBRACION", al igual que la asimilación y la acomodación, es un proceso intelectual siempre activo que conduce al avance y al aprendizaje, en tanto que nos impulsa a investigar, a encontrar respuestas, a reestructurar internamente nuestro campo cognoscitivo y en consecuencia a construir cada vez estructuras más amplias, complejas y flexibles. (Ver Anexo B.1)

El equilibrio logrado, si bien es más estable en cada nivel, es sólo de carácter temporal, pues por una parte, continuamente aparecen nuevos objetos que requieren de nuevas reestructuraciones por parte del sujeto y, por otro lado, las estructuras de mayor fuerza, al descubrir incongruencias o lagunas entre las que ya existen, continúan impulsando la actividad intelectual. De esta manera conforme evoluciona el desarrollo intelectual, el niño dispone cada vez de estructuras de pensamiento más amplias e integradas. Así pues, el proceso de equilibración es un proceso dinámico que constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual.

Este proceso de equilibración es el que lleva al niño a aprender, por lo tanto se reconoce al "aprendizaje" " Como la aplicación y resultado de esquemas de asimilación cada vez más complejas y ampliadas" (4). Estos esquemas surgen de acciones elementales y simples, desarrollándose hasta las formas más complejas. Se le concibe como una función de desarrollo evolutivo (concepción de Jean Piaget). El sujeto mismo es quien construye su propio conocimiento mediante todo un proceso (de aprendizaje) que le lleva a comprender ese objeto.

El "CONOCIMIENTO" es producto de la relación de interacción indisociable entre el objeto por conocer y el sujeto que conoce, por lo que, el aprendizaje entendido como un proceso de adquisición de conocimiento supone necesariamente dos elementos constitutivos: Un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento, ambos en interacción, en donde el conocimiento se construye a través de la acción con la que el sujeto y el objeto de conocimiento resultan modificados.

Por "OBJETO DE CONOCIMIENTO" se entiende todo aquello que sea susceptible de despertar el interés de un sujeto, sea este niño o adulto. Puede tratarse de un fenómeno, problema, objeto a la reacción misma de éste ante determinada acción que sobre él se aplica (5). El objeto de conocimiento se constituye como tal cuando la estructura cognoscitiva de quien se enfrenta a él, le permite poner en juego diversas acciones orientadas a comprenderlo: construye "HIPOTESIS". (El término Hipotesis es utilizado dentro de la teoría para referirse a las ideas que el niño va elaborando dentro de una lógica propia que no coincide necesariamente con la lógica del adulto) 6. en relación al fenómeno u objeto en cuestión lo explora, lo observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis busca otras cuando alguna no resulta efectiva, hasta que encuentra la solución al problema o lograr comprender el objeto o fenómeno por el cual se interesa.

Las diversas hipótesis que pueden surgir en el intento de apoderarse de un nuevo "objeto de conocimiento" pueden variar de una persona a otra, y estar estrechamente vinculadas tanto con las características de la lógica correspondiente al nivel de desarrollo del sujeto, como con el cúmulo de conocimientos ya existentes, los cuales pueden tener o no alguna relación con el nuevo objeto. Por tanto, las diversas "hipótesis" que en cada caso la persona construye, están dirigidas a descubrir si ese nuevo objeto, al ejercer sobre el determinada acción, responde a manera similar a otro ya conocidos; encontrar en que es semejante y/o diferente de ellos; como emplear los recursos disponibles para explorarlo o de que nuevos procedimientos habrá que valerse para llegar a comprenderlos; a que o quien recurrirse para obtener información, etc. y así estar en posibilidad de reconstruir y entonces comprender ese objeto de conocimiento. Habitualmente en todos estos intentos se cometen errores y con frecuencia el niño comete más que el adulto, puesto que éste último cuenta ya en general con mayores recursos. Sin embargo, tales errores son "ERRORES CONSTRUCTIVOS". Es decir, que gracias a haberlos cometido, el sujeto cada vez sabe más acerca de aquello que desea conocer. Ellos le hacen ver que la hipótesis construida no es la correcta; le lleva a reflexionar, continuar la investigación, construir y probar nuevas hipótesis que paulatinamente le acercan cada vez más a la correcta.

Así entonces, para apoderarse de un nuevo conocimiento, el sujeto necesita reconstruir el objeto del mismo. No es suficiente la información proveniente de otros que ya comprendieron ese conocimiento, sólo poniendo en juego su propia actividad intelectual podrá llegar a comprenderlo, puesto que al reconstruirlo llega a conocerlo como si él mismo lo hubiera inventado.

Así pues, el niño en el curso del desarrollo cognoscitivo, a veces llega a conclusiones no del todo correctas y aún incorrectas en relación a un hecho determinado. Estas le resultan satisfactorias en ese momento y estará firmemente convencido de ellas, hasta que, gracias a un mayor grado de desarrollo evolutivo, al confrontar su hipótesis con los hechos que observa o con la información que recibe del exterior, puede descubrir su error. Por eso muchas veces una explicación que para el adulto resulta lógica, razonable y objetiva no necesariamente lleva al niño a descartar su propia hipótesis. Esto es así porque su lógica es diferente a la adulta y el niño interpreta tal explicación de acuerdo con sus propios marcos conceptuales, con lo que sus propios recursos le permiten, en función de su nivel de desarrollo intelectual. Posteriormente, a mayor grado de desarrollo, el niño irá descubriendo sus errores hasta llegar a hipótesis correctas.

De esa manera, poniendo a prueba hipótesis, equivocándose y volviendo a ensayar otras nuevas, es como paulatinamente logra acceder a etapas superiores de desarrollo.

En este proceso de apropiación de conocimiento (aprendizaje), intervienen cuatro factores: Maduración, Experiencia, Trasmisión

Social y el proceso de equilibración, todos ellos en interacción correctamente e interrelacionados. A continuación los describiremos.

1. La Maduración

Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas que se determinan factores de maduración, ellos hacen posible la intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje.

A medida que crece y madura el niño en interacción constante con el ambiente, adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y amplían su campo cognoscitivo. Explora y experimenta hasta encontrar respuestas satisfactorias; en otras palabras van aprendiendo. Así pues, la maduración del sistema nervioso tiene una importancia innegable en el proceso del desarrollo. Sin embargo, dicha importancia se ha exagerado, porque si bien es cierto que algunas condiciones fisiológicas son necesarias para que el sujeto sea capaz de efectuar una determinada acción, o adquirir un conocimiento, éstas no son por sí mismas suficientes para lograrlo.

La maduración del sistema nervioso a medida que avanza, abre nuevas y más amplias posibilidades de efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero que sólo podrán actualizarse y consolidarse a medida que intervengan la experiencia y la interacción social.

2. La Experiencia

Este factor se refiere a la experiencia que el niño adquiere al interactuar con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones. Adquiere dos tipos de conocimientos: el del mundo físico y del conocimiento lógico-matemático. En el primer caso los objetos mismos son quienes nos proporcionan la información que nos permiten llegar a conocerlos si impulsamos una pelota, vemos que ésta rueda, si frotamos una lija veremos que raspa, etc. Así a partir de las acciones que el niño ejerce sobre los objetos físicos, va poco a poco extrayendo conclusiones acerca de como son tales objetos, para que sirve y como reaccionan ante estas diversas acciones que él le aplica.

En el conocimiento lógico-matemático, requiere también en parte de experiencias con la manipulación de objetos físicos, pero surgen ante todo, de la abstracción reflexiva que el sujeto efectúa al establecer relaciones entre los diversos hechos que observan, así como entre el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos realizan.

La importancia de la experiencia es ofrecer al niño la posibilidad de vivir situaciones que le acerquen a otro tipo de objetos de conocimiento. Por ejemplo: Favorecen que tenga acceso a materiales escritos, leer cuentos, estimularlo a que juegue a escribir y a leer y aún cuando todavía no sepa hacerlo, proporcionarle información cuando quiere saber lo que dice un texto escrito, etc., facilitará su descubrimiento del sistema de escritura.

3. Transmisión Social.

El niño en su vida cotidiana recibe constantemente información proveniente de los padres, de otros niños, de los diversos medios de comunicación, de sus maestros, etc. Sin embargo la información proviene del exterior, sea de una persona, de un hecho o situación cualquiera, no siempre es susceptible de ser asimilado por el niño. Ello depende de su nivel de desarrollo cognoscitivo, que le lleva a concebir hipótesis, que puede ser diversos, pero siempre estrechamente ligadas con el nivel de desarrollo de pensamiento.

Cuando una hipótesis del niño es desafinado por una información, puede ocasionarle un conflicto (que es sumamente valioso en el proceso). Este tipo de conflicto se establece siempre que el sujeto sea capaz de considerar la información recibida, gracias a que su propio nivel de conceptualización le permite tomarla en cuenta. En este caso se pone en marcha el proceso de equilibración antes mencionado.

Cabe aclarar que un conflicto cognoscitivo puede ser ocasionado no solo por una información proveniente no solo por una persona. Puede establecer también cuando los objetos anunciados o animados se comportan de una manera distinta a la prevista por el niño.

4. Procesos de Equilibración.

Ya hemos dicho que el proceso de equilibración es un proceso dinámico y continuo que constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual y es en cierto sentido el más importante porque es el que continuamente coordina los demás factores que intervienen en el aprendizaje.

Recordemos que al lograr estados progresivos de equilibrio, las estructuras cognoscitivas se tornan cada vez más amplias, sólidas y flexibles; que además dichos estados de equilibrio no son permanentes por la constante estimulación del ambiente plantea al sujeto cada vez nuevos conflictos a los que ha de encontrar solución. Por lo tanto, el concepto de APRENDIZAJE implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la

reflexión ante los hechos que observa. En este proceso intervienen la maduración, la experiencia, la transmisión social y sobre todo, la actividad intelectual del propio sujeto. (ver ANEXO B.2)

En el "proceso de aprendizaje de la lengua escrita" se concibe la escritura como objeto de conocimiento y por tanto fuente de información disponible (7). Esta información le permite al niño construir hipótesis acerca de la funcionalidad y características constitutivas de la lengua escrita, esto es, entender que se trata de un sistema de representación al mismo tiempo que de un medio de comunicación específico. La información, que el niño puede asimilar, está en relación con los conceptos previos que él ha podido estructurar y a la existencia de un determinado contexto de uso de la lengua escrita.

Al concebirse el sistema de escritura como "objeto de conocimiento" cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de una reflexión constante por parte del sujeto, implica un proceso en el cual intervienen los factores descritos y que son regulados por el proceso de equilibración. Por lo tanto, en base a la teoría psicogenética se considera el aprender a leer y escribir a través de una génesis, en la cual y con los esquemas de asimilación de que disponga el sujeto en cada momento, ira descubriendo el sistema de escritura cuales son sus elementos y cuales sus reglas de formación. Proceso que iremos describiendo en el desarrollo de capítulo.

2.2. INTELIGENCIA REPRESENTATIVA MEDIANTE OPERACIONES CONCRETAS.

2.2.1 PENSAMIENTO PRECONCEPTUAL

La influencia de la teoría del "desarrollo cognoscitivo" de Jean Piaget, en este caso, con la concepción del aprendizaje de la lengua escrita a permitido un modo de aproximación completamente nuevo al problema del aprendizaje del sistema de escritura. Se ha descubierto un sujeto que reinventa la escritura para hacerla suya, el niño realiza una serie de acciones específicas con respecto a la escritura, próximas a las que realiza con respecto a un objeto físico. La escritura tiene una serie de propiedades que pueden ser observadas actuando sobre ella, sin más intermedios que las capacidades cognoscitivas y lingüísticas sobre el sujeto.

Este proceso de conceptualización se realiza a partir de diferentes niveles que implican una construcción con secuencias de menor a mayor grado de complejidad conceptual, iniciándose mucho antes de que el niño ingrese al primer grado de la escuela primaria. Así, el desarrollo psicogenético de la escritura tiene un origen extraescolar.

Para entender el proceso de conceptualización, caracterizamos los niveles del desarrollo del pensamiento: preoperatorio y operatorio justamente donde se ubican los niños inician un proceso de construcción, siguiendo una línea de desarrollo evolutivo hasta lograr la comprensión de nuestro sistema de escritura alfabética.

Piaget señala cuatro grandes periodos en el desarrollo del pensamiento infantil hacia la adolescencia:

- 1.- El sensorio-motor que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente a los dos años.
- 2.- El pre-operatorio, que va de los 2 años hasta más o menos los 7.
- 3.- El operatorio concreto, de los 7-8 años hasta aproximadamente los 12, y finalmente,
- 4.- El operatorio formal, que se inicia alrededor de esta última edad.

Cada uno de estos periodos, no tienen una duración rígida. Todos los niños pasan por estas fases con sus propias características individuales y culturales, pero todos ellos también comparten formas de pensamiento y manifiestan ciertas conductas comunes, dadas justamente por el nivel evolutivo en que se encuentren.

En cada periodo se observa una capacidad de pensamiento lógico, diferente y característico de cada etapa, debida a la

combinación de una maduración creciente y de experiencias con el mundo físico y social, las cuales ya hemos visto proporcionan oportunidades para la equilibración. Cada periodo puede considerarse, en general, como un nivel superior de equilibración con respecto al anterior. Fundamentalmente es gracias a este proceso que el niño va aprendiendo, sin embargo, en cada periodo evolutivo y dependiendo del momento en que se encuentre dentro de él, podrá aprender unas cosas y no otras. Los diversos objetos de conocimiento a los que se enfrenta serán explorados e interpretados de acuerdo con sus posibilidades no solo físicas, sino también de acuerdo con la lógica propia del nivel correspondiente.

PERIODO PRE-OPERATORIO.

Desde la aparición del lenguaje hasta alrededor de los 4 años se aprecia un primer periodo de desarrollo del pensamiento, llamado periodo de "Inteligencia preconceptual", caracterizado por el uso de preconceptos, en cuanto al razonamiento, se habla de razonamiento preconceptual o transducción. Los "preconceptos" son las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales cuyo uso adquiere. Son conceptos primitivos que no se refieren aún a individuos con identidad, establece a través del tiempo y en situaciones diferentes ni a clases o colectividades de individuos semejantes. El niño aún no identifica a los miembros de apariencia semejante de clase particular como individuos separados y diferentes. En este periodo pre-operacional el niño vincula preconceptos a través de conceptos transductivos. Este razonamiento no es verdadera inducción, sino que pasa de lo particular a lo particular, se centra en un aspecto sobresaliente del hecho que se impone a su percepción; establece conexiones de "y" asociativas antes que verdaderas relaciones deductivas y casuales entre términos sucesivos.

Funcion Semiotica. En este periodo se da la función semiótica que permite representar objetos o acontecimientos que no son actualmente perceptibles, evocandolos por medio de símbolos o signos diferenciados, esto es, para que el niño domine la representación es necesario que distinga significantes de significados y que al evocar al primero pueda referirse al segundo a través del juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo y el lenguaje son algunas funciones que no se desarrollan ni se organizan sin la ayuda constante de la inteligencia. Toda actividad cognoscitiva motriz, desde la percepción hasta el pensamiento conceptual y reflexivo, consiste en vincular significaciones y toda significación supone una relación entre un significante y una realidad significada.

De hecho la representación comienza cuando simultáneamente hay diferenciación entre "significantes y significados". Existen dos tipos de significantes que el sujeto utiliza para la diferenciación mencionada: El SÍMBOLO y el SIGNO. El primero es una relación entre el "significante" y "significado". El signo en cambio es arbitrario y se basa en una convención, requiere de una

sociedad para constituirse, es el caso del lenguaje, el símbolo es elaborado por el individuo solo, es personal.

El niño adquiere la función semiótica a través de desarrollos especializados de asimilación y en especial de la acomodación. Un producto del desarrollo de la acomodación es la "imitación" es decir, la reproducción activa que hace el sujeto de algún hecho externo que le sirve de modelo. La imitación como acomodación proporciona al niño sus primeros significantes, los que pueden representarse interiormente el significado ausente.

El refinamiento de la capacidad de imitar, con el tiempo permite al niño hacer tanto imitaciones internas como externas visibles. Puede evocar imitaciones realizadas en el pasado, sin efectuarlas completamente en la realidad. La imitación interiorizada pasa a ser una imagen definida burdamente y constituye el primer significante cuyo significado es la acción, objeto o palabra de la cual la imagen es una réplica reducida y esquemática. Al evocar imágenes significantes el niño puede emplearlas como, esbozos anticipadores de acciones futuras.

Conjuntamente con la imitación, para conformar la construcción del pensamiento interviene el mecanismo complementario de la adaptación, la asimilación a través del juego simbólico, en este, el niño se ve obligado a adaptarse a un mundo de mayores, pero a través de dichas adaptaciones no satisface sus necesidades afectivas e incluso intelectuales, requiere por ello, para su equilibrio afectivo e intelectual de una actividad que no sea adaptación a lo real, sino asimilación de lo real al YO sin sanciones.

El juego transforma a lo real por asimilación a las necesidades del YO. El instrumento esencial de adaptación es el "lenguaje" que no es inventado por el niño, sino transmitido por su colectividad como sistema de formas ya hechas, no propicias para expresar en principio las experiencias vividas por el YO. El niño necesita, entonces un conjunto de significantes construídos por él y adaptarse a sus deseos, éstos son el conjunto de símbolos propios del juego simbólico tomados de la imitación donde ésta es medio evocador.

La formación del símbolo puede expresarse a través de:

1. La imitación diferida proporciona significantes que el juego y la inteligencia aplican a significados diversos, según los modos de asimilación que caracterizan esas conductas. La asimilación sistemática del juego simbólico se traduce en una utilización particular de la función semiótica o simbólica, consistente en construir símbolos a voluntad para expresar todo lo que en la experiencia vivida no puede ser formulada y asimilado por el lenguaje.

2. El juego desarrolla en el niño sus percepciones, su tendencia a la experimentación, la creación de nuevos medios y fines, su adaptación social, en una palabra su inteligencia. Por ello, el juego es el motor del aprendizaje, hasta el punto de desatar el interés cognoscitivo que es el aspecto dinámico de la asimilación, con lo cual se obtiene el conocimiento y el placer por las actividades escolares.

Otros significantes que participan en la presentación son:

3. Imagen mental, que viene a ser la imitación interiorizada, la copia activa de los objetos percibidos, es también auxiliar simbólico complementario del lenguaje, guarda semejanza más o menos adecuada y esquematizada con los objetivos simbolizados.
4. Dibujo. El dibujo es el punto intermedio en el juego simbólico y la imagen mental, ya que es imitación de lo real. Presenta el mismo placer funcional del juego simbólico y es un fin en sí mismo. Entre la imagen gráfica que es el dibujo y la imagen mental hay interacción, pues ambos derivan de la imitación y contribuyen a la operatividad posterior. La evolución del dibujo es solidaria de toda estructuración del espacio. El niño en este periodo dibujará lo que sabe de un personaje u objeto antes de dibujar lo que ve en él.

El realismo del dibujo pasa por diferentes fases "Luguet llama a) "realismo fortuito" la de los garabatos, con significación que se descubre luego. Viene después el b) "realismo frustrado" o fase de incapacidad sintética en que los elementos de la copia están yuxtapuestos, en lugar de coordinarlos en un todo; un sombrero muy por encima de la cabeza o los botones al lado del cuerpo. El monigote que es uno de los modelos más dominantes en el principio pasa por el estado de los "monigotes-renacuajos" (8), en que solo se figura una cabeza provista de apéndices filiformes, que son las piernas, o de brazos y de piernas, pero sin tronco.

Por otra parte, puede hablarse de dos tipos de imágenes:

- a) Las imágenes reproductivas que evocan espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente, y
- b) Las imágenes anticipadoras que imaginan movimientos o transformaciones, así como sus resultados, pero sin haber asistido anteriormente a su realización. Estas últimas se basan en las contrucciones de las operaciones, cuando hay movilidad y pensamiento y puede comprender los procesos a la vez que imaginarlos.

Las imágenes reproductoras pueden referirse a:

- * Configuraciones estáticas
- * Movimientos (cambios de posición)
- * Transformaciones (cambio de forma)

A nivel pre-operatorio las imágenes son casi exclusivamente estáticas con dificultad para reproducir movimientos o transformaciones, por lo que es difícil para el niño comprender o imaginar. Por ejemplo: Los cambios sucesivos de un lápiz en su caída y su posición final.

Viene luego el periodo esencial del c) "realismo intelectual" en que el dibujo ha superado las dificultades primitivas, pero proporciona esencialmente los atributos conceptuales sin percepciones de percepción visual. Así un rostro visto de perfil tendrá un segundo ojo, porque un hombre tiene dos ojos, etc.

Por el contrario, hacia los ocho o los nueve años, a ese realismo intelectual sucede un d) "realismo visual" donde por una parte, el dibujo no representa sino lo que es visual desde un punto de vista perspectivo particular: un perfil no proporciona sino lo que se da de perfil, por otra parte, el dibujo tiene en cuenta la disposición de los objetivos según un plan de conjunto (ejes y coordenadas) y sus proporciones métricas. Esto es importante por las primeras intuiciones especiales del niño son, efectivamente topológicas, antes de ser proyectivas o de conformarse a la métrica euclidiana.

5. Lenguaje. El lenguaje es le medio por excelencia de la simbolización, sin el cual el pensamiento no es socializada. Se adquiere por imitación de signos hechos y simultáneamente con la constitución del símbolo.

La adquisición del lenguaje es simultánea de la construcción del símbolo. Las primeras palabras adquiridas funcionan como símbolos privados.

Durante un buen tiempo el niño encuentra difícil aprender los signos variables y le parecen inadecuados para la expresión representacional de eventos, por lo que se sirve de símbolos no verbales, incluyendo algunas palabras que se usan como tales, el pensamiento gracias al lenguaje consigue representaciones de conjuntos simultáneos, pues este continuo conjunto como: relaciones, clasificaciones, etc., al servicio del pensamiento.

En suma la "Función Semiótica" presenta una unidad notable, sin embargo, ni la imitación, ni el juego, ni el dibujo, ni la imagen, ni el lenguaje, ni siquiera la memoria no se desarrollan, ni se organizan sin la ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia. En general el niño pre-operacional no distingue con claridad o no comprende los límites del juego y de la realidad como situaciones cognoscitivas y diferentes que tienen sus reglas específicas y distintas, para él toda la reali-

dad es un conjunto que se presentan modalidades, de aquí que su razonamiento tenga las mismas características en todas las situaciones.

2.2.2. PENSAMIENTO DE OPERACIONES CONCRETAS

A medida que el niño entra en su quinto, sexto y séptimo año, los rasgos pre-operacionales pasan por una transición para dar lugar paulatinamente a características de operaciones concretas. A esta fase se le conoce como "Fase de pensamiento Intuitivo".

2.2.2.1. PENSAMIENTO INTUITIVO.

Desde los cuatro años el niño es más capaz de dedicarse a una tarea específica y aplicar su inteligencia en lugar de limitarse a simular la realidad a esquemas de juego; puede manejar objetos de interés, persigue conversaciones y presenta ya respuestas regulares a los interrogatorios de las experiencias, se hace evidente una nueva estructuración.

El niño de esta fase, que es una transición hacia las operaciones, después de centrarse en un aspecto único distorsionador de una cosa percibida, es capaz de decentrarse y tener en cuenta otros aspectos correctivos del fenómeno. Esta descentración es el principio semireversible; el niño solo hace compensaciones parciales y momentáneas llamadas "regulaciones". Por ejemplo: dos vasos pequeños A y A2 de forma y dimensiones iguales se llenan con una misma cantidad de cuentas de madera, esta equivalencia la reconoce el niño mismo que las ha colocado. Poniendo con una mano una cuenta en A al tiempo que deposita con la otra mano una cuenta en A2, después se deja el vaso como testigo y se vierte el contenido de A2 en un vaso B de forma diferente. Los niños de 4 a 5 años concluyen entonces que ha variado la cantidad de cuentas, aunque estén seguros de que nada se ha quitado ni agregado; si el vaso B es más alto y delgado dirán que hay más cuentas que antes porque es más alto o que hay menos porque es más delgado, pero aun esta de acuerdo en admitir la no conservación del todo.

Las razones del error son casi perceptivas, la elevación del nivel de las cuentas engaña al niño o la delgadez de la columna, etc., pero no se trata de ilusiones perceptivas, la percepción de las relaciones es exacta, lo que sucede es que hay una construcción intelectual incompleta que no permite aún coordinar todos los aspectos del fenómeno. A este esquematismo prelógico que se centra aún en los datos de lo que se percibe es a lo que se le llama Pensamiento Intuitivo.

El niño que centra su atención en las relaciones entre las alturas de los vasos y descuida las anchuras, al transvasar el contenido de B en otros vasos C, D, todavía más delgados y más altos, llegará el momento en que el niño dirá; parece menos porque es más estrecho. Hay entonces corrección de la centración

sobre la altura por una descentración de la atención sobre la anchura.

El peso de una sola centración a otras dos sucesivas da lugar a la operación: al razonar sobre dos operaciones a la vez, el niño deducirá la Conservación. No puede hablarse todavía de deducción ni operación real, ya que un error es corregido pero con demora ante la propia exageración de su juicio, las relaciones son consideradas alternativamente en vez de multiplicarse lógicamente. Hay solo una regulación intuitiva y no un mecanismo operatorio.

En conclusión, la intuición es una especie de acción ejecutada en pensamiento como: Transvasar, hacer corresponder, englobar, seriar, desplazar. La intuición evoluciona por la descentración de una sola relación, este pensamiento intuitivo es corregido progresivamente por un sistema de regulación que daran lugar a las operaciones.

2.2.2.2 PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS.

En este periodo del desarrollo intelectual el niño elabora y construye sus primeras nociones científicas, estas aparecen como, producto de las interacciones entre el niño y la realidad. Pero, antes de describir cuales son estas características de las operaciones concretas y de analizar las nociones lógico-matemáticas y físicas que el niño construye, conviene aclarar algunos conceptos que son indispensables para la revisión de este periodo.

A partir de los dos años de edad el niño es capaz de considerar que una acción puede ser anulada o compensada aplicando un sistema REVERSIBLE, esto es, la reversibilidad es la posibilidad de volver al punto de partida, de reencontrar una situación inicial(9). Por ejemplo: la acción de reunir objetos puede ser anulada por una acción reversible, que sería la de disociar o separar esos mismos objetos. Otro ejemplo: Es cuando existen dos tipos de reversibilidad la inversión o negación cuya forma representativa general es $A=A=0$ y la reciprocidad, $A=B=B=A$, estos tipos de reversibilidad se manifiestan en los esquemas sensorio-motrices del niño, sin embargo, hay que esperar hasta los 7 años de edad aproximadamente, para que la reversibilidad se aplique no solo a desplazamientos de objetos, sino a transformaciones de esos objetos.

Cuando se aplica la reversibilidad a una acción interiorizada, cuando se realiza no físicamente sino en pensamiento, estamos ante una OPERACION, un ejemplo clásico de una acción interiorizada es el caso de un niño que habiendo formado una hilera de fichas azules equivalente numéricamente a otra hilera de fichas rojas, acepta la hilera se alarga, él ya no tiene necesidad de volver a poner en correspondencia término a término las fichas de cada hilera, por el contrario, realiza mentalmente esta acción. Por último estas acciones que se interiorizan y son reversibles

no están aisladas sino coordinadas e integradas en sistemas generales.

Los pasos de la Acción a la Operación.— Recordemos antes que todo, que el periodo senso-motor (0-2 años) está dominado definitivamente por la acción propia, directa o inmediata.

Por otro lado, hemos dicho que el nivel de las operaciones concretas (7-8 años a los 11-12 años) se caracteriza igualmente por acciones, pero ahora con la gran diferencia cualitativa de ser interiorizadas y reversibles. Pero entre estos dos niveles de desarrollo hay un periodo el PRE-OPERATORIO de los (2-3 años a los 6-7 años) el cual no se le puede considerar como un simple periodo de transición de la acción a la operación, puesto que pasaran unos cinco años antes de que se culmine el paso de la acción a operación. Para que esto suceda, el niño tiene que salvar tres nuevos y grandes obstáculos.

El primer obstáculo que se le presenta es reconstruir en el plano de la representación los logros que adquirió en el plano de la acción. El segundo término, esta reconstrucción sigue un proceso análogo al que tiene lugar en el nivel sensorio-motor: el paso de un estado inicial de centración en la acción y cuerpo propios a un estado de descentración en el cual estos se sitúan como sólo unos objetos entre otros de la realidad. Esta descentración en el plano de la representación es mucho más difícil y por lo tanto, se requiere de una actividad y trabajo intelectual cada vez mayores. Considerece por ejemplo la comprensión tardía del niño de que su mano derecha se encuentra a la izquierda de una persona que se encuentra de frente a él.

Por último esta descentración no se ha de realizar únicamente sobre un universo físico, sino sobre un universo de objetos y sujetos, un universo inter-individual.

Las operaciones en contraste con las acciones implican la posibilidad de coordinación individual e inter-individual.

Categorías o Dominios del Conocimiento. Las categorías o "áreas" del conocimiento son:

1. Conservación
2. Lógica-matemática (clasificación, seriación y número)
3. Espacio
4. Tiempo y Velocidad
5. Casualidad y Azar.

1. Conservación.

Las transformaciones reversibles pueden consistir en inversiones o en reciprocidades. Una transformación reversible no modifica todas las propiedades del objeto, siempre es relativa a una invariante, es esta invariante, la que constituye una noción o esquema de conservación.

A modo de ejemplificación tenemos dos nociones de conservación diferentes: conservación de líquidos y conservación de materia. En cuanto a la primera, vemos que cuando el líquido de un vaso A se transvasa a un vaso B más alto y angosto, o a un vaso C, más chaparro y ancho, el niño del nivel operatorio asegurará que hay todavía la misma cantidad de agua; mientras que niños más pequeños piensan que como el agua en B llega más alto que en A, entonces hay mayor cantidad de líquido.

Para la noción de conservación de materia se parte de dos bolas de plastilina, A y B que el sujeto ha considerado como iguales en cuanto a su cantidad de materia. A continuación se toma A y se transforma su configuración B, por ejemplo; a una salchicha. Cuando el niño se encuentra en un nivel preoperatorio creerá que ahora hay más plastilina en B por ser más alta que A, o bien, que se tiene menos por ser más delgada que A.

Para el niño operatorio seguirá habiendo siempre la misma cantidad. Toda noción de conservación es posible gracias a la aparición de la reversibilidad. La noción de conservación se apoya en tres argumentos que el niño da espontáneamente:

- A) Identidad simple.- "Hay los mismo porque no se ha quitado ni agregado nada", "es la misma agua (o plastilina)", solo se ha cambiado de vaso (o de forma).
- B) Reversible por inversión.- "Se puede regresar de B a A como estaba antes".
- C) Reversibilidad por compensación o reciprocidad. "El agua llega más alta pero el vaso es más delgado", "la salchicha está más alta pero la bola es más gorda".

2. La lógica-matemática:

- A) Clasificación.- Clasificar es categorizar, reunir o agrupar objetos según un criterio definido. cuando se da a los niños objetos para que los clasifiquen "poniendo junto todos los que pueden ir juntos". Se observan tres etapas:

- 1) Colecciones figurales: Los objetos se disponen según sus semejanzas y diferencias individuales, yuxtaponiéndolos especialmente (en filas, cuadros, etc.). Esta colección implica una figura en el espacio que puede servir como representación de un objeto de la realidad.

2) Colecciones no Figurales: consisten en pequeños agrupamientos sin forma especial, y que se pueden diferenciar en subconjuntos.

3) Clasificación Operatoria o Jerarquímica: Consiste en una jerarquización de las clases lógicas, esto es, incluir una clase mayor (A-C, B, C y D. etc.) Por ejemplo: para un conjunto B de 10 ó 12 frutas en el cual hay un subconjunto de 8 manzanas "Aquí hay más fruta o más manzanas?" responderá que hay más fruta.

B) Seriación.- La seriación es un agrupamiento de diferencias ordenadas, es decir, consiste en ordenar los objetos o elementos según sus diferencias crecientes o decrecientes.

Cuando el sujeto dispone de 10 reglitas, cuyas diferencias son poco aparentes y se le pide que las ordene, nuevamente se observan tres etapas de construcción:

1. Parejas o pequeños conjuntos, como una grande y una chica, incardinables entre sí.

2. Construcción serial de las reglitas por tanteos empíricos ensayo y error.

3. Construcción a través de un método sistemático que consiste en buscar el más pequeño de los que quedan, etc. Sólo en esta última etapa el método es operatorio, pues un elemento cualquiera es, simultáneamente mayor que el anterior (A, B, C, D) y menor que las siguientes (E, F, G, H). Finalmente, cuando esta estructura es completa aparece la transitividad, si A es diferente de B, diferente de C, entonces A diferente de C, aun cuando no se comparen directamente A y C.

C) Número.- El número entero se construye, en el niño, en estrecha relación. No basta el solo hecho de saber contar verbalmente para asegurar que el niño ha construido la noción de número. Recuerdese el ejemplo de las hileras de fichas, un niño entre los cuatro y cinco años de edad, aun cuando sepa contar correctamente, no habrá para él tantas fichas azules como rojas, una vez que se ha espaciado una de ellas. Para hablar del número, en sentido operatorio, no verbal tiene que haber sido constituida una conservación de los conjuntos numéricos, independientemente de su configuración espacial.

Cuando el niño ha construido la noción de número, ha dejado de considerar las cualidades diferenciales de los objetos, con lo cual cada elemento individual equivale a cada uno de los otros, es decir, se les considera a todos como una unidad. Estos elementos se clasifican según las inclusiones, pero, para poder distinguir unos de otros y no contar dos veces un mismo elemento en esas inclusiones, es necesario ordenarlos o seriarlos.

El número constituye así una síntesis nueva y original de la seriación y la inclusión. Estas operaciones se aplican solo a objetos, de ahí su denominación de "concretos", a diferencia del período siguiente, el de las operaciones formales, las cuales se designan de las situaciones u objetos concretos para referirse a enunciados e hipótesis posibles que puedan ser reales o no.

En conclusión se puede decir que en el período de preparación y luego el período de constitución de las operaciones concretas, es la unidad funcional que enlaza en un todo las reacciones cognoscitivas, lúdicas, afectivas, sociales y morales. Es un desarrollo de un gran proceso de conjunto que puede caracterizarse como un paso de centración subjetiva en todos los ámbitos a una descentración cognoscitiva, social y moral a la vez.

La inteligencia representativa se inicia, en efecto, por una centración sistemática sobre la acción propia y sobre los aspectos figurativos momentáneos de los sectores de lo real a lo que alcanza; luego desemboca en una descentración fundada en las coordinaciones generales de la acción y que permite constituir los sistemas operatorios de transformación y los invariables o conservaciones que liberan la representación de lo real de sus experiencias figurativas engañosas.

El juego, ámbito de interferencia entre los intereses cognoscitivos y afectivos, se inicia durante el subperíodo de 2 a 7-8 años por un apogeo de juego simbólico, que es una asimilación de lo real al YO y a sus deseos para evolucionar enseguida hacia los juegos de construcción y de reglas, que señalan una objetivización del símbolo y una socialización del YO.

Los intercambios sociales, que engloban el conjunto de las reacciones precedentes, ya que todas son, a la vez, individuales e interindividuales, dan lugar a un proceso de estructuración gradual o socialización, pasando de un estado de incoordinación o de indiferenciación relativa entre el punto de vista propio y el de los otros a otro de coordinación de los puntos de vista y de cooperación en las acciones y en las informaciones.

Ahora bien, en base a la concepción teórica piagetana de una adquisición de conocimiento aparece como punto de partida necesario para el estudio del niño en la adquisición de nuestro sistema de escritura.

2.3 PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA

El interés que muestra el niño en la elaboración del "sistema de escritura", se considera de suma importancia porque es una actividad que depende del desarrollo del pensamiento. En decir, el niño va interpretando el sistema de escritura de diferentes formas, las cuales están ordenadas genéticamente.

En un principio, la escritura aparece en los niños pequeños como una marca que completa un dibujo, pues en los comienzos de la representación gráfica infantil, se ve que en los primeros trazos de producción espontánea dibujo y escritura se confunden. Ambos consisten en marcas visibles sobre el papel, luego, y en forma paulatina, se van diferenciando. Algunos trazos gráficos adquieren formas cada vez más figurativas, mientras que otros evolucionan hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura.

Dentro de la perspectiva de la escuela piagetana, el Dibujo es una imitación gráfica, reproducción material de un modelo que implica la función semiótica entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de significados (como ya se expuso anteriormente), en posesión de ella el niño es capaz de usar significantes diferenciados, sean estos símbolos individuales o signos sociales. La escritura también es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo. Dibujo y escritura sustitutos materiales de algo evocado, son manifestaciones posteriores de la función semiótica más general. Sin embargo, difieren. Por un lado, el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos o acontecimientos a los cuales se refiere. La escritura no. La escritura constituye al igual que el lenguaje un sistema de reglas propias. (Ver ANEXO B.3.)

Así los primeros intentos de escritura son de dos tipos: Trazos ondulados continuos del tipo de una serie de emes en cursiva, o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales. Desde este momento ya hay escritura en el niño.

En el comienzo de la interpretación de la propia escritura el niño puede acompañar sus dibujos de otros signos que representan su propio nombre. Si trabaja sobre el modelo de la escritura de imprenta (grafías separadas), puede poner varias grafías similares, pero de tal manera que en todas ellas, como conjunto, dice su propio nombre, pero también en cada una de ellas, tomada separadamente también dice su nombre. La hipótesis de lo que se escribe son los nombres; se generaliza luego, progresivamente a los nombres de objetos.

A los 4 años, para la mayoría de los niños, la escritura no es solamente un trazo o marca, sino también un objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal. Sin embargo, aun no se concibe como una representación del lenguaje y menos aun a los aspectos formales del habla.

La mayoría de los niños saben cuando el resultado de un trazo gráfico es un dibujo y cuando puede ser denominado "escritura". El lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce y la hace accesible a otros, ya que el niño todavía es incapaz de producir formas que se asemejen suficientemente a los objetos familiares, los animales o las personas para que sean reconocidos por otra persona.

Para hacer; la distinción entre dibujo y escritura, juega un papel importante las oportunidades constructivas y organizadoras del niño y por otro lado la imitación de la escritura del adulto.

El niño espera que la escritura como representación proxima aunque diferente del dibujo, conserve algunas de las propiedades del objeto al que sustituye. Esta correspondencia figurativa entre escritura y objeto referido es relativa, fundamentalmente a aspectos cuantificables de aquel que la escritura debe retener. Así a los objetos grandes les corresponde una escritura proporcional a su tamaño. Y esto es así porque el signo que expresa un objeto no es todavía la escritura de una forma sonora. La tendencia a expresar a nivel significativo algunas de las características del objeto representado es una muestra de la necesidad de asegurar la interpretación. Otro de los mecanismos propios de este periodo, consiste en hacer escrituras en la proximidad espacial del dibujo como para garantizar el significado. Esta necesidad de garantía puede llevar incluso, a insertar la escritura dentro del dibujo.

A pesar de ciertas dificultades momentáneas, el niño de 4 años es capaz también de distinguir las capacidades de escribir y dibujar porque el modo de remitir al objeto propio del dibujo no es el mismo que el de la escritura. Hay una asimilación en la atribución de significados, la escritura al igual que el dibujo, expresa simbólicamente el contenido de un mensaje y no sus elementos lingüísticos.

Hipótesis de nombre .- La primera indicación explícita de la distinción entre dibujo y escritura es cuando se da la "hipótesis de nombre" donde los niños trabajan con hipótesis de que para escribir los nombres de diferentes personas, animales u objetos, tiene que haber una diferencia objetiva en los símbolos gráficos usados. Su repertorio de símbolos es todavía limitado, generalmente es solo de cuatro o cinco formas(9). El hecho notable es que para indicar las diferencias, los niños cambia la posición de las formas individuales en el orden línea. Así como un cierto nivel de los dibujos del niño las formas estables aparecen mostrando algún parecido con los objetos reales y también con las formas convencionales de los dibujos del adulto, en este nivel aparecen en la escritura de los niños algunas formas que se parecen a las letras convencionales. Muchos niños en este nivel pueden copiar y producir la letra con que comienza su nombre y a veces conocen incluso la forma de varias letras que pertenecen a su nombre. Sin embargo, todavía no hay una idea de que las letras representen sonidos.

La hipótesis de nombre es una construcción del niño en el sentido de elaboración interna, porque empieza a considerar propiedades cuantificables del objeto referido con variaciones cuantificables del significante sustituto: En el comienzo de la diferenciación entre el dibujo y la escritura las grafías se distribuyen libremente en el espacio disponible. No hay aún lineari-

dad ni atención a la variedad de caracteres. Una vez iniciada la actividad de escribir, es el espacio disponible el que le crea límites. El progreso consiste, por una parte en organizar las grafías sobre una línea; por otra en introducir cierta variedad en las grafías ordenadas (bolita, palito, bolita, cruz, etc.) hasta que en un momento dado, se asiste a una drástica reducción en la cantidad de grafías; tan drástica que, para algunos sujetos, escribir algo que vaya bien con un dibujo, una imagen o un objeto quiere decir un signo para cada objeto, o imagen, o varios signos para cada objeto imagen. Hay un control en la cantidad de signos que se escriben y a lo que se le ha denominado: a "hipótesis de cantidad", estipula que "Toda escritura se compone de una cantidad fija de caracteres definiendo un límite mínimo (tres grafías) y un límite máximo de grafías necesario para constituir una escritura.

La exigencia de cierto número de grafías es una de las condiciones impuestas por el niño para que una escritura sea legible, así como establecer un rango de variaciones admitidas, por lo que busca: a) un criterio externo que permita regular la cantidad máxima dentro de límites comprensibles, o bien; b) fijar a la vez el mínimo y el máximo estipulando que toda escritura se compone de una cantidad fija de caracteres" (10).

Al aumento de la longitud de la escritura no corresponde un aumento de la longitud de la emisión. Para los niños en este nivel la escritura es un compuesto de partes linealmente ordenadas. Aunque las relaciones entre la parte y el todo no pueden ser analizadas, ni a fortiori, las reglas de composición que permiten engendrar totalidades expresan la diferencia de significados por medio de variaciones de posición en el orden lineal, descubriendo así, en pleno período pre-operatorio, los antecedentes de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognoscitivo notable. Tratando de resolver los problemas que la escritura le presenta, los niños enfrentan necesariamente problemas generales de clasificación y ordenamiento. Descubrir que dos órdenes diferentes de los mismos elementos, pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognoscitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar.

En el caso de este desarrollo, el niño adquiere ciertos modelos estables de escritura, ciertas formas fijas que es capaz de reproducir en ausencia del modelo. De estas formas fijas el "nombre propio" es una de las más importantes, pues el niño de este nivel tiende a rechazar otras posibles escrituras de su nombre que presentan las mismas letras, pero en otro orden, la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún global y no analizables: a la totalidad que constituye esa escritura se le hace corresponder otra totalidad (el nombre correspondiente), pero las partes de la escritura no corresponden aún a las partes del nombre. Cada letra vale como parte de un todo y no tiene valor en sí misma. La adquisición de ciertas formas fijas esta sujeta a contingencias culturales y personales; culturales,

porque una familia de clase media ofrecerá más a menudo contenidos para este aprendizaje; y personales, porque a veces la presencia de un hermano mayor que comienza la escuela primaria suele ser un factor de imitación compensador de otras imitaciones culturales ausentes. " A partir de esta adquisición y posibilidad de reproducir un cierto número de formas fijas y estables (11). Aparecen dos tipos de reacciones de signo opuesto: a) bloqueo y b) utilización de los modelos adquiridos.

El bloqueo parece responder que a escribir, se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura. " El bloqueo puede ser profundo manifestando una alta dependencia del adulto y una concomitante inseguridad respecto a las propias posibilidades" (12) o simplemente momentáneo.

La utilización de los modelos conocidos para preveer nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras precedentes: cantidad fija de grafías y variedad de grafías. Sólo lo difiere del precedente en que las letras son fácilmente identificables.

Esta adquisición de formas fijas y variables que pueden servir de modelo a otras escrituras, están en función de influencias culturales exteriores al niño mismo, y de pautas culturales que ya pueden haber sido incorporadas en el período preescolar. Pero además es una preminencia marcada la escritura en mayúsculas de imprenta sobre la cursiva.

En este período de "letras" no son vistas de inmediato como objetos sustitutos, es decir, como objetos cuya función es la de representar a otros. Las letras son objetos particulares del mundo externo; como cualquier otro objeto, tienen un nombre, las letras no pueden "decir" nada, o en todo caso, solo pueden decir lo que ellas mismas son: letras.

En este nivel las imágenes y los textos pueden compartir el mismo espacio gráfico sin mantener entre sí ninguna relación particular. Son tratadas como dos sistemas independientes. Al distinguir claramente ambos sistemas las letras comienzan a representar en ese momento, cualquiera sea la longitud del texto, el nombre del objeto. Sin embargo, ese su nombre aún no es la representación de la pauta sonora correspondiente al objeto o personaje en cuestión.

Una misma letra recibe diferentes denominaciones según que ella se encuentre en un conjunto de otras letras y aunque una letra sea reconocida como tal y más aún nombrada adecuadamente eso no garantiza que sea siempre una letra. Depende del contexto donde se encuentra. Para el niño la misma forma gráfica puede ser una cosa u otra en función del contexto. Para que algo sea una letra hace falta que este con otras letras.

El nombre es solamente el conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o imagen. "Nombre es lo escrito y no la interpretación de lo escrito, es la escritura distribuida potencialmente pero no necesaria ni inmediatamente interpretable" (13).

Esta primera interpretación real de la escritura no involucra ninguna conservación del significado atribuido. Si el cartel que dice: "perro" es trasladado hacia otra imagen (cualquiera) ese mismo cartel dirá el nombre del nuevo objeto. La misma letra en el mismo orden, pueden decir nombres diferentes, según la relación que se establezca con los objetos o con las imágenes.

Inversamente, diferentes letras pueden decir lo mismo si se atribuyen al mismo objeto o imagen. Fuera de este punto de relación no dirán nada o volverán a ser, simplemente letras. Esto es así porque las letras son objetos sustitutos tiene significados; para saber cual es su significado hay que ponerlas en relación con los elementos de otro sistema (el sistema de los objetos del mundo). Ellas servirán para representar una propiedad esencial de los objetos.

En este primer nivel, el tipo de escritura modelo es la cursiva, pero la escritura modelo también puede ser la imprenta, en este caso los grafismos se aproximan a los números o a las letras. " Las primeras letras son reducidas a sus elementos; barra y círculo, barra y dos círculos, aparecen ángulos, rectángulos y triángulos que se substituyen a las letras. Cuando las letras son identificables, las inversiones de orientación aparecen, hay una aparición simultánea de letras u número" (14).

Para acceder a la hipótesis silábica, ya que hay niños que con cualquier grafía representan una sílaba, mientras que hay otros que utilizan la vocal o la consonante correspondiente.

Hay un conflicto que se manifiesta muy claramente en este nivel al coexistir, con la hipótesis silábica, un criterio de exigencia de cantidad que los niños elaboran mucho antes de encontrarse en este nivel: Los niños exigen una cantidad mínima de grafías a un texto producido por otros o por ellos mismos para que este texto sea portador de significado. Esta exigencia gira generalmente alrededor de tres grafías como mínimo. Es así que ante la escritura de una palabra monosílaba o bisílaba, tendrá conflicto ya que no acepta una sola grafía como suficiente para significar algo. Forzado por éste y otros conflictos, el niño es progresivamente obligado a abandonar la hipótesis silábica a un análisis fonético más exhaustivo de la palabra.

Es muy importante considerar este tipo de escrituras como incorporación de grafías en dirección a la escritura alfabética y no como escrituras que omiten letras. Solo desde el punto de vista del adulto puede hablarse de omisiones, pero es exactamente lo contrario desde la perspectiva psicogenética .

La última etapa coincide con la escritura propiamente alfabética en la que cada grafía representa un fonema de la lengua. Debemos hacer notar que éste no es el punto terminal en la evolución hacia el conocimiento completo del sistema, ya que los niños deberán aún resolver dos problemas: la ortografía de las palabras y las separaciones entre palabras, así como otros aspectos convencionales de la escritura, lo que trataremos en el siguiente capítulo de este trabajo.

Así, la adquisición del sistema de escritura se considera como un proceso constructivo inherente al sujeto, donde debe recorrer un largo camino cognoscitivo visto su nivel inicial de conceptualización, antes de poder acceder a la comprensión del modo de funcionamiento interno del sistema de escritura que la sociedad le propone, lo que pone en evidencia que los niños antes de su ingreso a la escuela primaria (4 a 6 años) siguen una progresión regular en su modo de conceptualizar la lengua escrita; hay un trabajo cognoscitivo que representa pasos evolutivamente importantes y que se ordenan en una clara progresión psicogenética.

En lo que respecta a la aparición simultánea de letras y números y a la modificación de la orientación espacial de los caracteres, en este nivel y en niveles subsiguientes, "no pueden ser tomados como patológico (preanuncio de dislexia o disgrafía, sino como algo totalmente normal. No solamente normal, sino que en algunos casos estas inversiones son voluntarias y testimonian un deseo de exploración activa de esas ormas difícilmente asimilables" (15).

Una vez integrada la variación de grafías ésta se extiende y desarrolla progresivamente hacia la consolidación de características cualitativas: utilización de letras diferentes de la oposición cursivo-imprenta, variación de la posición de grafías en el orden lineal....etc. Pero todavía no hay idea de que las letras representen sonidos. Este desarrollo esencial ocurre en el siguiente nivel, según Ferreiro cuando el niño llega a la idea de que cada forma representa una sílaba emitida. "Es el surgimiento de lo que se llama: HIPÓTESIS SILÁBICA, donde cada letra vale por una sílaba ya que de hecho, son las sílabas y no las formas, las unidades básicas del lenguaje oral" (16).

2. Hipótesis silábica. La hipótesis silábica es una creación de los niños mismos; no puede surgir de la enseñanza directa o de la información indirecta obtenida en la familia.

En este período de gran importancia evolutiva puede conducir a crear un conflicto cuando llega a combinarse con otras hipótesis creadas por el niño, según la cual para que una escritura "sirva para leer" debe comprender tres símbolos por lo menos. Su propia versión escrita de un nombre o un sustantivo puede o no ajustarse al número de sílabas. La hipótesis silábica es, sin embargo, muy fuerte y los niños proponen muchas soluciones ingeniosas al problema del desajuste. Con esta hipótesis

el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes. El cambio cualitativo consiste en que:

- a) Se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además,
- b) Por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

Esto es, como la escritura es un compuesto de partes (ya que hay un mínimo necesario la interpretación de esas partes llega a convertirse en una necesidad cognoscitiva. "Cuando a un sólo objeto se hace corresponder un único signo, no hay problemas: un nombre para cada signo. Cuando a 5 objetos se hacen corresponder 5 signos, la significación de cada una de las grafías que componen la escritura total también es clara (5 números para que sean 5 manzanas). Pero cuando a un único objeto se le hace corresponder una serie de tres grafías como mínimo, es en ese momento en que las partes se constituyen en observables, pasan por primera vez a ser elementos cuya relación con el todo se intenta comprender" (17).

Surge así la descomposición de la palabra en partes, y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (sus sílabas) en el orden de emisión, en las partes ordenadas de la palabra escrita (sus letras).

Al comienzo la hipótesis silábica sirve para justificar una escritura ya hecha, y no para controlar la ejecución. Como debe de acomodarse a la cantidad mínima, entrará inevitablemente en conflicto con las palabras unisilabas y bisilaba, con su propia versión escrita de un nombre o un sustantivo, puede o no ajustarse al número de sílabas. El chico se encuentra ante un caso evidente de conflicto potencial entre nociones diferentes que llevan a resultados contradictorios: Por un lado, las formas fijas, provistas por estimulación externa y aprendidas como tales, con una correspondencia global entre el nombre y la escritura; por el otro lado, una hipótesis construida por el niño mismo al intentar pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término, y que le va atribuir valor silábico a cada letra. La coexistencia de formas fijas de escritura con la hipótesis silábica es fuente de múltiples conflictos de la mayor importancia para el desarrollo posterior de la adquisición de la escritura alfabética.

Cuando el niño comienza a trabajar con la hipótesis silábica, dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente, las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así, es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos, aún cuando no hay valor sonoro

estable para cada uno de ellos, cuando el niño demasiado ocupado en efectuar un recorte silábico de la palabra, no logra atender simultáneamente a ambas exigencias, pero una vez, ya bien instalada su hipótesis silábica, la exigencia de variedad reaparece.

En lo que respecta al conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica: el niño cuando trabaja con la hipótesis silábica se siente obligado a escribir solamente dos grafías para las palabras bisilabas (lo cual muchas veces, está por debajo de la cantidad mínima que les parece necesaria), y el problema es aún más grave cuando se trata de sustantivos monosilabos. "Una vez que el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya 'más allá' de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en término de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo) se da un momento fundamental de la evolución: El pasaje de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética"(18).

El conflicto entre la hipótesis silábica y las formas fijas recibidas del medio ambiente se evidencian en el caso del nombre propio. El niño ha elaborado dos ideas muy importantes, que se resiste, y con razón a abandonar: que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo pueda leerse, y que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros pero varias de ellas, y una serie de formas fijas estables, lo más importante de las cuales es sin duda el nombre propio.

Cuando el medio ni provee esta información, falla una de las ocasiones de conflicto, por lo que hay niños que llegan hasta el nivel de hipótesis silábica, pero no más allá.

Pero el medio de por sí, no puede crear conocimiento, hay niños que a pesar de la estimulación del medio, aprenden algo diferente de lo que el medio supone.

La información recibida del medio debe ser siempre asimilada, a decir procesada, por el sujeto para resultar efectiva, es necesario asimilar para poder comprender.

En este periodo, algunas negativas a escribir pueden ser atribuidas a las dificultades propias de ese nivel de transición. Hay un bloqueo por conciencia aguda de las dificultades imposibles de sobrepasar pues, en esta época pertenecen los largos y a menudo infructuosos análisis sonoros de la palabra, en las múltiples preguntas y pedidos de reaseguramiento, preguntas que a veces se refieren a una sílaba y a veces a un fonema aislado (el mismo niño puede preguntar) ¿CUAL ES LA "TO"? y poco después ¿CUAL ES LA "T"? Es sólo después de un prolongado conflicto, y muchas veces hasta que los niños ya están en el primer año de la

escuela primaria y reciben instrucción formal en lecto-escritura y los asimilan, cuando dan el siguiente paso esto es, captar la idea de la correspondencia fonema-grafema, momento final de esta evolución.

Nivel alfabético. Al llegar a este nivel el niño a franqueado la barrera del código. "Ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va escribir: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias de la ortografía pero no tendrá problemas de escritura en el sentido estricto" (19). Esto es importante porque no hay que confundir dificultades ortográficas, con las dificultades de comprensión del sistema de escritura, por las dificultades relativas de este nivel se centran propiamente en las grafías que corresponden a varios valores sonoros, o inversamente en las distintas grafías que corresponden a un mismo valor sonoro.

Escriben sin dejar espacio entre las palabras cuando se trata de una oración. La única separación que se llega a realizar consiste en distinguir el sujeto de la oración de su predicado.

Todos los niños escriben en mayúscula de imprenta, lo que hace resaltar una vez más el carácter extraescolar de este aprendizaje, por lo que hay niños que llegan al primer grado con un nivel lingüístico y que se pueden encontrar en un nivel pre-operatorio u operatorio. Esto es, los niños pre-operatorio pueden llegar a comprender el sistema alfabético de escritura tanto como los operatorios, pero estos últimos lo harán con mayor facilidad. La probabilidad de que el nivel operatorio coincida con una escritura de tipo superior es cien veces mayor. El hecho de encontrar niños de nivel operatorio que escriban sin correspondencia sonora al término del año escolar es casi nula.

Sin embargo, hay poca relación entre el nivel operatorio y el nivel de escritura. Facilita el acceso al sistema alfabético de escritura, pero no es una condición necesaria pues se encuentran niños pre-operatorios que escriben con correspondencia sonora.

CONCLUSIONES CAPITULO 2.

Con base en las aportaciones de las investigaciones realizadas por psicólogos y profesionales dedicados a la educación, se define el aprendizaje de la lecto-escritura como una "adquisición de conocimientos" más que a una lista de aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir. Si bien es cierto que el tener una buena lateralización espacial, discriminación visual y auditiva, buena coordinación viso-motora, etc., son factores que se correlacionan positivamente con el rendimiento escolar de la lecto-escritura, no por ello significa que sean un factor determinante para lograr éxito en este aprendizaje; así como también la aplicación de tal o cuál metodología para solucionar los problemas de aprendizaje, métodos de enseñanza que pueden favorecer, estimular o bloquear un proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta que el método en sí no crea conocimiento.

Uno de los principios básicos de la teoría piagetana reside en que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus esquemas de asimilación) en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible, por lo tanto un mismo estímulo u objeto no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición lo sean. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al "sujeto del aprendizaje" y no al que supuestamente conduce este aprendizaje; y al "Aprendizaje" como resultado de la propia acción del sujeto. Esto es: mediante la interacción con el medio circundante, la acción del sujeto sobre los objetos, y su propia actividad mental en relación a las acciones que realiza y los hechos que observa, el niño construye su propio conocimiento. Conforme aumenta el cúmulo de conocimientos, el sujeto establece cada vez mayores y más amplias relaciones y coordinaciones entre ellos, lo cual favorece la construcción de otros nuevos. Pero es siempre y ante todo el sujeto mismo quien los construye. Esta construcción sea variable de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo del sujeto y del tipo de objeto que involucra dicho conocimiento.

Transpolando la concepción de la Psicogénesis de la escritura se introduce a la escritura en tanto objeto de conocimiento y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente, lo que supone necesariamente que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen directamente de los métodos.

La escritura como objeto cultural se encuentra ubicada dentro de un contexto cultural donde el niño interactúa en este ambiente alfabetizador (los niños ven carteles con anuncios, la televisión donde aparecen texto, tienen contacto unos en menor, otros en mayor grado con material escrito), en esta interacción con la lengua escrita el niño va construyendo hipótesis que lo van acercando de un modo progresivamente genético a la comprensión del

sistema de escritura. Así en las primeras etapas de esta evolución los niños presentan escrituras iguales para palabras diferentes, la intención subjetiva es que el niño está queriendo escribir, aún no considera la escritura ligada a los aspectos sonoros del habla pero sí se liga a ciertas propiedades del objeto (tamaño, edad, longitud, etc.) por lo que esta escritura es una "escritura de nombre".

En un segundo nivel, al niño no le basta la intención subjetiva para dar significado a sus escrituras, pues llega a la conclusión de que para poder hacer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. Esta diferencia puede ser marcada utilizando letras diferentes para cada palabra cuando el niño cuenta con un repertorio amplio o inventarlas cuando no es así; o bien puede con las pocas grafías que él conoce, manifestar la diferencia de significado alterando el orden de las mismas. El uso de estos recursos da por resultado escrituras diferentes.

La lectura de estos tipos de escrituras también es global, sin correspondencia entre partes sonoras y gráficas.

En un tercer nivel el niño ya establece una franca correspondencia entre aspectos sonoros y gráficos en su escritura. Pero los primeros valores asignados a las letras no son fonéticos sino silábicos. el asignar a cada grafía el valor de una sílaba permite al niño progresivamente regular y anticipar la cantidad de grafías al escribir y poner tantas letras como sílabas tenga la palabra. No es indispensable conocer el valor sonoro de las letras.

CITAS BIBLIOGRAFICAS CAPITULO 2

1. Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. p. 11. ed. Seix Barrel, S.A. 6a. Edición.
2. Ibidem p. 18.
3. Gómez Palacio, Margarita. Estrategias Pedagógicas para la superación de los Problemas de la Lecto-escritura.p.9 Ed. Dirección General de Educación Especial- SEP. 1987.
4. Ibidem p. 11.
5. Gómez Palacio, Margarita. Propuesta para el Aprendizaje de la lengua Escrita. p. Ed. Dirección General de Educación Especial SEP.
6. Navarro Castillo, Laura. La alfabetización de los niños:Un problema actual p. 11. Cero en Conducta. Ed. Educación y Cambio A.C. Año 1 # 5. Mayo-Junio. 1986.
7. Ibidem, p. 12
8. Piaget, Jean. Barbel Inheleder. Psicología del niño. p.71-72. Ed. Morati, S.A. 10a. Edición.
9. Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. p. 100. Ed. Siglo XXI. 3a. Edición.
10. Ibidem, p. 143.
11. Ferreiro, Emilia. Taberosky. Ana. Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. p. 252. Ed. Siglo XXI. 4a. Edición.
12. Ibidem, p. 253.
13. Ibidem, (9).p. 140.
14. Ibidem, (9) p.
15. Ibidem, (11) p. 248.
16. Ibidem, (9) p. 260
17. Ibidem, (9) p. 150
18. Ibidem, (11) p. 260.
19. Ibidem, (11) p. 266.

CAPITULO 3

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA LENGUA ESCRITA

INTRODUCCION.

Para plantear la definición de "Problema de aprendizaje en la escritura" nos encontramos con diferentes conceptualizaciones que responden a determinado Marco Teórico. Sin embargo, éstas carecen de cierta especificidad indispensable para que sea una definición operativa del todo satisfactoria, aplicable a los niños de la muestra de expedientes de nuestra investigación y que fueron atendidos en un Centro Psicopedagógico.

Cabe señalar que la definición más usual para referirse a los niños que requieren de servicios especiales en el caso de dificultades en el aprendizaje es la siguiente: Los niños con dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento empleo del lenguaje sea hablado o escrito". Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o por igual en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva, etc., y/o desventajas ambientales.

Presenta algún problema motriz, en sus praxias, tono muscular, sinicencias, sinergias, diadocosinecias, etc., por lo que suelen presentar síntomas de inversión de letras, omisión de palabras dificultad en la separación de palabras, letra de espejo, etc., para corregir dichas anomalías patología se sujeta al niño a una terapéutica en base a uno o varios planes de tratamiento de acuerdo a la clasificación de la dislexia que se ha establecido y así dar un tratamiento específico del problema. En estos tratamientos tienen gran importancia los ejercicios motores, principalmente los movimientos alternos y simultáneos del niño disléxico.

Ahora bien, de acuerdo a la teoría psicogénética, marco teórico en el que nos hemos venido apoyando se pueden tratar de una forma completamente diferente los "problemas de aprendizaje en la lengua escrita".

En cuanto a los niños que presentan problemas específicos en la lengua escrita encontramos que se ubican dentro de esta definición específicamente con el término "dislexia que equivale a toda dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura debida a causas neorogénéticas, inmadurez, o a problemas secundarios".

"Los niños de nuestra muestra se ubican en esta definición, específicamente a problemas de aprendizaje debido a falta de

maduración y/o lesión mínima cerebral. Ver casos 1,2,3,4,5,6,7, 12,14,15,16,17,18,19,20,21,22,24,25".

De acuerdo con esta definición se considera que el niño para que aprenda a leer y escribir al ingresar a la escuela primaria debe poseer cierto grado de maduración fisiológica, comprendiendo el desarrollo de su intelecto y de diversas áreas sensorio-motrices, de que haya recibido suficiente estimulación lingüística del ambiente en el que se desenvuelve, que tenga buena articulación y que su sistema nervioso central haya alcanzado cierto grado de desarrollo así como también, que tenga buena audición.

Los descubrimientos que han aportado las últimas investigaciones realizadas con niños que han sido reprobados por no aprender a leer y a escribir, sus principales expositores son: La Doctora Emilia Ferreiro, Ana Maria Kausffman y Margarita Gómez Palacio, demuestran que no todos estos niños que presentan "errores" en su escritura se deba a problemas psico-motrices.

Cabe señalar que hace aproximadamente 15 años, en que los niños con dificultades en el aprendizaje, constituían una sección en cierto modo de la Educación Especial y más aún reciente de los problemas de la lengua escrita y nociones aritméticas, se desconocía que los niños antes de ingresar a la primaria, se enfrentan desde edad temprana (3-4 años) que el tipo particular de gráficas, diferentes del dibujo que están presentes en medio urbano, dentro y fuera de sus hogares, así como también en el caso de los niños pertenecientes a familias de medios desposeídos, ya que la mayoría de los productos cotidianos: cerrillos, alimentos, cigarrillos, etc., traen escrituras en los envases, así como en zonas urbanas (las calles están pobladas de letreros), por lo que, el niño que es un sujeto activo, creador, curiosos por naturaleza al enfrentarse a este tipo de objeto (escritura), trata de comprenderlo y para comprenderlo deberá reconstruirlo, averiguar cuales son sus elementos, cuales sus reglas de formación.

Este proceso es largo y complejo y comienza mucho antes de que el niño ingrese a la primaria, es básicamente un proceso cognoscitivo, en el que la percepción y la memoria (la forma y la disposición especial de las letras), no juegan el rol fundamental que les adjudicó durante muchos años la enseñanza tradicional; por lo que en el primer inciso de este capítulo desarrollamos en base a los resultados de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, los aspectos formales que constituyen nuestro sistema alfabético de escritura como es la direccionalidad, orientación de la escritura, etc., y como al desarrollarlas los niños no presentan problemas considerables. Efectivamente los niños descubren sin gran dificultad la forma de las letras y la manera en que se ubican.

Los aspectos cognoscitivos del proceso de aprendizaje de la escritura son los que ponen en juego toda la capacidad creativa del niño que, como un científico se enfrenta a un complicado

objeto del que debe dar cuenta y este es un proceso largo y trabajoso pero por el que todos los niños pasan en momentos ordenados genéticamente. En general atraviezan por cuatro niveles:

1. Presilábico
2. Silábico
3. Silábico-alfabético
4. Alfabético.

Decimos necesariamente, porque ellos así lo demuestran en la línea progresiva psicogénica de la comprensión de nuestro sistema de escritura, por lo que en el siguiente inciso damos la categoría y subcategoría respectivamente de cada nivel. Su conocimiento permite entender con claridad el proceso que pone de manifiesto la construcción sucesiva de las hipótesis; mas es este trabajo cognitivo el que conduce a desentrañar la NATURALEZA interna del sistema de escritura (entender que se trata de sistema de representación, al mismo tiempo que de un medio de comunicación específico que la sociedad le ofrece) están obligados a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento elaborado. En este proceso el niño se enfrenta a una serie de "problemas" que no tiene nada que ver con problemas de psicomotricidad, lateralidad, etc., porque presente lo que tradicionalmente se le ha denominado omisión de letras, inversión, pues el niño que escribe de esta manera por ejemplo en omisión de letras es porque está trabajando simultáneamente con la hipótesis silábica y la alfabética, necesariamente en su desarrollo de conceptualización el niño presenta lo que se cataloga de "errores" producto de una posible dislexia según los criterios tradicionales: siendo que éstos, llamados "errores" son en su mayoría lo que corresponde a los pasos en la evolución de un proceso y que este tipo de escritura son completamente normales y no tienen nada de patológicas. Este problema lo desarrollamos en el último inciso de este capítulo. Para comprender que desde esta perspectiva los problemas de aprendizaje en la lengua escrita no son tantos en porcentajes como se ha planteado tradicionalmente, pues no tiene la envergadura que se le ha dado por tanto tiempo.

3.1 ASPECTOS FORMALES DEL SISTEMA ALFABETICO.

En la comprensión de nuestro "sistema de escritura", el niño tiene que aprender algunos aspectos del grafismo que son netamente convencionales: la dirección de la escritura, la diferencia que existe entre letras y números, que debe haber una separación entre palabras cuando se escribe una ocasión signos de puntuación, etc.

La adquisición de estos conocimientos parece ser que la que presenta menos dificultades, porque están ligados fundamentalmente a la información proveniente del medio; a diferencia de los aspectos relativos a la "NATURALEZA" interna del sistema de escritura y que están más íntimamente relacionados con el trabajo cognoscitivo propiamente dicho.

Recordemos que la escuela en general no proporciona éstos conocimientos en forma específica; el maestro de primer año escribe en el pizarrón o en los cuadernos pero ello no significa necesariamente que el niño capte la necesidad de seguir esa dirección; la copia de palabras puede también realizarla de derecha a izquierda y obtener resultados similares al modelo. Sin embargo, es indispensable conocer la dirección convencional ya que si de ella se desconoce es imposible leer.

1. LINEARIDAD.

Se le llama Linearidad al ordenamiento de las letras en una secuencia sobre una línea recta o imaginaria en un plano horizontal. Se sabe que los niños cuando comienzan a escribir a los tres o cuatro años no siempre utilizan la linearidad. Pueden aparecer letras que contornean las figuras, letras que se suceden unas a otras en círculo o espiral, letras desparramadas en la hoja, en sucesión vertical, etc.

Las investigaciones realizadas por la Autora que estudiamos, se desprende que la linearidad ya ha sido adaptada por el 98.5% de los niños al llegar a la escuela primaria y los pocos niños que no la han adoptado, lo logran al finalizar el año escolar.

"En el caso de los niños de nuestra muestra todos han adoptado la linearidad en la escritura"

2. ORIENTACION DE LA ESCRITURA.

La orientación convencional de la escritura, como ya lo habíamos mencionado es de izquierda a derecha (esta claro que este aspecto es diferente de la Linearidad, ya que es posible escribir linealmente, pero con orientación a lo convencional).

Este aspecto también ha sido adoptado por la mayoría de los niños al iniciar el año escolar el 94% de los niños escriben de derecha a izquierda y todos adoptan la dirección convencional rápidamente.

3. UTILIZACION DE PSEUDOLETRAS.

Se le llamo Pseudeletra a las grafías que se sitúan evolutivamente hablando entre los trazados primitivos (bolitas, palitos, viboritas, trazado ondulado o espigado) y las letras convencionales. Se trata de formas cuasilettras pero que no pueden asimilarse aun a las letras convencionales ni a la transformación o rotación a partir de ellas.

"Al comenzar el año el 18% de los niños utilizan pseudolettras pero este porcentaje disminuye rápidamente: a fines del año calendario hay apenas 7.3% y hacia el mes de marzo la reducción es drástica. 1.7% y al finalizar el año escolar solo un 0.7%. Pero esto no significa que el 18% de los niños utilicen al comienzo unicamente pseudolettras. En estos porcentajes estan incluidos tanto los niños que emplean pseudolettras en combinación con letras convencionales, tanto como algunos niños (pocos) utilizan unicamente pseudolettras" (2).

La utilización de pseudolettras esta estrechamente vinculada al modo de construcción de la escritura del niño. Los niños que escriben alfabéticamente o en un periodo intermedio caracterizado como silábico-alfabético no utilizan casi pseudolettras.

"Efectivamente ninguno de los niños de nuestra muestra escriben empleando pseudolettras y el 12% de la población que no ha adquirido el proceso de la lecto-escritura emplean consonantes y vocales aisladamente". Ver casos: 5, 6 y 17.

Los niños aprenden rapidamente a dibujar letras convencionales cíclicas esto no quiere decir, que atribuyan a cada una el nombre o el valor sonoro correspondiente. Pero significa que no pueda atribuirse un peso exagerado a los problemas perceptivos de discriminación de formas, ni a los problemas de retención y reproducción de dichas formas. De toda evidencia, la dificultad no reside ahí.

4. UTILIZACION SIMULTANEA DE NUMEROS Y LETRAS.

La distinción de las grafías-letras y las grafías-números plantean problemas cognoscitivos. No hay ningún elemento gráfico que ayude a distinguir el conjunto de las grafías-números, por oposición al conjunto de las grafías-letras. Por el contrario hay marcada similitud en el trazado de las formas de ambos conjuntos (entre S, 5 y 2; entre l y 1; entre q y 9; entre los dos valores de cero; entre L y 7; etc.).

Los contextos de aparición de unas otras grafías tampoco ayudan a establecer esta distinción: si bien es cierto que los números aparecen siempre en ciertos contextos (como en el caso de los días de un calendario), también es cierto que letras y números pueden coexistir con idéntica función como en las placas de los automóviles en las monedas y billetes, etc. Por esto mismo se pueden encontrar serios problemas iniciales en la distinción

entre las grafías-letras y las grafías-números. Sin embargo, "al iniciar el año escolar el 20.9% de los niños utilizan números conjuntamente con letras, al escribir; ese porcentaje desciende rápidamente: 12.8% al finalizar el año calendario, 3.7% en marzo y subsiste un residuo de 1.8% al finalizar el año escolar" (3). Esta evolución es similar a la evolución del uso de pseudoletras. Como en este caso, los niños involucrados no son niños que utilizan únicamente números al escribir, sino niños que mezclan números con letras como si se tratara de grafías del mismo conjunto.

La similitud con la evolución de las pseudoletras aparece también cuando se considera la frecuencia de aparición de números según el nivel de conceptualización de la escritura evidenciado por las producciones de los niños. La mezcla de números y letras es más frecuente conforme es menos evolucionada la escritura del niño. En escrituras silábico-alfabética o alfabéticas la utilización conjunta de ambos tipos de grafías es muy poco frecuente.

"En la escritura de los niños de nuestra muestra es nula".

5. DIFERENCIA ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

El niño puede tener dificultades para distinguir entre letras y signos de puntuación: sin embargo, es posible observar que muchas veces, aun cuando no es capaz de explicar que son esos puntos, comas, signos de interrogación, etc., puede afirmar con toda seguridad que no se tratan de letras y logra esta distinción aunque todavía no sepa leer. La excepción la constituye el signo de admiración que a menudo se confunde con la i, o con la del puntito.

"Esto es muy frecuente en las escrituras de los niños analizados de nuestra muestra.

6. LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS EN LA ESCRITURA DE LA ORACION

Los maestros han planteado el problema con el cual se enfrentan cotidianamente en su práctica escolar. Como hacer para que los niños separen correctamente las palabras dentro de un enunciado o redacción, al finalizar el primer año escolar?. El modo de separación es uno de los aspectos convencionales de la escritura, la cual implica necesariamente que el niño aprenda a segmentar la oración en palabras por medios puramente mecánicos y memorísticos ya que la "correcta" separación pareciera requerir un cierto grado de reflexión y de toma de conciencia de las partes de la oración.

De hecho, cuando nos expresamos oralmente, lo hacemos de continuo sin pausas entre palabra y palabra; solamente hacemos pausas respirar y continuamos hablando, a diferencia de cuando escribimos que hacemos uso del espacio en blanco para separar palabras en un discurso o redacción.

Si nosotros, adultos escolarizados, tenemos dificultad en algunas palabras para determinar si estas forman una sola palabra, o dos, como: sin embargo (sin embargo), através (a través), sino, (si no), acerca (a cerca), etc., más aun resulta difícil para el niño, que apenas se está iniciando en la lengua escrita, decidir donde hay que separar.

Por esto cobra sentido la importancia que tiene la segmentación correcta en la lengua escrita, puesto que cuando nos expresamos oralmente no es necesario ser tan precisos ya que al escuchar a una persona hablar no solamente tomamos en cuenta el contenido del discurso sino también el contexto donde se dice sus gestos, su tono de voz y otros detalles que nos hace entender correctamente lo que se nos está comunicando, en cambio en la lengua escrita es necesaria la precisión, porque de lo contrario el significado de lo que se está leyendo y en general se dificultaría la lectura.

Es evidente que a pesar de los recursos puestos, guiones prevención del error convirtiendo al niño que hay que dejar un espacio en blanco, o que pasen dos cuadritos para un lado, para abajo, etc., utilizados por la escuela estos no son ninguna garantía de que el niño aprenderá a separar correctamente las palabras, por ser estos procedimientos ajenos a la reflexión sobre la lengua que tiene que realizar el niño para lograr una segmentación correcta. Este trabajo lo realiza el niño por su propia cuenta y gracias a eso lo logra y no por la insistencia diaria de que lo haga.

Es necesario destacar que la reflexión que realiza el niño acerca de como es que se separa la escritura forma parte del proceso de adquisición de la lengua escrita y no se trata de un simple error o descuido del niño. Estas separaciones no correctas son el resultado de un proceso reflexivo en el cual el sujeto elabora hipótesis acerca de esto.

Se sabe que en la evolución de la noción de palabra en el plano oral y en el escrito hay una similitud; el niño considera que solo son palabras: a) los sustantivos; posteriormente, b) sustantivos y verbos; finalmente, c) sustantivos, verbos y artículos u otras palabras gramaticales.

Por esto el niño junta o separa fragmentos, se detiene ahí donde considera que se constituye una palabra ejemplo: te..nia, es..tuve o enlaza aquéllas que piensa que forman una sola palabra.

De las investigaciones mencionadas se deducen algunas consecuencias de ese análisis:

A) Un nivel alfabético de escritura no implica el logro inmediato de las separaciones convencionales entre palabras: se trata de dos convenciones diferentes que son tratadas como tales por los niños, por un lado la correspondencia conven-

cional entre fonemas y letras. Por otro lado cierta definición de "palabra" propia a la escritura y los grupos de letras separados por espacios vacíos.

- B) El dominio de ambos tipos de correspondencias exige una nueva coordinación que no es fácil de realizar si se toma en cuenta que no es lo mismo buscar cuantas palabras hay en una oración para poder separarlas, que buscar cuantos fonemas hay en esa misma oración para poder encontrar las letras correspondientes.
- C) La ausencia de separaciones puede tener su razón de ser en un momento dado de esta evolución; puede indicar una centración exclusiva en la búsqueda de correspondencias sonoras, que aún no se domina, puede expresar también que las separaciones convencionales son aún vistas como totalmente arbitrarias.
- D) La aparición de separaciones no convencionales podría ser considerada al menos en algunos casos como intentos orientados a dar sentido a dichas separaciones. La separación que sirve para distinguir el sujeto del predicado es una excelente alternativa y no un error más.
- E) Finalmente, hay que ser tolerantes con las separaciones en términos de sujetos-verbos-objeto que dejar al artículo unido al sustantivo. Esa pareciera ser la última dificultad que hay que vencer, una vez que se ha comprendido que los espacios en blanco separan a las palabras entre sí. Porque para separar al artículo del sustantivo hay que considerarlo como una verdadera palabra y darle el mismo rango que, por ejemplo: los verbos, los sustantivos, y los adjetivos.

"Este problema lo encontramos en el 98% de los niños analizados. Ver casos 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 22 y 24".

7. LAS INVERSIONES DE LETRAS.

El hecho de que los niños dibujen algunas grafías con inversiones en la orientación espacial ha sido tradicionalmente interpretado como síntoma de disgrafía. Es decir, un síntoma patológico en el aprendizaje de la escritura. La importancia tradicionalmente acordada a las habilidades perceptivas y motrices contribuyó a la difusión otorgada a ese "síntoma". Así se investigó la frecuencia de éstos procedimientos y se encontró que:

La inversión horizontal resulta de la rotación de 180 grados sobre el eje vertical de la letra (ejemplo: , E). Esta inversión es conocida como "escritura en espejo".

La inversión vertical resulta de la rotación de 180 grados sobre el eje horizontal de la letra (ejemplo: , A).

En la categoría de "otras inversiones" se incluyen diversos tipos de rotaciones o transformaciones espaciales de las letras,

como una inversión simultanea sobre los ejes horizontal y vertical (ejemplo:). o bien rotaciones de 90 grados ejemplo:).

El porcentaje de las inversiones de tipo horizontal es mayor que el de otros tipos de inversiones incluyendo la vertical. Hay que recordar que los niños están aprendiendo la letra script, y es precisamente en ese tipo de letra donde las rotaciones de 180 grados sobre el eje vertical hacen pasar a menudo de una a otra letra del alfabeto (como en los pares de d/b y g/p).

Resulta difícil que se de una interpretación "certera" de cuales son las grafías con mayor posibilidad de inversión, debido a los siguientes factores:

- A) La base sobre la cual se calculan los porcentajes de inversión varía considerablemente entre una y otra grafía, ya que depende de la frecuencia con que ha sido usada;
- B) Existen dentro del alfabeto:
- B.1.) Grafías que no permiten inversiones de 180 grados, puesto que el resultado da la misma letra (ejemplo: H, J, O, X);
- B.2.) Grafías que solo permiten inversiones verticales (ejemplo: T, A, U, V) y otras que solo permiten inversiones horizontales (ambas de 180 grados) (ejemplo: C y K).
- B.3.) Grafías que permiten inversiones en ambos sentidos (ejemplo: F, L, R, G, e,)
- B.4.) Grafías que al ser invertidas dan como resultado otra grafía convencional (ejemplo: b-d, p-q, n-u, M-W).

El análisis de éste aspecto, muestra porcentajes bajos, ya desde la primera toma y disminuyen hasta hacerse inferiores al 1% en la cuarta toma, lo que refuerza las conclusiones de que las dificultades gráficas son mínimas, si se comparan con la magnitud de las dificultades vinculadas a la comprensión del sistema de escritura. No son los aspectos figurales los más difíciles de aprender. Es imposible atribuir a las inversiones de letras una incidencia decisiva en el fracaso escolar.

TOMAS GRAFÍAS INVERTIDAS	I	II	III	IV
PORCENTAJE DE GRAFÍAS INVERTIDAS	6.6%	3.4%	1.3%	0.64%
TOTAL DE GRAFÍAS	22.365	23.450	33.291	34.495

"En el examen grafo-léxico aplicado a los niños de nuestra muestra el 36% manifiesta inversión de letras tanto en copia como en dictado". Ver casos 1, 2, 4, 12, 13, 15, 19 y 25.

3.2. NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA ESCRITA, SEGUN E. FERREIRO.

El desarrollo evolutivo del niño en la conceptualización de la lecto-escritura atraviesa por niveles con sus categorías y subcategorías. "Los niveles van de acuerdo al desarrollo cognoscitivo del niño y, no ha su edad cronológica, ya que puede darse varios momentos evolutivos en un mismo nivel"(5). Por lo que, para poder comprender la producción de la escritura dentro de la línea evolutiva se establecen cuatro grandes niveles de conceptualización, considerando lo que es específico de la escritura, desde un punto de vista constructiva, es decir, que relación guardan las grafías entre sí, que es lo que pretenden representar y como se vinculan con lo que pretenden representar.

Los niveles de conceptualización son los siguientes:

1. Nivel Presilábico
2. Nivel Silábico
3. Nivel Silábico-Alfabético
4. Nivel Alfabético

1. NIVEL PRESILABICO.

Este nivel se caracteriza porque las escrituras son ajenas a toda búsqueda entre grafías y sonidos. Al principio del proceso, el niño no diferencia dibujo de escritura, en sus propias producciones realiza trazos similares al dibujo, cuando se le pide que escriba o ponga algo con letras, el escribir para el niño es producir un trazado que se diferencia del dibujo por poseer algunos rasgos típicos del niño, juega un papel importante en cuanto al significado atribuido a lo escrito. Las diferencias de significación son plasmadas objetivamente en la producción gráfica, por lo que se encuentran escrituras iguales para palabras diferentes.

En este nivel se da la escritura denominada "escritura de nombre" en donde el niño refleja propiedades de los portadores de esos nombres (tamaño, edad, longuitud, etc.). Aunque dichas escrituras no aon aún la representación de la forma sonora de dichos nombres. En este momento el niño no considera la escritura ligada a los aspectos sonoros del habla, pero sí puede ligarse a ciertas propiedades del objeto. Por ejemplo: piensa que el nombre de su papá lleva más letras que su propio nombre, por ser aquel más grande.

Se incluyen cuatro categorías:

- 1.1. Grafismos Primitivos.
- 1.2. Escrituras fijas.
- 1.3. Escrituras Diferenciadas.
- 1.4. Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.

1.1. GRAFISMOS PRIMITIVOS.

Están constituidos por dos categorías:

- 1.1.1. Escrituras unigráficas.
- 1.1.2. Escrituras sin control de cantidad.

Grafismos Primitivos: En esta categoría hay predominio de garabatos y/o pseudolettras, el niño no utiliza letras. Al escribir trata de diferenciar sus escrituras, estableciendo diferencias en sus garabatos o puede presentar la repetición de una misma grafía para todas las escrituras, por ejemplo:

piña

piña

(la misma grafía en toda la escritura)

- 1.1.1. **Escrituras Unigráficas:** Hay cantidad constante, utilizan una grafía para cada nombre, ya sea con repertorio fijo utilizando la misma grafía o usando diferentes (repertorio variable).

Ejemplo:

E=====gua
M=====Pez

- 1.1.2. **Escrituras sin control de cantidad:** Aquí es el papel el que determina cuando finaliza una escritura. También se encuentran en este grupo los que cambian algunas letras para pasar de una escritura a otra.

Ejemplo:

rorurrorou
osusoso ososo
pososposcosos
o sosososo

1.2. ESCRITURA FIJAS.

Estas se caracterizan por la utilización de grafías convencionales. Se controla la cantidad de esas grafías y todo se escribe de la misma manera.

Existe una subcategoría, porque "la misma serie de letras en el mismo orden sirven para diferentes nombres" (6). Sólo la persona que lo escribe puede dar significado diferente a las escrituras idénticas.

Ejemplo:

Pedro ===== sirve para
representar cacerola, plato, sal, etc.

Se sabe que hay letras y números, pero no se sabe como se escribe las palabras, es como una búsqueda de control ya usando grafías convencionales.

1.3. ESCRITURAS DIFERENCIAS.

Hay predominio de grafías convencionales, así como una cantidad controlable para producir diferenciaciones intencionales. Esta constituido por cinco sub-categorías, tales como:

- 1.3.1. Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable.
- 1.3.2. Cantidad constante con repertorio fijo parcial.
- 1.3.3. Cantidad variable con repertorio fijo parcial.
- 1.3.4. Cantidad constante con repertorio variable.
- 1.3.5. Cantidad variable y repertorio variable.

1.3.1. Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable. Las grafías aparecen el el mismo orden, pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías.

Ejemplo:

Agregar o quitar una letra para cada
nueva palabra, siguiendo el orden
inicial de su escritura.

b c a ===== carro
b c a l ===== zapato
b e l a ===== pelota

- 1.3.2. Cantidad constante con repertorio fijo parcial. En las escrituras hay algunas grafías que se modifican y otras que aparecen siempre en el mismo lugar y orden. Esto ocurre al principio, al final o en medio de cada escritura, y las otras grafías varían.

Ejemplo:

i M l o ===== niño
i z r b ===== piña

- 1.3.3. Cantidad variable con repertorio fijo parcial. Aparecen algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar, otras aparecen de manera diferente y con orden diferente entre una escritura y otra. La diferencia con lo anterior es que la cantidad de grafías varía. La grafía fija puede estar al inicio o al final de la palabra y el resto ocuparse por grafías diferentes.

Ejemplo:

l i j M ===== niño
l o r m p ===== piña

- 1.3.4. Cantidad constante con repertorio variable. Para todas las escrituras la cantidad de grafías es constante pero se cambian las letras de una escritura a otra o bien su orden.

Ejemplo:

o i z ===== muñeca
i z o ===== libre
r b o ===== coche
sliwacd ===== moto

- 1.3.5. Cantidad variable y repertorio variable. vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otra. El niño comienza a utilizar criterios objetivos para regular las variaciones en la cantidad de letras usadas para escribir.

Ejemplo:

b r moli ===== muñeca
z p n o l q ===== casa

1.4 ESCRITURAS DIFERENCIADAS CON VALOR SONORO INICIAL

Es la última categoría del nivel pre-silábico, donde se desarrolla la diferenciación entre escrituras. se encuentra la presencia de letras (algunas veces la primera de cada palabra) que tiene que ver con la sonoridad de la palabra escrita, aunque

las demás letras no tengan relación con la sonoridad. En este momento el niño se encuentra en el paso de una no correspondencia sonora a una correspondencia. Existe una subcategoría la cuál es:

- 1.4.1. Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial. No hay una total correspondencia sonora ya que la letra inicial corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra. Tanto la cantidad de letras como el repertorio pueden ser variables.

Ejemplo:

M o l i z ===== muñeca
p r o z q ===== apel

" Basándonos teóricamente en los niveles de conceptualización por los que pasa el niño para acceder al sistema de escritura y de acuerdo al análisis realizado a su esquema grafolexico (manifestado en el expediente) ubicamos al 4% de la población en este nivel ".

2. NIVEL SILABICO.

En este segundo nivel, la escritura del niño se maneja por la hipótesis que consiste en establecer una correspondencia entre partes del texto y partes de la expresión oral de manera que cada letra vale por una sílaba, este representa un cambio cualitativo respecto al nivel anterior.

Sin embargo, no excluye problemas derivados de exigencias de cantidad mínima de letras. Por ejemplo, Si un niño tiene una concepción silábica de la escritura y a la vez considera que dos es el mínimo de letras posibles para que un texto pueda ser leído, al tener que escribir palabras como sol, pan, sal se enfrenta a un conflicto con su hipótesis manejada en referencia a que solo puede escribir con un mínimo de tres letras, por lo que opta en agregar una o más grafías. Este conflicto surge por las exigencias planteadas por la hipótesis del niño. Es uno de los conflictos cognoscitivos de este nivel que ayudan al niño en el proceso evolutivo de la lecto-escritura ya que se ve en la necesidad de realizar un análisis más allá de la sílaba (7).

En este nivel se encuentran tres categorías:

- 2.1. Escrituras silábicas iniciales
- 2.2. Escrituras silábica con marcada exigencia de cantidad.
- 2.3. Escrituras silábicas estrictas.

2.1 ESCRITURAS SILABICAS INICIALES.

Son los primeros intentos de asignar a cada grafía un valor silábico.

Se da una subdivisión de esta categoría:

- 2.1.1. Escrituras silábico iniciales sin predominio de valor sonoro convencional. Se trata de la coexistencia (existencia simultánea) de escrituras silábicas con escrituras sin correspondencia sonora generalmente sin valor sonoro convencional completo o casi total. Esta aparición de dos tipos de escritura puede ser por la existencia simultánea de hipótesis sobre la escritura. En este grupo pueden darse diferentes situaciones en el mismo sujeto:

A cada letra le corresponde una sílaba:

pe ga nen to
i l s m

o bien, escribir más letras que sílabas, pero en la lectura se ajusta a lo ya producido:

pera escribe anocim
lee pe ra

El monosílabo resulta muy perturbador por la hipótesis sobre cantidad mínima para escribir (se necesitan tres letras) y los niños no intentan hacer correspondencia entre letras y sonidos:

tsnvs
gis

Por lo que en este subnivel hay un intento de correspondencia sonora entre sílabas y letras sin que haya utilización de las letras con valor sonoro convencional.

- 2.1.2. Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora. Aquí las escrituras sin correspondencia tienen un valor sonoro inicial convencional; mientras que en las escrituras con correspondencia sonora no presentan valores sonoros convencionales.

Ejemplo:

amocli
mariposa

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

En este ejemplo no hay correspondencia sonora entre sílabas y letras aunque hay valor sonoro convencional inicial.

También puede presentarse:

za po te

l m a

Existe aparición de correspondencia sonora entre sílabas y letras.

Otro caso, donde se ve afectada la correspondencia por la exigencia de cantidad mínima de tres letras:

pi ña

t an

"En este subnivel ubicamos al 4% de la población de nuestra muestra".

2.1.3. Escrituras iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora.

Hay existencia de escritura con o sin correspondencia sonora, pero aquí puede haber valor sonoro convencional cualquiera sea el caso. En este subnivel el niño hace lo siguiente para escribir:

za pa to Escribe: atzco= mayor número de grafemas que sílabas.

En ambos casos hay correspondencia sonora en algunas letras. En este periodo también se presenta la característica de la "variación interna", donde no se puede repetir más de dos grafías en una misma secuencia de grafía.

2.2. ESCRITURAS SILÁBICAS CON MARCADA EXIGENCIA DE CANTIDAD.

El niño elabora un análisis silábico de la palabra, pero a veces presenta más grafías que las exigidas (más de dos), por lo que, se observa que los monosílabos y los bisílabos son las escrituras que mayor dificultad presentan por la "marcada exigencia de cantidad".

Para el niño en esta situación de cantidad mínima le causa conflicto que puede llegar a descontrol, aumentando para solucionar su problemática un mayor número de grafías que lo que ya se había marcado como necesarias y olvida la correspondencia silábica que ya manejaba antes de ese conflicto. Es por ello que se habla de "marcada exigencia de cantidad".

Existe una subdivisión en este nivel:

- 2.2.1. Escrituras silábico estrictas con marcada exigencia de cantidad sin predominio de valor sonoro convencional.

En este nivel el niño hace una correspondencia entre cantidad de grafías y cantidad de sílabas de la palabra escrita a excepción del monosílabo y el bisílabo, en los que pone mayor cantidad de grafías.

En esta subcategoría no hay predominios de valor sonoro convencional.

Ejemplo: gato

Escribe: E OO Aí
lee : ga to

Aquí se ve afectada la cantidad mínima de tres letras, encontrándose una marcada exigencia de cantidad.

- 2.2.2. Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional.

Hay mayor predominio de valor sonoro convencional en las letras empleadas.

Ejemplo:

e o a
ce-bo-lla.

2.3. ESCRITURAS SILÁBICAS ERICTAS:

En estas escrituras hay preponderancia de la hipótesis silábica, es decir hay correspondencia entre cantidad de grafía y de sílabas de la palabra escrita: se asigna una grafía por o bién, en algunos casos dos grafías por sílaba.

En esta fase la exigencia de cantidad se subordina a la hipótesis silábica.

Se establecen dos subcategorías:

- 2.3.1. Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional.

- 2.3.2. Escrituras silábicas con predominio de valor sonoro convencional.

- 2.3.1. Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional. Es sistemática la relación entre cantidad de grafías y de sílabas, pero casi no hay valor

sonoro convencional de las letras empleadas. Se da el caso de que con la hipótesis silábica, grafía por sílaba el niño emplea una grafía por monosílabo.

Ejemplo:

cua der no

u m e.

- 2.3.2. Escrituras silábicas con predominio de valor sonoro convencional. Este grupo se caracteriza por el predominio de valor sonoro convencional. Hay total correspondencia entre sílabas y letras.

cua -der- no

a e o

La solución encontrada para el monosílabo suele aparecer en estos niños. Lo transforman en un bisílabo y evitan así conflictos en la cantidad mínima requerida "pez" se convierte en "pe-ez" y es escrito con dos letras.

"En este nivel ubicamos al 24% de niños de nuestra muestra".

3. NIVEL SILABICO-ALFABETICO.

En este nivel se constituye el paso intermedio entre dos sistemas de escrituras: el que corresponde al nivel silábico y a su vez al nivel alfabético. Así aparecen dos formas de correspondencia entre grafías y sonidos; por un lado, la silábica, en la que una grafía de una sílaba representa a la sílaba y por otro, la alfabética en la que se representa un fonema con una grafía.

4. NIVEL ALFABETICO.

En este nivel desaparece el análisis silábico en la construcción de escrituras, en las cuales ahora hay una correspondencia entre fonema y grafía. De modo que ahora se ocupa de un análisis sonoro de los fonemas que aparecen en las palabras que va a escribir y establecer una correspondencia entre éstos dándole un valor sonoro convencional, lo que no excluye errores ocasionales.

Existen varias subcategorías:

4.1. Escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.

Se refiere a aquellas donde se les puede poner cualquier letra a cualquier fonema. En algunos casos el niño al conocer

pocas letras las ignora y se centra en la pura correspondencia sonora (una grafía para cada fonema) aparentando una escritura muy primitiva.

Escribe tantas grafías como letras tiene la palabra.

Ejemplo:

pelota

000000

O bien, casi sin establecer un valor sonoro convencional, pero sus dos categorías son:

4.1.1. Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.

4.1.2. Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional.

4.1.1. Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional. Se refiere a aquellas donde existe correspondencia sonora, ya sea fonética o silábica pero no predominan los valores sonoros convencionales de las letras.

Ejemplo:

O	-	GO		1	G	1
g	a	t	o	p	e	z

4.1.2. Escrituras silábico-alfabéticas con predominio de valor sonoro convencional. Hay mayor correspondencia entre letras y sílabas o fonemas, pero con valor sonoro convencional de las letras.

Ejemplo:

C	A	O		Y	T	O
ca	s	a		ca	ba	llo
						ga
						t
						o

Utilizando una letra para cada sonido. Este principio corresponde a uno de los principios alfabéticos.

Ejemplo:

m	a	r	i	p	o	s	a
c	e	p	e	m	t	b	a

Este tipo de escrituras una, donde se conocen muy pocas letras y la otra, es que las letras que casi no tienen valor sonoro convencional pueden hacer aparecer como "primitiva" una escritura cuyo modo de construcción corresponde a los principios alfabéticos (una letra para cada fonema)

- 4.2. Escrituras alfabéticas con algunas fallas del valor sonoro convencional. Son aquellas en las que además de establecer una correspondencia entre grafía y fonema presenta valores sonoros convencionales predominantes.

En éstas se aceptan errores sistemáticos, como es el caso de usar letras que no pertenecen al fonema, por desconocer la letra convencional que sí pertenece. No se trata de fallas ortográficas, sino de desavenencia entre la letra y el sonido que representa.

Ejemplo:

abatis	lápiz
tisabame	pizarrón
tegamento	pegamento
gis	gis
lamaestadoesulatis	La maestra cogio su lápiz.

Aquí se puede observar ciertos errores sistemáticos: t vale por / t/ y por / p /; hay omisiones particularmente en las sílabas complejas, tanto como agregados. Aunque salten a la vista los errores, predominan los aciertos y el uso de letras con valor sonoro convencional.

- 4.3. Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional. Son aquellas que corresponden a nuestro sistema de escritura, aunque la ortografía no sea totalmente convencional. Es decir, puede tratarse de una escritura perfeccionable, pero es importante que además de dominarse la estructura del sistema se ha aprendido el valor sonoro convencional para la mayoría de las letras.

Ejemplo:

c o s i n a p a n
c o s i n a p a n

" En términos generales ubicamos al 48% de la población de nuestra muestra en el nivel alfabético." (Ver ANEXO C.1.).

3.3. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA LENGUA ESCRITA.

Al niño que lee con "dificultad" y que al escribir comete muchos "errores" se le cataloga como niños que pueden tener problemas en la adquisición general de conocimientos, puesto que estos se transmiten a través de la lectura y la escritura, y por tanto que requieren de una "educación especial" para ayudarlos a superar su problema.

Así encontramos desde esta perspectiva que los niños con dificultades manifiestan problemas al escuchar, pensar, escribir, deletrear o contar

De acuerdo a los autores consultados, Patricia I. Myers y Donald D. Hammill manifiestan que existen un sinúmero de causas que pueden provocar la dificultad en el aprendizaje por lo que lo dividen en dos grandes áreas:

- A) Origen Orgánico y
- B) Base Ambiental

En cuanto a la primera puede ser un funcionamiento subóptimo o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso aunque esencialmente sea normal. Ejemplos de disfunciones neurológicas podrían ser desviaciones orgánicas de tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas y lesiones cerebrales lo cual puede ocasionar que un cerebro funcione anormalmente. Así de modo estricto, "un cerebro lesionado es aquél que ha sufrido algún daño o perjuicio; o sea, sufre alguna alteración estructural anatómicamente hablando, (?).

Sin embargo, no se tienen pruebas claras de que exista algún daño en el sentido anatómico en los niños que manifiestan dificultades específicas en el aprendizaje.

Muchos investigadores y clínicos de esta especialidad consideran que una "disfunción mínima" desempeña un papel prominente en cualquier estudio de las dificultades en el aprendizaje y que son causadas por alguna alteración en el sistema nervioso central.

Con frecuencia los Maestros y Psicólogos que realizan evaluaciones educativas aplican este término (DCM) a niños con problemas en el aprendizaje porque han observado una alteración en la conducta en especial cuando esa conducta desviada asume la forma de deficiencias perceptivas o de lenguaje, por lo que este término en forma más general implica sólo que el cerebro está operando de una manera subóptima, con resultados que van desde un comportamiento con desviaciones ligeras hasta casos limítrofes.

B). Etiología de base ambiental. Se considera que las dificultades específicas de aprendizaje y otras conductas son producto de influencias ambientales, más no de una disfunción cere-

bral mínima. Los problemas educativos que presentan estos niños son considerados como semejantes a los que se asocian con niños cuyos problemas de aprendizaje provienen de disfunción cerebral. Este diagnóstico se establece cuando hay una insuficiencia de pruebas médicas o psicológicas de una patología cerebral.

Dos de los factores ambientales que, según los profesionales pueden inhibir o interrumpir la función de las capacidades receptoras, asociativas, o expresivas necesarias para una labor escolar aceptable son: falta de experiencia temprana, de acuerdo a los resultados de los estudios con animales como sujetos indican que el modo de crianza produce un efecto permanente en la conducta, ya que en la madurez de manera particular en lo que se refiere en la conducta inteligente (Hebb, 1958) y desajuste emocional.

Algunos autores como Bateman, 1964; 1965, Kirk & Bateman, y Myklebust, 1963. (9) consideran los problemas de aprendizaje en lecto-escritura, como resultado de alguna disfunción del sistema nervioso central, atribuyendo definiciones como la dislexia, disfacia y disgrafia.

Con el término de dislexia, se designa a la "dificultad para pasar del símbolo visual y/o auditivo a la conceptualización racional del mismo y su transferencia próxima como respuesta hablada o escrita" (10). Sus causas pueden deberse a trastornos adquiridos en el parto o en fechas posnatales, se puede encontrar una disfunción cerebral mínima como una manifestación clínica de alteraciones neurológicas en algunas áreas que ocasionan problemas de aprendizaje. Así la dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su sintoma determinante, por medio del cual va a ser posible identificarla.

Con este término se engloba al grupo de niños que sin ser deficientes mentales, sin tener ningún problema sensorial, ni físico, problema patológico o ambiental justifique su retraso escolar, no puedan aprender a leer y escribir por los métodos convencionales que a otros niños dan resultado y sin embargo a ellos no y reprobaban.

Las dificultades que presenta un niño disléxico, son las mismas por las que atraviesa el niño normal transitoriamente, mientras, esta creciendo y aprendiendo; sólo que el disléxico perdura más de lo usual, por lo que requiere de un tratamiento pedagógico especial.

Los "errores" más usuales que se observan en la escritura de los niños que presentan problemas de aprendizaje son los siguientes:

1. Alteraciones en la secuencia de las letras que forman las sílabas y las palabras:

- A) Omisión de letras, por ejemplo, cuando escriben "pato" en lugar de "plato".
 - B) Inversiones, como cuando escriben o leen "le" en lugar de "el", o "se" en lugar de "es"; "sol" por "los", etc.
 - C) Inserción de letras, como cuando escriben o leen "teres" en lugar de "tres".
 - D) Alteración en el ordenamiento de las letras que forman las palabras, como cuando escriben "noma" en lugar de "mano".
2. Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado, esto es lo que se llama sustituciones semánticas. Por ejemplo cuando escriben "suelo" por "piso", "blanco" por "negro" u "hombre" por "señor".
 3. Errores en la separación de las palabras. Cuando al escribir juntan dos o más palabras y no las separan cuando se debe, por ejemplo: si escriben "lame-sa" en lugar de "la mesa".
 4. Confusión de letras de simetría opuesta, tales como "b" por "d", "p" por "q".
 5. Confusión de letras parecidas por su sonido, tales como "p" por "c" (sonido fuerte).
 6. Confusión de letras parecidas en su punto de articulación, por ejemplo: ch, ll (o y) y ñ.
 7. Dificultad en el trazo de las letras o disgrafia. El niño disgráfico, aunque reconoce las letras (el optema), no recuerda como se trazan (grafema).
 8. Escritura en espejo, al escribir las letras las invierten o escriben de derecha a izquierda y para poder leer lo que el niño quiso escribir tienen que hacerlo a través de un espejo colocado enfrente del texto escrito.
 9. Fallas en la construcción gramatical de la redacción espontánea, o una redacción demasiado pueril, considerando la edad y escolaridad.

Este tipo de "errores" en el niño se relacionan con los trastornos perceptivos y motrices que le son característicos, así para el primero, se encuentran (en los niños con estos problemas de aprendizaje) alteraciones gnósicas que abarcan la percepción visual, sobre todo la memoria secuencial y la memoria visual, así como también es importante la percepción auditiva.

En los trastornos motrices se observan deficiencias en las funciones práxicas, esto es la capacidad para llevar a cabo movimientos voluntarios con un propósito, para lo cual es necesario que actúen armónicamente y con toda precisión diferentes niveles

de acción, tanto las funciones corticales como las fases piramidal, extrapiramidal y cerebelosa del movimiento, por lo que la coordinación motora, en general requiere regularidad, ritmo y armonía.

En la mayor parte de los niños disléxicos se observan deficiencias en los procesos motores o de ejecución.

En la dislexia se han elaborado diversas clasificaciones para su identificación, por lo que es necesario precisar la sintomatología del disléxico y hacer un análisis cuidadoso de los "errores" observados para situarlos en un determinado nivel de funcionamiento, a la vez de desentrañar la causa directa de los mismos, estableciendo una relación causa-efecto entre el error cometido y el trastorno perceptual, práxico o sensorio-motor (con sus respectivas categorías), que pudo haberlo ocasionado, para que, en base a ello se adecúe su tratamiento pedagógico. Así por ejemplo, si el niño que presenta problemas en su aprendizaje ocasionado por problemas en praxias, gnosias (problema motor, problemas en el ritmo, en la memoria auditivo secuencial, si es escolar y presenta características disfonéticas en lectura y escritura), se aplica la terapéutica evolutiva como: una educación en los movimientos corporales básicos: rodar, gatear, arrastrarse, saltar, brincar, bailar, marchar y correr.

Otro tratamiento de la terapéutica evolutiva es el control de la tonicidad muscular, que consiste en práctica constante de ejercicios respiratorios.

Educación rítmica a un nivel elemental. Asociar el ritmo al movimiento, a la música, y poco a poco a la palabra.

Imitación motora. Desarrollar noción corporal, equilibrio, noción espacial y en particular derecha-izquierda y motricidad gruesa pudiendo llegar hasta la motricidad fina.

Imitación motora simple. Cuando el niño imita los movimientos y posturas del profesor, etc. Así hay una serie de ejercicios para mejorar tanto las gnosias como las praxias afectadas, y por lo tanto ayudarlo a superar el problema específico que presenta en la escritura.

Sin embargo, durante los últimos años se han realizado investigaciones y trabajos que consideran la problemática desde otra perspectiva "psicogénesis de la escritura" la que introduce dos aspectos como centrales:

- a) la competencia lingüística del niño y
- b) sus capacidades cognitivas.

En cuanto a la primera que se basa en la teoría lingüística de Noam Chomsky (1974, 1976) (11). Su propuesta de la gramática generativa da un lugar central y privilegiado al componente

sintáctico, lo que los psicólogos tomaron como punto de partida, tratando de probar su "realidad psicológica", así parten de que el niño en su proceso de adquisición de la lengua oral, tratan activamente de comprender la "naturalidad" del lenguaje que se habla a su alrededor y en su comprensión formula "hipótesis", busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada por el adulto, sino creación original), en el caso de la regularización de los verbos irregulares, en los niños de 2-5 años, ellos tratan a todos estos verbos como si fueran regulares diciendo por ejemplo: Yo naci, Yo ande, esta rompido, etc.. Después de todo, así como "comer" da "comi" y "correr" da "corri"; "poner" da debería dar "poni"; "andar" debería dar "andé", etc.

Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir cuando estamos frente a un error sistemático, se le llama a eso simplemente "error". Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así (un niño, hijo único también lo hace); no se regularizan los verbos irregulares por reforzamiento selectivo. Se les regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es.

En suma, lo que antes aparecía como un "error" por falta de conocimiento se nos aparece ahora como una de las pruebas más tangibles del sorprendente grado de conocimiento que el niño de esa edad tiene acerca de su lengua: para regularizar los verbos irregulares tiene que haber descubierto cual es el paradigma "normal" (es decir regular) de la conjugación de los verbos.

Hechos como éste, que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total.

Esto tiene que ver con el aprendizaje de la "lengua escrita" en tanto que la pedagogía que concibe dicho aprendizaje como un reaprendizaje de la lengua oral, obliga a los niños a reaprender a producir sonidos del habla, pues se juzga que en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita se tiene que pasar por las mismas etapas de adquisición de la lengua oral; comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papa, etc.) y cuando se trata de oraciones, comenzar por las oraciones declarativas simples.

En base a esta concepción se supone que los niños al ingresar a la primaria, aun no saben distinguir los fonemas de su lengua y además, se piensa que para escribir correctamente hay que saber pronunciar correctamente las palabras, por lo que, para su enseñanza el niño debe poseer una buena articulación". A diferencia, en base a los conocimientos actuales se sabe que el niño

al llegar a la escuela posee un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza sin saberlo (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidiano; a los 6 años el sujeto es capaz de distinguir los fonemas entre sí (distingue pares de palabras tales como palo/ malo). Ninguna escritura se constituye como una transcripción fonética de la lengua oral; sino como una manera de transcribir el lenguaje, por lo que, no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer.

Esta perspectiva de la psicolingüística, se vincula con el desarrollo cognoscitivo tal como es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget para mostrar que hay un proceso evolutivo de conceptualización de la escritura, entendiéndose por "proceso", el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura desde que esta se constituye en objeto de su atención y por lo tanto de su conocimiento " (12).

En este proceso de desarrollo, el niño pasa por diferentes niveles que implican una construcción de menor a mayor grado de complejidad para comprender el sistema alfabético de escritura y donde presenta "errores" que son inevitables porque son producto de su actividad reflexiva: "cuando la explicación de algo no está aún al alcance de la comprensión del niño, éste como ser pensante, tratara a su manera de dar coherencia a lo que hace o interpreta" (13). Esta actividad reflexiva, es la responsable de muchos de los "errores" de un niño, por lo que no se pueden interpretar a la ligera como índice de alguno trastorno "anormal", o "enfermizo"; sino como indicadores de un grado de evolución.

Apreciar un "error", quiere decir comprender su origen y elaborar su importancia. Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, se dice que estamos frente a un "error sistemático" también existe lo que puede llamar "errores constructivos", es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas (definidas por un adulto) pero lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores. Otro tipo de error que suelen presentar los niños es el "error incidental" donde la atención del niño puede concentrarse en un aspecto de lo que hace, descuidando otro.

Así, la mayoría de los errores posibles en la escritura, son en realidad parte de un proceso de desarrollo y no una desviación del mismo, por lo que, no tienen nada de "anormal" o "patológico". Quizá la mayoría de los problemas de escritura que presentan los niños que son enviados a educación especial tienen que ver con la cognición y no con la psicomotricidad, pues es lo cognoscitivo lo que tiende a organizar la percepción y la memoria y no a la inversa.

Los niños que presentan estos problemas, son niños que hacen lo que ya dejaron de hacer la mayoría de los niños de su misma

edad y condición social. Son niños que en términos generales, se caracterizan por presentar un atraso escolar en cuanto a la "asimilación" de conocimientos, hay falta de interés para realizar las tareas escolares, presentan un desarrollo físico mínimo por abajo de la "norma" y generalmente son niños con falta de apetito. En su mayoría se trata de casos con un "desarrollo rezagado", pues no todos los niños tienen la misma velocidad de desarrollo. Cabe recordar que el conocimiento se construye a partir del sujeto cognoscente y del objeto sirve de ocasión para que el conocimiento se desarrolle.

Este desarrollo depende de cuatro factores: a) La maduración orgánica. b) La experiencia en la interacción con el objeto de conocimiento, c) La información social y d) El equilibrio entre los tres factores anteriores.

La información recibida por el medio debe ser siempre "asimilada" es decir "procesada" por el medio para resultar efectiva, no es en sí la información la que crea conocimiento, es necesario asimilar para poder comprender.

Durante el gradual desarrollo cognoscitivo para recrear nuestro sistema alfabético y número el niño está luchando cognoscitivamente con un sin fin de problemas que en la teoría de Piaget corresponde a un conjunto pequeño de preguntas profundas epistemológicamente importantes. Por ejemplo los niños tiene dificultades con el problema de relación que existe entre el "todo" y las "partes", con el principio de la correspondencia "término" a "término" principalmente cuando el niño trata de escribir nombres propios o sustantivos, la dificultad de representar, con elementos discontinuos, lo que es continuo. Así, se tiene, que algunos niños en edad escolar, tanto como otro preescolares, atienden a la cantidad de letras de un mismo tipo, pero dejando de lado el orden de las letras y que, otros atienden al orden global (en términos de alternancia o simetría), pero olvidando la cantidad de grafías de cada tipo.

Los niños que atienden a la cantidad de grafías con exclusión de orden o viceversa, son todos preoperatorios a pesar de que tengan 6-7 años de edad, edad en la que deben de ingresar un niño a la primaria. La escuela les obliga a un trabajo cognoscitivo que esta por encima de sus capacidades. Es demasiado pedirles que trabajen al mismo tiempo con disociaciones de un todo (la palabra) en sus constituyentes (silabas y letras), con restituciones del todo a partir de sus elementos, con la constitución de subclase de elementos semejantes atendiendo a la cantidad de elementos de cada subclase (2M y 2A; 2S y 1Q; etc.) y finalmente con el orden de los elementos en el todo constituido. El niño preoperatorio no puede hacer todo eso al mismo tiempo: O bien toma en consideración el orden pero en términos de alternancia o simetría), ignorando el número de elementos en cada subclases de elementos semejantes; o bien toma en consideración las subclases pero con independencia del orden de los elementos con el todo. Los niños preoperatorios no son capaces de trabajar al mismo

tiempo con el todo y las partes, aunque para el adulto sea evidente que las dos sílabas "mama" derivan de un todo al cual se puede volver, desde el punto de vista cognoscitivo, para los niños no es igual, por lo que, en el caso de los niños con muy pocas condiciones de aprendizaje extraescolar y que se ubiquen en un nivel preoperatorio al ingresar a la primaria, la conducción del aprendizaje escolar, no estimula un trabajo cognoscitivo, al propio nivel de ellos, que les permita abordar inteligentemente la lengua escrita y pasan a formar parte del grupo de los niños que "reprobaban".

El progreso en el "aprendizaje" esta en estrecha relación con el punto de partida, esto es: un sujeto que comienza su escolaridad ubicándose en el nivel silábico tiene un "buen pronóstico" con respecto al aprendizaje que se desarrollará en el año escolar. Y este "buen pronóstico" se debe a que iniciaron el aprendizaje con una hipótesis específicamente lingüística para abordar la escritura.

La mayor cantidad de "errores" categorizados por la escuela como las "omisiones", "inversiones", "sustituciones", etc., se concentran en los intentos de conciliar la oscilación entre dar valor sonoro a las letras, pero escribir sin dejar blancos, o bien realizar separaciones en lo escrito pero sin adjudicar valor sonoro a las grafías: Esto indica, que cuando el sujeto debe representar el valor sonoro (ya sea según hipótesis silábica o hipótesis casi alfabética) no es capaz de pensar en las separaciones de la oración en unidades menores. Y, en tanto trabaja en el nivel de los constituyentes inmediatos (sujeto-predicado), no puede pensar simultáneamente en el valor sonoro de los elementos" (14).

Cuando el niño aplica la hipótesis silábica, hace corresponder una grafía a sílabas, que en su transcripción alfabética, pueden tener una letra (como en el caso de las vocales), dos, tres y hasta cuatro letras. Es evidente que ellos "omiten" escribir lo que desconocen: la transcripción alfabética de cada sílaba.

Las inversiones, por su parte, pueden ser también el resultado de la necesidad de hacer una correspondencia gráfico-sonora, tarea de gran dificultad, que comporta en muchas ocasiones la pérdida del orden.

Las "sustituciones" por su parte, pueden ser explicadas, cuando el sujeto no identifica el grafismo correspondiente a cada valor sonoro o el valor sonoro de cada grafismo, inevitablemente produce sustituciones. De todas maneras es preciso advertir que aún desconociendo todas las reglas de la transcripción gráfica, saben que se trata de darle valor sonoro a la escritura, o sea han descubierto el principio mismo de nuestro sistema de escritura. Estas inversiones, sustituciones, omisiones, etc., aparecen tanto en las escrituras de palabras como en las oraciones.

El hecho de que el niño se encuentre en un nivel operatorio, con una conceptualización alfabética de la escritura, que ya sepa escribir (o sea conocer las reglas del código alfabético), pueden presentar problemas ortográficos, o de separación de palabras, indica que el haber descubierto la posibilidad de representación gráfica de los sonidos del lenguaje, no es haber comprendido todo el "sistema escrito". Uno no implica el otro, porque la escritura no es solamente la representación gráfica del aspecto sonoro del lenguaje.

La escritura contiene marcas que tienen un significado específico que el niño irá descubriendo paulatinamente.

Así, desde esta perspectiva que toma este grupo de "errores" como una evidencia de los mecanismos de construcción del conocimiento nos preguntamos si la escuela no estará tomando como resultado definitivo, los pasos constructivos intermedios de un proceso, pues de acuerdo a sus investigaciones testimonian que todos los niños avanzan, de acuerdo al punto inicial de conceptualización de la escritura a los puntos terminales donde hay un largo proceso de evolución, además, de que la decisión escolar de aprobación/reprobación, se toma dos o tres meses antes de finalizar el año escolar, lo cual reduce el tiempo efectivo para lograr los avances deseados alrededor de 6 meses.

El fracaso institucional no coincide, con ausencia de progreso evolutivo. Es cierto que la mayoría de los que progresan aprueban y que la mayoría de los que no progresan reprueban y no todos los que no progresan reprueban. Lo que, pareciera importar desde el punto de vista escolar es si el niño llegó o no llegó a hacer lo que se espera de él, en el momento que se toma la decisión.

El punto inicial de la mayoría de los niños que se estudiaron* demostraron que estaban muy lejos del punto final que deberían alcanzar en el tiempo escolar predeterminado. Muchos de ellos logran sin embargo avances espectaculares y consiguen franquear la barrera de la alfabetización al finalizar el año o aún antes. Otros se quedan al principio del camino, a mitad del camino, o en los umbrales de la alfabetización. Pero eso no significa que no hayan avanzado, pues quienes avanzaron pero "no llegaron a tiempo" comparados con sus compañeros tienen buen pronóstico evolutivo. Por lo tanto es legítimo suponer que quienes avanzaron hasta los niveles intermedios pueden seguir avanzando normalmente, ya que sus compañeros (los que si llegaron) también pasaron por esas etapas intermedias y no se detuvieron ahí, sino que siguieron avanzando.

Resumiendo, tenemos que un niño desde la etapa preescolar, razona inteligentemente, emite hipótesis, supera conflictos, busca regularidades y otorga significados constantemente en la comprensión de nuestro sistema de escritura desde el momento en que tiene contacto con este objeto de conocimiento que es la escritura. Frecuentemente la escasa interacción con el objeto de conocimiento es la causa de un DESARROLLO REZAGADO, no todos los niños avanzan al mismo ritmo por lo que al ingresar a la primaria llegan con diferentes niveles de conocimiento, pero ningún niño parte de "cero" al ingresar a la escuela, ni siquiera los niños de clase baja, los desfavorecidos de siempre. A los 6 años los niños saben muchas "cosas" sobre la escritura y han resuelto solos numerosos problemas para comprender las reglas de representación escrita, tal vez no estén todos los problemas resueltos como la escuela espera, pero el camino ha comenzado.

Los procesos de aproximación al objeto siguen caminos diferentes a los propuestos por los docentes, entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña (de acuerdo a su concepción) y el niño aprende, lo que la escuela pretende enseñar, no siempre coincide con lo que el niño logra aprender.

Los que llegan finalmente a aprender a escribir durante el curso escolar, son aquellos que partieron de niveles bastantes avanzados en la conceptualización de la lengua escrita, los que no aprendieron, en el curso del mismo tiempo, se ubican en los niveles iniciales de conceptualización del sistema de escritura. Todos los sujetos progresan siguiendo los pasos de conceptualización ya descritos (presilábico, silábico-alfabético, alfabético), pareciera que la enseñanza sistemática, tal cual, existe actualmente, se dirige exclusivamente a aquellos niños que ya han recorrido un largo camino antes de entrar a la escuela primaria. El éxito del aprendizaje depende entonces de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran en momentos bien avanzados de la conceptualización son los que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se propone enseñarles. El resto son los que "fracasan" y a quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de "dificultades en el aprendizaje", según la terminología clásica.

En su proceso de conceptualización el niño presenta muchos "errores constructivos", en el otro extremo se tienen "errores" producto del método, resultado de una aplicación ciega de una mecánica.

Es necesario diferenciar los dos tipos de errores, pues para una psicología asociacionista todos los errores se parecen. Para una psicología piagetana es clave poder distinguir entre los "errores" aquellos que constituyen prerequisites necesarios para la obtención de la "respuesta correcta" (en términos conductuales), e identificar tal tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura. Así como también detectar cuando el sujeto se encuentra en "conflicto

cognitivo", esto es, cuando la presencia de un objeto de conocimiento (la escritura), no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores o sea, a realizar un esfuerzo de "acomodación" tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable, obteniendo así, un progreso en el conocimiento.

No todos los "errores" se parecen, no todas las respuestas "erróneas" tienen la misma significación psicogenética. No todos los que no llegaron a "tiempo" están estancados, la gran mayoría de los que no llegaron a tiempo han avanzado y mucho con respecto a su modo de comprensión total. El obstáculo fundamental que esta población debe franquear en el curso del primer año escolar es la construcción de un esquema general de correspondencia sonora. Esto quiere decir llegar a comprender que la escritura representa básicamente, las diferencias sonoras entre las palabras.

Los niños tienden a construir una correspondencia sonora entre letras y sílabas antes de comprender la correspondencia sonora entre letras y fonemas. Con esta hipótesis de correspondencia sonora silábica siguen dando "respuestas incorrectas" pero han superado la dificultad fundamental para comprender nuestro sistema de escritura.

Hay enormes diferencias en los ritmos de desarrollo individuales. Si bien el camino recorrido es proporcional al punto de partida y el tiempo necesario para llegar al final del proceso. Un punto lejano no predice necesariamente imposibilidad para recorrer el tiempo escolar determinado, y en las condiciones actuales de enseñanza, todo el camino necesario hasta llegar a construir las hipótesis necesarias para comprender el modo de funcionamiento del sistema alfabético de escritura.

Todos los niños avanzan, es reducidísimo el porcentaje de quienes no logran avanzar (de acuerdo a la muestra total de niños tomados para realizar las investigaciones ya mencionadas), pero los de ritmo evolutivo lento tampoco muestran signos patológicos, ya que pasan por las mismas etapas que los otros. Lo que se ha encontrado fundamentalmente, son diferencias en los "ritmos evolutivos" y no desviaciones patológicas, por lo que no son tantos los niños que tienen problemas de aprendizaje en sentido estricto.

Además de que, "la decisión institucional" de aprobar por una parte está relacionada con el nivel de escritura (los que escriben con correspondencia sonora, tienen 10 veces más posibilidades de ser aprobados que los que escriben sin correspondencia sonora) y presentan cierta relación con la asistencia previa al Jardín de niños; mientras que la decisión institucional de "reprobación" está relacionada con el nivel de escolaridad de los padres (los niños cuyos padres no tiene la primaria completa tienen dos veces más posibilidades de ser reprobados que los otros), con las escrituras sin correspondencia sonora (los que tiene este tipo de escrituras tiene 10 veces más posibilidades de ser "reprobados" y con el nivel operatorio (los niños preoperatorios tienen una pro-

babilidad de reprobación 34 veces mayor que los de nivel operatorio). Sin embargo la decisión institucional de "reprobación" no está relacionada con el turno escolar, ni con la asistencia previa al Jardín de niños, mientras que, la decisión institucional de "aprobación" no aparece relacionada con el nivel de

escolaridad de los padres, ni con el nivel operatorio, ni con el turno escolar" (16).

Así pues, la dicotomía aprobados-reprobados no coincide con la dicotomía entre los que "aprendieron" y los que "no aprendieron". El fracaso institucional no coincide con ausencia de progreso evolutivo que presentan los niños.

CONCLUSIONES CAPITULO 3

Como hemos visto el "problema de aprendizaje en la lengua escrita" puede ser abordado de manera completamente diferente, acorde al conocimiento del niño (pensamiento infantil) que nos ha descubierto la teoría psicogenética.

Cada vez más se están realizando investigaciones que nos permitan comprender realmente como aprende el niño y como accede al sistema de escritura.

Con esta perspectiva no se están planteando nuevas categorías en los problemas de aprendizaje. No podemos negar que efectivamente hay chicos que por trastornos orgánicos específicos presentan dificultad para aprender a leer y escribir o adquirir las nociones numéricas por lo que realmente requieren de "apoyo especial" al que no se le pueden quitar méritos, pues constantemente se van modificando y ampliando sus planes para que resulten más efectivos.

La importancia de estas investigaciones es que ponen de manifiesto que hay niños que son acusados de "inhabilidad" para el aprendizaje de la escritura y aunque sean completamente normales, se les rotula con el diagnóstico de disléxicos sin que presenten sospechas de alteraciones neurológicas, de todas formas estos "errores" que presentan los niños en la escritura, se interpretan como debidos a fallas perceptuales, temporo-espaciales, etc.,

Esta perspectiva nos demuestra que los "errores" catalogados por la escuela como sintoma de una perturbación son en sí un desarrollo rezagado en la estructuración del pensamiento y por otro lado que los niños en función de las hipótesis particulares que construyen, desarrollan estrategias diferentes a las que la escuela espera. En este proceso de conceptualización el niño se enfrenta a problemas y conflictos cognoscitivos que le permitan acceder a niveles más avanzados, en sí no son "errores" los que presenta el niño; sino pasos intermedios producto de su pensamiento reflexivo para apropiarse del sistema de escritura, por lo que muchas veces el niño no aprende lo que el maestro se propone enseñar, lo que conduce a un replanteamiento del contenido en los programas de la alfabetización inicial de la escolaridad primaria para evitar tanto "fracaso escolar" valorando que es lo que realmente deberá enseñar el maestro y como deberá conducir el aprendizaje de un grupo de niños que es completamente heterogéneo, pues los niños llegan a la escuela con diferentes niveles de conceptualización de la escritura; además de que todos los niños avanzan en el proceso psicogenético, siendo un porcentaje muy reducido de los niños que realmente no avanzan de acuerdo al nivel inicial con el que llegaron a la primaria con respecto al punto final (término del año escolar).

También se hace necesario que todo profesor principalmente los de primer y segundo año de la escuela primaria; así como los especialistas en el problema de aprendizaje "manejen" el proceso de conceptualización que realizan los niños en la comprensión del sistema alfabético, para detectar en que nivel específico se ubica el niño al terminar el año escolar y verificar si efectivamente el niño presenta problemas específicos que han frenado su progresión psicogénética; o si se encuentra en un período intermedio y que quizá dándole más tiempo complete su desarrollo y no se le obstaculice. En general hay que cuestionar si los contenidos, el tiempo y la forma para abordar el aprendizaje de la escritura; así como también las actitudes del maestro son acordes con los intereses del niño y con sus posibilidades, en función de su grado de desarrollo cognoscitivo.

Ahora bien, si hemos desarrollado esta perspectiva para entender los problemas de aprendizaje en el niño que en otros términos significaría el porqué un niño ha sido reprobado y enviado a requerir de una educación especial, a pesar de que a los niños no se les detecta fehacientemente un problema que les impida acceder al sistema de escritura provocandoles frustración, inseguridad, rechazo, regaños y hasta se les catalogue de niños flojos, burros, tontos, etc., es porque deseamos analizar este problema educativo y qué es lo que nuestro país está haciendo para resolver este problema de gran magnitud y con serias consecuencias tanto sociales como individuales y en que medida, en base a las aportaciones más recientes se pueden dar alternativas pedagógicas que contribuyen a ayudar a estos niños que son atendidos en los "centros Psicopedagógicos".

BIBLIOGRAFIA CAPITULO 3

1. Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo No. 1. p.68. Edit. Dirección General de Educación Especial. SEP. OEA. México, 1982.
2. Ibidem, p. 69.
3. Ibidem, p. 73.
4. Ferreiro, Gómez palacio, Margarita. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículos 1, 2, 3, 4 y 5. Edit. Dirección General de Educación Especial. SEP. OEA. México 1982.
- 5 y 6. Ibidem (1) Fascículo No. 2 pp. 19 y 21.
7. Myers, Patricia I., Hammill, D. Donald. Métodos para educar niños con problemas de aprendizaje. p. 25. Edit. Limusa, 2a. Edición.
8. Ibidem, p. 29.
9. Ibidem, p. 39.
10. Nieto Herrera, Margarita. El niño disléxico (Guía para resolverlas dificultades en la lectura y escritura). p. 24. Edit. Siglo XXI. 4a. Edición.
11. Ferreiro, Emilia, Taberosky, Ana. Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 24. Edit. Siglo XXI. 4a. Edición.
12. Ibidem, p. 13.
13. Aranda, Ólberto. "la apreciación del error en la lectura y la escritura. Apuntes de apoyo para el trabajo escolar. Plan Nuevo León. p. 2. Edit. Dirección General de Educación Especial. SEP. OEA.
14. Ibidem, p. 308.
15. Ferreiro, Emilia, Gómez Palacio, Margarita. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.Fascículo No. 5. Edit. Dirección General de Educación Especial. SEP. OEA. México, 1982.
16. Ibidem, p. 102.

CAPITULO 4.

INTRODUCCION.

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS.

En este capítulo exponemos la información que nos permite analizar la Metodología que emplee un Centro Psicopedagógico en atención a los problemas de aprendizaje en la escritura; así como, para comprobar o rechazar nuestra hipótesis.

En primer lugar presentamos el lineamiento teórico de cada área que integra el equipo interdisciplinario, para inferir de ella su operatividad de acuerdo a los datos obtenidos, mediante la extracción de información de los expedientes, por lo que consideramos pertinente incluir la "Recolección de Datos" (Presentación de casos, diagnóstico y tratamiento pedagógico, Actividades didácticas) lo que también permitirá deducir la efectividad del tratamiento proporcionado al niño.

Así mismo, para la complementación a los propósitos de nuestra investigación analizamos cuantitativa y cualitativamente los datos de los factores que se han considerado como "necesarios" e "indispensables" para tener éxito en el aprendizaje de la escritura y que de acuerdo a nuestro marco teórico nos parecen discutibles. Por lo que deseamos establecer los nexos existentes entre la teoría y la realidad en cuanto a la presencia o ausencia de ellos el niño presenta o no "problemas de aprendizaje en la escritura".

Los factores considerados son:

- A. SEXO.- Como dato estadístico de la población que acude al Centro.
- B. EDAD CRONOLOGICA.
- C. MOTIVO DE CONSULTA.- Qué tipo de problema tiene mayor recurrencia de los que se atienden en el Centro.
- D. COEFICIENTE INTELECTUAL.- Que C.I. presentan los niños con problemas de aprendizaje.
- E. ANTECEDENTES FISICOS.
 - E.1 NEONATALES.- Aspectos que antes del parto se consideraran como incidentes en los problemas de aprendizaje.
 - E.2 SENSORIALES.- Si el niño padece de un problema físico que dificulte su aprendizaje.

F. PERFIL SOCIOEDUCATIVO.

- F.1 GRADO ESCOLAR.- En el grado escolar que se ubican estos niños.
- F.2 GRADOS REPETIDOS.- Cuantos años ha repetido en la primaria antes de acudir a demandar atención.
- F.3 ASISTENCIA A JARDIN DE NIÑOS.- Si el niño que no asiste previamente al Kinder, tiene más probabilidades de presentar problemas de aprendizaje.

G. ANTECEDENTES SOCIOECONOMICOS DE LOS PADRES.

- G.1 NIVEL EDUCATIVO. Si el hecho de que los padres sean analfabetas influya para que el niño tenga problemas.
- G.2 OCUPACION.- En que forma influye la ocupación y/o profesión de los padres.
- G.3 NIVEL SOCIOECONOMICO.- El hecho de que pertenezca a un nivel bajo tenga incidencia.

H. ESTRUCTURA FAMILIAR.

- H.1 NUMERO DE HIJOS QUE INTEGRAN LA FAMILIA. El hecho de que pertenezca a familia numerosa.
- H.2 INTERACCION FAMILIAR.- Que no haya buena interacción entre los integrantes que conforman la familia.
- H.3 LUGAR QUE OCUPA EN LA FAMILIA. En que forma puede incidir.

Para la interpretación de estos datos, empleamos la elaboración de la Gráfica Circular las que se muestran en el Inciso 4.4.

Los resultados los conjuntamos en las conclusiones generales.

4.1 CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.

Para analizar nuestra investigación "Análisis de la Metodología empleada en un Centro Psicopedagógico para el tratamiento de niños que presentan Problemas de Aprendizaje en la Lengua Escrita". Consideramos un Universo de 100 niños atendidos que fueron reprobados en el primer y segundo año de la primaria, los cuales fueron enviados al Centro para ayudarlos a superar el problema que no les permite aprender al ritmo correspondiente a su edad y grado escolar.

Para la selección de nuestro Universo de población tomamos en consideración en base a la entrevista realizada a la Directora del Centro que de acuerdo a las disposiciones Reglamentarias del

Centro se atienden de 18 a 20 alumnos por maestros en el aprendizaje; siendo 9 los maestros que trabajan en el Centro, haciendo un total de 162 a 180 alumnos de 10. a 60. año de niños repetidores que atiende el Centro cada ciclo escolar.

Sin embargo nuestro universo se redujo drásticamente a una Muestra Representativa de 25 expedientes ya que fueron los únicos encontrados correspondientes a grado y ciclo escolar para el trabajo de tesis.

Al recabar la información estadística de la población que había sido atendida en ese periodo escolar (84/85) nos encontramos que en el "Departamento de Control Escolar" de la Dirección General de Educación Especial, se nos envió a la Coordinación respectiva del Centro Psicopedagógico (el cual elegimos para nuestra investigación), aduciendo que no se nos podría permitir "ese" tipo de información, aún llevando el "oficio" correspondiente de la UNAM-ENER ACATLAN, para dicho propósito.

Nos dirigimos al "Asesor del Area Pedagógica", el que tampoco nos permitió la información, argumentando que se encontraba en los "archivos" y que era difícil obtenerla. Por último, también nos dirigimos a la "Directora" del Centro para ver si ella nos podía proporcionar un índice aproximado de la población que era atendida principalmente por "problemas de aprendizaje", cosa que tampoco fue posible de obtener porque "supuestamente" ella no llevaba ese tipo de información, por lo que, cabe hacer notar que nuestro estudio carece de dichos datos, quedando excluido el índice total de producción que fue atendida durante ese ciclo escolar, por lo consiguiente queda nuestra muestra con los 25 expedientes para analizar la metodología empleada en un Centro.

Es importante señalar que se realizaron "entrevistas" a la Directora, el personal docente, y equipo de apoyo que conforman el Centro Psicopedagógico para el Diagnóstico y Tratamiento pedagógico del niño que recibe el servicio.

El instrumento aplicado fue el "Cuestionario" con el objeto de conocer las funciones operativas que tienen y establecer los lineamientos pedagógicos de la población (Ver Anexo D.1).

Las características generales de la población infantil atendida en el Centro, por presentar problemas de aprendizaje en la Lengua Escrita, son los que a continuación se mencionan, con base en lo observado en los expedientes y a las entrevistas realizadas en nuestra investigación:

1. Haber reprobado uno o más años de la escolaridad primaria (ya sea 10., 20., 30. y otro grado escolar). Ver casos: 4, 21, 24, 25.
2. Ser candidato a la "reprobación" del grado que cursa en la escuela a la que asiste. Ver caso 7.

3. Presentar "retraso escolar" en términos de que no va a a par con el resto del grupo. Ver casos: 14 y 18.

Estos niños llegan al Centro por:

- A) Iniciativa de los padres o un familiar, cuando notan que el niño no ha aprendido a leer y a escribir.
- B) Por los maestros cuando detectan que el niño no aprende por:

- B.1 Ser demasiados inquietos y problemas de conducta. Ver casos 9 y 10.

-tienen un lapso muy corto de atención. Ver casos 3 y 15.

-se les olvidan las cosas. Ver casos 2, 4, 12.

-no aprenden las letras. Ver casos 5, 6 y 23.

-platican mucho en el salón y tienden a distraer al grupo. Ver caso: 22.

- B.2 Los caracterizan de niños "flojos" porque no les gusta trabajar en el salón de clases, además de que no realizan las tareas escolares. Ver casos: 1 y 2

Por lo general a estos niños les gusta asistir al Centro, más sin embargo no les gusta trabajar.

El expediente esta conformado por las areas que integran el equipo interdisciplinario y son: Trabajo social, Psicología, Pedagogía y Lenguaje.

Por lo tanto el expediente contiene:

1. Entrevista de recepción.
2. Informe pedagógico.
3. Resumen de caso.
4. Programa.
 - informe bimestral.
5. Informe psicológico.
6. Entrevista psicológica.
7. Ficha de exploración. (perfil de desarrollo pedagógico).
8. Evaluaciones pedagógicas de:
 - matemáticas
 - copia y dictado (examen grafoléxico).
9. Protocolo de exámenes aplicados (psicología).
10. Informe de entrevista social.

Cabe señalar que estos datos no los contienen todos los expedientes por igual, por lo que seleccionamos los que más completos pudieran estar, ningún expediente se encuentra completamente integrado; algunos carecen de informes de trabajo social; otros de informes pedagógicos; en su mayoría carecen de informes anuales,

resúmenes de casos, plan de trabajo anual, si son dados de alta o continúan su tratamiento, no existe información sobre seguimiento de los casos, si realmente el chico ha superado su problema y su continuaba sus clases regulares en la primaria dato que considerados de suma importancia y que no se encuentra registrado en los expedientes a pesar de que es un requisito de la documentación empleada en el Centro. (Ver Anexos D.3 y D.4).

4.2. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

4.2.1. DIAGNOSTICO.

En el proceso de atención psico-pedagógico del niño que llega en demanda de los servicios de "Centro Psicopedagógico" por presentar problemas de aprendizaje en la adquisición de nuestro sistema de escritura, se le somete a una diversidad de estudios con diferentes especialistas, en donde, las aportaciones de cada uno son consideradas en forma interdisciplinaria para llegar a un solo acuerdo o decisión sobre el diagnóstico y tratamiento del niño. El objetivo fundamental de este procedimiento es formular un "Diagnóstico Integral" que contemple efectivamente el problema de aprendizaje como un todo y no como una fragmentación por especialidad; así como la unificación de criterios que se formulan en función de los estudios realizados en el centro y de acuerdo a los antecedentes del educando que demanda el servicio, aprovechando de esta manera la información que cada especialista aporta en el estudio del caso. El equipo interdisciplinario está formado básicamente por las siguientes especialidades: Psicología, Trabajo social, Lenguaje y Pedagogía.

Mediante investigación bibliográfica, entrevista realizada al personal del Centro Psicopedagógico, determinamos lo que teóricamente se debe realizar en cada área.

4.2.1.1. AREA DE TRABAJO SOCIAL.

El objetivo general de trabajo social en Educación Especial es "Coadyuvar en el cumplimiento de las pláticas de normalización e integración de los sujetos con necesidades de Educación Especial" (1), siendo uno de sus objetivos específicos "Investigar las condiciones socio-culturales y económicas de la dinámica familiar que interfieren en el proceso educativo" (2); para ello se lleva a cabo la "entrevista", donde el especialista investiga y atiende el medio socio-familiar en el que se desenvuelve el niño.

En la revisión de expedientes (muestra representativa) encontramos el estudio social de "primer nivel" el que responde al cumplimiento de uno de los objetivos específicos.

Para el cumplimiento del objetivo general se llevan a cabo los estudios sociales de segundo y tercer nivel:

- Estudio de primer nivel:

Cuando el niño llega por primera vez al Centro se realiza la "entrevista de recepción" a través de la cual se obtienen las primeras informaciones como son los datos generales y comprende: Nombre del niño, edad actual, fecha de nacimiento, fecha del informe, años que ha repetido, características de la escuela a la que asiste, quien envió al niño al servicio, ocupación de los padres, antecedentes físicos, antecedentes escolares, estructura familiar, organización e interacción familiar, aspecto económico, alimentación, medio ambiente, descripción psicofísica, impresión diagnóstica, observaciones y sugerencias. Este estudio lo contiene solo el 44% de la población estudiada.

Posteriormente se realiza la entrevista a los padres, con el objeto de ampliar el estudio de primer nivel, información acerca del problema escolar del niño. Se investiga principalmente sobre: historia escolar (grado, rendimiento escolar y rasgos de comportamiento); actitudes del niño hacia la escuela, compañeros, padres y maestros; problema del niño, expectativas de los padres ante la escolaridad del niño; impresión que el niño tiene de su problema; opinión del maestro sobre el rendimiento escolar del niño; conducta de los padres y del niño en relación a los aspectos escolares. Esta entrevista la contiene el 48% de la población estudiada.

- Estudio de segundo nivel.

Se realiza para investigar situaciones específicas que interfieren en el proceso escolar del alumno.

- Estudio de tercer nivel.

Tiene por objeto investigar y atender, cuando el alumno manifieste un desajuste de personalidad provocada por una situación social que interfiere en su proceso escolar. Estos "estudios" ningún expediente lo contiene.

Una vez que el niño ha sido dado de alta, se lleva a cabo el "seguimiento de caso durante un año". "No encontramos" ningún seguimiento de caso del porcentaje de niños dados de alta.

4.2.1.2. AREA DE PSICOLOGIA.

El estudio psicológico va a indicar el nivel intelectual alcanzado por el niño en sus aspectos cognoscitivo, perceptual, verbal y motor; además de explicar su problemática emocional y las condiciones de su adaptación social. En el Centro psicopedagógico se aplica al niño una "batería de test", integrado básicamente por las pruebas psicológicas WISC-RM Dibujo de Figura Humana y Bender.

A. WISC-RM.

Es una escala de inteligencia, y se aplica a los niños para medir la "inteligencia". Consta de dos escalas: ejecución y verbal, a través de ellos se miden una serie de áreas que pueden explicar el porque del problema de aprendizaje que presente el niño.

Weschler introdujo una clasificación o tabla para obtener el coeficiente intelectual, clasificación que está muy generalizada actualmente y se usa como parámetro para la mayoría de las pruebas de inteligencia:

130 - 140	muy superior
120 - 129	superior
110 - 119	normal brillante
90 - 109	normal
80 - 89	subnormal
70 - 79	fronterizo
60 - 69	deficiente mental

El C.I. predominante en los niños muestra es el normal promedio (44%).

La prueba del WISC-RM es una medida en la adquisición de conocimientos que predicen el éxito en la escuela, por lo que los subtest miden lo que el sujeto ha aprendido. Se clasifican en:

- Escala verbal.- Información, semejanzas, aritmética, vocabulario y comprensión (retención de dígitos). El C.I. de esta escala refleja la comprensión verbal.

- Escala perceptual.- Figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves (laberintos). El C.I. de ejecución es un reflejo preciso de la habilidad organizativa perceptual.

Una discrepancia entre la escala verbal y de ejecución (diferencia mínima de 15 puntos) se asocia a la posibilidad de una disfunción cerebral mínima o de lesión cortical.

B. BENDER.

Esta prueba tiene dos funciones: por un lado evaluar la edad visomotora del niño y las causas del retardo en su desarrollo visomotor y por otra parte se puede usar como una prueba proyectiva.*El test clínico de Lauretta Bender se basa en la teoría gestáltica, sobre la génesis de la percepción de la forma en el niño. Bender define la función gestáltica como "aquella función del organismo integrado, por lo cual éste responde a una constelación, sin patrón, una gestalt, es el cuadro total del estímulo lo que determina el patrón de respuesta.

Así, aunque el niño no experimenta la percepción como el adulto, al ser capaz de leer y escribir debe tener experiencias visomotoras similares a las del adulto. El niño atraviesa múltiples fases de maduración antes de alcanzar ese nivel de eficiencia.

Se realizan dos tipos de evaluación: cualitativa y cuantitativa.

- En la evaluación cuantitativa de este test se procede de acuerdo con la línea de operación psicométrica: se anota la puntuación obtenida y se da un diagnóstico comparando el puntaje bruto del niño examinado con los valores estadísticos que proporcionan las normas.

- La evaluación cualitativa consiste en analizar los detalles tratando de establecer una relación causa-efecto entre los errores observados. El diagnóstico se realiza atendiendo a los indicadores de diversos grupos de enfermedades que se pueden manifestar por deficiencias en la maduración y obedecer a diferentes causas: disfunción cerebral, defectos cerebrales orgánicos, pérdida de la función inmadurez neurológica, neurosis, desviaciones de la personalidad, en especial regresión.

Al 100% de la población se le diagnóstico posible lesión cerebral. Empero, sólo el 8%.

C. DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

Esta prueba indica los niveles de maduración cognoscitiva y gráfica (pueden incluirse aquí problemas motores perceptuales).

Las condiciones emocionales se toman en cuenta siempre y cuando exista evidencia.

Por medio del dibujo del niño expresa lo que ha aprendido en la escuela, de su medio ambiente, y lo que el aparato locomotor le permite hacer.

- Entrevista psicológica.

La entrevista psicológica, tiene como fin determinar el diagnóstico, la etiología y el pronóstico del caso. En ella se describen los síntomas sobresalientes y su estado de salud general. Indicara si amerita otra clase de estudios por diferentes especialistas. Los datos principales que se investigan son: Antecedentes familiares, antecedentes y condiciones del parto, datos generales de la evolución psicomotriz del niño, enfermedades y traumatismos que haya padecido desde su nacimiento hasta la fecha. Descripción de su estado físico actual (agudeza visual, auditiva, lenguaje, conducta).

En general, con los resultados debidamente validados permiten evaluar los diferentes aspectos del desarrollo integral del niño, en comparación con la población de que provenga. Así, con los datos obtenidos mediante la "entrevista" psicológica y el análisis de las respuestas del perfil psicológico, se indicarán que áreas se tendrán que reformar y la elección metodológica más adecuada en el caso que se estudio.

El 100% de la población contiene este estudio tanto en pruebas aplicadas como en actividades realizadas.

4.2.1.3. AREA PEDAGOGICA.

Mediante la valoración pedagógica se va a determinar el nivel de lecto-escritura del niño, además de hacer un análisis descriptivo de los "errores" cometidos, tratando de explicar el PORQUE de los mismos. Para ello se aplica el "Perfil de exploración" con el objeto de explorar las gnosias y las praxias que tienen que ver con el aprendizaje de la escritura.

Mediante investigación bibliográfica inferimos los Postulados Teóricos en los que se basa el Perfil de Exploración y el Tratamiento Pedagógico.

El Perfil de Exploración aplicado al niño, se basa teóricamente, en la concepción del aprendizaje de acuerdo a la "NEUROFISIOLOGICA" (3) descrita por el Dr. Juan E. Ascoaya (Director del Centro de Neurología y Psicología Aplicada) (AFI-NEF) de Buenos Aires, Institución dedicada a la investigación, asistencia y docencia en problemas de aprendizaje y lenguaje), que lo considera como: "un fenómeno adaptativo, común a los seres humanos y a los animales, consiste en una readaptación del comportamiento de carácter estable, determinando por condiciones (indicadores) cambiantes del medio". Debe ser entendido como un "proceso que afecta el comportamiento de un animal o de un ser humano, que alcanza a tener carácter bastante establecido que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo; que también tiene carácter relativamente estable" (4).

El aprendizaje fisiológico designa el conjunto de procesos que tienen lugar en el Sistema Nervioso Central y es general a cualquier aprendizaje, entre ellos el aprendizaje pedagógico pues se extiende a los estereotipos o los procesos de adquisición de gnosias, praxias y lenguaje, los cuales, según la teoría revisten su importancia significativa a partir de la patología en el aprendizaje.

Es por ello que el tratamiento pedagógico que se debe dar al niño de acuerdo a esta teoría, está encaminada a desarrollar las gnosias y praxias afectadas o deficiencias que no permiten lograr el aprendizaje de la escritura, por lo que el niño manifiesta en la producción de su escritura "errores" definidos como "omisiones de letras", "inversiones", fallas en la segmentación de palabras, fallas de ortografía, etc.

Esta concepción establece que el aprendizaje de la escritura (grafemas) pasan por las correspondientes etapas de coincidencia de aferencias propioceptivas correspondientes a los músculos de la mano, táctiles, de presión profunda y otras, que a medida que se van reiterando en una sucesión mas o menos regular, contribuyen a consolidarse como síntesis. Por consiguiente la ejercitación prevís desempeña un papel importante en la correcta organización de los estereotipos de la escritura.

El reforzamiento viene no solo por vía de la instrucción verbal, sino fundamentalmente por acción de la posesión anterior de los estereotipos fonemáticos, que ahora pueden ser reconocidos en el proceso de aprendizaje de la lectura. En un momento determinado, se alcanza una aceptable organización de los estereotipos de la escritura.

La patología en el aprendizaje revela que los niños que tienen problemas de discriminación viso-espacial, se les dificulta el aprendizaje de la lectura, trasladan esas dificultades a la actividad praxica-manual, indispensable para el aprendizaje de la escritura. Por consiguiente, se considera el aprendizaje de la escritura no sólo una praxia manual, sino una "praxognosia".

En términos "fisiológicos", las diversas ejercitaciones manuales, por ejemplo, el jardín de niños les proporciona una adecuada capacidad de análisis y síntesis de su analizador cinestésico-motor y por ende le dan mayores posibilidades de organizar rápidamente los estereotipos gráficos, con relación a niños que no han tenido tales posibilidades.

En el proceso de aprendizaje de la escritura es común observar "errores" y "confusiones" correspondientes a los estereotipos gráficos ya logrados. Esto se debe a la conservación del estereotipo anterior, cuya incidencia en el nuevo deberá ser suprimida por acción de inhibición diferencial. A su vez esta inhibición está regulada por las instrucciones verbales del maestro o la del propio niño.

Por lo tanto, para que se elabore un nuevo estereotipo gráfico a partir de uno anterior, no solo es necesario la consolidación por el reforzamiento, sino que también es necesario el aprendizaje negativo dado por el reforzamiento de la inhibición diferencial sobre aspectos parciales del estereotipo anterior, por lo que es conveniente que se conserven los errores. Ellos muestran de que modo se da la oscilación en el proceso de adquisición de los nuevos estereotipos (oscilación en el sentido de insuficiente consolidación).

Específicamente el aprendizaje de la escritura corresponden a la elaboración de un conjunto de praxias especiales. Su condición no deriva del hecho de que son praxias manuales, sino que son praxias correspondientes al lenguaje, al no ser la escritura una función del lenguaje, sino que este es el material que da lugar al aprendizaje de aquella, se da como reorganización de este-

reotipos que comprenden una serie de síntesis interna de gran complejidad, las que dan finalmente como resultado los estereotipos de la escritura o la lectura.

1. GNOSIAS. Se entiende como la capacidad para interpretar las impresiones sensoriales captadas a través de los órganos de los sentidos. Su funcionamiento se controla en circuitos y zonas corticales específicas, existen gnosias visuales, auditivas, táctiles, temporales, etc.

- 1.1 GNOSIAS VISUALES. Comprenden varios procesos funcionales relacionados con la percepción visual y su interpretación simbólica. Corresponde al reconocimiento de colores y formas.

Se dice que el niño con buen funcionamiento de sus gnosias visuales podrá aprender con más facilidad, por medio de los métodos globales en cambio, si tiene, acentuada deficiencia en este campo sensorial requiere ejercitarse intensivamente en los diferentes aspectos que comprenden las gnosias visuales.

A simple vista, cuando el niño comete muchas faltas de ortografía y esto coincide con marcada dificultad en la lectura gestáltica (a golpe de vista), es indudable que tienen mala memoria visual, pues tanto la lectura global como la buena ortografía requieren de un buen funcionamiento en estas gnosias y en particular de la memoria visual de los símbolos gráficos del lenguaje.

En el perfil de exploración se analizan:

- A) Figura fondo.- Consiste en la habilidad para distinguir la figura principal del campo visual en que se encuentra.
 - B) Memoria de formas. (Resaques).
 - C) Analisis de síntesis visual. (memoria visual). Habilidad para retener las imágenes visuales de forma, tamaño, posición, colores, secuencia visual de conjunto y del detalle etc.
 - D) Identificación de colores (gnosia de color).- Es importante para saber si no habrá problema en la aplicación de los métodos audiovisuales (en donde se usa el color como elemento clave).
- 1.2 GNOSIAS CORPORALES. (Esquema corporal) se examina el reconocimiento y localización de las partes gruesas del cuerpo, las articulaciones, los detalles y la imitación motora en general.

- A) Partes gruesas que nombra espontáneamente a partes gruesas que sólo identifica.
- B) Detalles del esquema corporal que nombra espontáneamente o que sólo identifica.
- C) Señalar diferentes partes del cuerpo en un muñeco o en un dibujo.
- D) Dibujo de la figura humana.

1.3 GNOSIAS ESPACIALES Y VISO-ESPACIALES. La organización espacial se refiere a la orientación del cuerpo en el espacio y en relación con las personas y cosas que constituyen su ambiente. En esta noción hay una integración de estímulos vestibulares, visuales, propioceptivos, táctiles, viso-motores. Para saber si el niño posee estos conceptos se exploran las nociones de: arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda, dentro, fuera, cerca, lejos.

1.3.1. Noción derecha-izquierda.

El objeto del examen es saber si el niño localiza con certeza los lados derecha e izquierda de su cuerpo y de la persona colocada frente a él. La noción derecha-izquierda está dentro de las nociones espaciales, pero dada su importancia en el aprendizaje de la lecto-escritura, se explora en forma especial y se insiste varias veces, a través del examen para darse cuenta si las respuestas del niño son confiables o no.

Ordenes simples:

- A) Levanta tu mano derecha.
- B) Levanta tu pie izquierdo.
- C) Señala tu ojo derecho.
- D) Tócate tu oreja izquierda.

Ordenes complejas:

- A) Con tu mano derecha tápate tu ojo izquierdo.
- B) Con tu mano izquierda, tócate tu pie izquierdo.
- C) Con tu mano izquierda, tócate tu oreja derecha.

1.4 GNOSIAS DIGITO MANUALES. Se va a explorar la noción propioceptiva de los dedos de la mano, por ser factor importante en una buena caligrafía.

- A) Sensibilidad digital.

- 1.5 GNOSIAS TEMPORALES. Es un interrogatorio simple sobre las nociones temporales, tomando en cuenta el ambiente social en que se desenvuelve el niño, su edad cronológica:

- A) Qué día es hoy ?
- B) Qué día fue ayer ?
- C) Qué día será mañana ?
- D) Di en orden los días de la semana ?
- E) Di en orden los meses del año ?
- F) Cuándo es tu cumpleaños ?

- G) Cuándo es navidad ?
- H) Cuando vienen los Reyes Magos ?
- I) Busca las siguientes fechas en el calendario, y di en qué día se la semana cayeron 10 de mayo y 24 de febrero.

- 1.6 GNOSIAS TACTILES. Estas gnosias se consideran de vital importancia en el aprendizaje de la lecto-escritura. Van a constituir una gran punto de apoyo para reforzar el sistema fonémico-gráfico del idioma que se esté enseñando.

Procurando que los niños tengan los ojos cerrados. Distinguir diferentes texturas, formas, tamaños (en volumen y superficie, pesos y las partes del cuerpo que se van tocando.

2. PRAXIAS. Se entiende por praxia la "realización de un acto complejo con un fin determinado como (bailar, caminar, peinarse, vestirse, leer, escribir, hablar). Su funcionamiento requiere un buen estado de los centros corticales que controlan su motricidad, a la vez que la coordinación de diferentes niveles de acción (de control cerebeloso y extrapirimidial).

Se puede hablar de praxias específicas de ciertos órganos o parte de nuestro cuerpo: praxias buco-linguales (de los órganos de articulación) dígito manuales (de los dedos de la mano, etc).

Las praxias que se exploran

- 2.1. LATERALIDAD DEL NIÑO. Al explorar la lateralidad en el niño se observa el lado que prefiere de una manera natural, aunque no sepa distinguir cual es su derecha o izquierda.
- 2.2 RITMO. El objeto de este examen es saber si el niño logra captar el sentido rítmico del movimiento de la

palabra y de la frase.

- A) Marcar el ritmo con diferentes instrumentos.
- B) Marcar el ritmo con diferentes palabras (pa-pá; ár-bol; pe-lo-ta).
- C) Percepción del ritmo en una frase.

2.3 EQUILIBRIO. (Anotar el tiempo en que mantenga el equilibrio). Las alteraciones en el equilibrio pueden deberse a: anomalías vestibulares que alteran el

sistema postural, fallas en una conciencia corporal. Los niños que no han madurado en su noción corporal pueden ser torpes al marchar, brincar, saltar, correr, pierden fácilmente el equilibrio y caen frecuentemente, por lo que se deben tomar en cuenta las condiciones físicas del examinado para saber si al menos no padece impedimento físico como: hemiplejía, pié plano o algunas anomalías del oído interno.

- A) Pararse en un sólo pié.
- B) Pararse de puntitas.
- C) Caminar sobre una línea recta.
- D) Brincar en un sólo pié.

En general, al resultante de fallas en las praxias y gnosias dígito-manuales, en las nociones visoespaciales, nociones corporales y en las praxias oculo-motriz se le identifica como problemas en la coordinación viso-motora.

Para evaluar el grado de madurez alcanzado por un niño en su coordinación viso-motora, se hace a través de su escritura. Se le pide que copie un párrafo, y se hace una comparación de su caligrafía con las escalas normativas de las pruebas pedagógicas de los diferentes grados de la escuela primaria.

Si el problema de coordinación es muy grave, a simple vista salta su dificultad: no empieza el trazo de las letras en el punto que debiera, olvida la manera de escribir ciertas letras, no respeta el tamaño y proporción establecido entre una y otra grafía, y no sigue las reglas direccionales de la caligrafía normal.

El perfil de exploración lo contiene el 80% de la población.

3. LECTO-ESCRITURA. Examen de escritura.

3.1 COPIA. Se examina la copia de letras, sílabas, palabras, oraciones y párrafos. Se observa si el niño puede leer lo que copió, y la calidad de su cali-

grafia, el paralelismo de los renglones. la dirección del trazo de las letras y la mano que prefiere, respetando el tipo de letra que usa. El 88% contiene este examen.

- 3.2 DICTADO. Se examina el dictado de letras, sílabas, palabras, oraciones y párrafos. En el dictado de párrafo se tomará en cuenta el nivel escolar del niño o el nivel que alcanzó en la prueba de lectura oral. El 84% lo contiene.

Los "errores" más frecuentes que se van a observar en la escritura del niño con problemas en su aprendizaje son: sustitución de letras, de simetría opuesta, escritura en espejo, sustitución de letras parecidas en su punto de articulación, errores ortográficos, omisión de letras o sílabas, inversión en el orden de las letras que forman las sílabas, alteración en el orden de las letras, palabras, sustituciones semánticas escribiendo sinónimos o antónimos de las palabras que se dictaran, fallas en la separación de las palabras, errores en la acentuación de las palabras, caligrafía torpe, etc.

En la prueba de escritura se dictan dos columnas de palabras escogidas entre las que puede leer instantáneamente, es decir, las que pertenecen al vocabulario visual del niño examinado. En la primera columna se dictan palabras con dificultades ortográficas y en la segunda palabras sin dificultad ortográfica es decir, fonéticas.

Se dictan 8 o 10 en cada columna, incluyendo palabras largas, de tres o cuatro sílabas para poder observar si el niño omite palabras. Palabras ortográficas son aquellas que se pueden escribir de diferente modo, pero que, aunque estén mal escritas, se pueden leer, por ejemplo: cielo, sielo, zielo; así, azi, haci, etc.

Palabras fonéticas son las que sólo se pueden escribir de una manera porque no presenta dificultades ortográficas como por ejemplo: alrededor, tranquilo, doctor, etc.

El predominio de los errores ortográficos sobre los fonéticos es indicio de mala memoria visual para la lectura. El predominio de los errores fonéticos significa que la memoria auditiva de los fonemas es deficiente.

Se saca el porcentaje de los errores ortográficos y de los fonéticos y al comparar estos resultados se ve inmediatamente si predominan los errores de uno u otro tipo, sacando como conclusión que procesos están más

alterados en el niño que se examinó: si fueron las gnosias visuales o las auditivas.

La hipótesis que puede explicar las reacciones causa-efecto en los errores observados y el origen neurofisiológico de los mismos pueden ser: problemas de lateralidad no definida, ambidiestra, zurdería, contrariada, lateralidad cruzada, etc.

-Fallas en las nociones espaciales, y sobre todo en la noción derecha, izquierda.

-Fallas en la noción temporal.

-Fallas en el sentido rítmico, y en particular, en el ritmo de palabras de la frase.

-Fallas en gnosias visuales, viso-espaciales, coordinación viso-motoras, memoria visual.

-Fallas en las gnosias auditivas, memoria auditiva, memoria auditiva-secuencial, discriminación fonémica.

-Fallas en praxias en el lado dominante o en el no dominante.

-Fallas en praxias dígito-manual.

-Falta de rapidez en las reacciones motoras.

-Vocabulario lacunar, problema de lenguaje o en una probable disfasia.

-Falta de control del tono muscular generalizado y especialmente en el sistema dígito-manual.

-Fallas en movimientos de origen cerebeloso.

-Fallas en movimientos simultáneos y alternos.

Desde el punto de vista funcional, los errores observados a través del dictado se pueden situar a nivel de los automatismos unitarios, a nivel de automatismos secuenciales, o a nivel semántico relacionados con el concepto de lo escrito.

3.3 EXAMEN DE ESCRITURA ESPONTANEA. La escritura espontánea de palabras se puede explorar desde que el niño inicia su aprendizaje en cuanto es capaz de escribir las primeras letras. Al proceder a este examen hay que usar las letras y palabras que el niño ya reconoce.

Pudimos observar en el análisis de los expedientes de

los niños de nuestra muestra que no se establece una relación entre los resultados del perfil y el examen grafo-léxico.

Teóricamente (6) el tratamiento pedagógico que se da a los niños que presentan problemas de aprendizaje en la escritura, se planea de lo particular a lo general, de lo conocido a lo desconocido, de las metas próximas a las lejanas y así se va pasando paulatinamente de una etapa a otra superior.

Las etapas básicas se refieren, tanto a los conocimientos adquiridos como a las funciones sensorio-motrices, que se encuentran deficientes en el niño con dicho problema, por lo tanto el maestro especialista necesita conocer las deficiencias y habilidades de sus alumnos y el grado de evolución alcanzado en las diferentes áreas gnósticas-praxicas que le dan conciencia de su cuerpo y el espacio, el movimiento y su dirección, la interpretación de los estímulos captados por los órganos sensoriales y las funciones mentales, tales como: atención, memoria, abstracción, elaboración, análisis, síntesis, juicio, razonamiento y su nivel lingüístico e intelectual global, además las condiciones especiales de su conducta, de su adaptación social y su estado emocional le indicaran la manera más conveniente de tratar y manejar a su alumno. Al conocer a su alumno de una manera integral el maestro especialista deducirá qué procesos funcionales pueden estar causando los errores que comete el niño al escribir, para adaptar los métodos pedagógicos a sus necesidades específicas.

Así, la meta que se persigue a través del tratamiento pedagógico, es lograr que el niño aprenda correctamente a escribir y al conseguir dicho propósito se le va a ayudar a su aceptación social en la escuela.

madurez en estas áreas y esté debidamente capacitado para aprender a escribir correctamente.

La programación general de la terapéutica evolutiva se hace en forma individual, basándose en los resultados obtenidos en el examen clínico-pedagógico, en las distintas áreas del desarrollo psicomotor del niño por una parte, y por la otra, en el análisis de los errores cometidos por el niño al leer y escribir.

2. Terapéutica directa. La terapéutica directa comprende:

2.1 La enseñanza de la lecto-escritura, cuyo nivel de aprendizaje es muy bajo. Es parte del tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje de la escritura. Se parte de las condiciones necesarias que debe poseer un niño para aprender a leer y a escribir y que son las siguientes:

- Inteligencia normal.
- Poseer un lenguaje completo.
- Buen funcionamiento de sus gnosias, sobre todo las visuales, auditivas, táctiles, corporales, espaciales y temporales.
- Buen funcionamiento de su motricidad en general.
- Buen grado de concentración y atención.
- Que sea capaz de vencer la fatigabilidad.
- Tener interés en el aprendizaje.
- Tener buena salud general y estar bien alimentado.

Además de estas condiciones, el niño debe pertenecer a una familia con un determinado nivel cultural que permita que lo ayuden en sus tareas cuando lo necesite: así como ciertos aspectos de su ambiente social que lo impulse a querer aprender y que lo estimulen a seguir adelante (8).

La terapéutica directa se apoya siempre en los diferentes aspectos de la terapéutica evolutiva, porque el niño que presenta problemas para aprender a escribir se ha saltado etapas de su evolución psicomotriz, por lo tanto hay que llenar esas lagunas y reforzarlas constantemente para que tratamiento pedagógico descanse sobre bases firmes.

Una vez que se ha determinado cuales son las áreas deficientes en el niño, se analizan los errores cometidos al escribir, se planea el programa directo, de acuerdo a las habilidades más desarrolladas empleando los métodos usuales para la enseñanza de la lecto-escritura como son:

A) Métodos fonéticos, parten del conocimiento de las letras aisladas, luego la formación de las sílabas y poco a poco la lectura y escritura de palabras, frases y oraciones empleando letras y combinaciones que ya conocen.

B) Los métodos globales que insisten desde un principio en el significado de lo que se lee.

C) Los métodos Eclecticos.

Estos tres métodos son los mas empleados en el Centro.

También se emplean los métodos para el niño dislético como son los de:

D) La teoría de la Dra. Bodery y el

E) Método de Mildred Mc. Ginger

Estos Métodos no se conocen y por lo tanto no se emplean en el Centro.

Por ejemplo: si el niño tiene mas habilidad en la gnosis visual, se usaran los métodos globales: en el caso de la letra en espejo, se investiga si existe algun problema de lateralidad en el niño como: zurderia, contrariada, ambidiestra, lateralidad cruzada o no definida. Se ponen una serie de ejercicios para afirmar las nociones derecha-izquierda y en general todas las corporo-especiales y viso-especiales establecidas en la terapéutica evolutiva, se ejercitara la movilidad ocular del niño para mejorar este tipo de letra y confusión de letras en simetria opuesta.

En general para el tratamiento del problema específico que presente el niño se emplearán procedimientos ecléticos y para reforzar el aprendizaje, se recurrirá a otros sentidos como el tacto, estereognosico y cinestésico, paralelamente con la terapéutica evolutiva.

2.2. Terapéutica Correctiva (9). Esta terapéutica comprende el analisis de los errores y la planeación de los procedimientos pedagógicos encauzados en su corrección.

Se debe realizar una evaluación de los errores cometidos en la escritura desde el punto de vista neurofisiológico, tratando de determinar la relacion causa-efecto, a la vez, que tener en cuenta el nivel de las alteraciones con un criterio lingüístico.

En el analisis de los expedientes no encontramos tal evolución ni planeación.

2.2.1. Así las fallas de ortografía por ejemplo, se deben a alteraciones en las gnosis visuales.

2.2.2. Las confusiones fonéticas a alteraciones en las conexiones-fónicas.

2.2.3. La dificultad en el trazo de las letras a las conexiones viso-motoras.

- 2.2.4. La dificultad en la comprensión inmediata de lo leído o escrito, fallas en la separación de palabras al escribir y confusiones semánticas, pueden estar causadas por alteraciones de los procesos centrales de integración gnósica-práxica.
- 2.2.5. El nivel de los automatismos unitarios comprende los errores en los grafemas, es decir en las letras, y pueden ser disfonéticos (cuando confunden fonemas) o distorgráficos (cuando la confusión está en la ortografía).
- 2.2.6. A nivel de los automatismos secuenciales, se localizan los errores en la formación de sílabas.
- 2.2.7. El nivel central coincide con los procesos de integración, tales como confusiones semánticas, fallas en la separación de palabras, falta de comprensión inmediata de lo leído y confusiones semánticas.

"En el Diagnóstico y tratamiento de los niños que presentan problemas de aprendizaje y que se establece en la hoja RESUMEN DE CASO solo el 44% de la población estudiada lo contiene. Se marca en que área se encuentran deficientes y cual es el tratamiento a seguir sin asegurar con ello que realmente se proporcione el adecuado y/o correspondiente tratamiento.

El resto del porcentaje (56%) sólo se limita diagnosticar que hay problema de aprendizaje y por lo tanto no hay indicación de tratamiento determinado."

PLANES DE TRATAMIENTO.

1. Plan para reforzar los automatismos unitarios: Se emplean los ejercicios grafolexicos, ideales a este respecto. La finalidad de estos ejercicios es implantar automatismos correctos en los procesos de lecto-escritura de los grafemas y sustituir los procesos incorrectos que se habían automatizado anteriormente.

- 1.1. Reconocimiento auditivo.
- 1.2. Lectura labial.
- 1.3. Lectura oral.
- 1.4. Reconocimiento de la letra por el tacto.
- 1.5. Reconocimiento de la letra por sensibilidad corporal profunda.
- 1.6. Dictado de la letra.
- 1.7. Abstracción de la letra.

- 1.8. Rompecabezas de letras y ejercicios de complementación visual de letras y palabras.
- 1.9. Método de Madame Boder.
- 1.10. Eurythmia (ejercicios que representan letras con todo el cuerpo).

A través de estos procedimientos se afirman las conexiones viso-auditivo-táctiles-estereognósticas-práxicas, inherentes a las letras que constituyen el alfabeto de nuestra lengua.

2. Plan para la corrección de las confusiones fonéticas: Cuando un niño confunde letras parecidas en su sonido o en su punto de articulación y escribe o lee: gopa en lugar de copa, cato en lugar de pato, suello en lugar de sueño, el plan de tratamiento se basa en el origen del problema. En este problema están comprometidas principalmente la sensibilidad profunda de los órganos de articulación, las praxias fono-articulatorias, motricidades de origen cerebeloso (tales como los movimientos alternos y simultáneos), la memoria auditiva y la falta de precisión en las conexiones auditivo-fónicas. Por lo tanto hay que insistir en estos aspectos:

- 2.1 Sensibilidad profunda de los órganos de articulación.
 - 2.2 Ejercicios motores de los órganos de articulación, frente a un espejo.
 - 2.3 El plan número 1 de la terapéutica evolutiva.
 - 2.4 Ejercitar la memoria auditiva.
 - 2.5 Ejercicios de discriminación fonémica, de análisis y síntesis oral de palabras y de figura-fondo auditivo.
 - 2.6 Por último, se han de reforzar sólo un fonema a la vez, ya que se reforzó, se pasa a otro, empleando los ejercicios de automatismos autoritarios. Se hacen ejercicios de comprobación para ver si el niño ya no confunde las letras que se han reforzado separadamente, por medio de dictados y escrituras espontáneas de palabras que antes confundían. (Si las confusiones persisten se vuelve a insistir en dicho plan.
3. Plan para la corrección de confusiones ortográficas:
 - 3.1. Ejercicios de memoria visual:
 - 3.2. Uso del cronotaquistocopio.

- 3.3. Visualización de palabras en las que se marca con un color constante la dificultad ortográfica.
 - 3.4. Repasar los 9 pasos de cada letra que confunde.
 - 3.5. Estudio de las reglas ortográficas de una manera deductiva.
 - 3.6. Si tiene falta de vocabulario verbal, emplear el paso paso No.4 de la terapéutica evolutiva.
 - 3.7. Ejercicios de comprobación por medio de dictados escritos y cavas.
4. Plan para reforzar Automatismos Secuenciales: Cuando la mayor parte de los errores se localizan a nivel silábico, el plan de tratamiento abarca los siguientes aspectos:
- 4.1. Bases de terapéutica evolutiva principalmente en nociones espaciales (derecha-izquierda), temporales, ritmo, movimientos alternos y simultáneos.
 - 4.2. Realizar ejercicios de movimientos en secuencia, como una base indispensable para afirmar posteriormente las secuencias silábicas.
 - 4.3. Realización de secuencias con objetos tales como diferentes formas geométricas en volumen o en superficie, ensartado, secuencias con palitos, semillas, corcholatas y otros materiales.
 - 4.4. Secuencias con trazos.
 - 4.5. Enseñar el sonido de cada letra, como su nombre e insistir que se aprenda el alfabeto de memoria.
 - 4.6. Lectura silábica.
 - 4.7. Ejercicios de análisis y síntesis oral de palabras y de figura-fondo auditivo.
 - 4.8. Ejercicios de formación de palabras con letras.
 - 4.9. Ejercicios de "ensalada de sílabas" o de letras.
5. Para facilitar la rapidez de los procesos de integración: los errores que se localizan a un nivel central (confusiones semánticas, falta de comprensión de lo leído, frecuentes fallas en la separación de las palabras), a través de la terapéutica evolutiva se dan las bases para mejorar la rapidez de las reacciones motoras y mentales.
- 5.1. Ejercicios para respuestas motora rápida.
 - 5.2. Ejercicios de asociación de la palabra a la acción.

5.3. Ejercicios de relajación y frases.

5.4. Ejercicios de concentración. (Ver Anexo D.5).

6. Gramática: el origen central del problema en la construcción gramatical lo constituye la falta de captación del sentido rítmico de la palabra y la frase y se observa en la redacción espontánea de lo escrito.

6.1. La base del tratamiento es la educación rítmica pasando por todas sus etapas desde los pasos elementales hasta los más complejos.

6.2. La práctica de ejercicios de "vaivenes" con todo el cuerpo o con algunas de sus partes, recitando rimas a la vez que se realizan.

6.3. Ejercicios de relajación y frases, el plan No. 4 de la terapéutica evolutiva para favorecer el desarrollo lingüístico del niño.

"Ninguno de estos ejercicios emplean los especialistas en el aprendizaje del Centro Psicopedagógico estudiado."

Dentro de la terapéutica correctiva directa se recomiendan dos métodos en forma especial:

2.2.A. "La ventana" método de Madame Sadok, que tiene por objeto iniciar al niño en las diferencias conceptuales los tiempos verbales y automatizar ciertos modelos de construcción, que primero repetirá y después elaborará por sí mismo.

2.2.B. "Los trenes" Método que elaboro Charles Bru, con objeto de enseñar al niño los modelos de construcción gramatical más usados.

"Dichos métodos se desconocen en el Centro.

La elección metodológica adecuada a cada niño según su propia problemática es un punto decisivo en el éxito de su tratamiento, por lo que es muy importante analizar los errores cometidos por los niños y elaborar los planes educativos, basándonos en tal análisis.

"Sin embargo, encontramos que no hay una relación de los errores manifestados por los niños con los planes de trabajo empleados en el Centro para la superación del problema del niño.

4.3. RECOPIACION DE DATOS

CASO No. 1

1. SEXO: Masculino
2. EDAD: 8 años 5 meses
3. ESCOLARIDAD: 2o. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Desaplicado (lento aprendizaje)
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.1. Total 75 (limitrofe)
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL: 75 EJECUCION: 78
Buena memoria, dificultad para el manejo de números, reproducción de modelos y manejo de símbolos abstractos.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: Funcionamiento de esquema corporal normal presenta inseguridad, retraimiento y depresión.
- 6.C. BENDER.
NIVEL DE MADURACION: 6. Rotación fig.5; integración fig. 7; sustitución de puntos por círculos en la fig.3. Posible lesión cerebral.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo no deseado, madre muy nerviosa, padre alcohólico. Tímido, retraído, trabaja muy lentamente. Audición y vista normales.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 4 hermanos, último lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A FERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO: Jardín de niños 2 años. No aprendió nada porque tenía problemas de socialización. En la primaria es muy lento para realizar los trabajos escolares.
- 10.B. FERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Peluquero.
MADRE: Hogar. A veces trabaja en cultura de belleza.
Ambos alfabetos.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO.

Deficiencias en gnosias temporales, táctiles, ritmo, noción derecha-izquierda, espacial. Lecto-escritura: omisiones, sustituciones, deformación de letras. r, a.

11.B. TRATAMIENTO.

Reconocer las partes finas de su cuerpo, distinguir los colores básicos sin error, desarrollar ordenadamente diferentes dígitos, ejercitación oral, ejercitación de coordinación motora fina y gruesa, desarrollar capacidad viso-espacial.

CASO No.2

1. SEXO: Femenino
2. EDAD: 7 años, ocho meses
3. ESCOLARIDAD: Segundo año
4. MOTIVO DE CONSULTA: No trabaja en la escuela y no retiene lo que se le enseña
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de Aprendizaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. total 83 Normal bajo
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL:90 EJECUCION:79
Dificultad espacial, estímulos abstractos, coordinación visomotora. Buena capacidad de memorización auditiva a corto plazo, comprensión entre instrucciones largas y detalladas, buen lapso de atención y alerta mental.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: Esquema corporal normal, normal alto. Inestabilidad hacia los demás, falta de una base firme.
- 6.C. BENDER.
NIVEL DE MADURACION: 4 años 10 meses.
DISTORSION: Fig. A1, 3, 5, 6, 7, 8.
ROTACION: Fig. 1, 4, 5.
DESINTEGRACION: Fig. A y 4 a nivel perceptual y perceptual-motriz.
DATOS SIGNIFICATIVOS DE LESION CEREBRAL: SI
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo deseado, parto normal pero prematuro (6.5 meses) estuvo en incubadora por mes y medio: audición, vista, neuromotor y comunicación buenas.

8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 9.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Estructura familiar: padres, dos hijos, primer lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO. Guardería 2 años. Jardín de niños entro a los 5 años, estuvo 1 año. Primaria: no ha reprobado, lo cambiaron de escuela al pasar a 2o. año.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
- FADRE: 2o. vocacional, obrero.
- MADRE: 2o. secundaria, hogar.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO:
Deficiencias en el esquema corporal, ubicacion espacial y temporal, coordinación viso-motora, memoria visual a corto plazo, analisis, síntesis y anticipación visual, lecto-escritura omisión de letras, pone de más, no sabe los enunciados admirativos y exclamativos, confunde la Y y la N.
- 11.B. TRATAMIENTO.
Integrar su cuerpo al medio ambiente, desarrollar coordinación motriz fina. Actividades colectivas.

CASO No. 3.

1. SEXO: Femenino.
2. EDAD: 6 años 11 meses.
3. ESCOLARIDAD: Primer año.
4. MOTIVO DE CONSULTA: Va atrasada en la escuela y es muy inquieta.
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 114, normal brillante.
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL: 103 EJECUCION: 117
Buena atención, organización y habilidad espacial.
Dificultad en coordinación fina, memoria visual a corto

plazo, tiene poco sentido común, escaso juicio social y dificultad para notar los detalles importantes.

- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: Esquema corporal normal bajo. Indicadores emocionales angustia, retraimiento e inmadurez, dependencia.
- 6.C. BENDER.
NIVEL DE MADURACION: 8 años 5 meses, mayor a su edad cronológica, distorsión de la fig.8. Posible lesión cerebral.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo no deseado, parto cesarea, requiere lentes. comunicacion, neuromotor normales. Es la menos sobrepotegida por los padres, por lo que hay dependencia de la niña hacia ellos. Se piensa que el factor emocional esta influyendo en su problema de aprendizaje.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Falta de convivencia del padre con la niña.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 4 hijos, último lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO. Jardin niños: 3 años. Asiste a escuela particular. Es muy inquieta no aprende nuevos conocimientos.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Contador fiscal auditor.
MADRE: Diseñadora.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO No tiene perfil de desarrollo.
- 11.B. TRATAMIENTO. No tiene "Informe de Programa Bimestral"

CASO No. 4.

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 8 años 6 meses.
3. ESCOLARIDAD: 1er. año (por tercera ocasión).
4. MOTIVO DE CONSULTA: Reprobación, falta de atención, inquieto, nervioso.
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. 97 Normal promedio.
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL: 93 EJECUCION: 102
Afectado en memoria a corto plazo.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: Esquema corporal normal alto (85-120). Inseguridad, retraimiento.
- 6.C. BENDER.
NIVEL DE MADURACION: 7 años 6 meses. Posible lesión cerebral.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo deseado de 8 meses, parto normal (aunque venía sentado el niño). Audición, visión, comunicación sin problemas.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Sin problemática.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 6 hijos, quinto lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO. Jardín de niños cursa 1 año. Primaria: reprueba dos veces el primer año.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: 3o. secundaria, obrero.
MADRE: 6o. primaria, hogar.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO.
Problemas perceptuales: esquema corporal, noción espacio temporal, lateralidad, coordinación motora y ritmo.

11.B. TRATAMIENTO.

Perceptual: desarrollar habilidades perceptiva-motora y coordinación motora fina.

Pedagógica: expresar en forma oral sus ideas y experiencias así como describir y comprender el lenguaje.

CASO No. 5

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 7 años 6 meses.
3. ESCOLARIDAD: 1er. año.
4. MOTIVO DE CONSULTA: No ha logrado aprender a leer ni a escribir, es muy inquieto, distraído y agresivo.
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 97 normal promedio.
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL: 94 EJECUCION: 97
Dificultad en memoria inmediata, análisis y síntesis.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: Esquema corporal deficiente a su edad presencia de alteración del esquema corporal.
- 6.C. BENDER.
Errores en la distorsión de forma, desintegración, rotaciones e inversiones. Inadecuado manejo del espacio. Presencia de daño cerebral mínimo.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo deseado a término, parto cesárea, afeción en el riñón, diversos golpes en la cabeza, no pronuncia bien las palabras.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Se ignora.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Se ignora.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Se ignora.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO. Kinder ingreso a los 4 años, curdos años pero no logró aprender nada. Primaria repite primer año por segunda ocasión.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE:

No contiene Trabajo social ni entrevista psicológica por lo que se ignoran estos datos.

MADRE:

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Bajo en gnosis corporales, dígito manuales y temporales.

Lecto-escritura: Dislexia mixta, omisión, agregados, contaminación, no se entiende lo que escribe.

11.B. TRATAMIENTO.

Perceptual: retener estímulos seriados en el orden propuesto.

Pedagógica: análisis y síntesis armando rompecabezas, ejercicios previos para la lecto-escritura.

CASO No. 6.

1. SEXO: Femenino.
 2. EDAD: 8 años 10 meses.
 3. ESCOLARIDAD: Primer año.
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Reprobación, se le olvidan las letras.
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de aprendizaje y lenguaje.
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 83, normal bajo.
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 64 EJECUCION: 104
 Deficiencia conocimiento adquirido, memoria auditiva, visual, a corto y largo plazo, alerta mental, secuenciación, manejo de diferencia, lapso de atención, procesamiento analítico, distractibilidad III.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Esquema corporal bajo a normal. Sentimientos de inadecuación, impulsividad, coordinación pobre, tendencia a retraimiento, inhibición de impulsos.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 8 años 11 meses.
 Distorsión fig. 6 y 8. Desintegración de la fig. A, a nivel perceptual motriz. Posible disfunción cerebral.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
Embarazo deseado, parto normal, problema de lenguaje.
Audición, visión, neuromotores normales.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Sin problema.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 2 hijos (M-H) segundo lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. No contiene trabajo social.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
Kinder a los 5 años ingresó, cursó un año. Primaria reprobaba por segunda ocasión. Recibe terapia de lenguaje.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Se ignora.
MADRE: Se ignora.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
Deficiencias en gnosias temporales, dígito-manuales, ritmo, noción de izquierda, menores problemas en gnosias visuales, corporales, táctiles, lateralidad y equilibrio.
Lecto escritura: conoce aisladamente las vocales, no tiene el proceso de lecto-escritura
- 11.B. TRATAMIENTO.
Perceptual: identificará modelos y los reproducirá.
Psicomotriz: afirmará el descubrimiento de las partes del cuerpo y función de cada uno.
Pedagógico: aplicará los elementos básicos de razonamiento, visualizará algunas palabras que servirán de base para iniciar el análisis de palabras.

CASO No.7.

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 7 años 3 meses.
3. ESCOLARIDAD: 1er. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: La maestra lo quiere reprobar porque no escribe bien.

5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de lenguaje y aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C. I. Total 91 normal promedio.
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 89 EJECUCION: 95
 Dificultad para diferenciar detalles, para percibir estímulos significativos, para procesar, información de manera global, deficiente organización, visual sin actividad motora.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Esquema corporal: normal.
 No se observan indicadores emocionales.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 5 años 8 meses.
 Posible lesión cerebral por distorsión de la forma, fig. A., 6, 7, rotación e integración de la fig. A.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS. Embarazo deseado, parto por forceps, no presentó llanto espontáneo, estuvo en incubadora.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 2 hijos, primer lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños: 2 años, 3 años con maestra especial, pero no avanzó nada. Primaria: cursa primer año, por su problema de lenguaje, presenta problemas en su escritura y por eso la maestra lo quiere reprobar.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Estudia Lic. Economía
 MADRE: Hogar.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Deficiencias en gnosias temporales, actividad perceptual. Escritura: faltas de ortografía, contaminación, disociación, agregados y segmentación.
- 11.B. TRATAMIENTO.
 Desarrollar sensorio-motriz, ejercicios de coordinación motora fina y gruesa, discernimiento figura-fondo, constancia de la forma.

Desarrollar lateralidad, direccionalidad, relaciones espaciales, constancia, modelos.
 Funciones superiores: atención, memoria, formación de conceptos. Escritura-lectura, dictado, vocabulario.

CASO No. 8

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 7 años 11 meses.
3. ESCOLARIDAD: Segundo año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de lenguaje
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de lenguaje y aprendizaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 127 normal brillante
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 122 EJECUCION: 127
 Dificultad en construcción verbal, expresión verbal, sentido común, juicio social, capacidad de aprendizaje, producción convergente y memoria visual a corto plazo.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Esquema corporal: normal alto (85-120).
 Emocionalmente no existe indicadores, aunque su esquema corporal no se halla totalmente integrado.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 8 años 5 meses.
 Posible disfunción cerebral, rotación de las figs. 4, 5, 7 y desintegración de la fig. 4.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Embarazo deseado. Parto a término, empleo de forceps.
 Audición, vista, neuromotores normales.
 Problema de lenguaje.
8. INTEGRACION FAMILIAR.
 Falta de atención por parte de los padres hacia el niño, principalmente en las tareas escolares.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 2 hijos, 2o. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: 1 año no aprendió a leer. Primer año: no avanza mucho, porque la maestra no le enseñaba ni a sumar. Segundo año: en curso, la maestra le pone mucho empeño.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

FADRE: 4o. primaria. Agente de ventas.

MADRE: hogar.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Inmadurez en memoria visual inmediata, gnosias temporales. Escritura: faltas de ortografía contaminación, fallas en el ritmo de palabras, disociación.

11.B. TRATAMIENTO.

Posición en el espacio, conciencia corporal, asociación auditiva, secuencia, memoria auditiva.

NO TIENE HOJAS DE TERAPIA DE LENGUAJE.

CASO No.9

1. SEXO: Masculino
 2. EDAD: 7 años.
 3. ESCOLARIDAD: Segundo año
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Problemas de lenguaje, problema de conducta, quiere llamar la atención, nervioso tímido.
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de lenguaje /r/ entre una vocal y una consonante. Problemas de aprendizaje.
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I.Total 101 normal promedio
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: - EJECUCION: -
 Dificultad en pensamiento abstracto, comprensión social y juicio social.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 7 años 2 meses.
 Posible lesión neurológica.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.

Embarazo deseado, parto a término, empleo de forceps.
Audición, vista, neuromotores normales.
Problemas de lenguaje.

8. INTEGRACION FAMILIAR.

Negativa

No hay buenas relaciones entre los padres con sus hijos ni entre la pareja.

8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR.

Padres, 3 hijos, 2o. lugar motivo de estudio.

9. NIVEL SOCIOECONOMICO.

Medio

10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: ingresa a los 4 años, solo cursa un año, asiste muy irregularmente. Primaria: 1er. año sin problemas. Segundo año: en curso, manifiesta la madre que los problemas que presenta se deben a que no hay quien lo ayude en casa ya que los padres trabajan y casi ni lo ven.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE:

Secundaria terminada, empleado de la General Motors.

MADRE:

Primaria terminada, cultora de belleza (comerciante) vende ropa.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Inmadurez en gnosias temporales, orientación espacial, Escritura: faltas de ortografía, disociación, omisiones, fallas en el ritmo. Problemas en matemáticas y lenguaje articulado.

11.B. TRATAMIENTO.

Estimular funciones sensorio-motoras. Coordinación motora gruesa y fina. Conciencia y esquema corporal. Asociación auditiva. Secuencia memoria visual. Constancia-forma.

CASO No. 10

1. SEXO:

Masculino

2. EDAD:

6 años 5 meses.

3. ESCOLARIDAD:

1o. año

4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de conducta
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 125 superior.
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 110 EJECUCION: 133
 Presenta diferencia significativa entre ambas escalas, por su facilidad para manejar estímulos visuales y concretos. Solo que presenta dificultad para el manejo de número para aprender, formación de conceptos no verbales, para el manejo de lápiz y papel, para seguir un patrón visual, deficiente grado de pensamiento abstracto y previsión.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Nivel de funcionamiento en base a la integración del esquema corporal es de normal alto, como indicadores emocionales se observa agresividad.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 7.6 a 7.11 años (superior a su edad cronológica)
 Rotación en las figuras 4, 5 y 7, angulaciones incorrectas figuras 7 y 8.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Embarazo no deseado, con dos intentos de aborto, peso al nacer, 5.100 kg. Su desarrollo neuromuscular y de lenguaje ha sido muy rápido.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 2 hijos, lo. motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños: a los 3 años, presenta problemas de conducta. Primaria es muy latoso, no le gusta hacer la tarea y dice que la maestra es muy enojona.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Se ignora.
 MADRE: Se ignora.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Presenta problema de aprendizaje como consecuencia de un problema de conducta. Bajo en gnosis corporales, noción derecha-izquierda, gnosis temporales, ritmo, equilibrio.

11.B. TRATAMIENTO.

Se dará apoyo en la siguientes áreas: adquisición del proceso de lecto-escritura, a fin de que pueda ser realizada en forma global, asimismo su escritura se ejercitará separando las fallas realizadas en el examen grafoléxico.

CASO No.11

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 7 años 11 meses.
3. ESCOLARIDAD: 2o. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de lenguaje
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de lenguaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 108 normal promedio
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 103 EJECUCION: 111
 No existe diferencia significativa en ambas escalas, presenta áreas débiles, dificultad en el manejo de los números, memoria a largo plazo dificultad en el manejo de conocimientos adquiridos.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Respondió a todos ítems esperados, se se encontró los siguientes rasgos ansiedad, control rígido, impulsos, ligera inestabilidad.
- 6.C. BENDER. No se efectuó este estudio.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Embarazo a término, hubo edema en las piernas en el último mes, parto sin problemas aparentes, hubo epicotomía (nació rojo). Presenta problemas de comunicación de L.D.

 Neuromotores: tiene pie plano y mote el pie izquierdo, las cejas se le caen de la mesa; manismo, se muerde las uñas, hace berrinches, se tira y pateo en el suelo, llora.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.

- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 3 hijos, 2o. motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
Guardería: estuvo desde los 3 meses hasta el kinder.
Primaria: ingresó a los 7 años, aquí tuvo problemas de lenguaje y lo iban a reprobár pero lo cambiaron de escuela y lo aceptaron en 2o. año, existen problemas en el dictado.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Obrero en PEMEX
MADRE: Secretaria de S.T.F.S.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
Presenta dificultades en el lenguaje, recibiendo terapia en el hospital 20 de Noviembre, por dos años, actualmente se suspendió.
- 11.B. TRATAMIENTO.
Solo se sugiere que sea atendido en Centro Psicopedagógico, sin tener programa de atención en el área de lenguaje (se tiene una valoración).

CASO No. 12

1. SEXO: Masculino
2. EDAD: 8 años 10 meses
3. ESCOLARIDAD: 2o. primaria
4. MOTIVO DE CONSULTA: Lento aprendizaje y problemas de memoria
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de aprendizaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 110 normal promedio
- 8.A. WISC-RM.
VERBAL: 92 EJECUCION: 110
Presenta diferencia de 18 puntos con respecto al C.I. debido probablemente a la pobreza de su medio ambiente y familiar
Presenta como área débil el acopio de información, esto es por las pocas probabilidades culturales.

6.B. DIBUJO FIGURA HUMANA.

En su figura no presenta nariz, boca, piernas en dos dimensiones conforme a lo esperado; manifiesta rasgos emocionales, falta de interés social, retraimiento timidez e inseguridad.

6.C. BENDER.

Su nivel de desarrollo corresponde a su edad cronológica, mostrando tres indicadores importantes de probable lesión cerebral.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.

Embarazo producto gesta 1 con cesarea, requirió hospitalización. Nació con hipoxia, estuvo en incubadora, se privaba al hacer berrinches.

8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.

8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 3 hijos, 1o. motivo de estudio.

9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.

10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: a los 5 años, cursó 1 año, sin problemas, Primaria: ingreso a los 6 años, cursó dos veces por no haber leer ni escribir.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

FADRE: Obrero Ruta 100 primaria inconclusa.

MADRE: Hogar. Alfabetos ambos.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Presenta dificultades en su aprendizaje, tales como sustituciones de /b/ por /f/ y viceversa en el dictado. Se le olvidan las letras.

11.B. TRATAMIENTO.

Carece de programa para la atención a su problema, sólo se sugiere atención a Centro Psicopedagógico.

CASO No.13

1. SEXO: Masculino
2. EDAD: 7 años 6 meses
3. ESCOLARIDAD: 1o. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de lenguaje, habla muy rápido, no pronuncia la /r/
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de lenguaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 94 normal promedio
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 75 EJECUCION: 112
 Existen diferencias significativas en cada una de las escalas, presentan dificultad en el área verbal, tal es el caso de la organización visual sin actividad motora, encontrara diferencias en detalle.
- 6.B. DIBUJO FIGURA HUMANA.
 Se ubica como normal bajo a normal; se observa cierta inseguridad en si mismo y dependencia de la figura materna.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: Superior a su edad (8.6 a 8.11)
 ROTACION: en 4 (puede ser inmadurez)
 INTEGRACION: en la fig. A
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Menor con buena potencialidad durante su gestación, la madre sufrió golpes y malos tratos del esposo, desnutrición. Antecedentes de problemas de lenguaje de su abuela materna y tío.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Madre, 5 hijos, 4o. motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Guardería: DIF asistió hasta al kinder. Primaria: sólo estuvo dos meses y lo sacó por su problema de lenguaje ya que los niños se burlaban de él, actualmente manifiesta la maestra que va bien.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: --

MADRE: Empleada de VIPS. alfabeto

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Deficiencias en gnosias temporales y lecto-escritura: copia existen agregados y sustituciones, dictado solo escribe fonemas aislados.

11.B. TRATAMIENTO.

Area de lecto-escritura se trabajara discriminacion fonética, síntesis y análisis oral de palabras por sílabas y letras.

Lectura y escritura de sílabas, frases y oraciones, se trabajara las propuestas de aprendizaje (DGEE)

CASO No.14

1. SEXO: Masculino
 2. EDAD: 7 años 1 mes
 3. ESCOLARIDAD: 1o. año
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema en el aprendizaje y lenguaje.
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje y lenguaje.
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 70 (límitrofe)
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 75 EJECUCION: 71
 No existe discrepancia en ambas escalas. Tiene disminuida su capacidad para trabajar con números, la alerta mental, posible a la distractibilidad de lo que es susceptible, sus lapsos de atención son cortos así como su concentración.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Muestra una personalidad integrada, posiblemente a falta de madurez, hay rasgos de impulsividad, tendencia al acting out, agresividad.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: Visomotor es 4.2 a 4.3
 DISTORSION: Fig. A, 4
 ROTACION: Fig. A, 3, 4, 7.
 Posible lesión cerebral.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
Conato de aborto 5 meses de gestación, sangrado constante, prematuro, moretones en el cuerpo, fiebres altas, deshidratado por diarrea, convulsiones desde los 3 años, se mueve como mecedora, chupa el cuello de la camisa.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 4 hijos, 2o. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
Jardin de niños: no ingresó. Primaria: ingresó a los 6 años, la maestra reporta atraso escolar le agrada hacer su tarea aunque le cuesta trabajo.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Obrero

MADRE: Hogar. ambos alfabetos
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
Deficiencias en gnosias visuales, corporales, temporales, noción derecha-izquierda, ritmo, lecto-escritura. Copia mala ubicación espacial, omisiones, contaminaciones, agregados, no sabe leer.
- 11.B. TRATAMIENTO.
Se sugiere dar apoyo pedagógico en las áreas antes mencionadas en particular en el área de lecto-escritura se trabajará con las propuestas de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita.

CASO No.15

1. SEXO: Masculino
2. EDAD: 8 años, 4meses
3. ESCOLARIDAD: 2o. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problemas de aprendizaje y conducta
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de aprendizaje y conducta

6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. total 86 Normal bajo .
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 78 EJECUCION: 96
 Hay gran discrepancia en cada escala, tiene disminuida la memoria, el alerta mental y sus lapsos de atención son cortos, así como también en el área de ejecución, la organización visual y la percepción de estímulos significativos, debido a su escasa concentración y a la forma de procesar globalmente la información.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Esquema corporal adecuado a su edad, con rasgos de inmadurez, impulsividad, tendencia al acting-out, así como rebeldía, ira y agresividad.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: Inferior a su edad (5.2 a 5.3 años) Existen indicadores de posible lesión cerebral. Distorsión de la forma de la fig. 1,3,7,8. perseverancia figura 1,2,6. Rotación fig. 4,5.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Embarazo de alto riesgo, presento anoxia, aplicación electroshock, permaneció en incubadora, temperaturas altas es demasiado inquieto. Desarrollo evolutivo al parecer normal toma medicamento, padece terrores nocturnos.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 5 hijos, último lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños dos años, reportando que era inquieto, ingresó a la primaria a los 7 años cambiando de escuela. Actualmente asiste con agrado pero es violento y latoso.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Empleado del ISSSTE.
 MADRE: Hogar, ambos alfabetos.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Deficiencia en noción derecha-izquierda, gnosias temporales. Lecto escritura: Copia tiene omisiones, sustituye, agrega en letras y palabras, tiene problemas de lectura.

11.B. TRATAMIENTO.

Se dará apoyo pedagógico en el área de español con el análisis de palabras, así como también se iniciará en el conocimiento del sustantivo y de su coordinación con los artículos y los adjetivos calificativos.

CASO No.16

- | | |
|--|--|
| 1. SEXO: | Masculino |
| 2. EDAD: | 7.11 meses |
| 3. ESCOLARIDAD: | 2o. año |
| 4. MOTIVO DE CONSULTA: | Problema de aprendizaje y lenguaje. |
| 5. DIAGNOSTICO GENERAL: | Problema de aprendizaje y lenguaje. |
| 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: | C.I. total: 73 limitrofe |
| 6.A. WISC-RM. | |
| VERBAL: 79 | EJECUCION: 73 |
| Hay homogeneidad en las dos escalas. Tiene dificultades en memoria y estímulos cortos y abstractos, así como también procesa información con el hemisferio derecho y con estímulos largos. | |
| 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA: | |
| Normal a superior, se advierte adecuado manejo de esquema corporal, con seguridad de sí mismo. | |
| 6.C. BENDER. | |
| NIVEL DE MADURACION: | Bajo a su edad (5.9 a 5.11) |
| ROTACION: | Figuras 4,A y 7,5. |
| INTEGRACION: | En la fig. 4 |
| 7. DATOS SIGNIFICATIVOS. | |
| Sufrimiento fetal, parto por cesárea. Problema de lenguaje articulatorio | |
| 8. INTEGRACION FAMILIAR. | Adecuada |
| 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. | Padres, tres hijos, 2o. lugar motivo de estudio. |
| 9. NIVEL SOCIOECONOMICO. | Medio |

10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
Jardín de niños dos años.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
PADRE: Lic. en derecho.

MADRE: Maestra de primaria.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO
Bajo en las áreas gnósticas, visuales, temporales, corporales, noción derecha-izquierda ritmo, lateralidad. Lecto escritura: Copia con contaminación y omisión; dictado con inversiones.

11.B. TRATAMIENTO.
Se sugiere un programa correctivo haciendo énfasis en análisis y síntesis; memoria mediata e inmediata, lateralidad, ritmo y coordinación viso-motora.

CASO No.17

1. SEXO: Femenino
2. EDAD: 6 años
3. ESCOLARIDAD: 1o. año
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problemas de lenguaje
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de lenguaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. total: 78 límitetrofe
- 6.A. WISC-RM.
VERBAL: 86 EJECUCION: 75
No hay discrepancia significativa, se observa deficit en información debido a la memoria a largo plazo y a la pobreza del ambiente temprano que están influyendo en el conocimiento adquirido en el acopio de información y en el aprendizaje escolar.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
Integración de la figura humana es de normal a normal alto. Emocionalmente la figura indica falta de interés social, tendencia al retraimiento y a la timidez.

- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: Bajo a su edad (5.2 a 5.3)
 ROTACION: En las figuras 1,4. Desintegración de las formas de la figura A y distorsión de la forma de la figura 7. indicadores de una posible lesión cerebral.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Existen dificultades en el aprendizaje, tal vez por su problema de lenguaje. Es muy dependiente de la madre y de la abuelita.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 5 hijos, 3o. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños: ingreso a los 4 años, curso dos años
 Primaria: LLeva un año, no se reportan problemas de aprendizaje.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Ingeniero mecánico del ISME.
 MADRE: Carrera técnica, (hogar). Ambos alfabetos.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Presenta deficiencias en gnosias táctiles y temporales.
 Lecto escritura: no sabe leer ni escribir pero conoce las vocales y algunas consonantes.
- 11.B. TRATAMIENTO.
 Se sugiere apoyo pedagógico en el área de aprendizaje y reciba terapia de lenguaje, ya que esto puede entorpecer su aprendizaje escolar. Existe un programa definiéndose como área de atención la perceptual y pedagógica.

CASO No.18

1. SEXO: Masculino
2. EDAD: 8 años
3. ESCOLARIDAD: 2o. año

4. MOTIVO DE CONSULTA: Baja de calificaciones
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problemas de aprendizaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. total: 124 superior
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 120 EJECUCION: 123
 Dificultad para el manejo de números, sensible a la distracción.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Esquema corporal normal alto.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: Superior a su edad.
 ROTACION: Figuras 4,7.
 SUSTITUCION: de puntos por círculos
 Posible lesión cerebral.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Embarazo y parto normal. Audición, comunicación, neuromotores, visión normales.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, dos hijos, 10. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Se ignora.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Se ignora
 MADRE: Se ignora
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Retraso pedagógico en el área de lecto-escritura.
- 11.B. TRATAMIENTO.
 Desarrollar su capacidad analítico-sintética, estimular percepción, forma, color, tamaño, información general formar conjuntos con bloques lógicos tomando en cuenta características (forma, color, tamaño). Leer párrafos sencillos sin equivocaciones.

CASO No.19

1. SEXO: Masculino
 2. EDAD: 7.6 meses
 3. ESCOLARIDAD: 20. año
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de lenguaje
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de lenguaje
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. total: 115 Normal alto
- 5.A. WISC-RM.
 VERBAL: 105 EJECUCION: 121
 Existe discrepancia en las escalas, tiene disminuida la conceptualización y la expresión verbal, las relaciones causa-efecto, el juicio social, la capacidad de aprendizaje y el pensamiento abstracto. Esta exento de la intractabilidad.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Muestra personalidad integrada adecuadamente, sin rasgos importantes.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: No hay diferencia entre su nivel de maduración y su edad.
 DISTORSION: De la forma de la fig. 7
 ROTACION: Fig. 7.
 INTEGRACION: Fig. A, 4, 7.
 Se encontraron algunos rasgos posibles significativos de posible lesión.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Ocupa el 4o. lugar de 7 miembros. Parto normal, dificultades al pronunciar (comunicación)
8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. 7 miembros, ocupa 3er. lugar.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños: 2 años. Primaria: ingresa con problemas de lenguaje, actualmente cursa el 2o. grado con problemas de pronunciación y escritura de palabras compuestas.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Comerciante.

MADRE: Hogar. Ambos alfabetas.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Dictado, presenta sustituciones, omisiones en letras y palabras /q/ por /t/, rotaciones /b/ por /d/.

11.B. TRATAMIENTO.

Aspecto pedagógico: se trabajara análisis y síntesis visual, monografía y auditiva; reconocimiento ideovisual del vocabulario, ortografía, conocimiento de la morfología de las partes que integran nuestro lenguaje, estructuración del lenguaje.

CASO No.20

1. SEXO: Femenino.
 2. EDAD: 7 años 9 meses.
 3. ESCOLARIDAD: 2o. año.
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de aprendizaje.
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 101 normal promedio

6.A. WISC-RM.

VERBAL: 123 EJECUCION: 81

Existe discrepancia en las escalas, sobre todo el de ejecución, dado su problema motor que presenta. Sus áreas débiles son: conocimiento adquirido, coordinación general, memoria auditiva y razonamiento numerico.

6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:

Obtiene un nivel de capacidad mental neuromotora alta. En la figura humana tiende a representar su problema motor, pies pisando con las puntas, control interno rígido en el brazo derecho, ejerce demasiada presión al dibujar, manifiesta autoridad de los demás hacia ella.

6.C. BENDER.

NIVEL DE MADURACION: 6.6 y 6.11 (inferior a su edad)

DISTORSION: Fig. 5, 7, 8.

INTEGRACION: Fig. 3, 7.

Todos significativos de lesión cerebral.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.

Parto a los 7 meses, nació sin respirar le aplicaron oxígeno (amoratamiento); estuvo inconsciente por un minuto; la madre detectó parálisis cerebral a los 6 meses, peso 1,250 kg., nació con hernia inguinal, padeció amigdalitis, diarrea, bajas temperaturas, es zurda.

El padre le exige demasiado. Se chupa el dedo constantemente. La operaron de los ojos (estrabismo), usa lentes.

8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 2 hijos, 1er. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: 2 años. Primaria: 2o. año le gusta ir a la escuela, la maestra dice que es agresiva, le es difícil trabajar en grupo, tiene problemas para recortar, va mejor en lectura.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE: Empleado IMSS.

MADRE: Hogar. Ambos albañetas.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Dificultades en el área de lecto-escritura y coordinación motora gruesa.

11.B. TRATAMIENTO.

Se dará atención al área perceptiva motriz.

CASO No.21

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 8 años 3 meses
3. ESCOLARIDAD: 1o. año (repite por 3a. ocasión)
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de aprendizaje (lecto-escritura y cálculo)
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.

6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 86 normal bajo
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 73 EJECUCION: 98
 Se aprecia una diferencia en las escalas, se observa un pobre rendimiento en comprensión verbal, presenta mayor dificultad en su juicio social y sentido común para resolver situaciones cotidianas, presenta dificultad reproducir modelos y para percibir.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Su dibujo queda ubicado como normal, normal alto, según escala Koopitz.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: 5.6 a 5.8 (inferior a su edad)
 DISTORSION: Fig. 4 y 7
 ROTACION: Fig. A, 3, 5, 6, 7,
 INTEGRACION: Fig. 3 y A
 DATOS SIGNIFICATIVOS DE LESION CEREBRAL: SI
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Parto prematuro de 7 meses, presenta cianosis, 15 días en incubadora, presentó convulsiones a los 4 años. Estuvo internado por temporadas durante un año, toma medicamentos.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 5 hijos, último lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Tiene dos años en la escuela, le gusta, pero le cuesta trabajo lecto-escritura y cálculo, no le gusta hacer tarea, ha reprobado dos años primero.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Se ignora.
 MADRE: Se ignora.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Existen dificultades en el esquema corporal no señala parte finas no reconoce derecha izquierda de sí mismo, no respeta contorno en general presenta dificultades en coordinación motriz fina.

11.B. TRATAMIENTO.

Recibirá apoyo pedagógico en las áreas perceptual, motriz y pedagógica, tales que le ayuden a la superación de sus dificultades.

CASO No.22

1. SEXO: Femenino.
2. EDAD: 7 años 7 meses.
3. ESCOLARIDAD: 2o. año.
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de aprendizaje.
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 94 normal promedio.
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 92 EJECUCION: 98
 No se observa discrepancia entre ambas escalas. Areas donde existe déficit información, conocimiento adquirido, memoria a largo plazo, aprendizaje escolar, anticipación de las relaciones entre las partes y tipo de estilo cognoscitivo a su correspondencia.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Normal bajo a normal, nivel de funcionamiento en base a la integración del esquema corporal, emocionalmente indica ira y rebeldía.
- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION: B.0 a B.8 (superior a su edad)
 DISTORSION: B Fig. 7
 ROTACION: Fig. 5
 INTEGRACION: Fig. 8
 DATOS SIGNIFICATIVOS DE LESION CERERRAL: SI
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Manerismos se come las uñas, no se limpia la nariz, rechina los dientes en la noche.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Padres, 3 hijos, (ocupa primer lugar)
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: un año. Primaria: dos años, va en segundo, la maestra dice que es muy distraída, inquieta y le quita el tiempo a los demás niños, no le gusta hacer tareas. En español no separa una palabra de otra, va mal y reprobará, pone al revés los números y las letras. Pierde con frecuencia las cosas de la escuela.

10.B. PERFIL SOCIEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE: Empleado de Proter Gamble Mex.

MADRE: Hogar. Ambos alfabetas.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Existen deficiencias en ritmo y noción temporal, en español junta las palabras, tiene faltas de ortografía, cambia las letras.

11.B. TRATAMIENTO.

Se dará atención pedagógica y perceptual, información general: copia y dictado; lectura oral y de comprensión, perceptual, atención ubicación espacial, memoria auditiva, asociaciones, memoria visual, abstracciones, lateralidad, seriaciones, inversiones.

CASO No.23

1. SEXO: Femenino.
 2. EDAD: 7 años 11 meses
 3. ESCOLARIDAD: 2o. año
 4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de aprendizaje (no sabe leer).
 5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje.
 6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 84 normal bajo

6.A. WISC-RM.

VERBAL: 71 EJECUCION: 100

Existe una gran diferencia significativa en las escalas (29 puntos) se halla disminuida el área verbal: expresión verbal, memoria, estímulos cortos.

6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:

Muestra un esquema corporal integrado, adecuadamente, indica posible tensión en la niña y un rígido intento por controlar sus impulsos.

6.C. BENDER.

Nivel de maduración 11.0 a 11.11 superior a su edad cronológica, no presenta indicador alguno de posible lesión cerebral, por el contrario obtuvo una maduración visomotriz elevada para su edad.

7. DATOS SIGNIFICATIVOS.

Sufria altas temperaturas, convulsiones y anoxias frecuentemente, habla poco, se inhibe.

8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.

8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. 10 miembros, ocupa 4o. lugar.

9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Bajo

10. ANTECEDENTES ESCOLARES.

10.A. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.

Jardín de niños: un año. Primaria: copia pero no sabe lo que dice, le agrada ir a la escuela, pero la maestra dice que no puede aprender.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE: Obrero.

MADRE: Hogar.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Se le olvidan fácilmente los conocimientos adquiridos. Confunde las letras y tiene un bajo rendimiento escolar. Se encuentra baja en noción derecha-izquierda de la persona que está frente a ella.

Esquema corporal (detalles), noción temporal, ritmo, coordinación visomotriz fina, comprensión de ordenes verbales. Conoce vocales no lee ni toma dictado, conoce colores.

11.B. TRATAMIENTO.

Se le estimulara en las siguientes áreas: memoria auditiva y visual, memoria secuencial, noción temporal, derecha-izquierda. Ejercicios de lecto-escritura.

CASO No.24

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 9 años 3 meses.
3. ESCOLARIDAD: 2o. año.
4. MOTIVO DE CONSULTA: Suspendido por agresivo, es nervioso, no obedece al maestro (repite 2o. año).
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de conducta.
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 71 (límite inferior)
- 6.A. WISC-RM.
 VERBAL: 65 EJECUCION: 82
 Existe gran diferencia en ambas escalas, tiene como áreas débiles, comprensión verbal, sentido común, (relaciones causa-efecto) inteligencia social, diferenciación entre detalles importantes, tiene baja atención visual, memoria a largo plazo.
- 6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:
 Rinde como normal alto, con los siguientes indicadores emocionales, problema inmadurez, impulsividad y control interno pobre.
- 6.C. BENDER.
 Nivel de maduración de 9.0 a 9.11 acorde a su edad, se encontró dos indicadores de una posible alteración neurológica, observándose en su ejecución una distorsión de la forma y una desintegración.
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 Primera gestación sin problemas, parto con anestesia, desarrollo normal, enfermó de anginas con altas temperaturas, (llegó a desmayarse), sufrió una caída perdiendo el conocimiento.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Inadecuada.
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. Se ignora.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Se ignora.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños ingresó a los 5 años, estuvo 2 años.
 Primaria ingresó a los 7, de 8 pasó a segundo (2a. vez) fue suspendido por problemas de conducta, no pone atención y es muy nervioso y está reprobado.

10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.

PADRE: Se ignora.

MADRE: Se ignora.

11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.

11.A. DIAGNOSTICO

Presenta dificultades en el proceso de lecto-escritura (dictado, copia, lectura oral y comprensión) e información general. Bajo en esquema corporal, noción derecha - izquierda, noción diestro manual espacio temporal, de ritmo, campo visual y coordinación visomotora.

11.B. TRATAMIENTO.

Se dará apoyo pedagógico estimulando las áreas antes mencionadas.

CASO No.25

1. SEXO: Masculino.
2. EDAD: 9 años 1 mes
3. ESCOLARIDAD: 2o. año. (repetido de 1o.)
4. MOTIVO DE CONSULTA: Problema de aprendizaje, lenguaje y actualización de expediente.
5. DIAGNOSTICO GENERAL: Problema de aprendizaje y lenguaje
6. ESTUDIO PSICOLOGICO: C.I. Total 71 (limitrofe)

6.A. WISC-RM.

VERBAL: 68

EJECUCION: 81

No hay diferencia significativa entre ambas áreas, la escala verbal se encuentra disminuida memoria, facilidad para trabajar con números, la alerta mental que están influidas por la ansiedad, porque sus lapsos de atención son cortos y la distractibilidad que se presenta. En general el nivel de rendimiento en el trabajo es bajo, la habilidad espacial está disminuida así como la percepción de los estímulos abstractos.

6.B. DIBUJO DE FIGURA HUMANA:

Muestra personalidad pobremente integrada y coordinación pobre originada por deterioro neurológico. Hay rasgos de inmadurez, tendencia al retraimiento y a la inhibición de los impulsos, así como ansiedad y culpa por conducta socialmente inaceptables que expresan los brazos y las manos.

- 6.C. BENDER.
 NIVEL DE MADURACION 6.6 a 6.11 inferior a su edad,
 DISTORSION: Fig. A, B, 7
 ROTACION: Fig. 7
 INTEGRACION: Fig. 3, A
 DATOS SIGNIFICATIVOS DE LESION CEREBRAL: SI
7. DATOS SIGNIFICATIVOS.
 La madre tuvo amenaza de aborto a los 5 meses, setemesino, padeció anoxia, incubadora 5 días, proceso de desarrollo tardío, asistió a grupo de maduración (jardín de niños) problema de lenguaje.
8. INTEGRACION FAMILIAR. Adecuada
- 8.A. ESTRUCTURA FAMILIAR. 5 miembros, 2o. lugar motivo de estudio.
9. NIVEL SOCIOECONOMICO. Medio.
10. ANTECEDENTES ESCOLARES.
- 10.A PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL NIÑO.
 Jardín de niños: 3 años, de preescolar asistió al laboratorio en grupo de maduración.
 Primaria: en 1o. lo analizaron a grupo integrado por problema de lenguaje, presenta problemas de miopía.
- 10.B. PERFIL SOCIOEDUCATIVO DE LOS PADRES.
 PADRE: Empleado.
 MADRE: Hogar. Ambos alfabetas.
11. DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PEDAGOGICO.
- 11.A. DIAGNOSTICO
 Se distrae, impulsividad, esquema corporal, desconoce algunas partes de su cuerpo, noción espacial, normal, lateralidad diestro, equilibrio bajo, ininteligible, ocasionalmente utiliza una letra o una sílaba correcta, porque invierte, se sitúa como silábico alfabético.
- 11.B. TRATAMIENTO.
 Atención en el Área de pedagogía. Realizar ejercicios de lecto-escritura, como formación de enunciados y frases, lectura y copia.

ERRORES MAS FRECUENTES ENCONTRADOS EN LA ESCRITURA
DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO
A LA REVISIÓN DE EXPEDIENTES.

COPIA

- 1) Segmentación de palabras
- 2) Fallas de ortografía
 - No hacen uso de signos de puntuación.
 - Omiten acentos y comas.
 - No hay una adecuada utilización de mayúsculas y minúsculas.
- 3) Omisiones de letras y palabras /q/ por /h/
- 4) Inversión de letras /Y/ /x/
- 5) Fallas en el ritmo
- 6) Contaminaciones
- 7) Confusiones de letras
 - Letras y números
 - /n/ por /m/ /ll/ por /y/
 - /y/ por /k/ /b/ por /d/
- 8) Trasposición de letras
- 9) Sustituciones /b/ por /f/
- 10) Agregados
- 11) Disociaciones
- 12) Letra de espejo
- 13) Deformación de las letras (No las hacen bien) /r/ /a/

DICTADO

- 1) Segmentación de palabras
- 2) Fallas de ortografía
 - No emplean mayúsculas al inicio.
- 3) Omisiones de letras y palabras.
- 4) Inversión de letras
 - Inversiones de izquierda y derecha.
- 5) Fallas en el ritmo
- 6) Contaminaciones
- 7) Confusiones de letras /d/ por /b/ /g/ por /j/ /ll/ por /y/.
- 8) Trasposición de letras
- 9) Sustituciones /b/ por /f/ /f/ por /b/ /f/ por /s/ /ch/ por /k/ /d/ por /q/
- 10) Agregados
- 11) Disociaciones

**DIAGNOSTICOS, ERRORES EN LA ESCRITURA
Y TRATAMIENTOS PEDAGOGICOS MAS FRECUENTES MANIFESTADOS
EN LOS EXPEDIENTES DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA.**

DIAGNOSTICOS PEDAGOGICOS

Se emplea indistintamente el término **BAJO, DEFICIENCIAS, INMADUREZ** en las siguientes áreas:

Crosias temporales

Digito manuales

Lateralidad

Ritmo

Coordinación viso-motora

Noción espacial

Noción derecha-izquierda

Memoria visual a corto plazo

Actividad perceptual

Equilibrio

Análisis y síntesis

Anticipación visual

Lecto-escritura y Matemáticas

ERRORES EN LA ESCRITURA

Omite

Sustituye

Deforma letras

Confunde

No sabe los enunciados admirativos y exclamativos

Dislexia mixta: significado y sonido

Conoce las letras del alfabeto pero no se entiende lo que escribe.

Agrega

Contamina

Sustituye

Fallas ortográficas

Disociación

Agregados

Fallas en la segmentación

Fallas en el ritmo de palabras

Solo tiene fonemas aislados, conoce las vocales y algunas consonantes /s/, /r/, /t/, /m/.

Uso de la /r/ por la /rr/

Dificultad para escribir sílabas trabadas

Errores de espacio

Omisiones en letras y palabras /c/ por /h/.

Rotaciones /b/ por /d/.

No hace signos de interrogación y puntuación

No usa mayúsculas al inicio.

TRATAMIENTOS PEDAGOGICOS

Reconocer las partes del cuerpo

Distinguir los colores básicos sin error

Desarrollar ordenadamente diferentes dígitos

Ejercitación oral

Desarrollar coordinación motriz fina

Realizar actividades colectivas

Desarrollar capacidad viso-espacial

Integrar su cuerpo al medio ambiente (integración corporal)

Ejercitar atención, análisis, síntesis, ubicación temporal

Desarrollar coordinación gruesa y fina, ritmo, equilibrio, respiración, lateralidad, ubicación espacial

Desarrollar discriminación figura-fondo, constancia de formas y de modelos

Conocerá los nombres de figuras y formas, los cuales ordenará en particular; color, forma, peso, textura.

Desarrollar funciones superiores: atención, memoria, formación de conceptos.

Ejercitar conciencia corporal, asociación auditiva y secuencia memoria auditiva.

Tome conciencia de expresarse a través de gestos y de las imitaciones cuando no va acompañado del lenguaje oral.

Análisis de los aspectos fonéticos, dependiendo de la relación existente entre sonido y escritura.

Conceptualización de la noción de palabra y representación escrita,

Aprenderá a imitar fonemas aislados y a discriminar distintos fonemas auditivamente.

Reconocimiento ideovisual del vocabulario (ortografía).

Conocimiento de la morfología de las partes que integran nuestro lenguaje.

Estructuración del lenguaje

Ampliará y mejorará su capacidad de memoria y atención

Ejercitará su proceso de lecto-escritura y conocimiento de letras, palabras y enunciados

Se iniciará en el conocimiento de la morfología del sustantivo y de su coordinación con los artículos y los adjetivos calificativos.

Ampliará su información general de acuerdo a su nivel académico

Favorecerá su expresión oral, hará uso de su memoria y atención

Ejercitará su memoria visual y sensorial

Reconocerá las letras del alfabeto

Reconocerá cada parte de su cuerpo y la función de cada uno de ellos así como establezca la escritura y lectura de ellos.

Reconocerá los días de la semana, su nombre, cual está antes, cual después, cuantos son.

Leer correctamente un texto haciendo la puntuación correcta.

Escriba correctamente palabras con sílabas compuestas.

Hacer trazos a la copia en al que existan relaciones espaciales sin error.

Ampliará su comprensión a través de la memoria.

Terminar dibujos y figuras incompletas.

Será capaz de analizar pequeñas diferencias y semejanzas.

Será capaz de enlazar enunciados donde están incluidas palabras con las letras estudiadas.

Afianzará las letras vistas anteriormente y completar el proceso de la lecto-escritura.

Analizará, leerá y tomará dictado de palabras que llevan las palabras vistas.

Incrementará su capacidad para la lectura oral y comprenderá lo leído.

Será capaz de tomar dictado con el mínimo de errores.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR POR EL ALUMNO EN EL
TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA.

OBJETIVOS.	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS.
1) Estimular su capacidad analítico sintética.	Armar rompecabezas de 6, 8, 10 piezas aumentando la capacidad de piezas	Rompecabezas.
2) Integrar su cuerpo al medio ambiente.	El niño se ubicará en relación a diferentes objetos en situación arriba, abajo, derecha, izquierda.	Mascadas, pelotas, cuerdas.
3) Integración a actividades colectivas.	Juegos de lince, memoria, intercambio de fichas, juegos de la oca y juegos de: ¿Que es esto?.	Memoria, lince, fichas rojas y azules, juego de la oca.
4) Ejercitación de coordinación motora fina.	Poner y quitar prendas de vestir, abotonar prendas de vestir, lanzar objetos livianos hacia arriba, ensartar sopa, recortar siguiendo líneas rectas y curvas, cocer con aguja de caneva y estambre.	Globos, pelotas, estambres, su propia ropa, sopa, cartón negro.
5) Utilizar sus habilidades visuales, discriminación y memoria en la práctica de ejercicios y juego.	Realizar trazos y ejercicios en su cuaderno, de ubicación en el espacio, recortará, pegará, punteará, rasgará, seguirá caminitos, coloreará siluetas y forma. Percibirá objetos en 1 y 2 planos y separará para darle significado. Recordará claves visuales de objetos de su propiedad han sido cambiados.	Pincelines, cuaderno de dibujo cuadros grandes, colores de madera, tijeras, pegamento, dibujos, letras por duplicado, números, palabras y trazos.
6) Expresar en forma oral y escrita sus ideas, así como descifrar y comprender su lenguaje.	Comunicará oralmente sus sentimientos e ideas por escrito. Elaborará pequeños textos, hará ejercicios de redacción, comprensión verbal, escritura complementación de ideas, copia, lectura comprensiva, ejercicios de analogía, codificará palabras desarrollará su vocabulario por medio de las expresiones proporcionadas directamente de los sustantivos básicos.	Revistas de tiras cómicas, cuadernos, lápiz, y textos, cuaderno de doble raya, cuentos, revistas, libros de lectura, tarjetas con letras, frases y "táctil".

- | | | |
|--|--|---|
| 7) Retenes 3, 4, 5 estímulos seriados en el orden propuesto. Análisis, síntesis, realizar correctamente ejercicios previos a la lecto-escritura. | Jugar el juego "Kim", poner juguetitos en un orden, cubrirlos y que lo repita. Armar rompecabezas de 3, 4, 5, aumentando la dificultad. Boleado, pegado, recortado, coloreado, seguir trazos, repetir diseños. | Papel, lápiz, rompecabezas, colores, cuaderno, tijeras. |
| 8) Identificará "modelos" y los reproducirá. | Manipulará diversos objetos de superficie plana y curva que encuentre alrededor. Reconocerá en su ambiente las diferentes formas (cuadrado, círculo). | Papel, lápiz, bloques lógicos, figuras geométricas, planas con diferentes formas y tamaños. |
| 9) Visualizará algunas palabras que servirán de base para iniciar el análisis de palabras. | Ejercicios de expresión verbal, análisis morfológico, agrupar palabras de acuerdo a su campo semántico. | Letras impresas en cartoncillos para formar palabras y letras en diferentes texturas. |
| 10) Aplicará los elementos básicos de razonamiento. | Clasificará formas, tamaños, colores y texturas. A través de razonamientos obtendrá resultados deseados. Resolución de problemas, clasificaciones. | Bloques lógicos, matemáticas, fichas, abacos, palillos, etc.. |
| 11) Confirmará el descubrimiento de su cuerpo y función de cada uno. | Reconocimiento de figura humana", identificación, complementación, armado de rompecabezas de partes gruesas y finas de la cara y cuerpo. | Láminas de la "Familia", rompecabezas de esquema corporal. |
| 12) Percibir la relación en el espacio de un objeto en relación a sí mismo. | Ejercicios de noción derecha e izquierda, lateralidad y direccionalidad. | Cuaderno de trabajo y juegos. |
| 13) Información. | Se le aplicarán preguntas para evaluar conocimientos generales adquiridos a través de actividades diarias. | Juegos. |
| 14) Asociación auditiva. Secuencia memoria auditiva, repetir una serie de formas presentadas rápidamente. | Comprenderá los conceptos "igual" y "diferente" en objetos, oraciones, datos numéricos o palabras deletreadas oralmente, que él repetirá posteriormente. | Cuaderno de trabajo, material didáctico, sinónimos y antónimos. Recortes y pegado dirigido y libre. |

- 15) Asociación auditiva. Secuencia memoria visual; seleccionará un grupo de objetos el que represente un objeto igual o similar al dibujo. Constancia forma, color, tamaño espesor. Identificará objetos o dibujos de figuras escondidas que sean iguales o similares. Realizará ejercicios de ordenamiento y selección. Encontrará objetos o cosas que se encuentren en el juego del supermercado o "ferretería".
- 16) Pedagogía y Perceptual. Juegue con la lotería, haciendo uso de su memoria y atención. Elabore diferentes enunciados en relación con los animales conocidos, diferencie señalando con colores propuestos las letras, palabras, enunciados.
- 17) Español: se iniciará en el conocimiento del sustantivo, su morfología y concordancia con los artículos y los adjetivos calificativos. Inicialará algunas clasificaciones del sustantivo. Identificará al sujeto y predicado de un enunciado. Se presentarán dibujos o recortes y hará un enlistado de los mismos. En pequeñas tarjeta se le darán escritas los diferentes artículos, se colocará al lado de cada palabra según corresponda. Escribirá adjetivos calificativos para cada sustantivo. Elaboración de una lista de sustantivos con ayuda del maestro los clasificará en propios y comunes. Identificación de los artículos. De diversas ilustraciones con los sustantivos elaborará enunciados. Subrayará el sujeto identificándolo con la siguiente pregunta. De quién se habla? y el predicado. Que hace el sujeto?. Escribirá sujetos para varios predicados y viceversa.
- 18) Pedagógica: Conciencia corporal, conocerá las partes que integran la figura humana. Posición en el espacio, percibirá la relación en el espacio de un objeto en relación a sí mismo. Descripción perceptual: Percibirá la figura en relación a todo el campo perceptual, adquirirá habilidad para análisis y síntesis perceptual. Información. Realizará ejercicios que conlleven a concepto corporal, esquema corporal. Ejercicios tales como de noción izquierda-derecha, lateralidad, direccionalidad. Realizará juegos que consistan en encontrar figuras y objetos perdidos así como también ejercicios de figura-fondo. El proceso perceptual consiste en la interpretación de lo que el niño ve de acuerdo a su experiencia y su grado de maduración. Preguntas para evaluar conocimientos generales adquiridos a través de las actividades diarias.
- Dibujos, juegos de "Memorama", "bloques lógicos", cuadernos de trabajo.
- Zoo-loto, tarjetas, enunciados, carteles, alfabeto móvil, colores, framatógrafo.
- Carteles, dibujos o recortes que estén en concordancia con artículos y adjetivos, colores, ilustraciones varias.
- Rompecabezas, recortes de periódico, ejercicios, lápiz, papel, cuaderno de trabajo, juegos.

19) Español: Análisis de los aspectos fonéticos, dependiendo de la relación existente entre sonido y escritura. Conceptualización de la noción de la palabra y representación escrita. Aprenderá a imitar fonemas aislados. Aprenderá a discriminar distintos fonemas auditivamente.

A través del juego "Un barco cargado de" el niño dirá palabras que empiezen con la misma sílaba, se van haciendo listas con las palabras propuestas, se leen las listas y se conduce a la reflexión Cuantas palabras son? enseguida se escriben las palabras, se van aumentando la cantidad de objetos nombrados cuando se ha hecho varias veces esta actividad, se proponen formadas de sustantivos y verbos, más adelante enunciados formados por sujeto, verbo y objeto directo. Se combinan diferentes tipos de enunciados, se empezará con las vocales utilizando distintas técnicas para cada vocal (picado, delineado, pegando sopa o hilvanando). Dirá palabras que empiecen con la vocal que se está trabajando, se pasará con las letras que conforman nuestro abecedario.

Colores, hojas, ilustraciones, diversos materiales, recortes, cuaderno.

20) Pedagogía: Hará intentos de escritura. Tome conciencia de la posibilidad de expresarse a través de gestos y de las imitaciones cuando no va acompañado del lenguaje oral. Realice secuencias por color, tamaño y forma.

Dibuje objetos con los colores rojo y azul denomine los colores y diferenciará. Se juegue al "Veo, veo de colores" y cuando adivine, escriba el nombre de dicho objeto. Se juega a personas mudas y el va adivinando que se está haciendo mediante gestos. El niño representa acciones y se adivina de que se trata. Se proponen situaciones que no pueden ser representadas con gestos para que se percate de las imitaciones de este tipo de lenguaje. Se muestra el ejemplo y el niño realiza secuencias en forma oral por color, las realice en forma escrita atendiendo el color y el tamaño, se complique la secuencia tomando en cuenta el color, forma y tamaño.

Colores y cuadernos.

- 21) Español: Análisis de palabras. Se iniciará en el conocimiento de la morfología de sustantivo y de su coordinación los artículos y los adjetivos calificativos.

Diga palabras de diferentes campos semánticos, los diga por sílabas y los agrupe según el número de sílabas, indagar cuantas letras tiene. Se les presentarán algunos dibujos no recortes y hará un listado de los mismos. En tarjetas se le proporcionarán los diferentes artículos, los colocará al lado de cada palabra, según corresponda, con ayuda del maestro los clasificará por su género y número. Escribirá adjetivos calificativos para cada sustantivo.

Recortes y cuadernos.

- 22) Desarrollará su capacidad analítico sintética. Leer un texto correctamente, haciendo la puntuación correcta.

Escriba correctamente palabras con sílabas compuestas. Hacer trazos a la copia en la que existan relaciones espaciales sin error. Imitar correctamente movimientos digitales. Estimular la coordinación fina. Reconocer en otra persona y objetos el lado derecho e izquierdo. Lea instrucciones rítmicas correctamente.

Colocar láminas y tarjetas en orden de cuento o secuencia lógica. Armar rompecabezas. Leer cuento y parráfos del libro de lectura, auxiliarse con la grabadora. Dictado de palabras con sílabas compuestas, diciendo la primera sílaba y esperando "complete" el resto (anticipación) terapia grupal. Reproducir diseño de figuras planas con ayuda de los patrones "Edu-ke". Ejercitar movimientos determinados en cvada uno de los dedos de la mano, ensartado, pegado y recortado. Ejercicios diversos para lateralidad cruzada, auxiliandose con un muñeco de cartón. Realizará ejercicios impresos reconociendo lado derecho e izquierdo de objetos y personas. Dividir palabras en sílabas dando una palmada para cada sílaba haciendo notar que cada sílaba corresponde a un golpe.

Láminas, tarjetas, rompecabezas, cuentos, libros, grabadora, cassette virgín para llevar control de adelanto, cuaderno, lápiz, Edu-ke, cronómetro, papel, tijeras, muñeco de plástico y cartón.

- 23) Ejercitará su memoria visual y sensorial. Desarrollará su coordinación viso-motora gruesa y fina. Reconocerá las letras del alfabeto así como el nombre de animales y cosas. Reconocerá los días de la semana, su nombre, cual antes y cual después, cuantos son etc., Reconocerá cada parte de su cuerpo y la función de cada una de ellos así como

Se le presentaran tarjetas con diferentes figuras para que las describa. Juego de pitágoras. Agrupará diferentes objetos rugosos, suaves, etc., Con los dedos y tijeras cortar líneas rectas y ángulos, círculos, muñecos de papel (control de dedos y manos), algunos juegos corporales. Recortar letras, pedir al niño que las pique y las una. Proporcionarle letras en cartoncillos y pedirle

Tarjetas, Juego de Pitágoras, objetos, tijeras, papel, cartoncillo, periódico, resistol, estampas, carteles, dibujos, figura humana, recortes de revistas, rompecabezas de esquema corporal.

establezca la escritura y lectura de ellos.

que las delinee. Mostrarle estas pias. Concientize en cada día de la semana, mencionando el nombre, cuál está antes, cuál después y cuantos son. Describa oral y escrito lo elaborado cada día de la semana. Reconozca las partes del cuerpo en una figura presentada. Identifique partes gruesas y finas en su propio cuerpo y en diferentes dibujos presentados. Arme algunos rompecabezas completo, arme algunas figuras humanas. Realice la lecto-escritura de las partes citadas.

- 24) Noción derecha-izquierda. Esquema corporal. Coordinación motora fina. Lecto-escritura. Será capaz de enlazar las consonantes M, S, L. con las vocales. Se ubicará espacialmente en forma adecuada. Adquirirá el conocimiento de L, R, P, N, C, D, V. Será capaz de enlazarlos con las vocales hasta formar palabras. Será capaz de analizar enunciados donde están incluidos palabras con las letras estudiadas. Se incrementará su coordinación fina. Desarrollará su memoria visual y auditiva. Adquirirá el conocimiento de las consonantes Q, G. y afianzará las vistas anteriormente. Analizará, leerá y tomará dictado de palabras que lleven las letras vistas. Será capaz de analizar pequeñas diferencias y semejanzas. Desarrollará su capacidad para figura-fondo. Adquirirá el conocimiento de la F, B, J, H, CH, LL, mayúsculas y minúsculas. Conocerá las consonantes Y, K, L, X, W. Incrementará su capacidad para la lectura oral. Será capaz de tomar dictado con el mínimo de

Ejercicios siguiendo un programa de lateralidad con diseños sobre el piso, el niño podrá ubicar derecha-izquierda, siguiendo órdenes que a manera de juego se le indicarán. Sobre esquemas del niño pondrá los detalles del cuerpo, se usarán rompecabezas. Ejercicios de punteado, rasgado, recortado, modelado. Conocimiento de las vocales con diversos ejercicios, Ejercicios de ritmo, ejercicios con los triángulos. Nombre palabras que empiecen con la letra que se está estudiando. Se le indicará el sonido de la letra (no le daremos el nombre) y unirlo con el sonido de las vocales. Se leerán palabras formadas por las sílabas: sa, se, si, so, su, su igual con M y T. Enlazará o unirá con líneas palabras iguales. Utilizando dibujos, marcará aquellos que empiecen con la sílaba indicada. Se harán más variados ejercicios. Con una pelota y otros objetos se marcarán las diferentes posiciones arriba, abajo, adelante, detrás, derecha e izquierda. Pasaremos al plano gráfico con dibujos, coloreando de puntos y líneas. Se usarán pijas sobre perfofil. Se le presentarán enunciados en donde vengan las letras de estudio. La alumna visualizará las palabras (se

Lámina para lateralidad, diseño sobre el piso, siluetas de cartoncillo, rompecabezas, papel, punzón, tijeras, plastilina, estructuras rítmicas, triángulos, tarjetas con letras y dibujos, sobres, colores, cuaderno, pelota, cuerda, muñeco, pijas, perfofil, unícel, punzón juegos al escondite y memoria, revistas y resistol, juegos de lotería, objetos variados, cuaderno, letras de plástico y cartón, diccionario, libro de cuentos, juguetes, el juego de "el escondite", memoria, pandero, campana, tarjetas de mara itambac, alfabeto móvil.

errores. Comparará lo leído.
Desarrollará su capacidad para
memoria visual y auditiva.
Coordinación fina.

escogerán palabras que se usen en
forma cotidiana). Buscaremos
recortes de figuras cuyo nombre
empiece con las letras estudiadas.
Se hará juego de lotería donde la
alumna lea las palabras que se le
indiquen. Tomará dictado y leerá
las palabras nuevas. Se formarán
nuevas frases. Hará punteado sobre
unícel utilizando el punzón de
líneas y figuras. Trazado de diseño
de colores sobre cuadrícula.
Jugaremos al escondite y memoria
con tarjetas de animales. Repetirá
secuencias de números, sonidos y
palabras dadas de antemano. Haremos
ejercicios utilizando juegos,
enunciado nombres de personas,
objetos, animales, etc., que lleven
las letras que se están
adquiriendo. Con objetos variados
discriminarán por diferencias y
semejanzas, lo harán posteriormente
con tarjetas. Utilizando tarjetas
será capaz de percibir figuras de
un todo. Buscará palabras en forma
verbal que lleven las letras
nuevas. Se formarán letras y
sílabas utilizando las nuevas
palabras. Buscará revistas,
recortes de cosas cuyos nombres
lleven dichas letras. Tomará
dictado y leerá palabras, frases y
enunciados cortos. Jugará al
escondite ¿ordenamientos que
falta? Como estaba? Hay algo?. Se
utilizarán instrumentos que imiten
sonidos.

- 25) Ejercitará análisis y
síntesis de las palabras y
lecto-escritura de ellas.
Ejercitará diferentes
movimientos que le permitan
desarrollar su coordinación
motora gruesa y su noción
derecha-izquierda. Ampliará su
información general de acuerdo
a su nivel académico.
Favorecerá su expresión oral,
hará uso de su memoria y
atención. Describirá en forma
escrita y en específico

Forme diferentes palabras
con diferentes letras. Haga
lectura y escritura de ellas.
Salte de diferente forma al
lado izquierdo o derecho de
una línea. Realice diferentes
órdenes ejercitando su
conocimiento de
derecha-izquierda. Coloque
en la posición adecuada
identificando color y
posición. Reproduzca un modelo
presentado, en un tablero por
ella, utilice sus ligas de

Alfabeto móvil, cuerda,
twister, ligas de colores, el
lope, fuentes de información como
farmacia, tiendas, ferretería,
etc., diferentes rompecabezas de
esquema corporal, versos, canciones
y rimas, enciclopedias, estampas,
ilustraciones, zoo-lotto,
diferentes ilustraciones con
animales.

utilizando enunciados.

colores. Resuelva un tema "X", dando el mayor número de respuestas, logrando obtener un máximo de puntos. Investigue en diferentes fuentes de información. Arme diferentes rompecabezas, distinguiendo y nombrando correspondientemente cada parte del cuerpo correctamente. Describa en forma oral aspectos de su vida diaria en su escuela, hogar ambiente. Memorice, narre algunas canciones, rimas y versos. Establezca algunas investigaciones en relación a los animales más comunes en nuestra naturaleza, a fin de posteriormente poder realizar descripciones orales y ampliar su información. Realice diferentes enunciados, atendiendo a su correcta escritura, varias descripciones de los animales investigados. Establezca la lectura de ellos.

- 26) A través de ejercicios propuestos el niño mejorará su lateralidad. Estimular percepción visual, discriminación de forma, tamaño y posición. A través de los ejercicios mejorará su coordinación motriz. Mejorará su lecto-escritura. Mejorará su escritura a través de ejercicios dados. Mejorará su comprensión a través de su memoria.

Desarrollará la noción de mitad derecha-izquierda, y cada una de las partes, (ojo derecho, ojo izquierdo, oreja derecha, oreja izquierda, hombro derecho, hombro izquierdo, etc). Ejercicios cruzados, tocar oreja derecha con mano izquierda, tocar rodilla izquierda con mano derecha, etc. Las diferentes formas se agruparán iguales, diferentes, antes, después, arriba, abajo. Seguirá con color el contorno de figuras. Recortará por el contorno figuras. Seguirá líneas con colores. Escribirá las letras que conoce. Escribirá palabras con P, M, S, L. Se le dictarán pequeños enunciados. Complete palabras verbalmente. Complete oraciones por escrito. Construya oraciones a través

Espejo, hojas, dibujos, láminas, lápiz, carritos, animales, pelotas, superficies, colores, cuaderno, objetos, lecturas.

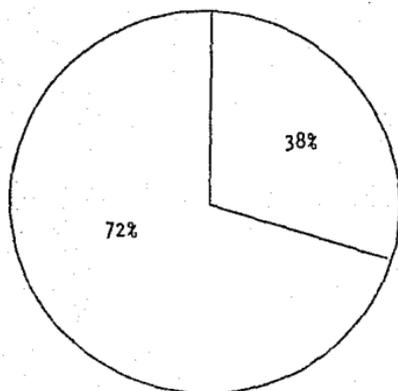
de una palabra dada. Maneje contrarios, utilizandolos en oraciones, escucha lecturas pequeñas. Conteste preguntas relacionadas con la lectura. Escriba lo que recuerde de la lectura. Lea oralmente descripciones de objetos. Mencione después algo de lo leído. Construya interrogantes a una lectura.

4.4. ANALISIS DE DATOS DE LA MUESTRA

4.4.1. INDICADORES CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

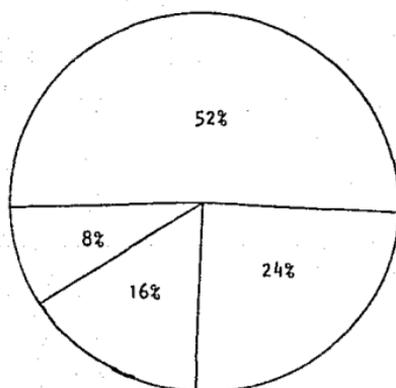
A. S E X O

FEMENINO	7
MASCULINO	18
TOTAL	<hr/> 25



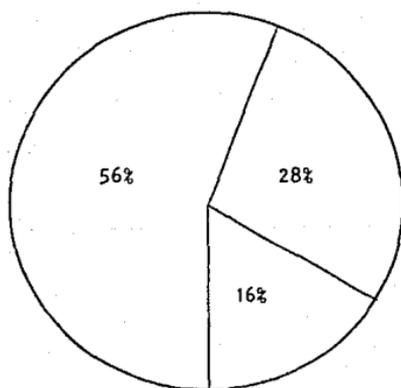
B. EDAD CRONOLOGICA

AÑOS	TOTAL	PORCENTAJE
6 - 7	4	16%
7 - 8	13	52%
8 - 9	6	24%
9 - 10	2	8%



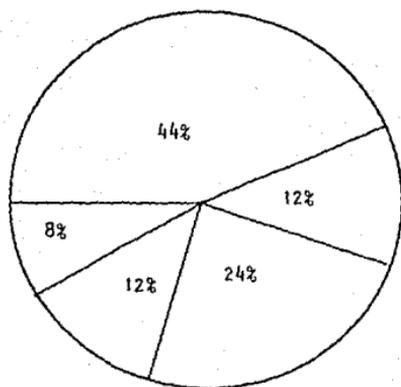
C. MOTIVO DE CONSULTA

MOTIVO	TOTAL	PORCENTAJE
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	14	56%
LENGUAJE	4	16%
AMBOS PROBLEMAS	7	28%



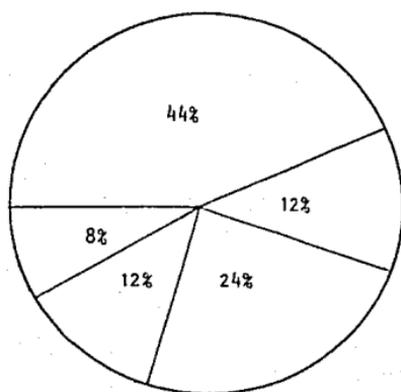
D. COEFICIENTE INTELECTUAL

	NIVEL DE FUNC.	TOTAL	PORCENTAJE
130	MUY SUPERIOR	- 0 -	- 0 -
120 - 129	SUPERIOR	2	8%
110 - 119	NORMAL BRILLANTE	3	12%
90 - 109	NORMAL PROMEDIO	11	44%
80 - 89	NORMAL BAJO	3	12%
70 - 79	LIMITROFE	6	24%



D.1.

COEFICIENTE INTELLECTUAL	PROB. AMPEN.	PROB. LENG.	AMBOS PROB.	TOTAL	PORCEN.
SUPERIOR	2	- 0 -	- 0 -	2	8%
NORMAL BRILLANTE	2	- 0 -	1	3	12%
NORMAL PROMEDIO	7	2	2	11	44%
NORMAL BAJO	1	1	1	3	12%
LIMITROFE	1	1	4	6	24%



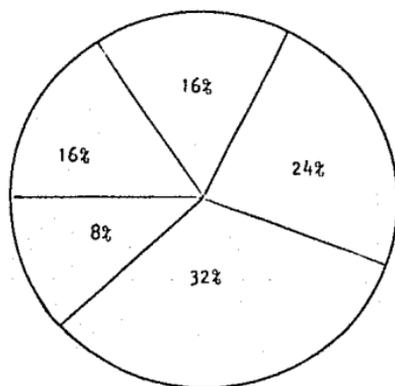
E. ANTECEDENTES FISICOS

NEONATALES

	TOTAL	PORCEN
FORCEPS	4	16%
CESAREA	4	16%
PREMATURO	6	24%
NORMAL	8	32%
OTROS (*)	3	12%

ASPECTOS SENSORIALES

	TOTAL
VISTA	1
PROBLEMAS MOTORES	4
AUDICION	- 0 -



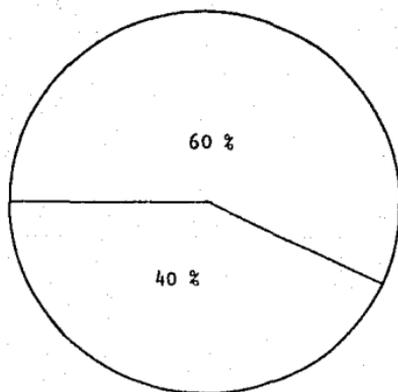
(*) -ANOXIA
 -MALA POSICION
 -DIFICULTAD PARA NACER

F. PERFIL SOCIO-EDUCATIVO

F.1.ANTECEDENTE EDUCATIVOS DEL ALUMNO

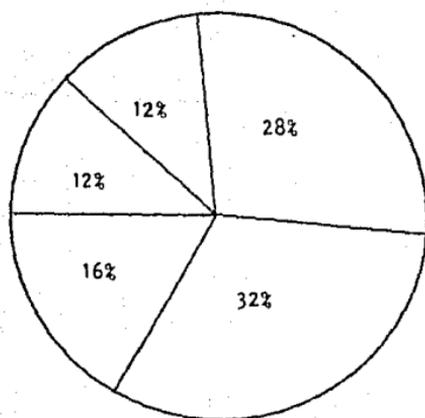
GRADO ESCOLAR QUE CURSA

GRADOS	TOTAL	PORCENTAJE
1°	10	40%
2°	15	60%



F.3. ASISTENCIA A JARDIN DE NINOS.

ANOS	TOTAL	PORCENTAJE
0	3	12%
1	7	28%
2	8	32%
3	4	16%
Otros *	3	12%



(*) - GUARDERIAS
 - INTERVENCION TEMPRANA

G. ANTECEDENTES SOCIO-ECONOMICOS DE LOS PADRES

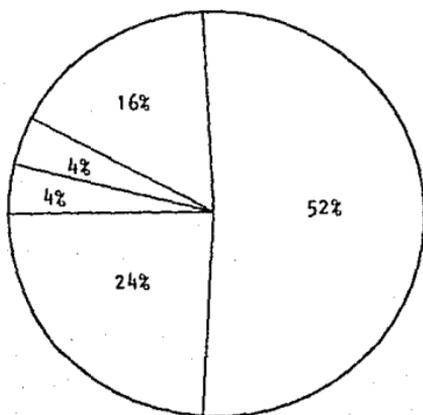
G.1. NIVEL EDUCATIVO

Alfabetos Todos

G.2. OCUPACION

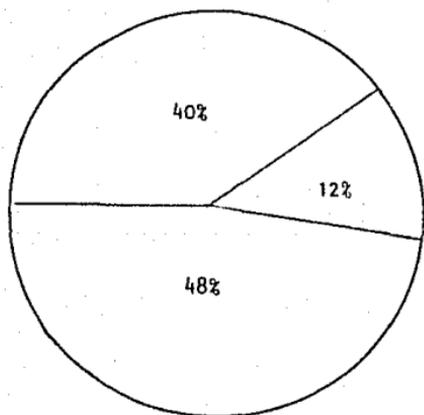
OCUPACION	PADRE	MADRE	% P.	% M.
PROFESIONISTAS	3	1	12%	4%
COMERCIANTES	2	1	8%	4%
EMPLEADOS	7	4	28%	16%
OBREROS	5	-0-	20%	-0-
HOGAR	-0-	13	-0-	52%
OTROS (*)	6	6	24%	24%

(*) SE IGNORA



G.3. NIVEL SOCIO - ECONOMICO

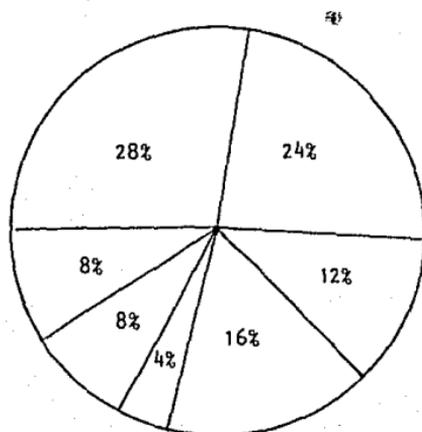
NIVEL	TOTAL	PORCEN.
BAJO	10	40%
MEDIO	12	48%
ALTO	--	---
SE IGNORA	3	12%



H. ESTRUCTURA FAMILIAR

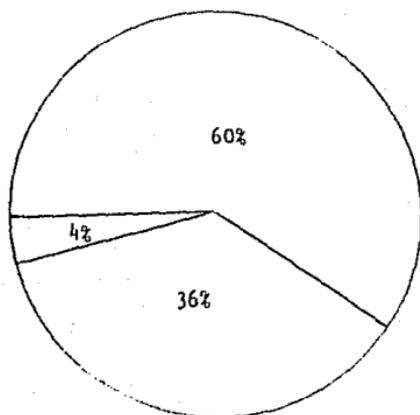
H.1. NUMEROS DE HIJOS QUE INTEGRAN LA FAMILIA

No. DE HIJOS	TOTAL	PORCENTAJE
2	7	28%
3	6	24%
4	3	12%
5	4	16%
6	1	4%
7	- 0 -	- 0 -
8	2	8%
SE INGORA	2	8%



H.2. INTERACCION FAMILIAR

REL. INTERPER.	TOTAL	PORCENTAJE
ADECUADOS	15	60%
INADECUADOS	9	36%
SE IGNORA	1	4%



- ADECUADOS

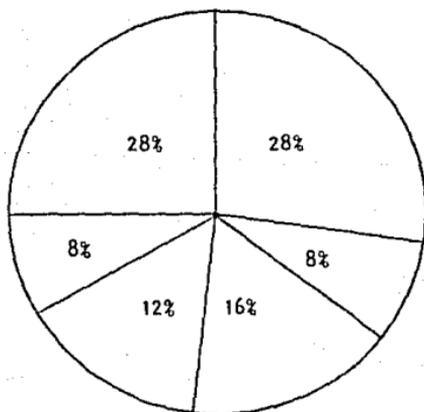
- . Identificación con los padres
- . Buenas relaciones entre padres y hermanos
- . Buenas relaciones entre pareja

- INADECUADOS

- . Infidelidad
- . Falta de atención de los padres hacia los hijos
- . Relaciones familiares tensas
- . Insultos y agresiones físicas entre la pareja

H.3. LUGAR QUE OCUPA DENTRO DE LA FAMILIA

LUGAR QUE OCUPA	TOTAL	PORCENTAJE
1°	7	28%
2°	7	28%
3°	2	8%
4°	4	16%
5°	3	12%
6°	- 0 -	- 0 -
7°	- 0 -	- 0 -
8°	- 0 -	- 0 -
SE IGNORA	2	8%



BIBLIOGRAFIA.
CAPITULO 4.

1. Dirección General de Educación Especial. Manual de trabajo Social. Edit. Talleres de la SEP, México, 1980, pp.3
2. Ibidem, pp. 10
3. Ibidem, pp. 20
4. Azcoaga E. Juan Aprendizaje Fisiológico y Aprendizaje - Pedagógico. Edit. El Atenco, S.A., México, 3ra. Edición pp. 59-60.
5. Nieto, Herrera, Margarita. El niño disléxico Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura. Ed. Programas Educativos, S.A. de C.V. 2a. Edición 1978, pp. 4-5.
6. Ibidem, pp.5
7. Ibidem, pp. 135.
8. Ibidem, pp. 225.
9. Ibidem, pp. 240.

CONCLUSIONES GENERALES.

Al plantear la problemática general que nos llevó a la realización de las líneas que conforman la presente investigación, con relación al fenómeno que presenta la "reprobación escolar", en los niveles iniciales de la Educación elemental, debido a "problemas de aprendizaje", los que se traducen en que el niño no logró la adquisición del proceso de la lecto-escritura y/o cálculo elemental: formulamos la siguiente hipótesis de trabajo: "Si se da un tratamiento basado en la concepción teórica de la percepción del aprendizaje en niños que presentan dificultades en la adquisición del sistema de escritura, entonces con esta metodología se superará el problema".

Con base en la investigación teórica que realizamos, podemos decir que:

1.-La Dirección General de Educación Especial, organismo que depende de la Secretaría de Educación Pública, ha desarrollado planes y programas pedagógicos fundamentados en la Teoría de la percepción, así como en la premisa teórica "Neurofisiología del aprendizaje", cuya acción educativa contiene objetivos específicos orientados a la superación del problema particular que presenta el niño.

Al analizar los expedientes de los alumnos de nuestra muestra del Centro Psicopedagógico nos dimos cuenta que ningún niño recibe apoyo pedagógico, tal como está establecido teóricamente. Tal aseveración, se puede comprobar comparando el "Esquema de tratamiento": terapéutica evolutiva y terapéutica correctiva; con el "Cuadro de Tratamiento Pedagógico" que se muestra en el Concentrado de nuestros datos, (Actividades a desarrollar por el alumno en el tratamiento pedagógico de los problemas de aprendizaje en la escritura.

Lo que nos demuestra que el tratamiento proporcionado por el Centro se reduce básicamente en:

- A. Ejercicios que corresponden a la educación preescolar como: recortar, rasgar, puntear, estrujar, colorear, seguir caminitos, cocer con agujas, ensartar, armar rompecabezas, ejercicios de noción derecha izquierda, lateralidad, direccionalidad, percepción, discriminación (ejercicios que no especifican cuales se deben de realizar), reconocimiento de figura humana, asociación auditiva, ejercicios de ubicación espacial, diferentes juegos (lince, lotería, Edu-Ke, Kim,) que si bien se emplean para desarrollar psicomotricidad fina y gruesa, ubicación espacial, percepción, noción derecha-izquierda NO se emplean en correspondencia con el problema específico del niño.
- B. Regularización en el proceso de lecto-escritura a niños de edad extralímite (9-10 años). Por ejemplo: escribir letras

que conoce, se le dictarán pequeños enunciados, complete palabras verbalmente, visualizará palabras que conozca, etc.,. Así como también reforzar información general. Mientras que a los más pequeños se les repite el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura. Por ejemplo: Visualizará algunas palabras que servirán de base para iniciar el análisis de palabras, reforzamiento de las palabras conocidas y enseñanza de letras nuevas, etc.,.

- 1.2. Podemos observar que no hay una concordancia entre el diagnóstico establecido en el niño (error que queda manifiesto en su escritura el cual se debe a fallas o deficiencias (gnósico-práxicas-cause) con el tratamiento (terapéutica evolutiva, directa o correctiva-efecto).
 - 1.3. Por otro lado, al buscar en el expediente del niño, si había sido dado de alta o si continuaba su tratamiento para el siguiente ciclo escolar; encontramos que para el primer caso ningún niño de ese ciclo escolar (84-85) había sido dado de alta; mientras que para el segundo caso, solo encontramos que 11 niños continuarían tratamiento, otros 11 que no contenían ninguna información al respecto, un caso en que el niño solo tenía ficha de recepción, pero no recibió apoyo alguno y por último dos casos que habían sido dados de alta por terapia de lenguaje, sin recibir apoyo pedagógico. A este respecto queremos añadir que de acuerdo a los lineamientos a seguir para el diagnóstico y tratamiento del niño en la integración de su expediente, encontramos que ningún expediente estaba completamente integrado, algunos carecen de informes de Trabajo social, otros de psicología o pedagogía, (ver tabla de "Integración de expediente").
 - 1.4. Con respecto al "Registro Estadístico" de altas, y bajas de niños que ingresan al Centro Psicopedagógico, no tuvimos acceso al, por lo tanto, aseveramos que en el ciclo escolar 84-85 ningún niño superó el problema de aprendizaje, ignorándose además referente a seguimiento de casos que debe realizar el área de trabajo social de la institución.
- 2.-Al analizar respecto al diagnóstico del problema de aprendizaje encontramos (de acuerdo a los estudios psicológicos) que dicho problema va acompañado de una o dos atipicidades como son: agresividad, inquietud, problemas de lenguaje, de memoria y factores emocionales; así como a una posible lesión cerebral, diagnóstico que tenían todos los niños de nuestra muestra, mediante la aplicación del test gestáltico visomotor de Loretta Bender. Solo el 8% presenta estudio neurológico (electroencefalograma) que corrobora la Disfunción cerebral diagnosticada.

- 2.1 Por otro lado, Pedagogía establece las áreas gnósicas-práxicas deficientes que presenta el niño, de acuerdo al resultado del Perfil de desarrollo. Mediante el examen grafo-léxico (copia y dictado) diagnóstica los problemas específicos que presenta en su escritura.

Las fallas más frecuentes establecidas en los expedientes, revisados de los niños en el Centro Psicopedagógico son en orden descendiente:

1. Fallas ortográficas
2. Omisiones e inversiones de letras y palabras
3. Dificultades en la segmentación de palabras
4. Contaminaciones
5. Agregados
6. Sustituciones, confusión de letras, inversiones, transposición de letras, deformación de letras y letra de espejo.

Estos errores de acuerdo a la "Teoría psicogénesis de la escritura" no se pueden considerar como problemas de aprendizaje debido a deficiencias gnósicas-práxicas o problemas perceptivo motores; sino más bien por el proceso cognitivo y psicolingüístico que de una u otra forma se ha alterado (VER ANEXO B y C).

Con base a los datos arriba expuestos, relacionándolos con los factores que la psicología tradicional ha considerado como "necesarios" e "indispensables" para lograr el éxito en el aprendizaje de la escritura, encontramos en el análisis cuantitativo y cualitativo realizado a la población de nuestra muestra ya que:

- A. El 68% de la población se puede considerar que SI presenta problemas para la adquisición del sistema de escritura y a que:

A.1. El 44% presenta problemas de lenguaje. De este porcentaje;

A.2. El 20% presenta problemas de aprendizaje condicionado a su problema de lenguaje mientras que el resto 24% se puede considerar que presenta problemas de lenguaje, el que consideramos requiere de apoyo pedagógico, ya que en el Centro no se proporciona a menos que también presenten problema de aprendizaje.

- B. Un 20% de la población presenta problemas de aprendizaje posiblemente por problemas catalogados como "significativos" (antecedentes pre y posnatales, antecedentes familiares, estructura familiar, nivel socio-económico, etc.)
- C. El 4% está mal canalizado por presentar parálisis cerebral, problema que se atiende en otros centros de Educación especial.
- D. Por último el 32% de la población restante la podemos considerar como "Normal", son niños que no presentan problemas de aprendizaje y los que posiblemente sólo presentan un desarrollo cognitivo rezagado y sólo requieren de más tiempo para alcanzar a completar la adquisición de nuestro sistema de escritura. (Ver ANEXO C).

Por lo anteriormente expuesto, podemos aseverar que efectivamente no es tanto el porcentaje de niños que requieren de "educación especial", sin embargo, vemos que para tanto los niños que SI presentan problemas en la adquisición del aprendizaje, como para los que no lo tienen, la acción pedagógica que se lleva a cabo en la práctica, tal como la contemplamos en el Centro Psicopedagógico analizado, no ayuda al niño a superar su problema ni aprender a escribir correctamente y nos atrevemos a decir que ni a leer, por lo que consideramos que a pesar de que el sistema de educación Nacional tome medidas para dar solución a tal problema (independientemente de que sea viable) no se le está dando la debida solución, al menos a nivel de Centros Psicopedagógicos, ya que la Directora y el personal especializado no tiene una unificación de criterios metodológicos, a pesar de que se les imparte cursos de actualización académica por lo que pensamos que hay deficiente preparación en los maestros especialistas, aunado a la negligencia profesional, lo que conduce a la "ineficacia" en el tratamiento pedagógico, (Ver Cuestionario aplicado al personal del Centro).

- 3.-Consideramos que las aportaciones de la Psicogénesis de la escritura nos parecen válidas, en tanto, nuevas apreciaciones en el desarrollo de la construcción del conocimiento del sistema de escritura que tiene lugar en el niño desde la edad preescolar, lo que es sumamente indispensable que a partir de ella se implementen acciones concretas que partan del reconocimiento de las condiciones generales y particulares del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Así, al saber que los niños extraescolarmente inician su proceso de adquisición de la escritura y que, por lo tanto, llegan a la escuela, con diferentes niveles de conceptualización de la misma, en lugar de obstaculizar el aprendizaje, de pretender homogeneizar las formas de enseñanza puedan transformarse para respetar los

ritmos heterogéneos de los procesos individuales y crear situaciones didácticas que ayuden a contextualizar el uso y prácticas sociales, con respecto a la lengua escrita.

4.-La enseñanza de la lecto-escritura se puede crear con situaciones de aprendizaje, que tiendan a enriquecer la experiencia del alumno con este objeto cultural. El objetivo primordial es "acercar al niño a la lengua escrita", por lo que, para su realización, se requiere de investigaciones valiosas y no quede sólo en teoría. Por ejemplo, se podrá hacer una resignificación de algunas prácticas escolares ya existentes, dirigidas a los niños buscando la creación de nuevas actividades pedagógicas inscritas en el marco teórico planteado, tales como:

- a) Exploración de textos.
- b) Creación colectiva de cuentos.
- c) Escritura espontánea.
- d) Anticipación de significados, creando situaciones de aprendizaje, como la escritura de cartas y mensajes, la correspondencia de grupos, con grupos de otras escuelas.
- e) La lectura de libros entre los mismos niños.
- f) La discusión colectiva, acerca de como representar ciertos contenidos.
- g) El análisis y síntesis de los aspectos sonoros de la palabra y forma de representarla.

4.1 Es importante señalar que el medio ambiente tiene la función de proporcionar abundantes y variados materiales impresos (carteles, calendarios, libros, revistas y otras publicaciones) con el objeto de permitir al niño acercarse e interactuar con el objeto escrito favoreciendo la producción y el análisis de escrituras, en tanto que esta misma situación se pueda aplicar en los Centros Psicopedagógicos con aquellos niños que presentan problemas de aprendizaje, haciendo hincapié en la participación responsable de los maestros especialistas.

De acuerdo a la investigación que se realizó consideramos de ser posible que se realizara una "revaloración" del proceso de evaluación y decisión de aprobación y reprobación escolar que se realiza en las escuelas primarias, ya que el porcentaje (32%) de niños de nuestro estudio que consideramos sin problemas de aprendizaje no muestra en sus escrituras problemas significativos, sino más bien indica que su proceso ha sido obstaculizado y que sólo requieren de más tiempo para que completen su proceso de desarrollo cognitivo de la adquisición del sistema de escritura.

- 5.-La segmentación de palabras en la escritura del niño constituye un problema que debe abordar la investigación experimental, en relación a la hipótesis de ¿Cómo? ¿Porqué? se debe segmentar además de las características lingüísticas que la involucran.

Es necesario hacer una reflexión sobre la lengua que sólo puede darse a través de la escritura. El niño tiene que "reconstruir" en la escritura la misma reflexión metalingüística que la lengua oral.

En las investigaciones de Emilia Ferreiro, se ha visto que el niño junta o separa fragmentos y se detiene ahí donde se considera que se constituye una palabra o enlaza aquellas que piensa forman una sola (esta situación la pudimos comprobar, mediante el análisis de las escrituras de los niños, registradas en los expedientes).

Hay que permitirle al niño que escriba como él piensa que se hace, es decir, que exprese la hipótesis que en cuanto a la segmentación de la escritura ha elaborado, se podría apoyar la reflexión del niño y no considerar como errores la segmentación incorrecta, es posible, que mediante la confrontación de escrituras que pueden ser del mismo niño o entre los compañeros se propicia o se favorezca la evolución de sus hipótesis, de la segmentación, la lectura de textos de un libro, de escritos producidos por otros que ofrezcan al niño diversas formas de segmentar.

Haciendo una reflexión sobre nuestras conclusiones, podemos decir que la operatividad deseable de un Centro Psicopedagógico para el tratamiento de los problemas de aprendizaje en la escritura se ve alterado por diferentes razones detectadas en la realización de nuestra investigación, tales como:

1. No hay unificación de criterios metodológicos entre el personal especializado para la atención del menor.
2. No hay integración completa de los expedientes, manifestándose un déficit en la información de las diferentes áreas (Psicología, Pedagogía y Trabajo Social). Lo que se puede traducir como negligencia profesional.
3. No existen datos numéricos que permitan conocer la población, la que es dada de alta y la que no terminó el tratamiento.

SUGERENCIAS PEDAGOGICAS.

1. Con base en los resultados encontrados en el analisis de nuestra investigacion observamos que la Metodologia empleada en el Centro Psicopedagogico (objeto de estudio) no ayuda al niño a superar su problema de aprendizaje en la escritura por lo que sugerimos en el primer paso de esta Metodologia "Canalización del niño al Centro" que quede más explicito lo que significa "Un problema de Aprendizaje". A lo que sugerimos que la D.G.E.E. promueva y difunda esta informacion en las escuelas primarias principalmente con los maestros de 1o. y 2o. año. Si fuera posible que se elaboren guias didacticas para revalorar al alumno que ha sido reprobado y poder detectar si efectivamente requiere de educación especial para superar este problema.

2. Una vez que al niño se le ha detectado que no puede aprender a leer y escribir y se le ha enviado al Centro Psicopedagogico que el especialista de cada área cumpla con su labor a lo que sugerimos que mediante los "cursos de educación continua" se les recalque la importancia pues observamos que cada área se concretaba a dar su informe como puede y como quiere por lo que sugerimos que se hagan mesas redondas y se comente cada caso conjuntamente con el Director y establecer que tratamiento se va a llevar a cabo y realmente aplicarlo así como llevar un "registro" constante de sus avances y logros así como de sus desaciertos. Realizar "valoraciones evolutivas" si el niño no ha progresado retomar su caso y ponerlo a consideración nuevamente de los especialistas para discutir su problema y ver que es lo que está fallando del Tratamiento y realizar otro plan de tratamiento.

3. En cuanto al Tratamiento Integral y Pedagógico del niño sugerimos que haya "Unificación de criterios metodológicos y pedagógicos". Ya que se han establecido Planes de Tratamiento para ayudar al niño a que supere su problema de aprendizaje en la escritura de acuerdo a su "diagnostico"; pero que en ningún niño (de nuestra muestra) se llevo a cabo tal como está establecido por lo que sugerimos que se contrate personal especializado en "problemas de aprendizaje" y que mediante los cursos de educación continua se dan a conocer los lineamiento y planes de tratamiento existentes para tal proposito. Así como también, que haya "supervisión" y se "dirija" el tratamiento por personas con experiencia en esta área.

4. El último paso "Registro de Alta o Baja" que realmente se lleve a cabo así como también "el seguimiento de caso" por la trabajadora social. a lo que sugerimos que haya una "supervisión" a quien corresponda esta área. Que haya una labor más eficaz por investigar porque el niño no "asiste" con frecuencia a sus sesiones indicadas y porque ha dejado de asistir cuando esto ocurre e instarlo a que continúe su tratamiento.

"Verificar" si el niño realmente superó su problema y si cursa regularmente el grado escolar correspondiente. Que permanezca su expediente abierto minimamente durante un año después que ha sido dado de alta y evaluar su aprendizaje durante este tiempo.

Consideramos que con estas sugerencias llevadas a la práctica en lo posible se podría mejorar la metodología que se lleva a cabo en el Centro y por consiguiente investigar si con dicho método llevado con rigor conducirá a la superación del problema de aprendizaje que presenta el niño.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Azcoaga, E. Jun. Aprendizaje Fisiológico y Aprendizaje Pedagógico. Ed. El Atenea S.A., México 1981 3a. Edición. pp. 195.

Bartley Samuel Principios de Percepción Ed. Trillas.

Bille M. L. Bases psicológicas de la Educación. Ed. Trillas 19.

Brawn, Roger. Psicolinguística: Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje. Ed. Trillas 19.

Cuadernos de la SEP #8 Historia de la Educación Especial en México Ed. Dirección General de Publicaciones y Biblioteca de la SEP. 1981.

Cuadernos Pedagógicos # 18 Como ayudar al niño con dificultades en el aprendizaje. Ed. Kapeluz.

Erikson, Piaget y Seqrs. Tres teorías sobre el desarrollo del niño Ed. Amorrortu.

Ferreiro, Emilia, Gomez Palacio y Colaboradores. Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-escritura. Ed. Dirección General de Educación Especial. SEP. OEA-1982. Fascículo 1 p. 101. Fascículo 2 pp. 129, Fascículo 3 pp. 209. Fascículo 4 pp. 100. Fascículo 5 pp.99.

Ferreiro, E, Gómez Palacios y Compiladores. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. siglo XXI. México 1984., 3a. Edición pp.346.

Ferreiro E., Taberosky A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI. México 1984. 4a. Edición pp. 365.

Forgus, H. Ronald. Percepción: Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo Ed. Trillas 6a. Edición 1982. pp. 449.

Frosting, Marianne. Programa para el desarrollo de la Percepción. Ed.

Gómez Palacios Margarita. Estrategias Pedagógicas para la superación de los problemas de la lecto-escritura. Ed. Dirección General de Educación Especial. SEP. México 1987.

Gómez Palacios, Margarita. Integración de los niños repetidores con problemas en el desarrollo. Ed. D.G.E.E. Dirección Técnica Dpto. de Programación Académica. p.9.

- Gomez Palacios, Margarita y Colaboradores. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Ed. D.G.E.E. 1982. pp.172.
- González, Judith. Como educar la inteligencia del Preescolar. Ed. Trillas, México. 1986. 2a. Edición, pp. 72.
- Gonzalez, Laura y Velásquez Maricruz, Muffiz Rosalba. Las sesiones de aprendizaje y sus efectos en el proceso evolutivo de adquisición de la lecto-escritura en niños preescolares. Ed. Tesina UAM Xochimilco.
- Hill, F. Wingrod. Teorías contemporáneas de Aprendizaje. Ed. Faidos, España. 1980. 11a. Edición. pp. 23.
- Kauffman, Ana Maria. El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura. Ed. D.G.E.E. Dirección Técnica. Dpto. de Capacitación y Actualización de Personal. Marzo 1985. p. 23.
- Kinsbourne D.M. Marcel y Caplan, J. Paula. Problemas de Atención y aprendizaje en los niños. Ed. Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mexicana S.A. 1983. 1a. Edición pp. 28.
- Manual de Organización del Centro Psicopedagógico. Ed. D.G.E.E. SEP. México 1980.
- Myers, J. Patricia y Hammil D. Donald. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Ed. Limusa. 1985. 2a. Edición pp. 459.
- Mendieta Alatorre Angeles. Tesis Profesionales. Ed. Porrúa México 1984. 12a. Edición. pp. 131.
- Maqueda, Jorge y Asck Isaac. Problemas de aprendizaje escolar. Ed. Tesina. UAM. Xochimilco. 14 Junio de 1980 pp. 69.
- Nieto, Herrera Margarita. El niño disléxico (Guía para resolver las dificultades). Ed. siglo XXI. México. 4a. Edición.
- Piaget, J. La formación del símbolo en el niño. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1961. pp.
- Piaget, J., Biología y Conocimiento. Ed. Siglo XXI, México 1983. 2a. Edición pp. 331.
- Piaget, J. Seis Estudios de Psicología. Seix Barral, S.A. México 1979, 6a. Edición pp. 227.
- Piaget, J. y B. Inhelder. Psicología del niño. Ed. Morate. 10a. Edición pp.

SEP. Bases para una política de Educación Especial. Ed. Dirección Gral. de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP. México 1981.

SEP. Manual de Trabajo Social. Ed. Talleres de la SEP. México 1980, pp. 11.

SEP. OEA. DGEE. Propuestas dirigidas a los maestros de Centros Psicopedagógicos para la atención de los niños que son remitidos por presentar problemas de aprendizaje. México 1987. pp. 185.

Piaget, J. y otros El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Ed. Paidós Educador, España 1984. 1a. reimpresión p. 97.

Tadorga, Huascar. Como hacer una tesis Ed. Grijalvo. México 1982. 1a. Edición. pp. 219.

APUNTES

Aranda, Gilberto. La apreciación del error en la lectura y la escritura Apuntes escritos de apoyo para el trabajo escolar. Plan Nuevo Leon Ed. D.G.E.E. SEP. OEA. p. 10.

Brazan J. Antonio. Programas correctivos en lecto-escritura realizadas por profesores no especializados. Ed. C.T.E.S.O. Centro Polanco. p. 15.

Lerner Delia. Aprendizaje de la lengua escrita. Ed. D.G.E.E. Dirección Técnica Depto. de Programación Académica. p. 6.

SEP. Material bibliográfico de apoyo para el taller de lecto-escritura. SEP. OEA. D.G.E.E. pp. 72.

Nieto, Margarita. La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Ed. D.G.E.E. Dirección Técnica Depto. de Capacitación y Actualización de Personal. p p . 5 .

Vaca, N. Jorge. Empirismo y Constructivismo: Sus implicaciones en el aprendizaje de la escritura. Ed. D.G.E.E. Dirección Depto. de Programación Académica. p. 10.

REVISTAS

Cero en Conducta. Publicación Bimestral de Educación y Cambio A.C.

Año - 1 No. 2 Noviembre Diciembre 1985 pp. 65.

Año - 2 No. 8 Marzo-Abril de 1987 pp. 58.

Año - 2 No. 9 Mayo-Agosto de 1987 pp. 64.

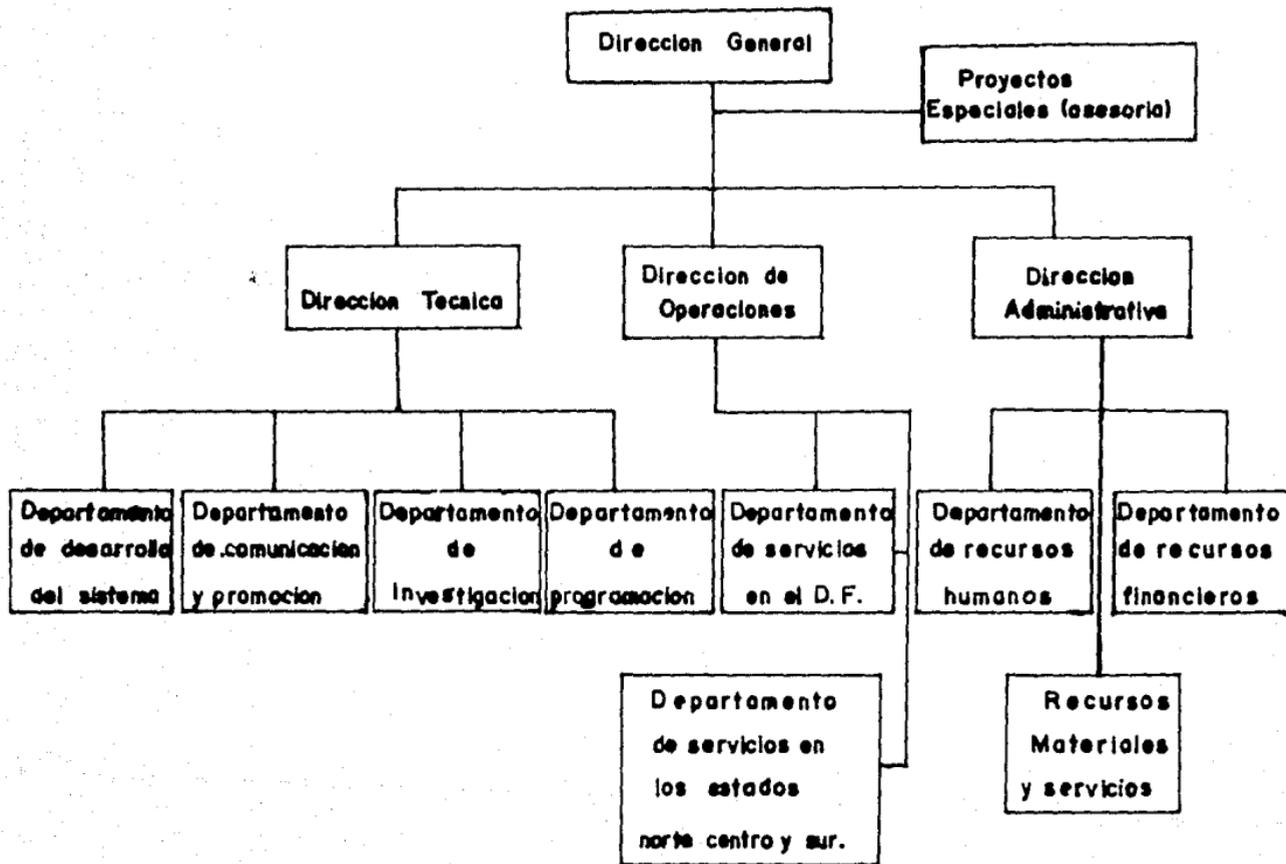
A N E X O S

A N E X O ' A ' .

CAPITULO I.

- ANEXO A.1. DIAGRAMA DE LA ESTRUCTURA DE LA
DIRECCION GENERAL DE LA EDUCACION
ESPECIAL.
- ANEXO A.2. CENTRO PSICOPEDAGOGICO.
- ANEXO A.3. DIAGRAMA DE OPERACIONES EN UN
CENTRO PSICOPEDAGOGICO.
- ANEXO A.4. ORGANIZACION DE TRABAJO EN UN
CENTRO PSICOPEDAGOGICO.

Dirección General de Educación Especial



Centro Psicopedagógico
Diagrama de Organización

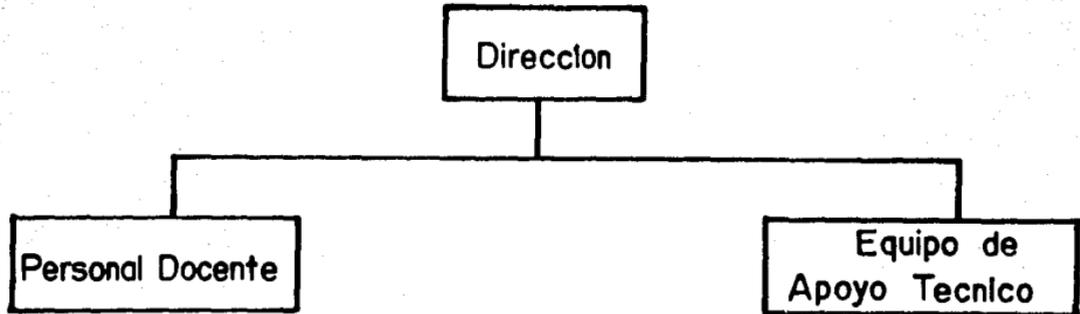


Diagrama de Puestos

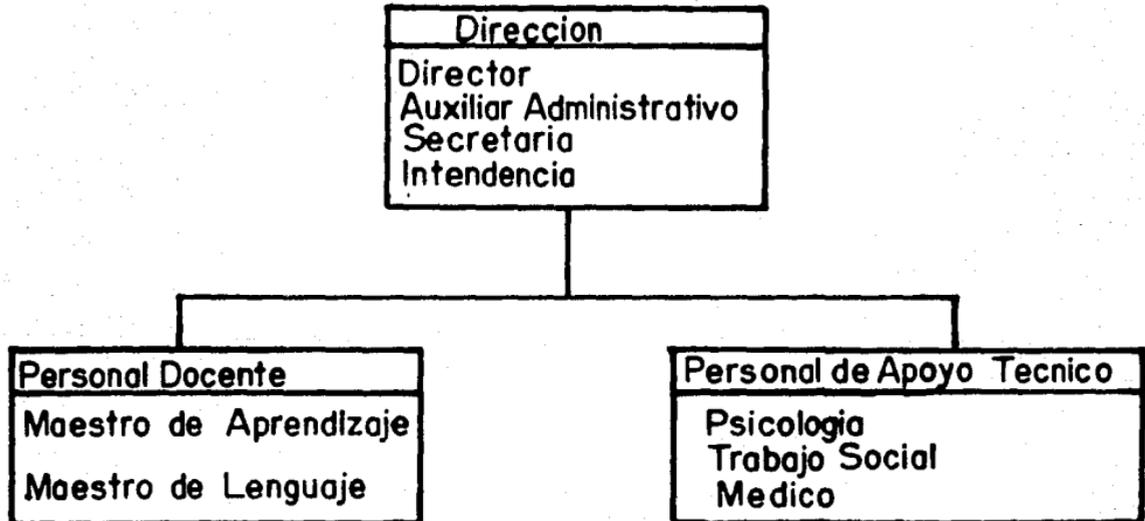
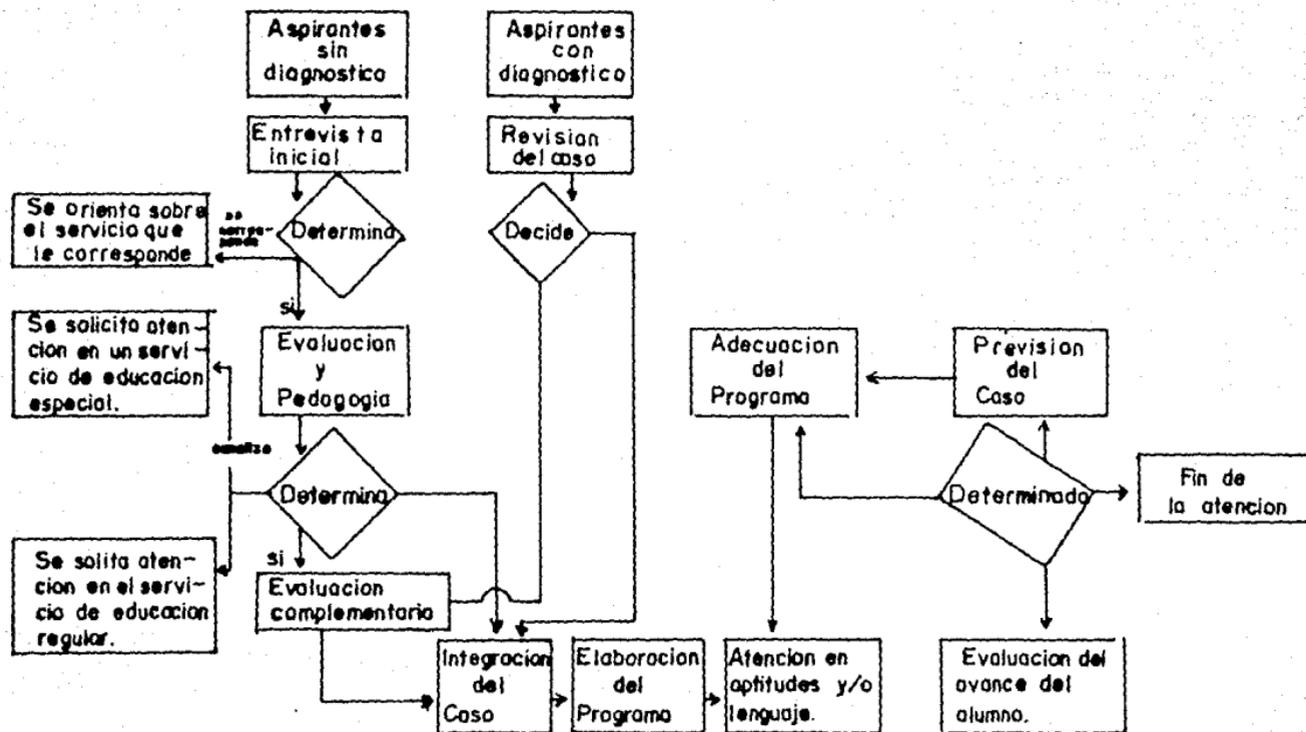
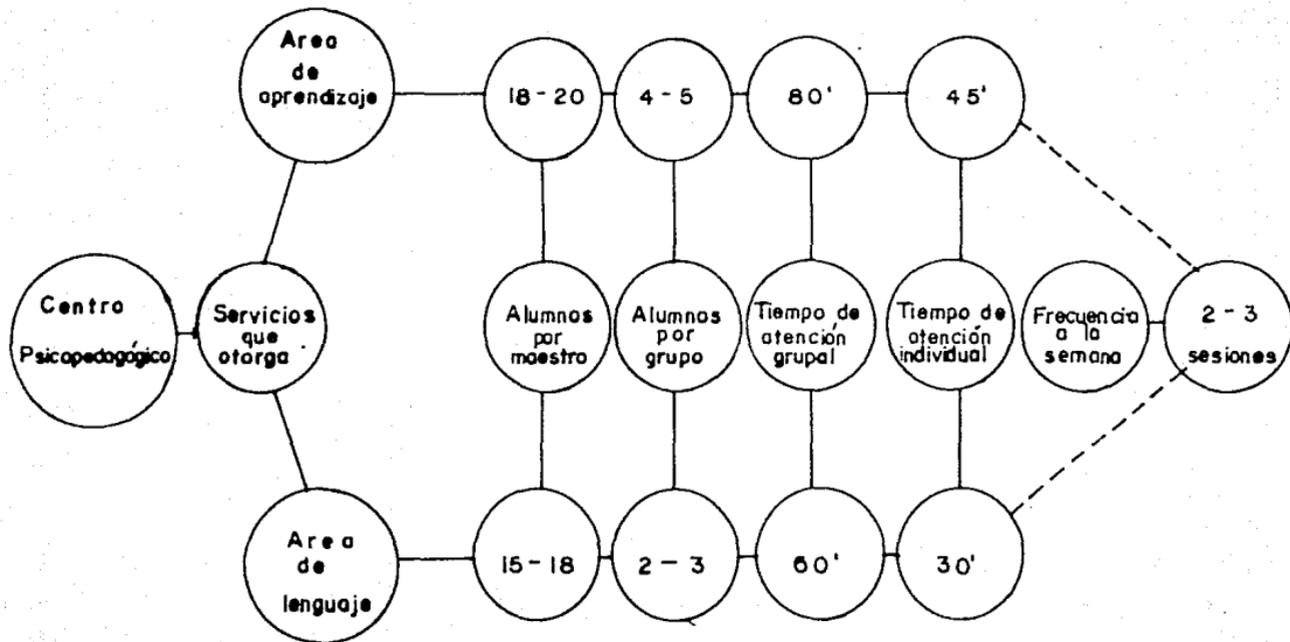


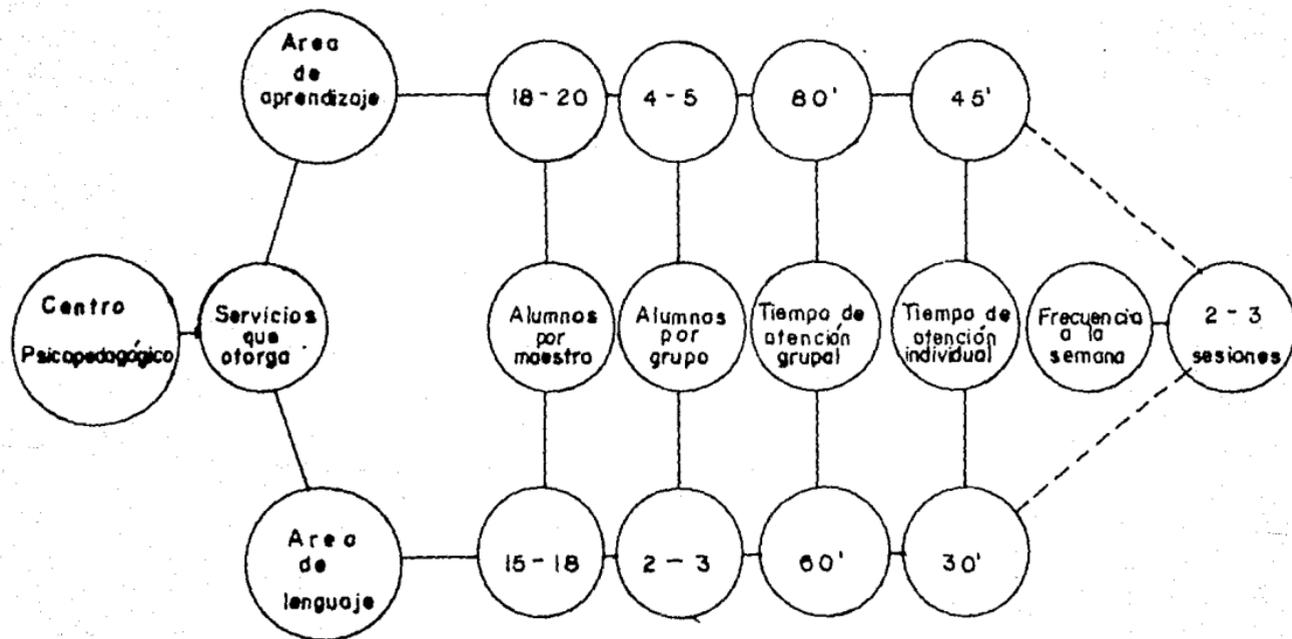
Diagrama de Operaciones



Organización de Trabajo en un Centro Psicopedagógico



Organización de Trabajo en un Centro Psicopedagógico



A N E X O ' B ' .

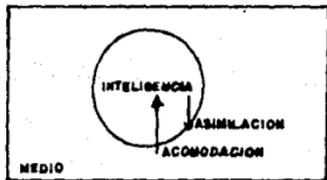
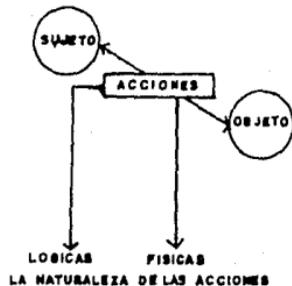
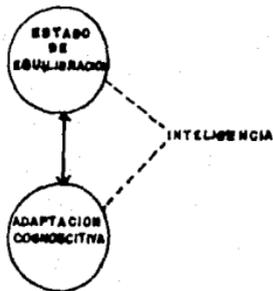
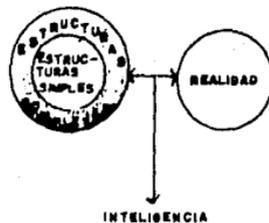
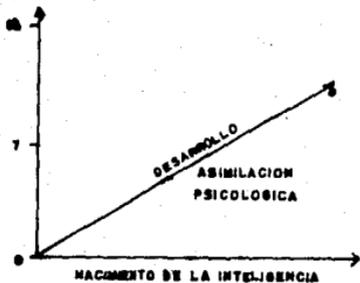
CAPITULO 2.

ANEXO B.1. ESQUEMA DESARROLLO CONGNOSCITIVO.

ANEXO B.2. ESQUEMA PROCESO DE APRENDIZAJE.

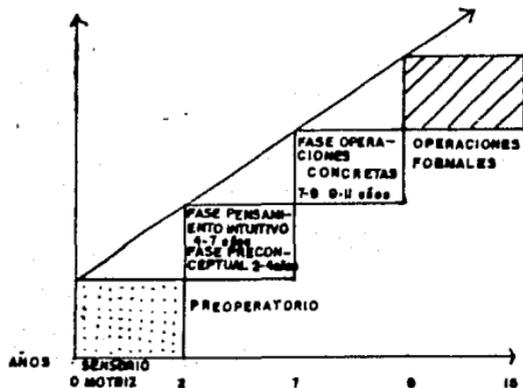
ANEXO B.3. ESQUEMA INTELIGENCIA REPRESENTATIVA.

DESARROLLO COGNOSCITIVO



DIRECCION DE LA ACTIVIDAD INTELIGENTE

DESARROLLO PSICOGENETICO



10 años

7 años

2 años

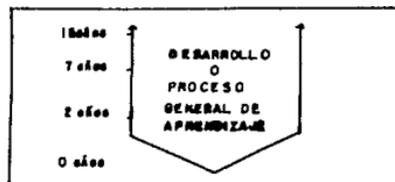
0 años

ESTRUCTURAS OPERATORIAS

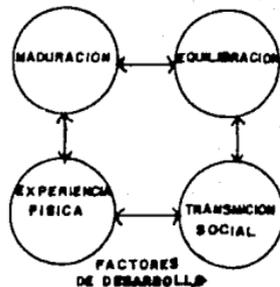
ESTRUCTURAS REPRESENTADAS

ESTRUCTURAS PRACTICAS

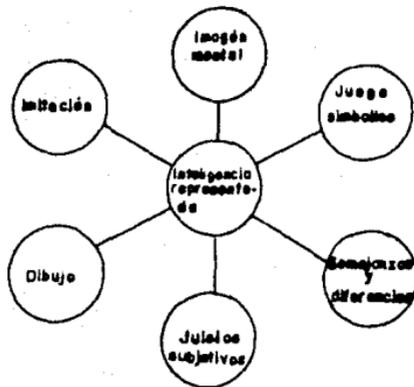
PROCESO DE APRENDIZAJE



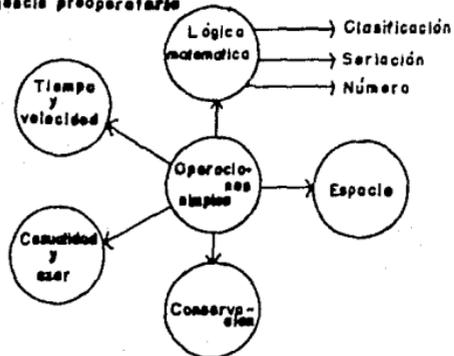
CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO



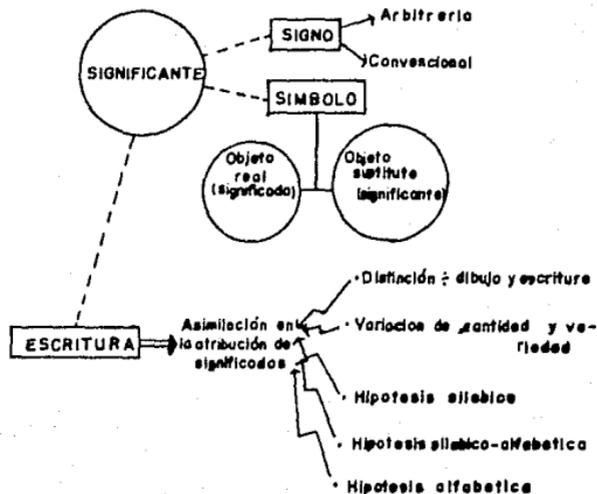
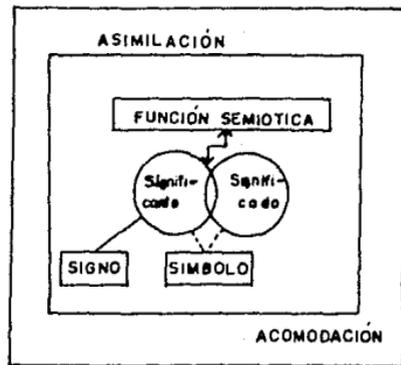
INTELIGENCIA REPRESENTATIVA



Características de la inteligencia preoperativa



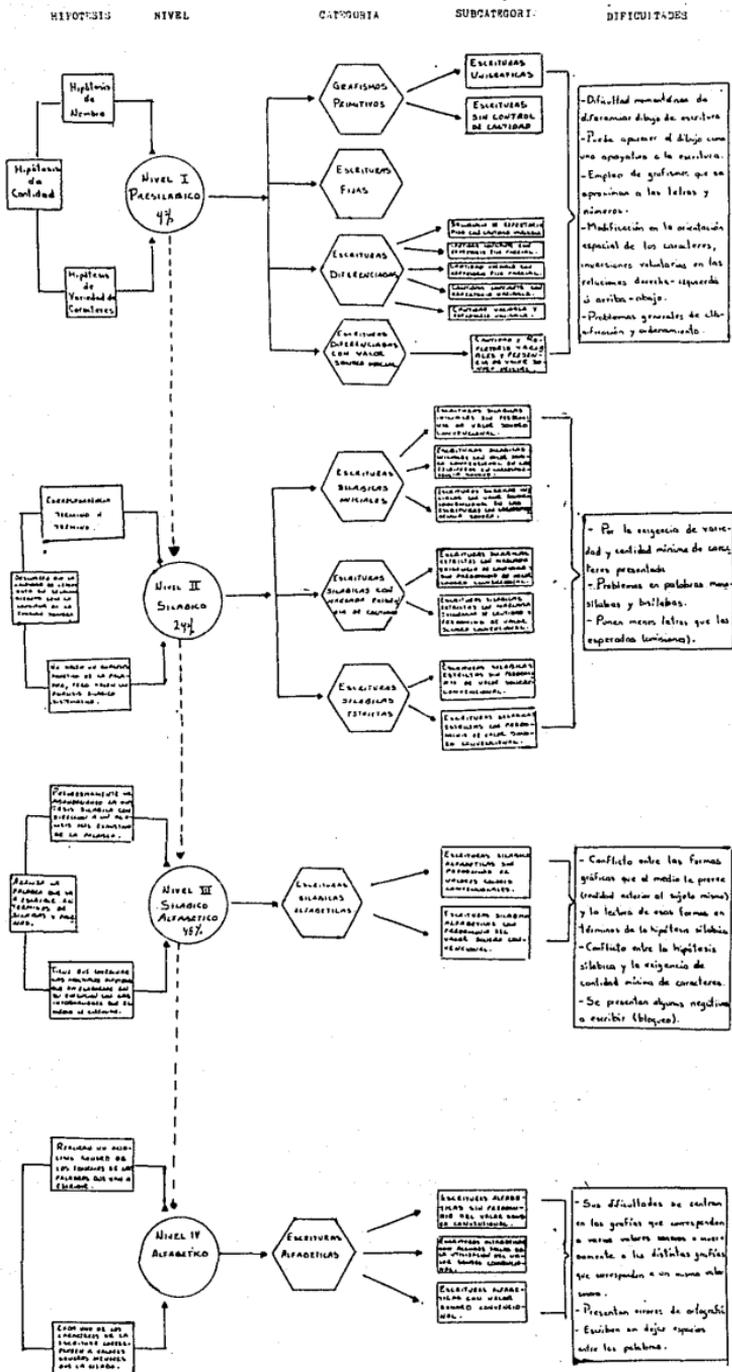
Características de la inteligencia Operativa Concreta



A N E X O ' C ' . C A P I T U L O 3 .

A N E X O C . 1 .

ESQUEMA NIVELES DE
CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA
ESCRITA.



A N E X O ' D ' . C A P I T U L O 4 .

- ANEXO D.1. CUESTIONARIO.
- ANEXO D.2. INTERPRETACION DE CUESTIONARIO.
- ANEXO D.3. CUADRO -INTEGRACION DE
EXPEDIENTES-
- ANEXO D.4. ALTAS, BAJAS, CONTINUA TRATAMIENTO
DE NIÑOS QUE ASISTEN AL CENTRO
PSICOPEDAGOGICO.
- ANEXO D.5. ESQUEMA "DIAGNOSTICO Y PLAN DE
TRATAMIENTO PEDAGOGICO DE LOS
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA
LENGUA ESCRITA".

RESULTADOS DE LA ENTREVISTA.

Mediante la evaluación del "cuestionario" aplicado al personal del Centro encontramos que:

1. De un total de 12 personas que se dedican al área de problemas de aprendizaje solo hay tres especialistas, en dicha área; el resto tiene diversas especialidades tales como: Pasantes de Pedagogía, deficiencia mental y trastornos del aparato locomotor.
2. Del personal que trabaja actualmente en el Centro son los mismos del ciclo escolar 84/85.
3. La mayoría opino que la metodología llevada en el Centro, en términos generales es buena.
4. Se considera que es importante la acción interdisciplinaria, pero no se lleva a cabo por falta de tiempo y comunicación.
5. Solo marcaron los métodos global, fonético y eléctrico.
6. Los métodos que ellos emplean son los mismos antes mencionados, haciendo énfasis en los recursos didácticos que ellos emplean y que lo ponen de su bolsillo; como: juegos didácticos, hojas, lápices, colores, laberintos rompecabezas, resistol, cuentas de madera, pijas, textos de lectura, abacos, etc.
7. Consideran que el tratamiento proporcionado al niño si le ayuda a superar su problema pues de lo contrario lo darían de alta a ningún niño.

TABLA DE ESTUDIOS REALIZADOS AL NIÑO EN EL CENTRO PSICOPEDAGOGICO PARA LA INTEGRACION DE SU EXPEDIENTE (%)

ESTUDIOS	CASOS																									%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
ENTREVISTA DE RECEPCION	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	44%
INFORME PEDAGOGICO (PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	60%	
RESUMEN DE CASOS	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	48%	
ENTREVISTA A LOS PADRES (TRABAJO SOCIAL)	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	48%	
PROGRAMA-INFORME-BIMESTRAL	(5)(2)	(6)(1)(2)(1)(1)(1)(1)												(1)(2)(6)(4)(2)(2)(1)(8)(5)(5)(8)(7)												84%
INFORME PSICOLOGICO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%	
FICHA DE EXPLORACION (PERFIL DE DESARROLLO)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	80%	
ENTREVISTA PEDAGOGICA A LOS PADRES	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	20%	
ENTREVISTA PEDAGOGICA A LOS NIÑOS	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	20%	
EVALUACION PEDAGOGICA DE MATEMATICAS	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	80%	
EXAMEN GRAFI-LEXICO (COPIA)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	88%	
DICTADO	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	(*)	+	+	+	+	-	+	+	84%	
PROTOCOLOS DE EXAMENES APLI.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	(*)	+	+	+	+	+	+	90%	
ENTREVISTA SOCIAL	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	68%	
HOJA PARA CERRAR EXPEDIENTE	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	64%	

NOTAS CUADRO ANTERIOR.

(º) En el orden decreciente de como debe ir ordenado el expediente.

- Los números que se encuentran entre paréntesis indican la cantidad de informes bimestrales contenidos en cada expediente.

(*). Aún no sabe leer ni escribir

- Los signos (+) quiere decir === si
- Los signos (-) quiere decir === no

TABLA DE ALTAS Y BAJAS DE NIÑOS QUE FUERON ATENDIDOS EN UN CENTRO PSICOPEDAGOGICO EN EL AÑO ESCOLAR 84/85 (#)

No. Caso	ALTAS	BAJAS	CONTINUA	SE IGNORA
1				X
2				X
3				X
4			X	
5				X
6			X	
7			X	
8 (°)			X	
9			X	
10				X
11 (°)				X
12 (°)				X
13			X (ε)	
14			X (ε)	
15			X	
16				X (ε)
17	X			
18				X
19	X			
20			X	
21			X	
22			X	
23			X	
24			X	
25			X	

(*) Correspondiente a nuestra muestra representativa (25 niños)

- ALTAS. Por haber superado su problema y las indicadas en la tabla corresponden al área del lenguaje
- BAJAS. porque el niño la haya pedido, o el Centro la haya dado por no asistir.
- CONTINUA. Su tratamiento el siguiente escolar por no haber superado su problema.
- SE IGNORA. Cuando no está explícito en el expediente.

(°) No recibió tratamiento

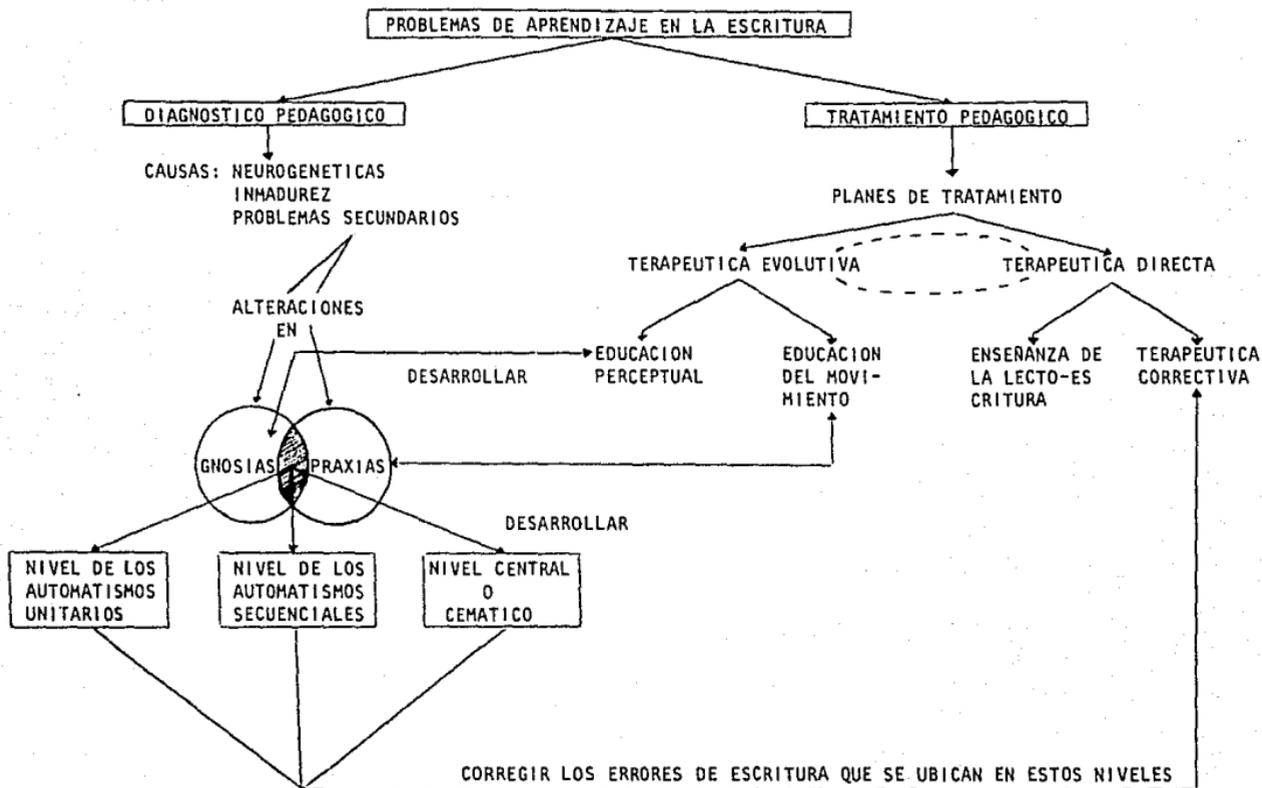
(ε) Ambos tratamientos

ERRORES	FRECUENCIA - CANTIDAD		
	COPIA	LECTO	TOTAL
SEGMENTACION DE PALABRAS	*****	*****	12
FALLAS EN LA ORTOGRAFIA	*****	*****	20
OMISIONES	*****	*****	20
INVERSIONES	*****	*****	9
CONTAMINACIONES	*****	*****	15
FALLAS EN EL RITMO	***	***	7
CONFUSIONES DE LETRAS	**	**	7
TRANSPORTACION DE LETRAS	**	*	4
SUSTITUCIONES	**	*****	13
AGREGADOS	*****	**	11
DISOCIACIONES	***	*	5
LETRA DE ESPEJO	*		1
DEFORMACION DE LETRAS	**	*	4
UTILIZACION DE MAYUSCULAS Y MINUSCULAS	*	**	4
UBICACION ESPECIAL	**		3
OTROS (NO HAY ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA)			3

(*) Número de errores diagnosticados.

CUADRO DE FRECUENCIA DE ERRORES DIAGNOSTICADOS MEDIANTE EL EXAMEN GRAFICO-LEXICO DEL NIÑO, PRACTICADO POR EL AREA PEDAGOGICA EN EL CENTRO PSICOPE-DAGOGICO.

DIAGNOSTICO Y PLAN DE TRATAMIENTO PEDAGOGICO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA



LIMITES Y ADVERTENCIAS.

- La presente investigación se lleva a cabo en la zona metropolitana y sólo en un Centro Psicopedagógico, por lo que sus interpretaciones deberán referirse a dicha zona.
- Sus resultados no podrán aplicarse a todos los Centros Psicopedagógicos, ya que su problemática es diferente.
- En esta investigación se maneja en el marco teórico la concepción constructivista del aprendizaje de la escritura, - como: "aportación" de las investigaciones más recientes realizadas por la Doctora en Psicología Emilia Ferreiro y colaboradores, sobre la conceptualización de la escritura que tiene lugar en el niño, desde edad temprana (3-4 años), con ello no se pretende establecer; sino más bien dar una visión diferente basada en la Teoría Psicogénética de Jean Piaget, de como construye el niño su conocimiento, en este caso de la escritura.

Por otro lado, se desarrollan los lineamientos teóricos que se manejan dentro del organismo correspondiente de la Dirección General de Educación Especial para establecer el proceso de aprendizaje de la Lengua-Escrita, así como, los problemas de aprendizaje de la misma basada "en la Neurofisiología del Aprendizaje" de Juan J. Acosta; derivándose de estos postulados el respectivo tratamiento pedagógico.

Así se desprende que el problema de la "reprobación escolar" debido a problemas de aprendizaje, es un fenómeno importante y muy amplio por lo que reducimos nuestra investigación sólo al área de la ESCRITURA y aunque afecta a la investigación deberá ser objeto de otras investigaciones.