

1  
2ej**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA**

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MANUAL PARA LA DETECCION Y MANEJO DE NIÑOS  
CON INCAPACIDAD ESPECIFICA EN EL  
APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

**TESIS PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

LETICIA ARAIZA DUEÑAS

GUADALAJARA, JAL., 1990



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# I N D I C E

---

---

	Pág.
<b>CAPITULO I: INTRODUCCION</b>	
1.1. Establecimiento de objetivos .....	6
1.2. Definición de términos clave .....	7
1.3. Información previa general .....	9
1.4. Limitaciones .....	16
<b>CAPITULO II:</b>	
<b>A.- DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA.</b>	
2.1. Adquisición de la lectura .....	21
2.2. Adquisición de la escritura .....	33
<b>B.- APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.</b>	
2.1. Condiciones necesarias para el aprendizaje de la lecto -escritura .....	49
2.2. Aprendizaje de la lecto-escritura según Piaget .....	51
<b>C.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA.</b>	
2.1. Métodos .....	62
2.2. Método global de análisis estructural .....	66
<b>CAPITULO III: INCAPACIDADES ESPECIFICAS EN EL APRENDIZAJE.</b>	
3.1. Criterios para determinar la existencia de una Incapa- -cidad Específica para el Aprendizaje .....	80
3.2. Causas probables de dificultades en el aprendizaje ...	81
3.3. Etiología de origen orgánico .....	82

	Pág.
3.4. Relación entre los tipos de disfunción cerebral.....	84
3.5. Características de los niños con Incapacidad para -- aprender .....	89
3.6. Identificación del problema a través de una evaluación informal .....	92
3.7. Relación entre los padres y los profesionales .....	94

CAPITULO IV: METODOLOGIA.

4.1. Enfoque metodológico para la elaboración del Manual... 100	100
---	-----

CAPITULO V: MANUAL.

5.1. Introducción .....	104
5.2. Cómo detectar el problema .....	105
5.3. Manual .....	111
5.3.1. Ejercicios de Psicomotricidad.....	113
5.3.2. Ejercicios de Lateralidad.....	118
5.3.3. Ejercicios de Percepción.....	121
5.3.4. Ejercicios de Espacio-Temporal.....	127
5.3.5. Ejercicios de Ritmo.....	140
5.3.6. Ejercicios de Escritura.....	144
5.3.7. Ejercicios de Lectura.....	152

CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS .....	157
---	-----

BIBLIOGRAFIA .....	159
--------------------	-----

"MANUAL PARA LA DETECCION Y MANEJO DE  
NINOS CON INCAPACIDAD ESPECIFICA EN  
EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA"

CAPITULO I

INTRODUCCION

Los niños que padecen una Incapacidad Específica en el aprendizaje constituyen una sección en cierto modo reciente de la educación especial. Desde hace unos años, cada vez hay mayor preocupación por estos niños. Por lo que educadores y padres de familia deben conocer -- con mayor profundidad el problema.

Durante los primeros años en que los niños empiezan su etapa escolar es cuando se empiezan a detectar los problemas de aprendizaje, - Estos pueden ser por diversas causas, ya sea por lesión cerebral mínima, por algún problema emocional, falta de maduración en cierta área y otras causas que se tratarán más adelante. A consecuencia de esto, - los problemas de aprendizaje se pueden manifestar por dificultades de la escritura y en la lectura.

Se pretende establecer las pautas para que tanto padres de familia como maestros, puedan determinar si los problemas que presentan - los alumnos están más acentuados de lo normal y si se deben a alguna - disfunción cerebral mínima o a otros factores.

A través de una serie de actividades se estimulará al niño para - que se desarrolle en el campo de la escritura y la lectura.

Este manual podrá ser aplicado a aquellos niños que estén dentro del lineamiento establecido y como consecuencia requieren de una ense - ñanza especializada para poder salir adelante en la lecto-escritura.

Este manual también será de mucha utilidad para aquellos Psicólo - gos que presten servicios en una primaria o de una manera privada.

## 1.1 ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL:

- 1.- *Elaborar un manual para la detección y manejo de niños con Incapacidad Específica en el Aprendizaje de la lecto-escritura, dirigido a Padres y Maestros.*

### OBJETIVOS PARTICULARES:

- 1.- *Proporcionar los lineamientos para que padres y maestros interesados, puedan identificar en el niño si tiene problema de Incapacidad Específica en el Aprendizaje.*
- 2.- *Ampliar y ayudar a padres y maestros sobre el manejo adecuado de niños con Incapacidad Específica en el Aprendizaje.*
- 3.- *Colaborar en equipo con el Psicólogo para obtener resultados más favorables.*



## 1.2 DEFINICION DE TERMINOS CLAVE

### MANUAL :

"Aquel instrumento que proporciona información o conocimiento complementarios de una materia determinada. El redactar un manual se atiende a dos principios fundamentales: La necesidad de los lectores a quien se dirige la obra y los conocimientos que le interesa transmitir, de ahí que se considera una guía concreta y práctica." (19)

### INCAPACIDAD ESPECIFICA EN EL APRENDIZAJE:

"Trastorno de uno o más, de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en sí con habilidad imperfecta para escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o efectuar cálculos matemáticos. El término incluye trastornos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Excluye a niños con problemas visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales-culturales o económicas. (También se le puede denominar dislexia)." - (14)

### LECTURA :

"Leer supone descifrar unos signos gráficos o abstraer de ellos un pensamiento. Dichos signos tienen su equivalente sonoro, se asocian con el "lenguaje hablado", encierra un significado, están colocados

dos de un modo concreto y dispuestos en el espacio según una determinada dirección especial. El aprendizaje de la lectura supone un proceso complejo en el que intervienen factores mentales, lingüísticos, -- perceptivos motrices y socio-afectivos, que deben alcanzar unos niveles madurativos para que puedan producirse el acceso a la lectura: en caso contrario surgen una serie de dificultades." (14)

#### E S C R I T U R A :

"Forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos, los cuales varían según las civilizaciones." (14)

#### APRENDIZAJE LECTOR:

"Proceso a través del cual un individuo aprende a reconocer y a interpretar los signos gráficos del idioma escrito. En contraste por la inserción del sujeto en un entorno hablante y forma parte de una característica humana universal, el aprendizaje lector supone un proceso dirigido, voluntario y progresivo, realizado colectivamente en un ambiente determinado, históricamente reciente y no generalizado a todas las culturas ni a todos los idiomas.

En la lectura cabe distinguir dos aspectos cuyos límites respectivos no se llega siempre a definir con precisión: La puesta en relación de signos gráficos con signos acústicos, y la comprensión e interpretación del mensaje, vocalizando o no. Este segundo aspecto es la finalidad básica de la lectura y el primero sólo existe en idiomas de escritura fonográfica." (14)

### 1.3 INFORMACION PREVIA GENERAL

Hinshelwood, extendió los conceptos básicos referentes a la afasia al estudio de adultos que sufrían trastornos en la lectura, siendo de los primeros en afirmar que había alguna deficiencia cerebral congénita que podía ocasionar que los niños tuvieran problemas en el desarrollo de la lectura, esto es "ceguera congénita" para las palabras y especuló acerca de métodos con las que se podría enseñar a leer a estos niños.

Gall, (1802) trabajó en adultos con lesiones cerebrales por diversas causas. Estos pacientes desarrollarían trastornos del lenguaje, después de lesiones conocidas y Gall pensó que podría relacionar áreas específicas de daño, que ahora llamamos afasia. Describió a pacientes quienes, después que su cerebro se había dañado, eran incapaces de expresar sentimientos e ideas en lenguaje hablado. Un poco más tarde, Gall se relacionó con la frenología (un sistema que supuestamente podía predecir características personales, mediante el conocimiento de la forma y carácter de las protuberancias del cráneo), desprestigiándose pronto. Por esta razón, perdió mucha de su influencia en la materia, pero algunos de sus seguidores (que rechazaron la frenología), continuaron su trabajo (Head, 1926).

En 1895, James Hinshelwood, un oftalmólogo escocés, publicó un informe sobre problemas perceptivos, el cual llamó ceguera de palabras. Este, sobre defectos graves en la memoria visual, documentaba las dificultades graves para la lectura (ceguera de palabras), en ni-

ños con inteligencia normal.

En 1896, dos investigadores británicos, James Kerr, médico y -- W.P. Morgan, oftalmólogo, publicaron casos separados, pero similares, de personas con graves problemas en la lectura aunque con intelligen-- cia normal. De esta manera, se estableció otro problema de aprendiza-- je, que más tarde se reconoció como una incapacidad de este tipo.

En la última mitad del siglo XIX, Pierre, Paul, Broca y otros, - contribuyeron con varias hipótesis significativas. Broca propuso la - idea de que las funciones de los dos hemisferios cerebrales (derecho- e izquierdo), estaban separados de muchas maneras y eran diferentes.- Aunque esta hipótesis es aceptada en la actualidad.

Por 1900, estos esfuerzos para identificar las funciones de va-- rias partes del cerebro y así entender mejor las disfunciones del ha-- bla y lenguaje, explicar diversos procesos motores, condujeron a la - idea, entonces única, de que las personas no son necesariamente inte-- ligentes en general o "deficientes mentales" sino que pueden tener -- dificultades funcionales en una área de función mental o lenguaje, o-- por arriba del promedio en otras áreas.

Entre 1900 y 1920, hubo ramificaciones de intentos de investiga-- ción en el reconocido campo de la deficiencia mental, con una de és-- tas, permaneciendo en el área del funcionamiento mental generalmente- subnormal. La otra rama se dirigió hacia inquietudes sobre personas - con lesiones cerebrales, cambio que, de manera eventual, llevó a lo - que ahora se diagnostica como Incapacidades para el aprendizaje.

En 1917, Hinshelwood, publicó una descripción detallada de métodos para enseñar a estudiantes con este trastorno. Hinshelwood basó sus sugerencias sobre enseñanza, en teorías de funcionamiento del cerebro, que formuló durante sus largas investigaciones de ceguera de palabras.

Grace Fernald, empezó un enfoque multisensorial en una escuela clínica de la Universidad de California en Los Angeles. Aunque se inició ayudando a estudiantes con diversos problemas, el programa se desarrolló con rapidez dentro de uno que aceptaba de forma principal a aquellos con inteligencia normal o mayor, pero que tenían problemas de aprendizaje significativos. Puede que este haya sido el primer programa de las incapacidades para el aprendizaje en E.U.A.

Samuel Orton, fue profesor de psiquiatría en la escuela de medicina de la Universidad de Iowa y en 1925, se comprometió en la organización de una clínica experimental móvil de higiene mental, para servir a comunidades lejanas. En la primera de estas clínicas, se encontró con un muchacho raro de 16 años de edad, a quien llamó M.P. Este nunca había aprendido a leer, aunque tenía una inteligencia adecuada y, para su buena fortuna, fue posible organizar un estudio largo realizado por el Dr. Orton y el personal de la universidad. Además de M.P., Orton encontró un número significativo de estudiantes con incapacidades similares. Se descubrió que, algunos de ellos tenían dificultades con símbolos visuales. Orton se interesó en esto y, después de mayores estudios, estableció hipótesis relacionadas con la metodología de la lectura y que era en realidad, lo que sucedía neurológicamente.

Debido a que Orton, había terminado otros trabajos, que correlacionaban síntomas clínicos con los descubrimientos anatómicos en adultos con deterioro en el lenguaje antes de morir, tenía el interés y los antecedentes para perseguir la interrogante de posibles causas -- neurológicas en la incapacidad para la lectura. En una reunión, en -- 1925, presentó sus descubrimientos y teorías en este campo a la American Neurological Association. Como resultado de la aceptación e interés en su informe, recibió una donación de la Rockefeller Foundation para continuar con su trabajo. Reunió un equipo clínico excelente y -- terminó un número de estudios de interés. Orton inventó la palabra -- "estrefosimbolia" (símbolo al revés), para descubrir el patrón de memoria por palabra y problemas de orientación en las letras, en los su jetos con quienes trabajó.

Antes de esta época la inquietud principal había sido con qué -- parte del cerebro se realizaban determinadas funciones o qué era lo -- que llevaba al retraso mental. Ahora fueron incrementándose inquietudes como qué es capaz de aprender una persona promedio (y cómo enseñárselo), con los elementos de capacidad mental general o funcionales intactas. Además, estaban estableciéndose las bases para las conclusiones de Head (1926) que:

1.- "Los trastornos en el lenguaje no significan necesariamente una pérdida de otras habilidades.

2.- Que estas perturbaciones están basadas en funciones integradas más altas en la jerarquía neural que las capacidades motoras o -- sensoriales y, así no es indispensable clasificar en motores, visua--

les o auditivas." (5)

Gillingham, Stillman y Monroe, tienen un punto importante en común, su asociación con Samuel Orton. Monroe trabajó con él en el proyecto de salud mental móvil en la Iowa Psychopathic Hospital y Gillingham lo hizo en Nueva York, después que Orton comenzó a trabajar ahí. Stillman se involucró, más tarde, en proyectos conjuntos con Gillingham. Ellas aportaron contribuciones significativas por medio de los métodos de enseñanza terapéutica que desarrollaron, con los trabajos de Monroe, alejándose, de cierta manera, del énfasis inicial de Orton, pero reteniendo parte de su influencia. Las tres contribuyeron al desarrollo del banco de conocimiento, relacionando la forma de cómo enseñar a estudiantes con ceguera de palabras, haciendo énfasis en la lectura. Además, todas parecían estar influenciadas, de algún modo, por el trabajo anterior de Fernald. Su influencia empezó en los años 1930 y continúa extendiéndose en la actualidad.

Heinz Werner y Alfred Strauss llegaron a E.U.A. después que Hitler subió al poder en la Alemania nazi. Ambos tenían considerables antecedentes relacionados con los efectos de lesiones cerebrales y, mediante esfuerzos conjuntos, desarrollaron en E.U.A. un número de -- conceptos que fueron muy importantes para el campo que pronto se llamaría Incapacidades para el Aprendizaje. Sus investigaciones indicaron que muchas de las características confirmadas de adultos con lesiones cerebrales, eran similares con las de ciertos estudiantes con retraso mental, que llamaban exógenos (trastornos causados por factores externos, más que hereditarios). Su trabajo con estos últimos, --

cuyos rasgos incluían problemas perceptuales, dificultades de figura-fondo e hiperactividad, fue el fundamento de un libro de métodos de - Strauss y Laura Lehtiner Rogan reconocido como un clásico en el campo de las incapacidades para el aprendizaje. Werner y Strauss terminaron mucho de su primer trabajo en los años de 1930; el texto de Strauss y Lehtiner, se publicó en 1947.

Helmer Myklebust entró al campo de las incapacidades para el -- aprendizaje, educando a sordos. A mediados de los años 1950, observó que gran número de niños vistos en su Child Study Center "con trastor nos auditivos debidos a perturbaciones emocionales, afasia o deficiencia mental, pero con agudeza auditiva, en esencia normal, cuando se - aplicaban métodos de diagnóstico especiales". Este interés en los problemas del desarrollo del lenguaje y la afasia, lo guiaron finalmente, directo al campo de las incapacidades para el Aprendizaje: Principios y Prácticas Educativas: un texto de 1967, que continúa usándose como un recurso de métodos significativos en esta materia. El gran implicamiento de Myklebust con los problemas de aprendizaje, y haber sido -- autor de otros trabajos importantes, lleva a reconocerlo como el principal aportador en este campo.

Kephart, Getman y Barsch se asociaron con enfoque de orientación perceptomotora. Kephart trabajó junto con Alfred Strauss, en tanto -- que Getman y Barsch estaban bastante interesados en la manera por la que el desarrollo motor se relaciona con las habilidades perceptuales e intelectuales superiores. Todos estaban inclinados a la psicología del desarrollo y el trabajo de teóricos en este tema, como Gessell y Piaget.



Marianne Frostig es más conocida por su trabajo en percepción visual y, como Getman, parece enfocar su interés principal en el desarrollo de habilidades relacionadas con la visión. Frostig, Getman, Kephart y Barsch desarrollaron métodos y procedimientos educativos -- con el fin de ayudar a estudiantes incapacitados para el aprendizaje, al instruirse de manera más efectiva.

Cruickchank puede ser visto como partidario del enfoque percepto motor o asociado con la rama de lesiones cerebrales del campo de las incapacidades para el aprendizaje. Conoció y trabajó con Werner y -- Strauss en los primeros días de su carrera profesional, y, en años -- recientes, fue director del Institute for the Study of Mental Retardation and Related Disabilities de la University of Michigan, (1961).

El trabajo de Samuel Kirk con alumnos, que en la actualidad podrían llamarse Incapacitados para aprender, empezó a principios de la década de 1930, cuando era un estudiante por graduarse en la University of Chicago. En alguno de sus trabajos, en una escuela para muchos retrasados delincuentes, utilizó métodos e ideas derivadas de -- los escritos de Fernald, Monroe e Hinshelwood y logró un éxito notable. Más tarde, Kirk estudió con Monroe y, finalmente, se interesó en jóvenes "retrasados mentales". Desarrolló un interés fuerte y perdurable en el papel del desarrollo del lenguaje y, en ocasiones, se le -- reconoció como un líder entre los educadores especiales de E.U.A. Más adelante, en este capítulo, se continúan considerando sus contribuciones en el campo de las incapacidades para el aprendizaje. (5)

#### 1.4 LIMITACIONES

Este manual atenderá sólo aquellos problemas que se refieran a la lecto-escritura, por lo tanto cualquier otra dificultad que se pudiera presentar, deberá ser atendida de manera independiente.

Solamente se aplicará con niños que cumplan los siguientes criterios diagnósticos de incapacidad específica del desarrollo de la lecto-escritura, que de acuerdo al DSM-111-R, se refiere a un trastorno del desarrollo en la lectura:

##### CRITERIOS PARA EL DIAGNOSTICO DEL TRASTORNO DEL DESARROLLO EN LA ESCRITURA (315.80)

- A.- El rendimiento en las pruebas estandarizadas de escritura, administradas en forma individual, es notablemente menor del nivel esperado dada la escolaridad y la capacidad intelectual del niño (medida mediante una prueba de inteligencia administrada en forma individual).
- B.- La alteración A, interfiere de manera significativa los aprendizajes académicos o las actividades de la vida cotidiana que requiere la composición de textos escritos (deletreo de palabras, expresión de ideas con frases gramaticalmente correcto y organización de párrafos).
- C.- La alteración no se debe a un defecto en la agudeza visual o auditiva, ni a un trastorno neurológico.

CRITERIOS PARA EL DIAGNOSTICO DE TRASTORNOS DEL DESARROLLO  
EN LA LECTURA (315.00)

- A.- El rendimiento en las pruebas estandarizadas de lectura, administradas de forma individual, es notablemente menor del nivel esperado, dada la escolarización y la capacidad intelectual del niño (medida por una prueba de inteligencia administrada de forma individual).
- B.- La alteración A interfiere de manera significativa los aprendizajes académicos o las actividades de la vida cotidiana que requiere la habilidad de leer.
- C.- La alteración no se debe a un defecto de la agudeza visual o auditiva, ni a un trastorno neurológico.

- Edades de 6 a 12 años.
- Inteligencia normal.
- Rendimiento en la lecto-escritura inferior al esperado por su edad.
- La Metodología también es una limitación ya que se atienden sólo los puntos determinados por el Modelo de Hilda Taba.

Se excluyen a niños con:

- Impedimento visual, auditivo o motor.
- Retraso mental.
- Perturbaciones emocionales severas.

## C A P I T U L O   I I

A.- DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

B.- APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

C.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

## A. DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA:

- 2.1. *El aprendizaje de la discriminación y el repertorio de la lectura: Adquisición de la lectura.*
  - 2.1.1. *Discriminación de letras.*
  - 2.1.2. *Madurez en la lectura.*
  - 2.1.3. *Factores Fisiológicos.*
  - 2.1.4. *Factores Intelectuales.*
  - 2.1.5. *Otros Factores Psicológicos.*
  - 2.1.6. *Factores Emocionales.*
  - 2.1.7. *Factores Ambientales.*
  
- 2.2. *Revisión Histórica y Proceso de Adquisición: Un paralelismo - funcional.*
  - 2.2.1. *Análisis de la actividad gráfica: Requisitos.*
  - 2.2.2. *Desarrollo a Nivel Global.*
  - 2.2.3. *Desarrollo de las Funciones Específicas.*
  - 2.2.4. *Desarrollo del Tono Muscular.*
  - 2.2.5. *Desarrollo del Tono Postural.*
  - 2.2.6. *Desarrollo del Tono de los Miembros.*
  - 2.2.7. *Desarrollo de la Prensión.*
  - 2.2.8. *La Dominancia Lateral.*
  - 2.2.9. *Desarrollo de los conceptos de Espacio, Tiempo y Ritmo.*
    - 2.2.9.1. *Desarrollo del concepto de Espacio.*
    - 2.2.9.2. *Desarrollo del concepto del Tiempo.*
    - 2.2.9.3. *Desarrollo del Ritmo.*
  - 2.2.10 *Génesis y Evolución de los primeros trazos: Grafismos-espontáneos y formas perfectas.*

**B. APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA:**

- 2.1. *Condiciones Requeridas para el Aprendizaje.*
- 2.2. *Desarrollo de los procesos necesarios para el aprendizaje de la lectura-escritura desde el punto de vista de la Teoría de Piaget.*

**C. LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA:**

- 2.1. *Métodos para la lectura.*
  - 2.1.1. *Método puro de marcha sintética.*
  - 2.1.2. *Método mitigado de marcha sintética.*
  - 2.1.3. *Método puro de marcha analítica.*
  - 2.1.4. *Método mitigado de marcha analítica.*
- 2.2. *Método global de análisis estructural.*
  - 2.2.1. *Fundamentos Psicológicos.*
  - 2.2.2. *La enseñanza de la lectura y escritura.*
- 2.3. *Métodos para la escritura.*

## A. - DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

### 2.1. EL APRENDIZAJE DE LA DISCRIMINACION Y EL REPERTORIO DE LA LECTURA: ADQUISICION DE LA LECTURA.

El proceso de la adquisición del habla es muy gradual. Comenzando con el fortalecimiento de una manera general del hablar en la primera infancia, se perfeccionan gradualmente cada vez más respuestas verbales precisas por medio del aprendizaje hasta que se emiten las respuestas verbales (palabras) exactas del lenguaje de la comunidad. Intervienen sólidas fuentes de reforzamiento. Los reforzadores se aplican individualmente, y se aplican inmediatamente después de las conductas verbales pertinentes.

Comparando estas características con las que intervienen en la adquisición de la conducta de lectura, es obvio que el aprendizaje de esta última es más difícil para todos. A diferencia de la conducta verbal que está bajo el control de otros tipos de estímulo, la lectura no se adquiere gradualmente durante los años preescolares. Es común que se introduzca el entrenamiento en la adquisición de respuestas verbales ante estímulos verbales presentados visualmente sólo cuando el niño entra a la escuela.

Las observaciones naturalistas también indican que el entrenamiento intensivo de lectura, tiene más aspectos aversivos que el entrenamiento gradual. Muchos niños describen a la escuela y a las actividades escolares como "trabajo", y en términos aversivos. Aunque el-

aprendizaje del lenguaje que tiene lugar antes de ir a la escuela es igualmente complejo, y por lo tanto igualmente difícil de adquirir, es menos exigente o difícil que el entrenamiento formal. El niño no suele decir que está teniendo dificultades (o que las ha tenido) para aprender a hablar, o para aprender su extenso repertorio de respuestas verbales discriminadas.

La adquisición de la lectura incluye los mismos principios de aprendizaje que otros de control discriminativo de los estímulos del lenguaje. Así el niño que puede aprender a hablar bajo el control ambiental adecuado, debe ser capaz de aprender a leer. Sin embargo, hay aspectos del aprendizaje de la lectura que no son tan propicios como los que intervienen en el aprendizaje ordinario del lenguaje.

Aunque el aprendizaje de la lectura no es más difícil que el del repertorio apropiado del habla, debe hacerse hincapié en que un repertorio de aprendizaje de la lectura es algo sumamente complejo.

### 2.1.1. DISCRIMINACION DE LETRAS.

Ya se ha mencionado que los estímulos que intervienen en la lectura son complejos y sutiles. Existen muchos estímulos que deben adquirir el control de respuestas vocales de diversas clases. Los estímulos mismos presentan problemas.

Una de las principales dificultades se presentan en el terreno del aprendizaje de la discriminación. Ya hemos señalado que si se refuerza una respuesta en presencia de un estímulo específico y no se



refuerza en ausencia de ese estímulo, éste adquirirá el control de la respuesta.

El niño debe aprender a discriminar las letras. La función de -entrenamiento en el alfabeto que recibe el niño al principio de casi todos los programas de entrenamiento en la lectura. La discriminación de las letras, es una parte muy importante del proceso del aprendizaje total.

Los estímulos de letras solas y de combinaciones de letras, deben controlar diferentes respuestas vocales. Cada una de las vocales, solas o en combinación, deben adquirir el control de diversas respuestas vocales.

El hecho de que el niño haya aprendido a emitir la respuesta fonémica apropiada ante las diversas letras no proporcionan en sí mismo la capacidad de pronunciar correctamente las palabras. Las habilidades que se requieren al aprender a pronunciar las palabras en un repertorio aprendido que implica:

- 1.- Mirar las letras y sílabas sucesivamente.
- 2.- Emitir una de las respuestas de la jerarquía controlada por cada letra o sílaba.
- 3.- Escuchar el estímulo verbal que ha producido en esta forma.
- 4.- Comparar este estímulo con los que ha experimentado.
- 5.- Si no logra encontrar una palabra familiar que sea igual.

Repetir el proceso emitiendo respuestas diferentes ante las letras y las sílabas hasta que produzca una que sea semejante.

Esta es una secuencia de habilidades muy complejas; y antes que pueda adquirirse eficazmente es necesario que el niño tenga en su repertorio las jerarquías de respuestas vocales bajo el control de las letras y las sílabas.

Un repertorio de lectura de palabras completas, y finalmente un repertorio de lectura de frases, pueden adquirirse sobre las bases de un repertorio de lectura del tipo de grafema-fonema.

El niño puede aprender respuestas vocales ante los estímulos de las letras solas, pero posteriormente puede pronunciar letras solas que producen una respuesta vocal formada por palabras completas. La respuesta verbal, queda bajo el control de la configuración de las letras que constituyen la palabra de estímulo.

En este análisis está implícita la indicación de que en diferentes etapas del desarrollo de la lectura del niño, los diferentes aspectos de los repertorios de discriminación descritos tienen grados variables de importancia. Así por ejemplo, en el lector experto el repertorio de discriminación de lectura de palabras y frases enteras puede parecer el aspecto más importante de su habilidad. Sólo en raras ocasiones necesita entrar en acción el repertorio de grafemas-fonemas del lector experto, y sólo en esas ocasiones se requiere que éste emita las secuencias descritas de pronunciación.

Por otro lado, cuando el niño aún se encuentra en la etapa de adquisición de la lectura, es más importante el repertorio de pronunciación y el repertorio de grafemas-fonemas. Una gran proporción de las-

palabras que encuentra en la lectura es nueva para el repertorio de -  
lectura de palabras enteras; necesita aprender el repertorio de lectu-  
ra de palabras y frases enteras del lector experto, y gran parte de -  
esto, subrayamos, debe realizarlo por sí mismo. En ese momento depen-  
de de sus habilidades de pronunciación que, como ya ha descrito, es-  
tán compuestas por varios repertorios. Debido a estos repertorios con-  
ductuales básicos, puede responder apropiadamente el material impreso  
novedoso, y en esta forma puede aprender respuestas de palabras ente-  
ras ante los estímulos de las palabras completas.

Este análisis indica que existe una cadena compleja de aprendiza-  
je que interviene en estos aspectos del aprendizaje de discriminación  
de la lectura.

### 2.1.2. MADUREZ EN LA LECTURA.

La madurez tiene sentido en el momento en que entendemos al niño  
como un ser en desarrollo, como individuo que modifica su organiza-  
ción neurológica, sus formas de pensamiento, su afectividad, sus inte-  
reses, etc. La madurez supone el estado óptimo para acometer una ac-  
tividad, un aprendizaje, que precisa de un repertorio de actitudes y  
conductas previas.

Encuadrada al concepto biológicamente, la madurez es una función  
del tiempo, que si bien requiere condiciones ambientales apropiadas -  
para que se dé, es bastante en cuanto a la posibilidad de ser acelera-  
da, retrasada o modificada.

J. Downing y D.V. Thachray (1974) definen la madurez para la lectura como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho. La madurez así entendida da pie a la intervención, pues se admiten tanto disposiciones independientes de la acción del entorno educativo como los aprendizajes que en él pueden darse y contribuir a la aparición de la disposición lectora. (10)

### 2.1.3. FACTORES FISIOLÓGICOS.

La precocidad madurativa de las niñas respecto a los niños, detectadas por algunas intervenciones descritas, se fundamenta en una mejor disposición femenina para la dominancia del hemisferio izquierdo y en el hecho de que la lectura realizada por este hemisferio se hace con menos errores y más comprensivamente que con el derecho. Esta hipótesis no demostrada aún, relaciona la variable sexo con la dominancia cerebral y la lateralización y se apoya en que las mujeres están más intensamente lateralizadas que los hombres (71 por 100 mujeres, 48 por 100 varones, BUFFERY, 1975). (10)

Neurológicamente no está demostrando la localización de un centro del control cerebral de la lectura y parece poco probable que exista ese lugar común. Sin embargo, no parece existir ninguna duda respecto de la existencia de zonas de lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro y de su implicación en el aprendizaje de la lectura (LURIA, 1974; y TSVETKOVA, 1977). (10)

Una lesión en alguna de estas zonas acarrea, según cual sea la afectada, procesos de desintegración distintos de la lectura. En este sentido sería aconsejable limitar la palabra dislexia, en el ámbito neurológico, a aquel trastorno que resulta como consecuencia de una disfunción cerebral asociada al hemisferio izquierdo (CHITCHLEY, 1970) (10).

Una correcta lateralización, o como mínimo, un grado significativo de preferencia por uno de los lados, ha sido reclamado como prerrequisito indispensable para un buen aprendizaje de la lectura. Este argumento se basa en la constatación de que las dificultades en la lectura aparecen más frecuentemente en los individuos que presentan inseguridad en la orientación o arbitrariedad en cuanto a los movimientos oculares de rastreo, y el hecho de que de esta situación está ligada a una indiferencia hemisférica cerebral. En esta situación ambos hemisferios se interfieren e impiden construir un esquema unívoco de --abordar el análisis de las relaciones espaciales y la direccionalidad de los movimientos.

La visión, juntamente con la audición, están también comprometidas en el acto lector. Los defectos visuales, así como las hipoacusias, pueden condicionar el aprendizaje de la lectura. Parece que en general, y respecto a la visión, hay poca relación entre los defectos visuales y la capacidad de leer (EDSON, BOND Y COOK, 1953) únicamente tienen cierta incidencia la falta de agudeza visual para ver de cerca y el equilibrio muscular deficiente en el ojo (ROBINSON, 1946). (10)

Consecuentemente e independientemente de la incidencia de defec-

tos visuales en el aprendizaje de la lectura, existe un factor de madurez ocular relacionado con el tono muscular y la automatización de los barridos oculares, ya que no se lee letra por letra, sino por una percepción global, sincrética, que recae sobre los primeros signos y sobre la primera mitad de las palabras (SPENCER Y GIUDICE, 1968).

#### 2.1.4. FACTORES INTELECTUALES.

La complejidad de la lectura incluye el desarrollo de capacidades de comprensión, interpretación, conceptualización, resolución de problemas y razonamiento. No es de extrañar, pues, que se presuponga una inteligencia general y alguna específicamente desarrollada para abordar el aprendizaje lector, y por tanto, que en la madurez para la lectura se incluya como elemento constitutivo el factor inteligencia.

Existe relación entre inteligencia general y lectura, pero parece abusivo inferir una causalidad unidireccional. Más aún, no puede despreciarse la hipotética concurrencia de terceros factores intervinientes y no tenidos en cuenta.

No obstante estas necesarias precauciones, es necesario considerar con DOWNING Y THACKRAY (1972), que estando la inteligencia tan estrechamente ligada con la capacidad para la lectura, parece razonable afirmar que es necesario un cierto nivel de inteligencia antes de que el niño pueda aprender a leer. La cuestión es, pues, decidir cuál es el momento idóneo, desde el punto de vista intelectual, para iniciar el aprendizaje. (10)

### 2.1.5. OTROS FACTORES PSICOLÓGICOS.

El niño debe haber superado el estado de referencia al propio cuerpo y ser capaz de orientar entre sí adquiriendo la noción de relatividad en la posición de Estos. Corresponde esta situación a una correcta organización perceptiva-motora como base de las estructuras -- témporo-espaciales. El aspecto temporal de estas estructuras viene da do por las percepciones visuales (SPENCER-GIUDICE, 1968).

La estructura rítmico-temporal puede ser valorada según los tres componentes descritos por SEASHORE (1938); el impulso rítmico o induc ción motora que provoca el ritmo; la capacidad cognoscitiva definida por la habilidad de rítmicas sucesivas, y la capacidad motora o preci sión que puede alcanzarse marcando con golpes estructuras rítmicas.

Hemos hablado anteriormente de la visión y la audición como funciones fisiológicas, pero conviene a la vez analizar el factor psicológico de la percepción visual y auditiva respecto a la madurez lecto ra.

"Otra cuestión relacionada con la madurez, la señalada por PIA-GET (1959) y estudiada posteriormente por VYGOTSKY (1962), REID (1966) y DOWNING (1970-1971) hace referencia al problema de la claridad cognoscitiva; es decir, a la imprecisión de la finalidad que la lectura tiene para el niño. Puede resumirse en los siguientes puntos:

- A) La lógica del niño que se inicia en la lectura es distinta a la del adulto.
- B) El grado de abstracción del lenguaje escrito es mayor que el-

del oral.

C) El niño no ve en lo escrito ninguna intención comunicativa ni ninguna utilidad.

D) El lenguaje escrito, por estar más allá de la realidad concreta e inmediata, es de menor interés, como medio de comunicación, que el habla." (10)

Los estudios citados, junto con los de SCHENR-DANZINGER (1967) y GJESSING (1967) concluyen que el desarrollo conceptual y la capacidad de razonamiento del niño son un factor importantísimo para la madurez lectora y escritora.

#### 2.1.6. FACTORES EMOCIONALES.

En algunas ocasiones, junto al fracaso en el aprendizaje de la lectura, aparecen simultáneamente indicios que hacen pensar en trastornos emocionales o de la personalidad. Difícil es deslindar cuando esos trastornos son causa o consecuencia de la dificultad de aprendizaje. En cualquier caso, toda tarea larga, sistemática, progresiva y con cierto grado de complejidad (la lectura reúne esas características), requiere un equilibrio emocional, una motivación y un grado razonable de gratificación para que el proceso siga su curso normal.

"Siguiendo a GATES (1936), hay una serie de síntomas que aparecen frecuentemente en los niños que fracasan, son los siguientes:

- 1.- Timidez muy acentuada, se ofende fácilmente, pronto a ruborizarse, tiene maneras curiosas y egocéntricas, sentimientos -



de inferioridad.

- 2.- Indiferente, inclinación a la sumisión, desatento, aparentemente perezoso.
- 3.- Distante, sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.
- 4.- Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, quietud, tartamudeo, insomnio." (10)

Probablemente, no en todos los casos, ciertas actitudes educativas en padres y maestros pueden contribuir a dificultar el proceso de aprendizaje lector. Una sobreprotección familiar puede hacer que el niño se sienta inseguro. Una educación excesivamente permisiva, sin un mínimo de disciplina personal, puede conseguir que el niño se sienta inerte ante una actividad sistemática y que requiere cierto esfuerzo. Una presión excesiva por parte de la familia o el maestro, respecto al aprendizaje, puede desanimar al niño y conducirlo a desistir -- del intento de aprender a leer.

En todo caso, es también seguro que el fracaso en el aprendizaje de la lectura genere frecuentemente un rechazo por extensión a todo - lo escolar, y que "no sabe leer" puede sentirse discriminado, distinto e inferior a sus compañeros, originando así un auténtico problema de adaptación e integración en el grupo de camaradas y en la escuela.

### 2.1.7. FACTORES AMBIENTALES.

"El ambiente que rodea al niño influye en el grado de madurez para la lectura, puesto que es la referencia de todas las experiencias que llenarán o no de significado a los símbolos impresos DOWNING y THACKRAY. Distinguen tres tipos de aportaciones al estudio de la influencia del ambiente en la madurez lectora:

- 1.- Estudios en relación a los niveles socioeconómicos y los progresos en la lectura.
- 2.- La investigación de las cualidades específicas de los hogares de los niños y el éxito de éstos al empezar a leer.
- 3.- Los estudios sobre las culturas a las que pertenecen los niños y su influencia en el aprendizaje de la lectura." (10)

La lengua o el dialecto familiar es el universo lingüístico de partida y el aprendizaje inicial debe apoyarse en él; lo cual no quiere decir que la enseñanza tome como único objetivo ese conocimiento y dominio (STEWART, 1969 y GOODMAN, 1970).

## 2.2. REVISIÓN HISTÓRICA Y PROCESO DE ADQUISICIÓN: UN PARALELISMO FUNCIONAL.

"Es posible establecer un cierto paralelismo entre la evolución histórica de la escritura y el proceso de aprendizaje de la escritura que sigue el niño. En este sentido, podemos diferenciar las siguientes etapas:

**PRIMERA ETAPA:** Al igual que el hombre primitivo, el niño efectúa sus primeros trazos para expresar aquello que desea. En un principio, y a diferencia de aquél, sus grafismos no tienen nada que ver con la realidad. Su función simbólica no está suficientemente desarrollada como para permitirle representar la realidad. Su desarrollo motriz tampoco ha evolucionado de manera suficiente para poder realizar grafismos controlados.

**SEGUNDA ETAPA:** Su motricidad se va desarrollando, así como su coordinación óculo-manual. Este desarrollo se manifiesta porque va adquiriendo un control del trazo. Paralelamente evolucionan su función simbólica y la organización del espacio gráfico, y en consecuencia sus dibujos se van pareciendo más a la realidad. En esta etapa el niño se expresa por medio de símbolos.

**TERCERA ETAPA:** Se inicia a partir del momento en el que el niño se da cuenta de la diferencia entre dibujo y escritura. Se caracteriza porque los dibujos aparecen acompañados de signos gráficos, con los que pretende explicar el significado. Ahora el niño se siente motivado para realizar el aprendizaje propiamente de la escritura." (10)

### 2.2.1. ANALISIS DE LA ACTIVIDAD GRAFICA: REQUISITOS.

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que no permiten reproducir un modelo. Es el efecto de hacer confluír dos actividades: una visual, que nos llevará a la identificación del modelo, y otra psicomotriz, que nos permitirá la realización de la forma. La evolución de la actividad gráfica va desde el aprendizaje voluntario hacia la automatización de una realización libre, en la que el pensamiento se expresa de modo directo por la inscripción.

"Para que el niño pueda realizar este tipo de actividad, es necesario que posea:

- A) Una maduración a nivel global y segmentario de los miembros.- Los estudios realizados por H. WALLON señalan que la realización de cualquier movimiento precisa de una exacta regulación del equilibrio y que ésta es más delicada y precisa si el movimiento es pequeño.
- B) Una buena organización del espacio, el tiempo y el ritmo. Según L. LURCAT, [20] el control de los movimientos de la escritura se ejerce desde una doble dimensión: temporal y espacial. El aspecto espacial consiste en poder dirigir un movimiento - en la dirección elegida y, si hay necesidad, rectificarlo. El aspecto temporal le permite poder participar, interrumpir, -- identificar y volver a realizar el movimiento. No podemos olvidar el ritmo en la realización de la escritura, que el niño percibirlo como tal." [10]

### 2.2.2. DESARROLLO A NIVEL GLOBAL.

El desarrollo está asociado en todos los casos a la maduración - nerviosa (mielinización progresiva de las fibras nerviosas, aumento - de las arborizaciones desdriticas y conexiones sinápticas), y regido - por dos leyes psicofisiológicas, válidas para todos los vertebrados, - antes y después del nacimiento.

LEY CEFALOCAUDAL: El desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies: es decir, que los progresos en las estruc - turas y las funciones empiezan en la región de la cabeza, extendiénd - se luego al tronco para finalizar en las piernas.

LEY PROXIMODISTAL: El desarrollo procede de dentro a fuera, a - partir del eje central del cuerpo.

Pero no podemos considerar la maduración progresiva del sistema - nervioso como el único factor en el desarrollo del niño. No debe olvi - darse que éste se desenvuelve en un mundo formado por objetos y seres con los que se relaciona y adquiere experiencia que de alguna manera, también posibilitan y/o condicionan su evolución.

Es necesario también tener en cuenta la importancia de los aspec - tos emocionales, cognoscitivos y psicológicos en este proceso.

### 2.2.3. DESARROLLO DE LAS FUNCIONES ESPECIFICAS.

"La actividad gráfica es, como se ha dicho, un movimiento de ti - po voluntario que necesita para su ejecución de dos tipos de control:

el motriz, que permite dominar los movimientos del cuerpo y de las extremidades superiores, y el perceptivo, gracias al cual se pueden -- efectuar los movimientos dentro de unas coordenadas espacio-temporales concretas. El niño no posee estos dos tipos de control y los irá integrando en el transcurso de la infancia a medida que evolucionen -- en él los siguientes desarrollos:

- A) Del tono muscular, postural y de los miembros.
- B) De la prensión, y
- C) De la dominancia lateral." (10)

#### 2.2.4. DESARROLLO DEL TONO MUSCULAR.

El tono muscular consiste en un estado permanente de ligera contracción de los músculos de fibra estriada, que varía en intensidad -- según las diversas actividades reflejas que la refuerzan o la inhiben.

Existen dos tipos de tono: el postural o Axial, que interviene -- en la adquisición de la postura, y el de los miembros, que actúa en -- las actividades motrices especializadas, entre ellas la prensión.

Postura y prensión son dos factores importantes en el dominio de la actividad gráfica, sin ellos no serían posibles mantener el cuerpo en una posición determinada así como tampoco coger y manipular los -- instrumentos de la escritura.

#### 2.2.5. DESARROLLO DEL TONO POSTURAL.

Desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años es quizá --

cuando, en el plano postural, los progresos del niño son más espectaculares.

El desarrollo del tono postural sigue la ley del desarrollo cefalocaudal. Los estudios realizados por A. GESELL, constatan la validez de esta ley y demuestran los progresos que el niño efectúa en este período. A las dieciseis semanas, domina la posición sentada, a las cuarenta semanas, se mantiene en pie, y a los quince meses, camina.

Con referencia a la actividad gráfica, la evolución del tono postural permitirá al niño mantener la cabeza separada de la mesa y del papel, así como conservar la postura y la estabilidad del tronco de manera correctas.

#### 2.2.6. DESARROLLO DEL TONO DE LOS MIEMBROS.

La maduración del tono de los miembros es un factor esencial en el dominio de los movimientos escribanos. Este desarrollo hará posible la prensión, así como la ejecución de grafismos cada vez más complejos, la disminución progresiva de la necesidad de apoyo del antebrazo y la mano sobre la mesa y la flexibilidad de la muñeca y de los dedos.

El desarrollo del tono de los miembros sigue las dos leyes generales de la evolución.

Por la ley cefalocaudal, el tono de los miembros evoluciona antes en las extremidades superiores que en las inferiores.

Por la ley proximodistal, avanza desde las regiones más cercanas al eje central hacia las más distales.

Concretamente para la actividad gráfica, los estudios realizados por AJURTIAGUERRA (10), ponen de manifiesto la existencia de una maduración tónica progresiva a nivel de las extremidades superiores en -- las siguientes observaciones:

El antebrazo se apoya sobre la mesa entre los cinco y nueve años, y progresivamente disminuye este soporte hasta no necesitarlo (hacia los once-doce años).

A los cinco años la mano se coloca en la posición pronación supinación, y hace en las de semisupinación o intermedia (sobre el lado), que son las que perdurarán para siempre.

Hacia los cinco años, la muñeca se vuelve muy flexible, aunque -- hacia los siete, debido a la posición de la mano, se vuelve más rígida, pero de nuevo vuelve a adquirir esta flexibilidad en la medida -- que domina el asentamiento correcto de la mano.

La independencia de los dedos se manifiesta con la mejora del -- aguante del instrumento de la escritura, el alargamiento progresivo -- de los dedos y la forma de coger el instrumento (cada vez más separado de las yemas de los dedos).

#### 2.2.7. DESARROLLO DE LA PRENSION.

El desarrollo de la prensión está íntimamente relacionado con la



evolución motriz y la percepción visual. La evolución motriz y el tono de los miembros permiten la acción de los miembros superiores y ponen en actividad los músculos flexores (que nos permiten coger) y los extensores (que nos permiten dejar). La percepción visual hace posible la localización del objeto que queremos tomar y dirigir el movimiento hacia donde queremos.

En la evolución de la prensión se combinan también las dos leyes generales del desarrollo.

"Las investigaciones realizadas por A. GESELL, demuestran la incidencia de estas dos leyes y señalan que esta evolución sigue las siguientes etapas: (10)

- 1.- Localización visual del objeto (dieciseis semanas).
- 2.- Acercamiento de la mano al objeto (veinte semanas).
- 3.- Prensión con la palma de la mano (veinticuatro semanas).
- 4.- Prensión con las yemas de los dedos (treinta y seis semanas).
- 5.- Prensión con oposición del pulgar (cincuenta y dos semanas).
- 6.- Prensión controlada para poder coger, dejar y construir --- (quince meses)."

Por otra parte, si nos referimos a la prensión relacionándola con el dominio de los movimientos escribanos, nos encontramos con la función de aprehensión de los instrumentos de la escritura. La forma más habitual de coger el lápiz es entre los dedos pulgar y medio, colocando el índice encima del instrumento. En principio los dedos se colocan semiflexionados, incluso hay quien llega a flexionarlos tanto

que los sitúa en la posición conocida con el nombre de "pico de pato". Esta posición la podemos considerar como normal en los inicios del -- aprendizaje, pero en etapas posteriores es necesario que evolucione. -- Entre los siete y los catorce años los dedos se extienden y flexibilizan.

"Acerca de la posición del papel y del control de la fuerza de -- prensión y según los estudios efectuados por AJURIAGUERRA, cabe consi -- derar las siguientes evoluciones y posiciones:

- . Posición del papel respecto del borde de la mesa: A los cinco años necesita acercarse del papel hacia él. Entre los siete y los catorce años aleja el papel del borde de la mesa.
- . Posición respecto al eje de quien escribe: Entre los cinco y los siete años, coloca el papel frente al tronco, y más tarde lo sitúa hacia la derecha.
- . Inclinación del papel: A los cinco años sitúa el papel parale -- lo al borde de la mesa y entre los siete y los nueve años tien -- de a inclinarlo hacia la izquierda." (10)

Con relación a la fuerza de prensión, es evidente que el niño ne -- cesita efectuar una cierta fuerza para escribir, y a medida que evolu -- ciona, la fuerza crece, pero su utilización mejora al desaparecer los movimientos parásitos y en la medida que pierde rigidez el brazo que -- escribe.

### 2.2.8. LA DOMINANCIA LATERAL.

Una mayoría de autores está de acuerdo en que la preferencia por una u otra mano depende del dominio cerebral. Así, la prevalencia de la mano derecha se debe al dominio del hemisferio izquierdo, y la prevalencia de la mano izquierda al dominio del hemisferio cerebral derecho. Esta predilección no se manifiesta en los primeros meses de vida. Es hacia los dos años cuando se hace visible, y se afirma entre los tres y cuatro años, aunque pueden producirse variaciones en este período intermedio. Conocerá su derecha y su izquierda alrededor de los siete años.

A fin de que el niño realice la escritura con la parte dominante de su organismo, se debe averiguar con anterioridad su dominio lateral, tanto respecto al ojo como a la mano, para de esta manera evitar situaciones erróneas o de lateralidad cruzada.

### 2.2.9. DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS DE ESPACIO, TIEMPO Y RITMO.

#### 2.2.9.1. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE ESPACIO:

Los grafismos se ejecutan en un espacio concreto y, en consecuencia, el dominio del espacio es esencial en la escritura. Es necesario que el sujeto que escribe conozca el espacio gráfico en el que va a realizar los grafismos y, además, la dirección, organización y situación concreta de los diversos trazos.

El concepto de espacio no es innato en el hombre. Se adquiere a medida que su inteligencia se va desarrollando, y en este aprendizaje

son esenciales: los desplazamientos del propio cuerpo, las acciones - que se realizan con los objetos y la aparición de la función simbólica.

La representación del espacio nos permitirá plasmar nuestros desplazamientos a través de las imágenes mentales, el dibujo o el lenguaje, así como el trazo de figuras y formas, teniendo en cuenta las propiedades que las caracterizan. Según PIAGET, las representaciones del espacio se construyen a partir de la organización de las acciones ejecutadas con objetos situados en el espacio, en un principio acciones-motrices y más tarde acciones interiorizadas que se convierten en sistemas operacionales. El niño será capaz de representar el espacio a medida que pueda integrar estas acciones y que conozca las propiedades topológicas, proyectivas y euclidianas del espacio. (10)

En geometría, las propiedades topológicas corresponden a las relaciones de: proximidad, separación, orden o sucesión temporal, inclusión o contorno y continuidad. Las geometrías proyectivas y euclidianas, también tienen en cuenta estas propiedades y agregan otras:

Propiedades que permanecen perceptualmente invariables ante cambios de la perspectiva desde la cual se mira una figura, en el caso de la geometría proyectiva: propiedades familiares como la angularidad, el paralelismo y la distancia, en el caso de la geometría euclidiana.

#### 2.2.9.2. DESARROLLO DEL CONCEPTO DEL TIEMPO.

En el dominio de los movimientos escribamos el concepto de tiempo.

po es un factor esencial. Conocer el principio y el fin de un movimiento, así como el antes y el después de una sucesión de movimientos, permitirá al niño anticipar, frenar, interrumpir o repetir un movimiento determinado.

La percepción del tiempo es inseparable de la percepción del espacio, pues por medio de las señales espaciales y de su permanencia, el niño adquirirá las nociones de duración y de ritmo. El concepto de tiempo es una construcción en la mente del niño; no existen a priori elementos que conformen este concepto, sino que requieren una construcción ontogénica, lenta y gradual.

#### 2.2.9.3. DESARROLLO DEL RITMO:

Al referirnos a la actividad gráfica, no podemos olvidar el ritmo. La escritura es un ritmo de palabras, y el niño debe percibirlo y representarlo como tal.

Según P. FRAISSE el bebé en la cuna ya ejecuta las primeras manifestaciones rítmicas, y éstas evolucionan hacia la sincronización en el transcurso de la infancia; incluso afirma que hacia los siete años la sincronización es perfecta en casi todos los niños. (10)

El ejercicio rítmico es un medio para regularizar la actividad motriz; en cambio, la representación de las cadencias rítmicas es un medio para aprender las situaciones y relaciones con el tiempo. Esta representación se asocia generalmente a la transcripción gráfica, favoreciendo de esta manera la capacidad de análisis y la reversibilidad

del pensamiento. En la reproducción de una estructura rítmica, intervienen los progresos personales a nivel perceptivo, motriz e intelectual.

#### 2.2.10. GENESIS Y EVOLUCION DE LOS PRIMEROS TRAZOS:

##### GRAFISMOS ESPONTANEOS Y FORMAS PERFECTAS.

Los primeros trazos, al principio, surgen en el niño de manera espontánea, sin reproducir el medio visual circundante; los realiza porque le producen una sensación agradable.

El hecho de ver impreso de forma permanente el movimiento que ha realizado, le proporciona un gran placer y goza de sus garabatos como movimientos como registro de una actividad kinestésica.

La aparición de los primeros trazos surge hacia los dieciocho meses y se debe a la maduración neuro-perceptivo-motriz.

Su evolución debemos considerarla a través de los tres niveles de la actividad gráfica: el motriz, que permite la realización de los movimientos; el que se manifiesta por el progresivo control visual de los trazados, y el representativo, que se pone en marcha a través de la función simbólica y se caracteriza por la objetivización del acto gráfico; este último nivel permitirá realizar las diferenciaciones -- entre el dibujo y la escritura.

Según L. LURCAT, en el nivel motor, los trazos son homolaterales en un principio; es decir, segmentos de recta de dirección izquierda para la mano izquierda y derecha para la mano derecha. Estos trazos -

los denomina barridos. El punto de partida es el eje proyectado por el plano de simetría del propio cuerpo sobre la pared o la hoja de papel, sobre la cual el niño apoya un objeto que deja una huella, un trazo. Aparecen alrededor de los dieciocho meses.

Los barridos tienden hacia la vertical o hacia la horizontal, según el movimiento de rotación del brazo se realiza alrededor del eje vertical y horizontal. Muy pronto los barridos se curvan tomando forma de uso. Los usos aparecen alrededor de los diecinueve meses. Entre los veintiún y veintidos meses, la línea curva en forma de alubias se ve reemplazada progresivamente por elipses; estas serán horizontales o verticales, según domine un eje de rotación o el otro. En el momento en que los dos movimientos de rotación del brazo en torno al hombro se presentan coordinados, aparecen los trazados circulares; hasta llegar a las elipses dominadas una de los movimientos, ahora la amplitud de los dos movimientos es prácticamente equivalente.

El perfeccionamiento de los trazados circulares desemboca en la realización de movimientos cruzados. El movimiento es cruzado cuando el trazo producido por el lápiz cogido por la mano derecha es realizado en la parte izquierda del espacio gráfico, frente a la mitad izquierda del cuerpo.

La aparición de movimientos cruzados provoca un movimiento de flexión de la muñeca que se manifiesta gráficamente bajo la forma de un bucle. El bucle es producido por la rotación de la mano en torno de la muñeca. Este grafismo aparece alrededor de los veinticuatro meses.

Progresivamente la mano se va especializando en la producción - del sentido y el brazo en la realización de la dirección. De esta manera se van coordinando sentido y dirección, y así, hacia los veintisiete meses, aparecen los primeros cicloides. Estos nacen de la coordinación de dos movimientos: el de la mano en torno de la muñeca produce el sentido de rotación, y el del brazo alrededor del hombro elabora la dirección rectilínea.

Alrededor de los tres años surge el epicicloide, el cual lo podemos considerar como un cicloide descrito en un círculo. El epicicloide se produce a partir de dos movimientos de rotación: el de la mano alrededor de la muñeca origina la curvatura local de cada bucle, mientras que el movimiento de rotación del brazo en torno del hombro produce la curvatura global de la figura.

El nivel perceptivo del acto gráfico se comprueba cuando se empieza a ver el niño deja de interesarse en su gesto y empieza a preocuparse por su trazado; es decir, en el resultado del gesto. Hasta este momento el ojo seguía a la mano comprobando el trazo, a partir de este periodo (alrededor de los dos años) el ojo será el que guiará a la mano.

El control perceptivo posibilitará el nacimiento de las primeras formas y representaciones. Este control evoluciona a partir del mejoramiento continuo del control motriz, la aparición de la dominancia lateral (que se deduce por la desaparición de la simetría primitiva), la progresiva coordinación ojo-mano y la aparición de la función simbólica.



Las primeras formas, según L. LURCAT, surgen por este orden hacia los dos años y cuatro meses, aparece el círculo cerrado; éste se diferencia del trazado circular porque se ejecuta de forma más lenta, se trata de un trazado controlado y se corresponde con el nivel perceptivo del acto gráfico, pero procedente del trazado circular.

Hacia los dos años y seis meses, aparece el cuadrado, a los dos años y siete meses, el rectángulo. Alrededor de los tres años realiza la espiral; ésta se caracteriza por ser una curva de amplitud controlada que exige un cuidado permanente de su realización.

Alrededor de los tres años intervienen un control más complejo. El niño puede realizar la doble rotación de sentido positivo y luego de sentido negativo; esta conquista hace posible la realización de híbridos y arabescos.

En estos momentos podríamos considerar que el niño ya posee todo el alfabeto gráfico espontáneo que le permite llevar a cabo cualquier trazado, pero ha de lograr todavía algunas adquisiciones; el sentido de rotación (positivo y negativo) y el de traslación (hacia la derecha o la izquierda, hacia arriba o abajo) de sus trazos en el espacio gráfico.

Además, por lo que se refiere a la representación de figuras perfectas, la edad de tres años se señala como el comienzo de esta realización. El cuadrado, el círculo, el rectángulo, el rombo, etc., realizados de forma perfecta, aparecen mucho más tarde, cuando el niño posee perfectamente desarrollados el control motriz, el perceptivo y el

*representativo, y tiene integradas las nociones del espacio topológico y euclidiano.*

## B.- APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

### 2.1. CONDICIONES REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE

El aprendizaje de la lectura y de la escritura supone las condiciones siguientes:

- Un nivel de inteligencia analítica: aislar y diferenciar las formas, descomponer y recomponer los grupos de letras.
- Un dominio suficiente del lenguaje hablado: distinguir los sonidos, las palabras, los sentidos.
- Ausencia de trastornos de elocución.
- Una buena lateralización y una buena organización del espacio y del tiempo. De hecho, las letras son signos orientados. Por ejemplo, la b, la d, la p, la q, en letras de imprenta no se diferencian nada - más que por su orientación en el espacio y el dinamismo de la escritura, es un dinamismo izquierda-derecha. Izquierda y derecha, delante y detrás, arriba y abajo, encima y debajo, son pues saberes absolutamente imprescindibles para este aprendizaje, del mismo modo que primero-segundo, antes-después, sin hablar de la entonación y del uso de la puntuación, que exige el dominio del ritmo fuerte-débil, alzar la voz, bajar la voz, el ruido, el silencio.
- Agudeza visual y auditiva normales. Verificad que vuestro hijo oiga bien y vea bien. Existen sorderas parciales que actúan sobre algu-

nas frecuencias de onda y que pasan desapercibidas. Se dice entonces que el niño está distraído o que tiene la cabeza dura.

- Una buena psicomotricidad, puesto que en la escritura ha de darse una fina coordinación entre el ojo y la mano y una integración de las percepciones. Un buen test de esta capacidad consiste en hacer copiar al niño el dibujo de un rombo. Si su figura es correcta, con los cuatro ángulos en su lugar, hay grandes probabilidades de que no halle demasiada dificultad en formar y ligar las letras.

Un handicap en uno de los seis puntos que hemos enumerado puede provocar un fracaso en este primer curso de escolarización cuyas consecuencias repercutirán por mucho tiempo:

- En primer lugar, porque toda la escolarización está fundada sobre la lectura y la escritura.
- Además porque el fracaso escolar, a los seis años, período de inseguridad y de incertidumbre, de afirmación de sí mismo y de comparación con los otros compañeros, acarrea trastornos de la personalidad y de la relación y más especialmente, el complejo de inferioridad que constituye un serio inconveniente en la vida. (11)

## 2.2. DESARROLLO DE LOS PROCESOS NECESARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA- LECTURA-ESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TEORIA DE PIAGET

La psicología ha desarrollado ampliamente el estudio de la madurez del niño en relación con el aprendizaje de la lecto-escritura.

Se ha determinado como funciones básicas para este aprendizaje, - percepción en sus aspectos de figura-fondo, discriminación y constancia, función corporal en sus aspectos de esquema, imagen y conceptos- y función témporo-espacial. De la integración de estas tres funciones dependerá la coordinación visomotriz.

En nuestro sistema educacional se da mucha importancia a un buen programa de estimulación de funciones básicas en el último año de Jardín Infantil sin hacerse referencia a ellas en los años anteriores. - Con esto se descuida un periodo importantísimo en la vida del niño en el que es fundamental el aprovechamiento máximo de las potencialidades del individuo.

Por lo tanto no parece indispensable un conocimiento claro de - cómo nacen, evolucionan y se integran estas funciones para poder planificar una estimulación temprana de los procesos que nos asegurarán un aprendizaje adecuado.

### DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Según J. Piaget, considera que el desarrollo de la inteligencia, se inicia desde el momento en que el niño nace, atravesando por un --

período que es el de la inteligencia senso-motriz que presenta características que hacen posible distinguir 6 estadios.

Haciendo un análisis de las estructuras que aparecen y se desarrollan en estos estadios podremos determinar los momentos y formas en que las funciones anteriormente establecidas como relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura comienzan a surgir integrándose hasta formar estructuras de conjunto.

#### PRIMER ESTADIO: (0-1 mes)

Durante las primeras semanas de vida, el niño realiza un ejercicio funcional basado en los reflejos innatos que posee, es decir, pone en juego sus capacidades las que más tarde van a ser enriquecidas por asimilaciones progresivas.

Es inicio de la función corporal, en relación a lo que hemos definido como esquema corporal, recibiendo aquí las primeras experiencias táctiles y sensoriales de su propio cuerpo.

Es en relación con estas primeras sensaciones que se producen las primeras asimilaciones que permiten el reconocimiento de situaciones globales y que van a llevar en el segundo estadio al establecimiento de los hábitos.

#### SEGUNDO ESTADIO: (1-4 meses)

Los primeros hábitos se forman a partir de la asimilación de los elementos nuevos a los esquemas reflejos. Es decir, el niño generaliza

za sus primeras asimilaciones extendiéndolas a otros objetos, permitiéndoles una mayor amplitud de experiencias. Esto hace posible que aparezcan coordinaciones en tres esquemas distintos.

Así el niño es capaz de revivir una situación de alimentación - con sólo escuchar los pasos de la madre y vemos que empieza a dirigir la vista hacia el lugar donde se produce el sonido, queda claro entonces que existe una coordinación entre cuadros visuales auditivos y motores.

Se presenta evidente en este momento la actividad perceptiva realizada que ya estaba presente en relación al propio organismo en el estadio anterior y que tan importante papel desempeña en el aprendizaje.

Inicialmente el niño capta cuadros perceptivos bastante indiferenciados, determinando lo que conocemos como percepción "sinéctica o global".

Finalizando este segundo estadio, podemos determinar entonces en relación al nacimiento de las funciones básicas para el aprendizaje de la lecto-escritura, que es en este momento tan temprano en el desarrollo que comienza la estructuración de las funciones de percepción visual y auditiva que determino la posibilidad de un adecuado conocimiento del mundo que lo rodea, permitiéndole en este conjunto a realizar un aprendizaje menos dificultoso y con mayores probabilidades de éxito.

Nos parece importante sin embargo, aclarar que la percepción no-

es una función más entre otras, representa junto a la actividad motora el proceso característico de esta etapa del desarrollo.

Es a partir de estas dos actividades que el niño va a ser capaz de llegar a la construcción del objeto, del espacio, de la causalidad y del tiempo, y es, en la medida en que esto se logre, que podrá completarse la estructura perceptivo-motora estableciéndose las constancias.

### TERCER ESTADIO: (4 a 8 meses)

En este nivel nos encontramos con comportamientos nuevos que señalan un avance en relación a los simples hábitos.

Aparece la pretensión de las cosas vistas, toma lo que ve y lleva ante sus ojos las cosas que toca, es decir, inicia la coordinación entre su actividad visual y táctil.

En este momento el niño coordina, como ya se dijo, esquemas heterogéneos (perceptivos y motores) y por tanto espacios heterogéneos entre sí, sobrepasa el marco estricto del espacio práctico proyectándolo en el mundo externo sobre el que él actúa, iniciando con esto la formación del espacio subjetivo.

Como esto, aparecen los primeros elementos que van a integrar el esquema de las relaciones espaciales, en el sentido de la posición -- que ocupan los objetos en relación a él mismo. Es una percepción egocéntrica y subjetiva del espacio. El niño logra una cierta evaluación de las distancias y de la profundidad dentro de su espacio próximo.



Como se vé, con estos procesos se está aludiendo a las relaciones de posición dentro de la función *témporo-espacial*.

Será a partir de estos elementos que el niño podrá elaborar la *direccionalidad* que juega un papel importante en el aprendizaje de la *lecto-escritura*.

Junto a la evolución de la *noción espacial* se da la de la *noción temporal*, encontrándose con que es en este tercer estadio que éstas - sobrepasan el campo *subjetivo* para empezar a relacionarse con el mundo exterior.

Jean Piaget define el desarrollo de la *inteligencia* como un proceso permanente de sucesivos *desequilibrios y equilibrios* en que cada solución encontrada va siendo *integrada* en un todo complejo, formando agrupaciones cada vez más elaboradas que permiten una mayor *movilidad* en su enfrentamiento al mundo así como un mayor *distanciamiento*, lo - que le confiere un aumento de la *objetividad y certeza* en la *consideración* de él.

#### CUARTO ESTADIO: (8 a 12 meses)

Aquí aparecen las primeras conductas definidas en relación al *objeto*. El niño busca el objeto desaparecido, con esto se presenta una *primera conservación* de las cosas.

A). *FUNCIÓN CORPORAL*: La *función corporal* se enriquece en la medida en que el sujeto realiza los movimientos necesarios para llegar al lugar en que se encuentra el objeto tras los desplazamientos suce-

sivos a que ha sido sometido.

B). **FUNCION TEMPORO-ESPACIAL:** El conocimiento del espacio que tiene el niño le permite establecer relaciones de posición entre los objetos que se encuentran en su espacio, próximo y lejano. Logra una mayor evaluación de las distancias y de la profundidad. Logra conciencia en cuanto el "antes" y "después" de los desplazamientos objetivos de las cosas y por tanto de las series temporales que los relacionan.

El niño ordena en el tiempo acontecimientos independientes de su propia acción. Por primera vez reconoce acontecimientos que presencia y no sólo los que son producto de su actividad.

C). **COORDINACION VISO-MOTORA:** A medida que la percepción del mundo se hace más objetiva, el niño alcanza una mayor acomodación de sus esquemas motores. A partir del progreso de su motricidad construye la noción de distancias mayores y generaliza la prensión.

En el plano de la percepción se ve que en este cuarto estadio se establecen ya las constancias de forma y magnitud así como la consideración de las perspectivas.

Igualmente quedan claras para el niño las diferencias entre cambios de posición del objeto y de estado.

El campo perceptivo visual adquiere como consecuencia, gran estabilidad y objetividad.

**QUINTO ESTADIO:** (12 a 18 meses)

A). **FUNCIÓN CORPORAL:** En la medida en que el niño avanza en el conocimiento del mundo, de las relaciones de posición de los objetos y de los desplazamientos de éstos logra separarse del mundo que los rodea y empieza a tomar conciencia de sus propios movimientos lo que le permite un mayor control y planificación de su propia actividad.

B). **FUNCIÓN TEMPORO-ESPACIAL:** Se presenta ya aquí un conocimiento claro por parte del individuo, de los desplazamientos de los objetos, unos en relación a otros. Es decir, las relaciones espaciales es tán establecidas en cuanto a las posiciones percibidas de los objetos.

Es de todos conocida la importancia que en el aprendizaje de la lecto-escritura tiene el proceso que aquí vemos, esbozándose la posibilidad de que el niño perciba y memorice la relación espacial entre los elementos así como la sucesión temporal que se establece entre --ellos, influirá en gran medida en el reconocimiento de letras y palabras en la lectura y en la representación gráfica de ellos o sea la -escritura.

C). **COORDINACIÓN VISO-MOTRIZ:** En la medida que el niño toma con ciencia de sus propios movimientos como estructura de conjunto realizando sus desplazamientos en forma consciente en la dirección del objetivo que le interesa, logra una mayor integración de éstos determinando un avance en la precisión y administración de ellos.

**SEXTO ESTADIO:** (18 a 24 meses)

En esta etapa la conducta del niño muestra la posibilidad de en-

contrar el objeto después de varios desplazamientos sucesivos, aún cuando éstos ocurran fuera del campo visual.

A). **FUNCION CORPORAL:** A partir de la observación de la actividad del niño, se deduce claramente el conocimiento que él tiene de los desplazamientos de su propio cuerpo.

Este conocimiento le permite representaciones mentales de los itinerarios y coordinaciones motoras necesarias para alcanzar sus objetivos.

A través de esto se ha completado lo que hemos llamado *esquema corporal*.

B). **FUNCION TEMPORO-ESPACIAL:** Las relaciones espaciales que ya se establecieron en el transcurso del quinto estadio logran ser manejadas por el niño a nivel de representaciones mentales.

Igual cosa ocurre en cuanto a las series temporales: el niño presenta evocaciones de hechos pasados y puede reponerlos a acontecimientos futuros.

Con esto podríamos decir que está estructurada la función *témporo-espacial* que se verá enriquecida con el aumento de experiencias a lo largo de la vida.

C). **COORDINACION VISO-MOTRIZ:** Se refiere claramente que de la estructuración de las funciones corporal, *témporo-espacial* y *perceptiva* se llega a contar con elementos necesarios para lograr una adecuada integración que permita un avance en la anticipación e intenciona-

lidad de los movimientos que se ejecutan orientados hacia determinados fines.

Cabe hacer notar sin embargo, que aquí juega importante papel la maduración neurológica y fisiológica que se establece con el aumento de la edad cronológica.

#### ESTADIO PREOPERACIONAL: (De los 2 a los 7 años)

El estadio preoperacional trae consigo la función simbólica. Los procesos de pensamiento infantil estaban ligados principalmente a lo real, lo presente, lo concreto. Ahora, los niños pueden usar símbolos para representar objetos, lugares y personas; su pensamiento puede regresar a eventos pasados; avanzar para prever el futuro y detenerse - en lo que está ocurriendo en algún aspecto del presente. Los procesos mentales son activos y por primera vez también son reflexivos. Una vez que los niños entran en el estadio preoperacional, su habilidad para representar cosas con símbolos, los capacita para compartir un sistema de símbolos con otros.

Antes del estadio preoperacional, los niños todavía no podían evocar para ellos mismos, sin indicios externos, símbolos de personas o hechos. Ahora lo pueden hacer. Pueden pensar en la voz materna sin estarla oyendo realmente o evocar mentalmente la imagen de un cono de helado sin oír la palabra que lo designa. Estas representaciones mentales reciben el nombre de significadores y los objetos o hechos que ellas representan se llaman significantes. Los significadores pueden ser símbolos (representaciones muy personales que involucran imágenes

visuales, auditivas o kinésicas, las cuales tienen algún parecido con el objeto). O pueden ser signos, tales como palabras o números. Los niños pequeños piensan primero en símbolos y continúan haciéndolo, -- aún después de manejar el idioma.

Los niños de este estadio tienen las siguientes características:

Son niños egocéntricos, no pueden ponerse en el papel de otra -- persona.

**Centralización:** Los niños preoperacionales tienden a centrar; se concentran en un aspecto de la situación y descuidan otros, llegando a un razonamiento ilógico. No pueden descentrar o considerar más de -- un aspecto de una situación.

**Irreversibilidad:** Los niños preoperacionales son incapaces de -- entender que la operación de vaciar puede darse en dos sentidos.

#### OPERACIONES CONCRETAS: (de 6 a 11 años aproximadamente)

Los niños se convierten en lo que Piaget llama niños operaciona- les; es decir, llegan a ser capaces de usar símbolos para realizar -- operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades- físicas que eran el fundamento de su pensamiento anterior. Su empleo- de representaciones mentales de cosas y hechos les permite adquirir -- destreza en la clasificación y el manejo de números así como compren- der los principios de conservación. Ahora pueden considerar o tener -- en cuenta más de un aspecto de una situación cuando sacan conclusio- nes, en vez de estancarse en un solo aspecto. Y entienden la reversi-

bilidad de la mayor parte de las operaciones físicas. Su egocentrismo disminuye y comienzan a entender el punto de vista de otras personas. Su habilidad para ponerse en el lugar de otros hace mejorar su capacidad para comunicarse. También aumenta su capacidad para hacer juicios morales, la cual llega a ser más flexible.

#### ESTADIO DE OPERACIONES FORMALES: (12 a 15 años)

*El individuo puede ahora pensar en términos abstractos y enfrentarse a situaciones hipotéticas.*

*Es capaz del razonamiento hipotético-deductivo. Considera todas las relaciones posibles que pueden existir y las analiza una por una, para eliminar la falsa y llegar a la verdadera. [21]*

## C.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

### 2.1. MÉTODOS PARA LA LECTURA

La nomenclatura propuesta por Guillaume. El denominado método - analítico lo es en tanto que es camino hacia los elementos que constituyen el discurso. Es más correcto denominarlo, pues, método de marcha analítica. De la presentación sintética más propiamente sincrética se llega, por vía de análisis a los elementos.

En el método sintético se emprende un camino hacia el discurso, - hacia la síntesis material, es pues, a pesar de la presentación analítica, un método de marcha sintética.

Partiendo de esta dicotomía pueden distinguirse dentro de cada - uno de ellos formas puras y mitigadas de aplicación.

#### 2.1.1. MÉTODO PURO DE MARCHA SINTÉTICA.

Consiste en el conocimiento inicial de las vocales y las consonantes. Se identifica cada grafía leyendo su nombre, conocidas las - - letras se descifran las palabras por deletreo.

El método se fue complementando con las cartillas y silabarios; - estos últimos se forman uniendo a cada consonante las vocales, utilizando incluso combinaciones de letras no contenidas en la lengua, ya - que lo importante, en este método, es la ejercitación y automatiza- - ción del descifrado.



A medida que la automatización toma cuerpo, las palabras se leen a mayor velocidad y se prescinde del deletreo, efectuándose la lectura sílaba a sílaba, y finalmente palabra a palabra; no apareciendo generalmente la significación hasta este último paso.

### 2.1.2. METODO MITIGADO DE MARCHA SINTETICA.

El método mitigado de marcha sintética se concreta en dos vertientes, una silábica y otra fonética.

En definitiva, la variación respecto al método puro radica en el tratamiento del alfabeto, que en la forma silábica es aprendido asociada a las vocales, y en la fonética, referido al valor sonoro de cada letra; por lo demás, las características son semejantes, y a lo largo del tiempo se han ido creando para ambos métodos abundantes técnicas y materiales.

### 2.1.3. METODO PURO DE MARCHA ANALITICA.

Corrientemente se atribuye a este método también conocido como método global.

A principios del siglo XX aparece la figura más significativa en la fundamentación del método global: O. Decroly, quien publica en 1906 su obra con algunas consideraciones sobre la psicología y la pedagogía de la lectura. En este su primer alegato en favor de la lectura global dice: Ni el lenguaje ni la escritura comenzaron por la letra, sino por el sonido y el dibujo, que tienen el valor de una pala-

bra y hasta el de una frase. (10)

Decroly fundamenta su método en los principios de interés, globalización y prioridad de la percepción visual, así como en la necesidad de comenzar el aprendizaje por lo más simple.

En la práctica, el método global comprende tres etapas de aplicación: En la primera, o etapa de iniciación, el niño establece una fuerte asociación entre la expresión escrita y una acción manifiesta-realizada o por realizar. Para establecer este vínculo entre frase y acción se recurre a la expresión gráfica, a la ilustración mediante el dibujo del significado de la frase. Asimismo se refuerza y consolida esta asociación mediante juegos de reconocimiento, relacionando -- frases y dibujos.

Al inicio de la segunda etapa, y conociendo ya el niño algunas oraciones, se pasa a elaborar frases nuevas; de ahí recibe el nombre este segundo momento: etapa de elaboración. El niño ejercita su percepción a base de comparar frases conocidas, lo que le permite construir nuevas formas.

La tercera etapa de análisis consiste en la realización de una serie de actividades dirigidas a la captación de elementos. El paso de la globalización al análisis se efectúa según Decroly mediante el avance en un proceso material de identificación.

#### 2.1.4. METODO MITIGADO DE MARCHA ANALITICA.

En el método puro de marcha analítica el análisis sucede a la -

globalización. En la etapa inicial, como hemos visto, no aparecen actividades de análisis. A este método parte del elemento significativo más simple: la palabra y combina desde el inicio su estudio sintético y analítico.

## 2.2. METODO GLOBAL DE ANALISIS ESTRUCTURAL

Considero importante explicar más detalladamente el Método Análisis Estructural ya que es el método que en la actualidad se utiliza en las escuelas.

### 2.2.1. FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS.

Podemos fundamentar la integración en las leyes de aprendizaje y en los estudios experimentales sobre psicología evolutiva tan estimulados por las investigaciones de Piaget. El niño aprende mejor las cosas cuando se le enseñan relacionadas; entrelazadas unas adquisiciones con otras e íntimamente ligadas, con objeto de que formen un bloque interrelacionado que se grabe en su inteligencia, concretamente en la memoria, pero en una memoria de tipo operativo, que las adquisiciones penetren en su interior, más que como simple conjunto memorístico, como vivencias, como algo vivido y adquirido con la práctica. El valor de la vivencia es algo fundamental en esta concepción de aprendizaje.

Con base en la naturaleza del conocimiento humano y del proceso de aprendizaje, se trata de unificar, de reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; buscar la forma de dar una estructura orgánica a los contenidos y objetivos de aprendizaje y actividades del programa escolar.

El pensamiento del niño de 6 a 8 años es global, porque primeramente capta conjuntos y manifiesta dificultades en la percepción y

observación de los detalles.

Según la psicología de la forma o psicología de la Gestalt, el organismo no reacciona con respuestas aisladas a un estímulo único, sino que responde de manera total a una configuración compleja de estímulos. Estas configuraciones constituyen las partes en un todo organizado.

La psicología de la forma ha tenido una gran repercusión en el campo pedagógico sobre todo ha influido considerablemente en el concepto de percepción, Kofka aplicó los principios de la Gestalt a los fenómenos del pensamiento, que también se estructura en forma de un "todo".

Los fenómenos que comprenden la realidad del mundo se le presentan al niño como un todo indiferenciado. A través de la discriminación de los diferentes fenómenos, aprenderá gradualmente a organizar su pensamiento en forma más diversificada. Ind incorporando nuevas experiencias y reintegrando hechos pasados de forma tal que su comprensión del mundo se amplía, valiéndose entonces de la representación simbólica, la que le permitirá mayor libertad para captar, interiorizar y expresar su realidad.

### 2.2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

La lecto-escritura constituye uno de los aprendizajes básicos del niño que le permite afirmar y sistematizar los diversos conocimientos adquiridos y aplicarlos de acuerdo con los patrones cultura-

les que predominan en su comunidad. Saber leer y escribir contribuye, a la larga, a un dominio más amplio y sólido de la lengua.

Para la enseñanza de la lecto-escritura, el programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular una enseñanza, basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, -- con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la -- lengua.

Cabe señalar, además, que es el mismo método utilizado en los li bros de texto precedentes al programa integrado de primer grado, sólo que ahora se precisan las etapas y se presenta la metodología en las actividades del programa.

El método se apoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce -- siempre en determinados contextos.

Cuando el niño empieza a hablar, el proceso de comprensión entre él y las personas que lo rodean se realiza mediante enunciados con -- sentido global. El niño, al articular una palabra, o incluso una sil ba, le da valor de un enunciado completo, y la persona que se comunica con él entiende su sentido, ya que a la comprensión mutua le ayuda el contexto de la plática. Por eso, según el método, el niño empieza a leer. Visualizando enunciados que tengan sentido para él, sacados -- del habla cotidiana. En este sentido, la enseñanza debe enfatizar la comprensión global de las estructuras. Por esta razón, el método glo-

bal se basa en el principio de leer es comprender la lengua escrita.

El método, en un principio, utiliza el procedimiento de análisis que va de un contexto temático a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Se habla de análisis estructural porque se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como lista de nombres. El planeamiento estructuralista ofrece elementos para desarrollar una enseñanza dinámica donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.

El análisis estructural permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño. Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicitar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos, los cuales quedan implícitos en la comunicación cotidiana. En beneficio de la comprensión, la enseñanza debe canalizar esto siempre dentro del contexto.

El método global de análisis estructural se clasifica entre los métodos de marcha analítica, los cuales parten del análisis y culminan con la síntesis y, además buscan la adquisición del mecanismo de la lecto-escritura, simultáneamente con la comprensión. Se dice que -

los métodos de marcha sintética, como los fonéticos o los silábicos, son más rápidos para la enseñanza de la lectura y la escritura, esto es relativamente cierto porque sólo atienden el aprendizaje de los procedimientos mecánicos y no a la comprensión.

El método tiene como primera etapa la visualización de enunciados; como segunda, el análisis de los mismos en palabras; y como tercera, el análisis de palabras en sílabas. Hay además una cuarta, la afirmación de la lectura y la escritura, que induce a la comprensión del enunciado en todos los elementos que lo estructuran, es decir, -- corresponde a la síntesis.

#### A). ETAPA DE VISUALIZACION DE ENUNCIADOS.

Para trabajar en esta etapa se sugieren los siguientes pasos:

##### 1.- CONVERSACION:

Antes de aplicar la metodología para la lectura y la escritura, se ubica el alumno a través de los contenidos de otras áreas en el tema del módulo.

Es conveniente propiciar actividades propias de la comunicación oral, ya que todo lo que el alumno comente lo relacionará con lo que posteriormente visualizará.

##### 2.- ESCRITURA DE ENUNCIADOS HECHA POR EL MAESTRO:

El maestro, mediante preguntas, dirige la conversación para que los alumnos expresen oralmente enunciados o lleguen a los que -- aparecen en el libro, después, el maestro los escribe en el piza



rrón. Al principio no deben ser más de cuatro. Es aconsejable - que sean acompañados con ilustraciones alusivas a sus significados.

### 3.- LECTURA DE ENUNCIADOS HECHA POR EL MAESTRO:

El maestro lee en voz alta los enunciados al grupo y, enseguida, pide a los alumnos que, junto con él, los vuelvan a leer en voz alta.

### 4.- IDENTIFICACION DE LOS ENUNCIADOS:

El maestro pide a los alumnos que identifiquen cada enunciado, - mediante preguntas como: ¿Qué dice aquí? y ¿Dónde dice?, primero en el orden con el que fueron escritos y después en otro orden. - Cuando el maestro haga la primera pregunta, debe señalar un enunciado para mostrar a los alumnos su representación gráfica. Cuando haga la segunda pregunta, deberán ser los alumnos quienes señalen el enunciado correspondiente al que lea el maestro. De esta manera, el alumno advierte la correspondencia entre la lengua y la lectura, mediante la asociación de lo que escucha con lo -- que visualiza.

### 5.- COPIA DE ENUNCIADOS:

Los alumnos copian en su cuaderno, con letra script, el enunciado que más les haya gustado y lo ilustran en relación con su significado. En cuanto a la escritura, es conveniente que el maestro, al detectar el nivel de desarrollo de la coordinación motora fina del alumno, organice ejercicios preparatorios para iniciar el desarrollo de la escritura, mediante trazos de diversos-

tipos recomendados por las actividades del programa.

#### 6.- EVALUACION:

El maestro, para evaluar a sus alumnos, toma en cuenta las respuestas que éstos dieron en el paso de la identificación de los enunciados. También se puede evaluar a los alumnos pidiéndoles - que relacionen, mediante juegos, enunciados con ilustraciones de su significado. Sin embargo, es conveniente, para confirmar el logro del objetivo de esta etapa, que el maestro solicite a los alumnos que señalen el enunciado leído y mostrado por él. O bien, que los alumnos muestren una tarjeta que contenga el enunciado; - o de alguna otra manera, a condición de que se hayan presentado y leído los enunciados frente a los alumnos.

#### B). ETAPA DE ANALISIS DE ENUNCIADOS EN PALABRAS.

Para esta segunda etapa se sugieren los siguientes pasos:

- 1.- Conversación.
- 2.- Escritura de los enunciados hecha por el maestro.
- 3.- Lectura de los enunciados hecha por el maestro.
- 4.- Identificación de los enunciados.
- 5.- Lectura de las palabras del enunciado.

Una vez trabajados los pasos anteriores, el maestro lee en voz alta cada una de las palabras que integran un enunciado. Después, pide a los alumnos que repitan con él la lectura de todas y cada una de las palabras, en voz alta.

#### 6.- IDENTIFICACION DE LAS PALABRAS:

Los alumnos identifican las palabras del enunciado, al contestar las preguntas del maestro: *¿Qué dice aquí?* y *¿Dónde dice?*, primero en el orden con que aparecen las palabras en el enunciado y - después indistintamente.

#### 7.- COPIA DE PALABRAS Y ENUNCIADOS:

Según sus posibilidades, los alumnos copian en su cuaderno algunas palabras identificadas y las ilustran de acuerdo con su significado, después, copian alguno de los enunciados analizados e ilustran su contenido. Siguen siendo necesarios los ejercicios - preparatorios para la escritura, ahora mediante el trazo de rectas y círculos.

#### 8.- EVALUACION:

Las respuestas dadas por los alumnos en el paso seis de esta etapa, serán la base para la evaluación. Aún es conveniente que los alumnos relacionen lo escrito con lo que significa, ahora con palabras y mediante juegos como la lotería, la memoria y el dominó. Además, para confirmar el logro del objetivo de esta etapa, el - maestro puede pedir a los alumnos que señalen en nuevos enunciados palabras ya identificadas; o que muestren tarjetas con palabras, de acuerdo con las que él les lea y muestre.

NOTA: Durante esta etapa es importante que los enunciados sean analizados en todas sus palabras. Los artículos, conjunciones y preposiciones son palabras que aparecen constantemente, y esta - frecuencia facilitará su reconocimiento en enunciados diferentes.

### C). ETAPA DE ANALISIS DE PALABRAS EN SILABAS.

Para la tercera etapa los pasos que se sugieren son los siguientes:

- 1.- Conversación.
- 2.- Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- 3.- Lectura de los enunciados hecha por el maestro.
- 4.- Identificación de los enunciados.
- 5.- Lectura de las palabras del enunciado.
- 6.- Identificación de las palabras.
- 7.- Identificación de las sílabas en estudio.

El maestro hace hincapié en la o las palabras que contengan la sílaba en estudio que se pretende identificar y pide a los alumnos que las reconozcan. Después lee las palabras, pronunciando con mayor énfasis la sílaba en estudio. Luego solicita a los alumnos que repitan con él la lectura de las palabras, enfatizando la pronunciación de la sílaba por identificar.

El maestro solicita a los alumnos que identifiquen la sílaba en cuestión dentro de la palabra, mediante las mismas preguntas utilizadas en la identificación de los enunciados y de las palabras. Además les pide que subrayen, enmarquen o repasen, con un determinado color, la sílaba identificada. A continuación, los alumnos reconocen las diferentes combinaciones entre la consonante de la sílaba en estudio y las vocales, a partir de las palabras propuestas o de las que aparecen en los libros de texto.

#### 8.- FORMACION DE PALABRAS Y ENUNCIADOS:

Los alumnos dicen palabras que se inician con cada una de las sílabas reconocidas e identifican las sílabas. Posteriormente, el maestro les solicita que formen palabras, utilizando las diferentes combinaciones de la sílaba en cuestión, y también las desilabas estudiadas anteriormente. Después de que los alumnos recorten sílabas y las peguen unas con otras para integrar y formar nuevas palabras, el maestro pide que las escriben en el cuaderno. Finalmente, los alumnos expresan oralmente enunciados que incluyan algunas palabras de las formadas y copian en su cuaderno los que aparecen en el pizarrón.

#### 9.- TRAZO EN SCRIPT DE LA CONSONANTE DE LA SILABA.

Los alumnos observan los trazos de la consonante de la sílaba que escribe el maestro en el pizarrón; y enseguida, los repiten varias veces en sus cuadernos.

#### 10.- EVALUACION.

Esta se determina por las respuestas que los alumnos dieron en el paso identificación de la sílaba en estudio y, además por las palabras que formaron en el proceso de la síntesis. Sin embargo, los alumnos pueden buscar en periódicos, revistas y otros materiales impresos palabras con la sílaba en estudio y señalar o recortarla para construir palabras nuevas, utilizando también otras sílabas ya estudiadas.

NOTA: En esta etapa, para llevar a cabo el análisis de palabras en sílabas, es necesario que antes se analicen en vocales. El

conocimiento de las vocales debe ser previo a la identificación de sílabas directas simples. La secuencia de presentación de las vocales y consonantes se apoyan en la frecuencia decreciente en cuanto al uso de los fonemas en el español utilizado en México.- Al mismo tiempo, se consideró el grado de dificultad de asociación de fonemas y letras, y se separaron en la secuencia las letras con rasgos similares para evitar problemas de discriminación visual.

#### D). ETAPA DE AFIRMACION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

Para esta última etapa se sugieren los siguientes pasos:

- 1.- Conversación.
- 2.- Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- 3.- Lectura de los enunciados.

El maestro lee en voz alta los enunciados que surgieron de la conversación, o el texto que se propone en el libro del niño. Enseguida los alumnos leen en voz alta los enunciados del pizarrón o del texto del libro. Finalmente, se hacen comentarios al contenido de los enunciados o del texto.

#### 4.- REDACCION DE ENUNCIADOS:

Los alumnos escriben en su cuaderno algunos enunciados relacionados con el tema de la conversación inicial, del texto o del tema del módulo. Los textos son ilustrados y leídos en voz alta para darlos a conocer.

##### 5.- EVALUACION:

La misma lectura y escritura son elementos directos para evaluar. Es importante que se tomen en cuenta las posibilidades de los -- alumnos y las diferencias individuales, y que a los alumnos se -- les ayude a corregir sus errores o se les permita auxiliarse entre ellos, por ejemplo, en la lectura en voz alta de enunciados -- y observación de enunciados escritos en cuadernos de otros compa -- ñeros.

### 2.3. MÉTODOS PARA LA ESCRITURA

En el curso del desarrollo normal, los mecanismos necesarios para comprender y reproducir el lenguaje gráfico son adquiridos mucho después que los mecanismos auditivos y coordinadores necesarios para comprender y usar el lenguaje hablado. Muchos niños de mentalidad normal pueden ser enseñados a leer y escribir a los seis años, y a los ocho años la mayoría de los que han recibido instrucción pueden leer fácilmente libros sencillos. Esto es cierto tanto si la lectura se enseña por el "método de letras" es decir, deletreando las palabras, -- por el "método fonico" por el cual las palabras se pronuncian enteras, Método comúnmente empleado para enseñar lenguas extranjeras, o por el "método de visión" en el cual palabras enteras y aún frases completas se fijan en la mente del niño como unidades sin referirse a su composición. El "método de letras" permite leer correctamente un poco más temprano, pero el "método de visión" conduce a una mayor rapidez y -- fluidez en la lectura años después. (1 )



ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

## CAPITULO III

INCAPACIDADES ESPECIFICAS EN EL APRENDIZAJE

3.1. CRITERIOS PARA DETERMINAR LA EXISTENCIA DE UNA INCAPACIDAD  
ESPECIFICA PARA EL APRENDIZAJE

- A). *Psicólogos y maestros, trabajando en equipo, pueden determinar si el niño tiene incapacidad específica para el aprendizaje si:*
- 1.- *El niño no logra concordar con su edad y niveles de habilidad en una o más de las áreas listadas en el punto 2 de esta sección, cuando tiene las experiencias apropiadas de aprendizaje para su edad y niveles de habilidad, y*
  - 2.- *El grupo encuentra que el niño tiene una discrepancia grave - entre el logro y habilidad intelectual en una o más de las si guientes áreas:*
    - a) *Expresión oral.*
    - b) *Comprensión al escuchar.*
    - c) *Expresión escrita.*
    - d) *Habilidad básica en la lectura.*
    - e) *Comprensión en la lectura.*
    - f) *Cálculo matemático, o*
    - g) *Razonamiento matemático.*
- B). *El grupo puede no identificar un niño con incapacidad específica para el aprendizaje si la discrepancia grave entre la habilidad y el logro es primordialmente resultado de:*
- 1.- *Un impedimento visual, auditivo o motor.*
  - 2.- *Retraso mental.*
  - 3.- *Perturbación emocional, o*
  - 4.- *Desventajas ambientales, culturales o económicas. (8)*

### 3.2. CAUSAS PROBABLES DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Las dificultades específicas en el aprendizaje se consideran como síntomas de condiciones internas que existen en el niño, como puede ser un funcionamiento neurológico subóptimo o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso, aunque esencialmente sea normal. - Ejemplos de disfunciones neurológicas podrían ser desviaciones orgánicas del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas y lesiones cerebrales, lo cual puede ocasionar que el cerebro funcione anormalmente. Ejemplos de programación neurológica inadecuada serían las deficiencias de carácter ambiental, que inhiben el desarrollo normal de una o más capacidades básicas. Independientemente de la etiología, las manifestaciones o características conductuales de los niños con dificultades en el aprendizaje son prácticamente las mismas. En los niños que manifiestan problemas en la percepción auditiva o visual es difícil, si no imposible, determinar con confianza si la etiología del trastorno observado tiene un origen esencialmente orgánico o ambiental.

### 3.3. ETIOLOGIA DE ORIGEN ORGANICO

El concepto de disfunción cerebral mínima (DCM), las dificultades específicas en el aprendizaje son causadas primordialmente por alguna alteración en el sistema nervioso central. Ese sistema se compone del cerebro y de la médula espinal y sirve como conmutador, regulando los impulsos entrantes y salientes e interconector, las asociaciones neuronales. Puesto que ese sistema opera como un procesador de información, cualquier desempeño inferior en sus procesos puede inhibir o retardar seriamente la capacidad que un niño tenga para aprender o responder.

Con frecuencia, el término de "lesión cerebral mínima" se aplica porque se ha observado una alteración en el funcionamiento o en la conducta de determinado niño, sin existir un daño cerebral demostrable y sin signos de anormalidad neurológica; y en especial cuando esa conducta desviada asume la forma de deficiencias perceptivas o de lenguaje.

El término más general, el de disfunción cerebral mínima (DCM), implica sólo que el cerebro está operando de una manera subóptima, con resultados que van desde un comportamiento con desviaciones ligeras hasta casos limítrofes.

Las patologías de las que surgen las disfunciones cerebrales. Las condiciones que pueden resultar en disfunciones cerebrales entre los adultos con la hemorragia cerebral, algunas enfermedades y las heridas en la cabeza. Con respecto a la lesión cerebral en niños, ---

Eastman (1959) ha afirmado que al menos dos tercios de los casos tienen que ver con un ambiente intrauterino desfavorable, y que son contribuyentes primarios los nacimientos prematuros, la anoxia, el trauma físico, el factor Rh y las malformaciones congénitas. A esto hay que añadir factores hereditarios y la desnutrición. (7)

Entre las causas más comunes de disfunción cerebral, las más importantes por su frecuencia son la anoxia y la hemorragia cerebral. - La anoxia es aquella condición que se caracteriza por la falta de oxígeno en las células del cuerpo. Como la insuficiencia de oxígeno está asociada directamente con muchas de las condiciones causales mencionadas, cabría considerar la anoxia como causa principal de la disfunción cerebral.

### 3.4. RELACION ENTRE LOS TIPOS DE DISFUNCION CEREBRAL

Las actividades cerebrales que entran en el estudio de las dificultades en el aprendizaje se pueden clasificar según el área de la función cerebral motora, mental, sensorial y convulsiva. Estas funciones y las manifestaciones de las mismas, asociadas con la disfunción cerebral, se plasman en el croquis de Paine (1962) (ver Tabla). Si existe desempeño neural subóptimo, que pueda causar deterioro dentro de algún área del funcionamiento cerebral, produce manifestaciones -- abiertas (grandes) o límitrofes (mínimas). Estas manifestaciones o comportamientos observables reciben a veces el nombre de signos neurológicos "duros" y "blandos". Cuando un niño manifiesta varios signos-abiertos, existe prueba sólida de disfunción cerebral, la presencia de signos límitrofes es prueba menos convincente de organicidad. (7)

La función y las manifestaciones que la acompañan no son mutuamente exclusivas, pues las condiciones que resultan en disfunción general congénita son, por lo común, de naturaleza difusa y causan más de un trastorno en determinado alumno. El grado de esos trastornos en determinado individuo varía de mínimo a grave. Un niño con impedimento motriz severo quizá no tenga dificultad en el aprendizaje, o sólo escasa. Un niño que manifieste deficiencias graves en el lenguaje a lo mejor sólo sea ligeramente torpe o incluso su desempeño motor puede ser normal.

## CROQUIS DE PAINE

Area de Función Cerebral	Posibles Manifestaciones Abiertas	Manifestaciones Límitrofes
MOTORA	Parálisis Cerebrales	Coreostetosis menor o tremor. Hiperreflexia aislada. Torpeza excesiva.
MENTAL	Deficiencia Mental	Retraso mínimo o leve. Superactividad, impulsividad, distractibilidad, breve lapso de atención, baja tolerancia a la frustración, berrinches. Perseverancia, patrones de pensamiento concreto, dificultad en abstraer, discalculia.
SENSORIAL	Ceguera cortical (o sordera) Defectos en el campo visual. Astereognosis, discriminación defectuosa de dos puntos, etc.	Memoria defectuosa para formas o trazos. Concepto espacial defectuoso. Inatención (extinción) visual o táctil.
CONVULSIVA	Epilepsia	EEG anormal, sin ataques.

## ETIOLOGIA DE LAS DISLEXIAS:

Para conocer la etiología de las dislexias tenemos que especificar de qué tipo de dislexia se trata ya que si hablamos de Dislexia - secundaria o sintomática que es el retardo en el aprendizaje de la -- lectura, se estará relacionando con una causa de daño orgánico cerebral, que puede estar ocasionada por traumatismo, hipoxia, secuelas de meningoencefalitis.

La dislexia de evolución primaria, específica o genética que la causa, en este caso sería de origen neurogenético.

Esto explica el hecho de que frecuentemente encontramos que los padres, los abuelos, los tíos o algunos hermanos de los niños disléxicos han presentado alguna vez dificultad en su aprendizaje o en el de sarrollo de su lenguaje y podemos aseverar que la predisposición a la dislexia se trasmite por vía genética, con mayor frecuencia a través de padres que de la madre y se observa más comúnmente en el sexo masculino.

La dislexia por inmadurez: su causa se debe a un retardo en la - maduración de las funciones gnóstico-práxicas.

Por otra parte, las dislexias secundarias pueden deberse a facto res ya sea emocionales, físicos, desnutrición, desventajas culturales y otros factores que influyen en el aprendizaje de la lectura.

Las dislexias mixtas: cuando se combinan los síntomas anteriores haciendo más complejo el problema de aprendizaje.



## SINTOMATOLOGIA DE LA DISLEXIA:

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 síntoma determinado, - por medio del cual va a ser posible identificarla.

Las dificultades que observamos en la lecto-escritura del niño - disléxico, así como sus deficiencias perceptivas motrices, son las -- mismas por la que atraviesa el niño normal transitoriamente, mientras está creciendo y aprendiendo, sólo que en el disléxico perdura más de lo usual.

El niño disléxico muestra retardo pedagógico comparándolo con el nivel de su grupo, ó de 2 ó más años en relación con su edad mental, - perceptiva, física ni ambiental que justifique su dificultad de apren dizaje.

Una característica importante de la dislexia es la lentitud en - su recuperación, aunque el niño reciba atención especial generalmente se requieren varios años de tratamiento constante hasta que logra su- perar sus deficiencias. Algunos tienen que continuar su tratamiento - hasta llegar a la adolescencia, cuando alcanzan la maduración neurológica necesaria y en algunos perderán ciertas deficiencias toda su vi- da, sobre todo cuando la dislexia es de origen genético. Las deficien- cias más persistentes suelen ser: defectos de ortografía, disgrafía y dificultad en la redacción espontánea por escrito.

Considerando lo anterior, lo que se logra a través del tratamiento

to pedagógico especial es llevar y sostener el nivel de lecto-escritura del niño disléxico al grado escolar que cursa.

Cuando el tratamiento se inicia en los primeros años, los resultados son mejores por lo que el tratamiento ideal consiste en la detección de los niños afectados cuando cursan jardín de niños, aunque en esa edad los signos de identificación de su problema los vamos a encontrar en fallas perceptuales o práxicas y quizá el término más apropiado sea el de predislexia, por no presentarse todavía el aprendizaje de la lectura.

### 3. 5. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON INCAPACIDAD PARA APRENDER

Es una discrepancia grave entre el aprovechamiento y la habilidad intelectual en ciertas áreas, como expresiones oral y escrita, comprensión auditiva de lectura y matemáticas. Además de esta particularidad básica, existen otras que parecen ser más comunes en estudiantes incapacitados para aprender que en la población general de su edad.

Estas características son:

**DEMORA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO:** Es posible que incluya características como vocabulario limitado o inmaduro; un gran número, no usual, de errores gramaticales, dificultad para relacionar ideas en una secuencia lógica y "vacilación constante en las palabras".

**ORIENTACIÓN ESPACIAL DEFICIENTE:** Puede incluir características como perderse con facilidad, o dificultad, no usual, para orientarse en nuevos ambientes.

**CONCEPTOS DE TIEMPO INADECUADOS:** Es posible que incluya tardanza regular, pérdida del concepto normal de tiempo o confusión sobre responsabilidad personal relacionada con él mismo.

**DIFICULTAD PARA JUZGAR RELACIONES:** Puede incluir problemas con los significados de grande contra pequeño, ligero contra pesado, cercano contra lejano y otros.

**CONFUSION PARA RELACIONAR DIRECCIONES:** Es posible que incluya difi-

cultad en el entendimiento y habilidad para utilizar los conceptos izquierda, derecha, norte, sur, este, oeste, arriba, abajo y otros.

**COORDINACION MOTORA GENERAL DEFICIENTE:** Puede incluir torpeza general, coordinación y balance pobre o una tendencia a caerse constantemente.

**DESTREZA MANUAL DEFICIENTE:** Es posible que incluya incapacidad para manipular lápices, libros o perillas y dificultad no usual para manejar equipo nuevo.

**IMPERCEPCION SOCIAL:** Puede incluir incapacidad para determinar cuántos otros estudiantes lo aceptan o para leer el lenguaje corporal (en especial, expresiones faciales), en otros estudiantes y adultos (en particular de padres y maestros).

**DISTRACCION:** Es posible que incluya incapacidad para concentrarse en cualquier actividad por un intervalo normal.

**HIPERACTIVIDAD:** Puede incluir el comportamiento descrito como, inquieto e impaciente, en especial si es un fenómeno que se presenta en todo el día y a cualquier momento.

**INCAPACIDAD PARA SEGUIR INSTRUCCIONES:** Es posible que incluya incapacidad para seguir instrucciones orales sencillas, en especial, cuando son dadas las primeras veces.

**INCAPACIDAD PARA SEGUIR DISCUSIONES EN CLASE:** Puede incluir incapacidad para entender el conjunto de ideas, otros estudiantes discuten temas en clase.

TRASTORNOS PERCEPTUALES: Es posible que incluya trastornos de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica. El niño con problemas -- perceptivos no puede ser capaz de copiar letras de manera correcta o de percibir la diferencia entre hexágono y octágono. Puede invertir letras produciendo una escritura en espejo. El niño con dificultades perceptivas quizá no perciba la diferencia entre diversas - combinaciones de consonantes, o entre el sonido del timbre de la puerta y el primero del teléfono. Todos estos problemas perceptuales pueden, al principio, hacer que parezca falta de agudeza sensorial (es - decir, con pérdida visual o auditiva), pero cuando se comprueba que - ésta es normal, debe considerarse la posibilidad de un trastorno perceptual.

PERTURBACIONES DE LA MEMORIA: Puede incluir memoria auditiva o visual.

### 3.6. IDENTIFICACION DEL PROBLEMA A TRAVES DE UNA EVALUACION INFORMAL

Guerin y Maier (1983), afirman que incluye: "Información reunida por las observaciones del comportamiento diario del estudiante mediante el análisis de los productos de éste como ensayos, pruebas y presentaciones y, también, discusiones con los alumnos." (5)

Señalan que la evaluación informal es la acumulación, evaluación y uso de la información para establecer metas, seleccionar estrategias y medir resultados. Debido a una falta de entrenamiento específico en la evaluación informal, "para el alumno excepcional la información reunida por el maestro, casi siempre es una mezcla incompleta de conocimiento y, los datos nuevos, casualmente reunidos, refuerzan las opiniones ya elaboradas".

Las observaciones e interacciones en el salón de clases son elementos principales y esenciales en la evaluación informal (también lo son en otros ambientes, pero el salón de clases representa el campo más fructífero para ésta). Estas observaciones pueden hacerse cuando el estudiante lee en silencio o en voz alta, contesta a preguntas, interactúa con otros estudiantes, toma una prueba grupal, intenta encontrar algo en un libro, trabaja en un informe escrito, o en cualquier otra situación en clase. Antes que nada, los maestros deben aprender a enfocar más allá, de si un estudiante es capaz de dar la respuesta correcta. Puede ser de mayor importancia observar cómo trató de alcanzar la respuesta, los pasos que emprendió o la secuencia en que los llevó.

Cada enfoque particular del niño a la solución de problemas, puede proporcionar sugerencias fundamentales en cuanto a cuál puede ser el enfoque de enseñanza más efectivo. Cómo comienza el niño, la rapidez y secuencia de sus respuestas, qué lo motivó más y qué ocasiona que desista, todo esto quizá sea de gran importancia en el planeamiento de la rehabilitación de las incapacidades para aprender. Las habilidades motoras del niño para usar un lápiz o crayón, cómo detiene el papel, si por lo general se pierde de su labor, cómo responde a los ruidos exteriores y diversas observaciones similares, deben registrarse con cuidado. Como maestros desarrollan, muy rápido el tipo de "insight" requerido para completar una evaluación informal significativa, otros necesitan experiencia y entrenamiento específico. Los maestros especializados en la enseñanza de niños incapacitados para aprender - deben entender y practicar, con regularidad, las técnicas de evaluación informal y saber cómo combinar los resultados de ésta con los de la evaluación más formal o estandarizada, y así tomar mejores decisiones de programas para sus estudiantes. También deben descubrir formas para ayudar al maestro normal del salón de clases con estudiantes incapacitados para aprender, durante la mayor parte del día escolar y a reunir los datos de evaluación informal en ese ambiente, con el fin de entender mejor el patrón total de éxito y dificultades educativas del estudiante.

### 3.7. RELACION ENTRE LOS PADRES Y LOS PROFESIONALES

#### PAPEL DE LOS PADRES:

Es indudable que los padres prestan la mayor contribución emocional e intelectual al desarrollo, problemas y futuro de sus hijos. Este punto no necesita discutirse. Como regla, los nuevos servicios para los niños que tienen algún impedimento se obtienen a solicitud de los padres. Esto mismo ha pasado con los niños que sufren una disfunción cerebral mínima. Parece haber varias razones por las que los padres son los más adecuados para esta función. Primero, sólo los padres tienen un interés permanente y profundo en el desarrollo total de sus propios hijos. Segundo, los padres, para solicitar ayuda, no necesitan esperar que alguien decida que el número de niños que presentan la misma deficiencia justifica la creación de servicios especiales. Tercero, se ha demostrado que tanto los legisladores como las juntas directivas de las escuelas tienden a hacer más caso a las demandas de los padres que a las de los profesionales.

La alternativa sería que los profesionales pusieran a la disposición de los padres los servicios que pueden necesitar. La experiencia parece indicar que, por varias razones, son mucho más lentos que los padres para crear cambios, en la forma de nuevos servicios. Primero, cada profesional puede ver sólo unos cuantos casos, de manera que la frecuencia del problema le parezca pequeña. Segundo, a menudo, cuando aparece un nuevo concepto en la literatura, muchos profesionales no pueden aceptarlo debido a que sus estructuras mentales sólo permiten-



dar al síndrome los significados previamente aprendidos. Esto no se refiere solamente a los profesionales, es una tendencia universal. -- Así, a pesar de que Morgan publicó sus hallazgos en 1896 y otros autores posteriormente mencionaron el problema en sus escritos, muchas autoridades continuaron alegando que la disfunción cerebral mínima no era un problema de gran envergadura. Tercero, son muchas las diferentes profesiones involucradas, cada una de las cuales debe estar al -- tanto de su propia relación con el problema, y la comunicación interprofesional es mínima. Cuarto, las diversas profesiones no están organizadas para trabajar juntas, a fin de obtener leyes y servicios de -- la manera en que los padres pueden organizarse fácilmente para un determinado propósito. Por estas razones, los padres deben asumir mucha responsabilidad personal para lograr aquellos servicios que sus hijos necesitan.

Aunque es obvio que los niños con daño cerebral mínimo han sido durante muchos años parte de la población infantil general, no es sino hasta fecha relativamente reciente que se ha reunido suficiente -- información dentro de las diversas profesiones que se ocupan de tales niños, hasta el punto de alcanzar cierto consenso. Desde 1935 se empezaron a hacer investigaciones en los Estados Unidos de América sobre las características psicológicas de estos niños; sin embargo, cuarenta años más tarde esta información apenas empieza a filtrarse en la -- comprensión y práctica general de las profesiones involucradas.

Todavía hay, por lo general, grandes lagunas en el conocimiento acerca de estos niños y los criterios están muy lejos de ser unánimes.

Faltan estudios sobre la incidencia y prevalencia del problema. La preocupación de los padres acerca de estos niños se ha adelantado mucho a la preocupación de los profesionales, la que a su vez está muy por encima de las medidas que se han tomado para la preparación profesional de maestros, psicólogos y trabajadores sociales, y sobrepasa también a los recursos disponibles para la educación de maestros y al número de profesores competentes para enseñar en esta completa área.

Los padres se dieron cuenta de los problemas de la disfunción -- neurológica mínima en los niños mucho antes que los profesionales. No era fácil para ellos tomar la iniciativa, pero se vieron forzados a hacerlo en vista de la falta de servicios diagnósticos y terapéuticos destinados a remediar este problema de sus hijos.

Muchos padres también sienten que existe una falta deplorable de comunicación entre los profesionales y ellos. Piensan que necesitan saber todo lo más posible acerca de sus hijos para ser capaces de ayudarlos en forma inteligente. Por otra parte, los médicos, los trabajadores sociales y los psicólogos no están acostumbrados a explicar con detalle a los padres sus exámenes u otros hallazgos. Sin embargo, la mayoría de los padres que hacen preguntas muy precisas a los profesionales acerca de sus hijos, son muy capaces de entender el resultado y la interpretación de las pruebas, ya que por lo general ellos también tienen una preparación profesional. Quizá, por primera vez, muchos padres no se contentan con aceptar a ciegas el diagnóstico ni las prescripciones de las diversas profesiones. En el caso de niños con una disfunción cerebral mínima, los padres se han sentido a menudo engañados

dos y se han vuelto muy suspicaces. Las historias de estos padres son bien conocidas de los neurólogos pediátricos y otros, y se asemejan tanto entre sí que se repiten una y otra vez en los informes de casos como un "disco rayado". A algunos neófitos padres de niños con disfunción cerebral mínima les sería útil conocer esas historias porque les consolaría saber que no han perdido sus sentidos, ya que otros los -- precedieron a través de la increíble pesadilla de ser enviados de un profesional a otro sólo para recibir los diagnósticos y prescripciones más contradictorios.

Los padres también se quejan de otro tipo de falla en la comunicación entre ellos y muchos profesionales. Dicen que éstos a menudo no los escuchan, ni a sus hijos ni a ellos. Su queja significa más -- bien que muchos profesionales los oyen con una idea preconcebida y, por lo tanto, son incapaces de escuchar lo que en realidad se les dice. Es interesante comprobar que quienes más ofenden a los padres son aquellos que han recibido un adiestramiento más específico sobre la forma de escuchar a sus clientes.

El problema parece surgir del hecho de que pocas personas escuchan lo que un cliente les está diciendo. Las declaraciones del cliente suelen inmediatamente ser sometidas a interpretación basada en el "marco de referencia" del clínico.

Es típico que las madres de niños hiperactivos y muy impulsivos sean clasificadas como sobreprotectoras por los clínicos que han tenido relativamente poca experiencia con los problemas de la vida diaria de estos niños. Por suerte para estos niños, la mayoría de las madres

se dan muy bien cuenta de la ayuda que sus hijos necesitan. Algunas -  
madres han señalado que es precisamente el deseo de ayudarlos lo que-  
les ha mantenido buscando soluciones a sus problemas.

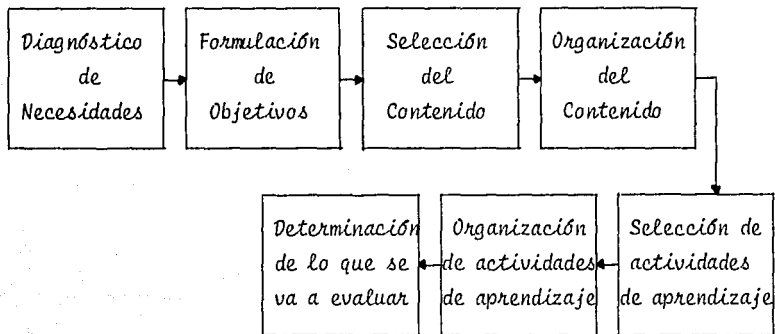
Lo que los padres quieren y necesitan es ayuda práctica en forma  
de métodos para lidiar con sus niños. Quieren saber cómo estructurar-  
el ambiente de su casa y los métodos específicos de manejar al niño -  
en las diferentes situaciones que se presentan dentro de la vida fami-  
liar. Les gustaría alcanzar el nivel práctico de funcionamiento, en -  
el que las horas de las comidas no sean ya una situación enojosa, pro-  
ductora de úlcera o un campo de batalla. Este es el tipo de ayuda --  
práctica que están pidiendo. Y también necesitan descansar un poco de  
sus hijos. Se requieren instituciones que proporcionen personal para  
cuidar a los niños y experiencias de campamento para los pequeños a -  
fin de ayudar a su desarrollo y preservar la salud mental de los pa-  
dres.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

#### 4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DEL MANUAL

Se toma el Modelo de Hilda Taba, el cual consiste:



- 1.- Saber cuál es el problema. En base a lo detectado se realiza el programa.
- 2.- Determinar claramente lo que se quiere alcanzar y cómo alcanzarlo.
- 3.- Temas, unidades, material global necesario.
- 4.- Secuencia u orden de los temas a desarrollar.
- 5.- Todo lo que se ocurra acerca de las actividades del alumno hacerlo teórico-práctico.
- 6.- Organizar las actividades del alumno.
- 7.- Cómo se va a evaluar el alumno.

La elaboración del presente Manual está basado en el Modelo Instruccional de Hilda Taba, el cual consiste en satisfacer las necesidades más importantes en un determinado grupo de sujetos.

Para la realización del Manual fueron tomados sólo aquellos puntos indispensables del modelo.

Los puntos que se tomaron en cuenta para la elaboración del Manual son los siguientes:

- 1.- Diagnóstico de Necesidades.
- 2.- Formulación de Objetivos.
- 3.- Selección del Contenido.
- 4.- Organización del Contenido.
- 5.- Selección de Actividades de Aprendizaje.
- 6.- Organización de Actividades de Aprendizaje.

El punto que excluye del Modelo para la realización del Manual es:

- 1.- Determinación de lo que se va a evaluar.

Se incluyó otro punto importante que se refiere:

- 1.- Material a utilizar.

A continuación se dará una breve explicación de todos los puntos que forman este modelo, así como el punto que se incluyó para la elaboración del Manual.

Puntos del Modelo Instruccional de Hilda Taba:

- 1.- **DIAGNOSTICO DE NECESIDADES:** Se refiere a las carencias más importantes o las necesidades en los niños que hay que rehabilitar, -- dentro del aprendizaje.
- 2.- **FORMULACION DE OBJETIVOS:** Se formularon objetivos para tratar de mejorar los problemas presentes en los niños.
- 3.- **SELECCION DEL CONTENIDO:** Consiste en buscar el material adecuado que se incluyó en cada unidad del Manual.
- 4.- **ORGANIZACION DEL CONTENIDO:** Se refiere a la manera de organizar el contenido en cada unidad del Manual.
- 5.- **SELECCION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:** La manera en que fueron escogidas y clasificadas cada una de las actividades del Manual.
- 6.- **ORGANIZACION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:** La forma en que fueron acomodadas las actividades para que los objetivos pudieran -- ser alcanzados por el niño.

El punto que no se tomó en cuenta fue:

- 1.- **DETERMINACION DE LO QUE SE VA A EVALUAR:** Se refiere a la manera en que nos daremos cuenta, hasta qué punto se lograron los objetivos deseados.

El punto anexado en el Manual fue:

- 1.- **MATERIAL A UTILIZAR:** Se refiere al material, objetos y juegos -- que son necesarios para poder realizar cada una de las actividades, así como también el personal que debe participar para lograr los objetivos propuestos.



CAPITULO V

M A N U A L

## 5.1. INTRODUCCION

Con el fin de proporcionar un apoyo a padres de familia y maestros, se elaboró un manual para ayudar a detectar y manejar a niños con Incapacidad Específica en el Aprendizaje de la lectura y escritura; siendo éste nuestro principal objetivo.

Este manual consta de 2 partes:

La primer parte es donde, a través de una serie de preguntas que padres o maestros deben analizar y contestar, ayudarán a determinar si el niño tiene una Incapacidad Específica en el Aprendizaje de la lectura y escritura. Este cuestionario es sólo una ayuda ya que deberán trabajar en equipo con el psicólogo para que éste, a través de una serie de pruebas confirme el problema.

La segunda parte está formada por una serie de ejercicios que ayudarán al niño a salir adelante en su problema. Estos ejercicios están divididos por áreas y en cada una de ellas se encuentran los ejercicios pertenecientes a éstas.

Se deberá tener mucha colaboración de padres y maestros, ya que el niño necesitará de la atención de ellos para poder llevar a cabo los ejercicios.

## 5.2. COMO DETECTAR EL PROBLEMA

Para poder determinar si el niño presenta un problema en la lectura y la escritura, debe ser detectado por los maestros y padres de familia.

A continuación se proporcionan una serie de preguntas que ayudarán a determinar dicho problema, si las preguntas son contestadas en su mayoría afirmativas, podemos determinar que su hijo o alumno presenta una Incapacidad Específica para la lecto-escritura.

También se presentarán otros factores que nos ayudarán a corroborar lo diagnosticado.

Uno de los factores será el bajo rendimiento que tenga el niño dentro del aula de clases, así como problemas serios en la lectura y escritura.

Las siguientes preguntas deberán ser contestadas con toda claridad por los padres y maestros, analizando cada una de ellas para así ayudar al psicólogo al diagnóstico del niño.

## C U E S T I O N A R I O

1.- *¿Indica el archivo de la escuela dificultades con la lectura desde el primer grado?*

*¿Los comentarios de los maestros incluyen afirmaciones como Estas? ¿Si El quiere, El puede? o ¿Parece tener un alto potencial?*

2.- *¿Ha recibido antes asesoramientos especiales con los métodos de enseñanza convencionales y mostrando poca o ninguna mejoría posterior?*

3.- *¿Está su nivel de lectura dos o más años abajo de lo esperado en lo que respecta a su habilidad mental y a sus oportunidades educativas?*

4.- *¿Algunos días olvida palabras previamente aprendidas y otros días sí las recuerda?*

5.- *¿Hay evidencia de dificultades similares de lectura en algún otro miembro masculino de la familia?*

6.- *¿Muestra reacciones emocionales a su problema de lectura, tales como una fuerte aversión a la lectura, sentimientos de inferioridad, tendencias agresivas o problemas conductuales?*

7.- *¿Se siente "tonto" y no inteligente debido a que no puede leer como sus compañeros de clase?*

8.- *¿Hubo alguna lesión o incidente significativo antes, después o durante el parto?*

- 9.- *¿Ha sido tratado alguna vez por un médico debido a hiperactividad o nerviosismo?*
- 10.- *¿Tiene dificultad para seguir una serie de direcciones detalladas? ¿Confunde ayer con mañana?*
- 11.- *¿Es incapaz de recordar con exactitud razonable una serie de sucesos en una adecuada secuencia cronológica?*
- 12.- *¿En su lectura de textos, omite palabras y frases, se salta renglones o pierde el lugar?*
- 13.- *¿Tiene dificultad para copiar correctamente las palabras del pizarrón de la escuela?*
- 14.- *¿Ignora con frecuencia algunas partes de las palabras, tanto al copiar como al leer?*
- 15.- *¿Lee con frecuencia y persistentemente, algunas palabras de derecha a izquierda tales como la por al, roma por amor, son por nos?*
- 16.- *¿Tiene dominancia mixta, o sea, utiliza el ojo opuesto a su mano dominante o preferida? ¿Puede usar ambas manos igual de bien para escribir? ¿Patea con el pie opuesto de la mano con la que escribe?*
- 17.- *¿Muestra evidencia de mala orientación espacial? ¿Experimenta dificultad para señalar la izquierda de la derecha en los juegos y actividades? ¿Confunde en general los conceptos de dirección, -- por ejemplo: este y oeste, antes y después, los días de la semana?*

- 18.- *¿Muestra poca habilidad para reproducir en secuencia el ritmo?*
- 19.- *¿Su escritura es apretada, lenta o muy desordenada? ¿Sus trabajos escritos denuncian muchos borrones, tachones o errores en general? ¿Su trabajo está en general mal espaciado, por ejemplo, - palabras demasiado retiradas o amontonadas?*
- 20.- *¿Copia mal, con frecuencia una palabra en un lugar y la copia - correctamente en otro? Por ejemplo, puede escribir manta como -- mata, monto, manto o malta, todas en la misma hoja de trabajo?*
- 21.- *¿Forma con frecuencia las letras o los números de abajo a arriba o de derecha a izquierda, comienza en el lugar erróneo pero quizá termina con el símbolo correcto?*
- 22.- *¿Acostumbra a invertir con persistencia algunos de sus números - y/o letras? Por ejemplo: b por d, 6 por 9, 12 por 21, ó p por q.*
- 23.- *¿Es pobre su coordinación motora ya sea para manejar su material de juego o para manipular objetos más pequeños en el salón o casa? ¿Sostiene su lápiz de una forma torpe cuando escribe? ¿Es -- considerado por otros como poco hábil? ¿Se le caen las cosas de las manos con frecuencia?*
- 24.- *¿Aparenta torpeza cuando brinca en sus pies? ¿Arroja la pelota - con su brazo derecho pero escribe con su mano izquierda o vice-- versa?*
- 25.- *¿Su lenguaje es inmaduro, habla infantilmente? ¿Fue lento para - aprender a hablar?*

- 26.- ¿Confunde a veces el orden de las sílabas en las palabras multisílabas tales como "japama" por pijama, "espasguetí" por espagueti y "aninales" por animales?
- 27.- ¿Tiene dificultad para pronunciar palabras con agrupaciones de consonantes, tales como episcopal, estadísticas o transparente?
- 28.- ¿Tiene problemas para escuchar diferencias de sonidos entre palabras similares tales como pan - pon, lazo - liso, venda - venta, misión - mansión?
- 29.- ¿Muestra mala habilidad para asociar los sonidos con sus letras-símbolos? ¿O puede dar por separado los sonidos adecuados de las letras, pero no agrupar éstas en palabras?
- 30.- ¿Su comprensión del material está influida en gran parte de la lectura oral o silente, o sea, existe una gran mejora en su comprensión cuando se emplea uno u otro de estos métodos?
- 31.- ¿Depende mucho de las ilustraciones de un libro cuando lee? Por ejemplo, puede ver el dibujo de un pato pero leer la palabra impresa pájaro como "pato"?
- 32.- ¿Su escritura es en particular deficiente o incluso extraña en sus composiciones originales? ¿Comete errores tales como "polla" por podía, "lete" por lente y "gugete" por juguete?
- 33.- ¿Desarrolló alguna vez tartamudeo, posiblemente después de que hicieron intentos para modificar su zurdera?

34.- ¿Tuvo un notorio atraso para hablar o mostró dificultad con ciertos sonidos, lo cual persistió durante algún tiempo, sobre todo los sonidos r, g, y d?



### 5.3. M A N U A L

Con el propósito de que maestros y padres de familia ayuden al niño a reconocer su problema sin herirlo o bloquearlo, damos las bases para el conocimiento de éste.

Así como dar a conocer a maestros y padres de familia que cada niño es individual; por lo que algunos de ellos saldrán adelante con mayor rapidez y otros tendrán que prestarles mayor atención.

Hemos organizado una serie de ejercicios que ayudarán al niño a reafirmar ciertos procesos que son necesarios para la lectura y escritura.

Empezaremos por explicar cada uno de ellos:

- a). EJERCICIOS DE PSICO-MOTRICIDAD: Tienen el objeto de ayudar al niño en todo lo que se refiere a movimientos coordinados tanto de extremidades superiores como inferiores.
- b). EJERCICIOS DE LATERALIDAD: Se realizarán con el objeto de que el niño logre la dominancia, ya sea de su mano derecha o mano izquierda.
- c). EJERCICIOS DE PERCEPCION: Ayudarán al niño a reconocer los objetos aunque éstos cambien de posición y parezcan no ser los mismos, y ayudar a reconocer objetos de acuerdo a su tamaño, color y ubicación.
- d). EJERCICIOS ESPACIO-TEMPORALES: Tienen por objeto lograr que el-

niño evolucione en sus nociones espaciales y sea capaz de trasla  
dar estas nociones al papel, y se ubique en el tiempo.

- e). EJERCICIOS DE RITMO: Este es un factor básico para la lectura, -  
el objeto es proporcionar al niño esas pautas, espacios, coordi-  
nación necesarios para leer y escribir.
- f). EJERCICIOS DE ESCRITURA: Con el objeto de introducirlo en el -  
problema, se le ayudará a través de estos ejercicios.
- g). EJERCICIOS DE LECTURA: Después de dominar todos los procesos --  
necesarios, se ejercitará la lectura como objetivo principal a -  
lograr.

### 5.3.1. EJERCICIOS DE PSICOMOTRICIDAD

#### OBJETIVO:

El niño a través de una serie de actividades, logrará un movimiento adecuado de todas las partes de su cuerpo, así como movimientos coordinados de sus extremidades inferiores y superiores.

- 1.- **ACTIVIDAD:** El niño acostado en el suelo impulsará su cuerpo hacia la derecha varias veces y luego hacia la izquierda.

**MATERIAL:** Colchón, niño.

- 2.- **ACTIVIDAD:** El niño se arrastrará impulsándose con manos y piernas imitando un gusano y después hacia adelante y hacia atrás.

**MATERIAL:** Niño.

- 3.- **ACTIVIDAD:** Caminará sobre una línea recta, dibujada en el suelo.
- Primeramente con pasos largos.
  - Caminar con pasos cortos.
  - Con pasos cortos de manera que choquen punta, talón.
  - Después caminar con pasos cortos y largos.

**MATERIAL:** Pintura para dibujar la línea sobre el piso, niño.

- 4.- **ACTIVIDAD:** Con ayuda de una cuerda el niño saltará:

- Primeramente con ambos pies.
- Después intercalando los pies.
- Caminando al mismo tiempo que salta.
- Corriendo al mismo tiempo que va saltando.

**MATERIAL:** Cuerda, niño.

- 5.- **ACTIVIDAD:** El niño correrá cuando se le dé la orden, y en el momento que suene un silbato él se parará, cuando suene dos veces seguirá corriendo.

**MATERIAL:** Silbato, niño, terapeuta.

- 6.- **ACTIVIDAD:** El niño caminará hacia atrás:

- Andar lentamente hacia atrás.
- Andar primeramente con pasos cortos y luego largos.
- Andar hacia atrás marchando al ritmo de un tambor.
- Andar hacia atrás de talones y después de puntas.
- Caminar rápidamente hacia atrás sin perder el equilibrio.
- Correr lentamente hacia atrás.

**MATERIAL:** Instrumento musical, niño.

- 7.- **ACTIVIDAD:** El niño imitará las posiciones de brazos y piernas como los vaya realizando una persona que se encuentre al frente.

- Poner los brazos en posición horizontal.
- Hacia arriba.

- Hacia el frente.
- Intercalando brazos, doblando los codos uno hacia arriba y el otro hacia abajo.
- Levantando las rodillas caminando.
- Sentado en el suelo abrir las piernas en el aire y cerrarlas.
- Hacer bicicletas apoyando los codos en el suelo.

MATERIAL: Terapeuta, niño.

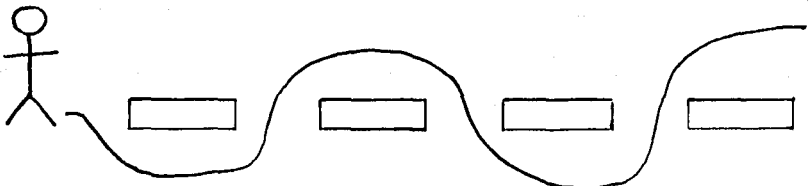
- 8.- ACTIVIDAD: Lanzar y cachar una pelota de diferentes tamaños, primeramente de forma horizontal y después hacia arriba-cachándola él mismo.

MATERIAL: Pelota de diferentes tamaños, niño.

- 9.- ACTIVIDAD: Brincar obstáculos de diferentes tamaños:

- Caminando lento.
- Brincando con ambos pies.
- Intercalando ambos pies.
- Poner los obstáculos en fila y correr sacándoles la vuelta.

MATERIAL: Cajones de cartón, niño.



10.- ACTIVIDAD: Usando cuatro símbolos: +, /, 0, X, se forma un código para que cada símbolo represente un movimiento específico:

+ Salto sobre el pie izquierdo.

/ Salto hacia arriba con ambos pies.

0 Medio giro brincando.

X Arrodillarse.

Se realizan combinaciones de símbolos para que el niño las ejecute.

MATERIAL: Pizarrón, gis, colchoneta o tapete, niño.

11.- ACTIVIDAD: Con una cuerda sostenida en el techo el niño deberá colgarse con las dos manos, sosteniéndose por un lapso de 10 segundos y así ir aumentando el tiempo conforme el niño vaya aprendiendo.

MATERIAL: Soga, niño.

12.- ACTIVIDAD: El niño deberá balancearse en el columpio coordinando los movimientos de las extremidades inferiores, extendiendo las piernas cuando va hacia adelante y flexionándolas cuando va hacia atrás, además utilizará las extremidades superiores para impulsarse.

MATERIAL: Columpio, niño.

13.- ACTIVIDAD: Imitar posiciones de lengua y labios realizados por una persona.

- Mover la lengua para abajo y hacia arriba.
- Sacar y meter la lengua.
- Doblar la lengua.
- Mover la lengua hacia los dos lados.
- Abrir y cerrar la boca.

**MATERIAL:** *Terapeuta, niño.*

14.- **ACTIVIDAD:** *Inflar diferentes tamaños de globos.*

**MATERIAL:** *Globos de colores y diferentes tamaños, niño.*

15.- **ACTIVIDAD:** *Con un popote absorber líquido contenido en un vaso, - y mover un objeto ligero a través de la expulsión de aire por el popote.*

**MATERIAL:** *Popote, vaso con agua, objetos ligeros como una bola de papel, un lápiz, una pelota pequeña, etc., niño.*

16.- **ACTIVIDAD:** *En frente de un espejo, emitir los sonidos de las letras, fijándose en la posición de la lengua y labios.*

**MATERIAL:** *Espejo, niño.*

### 5.3.2. EJERCICIOS DE LATERALIDAD

#### OBJETIVO:

*El niño será capaz de diferenciar la derecha e izquierda, y utilizar correctamente su mano dominante.*

1.- **ACTIVIDAD:** *Realizar las siguientes órdenes, hasta que no se cometa ningún error.*

- *Mueve tu brazo derecho.*
- *Coloca tu brazo derecho arriba.*
- *Coloca tu brazo derecho adelante.*
- *Baja tu brazo derecho.*

**MATERIAL:** *Niño.*

2.- **ACTIVIDAD:** *Se realizará la misma actividad que la anterior, pero ahora con su brazo izquierdo.*

3.- **ACTIVIDAD:** *El niño realizará las siguientes actividades:*

- *Mueve tu pierna derecha.*
- *Mueve tu pierna derecha hacia adelante.*
- *Mueve tu pierna derecha hacia atrás.*

**MATERIAL:** *Niño.*

4.- **ACTIVIDAD:** *Se realiza la misma actividad con la pierna izquierda.*



5.- **ACTIVIDAD:** Ahora se harán combinaciones de brazos y piernas y -  
realizará las siguientes órdenes:

- Mueve tu brazo y pierna derecha al mismo tiempo.
- Mueve tu brazo y pierna izquierda al mismo tiempo.
- Levanta tu brazo y pierna derecha al mismo tiempo.
- Levanta tu brazo y pierna izquierda al mismo tiempo.
- Baja tu brazo y pierna izquierda al mismo tiempo.

**MATERIAL:** Terapeuta, niño.

6.- **ACTIVIDAD:** Realizará movimientos coordinados como:

- Mueve tu brazo derecho y pierna izquierda.
- Baja tu pie izquierdo.
- Sube tu pierna derecha.
- Baja ambas.
- Levanta tu brazo izquierdo y pierna derecha.
- Baja tu brazo izquierdo.
- Sube tu brazo derecho.
- Baja ambos.

**MATERIAL:** Niño.

7.- **ACTIVIDAD:** Imitará los movimientos que realiza la persona que -  
está al frente.

- Levanta tu brazo derecho.
- Levanta tu brazo izquierdo.
- Baja y sube ambos brazos.
- Realízalo en forma invertida, brazo derecho arriba-

y brazo izquierdo abajo.

- Ambos brazos a los lados.
- Abre y cierra los brazos.
- Coordina movimientos, brazo derecho al frente y brazo izquierdo arriba.
- Cambia de dirección, brazo derecho arriba, brazo izquierdo al frente.
- Combina movimientos de brazos.

**MATERIAL:** Terapeuta, niño.

**8.- ACTIVIDAD:** Reconoce partes de tu cuerpo, tocándolos con la mano que se indica:

- Toma tu ojo derecho con tu mano izquierda.
- Toma tu rodilla con la mano derecha.
- Toca ambos ojos con tus manos.
- Toca tu pie derecho con tu mano derecha.
- Toca tu pie izquierdo con tu mano derecha.
- Toca tu muslo derecho con tu mano izquierda.
- Toca tu hombro derecho con tu mano derecha.
- Toca tu oreja izquierda con tu mano derecha.
- Toca tu espalda con tu mano derecha.
- Toca tu tobillo izquierdo con tu mano izquierda.

### 5.3.3. EJERCICIOS DE PERCEPCION

#### OBJETIVO:

*El niño será capaz de reconocer los objetos, letras y figuras - que se encuentran a su alrededor aunque éstos cambien de posición, -- tamaño y color a través de la ejecución adecuada de cada una de las - actividades.*

1.- *ACTIVIDAD: El niño seleccionará de una serie de objetos, los que son iguales en cuanto a color.*

*MATERIAL: Canicas, fichas, listones y cubos de diferentes colores.*

2.- *ACTIVIDAD: Identificar los colores que se le piden a través de - su nombre.*

*MATERIAL: Canicas, fichas, listones y cubos de diferentes colores.*

3.- *ACTIVIDAD: Pedirle que ilumine unas figuras con el color que se - le indica.*

*MATERIAL: Láminas de figuras y colores.*

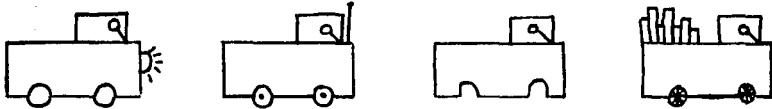
4.- *ACTIVIDAD: Pedirle al niño que mencione el color del objeto que - están señalando.*

*MATERIAL: Objetos de diferentes colores.*

- 5.- ACTIVIDAD: Pedirle que te dé el objeto de determinado color.
- MATERIAL: Objetos de diferentes colores.
- 6.- ACTIVIDAD: Jugar con el niño, dominó de colores.
- MATERIAL: Dominó.
- 7.- ACTIVIDAD: Mencionarle objetos del medio ambiente y que te diga-  
de qué color son.
- MATERIAL: Terapeuta, niño.
- 8.- ACTIVIDAD: Pedirle que te dibuje una figura de un color determi-  
nado indicadas por una persona.
- MATERIAL: Colores y papel.
- 9.- ACTIVIDAD: Enseñarle una lámina con un paisaje y pedirle que ob-  
serve los objetos que se le indican. "Mira el árbol",  
"Mira el perro", "Mira el coche".
- MATERIAL: Láminas con paisajes.
- 10.- ACTIVIDAD: Pedirle que mencione y señale si se encuentran presen-  
tes los objetos que sean de color: azul, verde, blan-  
co, negro, rojo, etc.
- MATERIAL: Terapeuta, niño.
- 11.- ACTIVIDAD: Enseñarle 4 figuras de coches de diferentes colores y

detalles, la persona irá diciendo las características de uno de ellos, y el niño tiene que identificar cuál es.

MATERIAL: Dibujos.



12.- ACTIVIDAD: Se le pide al niño que agrupe una serie de monedas - que se encuentran en una caja, dependiendo de su tamaño.

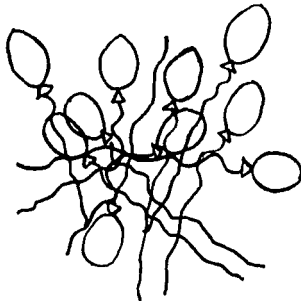
MATERIAL: Caja con monedas de diferentes tamaños.

13.- ACTIVIDAD: Con ayuda de una baraja, se le pide al niño que las clasifique de acuerdo a la figura, color o número, -- dependiendo lo que se le pida.

MATERIAL: Baraja.

14.- ACTIVIDAD: Pedirle al niño que pinte de diferentes colores los globos que se ven en el dibujo.

MATERIAL: Lápices de colores.



15.- **ACTIVIDAD:** Armar un rompecabezas empezando por los más sencillos hasta rompecabezas con un número mayor de piezas.

**MATERIAL:** Rompecabezas de diferente número de piezas.

16.- **ACTIVIDAD:** Recortar en revistas, artículos que se les pidan y pegarlos en una hoja, agrupados por similitud. Como : niños, carros, vestidos, animales, juguetes, etc.

**MATERIAL:** Revistas, tijeras, goma y papel.

17.- **ACTIVIDAD:** Que el niño encuentre las palabras siguientes en el cuadro con letras:

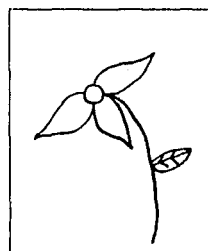
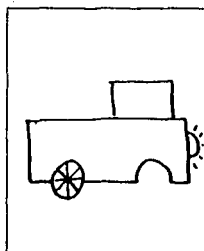
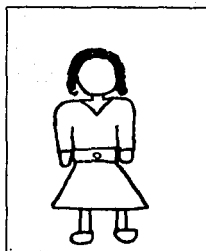
**MATERIAL:** Lápices de colores.

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

- CASA
- PERRO
- LATA
- MAMA
- CARRO

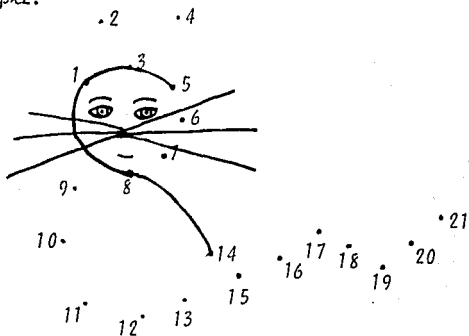
18.- **ACTIVIDAD:** Indicar qué les falta a los dibujos.

**MATERIAL:** Tarjetas con dibujos incompletos.



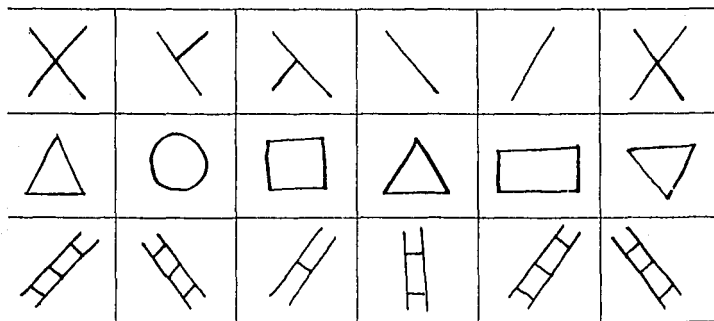
19.- ACTIVIDAD: Continuar los números y formar la figura.

MATERIAL: Lápiz.



20.- ACTIVIDAD: Tachar qué figura es igual a la que se encuentra primero.

MATERIAL: Lápiz.



21.- **ACTIVIDAD:** En un periódico buscar todas las palabras que empiezan con P, T, B, M, N, V, Q, etc. y pegarlas en una hoja poniendo en cada hoja todas las que empiecen con P, en otra todas las que empiecen con T, etc.

**MATERIAL:** Tijeras, periódico, goma y lápiz.

22.- **ACTIVIDAD:** Realizar sonidos con campanas, tambores, sonajas, pandero, primero mostrándole el sonido y el objeto y después que identifique ¿Cuál es el objeto que emite ese sonido?

**MATERIAL:** Sonajas, panderos, piano, campanas.



#### 5.3.4. EJERCICIOS DE ESPACIO-TEMPORAL

##### OBJETIVO:

El niño logrará una adecuada noción de los diferentes tiempos y ubicaciones en su medio ambiente a través de las actividades que ayudan a éste a centrarse en el mismo y poder así trasladar estas nociones al papel.

- 1.- **ACTIVIDAD:** Pedir al niño que observe cuidadosamente todos los objetos que se encuentran a su alrededor, sin moverlo de lugar taparle los ojos y pedirle que nos señale en dónde se encuentran determinados objetos.

**MATERIAL:** Pañuelo.

- 2.- **ACTIVIDAD:** El niño debe ejecutar ciertas órdenes que se le piden, con una pelota el niño realizará:
- Pon la pelota enfrente de tí.
  - Pon la pelota atrás de tí.
  - Pon la pelota arriba de tí.
  - Pon la pelota abajo de tí.
  - Pon la pelota al lado izquierdo.
  - Pon la pelota del lado derecho.

**MATERIAL:** Pelota.

- 3.- **ACTIVIDAD:** Mencionarle ciertos objetos y que nos diga si están -

*lejos o cerca.*

**MATERIAL:** *Terapeuta, niño.*

**4.- ACTIVIDAD:** *El niño debe realizar ciertas órdenes:*

- *Pon tus manos en tus orejas.*
- *Pon tu mano en tu boca.*
- *Pon tus manos en tu cintura.*
- *Pon tu mano arriba de la otra.*
- *Cruza tus piernas.*

**MATERIAL:** *Niño.*

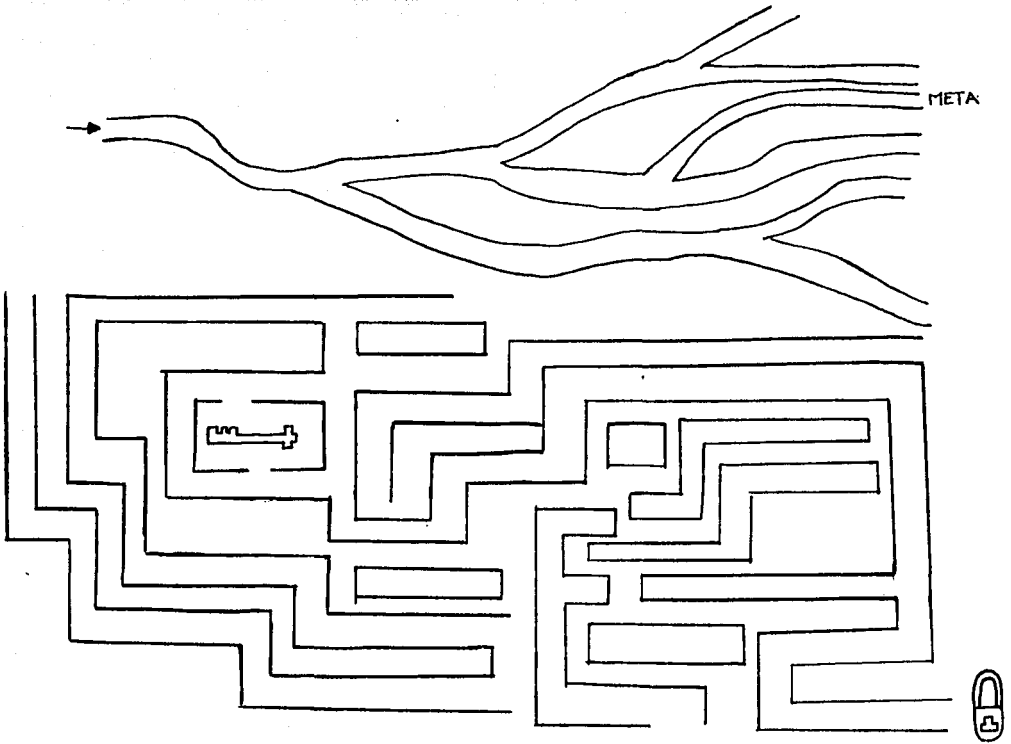
**5.- ACTIVIDAD:** *Con ayuda de una mesa, pedirle al niño que realice ciertas actividades:*

- *Métete abajo de la mesa.*
- *Ponte arriba de la mesa.*
- *Párate enfrente de la mesa.*
- *Párate atrás de la mesa.*
- *Pon tus manos sobre la mesa.*

**MATERIAL:** *Mesa resistente.*

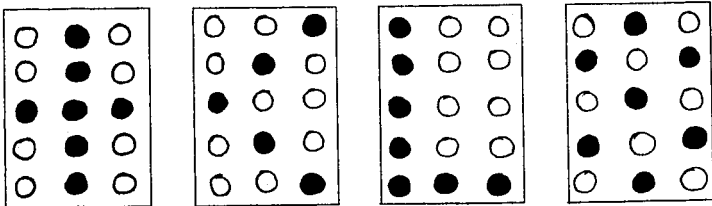
**6.- ACTIVIDAD:** *Que realice laberintos hasta llegar a la salida correcta de cada uno de ellos, empezando por los más sencillos.*

**MATERIAL:** *Lápiz.*



7.- ACTIVIDAD: Con ayuda de un tablero con agujeros, formar figuras con canicas desde lo más sencillo a lo más complejo.

MATERIAL: Tablero con agujeros y canicas.



- 8.- ACTIVIDAD: Taparle los ojos al niño e indicarle que él lo va a guiar verbalmente para que no choque con los objetos que se encuentran enfrente o al lado de él. Se puede invertir la situación, después el niño va a guiar al adulto.

MATERIAL: Pañuelo.

- 9.- ACTIVIDAD: Realiza ciertas figuras con papel, como un barquito, un sombrero, una palomita, una cajita.

MATERIAL: Hojas de papel.

- 10.- ACTIVIDAD: Poner ejercicios al niño para que indique:

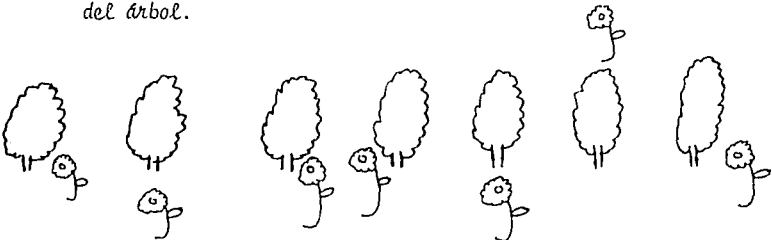
a) Pon una cruz en donde la pelota esté arriba de la mesa.



b) Pon una cruz a los peces que se encuentran abajo del agua.



c) Pon una cruz a las flores que se encuentran al lado derecho del árbol.



d) Pon una cruz al círculo que se encuentre en medio de los dos cuadrados.



11.- **ACTIVIDAD:** Enseñarle al niño una lámina, y contarle una historia indicando claramente los aspectos de día y noche. Después preguntarle sobre el cuento y pedirle que él nos narre uno.

**MATERIAL:** Lámina con paisaje.

12.- **ACTIVIDAD:** Pedirle al niño que dibuje un paisaje de día y de noche y que lo coloree.

**MATERIAL:** Hojas blancas, lápiz, colores.

13.- **ACTIVIDAD:** Con unas láminas dé una secuencia de una historia; pedirle al niño que las ordene como fueron sucediendo.

**MATERIAL:** Láminas con historias.

14.- **ACTIVIDAD:** Mostrarle un dibujo y pedirle que nos haga una historia, utilizando el antes, después y ahora con respecto a lo que sucede o sucederá en el cuento.

**MATERIAL:** Lámina con dibujo.

15.- **ACTIVIDAD:** Hacerle preguntas al niño sobre lo que realiza ahora,

lo que realizará en unos años y lo que hizo hace días.

MATERIAL: Terapeuta, niño.

- 16.- ACTIVIDAD: Hacer que el niño mencione los días de la semana en orden, y preguntarle en forma salteada, ¿Cuál es el día que sigue después del Martes? ¿Cuál es el día que sigue después del Domingo?

MATERIAL: Terapeuta, niño.

- 17.- ACTIVIDAD: Enseñar al niño unas láminas con paisajes de las estaciones del año, preguntarle: ¿Qué le gusta hacer en cada una de ellas? ¿Porqué? ¿Qué ropa utiliza en cada una? Tratando que diferencie entre cada una de ellas y mencione el clima y las características de cada una.

MATERIAL: Láminas con estaciones del año.

- 18.- ACTIVIDAD: Realizar un calendario con los meses, días, poniendo dibujos en los cuales indique qué mes es caluroso, -- llueve, es frío, etc.

MATERIAL: Papel, lápiz y colores.

- 19.- ACTIVIDAD: Hacerle preguntas al niño sobre sus actividades de él y de su familia:

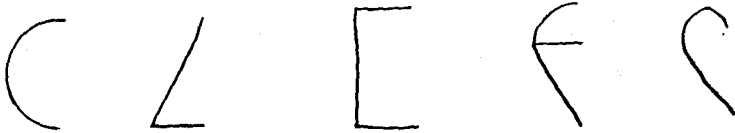
- ¿Qué días vas a la escuela?
- ¿En qué hora del día tomas tu desayuno?

- ¿Qué días trabaja tu papá?
- ¿Cuándo va al mandado tu mamá?
- ¿Cuándo va tu hermana a sus clases de baile?

MATERIAL: Terapeuta, niño.

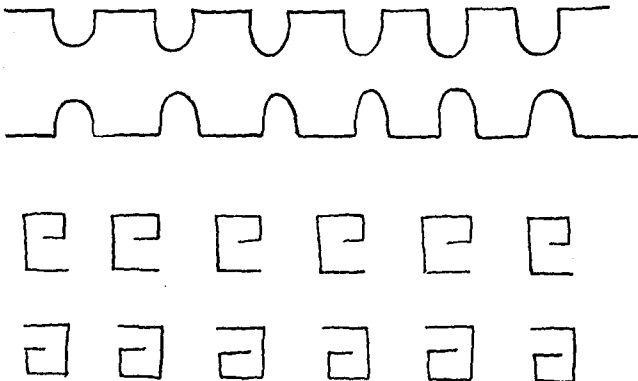
20.- ACTIVIDAD: Completar figuras geométricas como: círculo, cuadrado, rectángulo, cono, flor, etc.

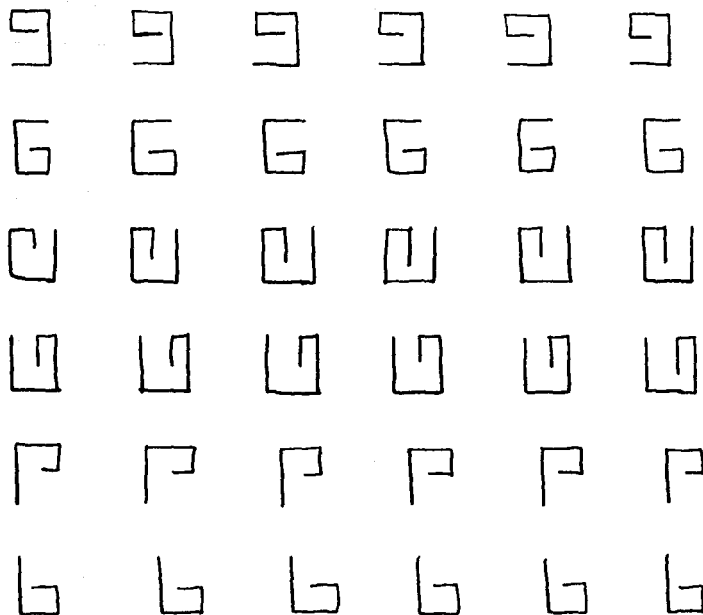
MATERIAL: Papel y lápiz.



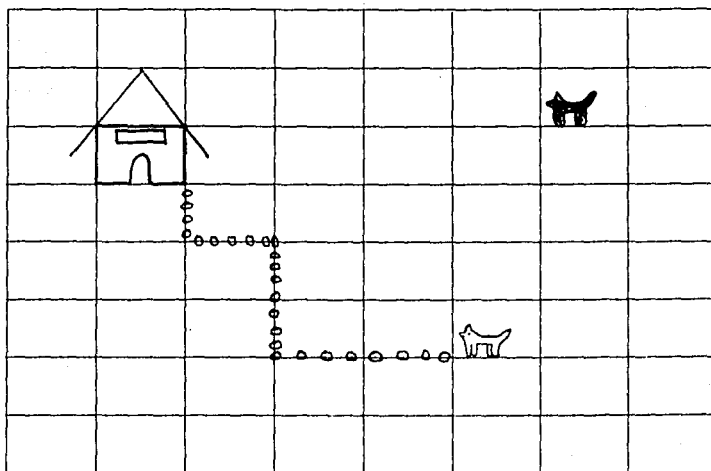
21.- ACTIVIDAD: En una hoja cuadriculada el niño debe copiar las siguientes figuras en serie:

MATERIAL: Cuaderno cuadriculado y lápices de colores.





22.- ACTIVIDAD: Encuentra y menciona el número de cuadros que debe recorrer cada perro - recorrer cada perro.





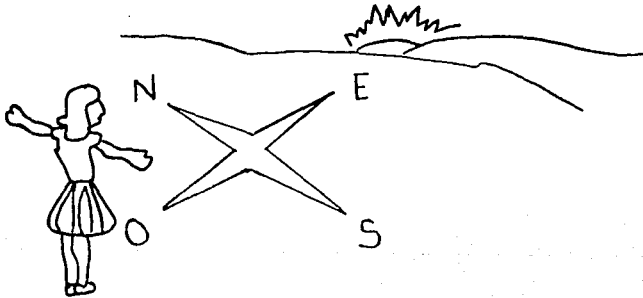
Los dos perros quieren entrar en su casa. El perro blanco deberá recorrer 2 cuadras al frente, otras 2 a su derecha y 1 al frente, y otra más a su derecha. ¿Ves el camino dibujado?

El perro negro deberá recorrer \_\_\_\_\_ cuadro a su izquierda y \_\_\_\_\_ cuadros al \_\_\_\_\_, para llegar al mismo sitio.

Dibuja el camino.

MATERIAL: Lápiz.

23.- ACTIVIDAD: Menciona los puntos cardinales correctos en cada caso.



El sol sale por el Este.

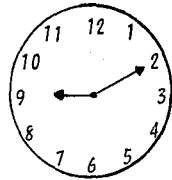
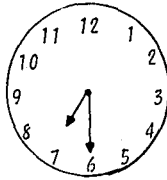
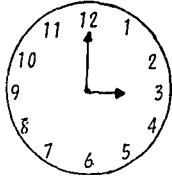
Si la niña se pone mirando hacia donde sale el sol, con los brazos en cruz, su mano derecha apuntará hacia el Sur y la izquierda hacia el \_\_\_\_\_.

Estará de frente al \_\_\_\_\_ y dará la espalda al \_\_\_\_\_.

Imagínate que la niña gira hacia la DERECHA y se queda mirando -  
al Sur. Dará la espalda al \_\_\_\_\_ su mano DERECHA  
señalará el \_\_\_\_\_ y su mano IZQUIERDA el \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

MATERIAL: Lápiz.

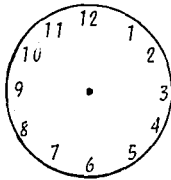
24.- ACTIVIDAD: Indica la hora que marcan las manecillas:



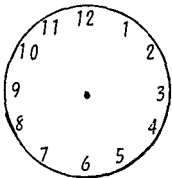
\_\_\_\_\_

MATERIAL: Lápiz.

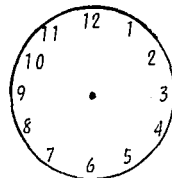
25.- ACTIVIDAD: Dibuja en cada reloj las manecillas indicando la hora  
que está escrita abajo.



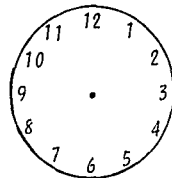
las tres y  
media



las diez



las nueve y  
cuarto



las seis

MATERIAL: Lápiz.

26.- ACTIVIDAD: Completa los siguientes enunciados, indicando el día, mes y el día de la semana.

HOY ES:

.Qué día de la semana es \_\_\_\_\_.

.Qué día del mes \_\_\_\_\_.

.En qué mes estamos \_\_\_\_\_.

.El mes pasado fue \_\_\_\_\_.

.El mes que viene será \_\_\_\_\_.

.Mira en el reloj, qué hora es, en este momento:

\_\_\_\_\_.

.Dibuja el reloj, indicando la hora.

AVER FUE:

.Qué día de la semana \_\_\_\_\_.

.Qué día del mes \_\_\_\_\_.

MANANA SERA:

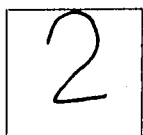
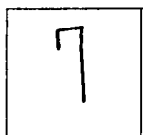
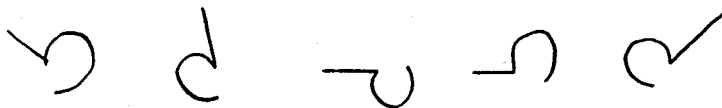
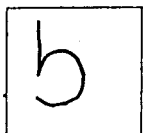
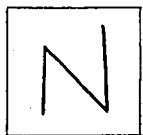
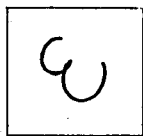
.Qué día de la semana \_\_\_\_\_.

.Qué día del mes \_\_\_\_\_.

MATERIAL: Lápiz.

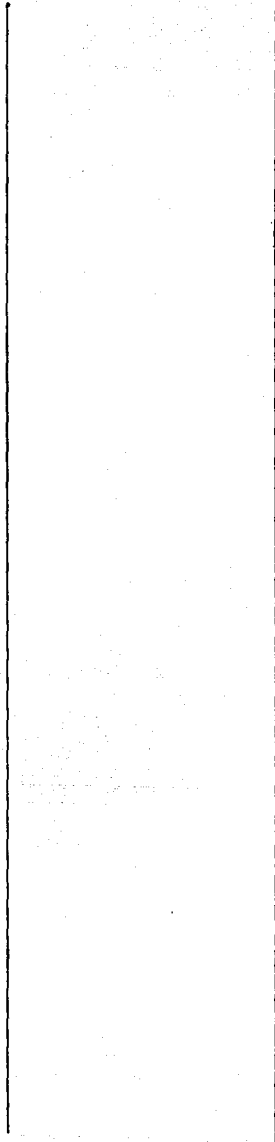
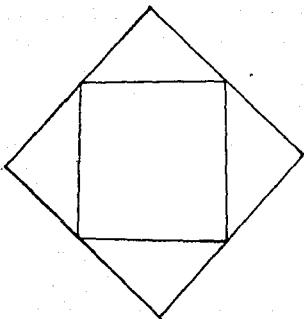
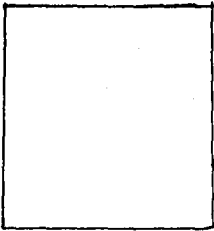
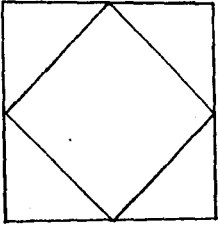
27.- ACTIVIDAD: Rodea con un círculo los que resulten exactamente -- iguales que las del recuadro. Trata de imaginarte estas figuras derechas.

MATERIAL: Lápiz.



28.- ACTIVIDAD: Primeramente copia las figuras que se encuentran a tu izquierda, después tapa las figuras y dibuja de memoria las figuras realizadas antes.

MATERIAL: Lápiz y papel.



### 5.3.5. EJERCICIOS DE RITMO

#### OBJETIVO:

*El niño, a través de una serie de actividades, logrará una coordinación adecuada tanto de manera corporal como verbal.*

1.- *ACTIVIDAD: El niño imitará los aplausos que dé la otra persona - empezando:*

- *Dar un aplauso con lapsos de tiempo cortos.*
- *Dos aplausos con lapsos de tiempo cortos.*
- *Tres aplausos con lapsos de tiempo largos.*
- *Intercalando un aplauso, luego dos y luego nuevamente uno.*
- *Practicará todas las posibles combinaciones.*

*MATERIAL: Terapeuta, niño.*

2.- *ACTIVIDAD: Marchará al ritmo de la música con pasos fuertes y - precisos.*

*MATERIAL: Música, radio o grabadora.*

3.- *ACTIVIDAD: Golpeará un pandero con sonidos continuos y armónicos.*

*MATERIAL: Pandero.*

4.- *ACTIVIDAD: Recitará una Rima, aplaudiendo las manos uniformemente.*

## PINPON

Pinpon es un muñeco  
 muy guapo de cartón,  
 se lava las manitas  
 con agua y con jabón.

Se desenreda el pelo  
 con peine de marfil,  
 aunque se dé jalones  
 no llora ni hace así, bu, bu.

Cuando las estrellitas  
 empiezan a salir  
 Pinpon se va a la cama,  
 Pinpon se va a dormir.

MATERIAL: Rimas.

- 5.- ACTIVIDAD: Tararear una canción conocida por el niño, al ritmo -  
 de la música.

MATERIAL: Música, grabadora o radio.

- 6.- ACTIVIDAD: Marcar ritmos con rebotes de una pelota, intercalando  
 el número de rebotes y las pausas entre uno y otro.

MATERIAL: Pelota.

- 7.- ACTIVIDAD: El niño seguirá la secuencia de las figuras presenta-  
 das:

MATERIAL: Papel y lápiz.

○ / ○ /

□ ○ △ □ ○

∞ ∞ ∞ ∞

| - / \ | -

ℓ γ ℓ

○ △ □ ▭ ○

△ △ □ □

8.- ACTIVIDAD: El niño inventará rimas con objetos o personas.

- Pablito tiene un perrito.
- María está en compañía.
- La pelota está grandota.
- Ramón es muy juguetón.
- La ventana es de Ana.
- La cortina está cochina.

MATERIAL: Niño.

9.- ACTIVIDAD: El niño repetirá la última palabra de una oración, 3-veces.



- Sopla, sopla el viento norte.

repite: norte, norte, norte.

- Esta noche va a nevar.

repite: nevar, nevar, nevar.

- El jilguero, ¡qué hard?

repite: ¡qué hard? ¡qué hard? ¡qué hard?

- Se meterá en el alero.

repite: alero, alero, alero.

- Y allí se calentará.

repite: calentará, calentará, calentará.

**MATERIAL:** Rimas u oraciones.

10.- **ACTIVIDAD:** Imitar sonidos de animales como la vaca, gallo, gato, perro, etc.

**MATERIAL:** Sonidos de animales grabados, grabadora y cassette.

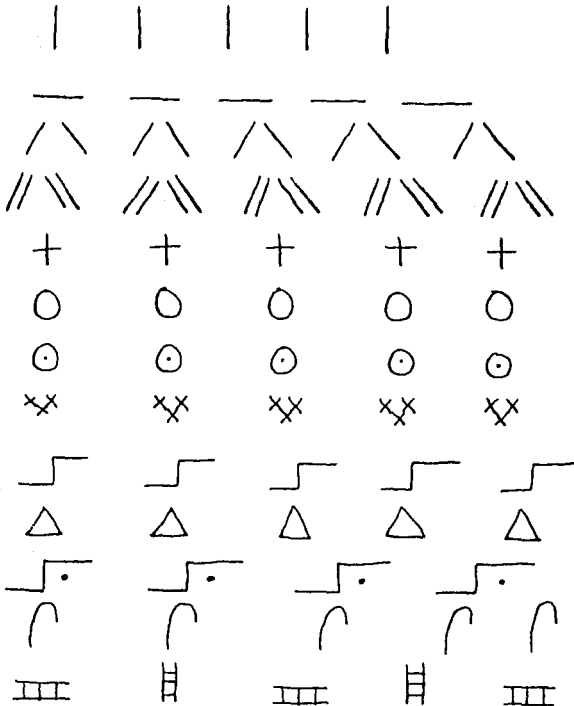
5.3.6. EJERCICIOS DE ESCRITURA

## OBJETIVO:

El niño con Incapacidad Específica en el Aprendizaje será capaz de superar todos aquellos errores que tenga en la escritura, así como en el copiado a través de una serie de actividades indispensables para cada caso.

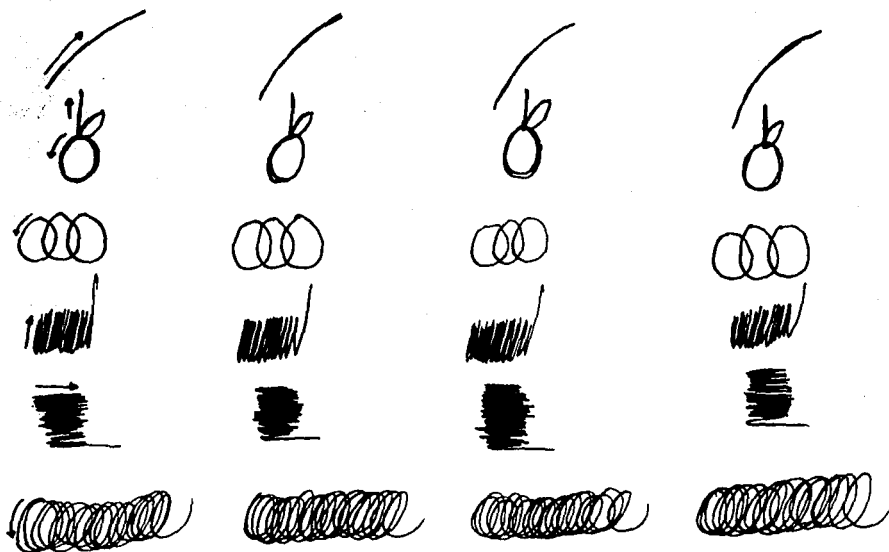
1.- ACTIVIDAD: Copiar diferentes figuras utilizando colores diferentes, intercalando después figuras.

MATERIAL: Cuaderno cuadriculado, colores y lápiz.



2.- ACTIVIDAD: Copiar las figuras con colores.

MATERIAL: Cuaderno de rayas y colores.



3.- ACTIVIDAD: Copiar las vocales con diferente color.

MATERIAL: Cuaderno de rayas, colores.

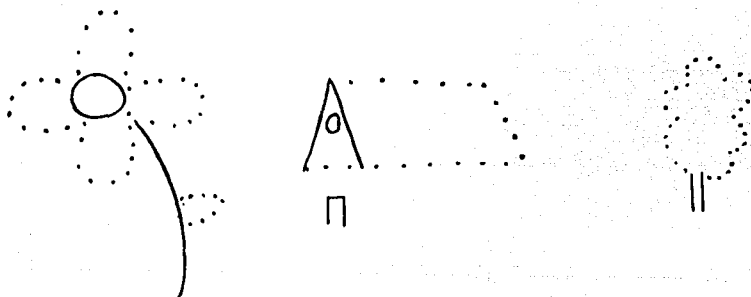
a	a	a
e	e	e
i	i	i
o	o	o
u	u	u

- 4.- **ACTIVIDAD:** Intercalar las vocales, realizando planas hasta ejecutarlas correctamente y que el niño sea capaz de distinguir las sin confundirlas.

**MATERIAL:** Cuaderno, colores.

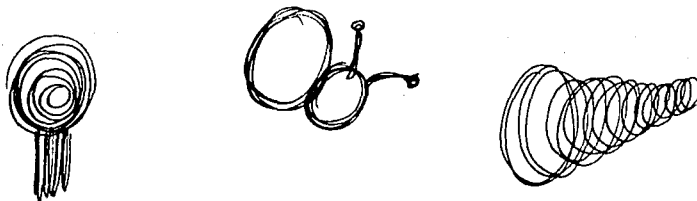
- 5.- **ACTIVIDAD:** El niño tiene que unir los puntos y completar el dibujo.

**MATERIAL:** Lápices de colores.



- 6.- **ACTIVIDAD:** Dibujar varias veces las figuras que se encuentran a continuación, realizando los movimientos adecuados.

**MATERIAL:** Cuaderno de rayas y lápiz.



7.- ACTIVIDAD: El niño unirá las letras que estén invertidas.

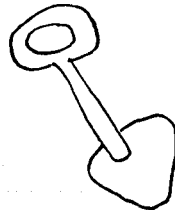
sol	las
sal	los
el	ol
lo	le

MATERIAL: Lápiz.

8.- ACTIVIDAD: Se le presenta al niño un dibujo, debe encerrar en un círculo la sílaba con la que empieza el objeto.



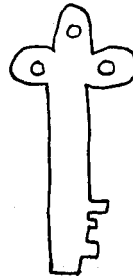
se - es



pa - da



de - pe



ya - lla

MATERIAL: Lápiz.

9.- ACTIVIDAD: Seguir secuencias de las figuras.

MATERIAL: Lápiz.

□□□□ ○ □ □ □ ○

△ + + + + △ + + + + △

+ + + ○ + + + ○ +

□ + □ □ + □ □ □ +

○ + + ○ ○ + + ○ ○ ○

○ □ ○ ○ □ ○ ○ ○ □

○ □ □ ○ ○ □ □ ○ ○ ○ □ □

+ △ △ △ + △ △ +

○ ○ ○ △ ○ ○ ○ △ △ ○ ○

△ △ ○ ○ △ △ △ ○ ○ △ △ ○ ○

+ △ △ △ △ + △ △ △ △ +

△ △ + + ○ ○ △ △ + +

□ □ ○ ○ □ □ △ △ □ □

+ △ ○ + △ ○ + △ ○

□ □ □ + □ □ □ + □ □ □

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

□ □ ○ ○ □ □ □ □ □ □

10.- ACTIVIDAD: El niño debe unir ambas columnas con las sílabas que sean iguales:

es	la
la	es
los	el
el	los

**MATERIAL:** Lápiz.

11.- **ACTIVIDAD:** Realizará un cuento inventado por él mismo, lo hará de manera escrita, realizando dibujos.

**MATERIAL:** Cuaderno y lápiz.

12.- **ACTIVIDAD:** Completará las oraciones con una respuesta lógica:

La maestra dice \_\_\_\_\_.

Una mesa es un \_\_\_\_\_.

Una pelota es un \_\_\_\_\_.

Una niña es una \_\_\_\_\_.

Un auto sirve para \_\_\_\_\_.

Una manzana es una \_\_\_\_\_.

Un gatito es un \_\_\_\_\_.

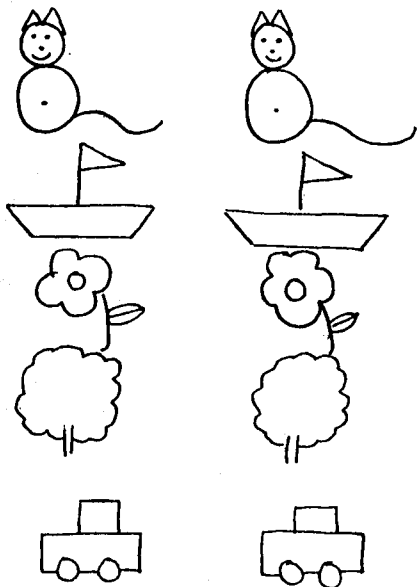
**MATERIAL:** Cuaderno y lápiz.

13.- **ACTIVIDAD:** Realizará una composición de un tema determinado, ya sea sobre un objeto o una persona.

**MATERIAL:** Cuaderno y lápiz.

14.- **ACTIVIDAD:** Realizar dibujos sencillos repetidamente.

MATERIAL: Cuaderno de dibujo, colores y lápiz.



15.- ACTIVIDAD: Pintar dibujos o figuras geométricas utilizando crayolas de diferentes colores.

MATERIAL: Dibujos, papel y crayolas.

16.- ACTIVIDAD: Coniar las letras del abecedario con colores.

MATERIAL: Cuaderno de rayas y colores.

17.- ACTIVIDAD: Intercalar las letras del abecedario, combinando los colores.



MATERIAL: Cuaderno de rayas y colores.

18.- ACTIVIDAD: Formar sílabas y repetirlas varias veces, pronuciándolas en voz alta.

MATERIAL: Cuaderno y lápiz.

19.- ACTIVIDAD: Copiar palabras aisladas, repitiéndolas varias veces en su cuaderno y en voz alta.

MATERIAL: Cuaderno y lápiz.

20.- ACTIVIDAD: Copiar oraciones completas de libros y revistas.

MATERIAL: Cuaderno, libros, revistas y lápiz.

21.- ACTIVIDAD: Copiar lecturas tomadas de libros de texto.

MATERIAL: Libros de texto, cuaderno y pluma o lápiz.

### 5.3.7. EJERCICIOS DE LECTURA

#### OBJETIVO:

El niño logrará un desarrollo adecuado de las articulaciones bucales, así como la emisión en forma verbal de sílabas, palabras y textos los cuales pronunciará de una manera correcta.

- 1.- **ACTIVIDAD:** El niño leerá los grupos de letras que se encuentran a continuación y después tachará los grupos de vocales ua y encierra en un círculo las vocales ei. Realizar diferentes ejercicios con diversas sílabas.

ai	ia	ua	au	ie	ei	ia	ie	au	ia
ai	ua	ie	au	ua	ai	ia	au	ie	ei
ai	ia	ua	ie	ai	ie	ua	ei	ua	ie
au	ia	ei	au	ie	au	ei	ia	au	ie
ai	ei	ua	ai	ia	ie	au	ei	au	ie
au	eu	ei	ai	ie	ua	ei	ei	au	ia
au	ai	ie	ua	ia	ai	ua	ei	ia	ie

**MATERIAL:** Lápiz de color en rojo y azul.

- 2.- **ACTIVIDAD:** Se le proporciona al niño una lista de palabras, las cuales debe leerlas primeramente y posteriormente subrayar la primera letra de cada palabra.

**MATERIAL:** Lápiz de colores.

a	e	i	o	u
avión	elefante	imán	oso	último
árbol	estufa	iguana	ojo	uno
araña	espejo	indio	olla	uña
ala	escalera	isla	ola	unir
abanico	elevador	iglesia	oro	uva

3.- **ACTIVIDAD:** El niño pondrá alguna de las sílabas a, e, i, o, u, para completar las palabras que se encuentran a continuación.

<u>  </u> la	<u>  </u> va	m <u>  </u> no	n <u>  </u> ña
p <u>  </u> to	p <u>  </u> lota	<u>  </u> so	n <u>  </u> ríz
r <u>  </u> jo	b <u>  </u> ca	l <u>  </u> so	c <u>  </u> na
p <u>  </u> lo	m <u>  </u> go	pis <u>  </u>	cos <u>  </u>
m <u>  </u> sa	g <u>  </u> to	lat <u>  </u>	t <u>  </u> za
sill <u>  </u>	<u>  </u> raña	t <u>  </u> ro	c <u>  </u> sa
<u>  </u> reja	caj <u>  </u>	s <u>  </u> la	l <u>  </u> na

**MATERIAL:** Lápiz.

4.- **ACTIVIDAD:** En pedazos de cartulina, se le van a presentar al niño palabras, las cuales juntará con aquellas que tengan el sonido igual en la última sílaba.

perro	-	cerro	maíz	-	nariz
mesa	-	cosa	ola	-	sola
luna	-	cuna	rojo	-	ojo

oreja - ceja

pelo - palo

toro - coro

pata - lata

silla - estampilla

taza - masa

MATERIAL: Cartoncillo con las palabras impresas en cada tarjeta.

- 5.- ACTIVIDAD: El niño encontrará todas las combinaciones posibles - de palabras que encuentre con cada una de las sílabas.

	a	
	e	
l	i	na
	o	
	u	

MATERIAL: Hojas y lápiz.

- 6.- ACTIVIDAD: El niño leerá, palabras aisladas, primeramente lento - y después aumentando la velocidad.

flor	mesa	lápiz	lata
sombrero	licuadora	elefante	plátano
jitomate	estufa	planta	camisa
árbol	cama	cenicero	mano
casa	cepillo	uña	araña
gusano	tortilla	ala	rojo
abeja	taza	sopa	boca
gato	cacerola	jarra	pelota

**MATERIAL:** Cartulina con las palabras impresas.

7.- **ACTIVIDAD:** El niño ordenará las sílabas que se encuentran revueltas, formando una palabra.

saguno	-	gusano	tomajite	-	jitomate
ajabe	-	abeja	same	-	mesa
zata	-	taza	picello	-	cepillo
tuesfa	-	estufa	bresomro	-	sombrero
ñau	-	uña	cabo	-	boca

**MATERIAL:** Hojas y lápiz.

8.- **ACTIVIDAD:** Se le presentará trabalenguas para que el niño los lea y después los diga de memoria y con gran velocidad.

- Pablito clavó un clavito.
- Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal.

**MATERIAL:** Trabalenguas copiados en cartulina.

9.- **ACTIVIDAD:** El niño buscará palabras en un texto, se le pide al niño que busque en una lectura de revistas, libros de texto o periódico, todas las palabras que empiecen con A, luego con B y así sucesivamente, después palabras que empiecen con la sílaba bla, pre, pla, etc.

**MATERIAL:** Periódico, revistas, libros, hojas y lápiz.

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

10.- ACTIVIDAD: El niño hará lecturas de cuento corto, exponiendo --  
oralmente lo que leyó.

MATERIAL: Cuentos, libros.

## CAPITULO VI

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este manual se elaboró con el objeto de dar un soporte a aquellos niños con Incapacidad Específica en el Aprendizaje de la lectura y escritura.

Será una guía para que maestros y padres de familia proporcionen al niño esta ayuda que ellos necesitan.

Se debe tomar en cuenta que este Manual es sólo una guía y que los ejercicios que se presentan son sólo algunos de los más adecuados para el niño.

Es indispensable la ayuda de maestros y padres de familia para la realización de éstos.

Algunos ejercicios sólo son un ejemplo de uno de los tantos que se pueden realizar; sólo se proporciona uno como guía, pero es importante que se realicen todas las posibles combinaciones para estimular lo en las diferentes formas de lectura de sílabas.

Es importante el apoyo que brinden las personas interesadas en el progreso del niño ya que son las personas más importantes para que este manual tenga resultados satisfactorios.

Como habíamos recomendado al principio, si el problema presenta mayores dificultades, es indispensable consultar con un psicólogo o especialista en el rango para que les proporcione una orientación.

El trabajo en conjunto con maestros, padres de familia y psicólogos proporcionará mayores beneficios tanto para el niño como para las personas interesadas en el bienestar de éste.



## BIBLIOGRAFIA

1. - BAKWIN Harry, Ruth Morris Bakwin. "Desarrollo Psicológico del Niño Normal y Patológico".- México, Manual Moderno, 1966. 619 -- Págs.
2. - CLARIZIO Harvey F., George F. Mc.Coy.- "Trastornos de la Conducta en el Niño".- México, Manual Moderno, 1987. 697 Págs.
3. - CRUICKSHANK William M.- "El Niño con Daño Cerebral".- México, -- Editorial Trillas, 1986. 407 Págs.
4. - FLORES Villasana Genoveva.- "Problemas en el Aprendizaje".- México, Editorial Limusa, 1984. 103 Págs.
5. - GEARHEART B. R.- "Incapacidad para el Aprendizaje".- México, Manual Moderno, 1987. 517 Págs.
6. - LESTER Tarnopol Sc. D.- "Dificultades para el Aprendizaje".- México, Ediciones Científicas, 1976. 324 Págs.
7. - MYERS Patricia I., Donald D. Hammill.- "Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje".- México, Editorial Limusa, 1986. 459 Págs.
8. - NIETO Margarita.- "El Niño Disléxico".- México, La Prensa Médica Mexicana, 1978. 293 Págs.

- 9.- PAPALIA Diane E.- "Psicología del Desarrollo de la Infancia". - México, Editorial Mc. Graw Hill, 1978. 632 Págs.
- 10.- PONT E. y Barceló, R. Terradellas Píferre.- "Enciclopedia de la Educación Preescolar".- México, Aula/Santillana, 1978. 273 Págs.
- 11.- TOESCA V.- "Guía Práctica para Padres. El Niño de 2 a 10 años".- Madrid, Pablo del Río Editos, 1975. 169 Págs.
- 12.- VALETT Robert E.- "Tratamiento sobre Disturbios de Aprendizaje". Brasil, EDUSP, 1977. 364 Págs.
- 13.- WAGNER Rudolph F.- "La Dislexia y su Hijo".- México, Editorial Diana, 1979. 152 Págs.
- 14.- "Diccionario Enciclopedia de Educación Especial".- México, Diagonal/Santillana, 1985. 2159 Págs.
- 15.- "DSM-III-R", Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, México, Masson, 1988. 925 Págs.

T E S I S :

- 16.- CASTRO López Alba Luz, Martha Patricia Partida Depp.-"Influencia del Nivel Socioeconómico en el Aprendizaje de la Lecto-escritura en Alumnos de Pre-primaria".- Universidad Autónoma de Guadalajara, Título para Licenciatura, 1982.

- 17.- ESPINOZA Díaz Ahumada Martha Alicia, Alicia Guadalupe Laura Ahumada.- "Consecuencias de la Introducción de la Lecto-escritura - sin tomar en cuenta el Nivel Madurativo del Niño".- Universidad Autónoma de Guadalajara, Título para Licenciatura, 1982.
- 18.- INDA Flores Mirelda.- "Relación entre los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura con las deficiencias del desarrollo fonológico del niño".- Universidad Autónoma de Guadalajara, Título para Licenciatura, 1987.
- 19.- MARTINEZ Becerra Bertha Alicia.- "Manual de estimulación para el desarrollo de la madurez necesaria para el aprendizaje de la -- lecto-escritura en niños de casa hogar".- Universidad Autónoma de Guadalajara, Título para Licenciatura, 1988.
- 20.- VEGA Asad Lourdes del Rosario, Laura Elena Dosolina Colosio Murrrieta.- "El lento aprendizaje del niño dentro del salón de clases, como producto de una Disfunción Cerebral Mínima".- Universidad Autónoma de Guadalajara, Título para Licenciatura, 1979.

R E V I S T A S :

- 21.- ALVAREZ Angela, Eugenio Orrellana.- "Desarrollo de los procesos -- necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura desde el -- punto de vista de la Teoría de Piaget".- Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 7, 1975, núm. 3, Págs. 381-390.

- 22.- FOGLIATTO Hermelinda M.- "Test de habilidad general y lectura: -  
análisis de ítems y correlaciones".- Revista Latinoamericana de  
Psicología, Vol. 8, 1976, núm. 1, Págs. 41-55.
- 23.- SABOGAL Fabio.- "Variables educativas, socioeconómicas y de cre-  
cimiento físico del niño, en relación con el rendimiento intelec-  
tual y la lectura".- Revista Latinoamericana de Psicología, Vol.  
13, 1981, núm. 3, Págs. 433-445.