



67
20)

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
I Z T A C A L A

**"REVISION TEORICA DE LOS METODOS DE
LECTO-ESCRITURA PARA DESARROLLAR
SUGERENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE ESTA".**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MORALES MOLINA ISABEL
NAVARRO GUEVARA MA. DEL CONSUELO

ASESOR: PATRICIA ORTEGA SILVA



MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

NUESTRO AGRADECIMIENTO A LA
GENERACION 83 - 86 DE LA
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES IZTACALA, POR
HABERNOS PERMITIDO TENER UNA
DE LAS MEJORES FACETAS DE
NUESTRA VIDA, PUESTO QUE
APRENDIMOS A DARLE IMPORTANCIA
Y VALOR A TODO LO QUE NOS RODEA.

" GRACIAS "

A la profesora Patricia Ortega
por su asesoramiento, disponi-
bilidad y accesibilidad, para
con nosotras en la realización
de esta tesis.

"Gracias Paty"

A La profesora Guadalupe Mares
por la ayuda que nos brindó con
sus conocimientos para la rea-
lización de este trabajo.

"Gracias "

A La profesora Xochitl Galicia
por sus comentarios que nos
fueron de gran ayuda para el
termino de esta tesis.

"Gracias"

A DIOS
POR LA VIDA MISMA.
PORQUE ME GUIAS DIA A DIA .
PORQUE MI EXISTENCIA ESTA FUNDAMENTADA EN TI.
LO QUE SOY, EN LO QUE CREO.
EN LO QUE REALIZO, EN LO QUE QUIERO.
"GRACIAS SEÑOR."

A MIS PADRES ZENON Y MAGDALENA
PORQUE GRACIAS A ELLOS HE LOGRADO
ALCANZAR UNA DE MIS PRINCIPALES
METAS.
QUE CONSTITUYE LA MAYOR HERENCIA
QUE PUDIERA RECIBIR.
" LOS AMO"

A ADOLFO
POR SER PARTE DE MI VIDA
POR BRINDARME SU AMOR Y APOYO
PARA CRECER COMO MUJER Y COMO
PROFESIONISTA.

A DANY Y LALO
POR SER EL REGALO MAS HERMOSO
QUE ME HA DADO DIOS.
ESPERANDO QUE LES SIRVA DE ESTIMULO
PARA REALIZAR LAS METAS QUE SE
PROPONGAN A LO LARGO DE SU VIDA.

A MIS HERMANOS
PORQUE DE CADA UNO APRENDI
SU LUCHA CONSTANTE POR
SUPERARSE.

A CHELO
POR RECORRER CONMIGO
UN LARGO CAMINO LLENO DE
PACIENCIA Y ENTUSIASMO
EN UN TRABAJO VARIAS VECES
INTERRUMPIDO.

" GRACIAS AMIGA"

A TODOS LOS QUE ME RODEAN
PORQUE CADA UNO ME HA DEJADO
UNA ENSEÑANZA QUE ME HA PERMITIDO
SER YO.

A MIS HERMANOS :
MARGARITA, YOLANDA, CARMEN,
ARMANDO Y JUAN CARLOS, POR
EL GRAN APOYO QUE HE RECIBIDO
DE USTEDES.

" GRACIAS"

A MIS SOBRINOS:
ANDREA, RODRIGO, AMBAR,
ALVARO, ANDRES, JESSICA,
KARLA, MELISSA Y CAROLINA,
LOS CUALES SON MARAVILLOSOS.

A MIS ADORADOS ABUELITOS
CONSUELO Y JOSE

A MIS TIOS Y TIAS
PRIMOS Y PRIMAS.

A MIS CUÑADAS Y CUÑADOS

A MIS COMPAÑERAS Y AMIGAS
ANGELES, SARA, ANITA Y EN
ESPECIAL A ISABEL, PORQUE
A LO LARGO DE LAS FACETAS
COMO ESTUDIANTES Y COMO -
PROFESIONISTAS, HEMOS COM-
PARTIDO EL APRENDIZAJE, LA
RESPONSABILIDAD DE CUMPLIR
CON NUESTRAS METAS FORTALE-
CIENDOSE ASI NUESTRA AMISTAD.

" GRACIAS "

AGRADEZCO SOBRE TODO A
UNA PERSONA QUE ME DIO
Y SIGUE DANDO AMOR, APOYO
Y COMPRESION.

ESTA LINDA PERSONA POSEE
UNA GRAN CAPACIDAD DE DAR
AYUDA Y UNA GRAN CAPACIDAD
DE GUIAR A SU FAMILIA Y AUN
A LOS QUE NO LO SON.

ESTA GRAN PERSONA ES LA SRA.

AMPARO GUEVARA SANTOS
QUE ES ORGULLOSAMENTE PARA MI,
MI MADRE.

" GRACIAS MAMI TE ADORO "

I N D I C E.

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1. EDUCACION ESPECIAL.....	3
CAPITULO 2. RETARDO.....	9
2.1 ETIOLOGIA DEL RETARDO.....	19
CAPITULO 3. LECTO-ESCRITURA.....	27
3.1 LECTURA.....	27
3.2 METODOS DE LECTURA.....	30
3.3 ESCRITURA.....	38
CAPITULO 4. ANTECEDENTES DE LA LECTO-ESCRITURA.	51
CAPITULO 5. SUGERENCIAS PARA LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.....	59
CAPITULO 6. CONCLUSION.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	71

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de tesis consiste en presentar al lector sugerencias metodológicas para el logro de la adquisición de la lecto-escritura en niños con retardo generalizado leve, presentando una revisión teórica de diversos métodos y programas que han abordado esta temática.

La Educación Especial es la encargada de brindar atención a los niños que presentan este tipo de características, su propósito es - ayudar al desarrollo e implementación de repertorios de interacción social apropiadas al sujeto, actuando en otras áreas que fortalecen la independencia del individuo. El trabajo en las Escuelas de Educación Especial con niños de retardo generalizado leve, se caracteriza por ser multidisciplinario para lograr mejores resultados.

Así, en el terreno de la Educación, los problemas mas significativos recaen en la lecto-escritura.

Hay varias clases de métodos en la enseñanza de la lectura y - escritura entre los cuales están ; el sintético y analítico que a su vez de éstos surgen una gran variedad de métodos, estos métodos se - caracterizan por estar enfocados para su aplicación con niños considerados "normales", existen programas que han sido desarrollados específicamente para niños con retardo o con problemas de aprendizaje.

Los puntos a considerar en los métodos o programas de enseñanza con niños que presentan retardo generalizado leve son; Estudio Médico Diagnóstico psicológico, plan de tratamiento de acuerdo a las características del niño sin perder de vista puntos esenciales en la aplicación del programa considerado para cada niño.

Los métodos conductuales nos ofrecen mayores alternativas para lograr la adquisición de la lecto-escritura en esta clase de niños.

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene el proposito fundamental de presentar sugerencias para la adquisici6n de la lecto-escritura en el ni6o con retardo generalizado, asi como, presentar una revisi6n te6rica de diversos m6todos y programas, que permita al lector una visi6n mas amplia de estos.

Esta inquietud surgi6, debido a la observaci6n que se obtuvo de algunas instituciones dedicadas a la Educaci6n Especial, ya que se observaron deficiencias en la ense6anza de la lecto-escritura por parte de los maestros a cargo.

Se observ6 que en algunas de estas, llevan a cabo su propio m6todo, sin haber tomado en cuenta el diagn6stico ni las caracteristicas del ni6o, retrasando asi mas su desarrollo.

Puesto que sabemos que la lecto-escritura es importante para el desarrollo integral del individuo, los pasos que se den para la implementaci6n del m6todo o programa, deben de estar fundamentados y acordes con cada sujeto.

Las sugerencias a las que nos avocaremos ser6n -

primordialmente, para los sujetos con retardo generalizado, pero que pueden ser adaptables a sujetos con retardo específico y a sujetos de enseñanza normal.

Al inicio de esta tesis se abarca la importancia de la Educación Especial y la participación de los - profesionistas que estan a cargo de la rehabilitación de estos niños, posteriormente, se mencionarán conceptos de retardo, sus clasificaciones, etiologías, con el fin de lograr una ubicación con el tipo de sujetos a los cuales nos referimos.

Siguiendo con la importancia que posee la adquisición de la lecto-escritura y a partir de esto, elaborar algunas sugerencias en la implementación de la lecto-escritura.

C A P I T U L O 1

E D U C A C I O N E S P E C I A L

La Educación Especial fue creada para ayudar a fomentar, por la vía más acertada, el desarrollo - de repertorios de interacción social apropiados para el sujeto, actuando en otras áreas que fortalezcan la independencia del individuo.

Cambrodi (1974), menciona que "la necesidad de la escuela de Educación Especial se justifica simplemente en la circunstancia de su creación y de su existencia real, y se ampara en el hecho probado de que el niño subnormal, cualquiera que sea su nivel, pero estando comprendido dentro de los límites que recortan el campo de la subnormalidad, no puede seguir el mismo ritmo ni asimilar en la misma intensidad de las normas educativas y las enseñanzas que se imparten a los escolares reputados como de nivel intelectual normal. De hecho pues, hay que aceptar como incontrovertible, que si él - subnormal no puede alcanzar los niveles de la escuela normal, está en su pleno derecho de exigir y reclamar la creación de la escuela para él". (pag. 24)

Los esfuerzos que se han llevado en México, para crear instituciones de ésta índole, se fortalecieron a partir de 1976, cuando comenzaron a expe-

rimentarse los primeros grupos integrados en el Distrito Federal y Monterrey, se crearon los primeros grupos de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), continuando las instalaciones de Coordinación en el Distrito Federal y los Estados.

A partir de los ochentas se desconcentra en delegaciones generales de Educación Especial, convirtiéndose en Jefaturas de Departamentos (SEP., 1980).

De la desconcentración de las delegaciones generales, surge el departamento de Educación Espacial en el Estado de México, que cuenta con los siguientes servicios: Escuela de Educación Especial, Centros Psicopedagógicos, Talleres de capacitación para el trabajo, Escuelas de lenguaje y Grupos Integrados.

Es importante mencionar, que no solo existen las instituciones de la Secretaría de Educación Pública - sino que también existen instalaciones de beneficencia las cuales se mantienen por patronatos, y las particulares, las que se sostienen por colegiaturas que aportan los padres o tutores de los niños, además de las - formadas, no hace mucho tiempo por algunas universidades, tales como los Centros de Educación Especial y - Rehabilitación (CEER) , de la UNAM (ENEP), fundadas durante 1977 a 1980.

Lo relevante de esto, es que, las Escuelas de Edu

cación Especial, previenen a los niños con retardo de ser aplastados por el sistema educativo y el desarrollar un sentido perdurable de incapacidad personal.

(Solomon y Patch, 1976).

El psicólogo es uno de los profesionistas que llevan a cabo esta importante labor, este plantea idealmente la conveniencia de informar, de la manera mas amplia y precisa sobre los desencadenantes biológicos y sociales del retardo y de la manera en que puede prevenir su acción, especialmente durante el período de gestación en la mujer y en los primeros meses de la vida del niño.

Ribes (1975) (en Galguera y cols., 1984), menciona que la tarea preventiva debe concentrarse como una acción social dirigida a la detección y sistematización de los diversos grados y problemas de retardo en el desarrollo.

Así el término prevención, puede entenderse en dos niveles:

- a) Impedir la ocurrencia del problema;
- b) Impedir la agudización del problema ya presente.

Mares (en Galguera, op. cit.), dice que el término prevención, se refiere unicamente a impedir la ocurrencia de cierto fenómeno por medio del control de las

causas que dan origen a éste.

Ribes (en Galguera y cols, 1984), menciona que es mas adecuada la detección temprana del problema, debido a que las causas son multiples y ésta evita la agudización de un problema ya presente.

Esta tarea de prevención, se caracteriza por implicar un conjunto de medidas y programas con la finalidad de atacar las condiciones que provocan el problema.

En México esta tarea (prevención), se ve reducida a simples campañas informativas de atención, las cuales no tienen funcionalidad dentro del contexto social, puesto que es evidente que no basta con difundir entre la población las causas que originan cierto problema para asegurar que este deje de presentarse. Por esto, para poder conformar un trabajo de prevención, es necesario insertar a éste dentro del contexto social, con la finalidad de fomentar, a la vez un cambio de las estructuras sociales que permitan este importante cometido (Galguera y cols. op. cit.)

Otra area importante en el quehacer del psicólogo es la desprofesionalización, la cual es entendida, como un proceso mediante el cual los profesionales conjugan sus esfuerzos y conocimientos para entender su

realidad, transformarla y servirse al máximo de ello.

El incluir al no profesional, posibilita el conocer y resolver adecuadamente el problema, ya que se cuenta con el conocimiento necesario del desarrollo cotidiano del problema, de los elementos propios del contexto y de la forma como estos se relacionan, así como la delimitación del mismo. Esto solo es posible con la participación del no profesional dentro del proceso del trabajo (Mares , en Galguera y cols, 1984).

De esta manera hay una retroalimentación y esto incide en la solución de cada problema en particular. Pero la desprofesionalización carecerá de sentido si no se desarrolla dentro de las situaciones en donde la problemática es mas apremiante. Como señala Mares (op cit.), es de suma importancia recurrir a un proceso de desprofesionalización para incidir en la solución del problema real.

Ahora bien, tomando en cuenta que en el problema del retardo no influye un solo factor, sino varios, se puede decir que no solo es trabajo del psicólogo, sino que intervienen en esta otras disciplinas o profesiones, tales como la medicina , la trabajadora social , de especialización en Educación Especial, etc. Por lo que en la actualidad, se plantea el funcionamiento de

un equipo inter y multidisciplinario. En cuanto al trabajo interdisciplinario, Ribes (1980 , en Galguera y cols, 1984), plantea que " es la actividad científica en donde diferentes disciplinas se integran para configurar orgánicamente un nuevo campo de acción y de conocimientos, o sea, la forma de nuevos objetivos (teóricos y prácticos), el rendimientos de conceptos, metodologías y técnicas, de las disciplinas insertadas" . (pág, 264) .

El trabajo multidisciplinario se entiende "como la actividad en donde diferentes disciplinas actúan a nivel práctico ante el mismo objeto, pero en diferentes niveles, ésta debe significar el conocimiento exacto de las responsabilidades generales implicadas con la colaboración de las diferentes disciplinas y en la integración de su trabajo" (pág. 264) .

Así con todos estos aspectos mencionados, es posible el desarrollo de objetivos, planes de estudio de trabajo, métodos o programas que conjuntamente implementarán e incrementarán las diferentes conductas en el niño con retardo generalizado, de las cuales él carece o están mal establecidas.

C A P I T U L O 2

R E T A R D O

El retardo es uno de los problemas mas importantes con los que se enfrenta en la actualidad, la sociedad. Con el grave impacto social, conductual y economico, es un proceso que requiere mucha atención para poder entenderlo.

El término retardo, se ha relacionado con diferentes factores internos y/o externos, que afectan la conducta del individuo.

Algunos investigadores han definido y clasificado el retardo exclusivamente en funcion del rendimiento de pruebas estandarizadas, es decir, todo aquel -- que tenga un Coeficiente Intelectual (CI) inferior al considerado "Normal". Binet (1905), se refiere a estos como niños cuya edad cronologica es superior a la edad definida por sus pruebas (en Lambert, 1981).

La Asociacion Americana de Deficiencia Mental, nos dice que el retardo es definido como "todo funcionamiento intelectual por debajo del promedio general, que se origina durante el periodo de desarrollo asociado con la alteración de la conducta de adaptacion" (pag. 311, en Salomon y Patch, 1976).

Stanford-Binet (en Corona, 1980), clasifica --

el retardo en : 1) Retrasado mental indefinido; los cuales tienen un Coeficiente Intelectual de 68-83. Este grupo no se considera retrasado, puesto que muchas veces acuden a escuelas normales y pueden ser -- independientes para poder transportarse de un lugar a otro.

2) Retrasados mentales leves, los cuales tienen un Coeficiente Intelectual de 52-67. Este no muestra signos de patología cerebral.

3) Retrasados mentales moderados, son aquellos que poseen un Coeficiente Intelectual de 36-51. Este grupo sufre de daño cerebral y otras patologías, muchos son institucionalizados, tienen poca destreza en su desarrollo motor, social y verbal.

4) Retrasado mental severo, es aquel con un Coeficiente Intelectual de 20-35, por lo regular la mayoría de los que pertenecen a este grupo son institucionalizados y requieren una supervisión constante y su interacción con el medio es muy deficiente.

5) Retrasado mental profundo, es aquel que cuenta con un Coeficiente Intelectual abajo de 20 puntos de la escala. Estos sujetos requieren de una compañía constante, ya que no tiene autosuficiencia y su relación con el medio podría decirse que es nula.

(Coronado, 1980).

Otras clasificaciones que se han hecho con base a la puntuación de Pruebas Psicométricas son las siguientes :

a) Retardo profundo y agudo, los retardados agudos con un coeficiente intelectual entre 20 - 35 , - tienen un alto grado de defectos corporales, especialmente neurológicos y un índice de mortalidad alto, dependen de los demás y casi siempre son recluidos, están sentenciados a sillas de ruedas o camas, no son capaces de cuidarse por si mismos ni comunicarse verbalmente, el retrasado agudo y profundo es poco común en comparación con los leves o moderados.

b) Retardados entrenables, presentan síntomas de patologías físicas y lesiones cerebrales, desordenes metabólicos y anormalidades genéticas. Su coordinación motriz es deficiente, su estatura y peso están por debajo de lo normal, tienen altos índices de defectos sensoriales.

c) Retardados educables, tienen por lo general el coeficiente de 60-80, proceden frecuentemente de los estratos económicamente bajos y ambientes culturalmente marginados, no abundan las anomalías físicas (Sarason, 1980).

Otros autores definen al retardo, no en función de resultados de una prueba, sino en función, de que tan bien se adapte el individuo al ambiente y a la cultura, por ejemplo, Benda (1954, en Ingalls, 1982) dice "una persona con retardo, es aquella incapaz de administrarse a si misma y sus cosas, o incapaz de aprender a hacerlo, requiere supervisión, control y cuidado especial por su propio bien y por el de la comunidad" (pag. 53).

Otra definición, es la descrita por Carter (1973), el cual da una definición amplia, "si puede aceptarse a simple vista que una persona no ha alcanzado, o ha perdido la capacidad mental de la llamada persona media, es decir, la que es mentalmente capaz de desenvolverse en forma adecuada e independiente, de modo aceptable a nuestra actual sociedad, puede ser considerada como mentalmente retrasada. Presenta un desarrollo alternado o incompleto o una función intelectual por debajo de la media, y ello va acompañado de alteración de comportamiento adaptativo. El retraso mental es un proceso caracterizado por el defectuoso desarrollo o pérdida de la inteligencia, que afecta la capacidad de un individuo para aprender y adaptarse a las demandas de la

sociedad a un nivel normalmente aceptado" (pag. 4).

Monkay, Nelson y Vanghan (1974), nos dice al respecto "representa un menoscabo de la inteligencia desde el comienzo de la vida y desarrollo mental insuficiente a lo largo de todo el periodo de crecimiento que se manifiesta por una maduración lenta o incompleta, disminución de la amplitud de aprender y mala adaptacion social" (pag. 11).

Klob (1976), caracteriza a la persona con retardo, como aquellos individuos cuyas limitaciones en la personalidad se deben esencialmente a que su capacidad no se desarrolla lo suficiente para hacer frente a las exigencias del ambiente y poder así establecer una existencia social independiente" (pag. 117).

Barr (en Norris; Haring y Schiefelbysh, 1971), clasifico a los niños con retardo, con puntos de vista de los anteriores autores, los clasifica así:

1.-Idiotas; a) necesitan atención y vigilancia de un centro asistencial, un horario fijo, una alimentación sencilla y nutritiva, banos frecuentes y cuidados de tipo maternal, b) improbablemente, podrán llegar a expresar sus deseos.

2.- Imbeciles; a) Tipo inferior, son capaces de comprender los signos o simbolos artificiales, jamas

aprenderan a leer y escribir. Los números para ellos no tienen sentido alguno; b) Tipo medio, son capaces de adquirir ciertos conocimientos de lectura, escritura y aritmética; c) Tipo superior, puede adquirir ciertos conocimientos de lectura, escritura y aritmética, puede elaborar conceptos sobre la forma, -- color y número.

3.- Lentos o débiles dotados, su educación -- habrá de cimentarse en el medio.

Otra manera en que se ha definido el retardo, es por las causas biológicas, como la definición de Luria (1963, en Ingalls, 1982), "Los niños mentalmente retrasados, han sufrido una enfermedad cerebral - grave en el útero o durante los primeros años de vida lo cuál, ha perturbado el desarrollo normal del cerebro y producido serias anomalías en el desarrollo mental...El niño totalmente retrasado se distingue marcadamente del niño normal por el ámbito de ideas que pueden comprender, y por el carácter que tiene su -- percepción de la realidad" (pag. 178).

Posteriormente se desarrollo una concepción de retardo dentro de un marco de referencia del análisis conductual (como Bijou y Ribes); donde se menciona que el retardo se conceptualiza en términos de rela-

ciones observables y funcionalmente definidas, sin hacer uso de contribuciones hipotéticas ni reducir las causas de fenómenos psicológicos, biológicos y socioculturales.

Para Bijou (1982), el retardo se considera, como una desviación en el desarrollo psicológico y, por consiguiente, se utiliza el término desarrollo, en vez de retardo mental. El desarrollo del retardo evoluciona a través de la acción de condiciones biológicas, sociales y físicas, que se desvían de lo normal en grados extremos; mientras más extremas sean las condiciones, más retardado será el desarrollo.

Bijou (1977), considera a un individuo retardado, como aquel que tiene un repertorio conductual limitado, el cual se deriva de las interacciones del medio, lo que constituye su historia.

Ribes (1983), se basó en los puntos analizados por Bijou y al igual que éste realiza un análisis funcional de retardo, a partir del cual considera que la conducta está determinada por cuatro factores básicos, que son; Los determinantes biológicos del pasado (factores genéticos y perinatales), los determinantes biológicos actuales (estado nutricional, fatiga, drogas, etc.); la historia previa de interacción con el

medio (a la que denomina, historia previa de reforzamiento): las condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos reforzantes o dispocionales.

Con base a lo anterior, Ribes (1983), define al retardo " como un déficit conductual que se establece por comparación con las normas que corresponderían al caso. Este déficit se considera, no una secuencia de la falta de maduración por la acción de variables biológicas y del paso del tiempo exclusivamente, sino que se interpreta como el producto de la interacción de los cuatro determinantes antes mencionados. Existe una relación estrecha entre los factores biológicos (permanentes y transitorios) y los conductuales (historia previa de reforzamiento y contingencias presentes) de manera que no se puede considerar que cualquiera de ellos, por separado, sea la causa del retardo en el desarrollo" (pág. 20).

La corriente conductual, toma como base los repertorios conductuales afectados, ya sea en forma de exceso o un inadecuado control de estímulos o por su carencia o déficit. La educación, entrenamiento o custodia del retardado, al igual de que su estado serán consecuencia de la amplitud y el tipo de reper

torios por la condicion del retardo.

Asi, la clasificacion que se da aqui es la -- siguiente: Retardo generalizado, que abarca de mane- ra general conductas de diversa naturaleza, sobre - todo las mas complejas cualitativamente hablando -- (en esta categoría se ubican el retardo mental -- profundo y moderado). En este tipo de retardo, exis- te un daño o disfunción orgánica visible (con excep- ciones, como el autismo infantil, el cual requiere una estrategia preventiva de doble naturaleza: medi- ca y educativa.

Retardo específico, cuando el retardo se obser- va solo una area en el desarrollo del individuo, - esto es, los déficits, pueden ser carencias totales de una forma particular de conducta. En la mayoría de estos casos, no existe una conducta. En la mayoría de estos casos, no existe una conducta biológica reco- nocida con claridad, por ejemplo la conducta verbal, la academica o las conductas motoras, de la misma manera se incluyen, problemas de aprendizaje, las deficiencias del lenguaje y las perturbaciones emo- cionales; así como, las deficiencias que presentan los individuos ciegos, sordos y paralíticos. (Galguera y cols. 1984).

A diferencia de los esquemas tradicionales, tan-

to Bijou como Ribes (op. cit.), plantean un análisis funcional del retardo como sistema de diagnóstico, pues consideran fundamental señalar los determinantes y factores que controlan dicho retardo (ya mencionado).

Esta última concepción, que Ribes menciona sobre el retardo, consigue ser una definición útil, ya que reúne una amplia información biológica y sociocultural del sujeto, sin la cual no se podría comprender de la manera mas clara las dimensiones especiales y temporales de la personalidad del sujeto.

En cuanto a la clasificación de los sujetos con retardo, algunos autores no están de acuerdo en clasificarlos, porque marginan más a estos niños y son tratados como tal (según su clasificación) y no los ayudan, puesto que su clasificación no implica en sí un tratamiento.

La relevancia de una clasificación de estos niños es, como menciona Lambert (1981), es de orden administrativo : esto es, para la formulación de disposiciones legales relativas a su educación, sus derechos y deberes. La segunda razón, es de orden científico; la aproximación a un estado deficitario implica diagnósticos diferenciales. Ante la hetero-

geneidad de estos individuos, no es de sorprenderse el comprobar las numerosas clasificaciones propuestas por los especialistas.

La importancia de clasificar a los niños con retardo, radica en el hecho de formar grupos de niños que compartan determinadas características (en las cuales los prerequisites son importantes para delinear el plan de trabajo con el grupo), para de esta manera tener un mayor control de las variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 ETIOLOGIA DEL RETARDO.

Se encuentran muchos y/o variados factores en la etiología del retardo. Ciertas enfermedades maternas, obstetricas, fetales o trastornos al igual que factores geneticos desempeñan la parte mas importante. (Solomon y Patch, 1976).

Se ha comprobado cientificamente que mas de 200 causas pueden originar una deficiencia, son de muy diversa naturaleza y se pueden agrupar en la forma siguiente: hereditarias (geneticometabolicas), infecciosas, parasitarias, tóxicas, traumaticas y ambientales (socioeconómico-culturales). También, -

otra manera es la mencionada por Solomon y Patch -- (1976), los cuales lo clasifican en biológico, sociocultural y psicológico (ver cuadro 2.2.1.).

Todos estos grupos actúan por sí solos o a veces varios de ellos actúan a la vez, lesionando el cerebro en mayor o menor intensidad. Estas lesiones pueden originarse durante la concepción o antes de que se realice esta, en cuyo caso presentan diversas causas, tanto del primer grupo como del último; mientras que a partir de la vida intrauterina o en el momento del nacimiento y después de este, pero antes de los siete primeros años de la vida del niño, pueden actuar conjuntamente y separadamente las otras -- causas, o sea, las infecciones, las intoxicaciones, la parasitosis y los traumatismos (Coronado, 1984).

De acuerdo con lo antes mencionado, los factores etiológicos se clasifican de la siguiente forma:

- 1º Causas preconcepcionales.
- 2º Causas concepcionales.
- 3º Causas postconcepcionales.

Todas estas causas producen lesiones que se -- pueden considerar irreversibles en el cerebro del -- infante, a diversos niveles, o sea, microscópico, -- macroscópico, molecular y pueden dañar amplias zonas

NUESTRO AGRADECIMIENTO A LA
GENERACION 83 - 86 DE LA
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES IZTACALA, POR
HABERNOS PERMITIDO TENER UNA
DE LAS MEJORES FACETAS DE
NUESTRA VIDA, PUESTO QUE
APRENDIMOS A DARLE IMPORTANCIA
Y VALOR A TODO LO QUE NOS RODEA.

" GRACIAS "

centrales y periféricas del cerebro en mayor o menor profundidad o en las neuronas, alternando a la vez sus funciones genéticas, bioquímicas o metabólicas. Además, en otras ocasiones trastornan sus procesos evolutivos, produciendo lesiones que deforman las nacientes estructuras fetales, que repercutiran mas tarde, deformando toda la personalidad del niño, --- bajo la forma de un retardo (Coronado, 1984).

1 Causas preconceptionales; antes de que se lleve a cabo la concepción, puede presentarse una serie de circunstancias anormales por parte de los padres (herencia), que consisten en diversas alteraciones o deformaciones que sufren los genes (sus-tancias que transmiten a los hijos las característi-cas de los padres), produciendo afecciones conocidas como genéticas.

Además, estos trastornos genéticos llegan a producir los desordenes metabólicos, y que con fre-cuencia causan el retardo, por ejemplo, la fenilceto-nuria o PUK, que se debe a trastornos metabólicos de las proteínas, la galactosemia, causas por trans-tornos metabólicos de los azúcares, o el cretinismo por trastornos metabólicos de yodo. (Coronado, -- cit.).

2º Causas concepcionales; en el momento de la concepcion puede presentarse alteraciones en los -- cromosomas, particularmente de sus genes, alteraciones que estan sujetas a la salud física y conductual de los padres.

Estas alteraciones genéticas se pueden presentar en ese momento por la avanzada edad de la madre (mas de 40 años), o por su inmadurez organica (menos de 15 años), motivos por los cuales los mencionados cromosomas sufren modificaciones de caracter -- bioquímico en el ovulo al formarse el nuevo ser, -- como sucede en el Sindrome de Down. (Coronado, op. cit.).

3º Causas postconcepcionales: a) Prenatales, -- durante la vida intrauterina, un gran número de circunstancias pueden modificar el desarrollo del feto, lesionando el encefalo, principalmente en los tres -- primeros meses del embarazo, infecciones virales, -- como la varicela, sarampión, rubeola o paperas, algunas parasitosis como la toxoplasmosis, que generalmente pasan desapercibidas, o sea en forma asintomatica.

El producto puede igualmente afectarse por una intoxicación de origen endógeno (diabetes, acetonu-

ria, etc.), o exogena (tabaquismo, alcoholismo --- intenso, drogadiccion, etc.), o por una intoxicacion alimenticia (botulismo), (Coronado, op. cit.).

La incompatibilidad sanguinea por el RH negativo, es relativamente frecuente en nuestro medio, - igualmente el uso inmoderado de medicamentos, sobre- todo en los tres primeros meses del embarazo, como - las suflas, los antibioticos, los corticoesteroides, etc., asi mismo, los traumatismos intensos, que --- podrian acelerar el proceso de parto o provocarlo -- prematuramente, o impactos emocionales, cambios --- abruptos en la presión arterial, las cuales conducen a un retardo en este periodo vital. (Coronado, op.- cit.).

b) Causas perinatales, estas causas constitu- yen por si solas aproximadamente un 40% de los retar- dos en México (estadistica de 1000 casos del Dr. -- Coronado en 1968; en Coronado, 1984), aquí se señala el traumatismo del parto con toda su gama del recién nacido, tales como, la inercia uterina, la placenta previa, las estrecheces pélvicas por un lado, y por el otro, la hipoxia, los traumatismos y hemorragias craneoencefálicas (forceps o inadecuadas maniobras astétricas), circulares del cordón, etc., y la prema-

turéz.

Se ha comprobado, que la genesis del retardo - también puede deberse a las complicaciones del parto directamente causadas por los bajos patrones culturales familiares y las condiciones negativas del medio ambiente, siendo un factor muy importante positiva o negativamente la calidad cultural de las madres.

(Dr. Berendes, 1967; en Coronado, 1984).

c) Causas postnatales, estos se manifiestan -- desde los primeros días de lactancia, hasta la segunda infancia y son aquellos que lesionan el encefalo-primordialmente, como la encefalitis y meningoencefalitis.

Otra causa, en la que últimamente se ha tomado en cuenta, es la de Origen Ambiental, estas causas - son todas aquellas circunstancias que obran negativamente en el ambiente familiar, en cuanto a la negatividad o imposibilidad de una buena alimentación, la higiene personal y general, la promiscuidad de las - privaciones economicas, etc., son factores emocionales que obran directamente para producir un retardo.

Ya que en la sociedad se crean ciertas desviaciones seleccionando atributos o normas y considerandolos entonces deseables, a los individuos que fracasan en medirse con estos atributos y normas, se les

considera retardados y se les trata de esa manera. -
Así, cuando etiquetan a un sujeto como "retrasado --
mental o enfermo mental" ponen en marcha una serie -
de juicios, de valores sobre el individuo y quizás -
una serie de consecuencias muy importantes para la -
interacción jurídica y un cambio muy trascendente en
las circunstancias vitales. (Bartel y Guskin,1980).

Esto es, una disminución, es una condición soc-
cial creada por la sociedad. La condición somática -
o conductual de una persona se convierte en una dis-
minución, solo en la medida en que la sociedad, ---
otras personas o el individuo mismo, definen su con-
dición como indeseables y como signo distintivo. El
resultado de la definición que da la sociedad, con-
siste en crear medios ambientes diferenciales y ---
conductuales que hacen que la persona se aparte suce-
sivamente mas y mas de la vida normal, con lo que se
termina convenciendo a todas las personas de que ---
este individuo es un disminuido o retrasado. (Bartel
y col. 1980).

Este daño se crea, se genera en la mayoría de-
los casos dentro de condiciones de pobreza, general-
mente el retardo es leve o moderado, de alta frecuen-
cia en los menores de seis años y en la población --

escolar, esto se conoce bajo el calificativo de ---
" retardo mental sociocultural ", característica de
la niñez " pobre " o cuyos componentes mas signifi-
cativos son la desnutrición y la carencia de estimu-
lación ambiental.

C A P I T U L O 3

LECTO-ESCRITURA

Dentro de la Educación los problemas más significativos recaen en la lecto-escritura, ya que numéricamente son los más frecuentes. Esto se debe, en la mayoría de los casos, a que se toma en cuenta el método en sí y no se toma en consideración los prerrequisitos implícitos, que debe tener la persona para su aprendizaje.

3.1 LECTURA

La lectura es un instrumento de gran valor para la formación integral del ser humano; en sí misma no es un fin, es solamente un medio cuyo valor depende del uso de que ella se haga. Las definiciones de la lectura son muy numerosas. Todos los expertos, al dar su definición, la toman de uno u otro aspecto y a distintos niveles. (Pérez, 1983)

Una de estas definiciones es la descrita por Letham (1961, en Dowling y col. 1974), " la lectura no implica sino la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual " (Pág. 123).

Artely (1961, en Dowling, op. cit.), menciona al respecto " la lectura es el arte de reconstruir, sobre la base de la página impresa, las ideas, los estados de ánimo y las impresiones emocionales " (pág. 87).

Quiros y Schrager (1979), hacen un examen de este punto, en lo referente al significado exacto que se da al término lectura este autor demuestra, que para la persona que oye y habla normalmente, la lectura debe ciertamente implicar una relación entre las formas habladas y escritas de la lengua.

Dowling y Trackay (1974), para ellos la lectura es una traducción de las palabras impresas, tanto a los sonidos de la lengua hablada como a su significado. La lectura consiste en reconocer la significación auditiva y semántica de las palabras impresas o escritas.

Para Milaret (1972, en Pérez, 1983), menciona - que saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas; es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético. Según esto, la lectura comprende un desciframiento o transformación de signos escritos en sonidos orales, cuidando de observar las reglas de la lectura que varían de cada idioma; una comprensión del significado de lo leído, pues en caso contrario el proceso de comunicación no tiene lugar, también comprende, un juicio sobre la verdad o falsedad de lo escrito y las intenciones del autor; y, por último incluye también una apreciación y valoración de la belleza literaria

del trozo leído. Dada la distinta capacidad de comprensión de los lectores debida a la diversidad de sus capacidades, solo los que pueden realizar todas las operaciones que se han incluido anteriormente, son para Miláret, buenos lectores. (Pérez, 1983).

En el análisis experimental de la conducta, la lectura es referida en forma distinta.

Para Fester y Perrott (1975), puntualizan que la lectura es una conducta de índole vocal, pero que al leer se distingue de otras clases de habla, la ejecución está bajo el estrecho control de palabras y letras impresas. Así pues, " leer se refiere a una amplia variedad de actividades controladas por el texto" (pág. 610).

Skinner (1959), denomina a la lectura como conducta textual, menciona que en esta conducta muchas operantes están organizadas, y la respuesta específica se encuentra bajo el control de estímulos visuales (palabras escritas), los cuales también son denominados textuales.

Para Sidman (1973), la lectura es definida como una relación "estímulo-respuesta", donde los estímulos controladores son palabras escritas.

Ribes (1983), indica que en la conducta textual existe una correspondencia directa entre los estímulos

y respuestas de manera que ante la presencia del estímulo "X" siempre se da la respuesta "X", sin necesidad que el sujeto conozca el significado de "X" para emitir dicha respuesta. Tomando en cuenta lo anterior podría inferirse, que para él la lectura, implicaría solamente el nombramiento de letras y la unión de ellas para formar palabras, sin requerir de un conocimiento previo del significado de tales palabras, ni de los elementos constitutivos de las mismas, ya que la comprensión se situara en un plano posterior.

3.2 Métodos de lectura

Hay varias clases de métodos para la enseñanza de la lectura, como el método sintético, el cual parte del estudio de los elementos más simples (bien sean los grafemas o los fonemas), tienen como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (ya sean las palabras o las frases) a través de síntesis sucesivas que ejecuta con dichos elementos, o sea, este método va siguiendo un proceso de síntesis.

Los pasos formales de dicho método, serían los siguientes :

1° Estudio analítico de las vocales y después de las consonantes generalmente asociados a la representación gráfica de algún objeto conocido por el niño, el cual comienza por las letras que se están estudiando.

2° Estudio de las sílabas, efectuado a través de la unión de dos o más letras. Posteriormente de las sílabas directas, después de las inversas y finalmente de las mixtas.

3° Estudio de las palabras formadas por la unión de las sílabas aprendidas previamente, generalmente efectuado mediante la lectura oral (bien en grupo o bien en forma individual), recalcando prosódicamente el silabeo.

4° Lectura oral de pequeñas frases, formadas a partir de la reconstrucción sintética de las palabras aprendidas.

5° Lectura de textos sencillos, formados por historietas en las que entren las palabras ya estudiadas.

Estos pasos no son recorridos por los niños en forma simultánea, sino por el contrario, es paulatinamente (Molina, 1981).

Entre las diversas modalidades de este tipo de métodos, está el alfabético; en el que primero se aprende el nombre de la letra, usando las mayúsculas y siguiendo el orden alfabético durante su aprendizaje. -- Luego se pasa a la combinación de dos letras, luego a combinaciones de tres, cuatro, cinco letras, formando unidades sin sentido, sílabas y palabras.

El método fonético, se basa en la enseñanza de -

las letras por sonido y no por su nombre.

También está el método onomatopéyico, en el cuál se asocia cada sonido del lenguaje a la voz o a un ruido de la naturaleza.

El método silábico, parte de las sílabas y después de aprendidas se combinan para formar palabras y frases (Pérez, 1983).

El método de codificación fonética por color, en éste, cada uno de los sonidos está representado por un color, más de cincuenta colores en total. Este método es llamado también "palabras por color", se insiste en este método, en la fonética y se evita la pronunciación aislada de las consonantes. Los niños comienzan aprendiendo las cinco vocales mediante la utilización de lo que Gattego (1962, en Mayers y Hammill, 1985), denomina "dictado visual, en el sentido de que tanto los niños como los maestros señalan las secuencias de sonidos de las frases escritas en el pizarrón, se insiste en el dictado visual, porque de esta manera el niño aprende asociar una secuencia especial de letras con la secuencia temporal de sonidos. (Pérez, 1981).

Esté método ayuda principalmente a corregir la pronunciación de las palabras.

Otro método de lectura es el Analítico (o global) el cual, parte del estudio de las estructuras com

plejas significativas (ya sean frases o palabras), para que al final del proceso, el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos mas simples (las silabas y letras), a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas. (Molina, 1981).

Partiendo de este método, también han surgido varios métodos como, el de la palabra, en el cual las palabras aprendidas se usan después de frases y oraciones.

El de la frase, en el que se estudia una de ellas y luego se llega a aprender la palabra, la sílaba y la letra.

El método de la oración, en el que se parte de este como una unidad lingüística y después se estudian sus elementos.

El método del cuento, que se basa en éste para pasar luego a la frase, la palabra, sílaba y letra. (Pérez, 1983).

El método lingüístico según Bloomfield y Bernhart (1961, en Myers y Hammill, 1985), ocurre una relación inseparable entre las palabras impresas y los sonidos en los que son signos convencionales las letras; y para dar significado a las letras se necesita concentrarse desde un inicio en cada letra y su sonido.

con el fin de lograr, lo antes posible, una asociación automática entre una y otra cosa.

Estos métodos anteriores (sintético y analítico han sido desarrollados para niños "normales", los cuales la mayoría de éstos deben seguir un solo ritmo de trabajo en el cual la enseñanza se da en grupo, en un tiempo determinado y en donde el maestro no tiene la atención específica por un solo alumno sino por el grupo en general, y por lo tanto, no pueden detener su programa cuando uno o varios alumnos están fallando en éste.

Hay otras clases de programas que fueron desarrollados específicamente para niños con retardo o con problemas de aprendizaje.

Ribes (1983), propone un programa para la lectura en la cual se utiliza primordialmente la igualación a la muestra, con estímulos de color sobreimpuestos. Este programa cuyo propósito consiste en el establecimiento de un repertorio verbal mínimo, consiste en tres secciones :

Primera sección, está formada por el núcleo básico de diecisiete palabras de dos sílabas, las que luego se descomponen en otras sílabas para la formación de nuevas palabras, el procedimiento que se usa en esta primera sección, es el de la igualación a la muestra.

Se dispone de dos palabras que actúan como los estímulos de comparación, y se trata de llegar a una confirmación final de la palabra muestra, esta palabra, muestra uno de los estímulos de comparación (semejante a la muestra) y la confirmación de la igualdad debe escribirse con el mismo color; solo el estímulo de comparación de la muestra ya es negro. La adquisición de la palabra se obtiene mediante unos veitiseis pasos (cifra promedio), en los que debe irse desvaneciendo progresivamente el color, que funciona como un estímulo sobreimpuesto.

Este desvanecimiento se hace dibujando gradualmente parte de la palabra de negro, de modo que, al final de los pasos, tanto la muestra como los estímulos de comparación presentan dicha coloración. En un principio el color, que diferencia a la muestra y a la igualdad de la alternativa incorrecta, es lo que controla la discriminación de la palabra. Pero al desvanecerse paulatinamente en la parte final, el sujeto va discriminando, teniendo en cuenta, exclusivamente la forma de la palabra. Durante el desarrollo de esta sección de el programa, deben observarse dos reglas : a) la palabra de igualdad nunca debe mantenerse en la misma posición, puesto que el sujeto estaría respondiendo inducido más por el lugar que por la forma de

la palabra; b) al comienzo se deben utilizar palabras (de comparación), las que deben definir, tanto de la longitud como en su forma, de la alternativa correcta de respuesta. Solo gradualmente puede irse aumentando el parecido en el que respecta a la forma y a la longitud, el propósito de utilizar palabras muy diferentes en un principio, es de facilitar la discriminación.

Posteriormente se pasa a la segunda sección, se separa en sílabas, las palabras aprendidas en el curso de la primera sección, se recombinan dichas sílabas para formar setenta y nueve palabras, con base al repertorio ya adquirido del sujeto. El procedimiento es semejante al primero ya que consiste en la presentación de un estímulo muestra y la utilización intermedia de un instigador. Existen tres alternativas de respuesta, una de las cuales, la correcta es la sílaba que completa el estímulo instigador para igualar a la muestra y que se imprime en el mismo color que la segunda sílaba de la muestra, a través de pasos sucesivos, se va desvaneciendo el color como estímulo de apoyo, primeramente el estímulo muestra y luego el de comparación, que constituye la respuesta correcta, después se retira el estímulo muestra y sólo se mantiene el estímulo instigador.

El número de pasos es variable, ya que depende de

las necesidades particulares de cada sujeto, se pasa a la última sección, en el cual se utiliza también la combinación de sílabas que pertenecen a las palabras ya aprendidas así como la inclusión de sílabas nuevas.

La técnica principal es de encadenamiento de la respuesta, logrando mediante el desvanecimiento de los estímulos fragmentarios o sílabas (Ribes, 1983).

Otro método es el de Berner y Grim (1980), los cuales diseñaron un programa individualizado de lectura, este utiliza estímulos visuales y fonéticos para la enseñanza de la lectura oral. Las tareas están basadas de acuerdo con las clases de conducta que habrán de enseñarse, son: Lectura oral, la cual consta de ; -
1.- visual, a) discriminación, b) lectura oral.

2.- Autoinstigación; a) forma de palabras, b) combinación de éstas.

3.- Lectura oral de frases.

Y la segunda conducta consta de : 1.- Identificación de dibujos; 2.- Comprensión de la lectura; 3.- Cuentos; 4.- Tabla de indicaciones.

La metodología de estos métodos es llevada a cabo con procedimientos más específicos, puesto que se llevan a cabo pre-evaluaciones, evaluaciones y post-evaluaciones y dependiendo de los resultados se retrocede o se continúa con el método hasta que este quede esta-

blecido o se cumplan los objetivos ya establecidos.

3.3 Escritura

Con lo que respecta a la escritura, de modo similar a la lectura, es un invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio, y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea una escritura. Esto ocurre cuando las sociedades alcanzan un cierto nivel de complejidad y de tamaño.

Ya que los propósitos de la escritura son básicamente los mismos a través de las lenguas, y que la necesidad de ser comprendido por otros es universal a través de éstas (Ferreiro y Gómez, 1982).

Pero al paso del tiempo y sobre todo del desarrollo de las diferentes concepciones de la educación, han surgido diferentes definiciones y métodos de escritura de los cuales solo se mencionarán algunos.

Para Filho (1960), la escritura no es solo hacer movimientos capaces de dibujar letras "es ese movimiento, coordinado a los comportamientos de lenguaje (oral o escrito) y sujeto, por lo tanto, a los mismos condicionamientos a que éste obedece."

"Solo así es posible pensar escribiendo, pensar con la escritura. Y por eso, también la escritura es -

capáz de revelar, hasta cierto punto, el estado emotivo del individuo, en el acto de escribir, o mejor dicho, en el acto de pensar lo que escribió, como así mismo permite aquilatar su temperamento, de modo general, mientras escribe ". (pag. 49).

Vigotsky (1979), plantea que la escritura "es la creación, en determinado momento, de signos impresos - para los signos hablados. Es un sistema de signos que designan los sonidos de las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son sonidos de relaciones y entidades reales " (pag. 84).

Para Pérez (1983), la escritura es un medio de expresión mediante la utilización de signos adecuados, perfectamente legibles y cuyo sentido llega a significar un estilo personal.

Para Ascoaga (1985), la escritura "es la expresión, por medio de una serie de signos gráficos en pensamientos" (pag. 59).

Para Labinowich (1986), el lenguaje escrito "es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual a su vez no es otra cosa que una representación igualmente arbitraria, aunque socialmente determinada. Habiendo sido dos veces abstraído de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta - de representación. Estas configuraciones arbitrarias

con formas, características y arreglos, llamadas palabras, no llevan parecido con los objetos y eventos que representan. Las letras que forman las palabras son marcos arbitrarios, cada letra tiene un nombre, una forma característica y representa uno o más sonidos."

"Decifrar esas marcas en sonidos no hace automáticamente que la palabra tenga significado. El contexto de una oración, el uso proporciona solo claves para el significado deseado por el que escribe. Los significados no se constituyen en palabras escritas; son creadas por el lector, quien los interpreta a través de su red de ideas. No hay dos personas que sientan un poema o una historia de la misma forma, ya que su conocimiento literario es personal y depende de la interpretación que den a los símbolos" (pág. 114).

De esta manera, la escritura es el proceso mecánico por el cual aprendemos a plasmar gráficamente palabras y oraciones, con letra clara que pueda ser comprendida por cualquier lector; es el instrumento de la composición escrita, que es la esencial en el proceso de adquisición del lenguaje lecto-escrito.

El proceso de la escritura se podría manifestar en tres grupos de actividades (según Quiros y cols., 1987), los cuales son: 1) La codificación en la que intervienen una actividad de orden motor para producir

los signos; 2) Una actividad de orden intelectual, en forma de síntesis, para combinarlos; 3) Puede disociarse y sustituir los productos de la primera por letras prefabricadas (imprenta, letras llamadas móviles).

Los métodos para la enseñanza de la escritura que se han desarrollado, en base a los análisis elaborados es ésta, en los años recientes, son el resultado de - nuevos conceptos acerca del propósito principal de la instrucción y de investigaciones sobre el desarrollo - del niño y la psicología del aprendizaje.

A continuación se describirán algunos métodos o - programas de escritura.

Para Pérez (1983), es muy importante el tipo de letra que se debe usar para la enseñanza de la escritura, que es la script, puesto que dice " se hace más fácil, no solo la formación en la mente infantil de su - imagen visual motora, que luego se traducirá en facilidad para traducirla en el aire y luego en el papel, si no también para recordarla en ocasiones posteriores " (pág. 31).

Menciona también que la sencillez de esta escritura está basada especialmente en la simplicidad de sus elementos y en escaso número de ellos que se necesitan para escribirla, pues según Dottrens (en Pérez, op. - cit.) su creador, menciona que " todas las letras de -

la escritura script, mayúsculas y minúsculas, están formadas por rectas, círculos y semicírculos (pág. 31)

En base a lo anterior, da a conocer una serie de pasos para ser estudiadas las diversas letras, que decidió el autor después de profundos estudios psicológicos y pedagógicos para facilitar el aprendizaje.

Mayúsculas: 1.- Letras formadas por rectas: I, T, F y H.

2.- Letras formadas por oblicuas: A, N, M, Z, Y, X y K.

3.- Letras formadas por arcos superiores e inferiores: J, U, S.

Minúsculas: Letras formadas por verticales: i, l, t.

2.- Letras que contienen oblicuas: x, z, v, k.

3.- Letras formadas por círculos o parte de un círculo: o, c.

4.- Letras formadas por un círculo y una vertical: a, d, q, g, b, p:

5.- Letras: e, f, u, j, m, n, h, r.

6.- Letras: s.

El método de éste (Dottrens), pretende simplificar la forma de trazos, unificando los tipos de letras de manera que no haya diferenciación entre la escritura

ra manual y la imprenta. Presenta al niño en un principio, trazos aislados comenzando por los rectos y curvos, prestando atención al carácter direccional, tanto en los ejercicios preparatorios como el de la escritura de los signos gráficos. Asimismo, se ocupa de la correcta posición del niño para escribir y cómo se ha de colocar el papel.

Otro método es el Kuhlman (s/a, en Diccionario de Enciclopedia de Educación Especial, 1986), según el cual, enseñar a escribir supone ayudar al niño a crear y desarrollar el medio de expresión que es la escritura. Al principio dibuja, más que escribir, las letras con una forma poco correcta que va mejorando por medio de ejercicios de escritura en el aire, trazando de letras de gran tamaño con gis o con arena, pasando posteriormente a la escritura de palabras y frases.

Con el método Mapal (Ajuriaguerra, 1981), en la primera etapa el aprendizaje tiene una base sintética, pasando posteriormente a ejercicios de fundamento global. El proceso de aprendizaje se realiza en distintas fases: estudio de letras; estudio de palabras; escrituras gramaticales y ejercicios de composición.

Ribes (1982), propuso el siguiente programa de escritura, en el cual menciona que con este programa solo pretende establecer la conducta motora de escribir,

sin que exista ningún control verbal sobre ella.

Para iniciar este programa se requiere un repertorio de entrada doble: haber concluido un programa de imitación generalizada y de control instruccional, este programa consta de varios pasos.

Primero, el sujeto debe disponer ya de la conducta precurrenente necesaria para poder aprender a escribir : saber tomar el lápiz.

Paso dos: consiste en el establecimiento de la respuesta de escribir, Ribes, menciona que dado que la tendencia inicial de los sujetos de dibujar trazos poco estructurados, debe utilizarse un dispositivo que restrinja sus movimientos, este dispositivo puede consistir en una plantilla de plástico sobre la que se perforará la forma de la letra en cuestión, de manera que, el sujeto, al colocar al lápiz dentro de la mica, solamente tiene que seguir sus bordes para lograr reproducir correctamente dicha letra. Cada plantilla puede constar de doce letras, distribuidas de manera especial a distancias iguales. En un principio se reforzarán todas las respuestas; sólo después se hará necesario cumplir, una tasa de respuestas para recibir reforzamiento.

Paso tres: cuando el sujeto ya domine el movimiento de las letras, se repartirá la plantilla y se uti-

lizará una hoja con líneas de dos colores, sobre las cuales estarán impresas las mismas letras que en la mica, solo que en forma de puntos.

Paso cuatro, en este paso se comenzará a retirar el apoyo, reduciendo el número de puntos en los que el sujeto se basará para trazar las letras.

Paso quinto, aquí el desvanecimiento será casi total, ya que solo se presentará un fragmento de la letra en forma punteada, lo que exige al sujeto que complete el resto del trazo sin apoyo.

Paso sexto, en este paso solo se presentará el modelo, en la parte superior de la hoja, sin ningún estimulo de apoyo.

Paso séptimo, se retirará la raya superior reduciendo de tal modo el tamaño del espacio en que el sujeto deberá de escribir la letra.

Paso octavo, este último paso consiste, en encadenar dos letras para que sean copiadas algunas sílabas, bislabas, hasta que el sujeto pueda producir palabras completas (Ribes, 1983).

Otro programa que se ha desarrollado en términos conductuales, es el propuesto por Rayek y Nesselroad (1978), en donde se plantean principalmente dos objetivos : 1) escribir a partir de un dictado todas las letras mayúsculas y minúsculas del alfabeto con letras

de imprenta y todos los números del 0 al 9; y 2) escri
bir y combinar, a partir de un dictado, todas las ma-
yúsculas y minúsculas del alfabeto manuscrito.

Puesto que este programa fué desarrollado para niños -
con retardo, se tiene a consideración varios puntos, -
primero la escritura se enseña por medio de procedi- -
mientos de modelamientos; segundo, las letras se hacen
de elementos de trazos; tercero, se copia una letra a
partir de un dictado; cuatro, se escriben en forma fun-
cional, tales como escribir su nombre, palabras cono-
cidas y cuentos.

También en este método, se tiene a consideración
dos prerrequisitos: a) sostener el lápiz, y b) distin-
guir las letras bien formadas.

Así este programa requiere cuatro diferentes cla-
ses de respuestas: a) copiar las letras a partir de un
modelo visual; b) escribir la letra de un dictado; c)
reconocer la letra, y d) nombrarla.

En términos de procedimiento el programa de copia
de letras a partir de modelos visuales, utiliza: a) o-
torgar o desvanecer instigaciones, y b) reforzamiento
de aproximaciones sucesivas al producto final deseado,
las instigaciones usadas son de dos tipos: visuales y
verbales. Las primeras consisten en líneas y puntos so
bre los que el niño debe realizar sus trazos.

Inicialmente el niño, hará sus trazos sobre un modelo de letra, luego se le pedirá que los haga sobre un modelo compuesto de puntos, para las respuestas subsiguientes se proporcionarán menos puntos, hasta que finalmente, se dejan de proporcionar puntos. Las instigaciones verbales serán instrucciones que precedan a la respuesta, por ejemplo; " haz una línea recta inclinada" o "haz un círculo lo más redondo posible".

Después de una respuesta de copia incorrecta, se operan cambios, para hacerlas más coherentes con el modelo, una nueva letra se empezará, algunas veces, con instigaciones de puntos, otras sin nada, dependiendo esto de la ejecución previa del niño para esa letra.

Si el niño copia la letra al menos tres veces en forma reconocible, se eliminarán los modelos visuales y se le pedirá que escriba la letra a partir de un dictado.

Después de que el niño logre una forma reconocible de letra, en tres intentos consecutivos, se mezclará esta con otras letras previamente dominadas y se le pedirá escribirlas a partir de un dictado. Esto se hará con el propósito de asegurar que la respuesta del niño esté bajo el control del nombre de la letra y no sea resultado de la repetición.

La denominación de una letra se enseñará en forma

simultánea con el hecho de copiarla por dos razones: primero, dado que el dominio de una forma de letra requiere muchas respuestas de copia, existe una buena oportunidad para que el niño la reconozca y la nombre; segundo, el hecho de escribir y partir de un dictado, parece facilitarse con la habilidad de denominación de letras.

Al principio se requerirá que el niño reconozca la letra, más adelante se le pedirá que nombre la letra.

También dentro de cada período de clases, se requerirá que el niño reconozca más de una letra. Cuando los niños completen este programa se pasará al programa de escritura manuscrito. Además de que serán capaces de nombrarlas, copiarlas y escribirlas a partir de un dictado de letras del alfabeto, se enseñará al niño a escribir una letra cursiva a partir de un modelo de imprenta, se le instruirá para nombrarla y hará numerosas respuestas de copia. Cuando haga una forma reconocible de letras manuscritas, se le presentará solo el modelo de letras de imprentas y se le dirá "escribe una letra en estilo manuscrito".

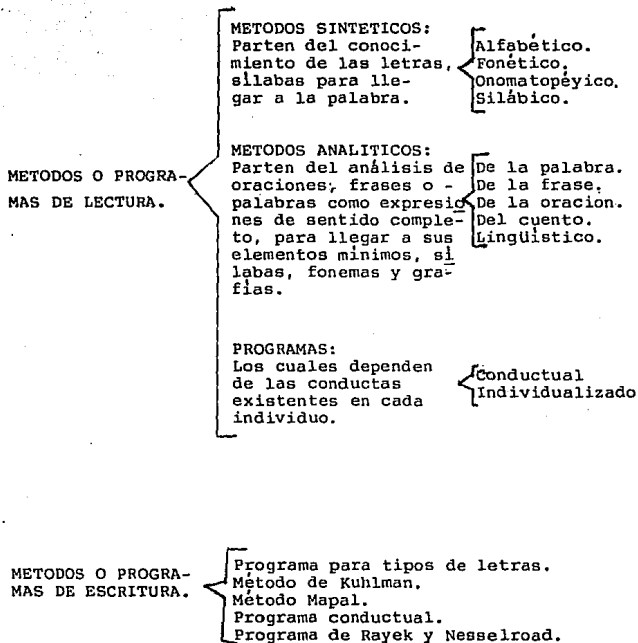
Este programa concluirá con un procedimiento de combinación de letras; desde copiar grupos de dos letras hasta copiar palabras. Al finalizar el niño será

capáz de escribir dichas combinaciones de letras a partir de un dictado. (Rayek y Nesselroad, 1978)

Cabe señalar, que a los niños, ya sean de escuelas oficiales como instituciones de educación especial se les enseña a leer y a escribir al mismo tiempo, pero como hay un gran número de métodos o programas, nos vimos en la necesidad de separarlos, para una mayor concepción y desarrollo de éstos.

Con el fin de simplificar los métodos o programas ya expuestos anteriormente, ver cuadro de éstos, al final de éste capítulo.

CUADRO DE METODOS Y PROGRAMAS MENCIONADOS EN EL
CAPITULO 3



C A P I T U L O 4

ANTECEDENTES DE LA LECTO- ESCRITURA.

El primer antecedente que mencionaremos, es el lenguaje, dentro de este tema existen gran diversidad de teorías y definiciones, en este punto solo nos abocaremos a una de ellas; la concerniente a la conductual.

Según los planteamientos de esta teoría, el --- lenguaje es una forma de conducta que asume ciertas - modalidades particulares, pero que en esencia, obedece a las mismas leyes generales que regulan a toda la conducta verbal o no verbal. La diferencia estriba en el hecho de que segun Skinner (en Galguera y cols.,-- 1984), en la primera solo se puede establecer y mantenerse a traves de otro organismo entrenado especificamente para fungir como mediador. Esto significa, -- que la forma de una respuesta no le da su caracter -- verbal y por tanto, topografías no vocales (como los-gestos), tambien pueden ser verbales.

Ribes (en enciclopedia Practica de Psicología,- 1985), menciona que "el lenguaje como comportamiento-humano, en la medida que se da solo como interacción social y configurado en su forma, estilo y uso por -- particularidades historicas propiedad de cada grupo -

humano, es un comportamiento de naturaleza convencional. La convencionalidad del comportamiento lingüístico se refiere a que la morfología de la conducta que tiene lugar al hablar, leer, escuchar, escribir y --- gesticular (puesto que las cinco clases de acciones - caen dentro del ámbito del lenguaje como conducta), NO guarda ninguna relación de necesidad biológica con - las circunstancias físico-químicas en que tiene lugar su forma, estilo y uso es arbitrario biológicamente, - respecto a la naturaleza de las condiciones, más no - lo es en relación a la práctica de los demás individuos del grupo social respecto a dichas circunstancias. La convencionalidad del comportamiento lingüístico, a diferencia del animal, que no puede desligar su comportamiento comunicativo de las situaciones en que ocurre, constituye la propiedad fundamental que - permite el desarrollo de sus características sustantivas y de desligabilidad.

La posibilidad que tiene un individuo humano de actuar en la forma de comportamientos convencionales procura la capacidad funcional de desligar las acciones lingüísticas de las circunstancias situacionales específicas en que se aprenden o se emiten en alguna ocasión.

El lenguaje humano, como comportamiento, permite que el individuo actúe con respecto a circunstancias - no presentes, ya que ocurrieron o bien pueden ocurrir, así como con circunstancias que tiene lugar en otro -- espacio distinto, con propiedades de los objetos y --- acontecimientos que no son visibles para la observación inmediata, incluyendo a los propios productos del --- actuar lingüístico."

"Finalmente el lenguaje humano, tiene la capacidad de sustituir circunstancias y relaciones para -- otros individuos que entran en interacción convencio-- nalmente.

Es el lenguaje, mediante su función sustitutiva el que confirma un mundo humano no solo compartido sino también creado por los demás en forma de cultura". - (Vol. 2, pag. 146).

Cabe mencionar que Skinner en este punto se refiere a una teoría generalizada de lo que es lenguaje, sin mencionar algún tipo de retardo.

Otro punto de vista es descrito por Buseman (en Downing y Thackray, 1974), el cual considera al lenguaje como una operación fundamental de la cultura; -- observe que el lenguaje del niño con retardo está --- constituido por muchas frases atributivas, pocas subordinadas, casuales y epítetos, el cual se caracteriza -

por el uso frecuente de conjuntos de palabras estereotipadas. De ahí su dificultad para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Como se puede observar el lenguaje juega un papel importante para la adquisición de la lecto-escritura, ya que el lenguaje oral o escrito, son un conjunto de símbolos arbitrarios que el niño ha de llegar a manejar a través de su crecimiento, para su comunicación, deleite y aprendizaje.

Así, cuando el niño desarrolla su lenguaje, adquiere un código de comunicación auditivo-verbal, que le es indispensable dominar antes de adquirir la lecto-escritura.

Los trastornos del lenguaje, cuando van asociados con el retardo, frenan el desarrollo de las funciones de expresión y obstaculizan la comunicación. Por consiguiente estos niños tienen dificultades para leer y escribir, entre las dificultades de habla que afectan al niño en su proceso de adquisición de la lecto-escritura, se cuentan el balbuceo, tartamudeo y la falta de claridad en la expresión.

Otro factor a considerar es la percepción visual en la cual, el niño reconoce y discrimina los estímulos, los interpreta asociándolos con experiencias

anteriores. (Frosting, 1974).

Este factor comprende cinco facultades para el aprendizaje del niño: coordinación viso-motriz; percepción figura fondo; constancia perceptual; percepción de posición en el espacio; percepción de relaciones espaciales.

Para Borel (1972), la percepción auditiva, es también importante, puesto que se refiere al conocimiento de sonidos, identificándolos de los sonidos vecinos, aislandolos y agrupandolos en el contexto de la emisión vocal.

Otro factor a considerar es el llamado esquema corporal, el cual se refiere al conocimiento que tiene el sujeto de su cuerpo, ya que se considera que todo niño debe de conocer su propio cuerpo, antes de iniciar cualquier enseñanza formal (Ajuriaguerra, en Wapner, 1969).

Al respecto Schilder (en Bander, 1974), menciona "cuando el conocimiento de nuestro propio cuerpo sea incompleto o defectuoso, serán también defectuosas todas las acciones para las cuales es necesario este particular conocimiento. Necesitamos la imagen corporal para iniciar los movimientos especialmente cuando las acciones se refieren a nuestro cuerpo. Todo tras-

-torno gnóstico y de la percepción ocasionara generalmente, representaciones en la acción. En consecuencia, las alteraciones periféricas de la sensibilidad darán origen a trastornos de la acción y las perturbaciones del sistema nervioso central, tales como la agnósia, - se manifestarán también en forma de las perturbaciones de la acción" (pag. 68).

Se debe poseer una correcta orientación espacio-temporal para cualquier aprendizaje, ya que si no -- existe esta se tendrán dificultades para el aprendizaje de los símbolos abstractos. También se pierden o deforman muchas representaciones correspondientes al - sistema de relaciones interobjetales. La representación temporal, consiste en la percepción y apreciación de un orden de sucesiones de tiempo, durante los cuales el cuerpo del niño permanece sin ninguna alteración corporal.

La percepción y apreciación de este tiempo lo -- manifiesta el niño a través del oído y de las percepciones del movimiento, creando por este medio su propio sentido cinestésico. Así el ajuste espacio-temporal, es la adaptación integral del niño al medio -- ambiente a través de la relación de su cuerpo con el - espacio y el tiempo que requiere la creación de image-

-nes mentales (Downing, 1974).

Otro factor a considerar es la motricidad, que es la capacidad de realizar movimientos simultáneos y --- coordinados, utilizando los grandes musculos o grupos musculares del cuerpo. Dentro de ellas se observa --- la coordinación motora fina.

Otro factor de gran importancia es el que se -- refiere a la Atención, el cual se puede considerar -- como un prerequisite necesario para desarrollar cual- quier programa.

En todos estos factores esta implícita la maduración. Es importante mencionar que la adquisición de la lecto-escritura no depende de la edad cronológica, ni del coeficiente intelectual del niño, sino de la maduración alcanzada por las funciones que desempeñan en - este proceso de aprendizaje.

Para Dowling (1974), la maduración es el resultado del desarrollo genético que bajo la acción de los -- factores ambientales, como el aprendizaje y el adies- tramiento, se haya alcanzado, de no ser así, este -- proceso sera lento, limitado, arduo y hasta nulo.

Hasta ahora nos hemos referido exclusivamente a los factores que se consideran necesarios para un buen

aprendizaje en general. No obstante hay que hacer -
mención a los prerrequisitos , que juegan un papel -
importante en el proceso de la adquisición de la lec-
to-escritura , entre estos podemos contar : La discr
minación de formas, como el triángulo, cuadrado, cír-
culo y rectángulo, puesto que son una de las princi-
pales figuras en la geometría; discriminación de colo
res, como son el rojo , azul, verde, amarillo, negro;
seguimiento de instrucciones, siendo lo más simples y
claras posibles como, dame ... , ilumina esta figura,
muñeco, etc., toma la figura tal.. , ó, toma el mate-
rial... ; haz... alguna actividad ; mira o fijate bi
én en esta figura, muñeco, etc.; lateralidad, como
derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante y atrás; -
y atención, ya que si falta alguna de estas, se ten-
dría dificultad para lograr este proceso de aprendi-
zaje.

C A P I T U L O 5.
SUGERENCIAS PARA LA ADQUISICION
DE LA LECTO-ESCRITURA.

A lo largo de este trabajo, se han abordado -- diferentes puntos de vista que se encuentran involu-- crados en el proceso de adquisición de la lecto-- escritura como un instrumento necesario para la su-- peracion academica del niño con Retardo Generali-- zado Leve (con una edad cronologica de 8-10 anos).

Consideramos pues, a modo de que el niño con - Retardo Generalizado Leve, pueda obtener el maximo provecho en su Educación, específicamente en el -- tema que nos ocupa (Lecto-Escritura), a continua-- ción se mencionan algunas sugerencias a considerar en los Métodos o Programas de enseñanza.

Las sugerencias a considerar son:

- 1.-De Inicio realizar un Estudio Medico completo - con el fin de conocer el estado de salud del niño - y descartar posibles daños orgánicos y fisiológicos entre otros; complementando con un Diagnóstico --- Psicológico basado en lo expuesto por Bijou, (1985)

para detectar y conocer el repertorio con que cuenta el niño, de esta forma considerar los elementos -- importantes en la elaboración del plan de tratamiento a llevar a cabo, sin perder de vista los dispositivos básicos del aprendizaje para la adquisición de la Lecto-Escritura, asimismo la evaluación es un paso fundamental en el desarrollo del proceso de -- enseñanza-aprendizaje, ya que mediante este instrumento se conocerán los cambios o avances logrados -- hasta ese momento.

2.-Utilizar técnicas de apoyo como el Modelamiento, Imitación, Moldeamiento, Encadenamiento de Estímulos de Apoyo, etc. (ver Ribes, 1983. Técnicas de Modificación de Conducta), para implementar las conductas deseadas y/o necesarias para la adquisición de la lecto-escritura.

3.-Para la aplicación del programa, la instrucción debe estar basada tomando en cuenta el lenguaje del niño, ser lo mas breves, claras y entendibles (para esto es necesario corroborarlo), aclarar cualquier situación y/o duda si el niño lo requiere.

4.-Reducir el número de tareas al mínimo, variando

la actividad en forma continua, el tiempo de duración de la actividad no debe rebasar los 30 min., solo se ampliará el tiempo en los casos que resulte reforzante para el niño. Es importante identificar los estímulos que actúen como reforzadores positivos para un mejor aprovechamiento.

5.- Es necesario solo trabajar con un máximo de 2 niños, para brindar una mejor atención, reforzar las respuestas que proporcione cada niño, llevar una evaluación continua de las conductas deseadas.

6.- Como se mencionó en el capítulo anterior, el niño debe tener un conocimiento de su propio cuerpo, antes de iniciar alguna clase de aprendizaje (Esquema corporal), en la conducta Motora Gruesa se puede establecer indicándole al niño que se coloque frente al espejo, tocando y expresando en voz alta cada una de las partes de su cuerpo, iniciando de la parte superior hasta terminar mencionando las partes inferiores, posteriormente identificará cada una de ellas en una fotografía., se proseguirá con un juego de rompecabezas (de esquema corporal), ayudándole, primeramente a armarlo y mencionando cada parte del cuerpo, posteriormente el niño lo hará por si solo, la voz del niño se grabará, posteriormente se le hará escuchar para que identifique su voz y esto llegue , también, a funcio -

nar como un reforzador positivo e incrementar su capacidad auditiva.

7.- Para ejercicios de Equilibrio (que es otro de los factores importantes de la motricidad, la cual realiza movimientos simultaneos y coordinados, mencionado en el capítulo 4), realizarlos primeramente sin moverse de un lugar, se puede realizar lanzando una pelota de plástico hacia donde esta colocado el niño, procurando que la pelota llegue a las manos (estiradas) del niño, posteriormente la pelota se lanzará hacia los lados - (derecho e izquierdo), hasta lograr que el niño se - desplace de un lugar a otro para atrapar la pelota.

8.- Para movimientos de destreza manual, el niño arrojará objetos hacia el interior de un aro de 25 a 50 cm de diámetro, hasta lograr que el niño tenga o realice un 80% de respuestas correctas para considerar que la conducta quedó establecida.

9.- Para incrementar la destreza en Motora Fina, se - trabajará con plastilina, masa y arcilla, de inicio se le dará libertad para que el niño realice lo que quiera, manipulandola como guste, posteriormente se le darán instrucciones para que realice figuras sencillas - (ej. bolitas, tortillitas, gusanitos, etc.).

10.- Siguiendo con las sugerencias para Motora Fina, se le dará un papel de consistencia fuerte a uno de me

nor consistencia (resistencia), como por ejemplo el cartón, cartoncillo, papel, tela entre otros, para que el niño realice el recortado de este material siguiendo las instrucciones, que se le den al niño, al finalizar esta etapa se le proporcionarán aros de diferente grosor para que el sujeto los ensarte en una pija; también rasgará papel, cartón, tela, etc.. La finalidad de estos ejercicios es fortalecer el tono muscular de las manos y brazos del niño, así como de la Coordinación Visomotora y poder lograr que el sujeto adquiera mayor destreza y habilidad para realizar las actividades posteriores.

11.-Como se explicó en el capítulo anterior, con respecto a las Nociones Espacio-Temporales, la importancia de este factor para la discriminación y aprendizaje de símbolos abstractos es evitar la deformación de representaciones interobjetales, aquí el sujeto logrará discriminar derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás, etc., se realizarán juegos que posean estas características, ej. "amo a to" (para posiciones adelante y atrás), "Doña Blanca" (alrededor), "avioncito" (adelante y atrás, derecha e izquierda), " Fútbol americano" (izquierda-derecha, abajo-arriba, a través), ejercicios en el patio con figuras claves, todos estos juegos se caracterizan por la importancia

de las posiciones en el entorno del sujeto.

12.- Siguiendo con las sugerencias de Nociones Espacio Temporales, se colocará al sujeto frente a unos casilleros los cuales estarán colocados en diversas posiciones, cada posición posee un color determinado, como se ejemplificará a continuación, el casillero de la posición arriba (rojo), posición de abajo (amarillo) , adelante (verde) , atrás (azul) , derecho (negro) , izquierda (café) , dándole objetos de varios colores y el niño los colocará en los casilleros correspondientes. Esta sugerencia sirve también para fomentar la Discriminación Visual .

13.- Para la Discriminación Visual (la cual el niño reconocerá y discriminará diferentes estímulos, y para lo cual comprende otras facultades , que se refirieron en el capítulo anterior) se colocará una serie de objetos los cuales estarán en un campo visual al alcance del niño para que discrimine primeramente los que le sean conocidos, después clasificará y dará los objetos que se le pidan (basados en el criterio de color, figura, tamaño , etc.), con el propósito de desarrollar su percepción visual.

14.- Para incrementar en el niño la Percepción Auditiva (explicada su importancia en el capítulo anterior) , el niño escuchará estímulos como cassetes , que contenen-

gan sonidos distintos, como de animales, efectos especiales, voces humanas, combinaciones de algunos de estos, para que el niño identifique las que le sean más significativas; hasta cassetes con cuentos, y al término de estos el sujeto dirá lo que entendió, se proporcionarán también juegos que incluyan la repetición de palabras, cuentos y programas de T.V. que el niño vea, la finalidad es de fomentar su memoria a corto y largo plazo.

15.- Para la iniciación de la Lecto-Escritura, se le dará al sujeto una hoja en blanco, se le pedirá al sujeto que la coloree de derecha a izquierda y viceversa sin respetar límites. Posteriormente se le proporcionarán dibujos que tengan el contorno delineado para darle la instrucción de que debe respetar los límites al momento de colorearlo; esto se realizará hasta lograr un 80% de respuestas correctas.

16.- El sujeto iluminará y recortará figuras geométricas, después figuras que contengan letras, respetando los límites. Un punto a considerar es que el sujeto para pasar de una actividad a otra necesita cubrir la conducta requerida. Esto es, que tenga un 80% de respuestas correctas.

Cuando el sujeto logre cumplir con lo anteriormente sugerido, la adquisición de la Lecto-Escritura -

será mas factible tomando como base los programas conductuales que consideramos son los que nos permiten - observar y lograr un avance que se puede considerar - significativo del sujeto, asi como el realizar las adecuaciones según se requiera en ese proceso de enseñanza-aprendizaje..

Así, los principales objetivos de estas sugerencias, son en facilitar o implementar o reforzar los pasos a seguir (según el programa o método a implementar) para-la enseñanza de la Lecto-Escritura.

Así tambien, los materiales a usarse en estas sugerencias, son de muy diversas clases, y que son accesibles en todas partes.

C A P I T U L O 6

CONCLUSION

A lo largo del presente trabajo se ha mencionado la importancia que tiene la lecto-escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con Retardo Generalizado Leve (Este retardo está caracterizado por tener alguna deficiencia de conducta ya sea motora verbal, ó académica, que fué mencionada en el segundo capítulo, aquí se mencionaron varias definiciones de retardo, que diferentes doctrinas definen al respecto), como un vínculo para representar o manifestar cultura.

Se planteó una breve historia tanto de la lectura como de la escritura, definiciones y métodos de cada una de estos métodos.

Mediante la lectura y escritura el ser humano tiene la posibilidad de entrar en contacto tanto en tiempo como en espacio con los valores que forman parte de una determinada cultura.

En el campo de la Educación la lecto-escritura ha sido tema central de la multidisciplinariedad, ya que ha centrado el interés por parte de educadores, pedagogos, médicos, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros, asimismo se ha caracterizado por la diversidad de enfoques, métodos de enseñanza, y en fin puntos de vista que se llegan a contraponer unos con otros.

De ahí lo importante que resulta el rescatar los elementos trascendentes que consideran cada una de estas teorías, para llegar a establecer puntos de convergencia y llegar a plantear alternativas en el tratamiento de este tema, en particular con los sujetos que presentan retardo generalizado leve.

Cabe mencionar, por otra parte, que de los métodos descritos en el presente trabajo, se considera que los conductuales (programas realizados por Ribes primordialmente), nos ofrecen mayores alternativas para lograr la adquisición de la lecto-escritura con los sujetos que presentan retardo generalizado leve, puesto que estos métodos conductuales primeramente forman parte del perfil profesional del Psicólogo egresado de la ENEP de IZTACALA, además de tener la característica de realizar los ajustes que se consideren necesarios en el desarrollo del plan de tratamiento, ya que se va realizando una evaluación continua.

También, no dudamos que existan otros métodos o programas de lecto-escritura que sean específicamente para niños con retardo, pero la falta de difusión de éstos impide que sean aplicados y corroborados además (porque no) de ser mejorados por otras instituciones y como resultado se siguen aplicando métodos erróneos para estos niños, de ahí la importancia en la di-

fusión de los métodos

En la presente tesis se tomó en consideración el Diagnóstico de Bijou (1977), debido a que nos proporciona los elementos a considerar en el diagnóstico y plan de tratamiento a seguir; ahora bien sin dejar pasar por alto los trabajos desarrollados por otros autores entre los que se encuentran a Ribes (1983), y el trabajo desarrollado mas recientemente por Macotela y Romay (1992), cuya aportación importante radica en un diagnóstico que es mas específico en cada area de conducta y enseñanza con sujetos que presentan estas características.

En el proceso de adquisición de la lecto-escritura de los sujetos con retardo leve, el papel que juega el psicólogo (puesto que en el proceso de enseñanza están involucradas diversas disciplinas), es de gran importancia ya que es el encargado directo de establecer a primera instancia un diagnóstico y de ahí derivar las estrategias a desarrollar en el plan de tratamiento.

De esta manera se ponen a consideración de los lectores algunas sugerencias que consideramos relevantes y que se deben tomar en cuenta para la elaboración y/o implementación de un plan de tratamiento o programa para la adquisición de la lecto-escritura en niños

con retardo generalizado leve, cabe mencionar que estas sugerencias ponen de manifiesto la metodología conductual con pequeños ajustes, y tratando de que se apeguen a las características particulares del sujeto.

Las sugerencias se pueden cambiar o modificar de acuerdo al criterio del profesional y a los niños en atención, que consideramos no deben rebasar 2 niños por grupo, ya que de esta manera se puede garantizar una mejor calidad en la atención brindada a este tipo de sujetos, además de tener mayor control del programa a emplear y mayor control a las variables a presentarse.

Estas sugerencias también pueden ser aplicadas a niños con retardo generalizado, puesto que abarcan todas las áreas del aprendizaje, pero los programas se deben segmentar más en su aplicación.

BIBLIOGRAFIA

- Bandet, J. Aprender a leer y escribir. Editorial Fontanella, Madrid, 1974.
- Bartel, N. R. y Guskin, S. L. "La disminución como fenomeno social". Departamento de Pedagogía Especial. Universidad de Indiana, 1930.
- Bernal, L. y Grimm, J. "The individualized reading program". The University of Kansas Behavior Analysis and Education, 1980. p.p. 155-170.
- Bijou, W. S. "Teoría e investigación sobre el -- retardo en el desarrollo". En Bijou, S. W. y Bear, D. M. (Eds.). Psicología del desarrollo infantil. Lecturas y analisis experimental. Edit. Trillas, México, 1977, p.p. 248-261.
- Bijou, W. S. y Bear, M. D. Psicología del desarrollo infantil. Edit. Trillas, México, 1982.
- Borel, Q. La Dislexia en la niñez. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1979, p.p. 20.
- Cambrodi, A. La escolarización del niño subnormal. Edit. Científico-Médica, España, 1974, p.p.24

- Carter, CH. El retraso mental en el niño. Edit. Pediatrìca Jims, Barcelona, 1973, p.p.1-5.
- Coronado, G. La educaci3n y la familia del --
deficiente mental. Edit. CECSA, Mèxico, --
1984, p.p. 13-25.
- Coronauo, G. Tratado sobre clìnica de la deficien-
cia mental. Edit. CECSA, Mèxico, 1980, --
p.p. 155-158.
- "Diccionario Enciclopèdico de Educaci3n Especial".
Edit. Diagonal Santillana, Vol.3. 1986.
- Direcci3n General de Educaci3n. La Educaci3n --
Especial. S.E.P., Mèxico, 1980, p.p. 7-10.
- Downing, J. y Thackay, D. Madurèz para la lectura.
Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1974.
- " Enciclopedia Practica de Psicologìa ". Vol. 11.
Edit. Orbis, S.A., Barcelona, 1985.
- Fernandez del Castillo. "Historia de la medicina,
un dictamen neuropsiquiàtrico en Mèxico ". en
El medico. Vol. 1. Enero, 1986, p.p. 41-46..
- Ferreiro, E. Y Gomez, P. M. Nuevas perspectivas -
sobre los procesos de lectura y escritura.
Edit. Siglo XXI, Mèxico, 1982.

Fester, C. y Perrot, M. Principios de la conducta.

Edit. Trillas, México, 1975.

Filho, L. Test ABC. Edit. Kapeluz, 1960, p.p.42

-45.

Frosting, M. Educación Especial para una ubicación

social apropiada. Edit. Manual Moderno, --

México, 1974.

Galguera, I., Hinojosa, G., Galindo, E. El retardo

en el desarrollo. Edit. Trillas, México, -

1984, p.p. 281-292.

Hernandez, V. Consideraciones sobre el desarrollo

del lenguaje y sus alteraciones. S.E.P.

Mexico, 1985.

Ingalls, R. Retraso Mental. La nueva perspectiva.

Edit. Manual Moderno, S.A. de C.V. México,

1982, p.p. 50-61.

Klob, L. Psiquiatría clinica moderna. Edit. --

Prensa Medica Mexicana, México, 1976.

Labinowicz, E. Introducción a Piaget. Pensamiento

Aprendizaje. Enseñanza. Edit. Fondo Educa-

-tivo Interamericano, México, 1986.

Lambert, J. Introducción al retraso mental.

Edit. Herder, México, 1961, p.p. 11-25, 89-95

Macotela, S. y Romay, M. Inventario de habilidades básicas. Edit. Trillas, México, 1992.

Molina, G. S. Enseñanza y aprendizaje de la lectura

Edit. Ciencias de la educación preescolar y especial, Madrid, 1981.

Rayek, E. y Nesselroad, E. "Aplicación de los principios conductuales a la enseñanza de la escritura, la ortografía y la composición". En Bijou, W. S. y Rayek, E. Análisis conductual aplicado a la instrucción. Edit. Trillas, México, 1978, p.p. 502-516.

Ribes, I. E. Técnicas de modificación de conducta.

Edit. Trillas, México, 1983, p.p. 13-21.

Sarason, I. G. Psicología anormal, los problemas de conducta desadaptada. Edit. Trillas, - México, 1980.

- Sidman, M. Técnicas de investigación científica.
Evaluación de datos experimentales en psico-
-logía. Edit. Fontanella, Barcelona, 1973.
- Skinner, B. F. Conducta Verbal. Appleton Century
Croft, New York, 1959.
- Vigotsky, L. R. "The prehistory of written --
language". En Midin Society, Boston, --
Harvard University Press, 1979.
- Wapner, M. H. El precepto del cuerpo. Edit. --
Paidós, Buenos Aires, 1969.