

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

**"ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE
LA LECTO-ESCRITURA DEL NIÑO CON DISLEXIA A NIVEL
PRIMARIA"**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA**

MARIA GORETTI LEYVA ISLAS

ASESORA: LIC. HILDA DEL CARMEN PATRACA HERNÁNDEZ



SAN JUAN DE ARAGÓN

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

A G R A D E C I M I E N T O S

*PRIMERAMENTE A DIOS POR HABERME PERMITIDO
REALIZAR ESTE SUEÑO.*

A TODOS MIS HERMANOS POR SU ETERNO APOYO

*A MIS AMIGAS DE TODA LA VIDA: ELSA, MONICA Y NORMA
PORQUE JUNTAS ME HAN AYUDADO A CRECER.*

*A LA LIC.. HILDA PATRACA POR SUS CONOCIMIENTOS Y
PACIENCIA PARA LA REALIZACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.*

*Y POR SUPUESTO A LA MADRE QUE ME HA DADO SU CARIÑO,
COMPRENSIÓN Y APOYO INCONDICIONAL.
POR SER LA PARTE MAS IMPORTANTE DE MI VIDA.*



INDICE

Introducción	1
--------------------	---

CAPITULO 1 DISLEXIA .

1.1 Jean Piaget y la enseñanza	4
1.2 Condiciones generales del aprendizaje	8
1.3 Etimología de la dislexia	13
1.4 Causas	15
1.5 Trastornos	16
1.6 Tipos de dislexia	18
1.7 Sintomatología	21
1.8 Sinergias y diadococinesias	24
1.9 Características conductuales de niños que presentan errores de tipo disléxico	25

CAPITULO 2 CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

2.1 El proceso de la lectura	28
2.2 Estrategias de la lectura	30
2.3 Desaciertos de la lectura	33
2.4 Evaluación de la lectura	35
2.4 Implicaciones Pedagógicas	36

2.6 Escritura	37
2.7 Diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita	38
2.8 Proceso de adquisición	40
2.9 Dominio de aspectos semánticos y sintácticos	41
2.10 Convencionalidades ortográficas	43
2.11 Implicaciones pedagógicas	44

CAPITULO 3 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

3.1 Terapéutica evolutiva	49
3.3.1 Normas generales de la terapéutica evolutiva	50
3.3.2 El juego	51
3.3.3 Programa de trabajo de la terapéutica evolutiva	51
3.2 Terapéutica directa	52
3.2.1 Normas generales de la terapéutica directa	53
3.2.2 Programa de trabajo de la terapéutica directa	54
3.3 Terapéutica correctiva	57
3.3.1 Programa de trabajo de la terapéutica correctiva	58

CAPITULO 4 EVALUACIÓN DE NIÑOS CON PROBLEMAS EN LA LECTO-ESCRITURA (DISLEXIA)

4.1 Entrevista	61
----------------------	----

4.2 Estructura de la historia clínica	62
4.3 Exploración pedagógica	63
4.3.1 Método	65
4.3.2 Evaluación	66
4.3.3 Prueba de lectura oral	67
4.3.4 Test de la Doctora Boder	68
4.3.5 Lectura de frases, oraciones y párrafos	71
4.3.6 Prueba de escritura	73
4.3.7 Formas de abordar un texto	74
4.3.8 Recuperación de significado	76

CAPITULO 5 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR LOS PROBLEMAS DE LA LECTO-ESCRITURA

5.1 Tratamiento	78
5.1.1 Objetivos generales	78
5.1.2 Indicador de error “omisión”	79
5.1.3 Indicador de error “inserción”	80
5.1.4 Indicador de error “pronunciación similar”	82
5.1.5 Indicador de error “separación inadecuada”	82
5.1.6 Indicador de error “error de secuenciación”	83
5.2 Resultados	85
5.3 Evaluación	86

CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXO 1	92
ANEXO 2	98
ANEXO 3	101

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes en la vida de cualquier individuo lo constituye el iniciar al ámbito escolar formal. Este periodo representa para el sujeto nuevas condiciones y exigencias a las cuales tendrá que adaptarse para lograr un aprendizaje óptimo de nociones, habilidades y conceptos de complejidad cada vez mayor. Dentro de este contexto el aprendizaje de la lecto-escritura representa un aspecto de suma importancia, por lo que constituye el principal propósito de las primeras etapas de escolarización, ya que la lecto-escritura es un instrumento esencial de la comunicación y la base de prácticamente todo aprendizaje escolar posterior.

Sin lugar a dudas una de las causas que con mayor frecuencia preocupan al docente encargado de la educación primaria es exactamente la comprensión de la lectura. Es común escuchar a los maestros una queja permanente hacia los problemas que presentan los niños para obtener un significado al terminar de leer un texto.

Generalmente la queja va dirigida hacia una imposibilidad de los niños para organizar un contenido temático. En la mayoría de los casos, los niños dan una recuperación que aparenta ser una fantasía y que muy poco se parece a lo expresado en el texto leído.

Debido a esto se ha extendido en la literatura especializada, así como en el terreno profesional el uso del término "dislexia" para referirse a la manifestación de alteraciones o dificultades en el desarrollo del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

El empleo cada vez mayor del término dislexia ha conducido finalmente a la creación de un constructo que se emplea para referirse a la manifestación de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y que pretende dar cuenta (explícita o implícitamente) del origen del problema en cuestión, a partir de la suposición de la existencia de alteraciones orgánicas o alguna disfuncionalidad de algunos de los procesos psicológicos básicos tales como la percepción, memoria, etc.

Aun cuando existan diversas posiciones respecto a la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, es posible plantear que todas ellas coinciden en un aspecto fundamental, representado por la necesidad de contar con instrumentos que permitan el diagnóstico y la evaluación en los problemas analizados, a fin de desarrollar programas y estrategias de intervención que contribuyen a su solución. El presente trabajo intenta contribuir con este esfuerzo. Se desprende de una investigación general, que a partir del reconocimiento de la importancia de la evaluación y tratamiento para niños con dificultades en el proceso de la lecto-escritura, tiene como propósito la elaboración de una estrategia para superar esta dificultad.

En el primer capítulo se abordará la teoría de Jean Piaget que dará sustento a esta investigación, las condiciones de aprendizaje, la etimología de la dislexia, así como sus causas y características, clasificación y sintomatología, para tener una base de donde partir y poder establecer una estrategia, para que posteriormente se de una conceptualización de las dificultades de la lecto escritura, la exploración del niño con dislexia y los objetivos de dicha exploración, esto es para darse cuenta en que áreas presenta dificultades y poder asegurar una adecuada orientación que le permita al niño recuperar el significado oral y escrito de un texto.

Ya establecidas las áreas se dará paso al tratamiento pedagógico que consistirá en elaborar una serie de planes y objetivos para que el niño con dislexia aprenda a leer y a escribir. Y por último en el quinto capítulo se presentarán las estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el proceso de la lecto-escriura en los alumnos que las presentan, el procedimiento y los resultados obtenidos, para llegar así a la conclusión obtenida.

CAPITULO 1

DISLEXIA

- 1.1 Jean Piaget y la enseñanza.
- 1.2 Condiciones generales del aprendizaje.
- 1.3 Etimología de la dislexia.
- 1.4 Causas.
- 1.5 Tipos de dislexia.
- 1.6 Sintomatología.
- 1.7 Sinergias y diadococinesias.
- 1.8 Características conductuales de niños que presentan errores de tipo disléxico.

El presente capítulo abordará primeramente a Jean Piaget, psicólogo suizo de fama internacional por sus estudios sobre el desarrollo del pensamiento infantil, su comprensión y cariño por los niños lo llevaron a intentar penetrar su mundo.

En una era en la que se trataba al niño como adulto, Piaget reconoció y logró que se aceptaran las diferencias.

Y en como afirmo que el desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo con el medio ambiente.

Posteriormente se hablará de las condiciones generales del aprendizaje, estas pueden ser internas o externas; tanto como orgánicas (estado de salud, trastornos, déficits) y mentales (insuficiencias), factores afectivos, factores ambientales (medio familiar, escolar o social); asimismo de la etimología de la dislexia, donde varios autores dan su punto de vista de lo que consideran el significado de la misma.

Otro aspecto importante son las causas que dan origen a la dislexia, los trastornos que presenta la misma (perceptual y motrices) y como estos afectan al aprendizaje.

Los tipos de dislexia que existen, como se trata de dificultades específicas en la lecto-escritura no hay una sola dislexia, sino varias caracterizadas por las mismas causas de las dificultades halladas, dislexia por deficiencia en organización del esquema corporal, organización temporal, lateralidad, de lenguaje, igualmente la sintomatología que nos dará una visión amplia de los errores más comunes que presentan los niños con dislexia en la lectura y la escritura.

Las sinergias y diadococinesias que son asociaciones automáticas de movimientos para el cumplimiento de una función.

Estos movimientos son de gran importancia en la movilidad automática y se ha comprobado que gran número de niños con dislexia tienen dificultades para su realización.

Y por último las características conductuales de niños que presentan errores de tipo disléxico y que no les permiten cumplir con las exigencias que le son requeridas para completar su educación.

1.1 JEAN PIAGET Y LA ENSEÑANZA

Esta investigación se torna con base en la teoría de Jean Piaget porque es importante darnos cuenta que los niños no son adultos chiquitos. Creamos varias esperanzas sobre como deben de ser y suponemos que así éramos cuando lo fuimos.

Ocupamos demasiado tiempo en decirle a los niños como deben de ser para que podamos realmente observar lo que dicen o lo que hacen.

Muy en el fondo de nuestra actitud suponemos que estarían indefensos si no contaran con nuestra dirección y que no hay nada que ellos puedan enseñarnos.

Conociendo este absurdo, Jean Piaget psicólogo suizo ocupó parte de su vida en el desarrollo del pensamiento infantil y así penetrar en su mundo.

Primeramente Piaget definió que el conocimiento no es absorbido pasivamente por el ambiente, tampoco es procreado por al mente del niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de su nivel (1)

Algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio.

La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da una nueva comprensión y satisfacción del sujeto.

De ahí surge el estado nuevo del equilibrio, el cual hace que las interacciones del niño con el ambiente conduzcan progresivamente a niveles superiores de entendimiento.

Piaget encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales de niños de la misma edad reaccionan de manera similar aunque notablemente diferentes a las respuestas y expectativas de los adultos.

De la misma manera niños diferentes edades tiene su propia forma característica de responder.

Basándose en los patrones que había observado repetidamente en diferentes situaciones, Piaget clasificó los niveles de pensamiento infantil en cuatro etapas principales:

PERIODOS	PERIODO	EDADES
PREOPERATORIOS	<i>Sensomotriz</i>	Nacimiento hasta 2 años
BIOLÓGICOS	<i>Preoperatorios</i>	De 2 a 7 años

PERIODOS	PERIODO	EDADES
AVANZADOS	<i>Operaciones concretas</i>	De 7 a 11 años
PENSAMIENTO LOGICO	<i>Operaciones formales</i>	De 11 a 15 años

Período sensomotor: A través de la búsqueda activa de estimulación el bebé combina reflejos primitivos de patrones repetitivos de acción. Al nacer, el mundo del niño se reduce a sus acciones. Al terminar el primer año ha cambiado su concepción del mundo y reconoce la permanencia de los objetos cuando estos se encuentran fuera de su propia percepción. Otros signos de inteligencia incluyen la iniciación de la conducta dirigida a un objetivo y la invención de nuevas soluciones. El niño no es capaz de representaciones internas (lo que usualmente conocemos como pensamiento) pero en la última parte de este periodo se refleja una especie de "lógica de acciones". Como el niño no ha desarrollado el lenguaje este brote de inteligencia es preverbal.

Período preoperacional: En la transición a este periodo el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza. Las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia.

Las formas de representación internas que emergen al principio de este periodo son:

- ◆ El juego simbólico
- ◆ La imagen mental
- ◆ Rápido desarrollo del lenguaje hablado

A pesar de tremendos adelantos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad.

Entre las limitaciones propias de este periodo tenemos:

- ◆ Incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original (reversibilidad)

- ◆ Incapacidad de retener mentalmente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo (concentración)
- ◆ Incapacidad para tomar en cuenta otros puntos de vista (egocentrismo)

Período de operaciones concretas: En esta etapa el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos.

Una facultad recién adquirida de reversibilidad le permite invertir mentalmente una acción que antes sólo había llevado a cabo físicamente

El niño también es capaz de retener mentalmente dos o más variables cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios. Se vuelve más sociocéntrico; cada vez más consciente de la opinión de otros.

Estas nuevas capacidades mentales se demuestran por un rápido incremento en su habilidad para conservar ciertas propiedades de los objetos (número, cantidad) a través de los cambios de otras propiedades y para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos.

Las operaciones matemáticas también surgen en este período. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas de experiencias pasadas. Sin embargo, el pensamiento infantil está limitado a cosas concretas en lugar de ideas.

Período de operaciones formales: Este periodo se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta.

La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades pensar. En la etapa anterior el niño desarrolló un número de relaciones en la interacción con materiales concretos, ahora puede pensar acerca de la relación de relaciones y otras ideas abstractas; por ejemplo, proporciones y conceptos de segundo orden.

El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas de álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura.

A menudo, se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre Filosofía, religión y moral en las que son abordados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad.

El orden por el que pasan los niños a las etapas de desarrollo no cambia. Todos los niños deben pasar por las operaciones concretas para llegar al período de las operaciones formales. Pero la rapidez por la que pasan los niños por estas etapas cambia de persona a persona

Algunos niños alcanzan las últimas etapas a una edad más temprana que el promedio. Un pequeño porcentaje de niños puede mostrar la conservación de cantidades sólidas a la edad de 5 años.

Algunos niños dudan durante algún tiempo en las primeras etapas. Un pequeño porcentaje puede ser no capaz de mostrar la conservación de una cantidad sólida sino hasta los 10 años.

En diferentes culturas la edad en que la mayoría de los niños pueden mostrar labores diferentes es a menudo diferente.

Algunos niños nunca desarrollan las habilidades mentales que caracterizan las últimas etapas.

La mayoría de los adultos alcanza este nivel de pensamiento solamente en su especialidad. Este nivel de operaciones formales puede ser alcanzado sin una escolaridad avanzada, como en la mecánica automotriz.

En los niños no hay cambios sutiles, estáticos que aparezcan de la noche a la mañana; hay periodos de desarrollo continuo que se sobreponen.

Los niños se encuentran en constante transición a una etapa posterior, respondiendo en formas características a más de un periodo.

1.2 CONDICIONES GENERALES DEL APRENDIZAJE

Entendemos por aprendizaje:

Todo cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia, y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo (2)

Gran parte de la vida humana es aprendizaje. La marcha, el lenguaje, las normas de convivencia, la lectura o el cálculo son aprendizaje; como lo son igualmente el manejo del automóvil o el arte de la pintura o la música. Cada uno pertenece a un tipo de aprendizaje y para la realización de cada tipo de aprendizaje son necesarias “condiciones” o “requisitos previos”

En este apartado se describirán las condiciones generales previas a todo tipo de aprendizaje, para luego intentar una clasificación de los requisitos específicos del aprendizaje de la lecto-escritura. Ello nos permitirá delimitar con precisión cuando un alumno no aprende a leer por ausencia de una condición general y cuando por padecer una anomalía específica. Este enfoque nos permitirá asimismo ayudar al maestro en su tarea inicial de conocimiento del alumno de una más compleja ficha psicopedagógica.

Condiciones internas y externas del aprendizaje

Todo niño que intenta aprender lo hace en su condición básica de “ser en el mundo” y todo comienza, por ende, presupone condiciones –o factores- del sujeto y del ambiente que lo determinan.

Habíamos definido el aprendizaje como un cambio de las capacidades en forma relativamente estable, no debido sólo a la maduración o desarrollo. Acotemos que dicho cambio se da en el sujeto y en relación con estímulos externos.

Factores internos

A) Orgánicos

Se trata del factor básico, como estructura anátomo-funcional, que determina en gran parte la capacidad de aprender.

El sujeto aprende –o no aprende- con todo su organismo. Cualquier déficit, cualquier disfunción, puede condicionar dificultades o imposibilidades. De aquí que la condición básica sea lo que genéricamente denominaremos “estado de salud”

En este sentido, dificultan o imposibilitan el aprendizaje trastornos en el estado de salud y en el funcionamiento del organismo, que pueden categorizarse así:

Estado general de salud deficitario: (desnutrición, enfermedades crónicas, parasitosis, anemia, etc)

Trastornos del metabolismo: (diabetes, raquitismo, avitaminosis, etc)

Trastornos endócrinos: (hipo, hiperfunción de tiroides, bocio, cretismo, etc) suprarrenales (síndrome adrenogenital) hipófisis y glándulas sexuales

Trastornos neurológicos: (secuelas de encefalitis y meningitis: corea, epilepsia, petit-mal, encefalopatías)

Déficits sensoriales: (ceguera, ambliopía, miopía, estrabismo, sordera, hipoacusia, etc)

Trastornos motores: (inestabilidad motora, defectos musculares congénitos, miastenias)

Trastornos de lenguaje: (dislalias, disartrias, disfemias)

Trastornos psicomáticos (ciertos tipos de alergia –asma por ejemplo- y trastornos que se manifiestan en los distintos órganos: digestivos, respiratorios, etc)

B) Mentales

El sujeto aprende con todo su cuerpo, pero gran parte de los aprendizajes escolares implican esencialmente procesos mentales.

Los principales trastornos de tipo mental que suelen condicionar fracasos en los aprendizajes son los siguientes:

Deficiencia intelectual (oligofrenia): sea ésta hereditaria, congénita o adquirida, determina siempre una dificultad en el proceso de aprender, variable conforme la gravedad del cuadro. En este sentido la Organización Mundial de la Salud ha adoptado la siguiente clasificación:

Insuficiencia mental grave severa: cocientes intelectuales entre 0 y 35, se trata de sujetos que requieren cuidados casi totales.

Insuficiencia moderada: cocientes intelectuales entre 35 y 50: sujetos “adiestrables”, no aprenden a leer ni escribir.

Insuficiencia ligera: cocientes entre 50 y 69, sujetos educables en el contexto de instituciones especializadas.

Casos “límites” cocientes entre 70 y 85, educables en escuelas comunes, pero con régimen de “grados niveladores” y una metodología adecuada.

Factores afectivos

Aquellos trastornos en el desarrollo de la personalidad del niño que se manifiestan en el hogar y la escuela como “problemas de conducta” o de “adaptación”.

Se trata generalmente de trastornos debido a factores exógenos y fundamentalmente de origen familiar.

Son niños que vivieron experiencias negativas a lo largo de los primeros años de su vida y quedaron “marcados”, “sellados” (no en vano, etimológicamente la palabra “carácter” significa “sello”)

Experiencias pasadas, distorsionan el desarrollo afectivo, se incorporan al núcleo de la personalidad y condicionan toda su conducta. Al ingresar a la escuela, este niño cargado de ansiedades y conflictos, difícilmente se adaptará a las nuevas circunstancias, a las exigencias, a las normas.

La problemática afectiva absorberá hasta cierto punto su disponibilidad perceptiva, disminuirá su capacidad de atención y concentración, bloqueará –en definitiva- su inteligencia

Factores externos o ambientales

Configuran el otro polo del aprendizaje del sujeto como ser en el mundo. Dice al respecto Telma Recca (3)

Todas las personas, cosa y fuerzas de orden material y espiritual que existen alrededor del niño, son condiciones estrínsecas y contribuyen a formar su personalidad.

Constituyen su medio ambiente. Inmerso en él, modificándolo parcialmente con el aporte de una persona de sus actos; dentro de él vive y crece.

El medio está constituido por componentes heterogéneos y de importancia desigual con respecto al niño. Medio es el lugar geográfico en que se vive y su clima de familia y cada uno de sus miembros; las opiniones, los sentimientos y el comportamiento entre sí y hacia él observan la casa y el barrio donde habita; los hechos que presencia; la alimentación que ingiere; los cuidados que de su salud es objeto; la escuela a la que concurre; la calle en que juega; el taller en que trabaja; sus compañeros, sus maestros. Todos estos elementos, teniendo la existencia fuera de él, influyen de mil maneras, y a cada paso ejercen acción sobre su actividad, la formación de sus sentimientos y su carácter contribuyen en definitiva a estructurar su personalidad.

Entre los factores ambientales distinguimos:

- **El medio familiar**

George Mauco (4) sostiene que el medio familiar va a determinar el desarrollo afectivo del niño y el carácter. La personalidad del niño se construye por imitación y participación del comportamiento del padre y de la madre.

Si la familia ofrece al niño ejemplos de adultos despreocupados, indiferentes u hostiles, este verá perturbado su desarrollo. Buen número de inadaptaciones, anomalías o de trastornos del comportamiento resultan de esta relación inadecuada.

Si la imagen ofrecida por los padres está alterada por dudas, ansiedad, agresividad o conflictos conyugales, la personalidad del niño se construirá mal. También él se comportará con inseguridad, oscilando del repliegue ansioso de la agresividad defensiva. Sentirá a los otros como insatisfactorios, estará insatisfecho de sí mismo, de su actividad –por ende sus aprendizajes- serán perturbados.

Desde esta perspectiva de Georges Mauco, el carácter es más adquirido que heredado; es en la vida familiar en donde el niño conoce la confianza o la duda en sí mismo con respecto a los demás, y luego con respecto a su actividad y su trabajo. Así nacen los primeros sentimientos de confianza o fracaso.

- **Medio escolar**

Problemas de institución: escuelas precarias, aulas superpobladas, falta de materiales didácticos elementales, falta de escuelas diferenciales y de grados niveladores o de recuperación, masificación de la enseñanza.

4. Mauco, Georges. Educación del carácter y de la efectividad del niño. Nova Terra. Pág. 26

Problemas del docente: ausentismo con su consecuencia de cambios reiterados del maestro titular por personal suplente, a menudo con poca experiencia de aula. Maestros cansados, mal remunerados, disconformes, a veces neuróticos, utilización de técnicas y métodos inadecuados.

- **Medio social**

Su influencia es indudable. Especialmente en el caso de niños que viven en verdaderas subculturas y que al ingresar a la escuela abruptamente con pautas culturales, normas, lenguaje y modos de vida distintos de los que tienen vigencia en su medio, creándose conflictos y ambivalencias.

En los casos extremos se puede llegar a la confusión entre estados de "privación cultural" y la debilidad mental, de donde muchos niños marcados con este estigma terminan por convertirse en pseudo-débiles. El problema se agrava cuando el maestro termina por considerar a estos niños perturbadores del clima y el rendimiento de la clase es malo.

Riesman destaca que el hecho de que estos niños no valoricen mayormente la rutina escolar formal y que hayan sufrido a menudo la humillación del fracaso, engendra en ellos hostilidad hacia la escuela y en un círculo vicioso, profundiza la separación entre maestro y los alumnos que necesitan de más ayuda (5)

En resumen cuando existen notables diferencia entre las condiciones y valores del grupo social en el que vive el alumno y los vigentes de la escuela suelen producirse inadaptaciones que dificultan seriamente los aprendizajes. El maestro no sólo puede ignorar estos hechos; tiene además en sus manos elementos que podrían revertir aunque parcialmente la situación.

1.3 ETIMOTOLOGÍA

La escritura se le enseña al niño al entrar a la escuela, junto con otras áreas que permiten fomentar su desarrollo intelectual.

En el salón de clases el maestro se percató de que algunos alumnos presentan dificultades para comprender y realizar las actividades que este les indica.

Estos se les denomina problemas de aprendizaje que el Senador Yerbuorogh (6) lo definió como una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento o utilización del lenguaje oral o escrito. Tal alteración se puede manifestar en la habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar o escribir.

Entre estas alteraciones se encuentra la dislexia, que si bien han existido diferentes denominaciones dadas, también han existido, desde hace muchos años atrás muchas y muy variadas definiciones que han tratado de englobar lo que hoy se conoce como dislexia. Sin embargo se puede pensar que no existe una definición que realmente especifique y aclare lo que verdaderamente es.

Las diferentes definiciones que han surgido son las siguientes:

Primeramente la dislexia viene del griego *dys* que significa dificultad y *lexis* habla o dicción.

Margarita Nieto la define como “la desintegración de las asociaciones correspondientes a la lectura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer” (7)

Para R. Jordan “Incapacidad o dificultad para procesar debidamente los símbolos del lenguaje” Un alumno con este tipo de déficit presentará evidentes dificultades a la hora de leer y escribir, debido a que cuando los distintos estímulos visuales (grafías, sílabas, palabras) lleguen al cerebro no serán correctamente decodificados y posteriormente codificados (8)

R.E. Ballet define la dislexia como un “trastorno grave de la lectura debido a inmadurez o a una neuropsicología; sin embargo, hay personas con trastornos importantes de la lectura que no son necesariamente disléxicas” (9)

6. Yerbuorogh, Senador. “Legislación Nacional” 1969. Pág. 167

7. Nieto, Margarita. “El niño disléxico” Moderno. 1980. Pág. 25

8. Jordan, Dale. “La dislexia en el aula” Piados 1982. Pág. 16

9. Ballet, R.E. “La dislexia” CEAC. 1983. Pág. 20

R. Muchielli y A. Bourcier apuntan hacia una definición genética y señalan que la dislexia es la “manifestación de unas perturbaciones entre yo y el universo” la ambigüedad en esta relación obstruye el paso a la inteligencia y, por consiguiente al simbolismo (10)

La definición de Mac Donald Critchey aceptada por el grupo de investigación de la dislexia de desarrollo de la Federación Mundial de neurología dice: “un desorden que se manifiesta por la dificultad de la lectura, a pesar de la instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad socio-cultural. Depende de fallas fundamentales, habilidad cognoscitiva que frecuentemente son de origen constitucional” (11)

Quiroz llama a la dislexia “una afección caracterizada por dificultades de aprendizaje en la lectura, que no obedezcan a deficiencias demostrables fonoarticuladoras sensoriales, psíquicas o intelectuales en un niño de edad suficiente para adquirir esta disciplina (12)

Desde un punto de vista escolar la dislexia es la dificultad que presentan determinados alumnos, normalmente escolarizados, sin perturbaciones sensoriales aparentes y con una inteligencia normal o superior a la hora de aprender a leer y a escribir y/o en el intento de dominar ambas técnicas.

Dicha dificultad produce un retraso escolar en el alumno se pone de manifiesto en un rendimiento insatisfactorio, fundamentalmente en el área de la lingüística.

Tomado en cuenta la gran variedad de definiciones dadas sobre lo que se cree que es en sí la dislexia se puede decir que es un problema de gran magnitud ya que además de no existir una concordancia sobre está, también se afronta uno a saber ciertamente que es la dislexia y como abordarla, puesto que en estas definiciones se puede observar como se retoman aspectos que describen la conducta de aquellos niños disléxicos, así como de algunas causas orgánicas, tanto a nivel interno como externo y/o manifestaciones que no se pueden percibir a simple vista como la percepción visual, auditiva.

10. Muchielli, R. Y Boucier, A. “La dislexia, causas, diagnóstico y reeducación” CEAC 1979. Pág. 32

11. Critchley, M. “El niño disléxico” Marfil. 1975. Pág. 35

12. Quiroa y Della, Cella. “La dislexia en la niñez” Piados. 1967. Pág 12

1.4 CAUSAS

La diversidad de teorías sobre la dislexia lleva consigo la formulación de otras tantas hipótesis sobre sus causas. Siendo éstas las más importantes:

1. *Causas neurológicas*: la dislexia es producida por una disfunción cerebral mínima. Esto es un daño o alteración de alguna zona del tejido nervioso cerebral que impedirá el ulterior desarrollo de un funcionamiento normal de la zona afectada.

2. *Causas emotivas*: la dislexia tiene sus antecedentes en trastornos de tipo emotivo. Según algunos psicólogos, la inadaptación familiar, escolar o social de un alumno puede ser la causa de sus dificultades escolares.

3. *Causas asociativas*: la dislexia es una consecuencia de la dificultad o incapacidad para asociar el estímulo visual (grafía) con su sonido correspondiente (fonema) y con su equivalente semántico.

4. *Causas socioculturales*: la dislexia es el resultado de un trastorno de la personalidad, trastorno específico, producido por causas culturales y no por causas fisiológicas. Cuando una lengua escrita es enseñada de modo mecánico y no se le da el valor que realmente tiene pueden surgir conflictos que desembocarían en algunos casos de dislexia.

5. *Causas metodológicas*: la dislexia es una consecuencia de la utilización de métodos inadecuados para enseñar a leer y a escribir. Según esta teoría si un alumno presenta dificultades a la hora de percibir y discriminar símbolos gráficos, no debe utilizarse en él un método alfabético. De igual modo cuando un alumno tenga dificultad de globalización no se le enseñara a leer con métodos analíticos (globales)

6. *Causas auditivas*: la dislexia es un trastorno del escucha. El oído juega un papel fundamental en la dislexia. Una mala discriminación auditiva (de fonemas) podría ser la causa de los trastornos disléxicos.

7. *Causas cognoscitivas*: los desordenes de la lectura son causados por problemas cognoscitivos. Según esta teoría, un alumno con dislexia presenta dificultades para comprender y discriminar los conceptos básicos imprescindibles en el aprendizaje lector, fonemas, palabras.

1.5 TRASTORNOS

Un trastorno es una alteración o perturbación de los procesos que, actividades o comportamientos que intervienen en cualquier función.

Los niños con dislexia presentan estos dos tipos de trastornos, los cuales les impide llegar a un buen proceso de la lecto-escritura.

Trastorno perceptual

La agnosia espacial síntoma muy común en la dislexia consiste en que el niño con dislexia no se ubica con precisión en el espacio, confunde las nociones arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, derecha-izquierda en una edad que ya debiera tener conciencia de estas nociones. La desorientación espacial casi siempre esta interrelacionada con la noción corporal (la conciencia de su propio cuerpo), la noción temporal y a veces el ritmo (13)

La agnosia corporal puede definirse como la intuición global de nuestro cuerpo en reposo o en movimiento, tanto en función de la interrelación de sus partes como la relación con el espacio y los objetos que lo rodean.

La imprecisión en la noción derecha-izquierda es consecuencia de la confusión en el trazo de letras de simetría opuesta, estos es, el escolar que no sabe con precisión cual es su lado derecho y el izquierdo, puede confundir letras como **b y d, p y q**

La agnosia digito-manual, aunque es parte del esquema corporal, la podemos considerar separadamente dada su importancia en la coordinación viso-motora, requisito indispensable en el trazo correcto de las letras. La noción digito- manual se refiere a las gnosias digitales o conciencia de cada uno de los dedos de la mano.

La gnosia temporal reúne dos condiciones, por un lado la habilidad innata del cálculo del tiempo que ha transcurrido y por otro la influencia de la educación en las nociones de hoy, ayer, mañana, los días de la semana, los meses del año y fechas importantes.

La noción de ordenación en el tiempo es de vital importancia para el escolar.

Trastornos motrices

Aunque se observe retardo en su desarrollo algunos niños con dislexia son torpes en sus movimientos. Como consecuencia de ello pueden caerse con facilidad porque tropiezan y tienen poco equilibrio, saltan mal o no pueden hacerlo, juegan mal y por esta razón sus compañeros los excluyen en sus juegos y deportes.

Para que los movimientos sean efectivos al fin que se proponen deben ser coordinados. La coordinación de los movimientos depende de un equilibrio óptimo y correcta interacción de uno de sus componentes llamados componentes del movimiento.

Los componentes del movimiento pueden describirse en parámetros de “estímulos”, “tono muscular”, “reflejos”, “orientación” y “fuerza”.

Este trastorno se caracteriza por falsas percepciones en las que no existe un estímulo adecuado a la percepción que se experimenta.

No se trata de manifestaciones patológicas de la percepción sino de fenómenos característicos propios de cierto tipo de imágenes posteriores a la percepción.

Presentan dificultades en las actividades de la vida diarias como vestirse, abotonarse, anudar, cortar, tomar mal el lápiz, muestran retardo en las realizaciones gráficas.

Los problemas de que hablamos se deben a trastornos en sus funciones práxicas. Entendemos por praxia la capacidad para llevar a cabo movimientos voluntarios en su propósito para lo cual es necesario que actúen armónicamente y con toda precisión en diferentes niveles de acción.

1.6 TIPOS DE DISLEXIA

Las dislexias son dificultades muy específicas en la lecto-escritura. Es preciso rastrear sus causas en déficits en las condiciones específicas. Por ello no hay una sola dislexia, sino varias caracterizadas por las mismas causas de las dificultades halladas: dislexia por deficiencia en organización del esquema corporal, de la organización espacial, temporal, de lateralidad, de lenguaje.

A continuación las más importantes:

Dislexia específica o severa

Se trata de la anomalía o trastorno en el aprendizaje de la lectura primitivamente designado como alexia, ceguera verbal, congénita o alexia congénita. En este tipo de dislexia encontramos:

1. Una contradicción entre la capacidad del razonamiento del niño, sus dotes intelectuales, sus resultados satisfactorios en áreas diferentes de la lecto-escritura y la enorme dificultad en estos aprendizajes.
2. Insuficiencias en las condiciones específicas: déficits en la organización del esquema corporal y la lateralidad, problemas de orientación, espacio-temporal y el ritmo, inmadurez psicomotora, problemas de lenguaje y de la función simbólica, pero de todo ello sin formar síndromes uniformes.
3. lo que caracteriza al disléxico grave es al mismo tiempo la persistencia de sus dificultades, la acumulación de los errores o fallas escolares.
4. El disléxico severo difícilmente aprenderá en el contexto escolar normal. El maestro que sospeche tal anomalía deberá sin duda derivar a especialista.

Dislexias moderadas

Al iniciar el primer año de escuela primaria el niño presenta déficits en algunas condiciones específicas (esquema corporal, lateralidad, orientación espacio-temporal y lenguaje, psicomotricidad y por otra parte similares dificultades con la lecto-escritura, inversión de letras, confusión de las mismas, omisiones)

Lo que diferencia entonces a la dislexia moderada de la severa es la posibilidad que tienen los niños afectados de la primera anomalía, de superar paulatinamente –con cierto apoyo pedagógico– las dificultades que presenta. Los disléxicos severos, por el contrario, suelen arrastrar las mismas hasta la madurez.

Dislexia visual

Es la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso. La dislexia visual no radica en una visión deficiente, sino en la imposibilidad de interpretar con precisión lo que se ve.

La mayoría de los que sufren de dislexia visual perciben algunas letras invertidas (con la parte de arriba hacia abajo y la de la derecha hacia izquierda). Para tales niños la lectura de palabras enteras en una oración plantea grandes dificultades, no solo perciben incorrectamente los caracteres individuales, sino también perciben invertidas las partes de alguna palabra.

Dislexia auditiva

Guarda poca relación con la actividad auditiva. La mayoría de los disléxicos auditivos poseen una facultad de audición normal. El impedimento básico es similar al de la "sordera tonal" en el caso de la música. Dado que el disléxico no puede identificar diferencias leves entre los sonidos vocales o consonantes, le es imposible asociar sonidos específicos con los respectivos símbolos impresos. como consecuencia, tiene grandes dificultades para el deletreo y la composición.

Disgrafía

Es la que reside en la inhabilidad para coordinar los músculos de la mano y el brazo a los efectos de escribir de manera legible. La escritura de los niños afectados de disgrafía extrema no parece sino una serie de "garabatos", son muy pocas las letras o palabras que pueden reconocer en la página. En la mayoría de los casos de disgrafía la escritura es parcialmente legible. Por lo común la letra es muy pequeña con trazos deficientemente formados.

Disgrafía motriz

Debida a trastornos psicomotores y que se manifiesta en lentitud, movimientos gráficos disociados, signos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir.

Disgrafía como proyección de la dislexia

En cuyo caso la dificultad para reproducir las letras o palabras no estriba en un trastorno exclusivamente motriz, sino en la mala percepción de las formas, en la desorientación espacial y temporal, en los trastornos del ritmo. etc

Disortografía

Suele ser, igualmente, resultante de una dislexia o de un aprendizaje accidentado de la lecto-escritura; se manifiesta precisamente como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica conforme a las reglas del idioma.

Se trata de niños inteligentes que cometen faltas usuales y sintácticas y que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.

Discalculía

Consiste en la dificultad o imposibilidad de realizar cálculos.

A menudo junto a las rotaciones, trasposiciones o inversiones que comete el disléxico con letras y sílabas aparecen los mismos errores, pero con números (6-9, 69-96, 107,701); esto, como es lógico, puede retrasar notablemente el aprendizaje numérico y aritmético.

Destaquemos, sin embargo, que en casos de niños disléxicos de buena capacidad intelectual, estas dificultades son fácilmente superadas, de donde suelen darse casos de niños que presentan un acentuado retraso en lecto-escritura y que son buenos en aritmética.

Son muy contadas las ocasiones en que el niño presente una sola forma de dislexia. A la dislexia visual por lo general se le une una dislexia auditiva.

Con el objeto de corregir la dislexia es preciso identificarla tempranamente en la experiencia escolar del niño. La experiencia clínica indica que el tiempo es un factor crítico para superar las deficiencias perceptuales.

1.7 SINTOMATOLOGÍA

La dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como la incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último su síntoma determinante, por medio de la cual va ser posible identificarla. Las dificultades que observamos en la lecto-escritura por las que atraviesa el niño formal transitoriamente, mientras está creciendo y aprendiendo, sólo que en el disléxico duran más de lo usual (14)

Los errores que solemos observar en la lectura y la escritura del niño disléxico nos van a permitir la identificación y diferenciación de éste con el escolar normal.

Los errores más frecuentes son:

1. *Confusión de letras de simetría opuesta*, tales como b por d.
2. *Confusión de letras parecidas por su sonido*, tales como p por c (sonido fuerte) y c por t; estos sonidos son oclusivos y un niño con deficiencia en las gnosias auditivas puede confundirlos.
3. *Confusión de letras parecidas en su punto de articulación*, por ejemplo ch, ll (o y) y ñ: los tres fonemas son palatales y se articulan con el segundo tercio de la lengua.
4. *Confusión de guturales* g (sonido suave), j y q (sonido fuerte)
5. *Errores ortográficos*, confundiendo letras que corresponden a un mismo fonema, por ejemplo: s,c (sonido suave) y z, ll con g, g (sonido fuerte) con j; el uso correcto de la r (sonido fuerte) y rr, de las sílabas gue, gui, el uso de la h, diéresis, acentos y mayúsculas.
6. *Alteraciones en la secuencia de las letras que forman sílabas y las palabras*
 - a) **Omisión de letras:** por ejemplo cuando escriben “pato” por “plato”
 - b) **Inversiones:** cuando escriben o leen “le” en lugar de “el” o “se” en lugar de “es”
 - c) **Inserción de letras:** como cuando escriben o leen “teres” en lugar de “tres”
 - d) **Alteración en el ordenamiento de las letras que forman palabras,** como cuando escriben o leen “noma” en lugar de “mano”
7. *Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado*, esto es lo que llamamos sustituciones semánticas. Por ejemplo cuando leen o escriben “suelo2 por “piso”, “blanco” por “negro”

- 8- *Errores en la separación de las palabras.* Cuando al escribir juntan dos palabras o más no las separan cuando se debe; si escriben “lame-sa” en lugar de “la-mesa”
- 9.-*Falta de rapidez al leer.* desde una lectura mecánica, mal modulada y sin ritmo, con marcada dificultad en la lectura de palabras largas o raras por su uso, hasta la lectura silábica o deletreando. Generalmente estos síntomas traen consigo falta de comprensión en la lectura.

Cuando los errores que se han descrito como confusiones de letras parecidas en su sonido o en su punto de articulación, las alteraciones en el orden de las letras y las fallas en la separación de las palabras, se presentan con gran frecuencia, puede llegar a ser imposible la lectura de lo que escribieron.

Otros errores manifiestos en la lectura y la escritura, que pueden ser debido a inhabilidad rítmica del habla son:

1. Errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras. Aquí entran omisiones, inserciones, inversiones, cambio general del orden, etc. Cuando el niño omite una letra o sílaba tónica, cabe suponer que su problema de ritmo es más grave que cuando omite una letra o sílaba átona.
2. Errores en la acentuación de las palabras.
3. Al escribir fallas en la separación de las palabras
4. Cuando la dificultad es grave, o cuando se trata de un problema mixto de disfasia con dislexia, se observan errores en la construcción gramatical de la frase y en la redacción espontánea.

Otra de las dificultades que presenta el niño disléxico es la motricidad involuntaria (que son movimientos impredecibles, incontrolables y sin propósito y que se presentan durante el transcurso de una actividad).

A medida de que el sistema nervioso madura, desarrolla mecanismos inhibitorios que suprimen aquellos movimientos innecesarios que restan precisión y ajuste acción. La persistencia de sincinesias (movimientos involuntarios) a determinada edad indica signos de inmadurez o de disfunción cerebral mínima, lo cual puede acompañar a la dislexia.

La falta de control de sincinesias digitales tiene su repercusión en la calidad de la caligrafía del niño disléxico (15)

Un factor indispensable en la lectura fluida es el control de tono muscular, esto es un estado de tensión permanente en que los músculos no están participando en un movimiento. Un niño con hipertensión muscular generalizada no puede controlar la coordinación motora con la precisión debida. La hipotonía muscular se revela en la calidad del trazo y en la falta de claridad al leer oralmente, pues la articulación de la palabra se hace borrosa.

La lateralidad es la base de una buena psicomotricidad, si esta no se presenta habrá una mala escritura.

Bresson (16) afirma “El predominio de un lado del cuerpo determina no por la educación sino por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre otro” El predominio izquierdo se traduce por la condición diestra y el hemisferio derecho por la zurdera.

Tal predominio lateral puede ser normal o patológico.

La zurdera por ejemplo es normal cuando es debida al predominio del hemisferio derecho y es patológica cuando un sujeto diestro por naturaleza se hace zurdo por lesiones en el hemisferio izquierdo.

En condiciones normales, la lateralidad se define entre los 4 y 5 años de edad y reviste de gran importancia cuando se llega a la edad escolar.

Al observar la reacción espontánea del niño en la elección derecha-izquierda de ojo, pie, mano, oído concluimos:

1. Diestro definido en todas las actividades de pie, mano, ojo, oído.
2. Zurdo definido, en todas las actividades de pie, mano, ojo, oído.
3. Lateralidad cruzada, cuando prefiere la mano derecha y pie izquierdo u ojo derecho y oído izquierdo, por ejemplo.
4. Zurdera contrariada, cuando el niño era zurdo por naturaleza y por efectos de la educación se le ha obligado a usar la mano derecha.
5. Ambidiestra, cuando usa ambos lados (en ojo, pie, mano, oído) con la misma destreza y habilidad.
6. Zurdo para unas actividades y diestro para otras, en el mismo miembro. Por ejemplo cuando escribe con la mano derecha y cose con la izquierda.
7. Diestro o zurdos falsos, cuando el niño nace zurdo y debido a una hemiplegía del lado izquierdo tiene que hacerse diestro o viceversa.
8. Lateralidad indefinida, cuando aún no se establece el predominio lateral y se usa indiferentemente un lado u otro para realizar las mismas actividades o duda en la elección de derecha-izquierda de ojo, pie, mano, oído, antes de decidirse.

Para una buena lecto-escritura se realice, el ritmo ocupa un lugar muy importante. Es base indispensable en la noción temporal y en la coordinación gnósico-práxica.

El sentido del ritmo comprende las nociones de “lento” y “rápido” lo que implica una duración y sucesión en el tiempo, intensidad, entonación, cadencia, acento, melodía en relación con los movimientos, el habla y la música

La falta de habilidad en la percepción rítmica de la frase puede ser la causa de una lectura lenta, sin ritmo ni modulación, mecánica, sin comprensión.

1.8 SINERGIAS Y DIADOCOCINESIAS

La precisión en la movilidad fina que exige una lectura rápida y una buena caligrafía, se logra con la intervención de sinergias y diadococinesias.

Las sinergias y las diadococinesias son “asociaciones automáticas de movimientos para el cumplimiento de una función” y las localizamos a nivel cerebeloso.

Las diadococinesias permiten el control de los movimientos alternos, que consisten en la realización de movimientos opuestos a los lados derecho o izquierdo de nuestro cuerpo.

Por ejemplo: cerramos la mano derecha al mismo tiempo que abrimos la izquierda y al abrir la derecha cerramos la izquierda. Las sinergias consisten en la realización de diadococinesias simultáneamente en diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo, a la vez que abrimos las manos, abrimos y cerramos los ojos (17)

Tales movimientos son de gran importancia en la movilidad automática y se ha comprobado que un gran número de niños con dislexia tienen dificultades en su realización. Esto es porque la lectura y escritura rápidas exigen una coordinación motora precisa de actos automáticos, sincronizándose con movimientos de alto nivel de acción.

Un niño con problema de movilidad automática puede alterar la secuencia de las letras que forman palabras al leer o al escribir; o también pronunciar oralmente, y esto puede afectar la comprensión de la lectura.

La hipercinesia (o hiperactividad) es otra característica que podemos observar en el niño con dislexia, cuando su problema de aprendizaje se debe a una disfunción cerebral mínima.

La hipercinesia comprende alteraciones en la atención y una serie de características conductuales, que la más de las veces son reactivas o conflictivas emocionales del niño y su medio (18)

El niño hiperactivo es impulsivo, tiene bajo nivel de frustración y dificultad para integrarse en grupos por su tendencia a dominar a otros

Tanto la conducta hiperkinética, que trae consigo una falta de atención y concentración, como los conflictos emocionales del niño, pueden causar alteraciones en la calidad de la lectura y la escritura, o en todas las partes del aprendizaje escolar.

17. Gómez, Palacio. “Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la lecto-escritura” SEP. 1988. Pág. 23

18. Gómez, Palacio. “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” SEP 1984. Pág. 32

1.9 CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES DE NIÑOS QUE PRESENTAN ERRORES DE TIPO DISLÉXICO

Los niños que presentan dislexia se encuentran con la dificultad de cumplir con las exigencias que le son requeridas para completar su educación.

Las áreas más difíciles como son la lectura y la escritura representan para estos niños un gran reto, ya que tienen que aprender a desarrollar los diferentes códigos en ambas áreas a pesar de sus limitaciones de aprendizaje. Las barreras que se le presentan a estos niños ocasionan que al vivirlas día a día en la escuela y en ocasiones en su propia casa, el niño se vaya formando un panorama cada vez más claro sobre el futuro que tendrá conforme va adquiriendo más conocimientos escolares.

Fernández y Cols. (19) mencionan que el niño cuando o bien diagnosticado como niño con dislexia, dependiendo de su etapa evolutiva y de su nivel escolar, mostrará algunas dificultades resultantes de su problemática, estas dificultades son tanto en nivel intelectual, su psicomotricidad su lenguaje o bien su personalidad

Refiriéndose a este último aspecto la autora menciona que el niño presentará algunas características como inseguridad, depresión, oposición, inestabilidad u otros (introversión y vanidad) además de cada uno de éstos desarrolla o adquiere como consecuencia de la problemática que esta presenta.

Inseguridad: ésta aparece por la vivencia del niño sobre su fracaso escolar y de la impotencia para superarlo

Depresión: esta justificada con los dos polos reactivos ante la situación de frustración que suelen encontrar, temiendo en reacciones desligadas de inferioridad, angustia y bloqueo.

Inestabilidad: el niño presenta por tener la incapacidad en su aprendizaje, se dice que es un rasgo característico y significativo pero no determinante en su problemática. Existen también otros rasgos en estos niños como atención lábil, agresividad, inquietud psicomotriz y dificultad para integrarse al grupo.

Además también mencionan que debido a las características de exigencia escolar el niño muestra reacciones negativas y de rechazo al medio escolar, teniendo así desajustes emocionales y que se harán patentes en casi todas las áreas de enseñanza, puesto que constituye un medio de expresión de su propia personalidad.

Asimismo hacen referencia sobre las características del niño disléxico, éstas se ven patentes tanto en la forma de reaccionar, ya sea en la dinámica de su personalidad por un lado y en sus manifestaciones por otro.

Para el primer aspecto, se dice que el niño presenta falta de atención, desinterés por el estudio y además muestra inadaptación personal.

Por otra parte con respecto a las características de los niños disléxicos en cuanto a su conducta también se dice que el niño tiene o muestra algunas características "secundarias". En relación a esto, las características son desde un sentimiento de incapacidad conforme va viviendo sus fracasos de la lecto-escritura, hasta llegar sentirse "tonto" y como resultado, desarrolla de éstas algunas reacciones emocionales como respuesta a su derrota.

En lo referente a las reacciones emocionales por sus fracasos en la escuela y querer sentirse o mantenerse a la par con sus compañeros, esto da como consecuencia tener reacciones como inestabilidad general, agresividad, reacciones evasivas, defensivas y otros problemas de conducta. Cabe mencionar que estas reacciones emocionales se manifiestan gradualmente en su conducta y estas se presentan desde que el niño comienza su desarrollo escolar y en sí cuando dan comienzo sus fracasos escolares.

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

- 2.1 El proceso de la lectura
- 2.2 Estrategias de la lectura
- 2.3 Desaciertos de la lectura
- 2.4 Evaluación de la lectura
- 2.5 Implicaciones Pedagógicas
- 2.6 Escritura
- 2.7 Diferencia entre lenguaje oral y lengua escrita
- 2.8 Proceso de adquisición
- 2.9 Dominio de aspectos semánticos y sintácticos
- 2.10 Convencionalidades ortográficas
- 2.11 Implicaciones Pedagógicas

De acuerdo con el postulado que afirma que el aprendizaje de cualquier conocimiento es el resultado de la reflexión que cada individuo realiza para comprenderlo y poder utilizarlo de manera creativa, nos encontramos frente a la necesidad de explicar lo que sucede en el proceso que se desarrolla cuando tratamos de aprender.

Los intentos para explicar este proceso implican la consideración de algunos elementos básicos que, según el caso se encuentren en interacción.

Para el caso de la lengua escrita y hablada, los elementos implicados son: el niño, considerado como el sujeto cognoscente y el sistema de la escritura y lectura como el objeto del conocimiento. Al lado de estos se encuentra el medio social, el escolar, y como agente propiciador de la interacción necesaria entre el sujeto, objeto, el maestro.

Uno de los objetivos de esta investigación es orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de la escritura y la lectura.

La característica fundamental de esta propuesta es la flexibilidad de su aplicación, esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determine, elija o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea.

La progresión de las actividades está predeterminada de la misma manera para todo grupo, tanto en secuencia como en el tiempo dentro de un programa, según las concepciones que, con respecto al orden de dificultad, tenga quién haya realizado el dueño del método.

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura, los métodos, además parten del supuesto que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad.

En este capítulo primeramente se abordará el proceso por el cual se llega a la lectura, las estrategias que son las habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones, así también como los desajustes en el proceso de la lectura, su evaluación y las implicaciones pedagógicas.

Para que posteriormente demos paso al sistema de escritura, las diferencias existentes entre la lengua oral y la lengua escrita, la correspondencia grafofónica, las convencionalidades ortográficas, los dominios de los aspectos semánticos y sintácticos y las implicaciones pedagógicas para un mejoramiento de la escritura.

2.1 EL PROCESO DE LA LECTURA

Leer supone descifrar unos signos y abstraer de ellos un pensamiento. Dichos signos tienen un equivalente sonoro, se asocian en el lenguaje hablado, encierran un significado, están colocados de un modo concreto y dispuestos en el espacio según determinada dirección espacial.

El aprendizaje de la lectura supone un proceso complejo en el que intervienen factores mentales, lingüísticos, perceptivo-motrices y socio-afectivos que deben alcanzar niveles madurativos para que pueda prevenirse el acceso a la lectura, en caso contrario surgen una serie de dificultades (20)

La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a producir sonidos del habla pidiendo que éstos repitan en voz alta palabra por palabra e incluso letra por letra. Esto se debe a que se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete “errores” es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado hace de la lectura una simple codificación del sonido.

Esta concepción deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es una reconstrucción del significado. De esta manera el acto de la lectura se vuelve puramente mecánico y carente de sonidos. Se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple codificación de los sonidos.

La lectura es una conducta inteligente donde coordinan diversas informaciones con el fin de obtener un significado.

Cuando un niño ingresa a la escuela para aprender a leer a los 5 ó 6 años es ya un hábil usuario del lenguaje. Sin embargo con demasiada frecuencia, el maestro no lo considera así y aborda la lectura como si el niño no supiera nada de ésta. La realidad es que llega con un amplio conocimiento, pues el niño ha aprendido a generar lenguaje para comunicar su pensamiento, emociones y necesidades.

No ha adquirido simplemente una colección de palabras u oraciones para usarlas en la ocasión apropiada, sino que ha aprendido las reglas con las que se produce el lenguaje.

Esas reglas son las que permiten decir cosas que nunca ha oído decir a nadie y estar seguro que otro usuario del lenguaje lo entenderá. Por otra parte, paralela al aprendizaje de un lenguaje, se adquiere la capacidad de discernir sobre las categorías o elementos a los cuales debe prestarse atención.

Goodman (21) describe tres tipos de información por el lector: grafofónica, sintáctica y semántica.

1. **La información grafofónica:** se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representa.
2. **La información sintáctica:** se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de las palabras y oraciones.
Por ejemplo, si iniciamos una oración con un artículo "El" esperaríamos que éste fuera seguido por un sustantivo o adjetivo (El perro, el lindo) con un género masculino y número singular, pero no esperamos la presencia de un verbo.
3. **La información semántica:** abarca los conceptos, vocabularios y conocimientos relativos al tema.
Por ejemplo, si una persona ha oído hablar de los camellos, al enfrentarse a un texto que hable de éstos, sabrá que tipo de información puede encontrar: que tiene cuatro patas, jorobas, que viven en el desierto, no esperará encontrar vocabulario médico.

Como todas estas informaciones están disponibles simultáneamente en el lenguaje gráfico, el lector centrado en obtener significado las usará conforme sea necesario en la consecución de su propósito. Para ello desarrollará una serie de estrategias que le permitirán hacer predicciones y anticipaciones –sobre lo que viene- sin necesidades de ver letra por letra.

2.2 ESTRATEGIAS DE LA LECTURA

Una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, valorar y utilizar información.

Aplicado a la lectura se refiere a las series de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura

Las estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Estas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura.

Para que un texto escrito sea claro, debe de ser constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posea una estructura sintáctica y semántica. Deben de estar presentes todas las letras y los signos, estos, es deben representarse todas las palabras del texto.

Sin embargo, cuando el lector aborda un texto no necesita ver letra por letra, pues el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por lo tanto el lector desarrolla la estrategia de **muestreo**

Este le permite seleccionar -de la totalidad impresa- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante. Por ejemplo la parte inicial de las palabras aporta más elementos que los segmentos medios y finales. Las primeras letras bastan para anticipar la palabra; no es necesario ver las demás.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección, el lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir -a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector depende de cuanta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia, la estrategia de predicción. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.

Por ejemplo, si estamos leyendo una historia de un asalto y en el momento del robo llega la policía, podemos predecir la captura de los ladrones antes de leerla. No predecimos que aparecerá un elefante de repente.

En muchas ocasiones, nuestra predicción no será exacta, pero estará no obstante, relacionada con el tema y el significado de la historia. Cuando tenemos conocimiento del tema o texto o inclusive cuando no lo tenemos, pero hemos iniciado y avanzado y en la lectura del texto, de manera que poseamos cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reduce mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas

Otra estrategia utilizada por los lectores es la **anticipación**. Esta tiene mucha relación con la predicción.

Mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes.

Estas anticipaciones puede ser léxico-semánticas, es decir se anticipa algún significado relacionando con el tema: o sintácticas en la que se anticipa una categoría sintáctica.

Por ejemplo, si al final de un renglón leemos: "El pato nadó en el a.." podemos suponer que antes de cambiar de renglón que lo que sigue es "agua". Con el campos semántico y el índice "a" podemos tener casi la certeza de que sigue "agua" o podemos pensar también en "arroyo". Ambas palabras son pertinentes, tanto semántica como sintácticamente

El lector centrado en obtener significado no anticipará "aguacate", pues no tendría sentido que los patos naden en aguacates.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán mas pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto
(22)

La inferencia constituye otro tipo de estrategia de lectura, refiere precisamente a la posibilidad de inferir deducir la información no explícita en el texto. Por ejemplo al leer el siguiente texto:

"Micho es un pajarito que al volar por el campo
quiso comer un durazno que flotaba en el río
La corriente llegó turbulenta y siguió su camino
Con tristeza porque Micho no volverá a nadar"

Podemos inferir, dada la última frase, que el pajarito se ahogó, aunque esa información no este implícita en el texto.

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la **confirmación**, estrategia que implica la habilidad de lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

El lector selecciona ciertos índices que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico.

La mayoría de las anticipaciones que hace el lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecua al acampo semántico y/ o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia.

La autocorrección permite localizar el punto de error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. Un ejemplo de anticipación no confirmada y autocorregida sería la siguiente:

Texto: El caballo come alfalfa.

Lectura: "El caballo corre ... alfalfa"

El lector lee el "caballo" y toma como índice la sílaba "co" que aparece inmediatamente después. Sabe de antemano, que los caballos corren y hacen entonces esa anticipación, sin embargo al encontrarse "alfalfa" detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa, pues "corre alfalfa" no se adecua el campo semántico, resultando algo sin sentido. Por lo tanto se detiene, regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrigió diciendo ahora "come", que si concuerda con la información siguiente.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo se trata de un proceso muy rápido, en el cual no se toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen.

Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos emplean estas estrategias. Los principiantes también las utilizan en mayor o menor grado. La diferencia entre lectores fluidos y principiantes reside en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.

El tipo de texto abordado influye mucho en la fluidez y rapidez de un lector, cuyo desempeño puede, por ello variar de un texto a otro. Es indispensable tener estos en cuenta particularmente cuando se trate de evaluar la competencia de la lectura.

2.3 DESACIERTOS EN EL PROCESO DE LA LECTURA

Las concepciones sobre la naturaleza de los desaciertos cometidos en lectura se han modificado considerablemente, como consecuencia de una nueva concepción del proceso de la lectura.

Tradicionalmente y aún en la actualidad es común considerar los errores de la lectura, como indicadores ya sea de daño o disfunción cerebral, o de alteraciones preceptuales que requieren tratamientos especiales fuera del aula.

Goodman (23) cuestiona la práctica docente orientada a evitar que el niño produzca errores. Considera que la meta en la instrucción de la lectura no es eliminar los desaciertos, sino ayudar al niño a producir la clase de errores que caracterizan a los lectores eficientes.

Todo lector fluido, centrado en obtener significado comete muchos desaciertos que lejos de ser indicadores de patología, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia es común ver que un texto, el lector regresa, sustituye, introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma no sólo palabras y letras sino también la secuencia de dos palabras, frases, cláusulas y oraciones.

Lo anterior se refiere a que las palabras que resultan de las anticipaciones pueden ser aceptables en el texto de su pertinencia semántica y/o sintáctica, con el contexto antecedente, subsecuente o con ambos.

Cuando el lector está centrado en la obtención de significado cuenta con más recursos, tanto para hacer buenas anticipaciones como para percatarse de una anticipación no pertinente y detenerse a corregirla.

Por tanto, mientras más eficiente sea un lector, mayor es la proporción de desaciertos que resultan semántica y sintácticamente aceptables.

Constance Weaver (24) basándose en la teoría de Smith y Goodman establece una clasificación de la efectividad de la lectura en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto.

23. Goodman, K. Op.Cit. Pág. 71

24. Weaver, C. "Psicolinguística y lectura"; Michigan University. 1980. Pág.57

- Los lectores efectivos son aquellos que usan el contexto sintáctico y semántico, antecedente para predecir lo que viene a continuación, además de una en el contexto sintáctico y semántico subsecuente para confirmar su anticipación o para corregirla si ésta no encaja en el texto subsecuente.
- Los lectores medianamente efectivos utilizan el contenido sintáctico y semántico precedentes para predecir lo que sigue, pero tienen menos éxito al usar el contexto subsecuente para corregir interpretaciones inadecuadas.

Cuando la mayor parte de los desaciertos que se cometen son productos de este tipo de conductas, se puede decir que el lector está centrado en la obtención de significado y utiliza la información visual necesaria.

- Los lectores poco efectivos utilizan sólo el contexto sintáctico antecedente y como ni tienen éxito para usar el semántico, anticipan palabras que no se adecuan al significado del texto. Estos lectores casi no utilizan el contexto subsecuente para confirmar o corregir su anticipación.
- Finalmente los lectores inefectivos no emplean o usan muy poco el contexto antecedente y mucho menos el contexto subsecuente. Tienden a lidiar con cada palabra como si se presentara aislada.

Es evidente que estos dos últimos tipos de lectores dejan de lado la obtención del significado para concentrarse exclusivamente en la información visual y hacen de la lectura una tarea mecánica y tediosa, reducido a un penoso descifrado.

Los desaciertos son entonces parte del proceso constructivo realizado por el niño. Si queremos considerar y enseñar la lectura como herramienta para la adquisición de contenidos y significados útiles e interesantes es muy importante tener en cuenta los aspectos mencionados.

2.4 EVALUACIÓN DE LA LECTURA

A lo largo del presente trabajo, se ha insistido en que la comprensión juega un papel muy primordial en el proceso de la lectura puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar un texto.

Se ha explicado también que la lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores que deben tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica sino también para su evaluación.

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto, después de haberlo leído, resulta difícil, pues no es posible entrar a la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló. La práctica más común de solicitar- al término de la lectura en voz alta- lo que recuerde, es en ocasiones rechazada por algunos autores por considerarla una prueba de memoria más que de comprensión.

Una forma de evaluar la comprensión de un texto después de su lectura en voz alta, puede ser la de analizar no sólo el número de desaciertos cometidos, sino también la calidad de los mismos.

La calidad de los desaciertos es reveladora, ya que los aciertos de buena calidad por su pertinencia semántica y sintáctica con el texto implican la preocupación del lector por extraer significado de su lectura.

A partir de lo expuesto podemos dar algunas recomendaciones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura:

- Los maestros deben de conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer.
- Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como herramienta para obtener significado.
- En ningún momento fomentar la técnica del descifrado, y apoyar en cambio la estrategia de utilizar índices conocidos para anticipar significados.
- Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, estimulando al niño a abordar cuanto material impreso le resulte interesante y permitiéndole cometer errores sin interrumpirlo constantemente.
- Ofrecer a los niños material de lectura abundante, variado, significativo e interesante, con el objetivo que desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos.

2.5 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Un conocimiento más adecuado acerca del proceso de la lectura debe tener por fuerza implicaciones pedagógicas.

El proceso de la lectura resulta más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente. La tarea de enseñar a leer resulta pues más compleja.

Frank Smith (25) expone algunas reglas o formas de la enseñanza tradicional que desde un punto de vista entorpece la adquisición de la lectura. Estas se refieren a los siguientes aspectos:

- Exigir determinada velocidad en la lectura.
- Hacer que el niño se concentre en evitar errores.
- Forzarlo a leer sin ningún error.
- Hacerlo precavido cuando hay que estimularlo para que tome riesgos.

Smith considera que los niños aprenden a leer únicamente leyendo. Por lo tanto la forma de hacerles “Fácil” el aprendizaje es facilitándoles la lectura, tratando de responder a lo que el niño está tratando de hacer. Esto requiere conocimientos y comprensión en el proceso de la lectura, así como la tolerancia, sensibilidad y paciencia para poder brindar al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado.

Igualmente señala la importancia de hacer a los niños comprender que lo escrito tiene un significado: Si no hay una búsqueda no puede haber predicción, ni comprensión, ni aprendizaje.

Facilitar la lectura no implica utilizar material aparentemente sencillo pero carente de significado como el que se encuentra con frecuencia en algunas escuelas.

A partir de lo expuesto hasta ahora podemos extraer algunas conclusiones:

- Los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de la lectura para entender lo que el niño trata de hacer. Esto le permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.
- Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.
- En ningún momento fomentar la técnica del descifrado, y apoyar en cambio la estrategia de utilizar índices conocidos para anticipar significados.

2.6 ESCRITURA

La escritura es una forma de expresión de lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos, los cuales varían según las civilizaciones (26)

La evolución del aprendizaje del lenguaje pasa por diferentes fases. En primer lugar aparecen los garabatos como una diferenciación progresiva entre lo que es el resultado de una intención de representación a través del dibujo y de lo que es una iniciación a la escritura.

Cuando el niño ingresa al primer grado de primaria conoce ya, de manera consciente sus sistema de lengua, es capaz de distinguir, producir e interpretar las expresiones de su lengua (aunque todavía no produce algunas construcciones, como la voz pasiva, pues no ha adquirido las reglas correspondientes) se va a enfrentar a un nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita. Esta, al igual que la expresión oral tiene como base el mismo sistema de lengua que el niño conoce.

Para que el niño realice esta nueva adquisición, tiene que seguir otro proceso de aprendizaje, desde un punto de vista general, ya que tiene que descubrir las características del sistema de la escritura, aún cuando éste sea una representación del sistema de la lengua que ya conoce.

En un sistema alfabético de escritura (y también en uno silábico) las cadenas gráficas que conforman un texto son el producto de la interacción entre el sistema de la lengua y el sistema de la escritura, a diferencia de las cadenas de sonidos del habla que están basadas sólo en el sistema de la lengua.

Tanto al escribir como al leer acudimos al sistema de la lengua para poder estructurar e interpretar las cadenas gráficas, de otra manera carecerían de significado y no serían la representación de la lengua.

La escritura tiene una función social de comunicación. Para manejarla en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos importantes:

1. Reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral.
2. Comprender la naturaleza alfabética de correspondencia grafofonética.
3. Coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

A continuación se presentan las características de cada uno de los tres descubrimientos mencionados, así como las dificultades que se encuentra el niño al enfrentarlos.

2.7 DIFERENCIA ENTRE LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

Con frecuencia se ha considerado la escritura como “la transcripción gráfica del lenguaje oral”, sin embargo a la luz de la Psicolinguística contemporánea, diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita considerándolas como gramaticales, pero su función es diferente y que, por lo tanto requieren de construcción de construcción y estilos específicos.

En ninguno de los niveles fonéticos, sintáctico o lexicológico, puede considerarse a la lengua escrita como un duplicado de la oral. Señala Lurcat que, “es un error creer que un texto escrito pueda ser la exacta representación de la palabra; contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, uno se da cuenta de que usa cierto lenguaje que no es el mismo lenguaje hablado y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia propia” (27)

Lurcat estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de esta última. Conforme evoluciona se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales.

La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con el apoyo del contexto situacional.

Sinclair (28) afirma que la teoría en la cual se considere el aprendizaje del lenguaje como una mera imitación- en la que se eliminan progresivamente los errores, mediante el refuerzo de los aciertos- es una teoría que no explica en absoluto el proceso de adquisición del lenguaje.

No se trata de transferir la explicación de la adquisición de la lengua oral a la lengua escrita, pues como se ha expuesto, la segunda no es transcripción de la primera; no obstante la teoría Psicolinguística resulte acorde a nuestra concepción del sujeto activo creador de conocimientos e interacción con la lengua escrita. Nos permite también entender cómo emplea el niño la competencia lingüística buscando comprender la naturaleza de la escritura.

27. Lurcat, L. “Lenguaje oral y lenguaje escrito” 1963. Pág. 98

28. Sinclair, H. “Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente” Oikos. 1978. Pág. 102

El cambio del dominio oral al escrito no es fácil, se necesita el desarrollo de coordinaciones que suponen un progreso en el sistema operatorio del sujeto y este progreso no se logra con la sola transmisión de conocimientos (29)

Se requiere la posibilidad del niño para superponer al uso directo del lenguaje una reflexión sobre éste como objeto de conocimiento; una actitud metalinguística que permita juzgar la adecuación del discurso producido con la intención de transmitir un significado.

Para aprender a leer y a escribir el niño debe de haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permitan centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que la componen y las leyes que los unen.

En el contexto escolar, esto significa que no se puede exigir al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, puesto que traerá bloqueos generadores de fracaso. No se puede desconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo. Por el contrario, éste debe de guiar el tipo de actividad que se exige al niño.

2.8 PROCESO DE ADQUISICIÓN

Vygotsky afirma sobre la “intención” de decir algo que motiva al niño a aprender a hablar.

Los niños empiezan a escribir -antes de la escuela- porque quieren, porque le da valor a la lengua escrita, porque descubren los significativos de la escritura, construyendo puentes que van desde sus actividades familiares - hablar, dibujar, jugar con representaciones -hasta la nueva posibilidad que brinda la escritura (30)

De acuerdo a la teoría psicogénética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción permanente en él; actúa sobre los objetos -físicos y sociales- y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando una hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como personas que puedan informarle sobre ésta. El tratará de comprender los elementos y las reglas de información.

Como se puede apreciar, estamos ante a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva. Este es determinado en buena medida, por el entorno social.

Los estudios de Ferreiro (31) proveen evidencia de que el niño transita ese camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión -aunque en la escuela se empeñe en suponerlo así. Lo que sucede es que en el proceso se atraviesan necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización. Estas van desde aquella en la cual el niño no advierte que la estructura remite a un significado, pasando por la etapa de la escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta en la etapa de que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí establece primero correspondencia entre grafía y cada sílaba de la cadena oral (silábica) y después de una etapa de transición (silábico-alfabética) llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema.

30. Vygotsky, L. “Sociedad en mente” Harvard University. 1978. Pág. 88

31. Ferreiro, E. “Trastornos del aprendizaje producidos por la escuela” 1975. Pág. 106

2.9 DOMINIO DE ASPECTOS SEMÁNTICOS Y SINTÁCTICOS

Para escribir se requieren diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de la lectura. En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofónica. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona sea capaz de escribir coherentemente un texto, para dar unidad y textura al discurso (32)

Otro nivel de conocimiento sobre lenguaje, tenemos todo aquello relacionado con las estrategias organizar y monitorear la escritura. Estas habilidades han sido estudiadas recientemente bajo el nombre de metacognición, son aquellas habilidades que el escritor pone en práctica para controlar su producción, identificando y evitando las posibles fallas de comprensibilidad. En escritura estas habilidades (metacognoscitivas) no han sido estudiadas como en la lectura. No obstante, se ha comprobado que las estrategias para monitorear el desarrollo de un texto, para dirigir la producción y para controlar efectivamente que se diga lo que se quiere decir, se desarrollan conforme el niño tiene más experiencia en la actividad al escribir, más contacto con el material escrito.

En Psicolingüística (33) se sabe que durante las primeras etapas en la adquisición de la lengua escrita los niños no tienen aún la capacidad requerida para producir correctamente textos largos. Y esto sucede aunque ellos ya manejan las convenciones de palabras e incluso la sintaxis para formar frases. Ellos no dominan las reglas de coherencia lineal y global de la historia que ese les narra, no pueden por sí mismo producirlas con tal sentido global. Los textos que ellos escriben se caracterizan más bien, por lo que en lingüística se le llama microestructuras; esto es proposiciones independientes desligadas a la "macroestructura" o del sentido global, que sería en términos de contenido, la "coherencia".

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto –al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita– se logra a base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio de la misma escritura. Esto permite apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

32. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Op.Cit. Pág. 414

33. Van Dijk, T. "La ciencia del texto" Paidós. Pág. 57

La destreza para escribir, depende no sólo del conocimiento conceptual y de los recursos lingüísticos, sino de la habilidad para coordinar todas las operaciones involucradas.

Además si el tema se conoce bien, la escritura será más fácil y fluida. De no ser así esto implicará un proceso para descubrir, formular y clarificar los conocimientos. Será una escritura penosa y un tanto insegura. Al mismo tiempo es necesario tener en mente la audiencia a quien va dirigido el mensaje, pues esto regulará y adecuará en función de está.

Los maestros deben de tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de la escritura. Considerando esta complejidad, no debe exigirse excesiva atención a detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales que llevará al niño a desentender la búsqueda del significado para ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos intervendrán su esfuerzo en la continua búsqueda de significado, así como en planear y controlar la convencionalidad, pero estas no alterarán ni la estructura, ni la función del texto.

El maestro debe considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y de continua afinación. Las modalidades de enseñanza deben efectuarse atendiendo el nivel cognoscitivo del niño. En un estudio longitudinal de dos años, con niños de 3er y 4to grado Goodmann (34) analizó la evolución del aprendizaje y encontró que éste no se da en línea recta ascendente. Esto se debe a las dificultades de coordinación, así como en otros factores que en ciertos momentos dan la impresión de que se ha perdido control sobre los aspectos que aparentemente ya dominaban. Sin embargo este dominio regresa más tarde manifestándose en una escritura más consolidada y más sofisticada.

Lo que realmente importa es reconocer las áreas fuertes del aprendizaje de los niños y estimular sus logros para darles la oportunidad de consolidarlos.

Por tanto, las actividades que enfatizan el descubrimiento de diferentes estilos de la lengua escrita, favorecen también la anticipación y planeación del contenido. A lo largo de toda la primaria, los niños van alcanzando progresivamente un nivel cognoscitivo y lingüístico que les permite manejar la lengua escrita en forma relativamente autónoma, como medio de comunicación.

Es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación. Los ejercicios mecánicos, situados en contextos irreales no muestran al niño la utilidad extra-escolar de la escritura; comunicar mensajes a otros, mantenerse informados, registrar para recordar, entre otros.

2.10 CONVENCIONALIDADES ORTOGRÁFICAS

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, es decir, ha aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionalidades de la expresión escrita. Algunos de éstos son el uso correcto de la letras (que no son necesariamente una representación idéntica de la pronunciación), los espacios entre palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos.

Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia —como las polivalencias b-v, z-c,s y ll- el uso de la h- hasta dominar finalmente la convencionalidad que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. Si reflexionamos sobre el problemas que esto representa para el niño, no podemos dejar de considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en el acceso paulatino a esa convencionalidad, acceso que requiere una reflexión metalingüística sobre el sistema.

El aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de las palabras y las reglas. El niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y la escritura.

La ortografía además de recibir una gran influencia de la fonología recibe también la influencia de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles.

En el caso de la puntuación, ésta se puede aprender sólo a través de la experiencia de la lectura y escritura, ya que no hay diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto. Así mismo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas no se usan hasta que no hayan adquirido funcionalidad y significado en la escritura; hasta que el niño sienta que le “sirven” para comunicarse mejor con el destinatario. De ahí que su dominio sea tardío.

La segmentación de las palabras es una convención exclusiva de la lengua escrita y no tiene equivalente en la cadena oral. Las separaciones de las palabras no se manifiestan en cortes al hablar y por tanto, es natural que los niños comiencen a escribir no hagan tales separaciones. Es incluso normal que los niños que ya escriben no acierten bien siempre en la separación de todas las palabras.

Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que esto sea la manifestación de una patología. Se trata más bien del nivel de reflexión metalingüística, de la noción de la palabra que tiene el niño. Para él, el artículo no tiene significado en si mismo. Nunca existe aislado, su valor esta en función del sustantivo al cual acompaña.

2.11 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las ideas revisadas en este nuevo marco conceptual y los hallazgos de las más recientes investigaciones, dan pie a ciertas implicaciones de orden pedagógico.

Hasta el presente se han llevado a cabo algunas propuestas didácticas para los diferentes niveles de escolarización que coinciden con los planteamientos pedagógicos anteriores.

Para el nivel preescolar, por ejemplo, se ha sugerido la convivencia de experiencias de esta índole, que aún no se conoce ninguna propuesta formal.

En años recientes los sistemas escolares de muchos países se han preocupado por promover la preparación previa a la primaria, con el fin de facilitar el acceso a la escritura alfabética de 1er grado. Esto beneficiaría a los niños de clases desfavorecidas, quienes han tenido menos oportunidad de un contacto extra-escolar con la lengua escrita, así como en personas que puedan brindarles información sobre ésta. Sin embargo, lamentamos que en la mayoría de los casos se haya abordado esta preparación en la concepción tradicional de la escritura –como transcripción de los sonidos elementales del habla- ignorando sus verdadera naturaleza y función, dejando de lado la capacidad del sujeto cognoscente.

Buscando modificar esta situación Ana Teberosky (35) desarrolló en Barcelona una experiencia con niños preescolares de cinco años, no con el objetivo de “enseñarles a escribir” sino de permitirles en el aula el contacto con la escritura y de facilitarles la acción de diversos materiales.

Esta experiencia pretendía demostrar que los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños el grupo de concepciones acerca del sistema de escritura. Por los resultados obtenidos se ha podido comprobar que los niños tienen, desde los cinco años capacidad para conversaciones colectivas suficientemente coherentes y son capaces de aplicar en el juego la reflexión de un objetivo claro: construir escrituras.

En dicha experiencia se concluyó que la interacción grupal, que permita la socialización de conocimientos, pueda ser un buen contexto de iniciación para la construcción del proceso de escritura.

35. Teberosky, A. “Construcción de escritura a través de la interacción grupal” Siglo XXI. 1982. Pág 87

Ahora bien, cuando no se tiene es oportunidad en nivel preescolar, es entonces crucial que en el 1er grado de la enseñanza de la escritura se aborde con nuevas perspectivas para evitar consecuencias muy lamentables, como las que se han tenido en la enseñanza tradicional.

Por otra parte Lerner y Cols (36) han llevado a la práctica una propuesta formal y compleja para el trabajo de la lengua escrita en el aula regular de 1er grado. En ella se considera tanto el proceso evolutivo por el niño para construir y adquirir el sistema de escritura, como las características de la lengua misma.

Su principio fundamental implica comprender el nivel en que el niño llega a 1er grado y de ahí continuar edificando el conocimiento de la lengua escrita, reconociendo a el alumno como ser pensante y activo, que no reproduce mecánicamente lo que el maestro decide transmitir, sino que actúa inteligentemente para asimilar lo que se le presente

Al final de la experiencia, Lerner y Cols., encontraron que a diferencia de la experiencia tradicional, una elevada proporción de niños avanzados en su nivel conceptual, incluso los que habían comenzado con niveles de conceptualización inferiores.

La propuesta sirve de base para nuevas formas de trabajo escolar que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita y prevengan el alto índice de fracasos en 1er grado. Con todo lo anterior podemos concluir que el niño aprende a escribir:

- Escribiendo.
- En un medio social que lo motive.
- Usando la escritura con la intención de comunicarse, dirigiéndose a una audiencia.
- Leyendo diferentes materiales escritos.
- Expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos.
- Tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir.
- Experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión.
- Interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos.
- Con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

36. Lerner y Cols. "Una propuesta didáctica centrada en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita". Ministerio de educación. 1983. Pág. 105

CAPITULO 3

TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

3.1 Terapéutica evolutiva

3.1.1 Normas generales de la terapéutica evolutiva

3.1.2 El juego

3.1.3 Programa de trabajo de la terapéutica evolutiva

3.2 Terapéutica directa

3.2.1 Normas generales de la terapéutica directa

3.2.2 Programa de trabajo de la terapéutica directa

3.3. Terapéutica correctiva

3.3.1 Programa de trabajo de la terapéutica correctiva

El pedagogo interesado en la dislexia necesita conocer las deficiencias y habilidades de su alumno y el grado de evolución alcanzado en las diferentes áreas gnósico-práxicas que le dan conciencia a su cuerpo y el espacio, el movimiento y su dirección, la interpretación de los estímulos captados por los órganos sensoriales y las funciones mentales tales como la atención, memoria, abstracción, elaboración, análisis y síntesis, juicio, razonamiento y su nivel lingüístico e intelectual global.

Además las condiciones especiales de su conducta, de su adaptación social y su estado emocional le indicará la manera más conveniente de tratar y manejar a su alumno.

Sólo así, conociéndolo de una manera integral, el especialista deducirá que procesos funcionales pueden estar causando los errores que comete el niño al leer y escribir, para adaptar los métodos pedagógicos a sus necesidades específicas.

La tarea consiste en elaborar una serie de planes derivados de un plan inicial.

El primero abarca los puntos sobresalientes de la exploración clínica y pedagógica del niño. Los siguientes los va construyendo a medida que madura y aprende, porque al madurar las características del niño van cambiando y hay necesidad de ajustar los planes de trabajo según continuas revaloraciones.

La meta que se persigue a través del tratamiento pedagógico es lograr que el niño con dislexia prenda a leer y a escribir, para conseguirlo le vamos a ayudar a su adaptación social en la escuela.

Algunas veces la lentitud en su escritura y lectura ocasiona problemas de adaptación por la presión constante a lo que sujeta el maestro al no poder dedicarle una atención especial.

El niño se ve presionado a escribir y leer a la misma velocidad que el nivel medio de su grupo y esta situación puede ocasionar que se siga equivocando y que rinda poco en el aprovechamiento general en todas sus asignaturas, sobre todo cuando las pruebas son por escrito.

Entonces el especialista tendrá que reforzar los ejercicios que requieran respuesta rápida del niño, para tratar que la velocidad promedio de la lectura y escritura vaya mejorando poco a poco.

Y con objeto de ayudar al niño en su adaptación al medio escolar, tendrá que acercarse al maestro de grupo para pedirle que cambie su actitud ante el niño, que trate de comprenderlo y que le permita hasta donde sea posible que lea y escriba despacio, a la velocidad que pueda.

Dicho tratamiento está dividido en tres partes:

1. Terapéutica evolutiva: educación del movimiento y educación perceptual.
2. Terapéutica directa: enseñanza de la lecto-escritura (metodología)
3. Terapéutica correctiva.

La terapéutica evolutiva persigue como finalidad lograr el desarrollo de las áreas sensorio-motrices deficientes en el niño, para darle las bases que lo ayudarán posteriormente a adquirir los elementos de la lecto-escritura y sostener los conocimientos logrados.

Su campo de acción es muy amplio, pues comprende la educación de gnosias visuales, auditivas, táctiles, espaciales, temporales, corporales, praxias digito-manuales, bucolinguales: ritmo, equilibrio, movimientos alternos y simultáneos, coordinación visomotora, integración auditivo-fónica (37)

Aunque las gnosias y praxias son procesos funcionales que se encuentran interrelacionados entre sí, teóricamente podemos delimitarlas y separarlas dentro de la etapa evolutiva.:

a) Educación del movimiento (o programa motor) : reviste de gran importancia tomando en cuenta que la relación entre motricidad y psiquismo es muy estrecha y que las experiencias motoras del niño son las que permiten una serie de adquisiciones mentales sobre la conciencia de su propio cuerpo y de su mundo circundante.

Además si consideramos que todos los niños con dislexia presentan alteraciones motoras en mayor o menor grado, la educación del movimiento es indispensable dentro de la terapéutica evolutiva de la dislexia.

b) Educación perceptual: comprende la estimulación de las gnosias auditivas, visuales, táctiles, cinéticas y propioceptivas para procurar que el niño alcance cierto grado de madurez en estas áreas y esté capacitado para aprender a leer y a escribir.

La terapéutica evolutiva comprende a la vez: la enseñanza de la lecto-escritura cuando se tratan de niños que aún no saben leer ni escriben o cuyo nivel de aprendizaje es muy bajo. Y la terapéutica correctiva se refiere a la corrección de los errores típicos del niño con dislexia durante el transcurso del aprendizaje.

Es decir, que con esta evaluación se observan los cambios ocurridos durante el tratamiento. Así como darse cuenta a que factores se deben y si satisfacen los requisitos establecidos en éste.

Además también contempla el procedimiento de una evaluación final y como su nombre lo dice se llevará a cabo con características específicas y en un momento específico, teniendo de igual forma un Objetivo a cumplir. Además de esta evaluación final, se puede detectar si se mantienen los cambios logrados durante el tratamiento.

Por lo tanto la meta principal de la evaluación conductual en lo que es el problema de la lecto-escritura, más que indicar si un niño presenta o no una dislexia es evaluar aquellas conductas relevantes a la incapacidad de aprendizaje particular involucradas, por lo tanto el primer paso en la evaluación es precisar la conducta a ser modificada.

Se hace hincapié que lo más conveniente es no esperar a que los niños manifiesten alguna interacción, sino prevenirla explorándolos a todos ellos al momento de ingresar a la escuela. Con esto se evitaría tanto retraso escolar como la pérdida de años de aprendizaje para el niño que no está bien integrado en su nivel, así como perturbaciones a nivel grado.

Esto lleva por tanto a ver la importancia que tiene un diagnóstico precoz tanto de cualquier problema como de la misma dislexia.

De igual manera se menciona que si se realiza oportunamente y se evalúa o diagnóstica sobre algunas dificultades de aprendizaje que pueda presentar el niño, puede suceder que con frecuencia puedan superar dichas dificultades lo suficientemente bien como para tener un desempeño satisfactorio durante la vida adulta (38)

3.1 TERAPÉUTICA EVOLUTIVA

Los planes de trabajo que se iniciarán posteriormente, la mayor parte de los ejercicios se refiere al programa motor, por estar considerado un conducto en el que se lograrán dos finalidades; no solo la educación de las praxias, sino también gnosias y de sus capacidades intelectuales. El pensamiento surge estrechamente ligado a la actividad y el niño piensa al mismo tiempo que actúa. Entonces la educación sensorio-motriz para facilitar su aprendizaje. La educación del movimiento activa la mente, asocia estrechamente la conciencia de la acción y permite una integración progresiva de las adquisiciones logradas.

Existen cuatro estadios por los que pasa el niño a través de sus experiencias motoras:

- *Estadio de impulsividad motriz*: contemporánea al nacimiento; en el cual los actos son simples descargas de reflejos automáticos.
- *Estadio emotivo*: las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. Las situaciones las conoce por la agitación que le producen y no por sí mismas.
- *Estadio senso-motor*: coordinación mutua de las diversas percepciones (ojo-mano, auditivo-fónicas, viso-espaciales) etapa en la que se indica la marcha y la formación del lenguaje.
- *Estadio proyectivo*: Advenimiento de la movilidad intencionada a un objeto. Su máximo desarrollo significa el aprendizaje del lenguaje simbólico.

Durante la primera infancia. Motricidad y psiquismo están implicados, confundidos, son dos aspectos indisolubles del funcionamiento de una misma organización

En la segunda infancia, gracias a la mielinización de zonas que estaban dormidas, se logran adquisiciones motrices, neuro-motrices y perceptivo-motrices a un ritmo más rápido.

Las conductas motrices de base son las actividades instintivas. Las conductas neuro-motrices son las que están ligadas a la maduración del sistema nervioso y las perceptivo-motrices son las que están ligadas a la conciencia y a la memoria.

A través de la educación del movimiento debemos pasar por todas las etapas por las que pasa el niño en su evolución motriz, tratando de no dejar lagunas en ninguno de los estadios que hemos mencionado, desde los elementos más elementales hasta los más complejos.

3.1.1 Normas generales de la terapéutica evolutiva

Al elaborar el plan de trabajo se recomienda las siguientes normas generales que rigen la terapéutica evolutiva durante todo su desarrollo (39)

- Independientemente del grado escolar del niño con dislexia, es conveniente revisar los planes de trabajo desde los pasos iniciales. Si comparamos la terapéutica evolutiva con los cimientos de un edificio que estamos construyendo, hay que revisar constantemente que esas bases sean sólidas y sin lagunas.
- La educación sensorio-motriz debe ser constante, metódica y graduada. Si el niño ha superado las etapas iniciales, se continúa con las siguientes, pero es necesario continuar reforzando los estadios básicos anteriores.
- Los ejercicios motores deben ser sumamente variados y no hay que insistir demasiado en alguno que sea muy difícil para el niño en ese momento. Si no puede hacerlo bien, se repetirá 3 ó 4 veces y se pasará a otro ejercicio. No se pretende lograr la precisión motora en todos los ejercicios, porque no tiene objeto que automatice demasiados movimientos ni se debe presionar demasiado al niño demostrándole torpeza de la ejecución. Poco a poco, a través de la educación del movimiento, captará su ritmo y sus respuestas serán más precisas y rápidas ante los estímulos diferentes.
- En todos los movimientos que realiza el niño dentro de la educación neuromotriz se procurará que sea plenamente consciente, exigiéndole cierto grado de concentración.
- Basándonos en la premisa que explica que la respuesta motora facilita la respuesta mental, se recomienda que los ejercicios se realicen antes de la práctica de la lecto-escritura.
- Es conveniente planear las clases en tal forma que el niño se de cuenta de la finalidad que se persigue con los ejercicios, y así pondrá más empeño en su realización. Por eso es conveniente la práctica de los ejercicios de la lecto-escritura en seguida del programa motor, pues si se dan cuenta de la facilitación que se logra a través de la educación del movimiento.
- Las clases se procurarán llevar en forma amena y divertida para el niño, lo cual exige una variedad extensa de ejercicios y el uso del juego.

3.1.2 El juego

Las actividades lúdicas del niño desempeñan un papel muy importante en su maduración neuromotriz y psico-social.

A través del juego el niño aprende. Adquiere un cúmulo de experiencias que lo conducen hacia delante de su desarrollo y lo ayudan a su adaptación social.

Dentro de la terapéutica evolutiva se puede usar el juego para hacer los ejercicios más placenteros y para vencer la tensión emocional del niño que se encuentra hipertenso constantemente.

Tanto los ejercicios motores como los trabajos de mesa se pueden hacer utilizando el juego educativo. Lo importante es la adaptación de estos juegos dentro de la programación educativa de una manera oportuna.

3.1.3 Programa de trabajo de la terapéutica evolutiva

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

Tomando en cuenta estos datos y conociendo las etapas de evolución sensorio-motriz del niño normal, se van fijando objetivos a alcanzar en períodos determinados.

Continuamente el niño estará sujeto a nuevas revaloraciones que le permitirán determinar si las metas de consecución han sido logradas ya, para fijar nuevas metas, cada vez más altas.

La meta final que se trata de alcanzar a través de la terapéutica evolutiva es capacitar al niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.2 TERAPÉUTICA DIRECTA

La terapéutica directa, como parte del tratamiento de la dislexia, persigue como finalidad enseñar a leer y a escribir al niño disléxico (40).

Antes que el maestro especialista inicie la enseñanza formal de la lecto-escritura, examinará al niño para ver si ya está suficientemente capacitado para el aprendizaje.

De manera general los requisitos que necesita un niño para aprender a leer y a escribir son los siguientes:

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

Además de estas condiciones inherentes al niño, podemos agregar ciertos aspectos de su ambiente social que lo impulsen a querer aprender, que lo estimulen a seguir adelante y de preferencia tener una familia con un determinado nivel cultural que permita que lo ayuden en sus tareas cuando lo necesite.

3.2.1 Normas generales de la terapéutica directa

1. La terapéutica directa se apoya siempre en los diferentes aspectos de la terapéutica evolutiva, porque el niño con dislexia se ha saltado etapa de su evolución psicomotriz y hay que llenar esas lagunas y reforzarlas constantemente para que el tratamiento pedagógico descansa en bases firmes.
2. Frecuentemente hay que estar haciendo revaloraciones y exámenes de lectura y escritura para analizar los errores encontrados y hacer adaptaciones al plan del tratamiento dentro de la terapéutica correctiva, pues al niño al evolucionar, cambia en sus manifestaciones y es necesario reacomodaciones al plan continuamente, según las características observadas.
3. Como al niño le faltan bases, es conveniente repasar en forma continua los pasos de la lectura mecánica: lectura de vocales, consonantes, diptongos, sílabas directas, inversas, compuestas y mixtas.
4. El niño con dislexia necesita mucho apoyo psicológico, por tanto debemos actuar con mucho tacto al calificarlo. Sólo se le pondrá calificaciones altas. Cuando cometa muchos errores mejor que no se le califique, solamente se hará un análisis de sus errores para ajustar su plan de tratamiento a sus condiciones actuales, en cambio si se le angustia, se va a sentir frustrado en sus tentativas de superación y esto es perjudicial para su conducta futura. Por el contrario se debe alentar con entusiasmo en los más mínimos adelantos que logre.
5. El tratamiento puede ser individual o colectivo, basándose en una observación individual de cada niño sobre las condiciones psicobiológicas de su desarrollo, el análisis de su problema y la etapa de aprendizaje en la que va a iniciar el tratamiento.

3.2.2 Programa de trabajo de la terapéutica directa

Con respecto a la metodología usada en el tratamiento Nieto (41) menciona que dependiendo del estudio minucioso del problema que presenta el niño con dislexia, en la corriente metodológica.

Por lo general se tienden a utilizar procedimientos ecléticos y así mismo para reforzar su aprendizaje y se recurren a otros sentidos como el tacto, estereognóstico, o bien, recurrir a la metodología llamada de la Doctora Boder. Esta se refiere a la detección de la facilidad que tiene el niño en su memoria visual o auditiva, lo cual indica el mejor camino a seguir, obteniendo así principios que apoyan la premisa educativa que nos dice que se debe comenzar por lo que se le facilita al niño y llevarlo poco a poco a lo que se le dificulta.

Asimismo puede pasar con el niño que ya sabe leer y escribir, ya que se basará el tratamiento de análisis a los errores para determinar sus habilidades y deficiencias predominantes.

En lo que se refiere al diagnóstico y tratamiento, se menciona que son dos procesos importantes que se deben utilizar y realizar lo antes posibles una vez observadas las primeras anomalías. Estos es, desde la edad escolar se puede utilizar el diagnóstico y tratamiento, ya que todavía no se comienza con el aprendizaje de la lectura y esto puede ayudar que no engrandezcan estas anomalías y además que no existan dificultades para salir adelante con ellas, y así poder salir al paso siguiente según las exigencias escolares.

Una buena alternativa sería la recuperación positiva que consiste en intensificar los aspectos correspondientes al área afectada.

En lo referente a este tratamiento se lleva a cabo por un lado métodos específicos y técnicas complementarias por el otro. Los primeros están encaminados a corregir las alteraciones perceptivo-motrices, verbales y de lecto-escritura. En caso de las segundas, éstas pueden ser foniatría y psicoterápicas.

Se dice que la forma de llevar a cabo una recuperación positiva, es de manera individual o de grupos reducidos, ya que las posibilidades son más exitosas puesto que es más preciso e intenso el tratamiento. Por tanto en el plan de recuperación son creados tres niveles que son adoptados a las características evolutivas generales de los niños y a las alteraciones específicas de la dislexia de cada nivel.

Los niveles de recuperación son:

- Nivel de iniciación
- Nivel escolar
- Nivel de afianzamiento

El primer nivel va encaminado a la atención de algunos trastornos disléxicos como son los de la esfera del lenguaje y de la inmadurez perceptivo-motriz, por lo tanto los ejercicios a realizar en este caso son del lenguaje, de pre-grafía, de esquema corporal, senso-perceptivos y motrices.

Además también es conveniente potenciar ciertas formas mentales de atención, memoria, discriminación.

El segundo nivel abarca lo que es la enseñanza durante los periodos de 1º y 2º grados y donde la recuperación estará centrada fundamentalmente en ejercicios de lectura y la escritura relacionados estos con el lenguaje.

Así también como otros ejercicios incluidos como senso-percpcionales de lenguaje, grafía y perceptivo-motrices.

El tercer nivel corresponde al mantenimiento, la parte última de la recuperación, donde los ejercicios tienen más complejidad y además son aplicados a niños que cursan los grados de 4º y 5º de primaria.

Por otra parte Frías (42) señala que existen dos métodos que se aplican a la corrección de problemas de la lecto-escritura, los cuales son:

- *Métodos preparatorios*: tienen la finalidad de ejercitar la motricidad del niño, ya que la mayoría de estos muestran endurecimiento de los músculos del brazo al momento de escribir y teniendo las principales técnicas empleadas por el autor mismo de relajamiento muscular, ejercicios con dibujos, trazos, ejercicios de recorte de papel y ejercicios especiales con objetos móviles.
- *Métodos de reeducación de la escritura*: se basan en el estudio de componentes principales de la escritura, consistiendo básicamente en la ejecución de letras solas y la unión de estas, tomando en consideración el ritmo y la velocidad.
Así mismo se recomienda “guiar” al niño su mano al momento que ejecute sus primeros ejercicios, estos con la finalidad de que sus movimientos y sus formas sean ejecutadas correctamente.

Asimismo Muller (43) señala que para él, hay cuatro áreas en todo tratamiento de una dislexia:

42. Frías Sánchez, Carolina. “Entrenamiento a paraprofesionales dentro del ámbito escolar”1988. Pág.75

43. Muller, Frosig. “Discapacidades específicas del aprendizaje de los niños” 1988

1. La detección y obtención de información.
2. La estimulación en el área de los síntomas primarios (errores principales).
3. La estimulación domiciliaria.
4. El grupo de padres para la obtención de información, intercambio de experiencias y comprensión de la problemática secundaria.

En lo referente a la primera área se menciona que es básico obtener y detectar la información con la ayuda tanto de padres, maestros, psicólogos y médicos, con eso obtener en sí lo que sería el primer diagnóstico.

Para la segunda área los psicólogos escolares, médicos, maestros, entre otros aportan información con un cuestionario sobre los momentos de desarrollo orgánico y psicológicos, así como las características pedagógico-sociales relevantes en el caso de la dislexia.

Por último en la cuarta área se remite hacia una observación más cerca de los errores más importantes y principales.

De manera general, el autor dice que cuanto más calificado es el equipo pedagógico, menor el grupo, menor el grado de la dislexia y mayor la inteligencia y la motivación del niño, más grandes y rápidos serán los éxitos esperados. Además cuando el niño con dislexia ingresa a un tratamiento psicopedagógico, progresará e incluso superará por completo su dificultad en la lectura y la escritura.

3.3 TERAPÉUTICA CORRECTIVA

La terapéutica correctiva comprende los errores y la planeación de los procedimientos pedagógicos encauzados a su corrección.

Desde que se inicia el aprendizaje de la lecto-escritura, continuamente se hacen revisiones y evaluaciones periódicas de lectura oral, lectura en silencio, dictado, escritura espontánea y redacción, tratando de determinar la relación causa-efecto de los errores desde el punto de vista neurofisiológico, a la vez que tomamos en cuenta el nivel de alteraciones con un criterio lingüístico.

Las faltas de ortografía se deben a alteraciones en las gnosias visuales, las confusiones fonéticas, o alteraciones en las conexiones auditivo-fonéticas. La dificultad en el trazo de las letras en las conexiones viso-motoras.

La dificultad en la comprensión inmediata de lo leído o escrito, fallas en la separación de las palabras al escribir y confusiones semánticas, pueden estar causadas por alteraciones en los procesos centrales de integración gnósico-práxica.

El nivel de los automatismos unitarios comprende errores en los grafemas, es decir en las letras y pueden ser disfonéticos (cuando confunde fonemas) o disortográficos (cuando la confusión está en la ortografía).

Un ejemplo de confusiones fonéticas:

Se debe escribir o leer	El niño lee o escribe
Casa	cata
Copa	gopa

Un ejemplo de confusiones ortográficas:

Se debe escribir	El niño escribe
Azul	asul
Hace	ase

El nivel de los automatismos secuenciales se localizan los errores en la formación de las sílabas.

El nivel central coincide con los procesos de integración, tales como las confusiones semánticas, faltas en la separación de las palabras al escribir, falta de comprensión inmediata en lo leído y confusiones semánticas.

El análisis de los errores es la base de la planeación de la terapéutica correctiva, tarea que encauza directamente según el origen y nivel de los errores.

Faltan páginas

N° 58-59

CAPITULO 4

EVALUACIÓN DE NIÑOS CON PROBLEMAS EN LA LECTO- ESCRITURA (DISLEXIA)

4.1 La entrevista

4.2 Estructura de la historia clínica

4.3 Exploración pedagógica

4.3.1 Método

4.3.2 Evaluación

4.3.3 Prueba de lectura oral

4.3.4 Test de la Doctora Boder

4.3.5 Lectura de frases, oraciones y párrafos

4.3.6 Prueba de escritura

4.3.7 Formas de abordar un texto

4.3.8 Recuperación del significado

El presente capítulo, tiene como objetivo principal abordar el tema de la evaluación, diagnóstico conductual que se lleva a cabo en problemas de aprendizaje y particularmente en niños que cometen errores de tipo disléxico, así como la importancia de estos procesos y de los elementos y lineamientos que lo conforman para ser tomados en cuenta en el momento de implementarlos, en base al método coactivo.

Dicho método puede definirse como el método del doble sujeto en razón a los papeles que en ellos desempeñan el alumno y el instructor: el primero ejecuta una acción que el otro dirige: Podría decirse: sujeto aparente y sujeto real.

Aquí el conocimiento consiste en comportamientos: conocer es poder actuar material o verbalmente. El pedagogo conoce los comportamientos cognoscitivos (conductas cognoscitivas) va a dirigir su construcción mediante un programa que estructura, en un conjunto, en una serie de operaciones elementales que previamente se definen, analizando, seleccionado y ordenado temporalmente. Las acciones del alumno serán reacciones a estímulos que podrán tomar la forma de preguntas.

Con esto se pretende determinar cuáles son los repertorios que posee el sujeto, los que se presentan con mayor frecuencia, los que no posee, así como un sin número de datos que servirán para analizarlos y poder realizar un diagnóstico inicial y dar paso a una programación adecuada del tratamiento a seguir.

Es así que se habla de una evaluación inicial tiene por objeto llegar a las siguientes conclusiones:

1. Diagnóstico nosológico: es decir, ponerle nombre al problema del niño, catalogarlo y diferenciarlo de otro tipo de padecimientos semejantes, ¿podemos considerarlo como disléxico? Si no lo es ¿a que se debe su problema de aprendizaje? Si lo es ¿su dislexia es de tipo primario o secundario?, ¿es solo inmadurez?

2. Diagnóstico etiológico: consiste en establecer la causa o las causas a las que pueda atribuirse la dislexia en cada caso, si es de tipo genético, si tiene bases hereditarias. Si existen indicios de daño posnatal, etc.

3. Diagnóstico descriptivo: para este objeto mediante la observación del niño, el reeducador trata de valorar el grado de evolución alcanzado en cada uno de los procesos perceptivo-motrices que se examinan y así trazará su perfil de desarrollo.

El estudio pedagógico va a determinar el nivel de la lecto-escritura del niño, además de hacer un análisis descriptivo de sus errores, tratando de explicar el porque de los mismos desde un punto de vista neurofisiológico.

Asimismo se habla también de una evaluación durante el tratamiento, que como su nombre lo indica se llevará a cabo en un momento específico y con una finalidad específica.

4.1 LA ENTREVISTA

La entrevista ha sido y sigue siendo el instrumento más extendido y más empleado dentro del campo de la evaluación –exploración pedagógica- en tareas que van desde la investigación hasta la praxis y en áreas que se extiendan por todas las ramas de la psicología aplicada.

Todos los especialistas que intervienen en el estudio programan las entrevistas necesarias para obtener de los familiares del niño la información que les es conveniente sobre los antecedentes familiares, prenatales, las características del parto, enfermedades o traumatismos postnatales, condiciones de su desarrollo psicomotor, rasgos sobresalientes de su ambiente sociocultural, familiar y escolar, de la conducta del niño; y así poco a poco se irá integrando la historia del niño, la génesis de su problema y sus características peculiares (44)

Cuando la entrevista se lleva a cabo con todo cuidado e interés amerita, además de las informaciones directas que se obtienen, se puede establecer un clima de acercamiento con los familiares del niño, que suele propiciar, en un momento dado, la obtención de datos confidenciales que va a aclarar aspectos importantes del problema. Se les infundirá confianza y tranquilidad y se podrá observar su manera de reaccionar y las características de las relaciones existentes entre los padres y el niño.

Las primeras informaciones que se obtienen en al entrevista son los datos generales y comprenden principalmente los siguientes puntos:

1. Nombre del niño.
2. Edad actual.
3. Fecha de nacimiento.
4. Fecha del informe.
5. Escolaridad.
6. Años que ha repetido.
7. Características de la escuela a la que asiste.

4.2 ESTRUCTURA DE LA HISTORIA CLÍNICA

La historia clínica del niño llevada por el médico, tiene por objeto determinar el diagnóstico, la etiología y el pronóstico del caso. En ella se describen los síntomas sobresalientes y su estado de salud actual. Indicará si amerita otra clase de estudios por diferentes especialistas y el tratamiento médico indicado cuando sea necesario (45)

Antecedentes familiares: estos se exploran para determinar si existen o no factores genéticos que puedan explicar la etiología de la dislexia. Estos, requieren investigar si los progenitores, los abuelos, los tios, los hermanos u otros parientes del niño han tenido algún problema de aprendizaje.

Antecedentes y condiciones del parto: se investiga sobre los indicios etiológicos del problema en la etapa de la gestación del niño. Esto se refiere al estado de salud de la madre durante el embarazo, las condiciones particulares que se hayan presentado durante su evolución y las características del parto.

Datos generales de la evolución psicomotriz del niño: los datos obtenidos se comparan con escalas normativas existentes para ver si su evolución se ajusta a los lineamientos normales o no. Se investiga la edad en que se mantuvo de pie, cuando empezó a caminar (y todos los datos de su desarrollo motor), la edad en que empezó a hablar.

Enfermedades y traumatismos que ha padecido desde su nacimiento hasta la fecha. Para investigar sobre una probable etiología postnatal de su problema.

Descripción de su estado físico actual: principalmente los siguientes datos

- a) Estado de salud general.
- b) Agudeza auditiva.
- c) Agudeza visual.
- d) Funcionamiento del sistema endocrino.
- e) Sistema vegetativo.
- f) Sistema cerebello-vestibular.
- g) Afectividad
- h) Conducta
- i) Necesidad de estudios posteriores.

4.3 EXPLORACIÓN PEDAGÓGICA

La exploración consiste en el reconocimiento del estado interno de una cosa para emitir un juicio sobre su situación.

Pedagógicamente esto sería el reconocimiento del estado interno de los factores que intervienen en el proceso educativo, o sea el cuándo, dónde y como se realiza el aprendizaje escolar.

La finalidad de la exploración pedagógica es tratar de eliminar los obstáculos que se oponen o pueden oponerse al desarrollo del alumno.

Para ello es necesario analizar en que consisten las deficiencias y que factores han de tenerse en cuenta para su corrección, así como también determinar:

1. La naturaleza general del problema.
2. El lugar donde ha de llevarse a cabo.
3. La naturaleza de las dificultades específicas.
4. Las características personales del niño que deben corregirse o a las que hay que adaptarse.

En el caso de esta investigación el examen pedagógico consiste en la aplicación de pruebas de lectura, lectura en silencio, copia, dictado, escritura espontánea y redacción a través de las cuales se evaluará el grado de capacidad, si presenta omisiones, inserciones, errores de secuenciación, lectura deficiente, incapacidad de comprensión de un texto, tratando de llegar a las siguientes conclusiones:

- Determinar el nivel pedagógico del niño en las áreas que se exploran, es decir el grado de conocimiento establecido para el aprendizaje de la lecto-escritura dentro de un nivel escolar.
- Analizar los errores del niño, tratando de establecer las hipótesis posibles sobre su origen desde un punto de vista funcional. Se tratará de explicar la causa-efecto de las equivocaciones del niño. ¿Qué procesos fisiológicos fallaron?, ¿fueron las gnosias visuales o auditivas?, ¿las praxias?, ¿los procesos de integración lingüística?, ¿fueron conexiones sensorio-motoras?

Al proceder el examen parcial de cada uno de los aspectos que comprende la lectura y la escritura, el pedagogo medita sobre lo que observa y cómo analizarlo. Lo importante es la evaluación cualitativa de los errores y no la medición cuantitativa de los mismos.

El plan de examen se va a ajustar a la edad cronológica y escolaridad del niño. Primeramente se puede hacer un ligero sondeo para darse cuenta si el niño ya puede leer y escribir o si apenas se encuentra a un nivel preescolar. En el primer caso, el examen puede iniciarse con lectura y escritura de palabras, seguir con la lectura corriente, lectura en silencio, copia, dictado, escritura espontánea y redacción.

Cuando se trata de un niño que apenas conoce unas cuantas letras, el examen se puede iniciar desde la lectura y escritura aisladas, sílabas o palabras sencillas, para ver si las identifica, si las puede leer, tomar dictado, si las puede reconocer a través del tacto o por lectura labial, observando si para él es más fácil recordar la palabra global o las letras aisladas.

En el caso de una dislexia grave, aunque el niño curse un grado superior en la escuela, pero sus equivocaciones son muy frecuentes y su nivel de lecto-escritura es bajo, después de la prueba de lectura de palabras y frases, se puede hacer una exploración más profunda sobre el reconocimiento de letras aisladas, sílabas y diptongos. Entonces, la construcción del plan de examen va a ser la primera tarea del pedagogo encaminada a la evaluación del problema del niño.

4.3.1 Método

Sujetos: Se trabajó con un solo grupo de 8 niños, 4 del sexo femenino y 4 del sexo masculino.

El rango de edad fue de entre los 6 y los 9 años.

La escolaridad de los niños fue la siguiente: 2 de primero, 3 de segundo y 3 de tercero, que cursan su educación primaria en la escuela "Normal Benemérita".

Dentro de esta escuela se encuentra el USAER 1-16 que reportó a estos niños con problemas en la lecto-escritura.

Materiales: Se utilizaron hijas de evaluación para los aspectos de la lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases y oraciones, lectura de prosa y versos, copia de sílabas, copia de palabras, copia de enunciados, dictado de palabras, dictado de frases, dictado de prosa, dictado de vocales, dictado de enunciados.

Se empleó mobiliario adecuado a las proporciones físicas de los niños.

Escenario: Las sesiones se realizaron durante los cinco días hábiles de la semana en la escuela a la que los niños asistían regularmente.

Las evaluaciones se realizaron individualmente en un salón al aire libre de distracciones y con iluminación y ventilación adecuadas.

4.3.2 Evaluación

Por lo tanto, en el presente proyecto de investigación y tomando en cuenta que su principal objetivo es el de evaluar y realizar la planeación del tratamiento a niños que presentan problemas de lecto-escritura, particularmente cuando cometen errores de tipo disléxico, se retoma como principal fundamento realizar una evaluación conductual que sustente un diagnóstico inicial en niños que presentan las características anteriormente mencionadas.

Es así como se toma como primer aspecto la entrevista inicial, que tiene como objetivo recabar información sobre la problemática del niño, su estado físico de manera general, así como su estado actual sobre la situación que vive en el ámbito escolar, social y familiar.

Posteriormente se procede a realizar una evaluación inicial con un instrumento, estos es con la finalidad de detectar las deficiencias (errores de tipo disléxico) que el niño presenta en las tres áreas que se comprenden dentro de lo que es el proceso de aprendizaje: **lectura, copia y dictado.**

En lo referente a la prueba a utilizar en esta evaluación esta tomada por actividades y ejercicios que se contemplan en los libros de texto del grado escolar cursante.

Esto es con el fin tanto de dar un diagnóstico inicial, como también para diseñar y planear un tratamiento que sirve para trabajar dicho problema.

Con respecto a las evaluaciones durante el tratamiento, éstas serán con la finalidad de saber sobre la eficacia de los procedimientos seguidos y simultáneamente los posibles cambios sobre la marcha en el tratamiento, teniendo además detectados los cambios tanto en frecuencia como en las causas que se propiciaron en el niño durante el tratamiento.

4.3.3 Prueba de lectura oral

Lectura de letras aisladas

Al examinar la lectura de letras aisladas es conveniente observar todas las funciones que intervienen en la lectura para poder determinar el origen de la dificultad y poder encauzar el tratamiento directamente de los procesos que están alterados.

1. **Reconocimiento auditivo:** se observa si el niño es capaz de asociar correctamente el sonido de la letra que lo representa, sin que intervenga la imagen visual de la posición de los órganos de la articulación

El pedagogo va mostrando al niño letras agrupadas de cinco en cinco, luego se tapa boca o se coloca detrás del niño y se le pide a éste que identifique la letra que oye.

Se observa la calidad de las respuesta del niño, si lo hace con seguridad, si titubea, si confunde las letras de sonido semejante.

2. **Lectura labial:** este aspecto solo se aplica en las letras que tienen punto de articulación fácilmente visible.

El pedagogo articula los diferentes sonidos sin voz para que el niño asocie el punto de articulación que está observando en la letra que corresponde. Si se equivoca se debe a la falta de precisión entre la percepción visual del fonema y su traducción motora.

3. **Reconocimiento de las letras por el tacto:** estando el niño con los ojos cerrados, debe de reconocer las letras que le dan, guiándose sólo por su sentido táctil.

Si el niño no puede hacerlo, quiere decir presenta dificultad estereognósia en relación con la forma de letras y que aún no se ha fijado automáticamente las asociaciones fonémico-gráficas de la lecto-escritura

4. **Abstracción de la letra:** se pide al niño que diga rápidamente palabras que empiezan con una letra determinada. La rapidez de sus respuesta muestra que grado el niño domina mentalmente el conocimiento aislado de las letras. Si no puede hacerlo con facilidad, significa que el aprendizaje de las letras aún no es seguro y puede cometer equivocaciones al leer o al escribir, debido a deficiencia en la memoria automática.

5. **Lectura oral:** el profesor presenta letras agrupadas de cinco en cinco y señalando de una en una pregunta al niño ¿Qué dice aquí?.

Se observa si el niño conoce todas las letras del abecedario o si confunde letras parecidas en su sonido o en su punto de articulación.

6. **Lectura oral de sílabas:** se muestra al niño diferentes sílabas de una en una para que las lea, usando las letras que ya conoce, en diferentes combinaciones: sílabas directas, simples, inversas, simples, compuestas hasta grupos silábicos complejos. Así se observa si el problema de la lectura se localiza a nivel silábico y en que tipo de sílabas principalmente.
7. **Lectura oral de palabras:** en el examen de la lectura oral de palabras se utilizará el test de la Doctora Boder por su fácil aplicación y por los datos tan valiosos que proporciona al hacer el análisis de los resultados que propone.

4.3.4 Test de la Doctora Elena Boder

Consiste en seis listas de 20 palabras cada una, graduadas desde primero a sexto. Se escogieron las palabras más frecuentes en los libros de texto de cada grado escolar. Cada lista tiene dos secciones, una de palabras de vocabulario visual, es decir, las que se leen “a golpe de vista” y la otra de palabras que no están en el vocabulario visual, para ver si el niño tiene la habilidad de analizar y sintetizar rápidamente lo leído.

Cada lista de palabras tiene dos columnas, para que el examinados anote si la palabra fue leída instantáneamente, como un flash, en un segundo, es decir, si la lectura fue de tipo “gestáltico”
La segunda columna corresponde a palabras que fueron leídas letra por letra o silabeando (en silencio o en voz alta), es decir, cuando la lectura es analítica.

En la prueba de escritura se dictan dos columnas de palabras, escogidas entre las que se puede leer instantáneamente, es decir, las que pertenecen al vocabulario visual del niño examinado.
En la primera columna se dictan palabras con dificultades ortográficas y en la segunda palabras sin dificultades ortográficas, es decir, fonéticas.
Se dictan 8 ó 10 en cada columna, incluyendo palabras largas, de 3 ó 4 sílabas, para poder observar si el niño omite sílabas.

Palabras ortográficas son aquellas que se pueden escribir de diferente modo, pero que, aunque estén mal escritas, se pueden leer. Por ejemplo: cielo, zielo así, azi, hací, hilo, ilo, etc.

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

El predominio de los errores ortográficos sobre los fonéticos es indicio de mala memoria visual para la lectura.

El predominio de los errores fonéticos significa que la memoria auditiva de los fonemas es deficiente.

Se saca el porcentaje de los errores ortográficos y al comparar estos resultados, se ve inmediatamente si predominan los errores de uno u otro tipo, sacando como conclusión qué procesos están más alterados en el niño que se examinó: si fueron gnosias visuales o las auditivas.

En la prueba de lectura se saca el porcentaje de las palabras leídas “gestálticamente” o instantáneamente y las palabras deletreadas, es decir, leídas analíticamente.

Cuando el niño lee en “lectura instantánea” el 50 por ciento de las palabras de una lista, eso está marcando su nivel de lectura.

Al pasar a la prueba de escritura se usarán las palabras de esa lista y si no alcanzan, se pasará al grado inmediato inferior.

Como tareas complementarias, se observa si el niño lee analíticamente, si lee silabeando o si no puede formar sílabas.

Si puede recitar el abecedario, esto indica que tiene buena memoria auditivo-secuencial.

La administración del test permite hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores, según los siguientes patrones:

1.- Patrón normal: en los niños normales, el 70 por ciento de su vocabulario visual lo pueden escribir correctamente.

2.- Patrón disléxico: en el niño disléxico, apenas el 50 por ciento o menos.

Dentro del patrón disléxico hay tres subgrupos:

a) -**Patrón de dislexia disfonética**: su vocabulario visual, que corresponde a las palabras que puede leer con fluidez, es estrecho.

Lee visualmente, sin poder hacer el análisis de las letras o sílabas que forman las palabras. Trata de adivinar las palabras que lee, según la primera o la última letra leída. Persiste en leer visualmente sin hacer el análisis de las palabras desconocidas.

Al escribir, tampoco puede escribir fonéticamente. Solo muy pocas palabras de su vocabulario visual las puede escribir correctamente.

Quita, cambia o agrega fonemas. Al escribir algunas palabras conocidas de su vocabulario visual, puede hacerlo correctamente, con buena ortografía.

Al leer a veces comete errores semánticos, sustituyendo palabras de significado parecido.

b).- **Patrón de dislexia diseidética**: el niño lee analíticamente, como si viera la palabra por primera vez. Puede recitar el alfabeto con soltura.

Su vocabulario visual es mucho más pobre que en el grupo del patrón de dislexia disfonética. Puede leer casi todas las palabras fonéticamente. Escribe fonéticamente por oído, tal como lo oye. Tiene muchos errores ortográficos, pero se puede leer lo que escribe. Las palabras fonéticas, aunque no sean conocidas para él, las escribe correctamente.

c)**Patrón de dislexia mixta**, disfonética o diseidética o alexia: se combinan las características de los dos grupos anteriores.

No puede leer, no puede escribir. Muestra dificultad tanto en la lectura gestáltica como en el análisis de la palabra leída

Lo que hay que hacer es observar cuidadosamente cuál canal tiene un poco más desarrollado que el otro: el visual o el auditivo.

Todos los niños que manifiesten problemas graves de lecto-ortografía presentan un patrón atípico.

4.3.5 Lectura de frases, oraciones y párrafos

Aquí se utiliza el material informado tomado de libros de texto al grado escolar del niño examinado.

A través de esta prueba se podrá observar:

- a) Si la velocidad de la lectura corresponde al promedio que exige su nivel escolar.
- b) Si la lectura es fluida, con entonación natural y con comprensión inmediata.
- c) Si lee con tropiezos, con repeticiones constantes y regresiones, si confunde las letras o cambia el orden de las letras que forman las palabras.
- d) Si lee silabeando o deletreando, sumamente lento, sin comprensión inmediata o con una comprensión global perdiendo muchos detalles.
- e) Si se observan confusiones de tipo semántico, es decir, si cambia palabras parecidas por su significado o sustituye palabras de significado opuesto.

Al analizar los errores observados, se podrá determinar si se deben a fallas en la movilidad ocular, deseo de leer más rápido de lo que puede, a nerviosismo, a fallas en el sentido rítmico de la palabra y la frase, a la falta de rapidez en reacciones motoras, a fallas en su reconocimiento sensitivo profundo práxico del aparato fonoarticulador, a fallas en funcionamiento motores de origen cerebeloso, a desorientación espacio-temporal, en la noción derecha-izquierda o a la falta de concentración.

Las pruebas que se van a utilizar para este apartado fueron elaboradas y estandarizadas en México, D.F. por el Doctor Pablo Ortega y la profesora Ma. Cristina Bienvenú. Consta de tres baterías de acuerdo al grado escolar que cursa el examinado será la dificultad de la batería aplicada.

Técnica de aplicación

La exploración se hace individual, en un lugar silencioso, en donde no haya estímulos que distraigan al niño. Durante la prueba, el examinador no corregirá los errores que cometa el alumno y dará instrucciones con claridad.

Se hacen anotaciones en una prueba y el alumno lee en otra.

Instrucciones para el primer grado

“Quiero que me leas esta historia. Vas a leer pronunciando bien las palabras y sin precipitarte.

Empieza cuando yo diga: comienza. Si encuentras alguna palabra difícil, léela lo mejor que puedas y continúa leyendo hasta terminar”.

Instrucciones para segundo a sexto grado

“Quiero que me leas esta historia. Vas a leer pronunciando bien las palabras sin precipitarte y haciendo las pausas que indican los signos de puntuación. Cuando yo te diga: “comienza”, empiezas a leer el primer párrafo y te detienes al final. Cuando yo te diga “sigue”, principias a leer el segundo párrafo y te detienes al terminarlo, y así continuas hasta terminar todos los párrafos.

Registro de tiempo

Se registra el tiempo en un cronometro y se anota en el margen derecho de la prueba el número de minutos o segundos empleados en la lectura de cada párrafo. El tiempo total será la suma de los tiempos empleados en cada párrafo.

Se tabularon estadísticamente los resultados de tiempo y errores. Si el alumno esta por debajo de la norma de su grado, quiere decir que su nivel de lectura oral no corresponde al grado escolar que cursa. Si coincide con las normas de su grado, quiere decir que su nivel de lectura corresponde al de los sujetos normales de ese grado.

Examen de lectura en silencio

A través del examen de lectura en silencio se va a determinar el nivel de comprensión de lo leído, si la comprensión es global o parcial, si omite detalles o comete errores en la secuencia de los hechos o en la interpretación abstracta de lo leído. Se consideran tres niveles de comprensión de la lectura:

1. Nivel independiente: comprensión total según su edad y escolaridad, puede ser: interpretativo, de crítica o de predicción.
2. Nivel literal: comprensión parcial.
3. Nivel de frustración: cuando no entiende lo que lee.

4.3.6 Prueba de escritura

Copia

Se examina la copia de las letras, palabras, oraciones y párrafos. Se observa si el niño puede leer lo que copió y la calidad de su caligrafía, el paralelismo de los renglones, la dirección del trazo de las letras y la mano que prefiere, respetando el tipo de letra que usa.

Dictado

Se examina el dictado de las letras, sílabas, frases, oraciones y párrafos. En el dictado de párrafos se tomará en cuenta el nivel escolar del niño o el nivel que alcanzó en la prueba de lectura oral.

Los errores más comunes que se van a observar en la escritura del niño con dislexia son los siguientes:

- Sustitución de letras de simetría opuesta.
- Escritura de espejo.
- Sustitución de letras de sonido parecido o parecidas en su punto de articulación.
- Errores ortográficos.
- Omisión de letras o sílabas.
- Inversión en el orden de las letras que forman las sílabas.
- Alteración en el orden de las letras en las palabras.
- Fallas en la separación de las palabras.
- Caligrafía torpe.
- Sustituciones semánticas.

Las hipótesis que pueden explicar las relaciones causa-efecto entre los errores observados y el origen neurofisiológico de los mismos puede ser: problemas de lateralidad, lateralidad no definida, ambidestreza, zurdería contrariada, cruzada.

4.3.7 Formas de abordar un texto

El propósito fundamental al trabajar este aspecto es que los niños se desliguen del descifrado, al desarrollar estrategias de lectura que permitirán emplear más información no visual. Se busca que los niños también se percaten de que esto redundará en una lectura más ágil y comprensiva.

Predicción

Se les da a los niños un periódico y se establece con ellos un diálogo, cuestionando la utilidad y función de esos portadores de texto con preguntas como: ¿para qué sirve?, ¿qué tipo de información obtenemos de él?

Posteriormente puede pedírseles que infieran –a partir de encabezados, fotografías o letreros de pie de éstas- la clase de información que traerá el artículo que los acompaña.

Por ejemplo: ¿si este encabezado dice “X” sobre que creen que trate el artículo?

Es conveniente hacerles ver las diferentes secciones que conforman el portador de texto, como la forma de reconocer cada una con el fin de que puedan buscar y encontrar fácilmente la información específica cuando la requieran.

Otra estrategia es por medio del cuento, se les habla sobre el título y el autor y se les invita a predecir el contenido a partir del título y de la ilustración de la portada.

Posteriormente se lee en voz alta el cuento y se detiene en determinados momentos a preguntar “¿qué creen que va a pasar?” y “¿por qué creen que suceda?”

Es importante hacerles ver todos los aspectos en los que se pueden basar sus predicciones, contenido previo, ilustraciones, expectativas propias.

Cuando los niños han externado sus opiniones, se continúa la lectura para que ellos confirmen sus predicciones.

Anticipación

El principal objetivo de esta estrategia es descubrir que es posible obtener información aún cuando falten palabras y que es posible anticiparlas basándose en el contexto.

Propiciar que los niños se den cuenta de que es posible interpretar una palabra u oración, sin detenerse a mirar cada letra y que aún faltando alguna de éstas, es posible reconocerla y conocer su significado.

Se entrega a los niños una copia de un texto y se platica brevemente sobre su contenido. Se les informa que la narración está incompleta y que faltan algunas palabras (se aclara su categoría gramatical, según el caso).

Posteriormente se les pide leer en silencio y escribir las palabras que vayan bien con la historia, si logran adivinarlas.

Al terminar se lee en voz alta, deteniéndose en los espacios blancos para escuchar las respuestas de los niños y discutir entre todos, la adecuación de las anticipaciones y las razones de la adecuación o inadecuación.

Anticipación de palabras de un mismo campo semántico

Se les entrega a los niños una hoja impresa que a primera vista parece ser una aglomeración de letras sin sentido alguno, pero que encierra un cierto número de palabras escritas en diferentes sentidos. Las palabras escondidas se encuentran en la parte superior de la hoja.

Si tienen dificultades para encontrar las palabras, puede sugerirse buscar la letra inicial de la palabra en cuestión y ver si su prolongación, en cualquiera de los sentidos especificados da la palabra que interesa.

Al terminar se platica un poco preguntando a los niños si en el entorno han visto letreros con esas características de orientación. De ser así deben decir de cuáles letreros se trata.

Plato silábico: se entrega una hoja a cada niño y se les dan las instrucciones:

“Con las sílabas que contiene los platos, forma para cada uno de ellos, tres palabras que tengan que ver entre sí y escríbelas en sus respectivos renglones”.

Si con estas instrucciones resulta complejo para los niños resolver la tarea, se les puede informar sobre el campo semántico de cada plato. Por ejemplo: “en este plato hay tres palabras que tienen que ver con medios de transporte”

Anticipación de palabras a partir de consonantes que las conforman

Se les entrega una hoja donde aparece una lista de palabras de un mismo campo semántico (por ejemplo: Estados de la República) en las cuales se han eliminado las vocales en cuyo lugar aparecen espacios en blanco.

Se les informa a los niños sobre la ausencia de las vocales y el campo semántico al cual pertenecen las palabras.

Posteriormente se pide a los niños que procuren adivinar el mayor número de palabras posibles y que anoten sus vocales correspondientes.

4.3.8 Recuperación del significado.

Las actividades de este apartado se orientan a la evolución del niño en un procesamiento de la información que garantizará la recuperación de aquello que ha leído.

El objetivo es que el niño sea capaz de realizar en forma escrita las ideas obtenidas mediante la lectura de un tema dado y conseguir que pueda acudir al periódico o a cualquier otro portados en busca de información que necesita y llevarlo a ser capaz de obtener los datos necesarios y de anotarlos claramente para no olvidar o confundir la información.

Recuperación escrita

Cartelera cinematográfica: se comenta con los niños aquello que debe observarse en la cartelera cuando quiera ir al cine: nombre de la película, cine o cines en que se exhibe, dirección del cine, teléfonos, horarios, clasificación, tipo de película, si aparecen los nombres de los actores y del directos y si hay permanencia voluntaria.

Se les entrega el periódico para que busquen la sección de cines y se les pide revisar las películas y recomendar unas. Se les pide a los niños anotar en un papel todos los datos importantes.

Programación de televisión: se entrega el periódico y se propone a los niños buscar esta sección para localizar la programación del día, así como anotar los programas que les gustaría ver al llegar a su casa, especificando el canal y la hora de transmisión.

Recuperación oral

El objetivo es reconocer la forma de recuperación oral como un medio para brindar a otros, información extraída de un texto que uno ha leído y los otros no. Asimismo, la posibilidad de que uno se enriquezca con información obtenida por otros.

Se le da al niño un cuento y se le pide que lo lea. Una vez terminada la lectura, se pide al niño que cuente lo leído.

CAPITULO 5

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR LOS PROBLEMAS DE LA LECTO-ESCRITURA

5.1 Tratamiento

5.1.1 Objetivos generales

5.1.2 Indicador de error “Omisión”

5.1.3 Indicador de error “Inserción”

5.1.4 Indicador de error “Pronunciación similar”

5.1.5 Indicador de error “Separación inadecuada”

5.1.6 Indicador de error “Errores de secuenciación”

5.2 Resultados

5.3 Evaluación

El diccionario de las ciencias de la educación define estrategia como el planeamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr (que suponen el punto de referencia inicial) y con la planificación correcta.

La consideración unitaria de la estrategia supone englobar tres elementos fundamentales constitutivos: el elemento combinatorio (referido a la organización coherente de los recursos) el probabilístico (que implica un análisis de los fenómenos debidos al azar) y el voluntarista (que alude al control y canalización de las fuerzas confluyentes en el proceso).

Ahora bien, tomando en cuenta esta definición podríamos decir que una estrategia pedagógica son los planteamientos conjuntos de las directrices que determinan actuaciones concretas en cada una de las fases del proceso educativo.

Arrancan del marco determinado por la “política educativa” (que a su vez, depende de la política general del país al que sirve) y conducen al establecimiento detallado de una planificación educativa.

En todo caso, el marco apropiado para la fijación unitaria y diferente (tanto de la política educativa como de las estrategias y de la adecuada planificación) suele ser el ámbito de un país, Estado o nación.

Supuesto que las estrategias pedagógica han de acomodarse la ámbito educativo y a los rasgos que la configuran, cabe señalar algunas condiciones que deben de cumplir.

En primer lugar su carácter de globalidad (abarcando todos los niveles, modalidades y formas de educación); han de estar, asimismo, integradas en otros sistemas de objetivos político, sociales y económicos (adecuándose a las aspiraciones, necesidades y recursos disponibles); han de plantearse para períodos suficientes, será también preciso que los planteamientos estratégicos prevean la estructuración en fases sucesivas, así como la posibilidad de readaptación a las circunstancias que puedan producirse.

Hoy las estrategias pedagógicas han de determinarse tanto sobre la base de la reforma de las instituciones y sistemas existentes como sobre la atención a nuevas alternativas.

5.1 TRATAMIENTO

Con los resultados obtenidos en estas pruebas se conoció con exactitud todos los errores cometidos en cada área (copia, dictado y lectura), así como también en que universos de generalización lo ó los había presentado.

En lo referente al tratamiento, este se realizó durante un periodo de 5 meses, durante 5 días a la semana y con una duración promedio de 2 hrs.

Durante este tiempo los sujetos realizaron actividades de las 3 áreas, tanto de copia, dictado y lectura.

Se pudieron constatar los siguientes indicadores de error:

- *Omisiones*
- *Inserciones*
- *Separación inadecuada*
- *Pronunciación similar*
- *Errores de secuenciación*

5.1.1 Objetivos generales

Omisiones: Aquí se plantea que el sujeto deberá escribir correctamente cuando realice una copia, lectura o le hagan un dictado.

Inserciones: El sujeto no agregará letras cuando copie, lea o le dicten.

Separación inadecuada: El sujeto escribirá correctamente las letras y las palabras sin dejar espacio entre ellas mismas cuando realice una copia o dictado.

Pronunciación similar: El sujeto distinguirá el sonido de las letras y las escribirá solamente cuando sea necesario tanto en copia, lectura o dictado.

Errores de secuenciación: El sujeto leerá ordenadamente algunas letras sin cambiar el orden que llevan las palabras.

5.1.2 Indicador de error “Omisión”

En lo que se refiere a este indicador de error las actividades se llevaron a cabo para cada área: copia, dictado y lectura

Área de copia

El terapeuta dibujó algunas figuras en el pizarrón y les dio las siguientes instrucciones: “Observen por un momento los pares del dibujo que está en el pizarrón y digan que tienen en particular cada uno”

Una vez que contestaron los sujetos, se les indicó: “Hay un total de 6 pares de dibujo, cada uno de ustedes elijan 3 de estos y pasarán a dibujarle los elementos que le faltan a los dibujos”

Para trabajar sobre los universos de generalización, sílabas, palabras de 2 ó 3 y más de 3 sílabas, frases y oraciones, también se comenzó con listas en el pizarrón en las cuales los sujetos debían de poner lo que el terapeuta les indicaba, ya fuera una sílaba dos o más de dos, o bien la palabra completa.

Cuando un sujeto cometía alguna omisión de una letra se les daba una lista de serie de sílabas que les hacía falta a dicha letra que omitían, a lo cual el sujeto necesitó poner o pegar esta misma.

Por último, tanto el tiempo de tratamiento como en casa, se llegó a pedirles a los niños que realizarán copias completas de pequeñas lecciones, esto con el fin de que ejercitarán dicha actividad así como de recordarles que no omitieran letras, sílabas o palabras en sus copias.

Área de dictado

Se inició con el juego de “adivinanzas de palabras”

En el pizarrón había palabras u oraciones incompletas que el niño debía de completar.

También se les comentó lo importante que es escribir completo o leer todas las palabras de una lectura, sin quitarle o bien “comerse” las mismas.

Posteriormente el instructor les indicó el sonido de cada letra para que los sujetos lo repetían por indicación del mismo.

Una vez que hicieron esta actividad, el terapeuta les dio las siguientes instrucciones:

“Ahora les dictaré algunas letras, escuchen su pronunciación, el sonido de cada una de ellas y enseguida escribirán en forma de lista”

Conforme iban avanzando las actividades se fueron aumentando el número de sílabas a copiar

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Área de lectura

Primeramente se trabajó repeticiones del abecedario, de este se tomaron en cuenta tanto su escritura, pronunciación y sonido de las mismas.

El instructor dio comienzo anotando en el pizarrón o en el propio cuaderno del niño algunas sílabas y palabra de 2,3 y 4 sílabas y se les indicó:

“Para que ustedes lean alguna palabra, oraciones o lecturas completas primeramente deben leer completamente dicha palabra, esto con el fin de que se entienda la lectura.

También es importante que al leer nos fijemos en todas las letras para que no agreguemos o quitemos ninguna de ellas”

Otra actividad fue que cada uno de los niños pasará al frente a leer una lección de su libro de texto.

“Tratarán de hacerlo lo mejor posible y recuerden que para que se entienda su lectura deberán leer cada letra, cada sílaba y por supuesto cada palabra de las diferentes frases y oraciones que tienen la lectura”

Esto se llevó a cabo con el fin de evaluar a los sujetos sobre esta área en este indicador de error.

5.1.3 Indicador de error: “Inserción”

En lo que se refiere a este indicador de error las actividades que se llevaron a cabo fueron en relación a las tres áreas de aprendizaje: copia, lectura y dictado.

Área de copia

El terapeuta dibujó cuatro grupos de seis elementos cada uno teniendo cinco elementos semejantes entre sí y un diferente a los otros.

Posteriormente se les explico la importancia de no agregar cosas, objetos u otros elementos cuando se hacen conjuntos de algo.

Asimismo se les dio las siguientes instrucciones:

“Observen estos grupos de cinco dibujos y digan cuales son semejantes entre sí y cual es el dibujo que es totalmente diferente a los otros.

Cuando terminaron de descubrir los dibujos nuevamente se les dieron las instrucciones:

“Ahora van a dibujar en su cuaderno los mismos dibujos que están en el pizarrón, pero solamente aquellos que tienen semejanzas entre ellos”

Posteriormente se realizaron otros dibujos en el pizarrón y se les explico: "Todos estos objetos tienen un elemento extra, ustedes van a copiar cada elemento que les sobre, además los van a iluminar cada uno"

Por último se trabajó con los universos de generalización en los cuales los sujetos cometieron sus errores.

"Copien del pizarrón la lista de palabras y oraciones, pero se tienen que dar cuenta, ya que cada una de estas tienen letras o sílabas de más y ustedes solamente copiarán lo que se debe copiar, es decir lo correcto"

Área de dictado

Para llevar a cabo las actividades sobre esta área primeramente se les dieron indicaciones generales:

"Les voy a realizar algunos dictados de palabras, necesito que primero escuchen todas las veces que repetiré las palabras y después las escriban.

Comenzaremos con palabras de dos sílabas, después con palabras de tres y por último con más de tres, continuaremos con oraciones y con frases"

Primeramente se les dictó palabras de dos sílabas, el terapeuta les indicó:

"Escuchen primero la palabra, se las repetiré tres veces seguidas y posteriormente las escribirán en forma de lista"

Asimismo se llevó el dictado de palabras de tres sílabas y más de tres.

En cuanto a las oraciones, el instructor les indicó:

"Les voy a dictar una serie de oraciones, primero las escuchen completamente y luego las podrán escribir"

Área de lectura

Para llevar a cabo esta actividad se les pidió a los sujetos que realizarán lecturas de su libro de texto, se les pidió que leyeran despacio y que no agregaran palabras que no estuvieran.

Cuando se presentó el caso de que los sujetos aumentaron ya fueran letras, sílabas u otras palabras se les interrumpía y se les indicaba:

"Detente, por favor, fíjate como está escrita la palabra que leíste ¿ya? Ahora dime como dice y continúa con tu lectura".

5.1.4 Indicador de error: “Pronunciación similar”

Puesto que estos errores solamente son indicadores del área de dictado, las actividades que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

Área de dictado

Para trabajar sobre la pronunciación de la letra o bien del nombre de la misma, el instructor les indicó:

“Escuchen el nombre de la letra “X” y repitan conmigo el nombre de ésta”

Después de varias veces que se realizó el ejercicio el terapeuta les mencionó lo siguiente:

“Ahora en su cuaderno, van a hacer una plana del nombre de la letra que estamos pronunciando”

Otra actividad fue trabajar el sonido de la letra.

“Vamos a realizar juntos el sonido de la letra “X”, quiero que se fijen en mis labios, así como escuchar como lo pronuncio.

Ahora junto conmigo pongan sus labios como los míos y emitan el mismo sonido”

Una vez que se realizaban bien las actividades anteriores se procedió a trabajar sobre la misma letra, pero ahora con la unión de otras letras.

“Ahora vamos a realizar pronunciaciones de la letra unida con una más (vocal) nuevamente quiero que observen mis labios y escuchen la pronunciación que realizo con otra letra”.

Por último se les vendaron los ojos a los niños y se les dieron letras hechas de fomi.

“Van a pasar sus manos sobre estas letras y me dirán como se llama, su pronunciación y su sonido”.

5.1.5 Indicador de error: “Separación inadecuada”

Área de copia

Esta primera actividad dio inicio con el juego de rompecabezas

En este las piezas estuvieron boca abajo, separadas y en desorden.

Posteriormente se les indicó:

“En todas las siguientes actividades, va a ser importante que no existan separaciones ni de piezas, ni de tarjetas, así como de las letras dentro de una misma frase u oración”

Comenzaremos con un juego el que ustedes ya conocen los pasos a realizar. Este juego es el rompecabezas, para ello se necesitan que las piezas están volteadas y unidas para conocer de qué se trata.

Cuando se trabajaron los universos de generalización, el terapeuta utilizó tarjetas de cartulina de 10cm x 10cm.

En ellas están impresas tanto letras, silabas de palabras y pequeñas frases.

Se les indicó:

“Observen estas tarjetas, en ellas están impresas letras que forman palabras, lo que deben de hacer es ordenarlas y juntarlas para que sepan de que palabra se trata”

Área de dictado

Para dar comienzo con esta área, el terapeuta les indico:

“Voy a realizar un dictado de palabras en ésta, cada letra estará dividida primero por 10 cuadros, en otro renglón con las mismas letras estarán divididas por 8 cuadros, después en otro renglón por cada 6, en cada renglón que escriban la palabra, le disminuirá 2 cuadros por letra que escriben, hasta lograr todas las letras de la palabra lo más juntas que se pueda.

Área de lectura

“A continuación vas a leer algunas letras, entre cada una de ellas primeramente dejarás 10 segundos, cuando termines de leer todas, nuevamente las leerás, pero dejarás 8 segundos de tiempo, después 6, 4, 2 y 0 segundos”.

5.1.6 Indicador de error: “Errores de secuenciación “

Área de copia

Una de las actividades que se realizaron fue por medio de dibujos en hojas de papel. “Observen con atención los siguientes dibujos que les mostraré, éstos se encuentran en desorden cada uno de ustedes pasará al frente a ordenarlas”.

Posteriormente el terapeuta anotó en el pizarrón varias letras, números, días y meses en desorden.

“Nuevamente observen todos los elementos que se encuentran en el pizarrón, estos se encuentran en varios grupos, cada grupo tiene sus elementos en desorden, ustedes copiarán en su cuaderno cada grupo ordenado”

Por último el terapeuta les dio las siguientes indicaciones:

“Copien del pizarrón todas las oraciones y frases que se encuentran allí, primero observarán dos opciones que tienen debajo de las mismas, puesto que en cada oración le hace falta una palabra y es la que ustedes elijan, recuerden escoger la correcta”

Área de dictado

Las actividades fueron las siguientes:

Primeramente se les aplicó un dictado del abecedario, para esto el terapeuta les indicó:

“Les voy a dictar el abecedario en desorden, cuando terminen de escribirlo me indicarán que han terminado, posteriormente en la parte de abajo lo volverán a escribir pero en esta ocasión lo anotarán con el orden correcto de éste mismo”

Otra actividad que se llevó a cabo de igual manera fue con números, dando las mismas indicaciones.

Para trabajar sobre los universos de generalización, las actividades que se realizaron fueron para trabajar sobre sílabas, se les realizó un dictado de palabras, pero las sílabas que las conformaban se encontraban en desorden y los sujetos en la parte de debajo de esta misma escribían en orden las sílabas y así formar la palabra.

Área de lectura

Para trabajar sobre esta área, la actividad llevada a cabo fue la siguiente:

“De su libro de texto van a leer ustedes varias lecciones, para esto les pido que tengan cuidado en leer ordenadamente tanto las sílabas de una palabra, como las palabras de una frase u oración, así también como respetar los signos de puntuación para que la lectura se entienda”

5.2 RESULTADOS

En lo referente a los resultados del tratamiento, se puede mencionar que fueron muy favorables en cuanto a su ejecución, avance y cambios a nivel general, puesto que se logró y realizó todas las actividades para sus objetivos planteados anteriormente.

En lo que se refiere a las omisiones trabajadas (letras y sílabas) en cada una de las actividades que se llevaron a cabo se logró que se pusiera tanto letras como sílabas en las lecciones que lo requerían, realizando con esto bien todas sus copias (sin ninguna omisión).

Cuando se les indicó que se les iba a dictar unas palabras, al momento de finalizar con la actividad el terapeuta pidió que confrontarían las palabras que ellos escribieron con las palabras originales y decidieron cual era la correcta. Esto permitió reflexionar sobre la importancia de dar al niño una oportunidad de revisar su producción.

Los resultados sobre los indicadores de inserción y separación fueron en su totalidad exactos e inmediatos, puesto que todas las actividades las realizaron satisfactoriamente, logrando con esto, poner lo necesario sólo cuando fue indispensable, así como no separar tanto letras o palabras completas de una oración y una frase.

Por último cuando se llevaron a cabo las actividades en relación al indicador de error por pronunciación similar, éstas se llevaron a cabo bien, dando como resultado durante el tratamiento la comprensión total sobre las letras que se trabajaron, tanto en su escritura, pronunciación y sonido de las mismas.

Cabe destacar, que aunque no se presentaron errores de secuenciación en la evaluación las actividades que se plantearon se llevaron a cabo muy bien.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron de mucho apoyo para corregir errores de la lectura, más sin embargo, también existió un cambio significativo en relación a su misma lectura puesto que se puede decir que como resultado se obtuvo un retroceso en lo que respecta a la rapidez con que llegaba a realizar estas mismas.

Asimismo para el indicador de inserción se realizó de manera satisfactoria todas las actividades trabajándose de igual manera (deletreo) su lectura, pero sin embargo en este caso también manifestó demasiado en este trabajo la propia lectura al momento de llevarla a cabo.

Los resultados en base a las fases de evaluación son desarrollados a continuación.

5.3 EVALUACIÓN

Las omisiones, inserciones, separación inadecuada, la pronunciación similar y los errores de secuenciación parecieron en todas las producciones de los niños, aunque en forma sistemática y a excepción de las omisiones y las inserciones de los demás desaciertos tuvieron una frecuencia de aparición muy baja y por lo tanto irrelevante.

En cuanto se refiere al dictado se pudo observar que los errores más comunes que se presentaron fueron al escribir las letras v, b, z, s, c, j, g.

Para el caso del universo de generalización de copia, los errores que más se presentaron fueron omisiones (o) confusiones de mayúsculas y minúsculas (a, A, f, h, H, t, T) y de confusiones de letras diferentes (nxs y dxt)

En las palabras de 2 sílabas existen errores solamente por la confusión de posición o dirección, así como por el tamaño (s, S, j, J, o, O)

También se presentaron errores de separación inadecuada en las frases y las oraciones, observándose que existen demasiados errores de separación de palabras completas.

En cuanto a los errores de inserción, estos ocurrieron tanto en palabras de 2 y 3 sílabas y oraciones.

Las omisiones cometidas fueron puras letras y sílabas tanto en las frases como en las oraciones.

Para el área de lectura se pudo apreciar igualmente la frecuencia que se presentó sus errores fue error en comparación a las demás áreas.

En cuanto a las omisiones e inserciones, los errores que se presentaron en cinco universos de generalización y el único error de secuenciación y confusión fue por el tamaño que los sujetos mostraron en sus actividades.

Por último en lo que respecta a los errores de confusiones de letras diferentes, estos se presentaron tanto en oraciones como en frases siendo estos de nxy, pxll, dxn y axo.

Se obtuvieron buenos resultados, en cuanto a las actividades trabajadas en esta área, ya que tomando en cuenta los errores presentados durante la evaluación estos se desvanecieron y algunos desaparecieron por completo siendo esto muy notable.

Asimismo la lectura en general se vio cambiada en cuanto a su ejecución, ya que esta fue muy distorsionada e incoherente, siendo que en la fase de tratamiento esta percepción cambió de manera notoria al realizar la lectura más entendible y no distorsionada.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados permiten concluir que los objetivos planteados al inicio de esta investigación se cumplieron satisfactoriamente.

En aspecto central y enriquecedor del trabajo fue la interacción directa con los niños que presentan dificultades en la lecto-escritura. Tal interacción nos permitió conocer más sobre la verdadera naturaleza del proceso de adquisición y dominio del sistema escrito y de sus dificultades.

Se comprobó la teoría de Piaget, el conocimiento no es absorbido pasivamente del ambiente, tampoco es procreado en la mente del niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

1.-Los niños no aprenden simplemente porque ven leer o escribir a otros, sino porque intentan comprender qué clase de actividad es esa.

2.-Los niños no aprenden simplemente porque ven letras escritas, sino porque tratan de comprender por qué esas marcas gráficas son diferentes de otras. Los niños no aprenden simplemente porque ven letras escritas, sino porque tratan de comprender por qué esas marcas gráficas son diferentes de otras.

3.-Los niños no aprenden simplemente porque tienen lápiz y papel a disposición, sino porque tratan de comprender qué puede obtenerse con esos instrumentos.

En resumen: no aprenden simplemente porque ven y escuchan, sino porque elaboran lo que reciben, porque trabajan cognitivamente con lo que el medio les ofrece. Pero para que ese trabajo cognitivo pueda tener lugar, es preciso que el medio ofrezca las oportunidades necesarias.

No es, pues el medio en sí el que produce el aprendizaje, sino lo que el sujeto —es decir, el niño en desarrollo— es capaz de hacer con lo que provee el medio.

Los problemas del individuo existen en función de su medio ambiente. En el caso del niño disléxico, éste siente más su problema cuando se encuentra en grupos heterogéneos donde se le califica comparándolo con otros niños que no tienen ninguna dificultad y se le sujeta a un programa escolar que no toma en cuenta el tipo de deficiencias que padece.

Si este mismo niño se encontrara en un medio apropiado, en un grupo de escolares con características semejantes y recibiera su instrucción primaria de acuerdo a sus capacidades, usando los métodos adecuados, lograría superar sus deficiencias sin llegar a sentir las. Y si la atención pedagógica se iniciara desde la etapa de preescolar, se facilitaría más su aprendizaje y los resultados serían óptimos.

Esta es una de las grandes tareas de la Pedagogía, profundizar cada vez más y adentrarse en el conocimiento integral tanto físico como intelectual del niño, para poder brindarle realmente una educación a la medida.

Esto es que con la implementación de la intervención para su problema, además de obtener cambios en este mismo, también se va dando cambio esenciales en aquellos aspectos que se vieron involucrados por el problema, como cambios tanto en su comportamiento, la percepción que tiene con respecto al problema, así como de la misma formación de la personalidad que va adquiriendo.

En cuanto a los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación pudimos observar y detectar la importancia de lo siguiente:

- A través de un examen de lenguaje oral, al analizar el origen de los síntomas observados podemos llegar a identificar una probable dislexia. Desde luego, para llegar a una conclusión definitiva se requiere de la participación de los especialistas, pero gracias a este examen, el más leve indicio nos puede orientar en la detección de casos de dislexia.
- Las ventajas del diagnóstico temprano son de incalculable valor para el niño disléxico. Si podemos detectar este tipo de problemas cuando el niño aún es preescolar y lo empezamos a tratar inmediatamente se le evitará una serie de frustraciones, pues al llegar el momento de su ingreso a la escuela primaria, ya estará recibiendo la atención especial que necesita a fin de prepararlo para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- La dificultad de aprendizaje en el niño disléxico no está en relación con su nivel intelectual: pueden existir casos de dislexia grave en niños de nivel intelectual alto.
- Todo niño disléxico tiene algún problema motriz en sus praxias, tono-muscular, sincinesias, disdoconesias que se pueden observar a través de un examen clínico.
Las manifestaciones más comunes de estos problemas motrices se observan principalmente en dispraxias-oculares, fono-articuladoras, dígito.manuales en el lado dominante, en sincinesias dígito-manuales y en la realización de movimientos alternos y simultáneos.
De ahí la importancia de los ejercicios motores y específicamente de los movimientos alternos y simultáneos del niño disléxico
- En la organización terapéutica directa es de gran utilidad tomar en cuenta la clasificación de la dislexia que se propuso, pues así fácilmente podemos orientar o intensificar el tratamiento pedagógico a nivel de los automatismos unitarios, silábicos o en los procesos de globalización, según las necesidades específicas de cada niño.

En muchas ocasiones se ha hecho énfasis sobre la actitud del maestro, en el sentido de dar libertad al niño que éste exprese sus ideas, de tal forma que su interrelación establecida no obligue a los niños a proporcionar solamente respuestas breves, originadas de un interrogatorio fijo y pre-establecido, de tal manera que esto impida darse cuenta de un proceso de aprendizaje.

- Es recomendable que esta actitud libre de diálogo con el niño (actitud cuyo fin es el de tratar de entender mejor el origen de sus respuestas) sea llevada a cabo y se realice un contexto más amplio, es decir tal procedimiento puede ser aplicado no solamente en situaciones similares que el propio maestro puede crear, sino también puede aplicarse en la realización de las actividades pedagógicas cotidianas, tales como: el trabajo con el libro de texto, la realización de producciones espontáneas o dirigidas (ya que el docente podría darse cuenta si el niño logra o no plasmar por escrito aquello que quiso o tenía que expresar, etc).

Proceder de esta manera dará al maestro mayor posibilidad de conocer los procesos de aprendizaje de los niños en los aspectos de lectura y escritura (y también los relacionados con otras áreas de aprendizaje)

- Es importante que el docente a través de esto, llegue a descubrir lo que no es evidente y que se encuentre detrás de las respuestas de los niños: recordemos que no en todos los casos de escritura refleja lo mismo que el niño ha interpretado y/o ha querido expresar por escrito.

Durante el diálogo, el maestro puede ayudar al niño a propiciar una situación para que esté explícite sus ideas, de forma tal que sea posible darse cuenta si la dificultad para él se encuentra en el nivel de interpretación en el de escritura o ambas.

Creemos que el éxito de los procesos de evaluación y tratamientos llevados a cabo en la presente investigación radicó primeramente en que el instrumento utilizado para evaluar a niños con problemas de aprendizaje cumple con los requisitos necesarios e indispensables para ser retomado como una prueba completa para dicho objetivo.

Además de que este proceso, da la pauta a realizar la planeación del mismo tratamiento de las personas evaluadas.

Es aquí en donde el Pedagogo juega un papel muy importante en educación especial, al elaborar un plan que ayude a detectar y resolver las necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos en el ámbito escolar.

En lo referente al tratamiento, el éxito que se pudo observar, creemos que se debe al método retomado para la corrección de dichos errores como principal objetivo para planear cada una de las actividades consideradas para dicho tratamiento, ya que fue posible aminorar o eliminar completamente los errores, se modificó algunos aspectos de las personas efectuándose así un cambio positivo.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuariguerra. "La dislexia en cuestión" Pablo del Río 1977
- Bima, Hugo. "El mito de la dislexia" Ateneo. 1969
- Bresson F. "Lenguaje oral, Lenguaje escrito" Pablo del Río 1977
- Critchley M. "El niño disléxico" Marfil 1975
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo II Santillana 1983
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Tomo II Santillana 1985
- Ferreiro E. "Trastornos del aprendizaje producidos por la escuela" 3er Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil. 1975
- Frias Sánchez Carolina "Entrenamiento a paraprofesionales dentro del ámbito escolar" 1978
- Goodman K. "El proceso de la lectura" Siglo XXI. 1982
- Gómez Palacio Margarita "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de la escritura" SEP 1988
- Gómez Palacio Margarita "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" SEP 1984
- Jordan, Dale. "La dislexia en el aula" Paidós 1982.
- Labinowicz, Ed. "Introducción a Piaget" Addison. 1987
- Lerner y cols. "Una propuesta didáctica centrada en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita" Ministerio de Educación. 1983
- Lurcat, L. "Lenguaje oral y lenguaje escrito" Enfançe. 1963
- Mauco, Georges. "Educación del carácter y de la efectividad del niño" Nova Terra. 1973
- Muchuelli, R. y Bourcier A. "La dislexia, causas, diagnóstico y reeducación" CEAC 1979

- Muller, Frosig. "Discapacidades específicas del aprendizaje en niños" 1986
- Nieto, Margarita. "El niño disléxico" Moderno. 1980
- Quiroz y Della Cella. "La dislexia en la niñez" Paidós. 1967
- Riesman, F. "Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares" Tiempo Contemporáneo. 1971
- Sinclair, H. "Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente" Oikós. 1978
- Smith, Frank. "Comprensión de la lectura" Trillas 1983
- Tapia Diane y Wendoks Old "Desarrollo Humano" 1990
- Telma Recca "Educación del carácter y de la efectividad del niño" Nova Terra 1973
- Teberosky A. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" Siglo XXI 1982
- Valett, R.E "La dislexia" CEAC 1983
- Van Dijk T. "La ciencia del texto" Paidós 1978
- Vigosky, L "Sociedad en mente" Harvard University. 1978
- Yerbough, Senador. "Legislación Nacional" 1969

ANEXO 1

DATOS PERSONALES

1.-Nombre de la madre _____
-Nombre del padre _____
-Nombre del tutor _____

2.-Dirección _____

3.-Teléfono _____

4.-Nombre del niño o la niña _____

5.-Edad _____

6.-Sexo _____

7.-Escuela primaria de procedencia _____

8.-Grado que cursa actualmente _____

9.-¿Ha reprobado grados anteriores? _____

10.-¿Cuáles? _____

11.-¿Cuántas veces? _____

12.¿Qué calificaciones ha tenido en los grados que ha cursado y en este?

1er _____ 2do _____

3ero _____ 4to _____

5to _____ 6to _____

13.-¿Cuáles son los problemas del niño?

14.-Transcribir la tarjeta de presentación que traiga por parte de su profesor

15.-Otras observaciones

HISTORIA CLÍNICA

Nombre del paciente _____ Fecha _____
Fecha de nacimiento _____ Edad _____
Dirección _____
Teléfono _____

ANTECEDENTES FAMILIARES

Nombre del padre _____ Edad _____
Actividad que desarrolla _____
Nombre de la madre _____ Edad _____
Actividad que desarrolla _____

Hermanos:

Nombre _____ Edad _____ Actividad _____

Nombre _____ Edad _____ Actividad _____

Nombre _____ Edad _____ Actividad _____

ESTADO DE SALUD ACTUAL

Padre _____
Madre _____
Relación entre ellos _____

ESTUDIOS

Padre _____ Madre _____

ANTECEDENTES PERSONALES

Alguno de los familiares del niño (hermanos, papás, tíos, abuelos) han padecido:

Epilepsia _____
Alcoholismo _____

A) CONDICIONES DEL NACIMIENTO

¿El embarazo fue deseado? _____
¿Sufrió algún accidente durante la gestión? _____
¿hubo algún problema fuerte? _____

DURANTE EL EMBARAZO TUVO PADECIMIENTO DE

Infecciones _____	Traumatismos _____
Hemorragias _____	Intoxicaciones _____
Convulsiones _____	Hipert. arterial _____
Rubéola _____	Exp. A rayos X _____
Interv. Quirúrgica _____	Aliment. Def. _____
Desnutrición _____	Amenaza de aborto _____
Otro _____	

¿Después del parto el niño ha presentado alguno de estos problemas?

Anoxia _____	Desnutrición _____
Epilepsia _____	Meningitis _____
Encefalitis _____	Lesión cerebral _____
Problemas en el oído _____	Problemas de la vista _____

TIEMPO DE GESTACIÓN

Tiempo de trabajo del parto _____ Parto _____
Peso al nacer _____ Talla _____

ALIMENTACIÓN

Materna _____ Preparada _____
Problemas con la alimentación _____
Inclusión de alimentos sólidos _____
Alteraciones en el sueño _____

B) EVOLUCIÓN

Sedestación _____ Bidepestaación _____ Marcha _____
Control de esfínteres Diurno _____ Nocturno _____
¿Actualmente hay problemas en el control? _____

C) PROBLEMAS DETECTADOS DURANTE EL DESARROLLO

Al hablar _____ Al caminar _____
Al moverse _____ Conductuales _____
Otros _____

Motivo por el que acuden _____

ESTADO DE SALUD ACTUAL

Características conductuales _____
Tipo de dieta _____ Apetito _____
Tiempo y calidad del sueño _____
Distribución del tiempo libre _____
Características de su relación social con los niños _____
Con adultos _____
Con sus hermanos _____
Con el padre _____
Con la madre _____
Descripción general de los padres hacia el niño _____

D) HISTORIA EDUCACIONAL

¿Tuvo problemas de lenguaje antes de los cuatro años? _____
¿Presenta actualmente algún problema de lenguaje? _____
¿Cursó Jardín de niños? _____
¿Las maestras les informaron en alguna ocasión que el niño presentaba algún problema?
(Describir en que consistía)
Lenguaje _____
Atención _____
Conducta _____
No entendía las instrucciones _____
No trabajaba _____
No asimilaba los conceptos _____
No aprendía lo que se le enseñaba _____

¿Cómo aprendió el niño a leer y a escribir? (Con mucha dificultad, se tardó mucho, etc)

A partir de cuando (año escolar) empezó el niño a presentar problemas en la escuela y que fue lo que le informó el profesor

El niño actualmente:

Lee

- Sin dificultad
- Con pequeñas dificultades
- Se equivoca mucho
- Casi no puede hacerlo
- No se le entiende nada

Copia:

- Sin dificultad
- Con pequeñas dificultades
- Se equivoca mucho
- Casi no puede hacerlo
- No se le entiende nada

Toma dictado:

- Sin dificultad
- Con pequeñas dificultades
- Se equivoca mucho
- Casi no puede hacerlo
- No se le entiende nada

¿Su esposo (a), usted o algún familiar tuvo en su niñez problemas de lenguaje? (en que consistía el problema)

¿Su esposo (a), usted o algún familiar tuvo en su niñez problemas escolares como el de su hijo o de otro tipo? (Describalos)

¿En la escuela, tiene el niño problemas para relacionarse con sus compañeros?, ¿Porqué?

¿Ha tenido o tiene dificultades con sus maestros?. ¿Porqué?

¿Tiene dificultades en su casa con mamá, papá, a causa de sus problemas en la escuela?
(Describir que tipo de dificultades)

Describa como hace el niño la tarea, desde que se le indica hasta que termine

¿Qué opina el niño de su problema?

ANEXO 2

RESULTADOS LECTURA : INDICADORES DE ERROR

	OMISIONES	INSERCCIONES	ERRORES DE SECUENCIACION	CONFUSION POR POSICION O DIRECCION	SEPARACION INADECUADA	CONFUSION POR TAMAÑO	CONFUSION POR NUMERO	CONFUSION DE LETRAS DIFERENTES
SILABAS								
PALABRAS DE DOS SILABAS								
DE TRES SILABAS								
DE MAS DE TRES FRASES								
ORACIONES								
PROSAS								
VERSOS								

RESULTADOS ESCRITURA DE DICTADO : INDICADORES

	OMISIONES	INSERCCIONES	ERRORES DE SECUENCIACIÓN	CONFUSIÓN POR PRONUNCIACIÓN SIMILAR	SEPARACIÓN INADECUADA	TIPO INADECUADO DE LETRAS	CONFUSIÓN DE MAYÚSCULAS	CONFUSIÓN DE LETRAS DIFERENTES
VOCALES								
PALABRAS DE DOS SILABAS								
DE TRES SILABAS								
DE MÁS DE TRES FRASES								
ORACIONES								
PROSAS								
VERSOS								

RESULTADOS COPIA : INDICADORES DE ERROR

	OMISIONES	INSERCCIONES	ERRORES DE SECUENCIACION	CONFUSION POR POSICION O DIRECCION	CONFUSION POR TAMAÑO	CONFUSION POR NUMERO DE ELEMENTOS	SEPARACION INADECUADA	CONFUSION DE MAYUSCULAS	CONFUSION DE LETRAS DIFERENTES
SILABAS									
PALABRAS DE DOS SILABAS									
DE TRES SILABAS									
DE MAS DE TRES									
FRASES									
ORACIONES									
PROSAS									
VERSOS									

ANEXO 3

Anticipación de palabras a partir de consonantes que la conforman

ESTADOS DE LA REPUBLICA

1.-Z_C_T_C_S

2.-Y_C_T_N

3.-S_N_R_

4.-CH_H_H_H_

5.-D_R_N_G_

6.-V_R_C_R_Z

7.-T_M_L_P_S

8.-Q_N_T_N_R_

9.-S_N_L_S_P_T_S_

10.-G_N_J_T_

11.-B_J_C_L_F_R_N_

12.-J_L_S_C_

13.-D_STR_T_F_D_R_L

14.-N_V_L_N

15.-T_M_P_C_

16.-S_N_L_

17.-G_S_C_L_NT_S

18.-C_H_L_

19.-EST_D_D_M_X_C_

20.-P_B_L_A

21.-N_Y_R_T

22.-C_L_M_

23.-B_J_C_L_F_R_N_S_R

24.-C_M_P_CH_

25CH_P_S

26.-H_D_L_G_

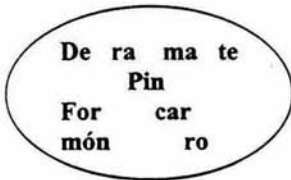
Entre las letras que componen este cuadro trata de localizar el nombre de estos doce animales:

**PERICO CARACOL PERRO BUHO MARIPOSA PATO
GATO VACA LEON BURRO PEZ ELEFANTE**

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

1.3 Sopa de letras para la anticipación

1.4 Plato silábico para la anticipación





LETRAS

U L B A S

S A L L I

C O D R M E

PALABRAS

BLUSA

SILLA

COMEDOR

SÍLABAS

CO MIER LES

NE CAR

TU COS RA

LLO MEM BRI

PO TE ZA

PA SO

PALABRAS

LAS VUELAN MARIPOSAS

SIEMPRE FELIZ CON ESTOY PAPÁS MIS

ASTROS GIGANTES SON ESTRELLAS

ADAPTACION AL ESPAÑOL DEL PATRÓN DE LECTURA-
ESCRITURA

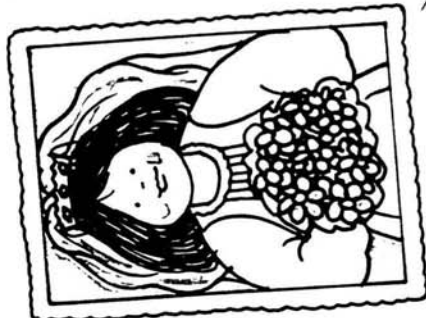
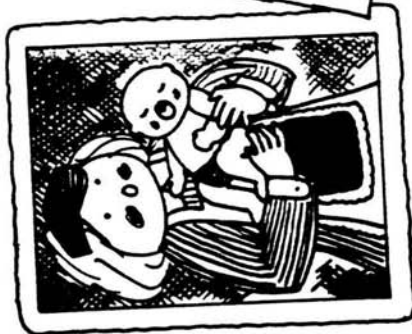
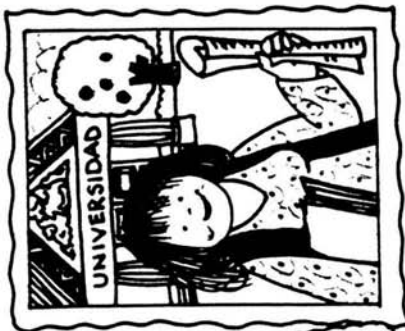
(TEST BODER)

3er grado	Lectura inmediata	Lectura Sin tiempo
1.-abeja		
2.-agua		
3.-caballo		
4.-campesino		
5.-ciudad		
6.-cuanto		
7.-dijo		
8.-entonces		
9.-grande		
10.-había		
11.-hijo		
12.-montaña		
13.-niño		
14.-otro		
15.-pero		
16.-ponga		
17.-rayo		
18.-siempre		
19.-también		
20.-tierra		

ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DEL PATRÓN DE LECTURA- ESCRITURA

(TEST BODER)

1er grado	Lectura inmediata	Lectura Sin tiempo	2do grado	Lectura inmediata	Lectura Sin tiempo
1.-árbol			1.-aquí		
2.-azul			2.-bonito		
3.-como			3.-bueno		
4.-dice			4.-claro		
5.-están			5.-cuando		
6.-loro			6.-del		
7.-llega			7.-dijo		
8.-medio			8.-donde		
9.-mucho			9.-escapé		
10.-niño			10.-flores		
11.-pasa			11.-gusta		
12.-quiero			12.-hasta		
13.-rojo			13.-hizo		
14.-sabe			14.-jitomate		
15.-sale			15.-limpia		
16.-sol			16.-mamá		
17.-tiene			17.-nada		
18.-todo			18.-pelota		
19.-una			19.-que		
20.-veo			20.-viento		



● Recorta los cuadros y ordena esta historia.

