



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN

**“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LOS
PROBLEMAS DE LECTOESCRITURA DIRIGIDA A NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A N:
YOLANDA ESTRADA MARTÍNEZ
MARÍA TERESA VÁZQUEZ PEDRAZA

ASESOR: MTRA. SUSANA BENÍTEZ GILES



MÉXICO

2006.



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.

AGRADECIMIENTOS

A la UNAM

Por el orgullo de ser UNIVERSITARIO

A la FES Aragón

Por el respeto, el orgullo y la formación profesional.

A la Mtra. Susana Benítez Giles

Por su amistad, paciencia y constante apoyo brindado durante el desarrollo del presente trabajo de tesis.

AGRADECIMIENTOS DE TERESA

A mis padres y hermanos

Por brindarme un hogar cálido y amoroso, por confiar en mi y enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo son el camino para lograr objetivos.

A Marco

Con quien he crecido y compartido tantas cosas. Por ser mi mejor amigo y compañero, por brindarme tu apoyo y amor incondicional. Simplemente dejaré escrito lo que ya sabes: "nadie hay para mi como tu".

A Yola

Con quien he compartido tantas cosas dentro y fuera de la Universidad. Por tener los mismos intereses, por realizar esta investigación conmigo, por tu amistad, confianza y paciencia.

A nuestros amigos

Por las anécdotas los buenos momentos y la diversión.

AGRADECIMIENTOS DE YOLANDA

A mi familia

Gracias por la unión, la confianza, la libertad y el amor, valores inquebrantables que me formaron y que me hicieron una mujer fuerte.

A Tere

Por tu amistad y tu dedicación mil gracias.
"Deja que tus ideales te iluminen y serás una mujer libre".

A ti cielo.

Por lo que significas en mi vida, dándome tu cariño y amor.

A nuestros amigos

Por las anécdotas los buenos momentos y la diversión.

ÍNDICE.

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.	1
<u>I Contextualización histórica de los problemas de aprendizaje.</u>	4
1.1 Antecedentes históricos sobre los problemas de aprendizaje.	5
1.2 Aportaciones teóricas sobre los problemas de aprendizaje.	18
<u>II Aprendizaje y problema de aprendizaje.</u>	34
2.1 Concepto de aprendizaje.	34
2.2 Elementos que intervienen en el aprendizaje.	38
2.3 Problema de aprendizaje.	48
2.4 Etiología de los problemas de aprendizaje.	52
2.5 Clasificación de los problemas de aprendizaje.	59
<u>III Dificultades específicas en la lectoescritura.</u>	90
3.1 Proceso de lectura y escritura.	91
3.2 Naturaleza de las dificultades en la lectoescritura.	110
3.3 Procesos de evaluación de las dificultades en la lectoescritura.	116
<u>IV Análisis y comparación de casos de niños con problemas en lectoescritura.</u>	128
4.1 Referentes a seguir en los estudios de caso.	128
4.2 Estudios de caso.	130
<u>V Propuesta de intervención en las dificultades en la lectoescritura.</u>	151
Conclusiones.	176
Bibliografía.	185
Anexo	190

INTRODUCCIÓN.

En la realidad educativa actual, uno de los temas que más preocupan en el ámbito escolar son las dificultades de aprendizaje. Ante esta situación padres y profesores se sienten preocupados y desilusionados puesto que, erróneamente, piensan que los niños que presentan esta dificultad son niños “despreocupados”, “flojos”, “torpes” o con un coeficiente intelectual inferior a la media.

Existen muchas causas que producen bajo rendimiento escolar. Una de las más comunes son los trastornos en el aprendizaje, que afectan a una gran mayoría de la población escolar. Un niño con problemas de aprendizaje es, por lo general, un niño inteligente pero con un rendimiento muy inferior a su capacidad intelectual. Esto puede ser debido a distintos factores. Estos niños pueden ser ayudados si su condición se detecta y trata a tiempo, de lo contrario podría ir complicándose, llegando a influir en su comportamiento causando incluso una baja autoestima.

Es así que en el presente trabajo nos centraremos particularmente en los problemas de aprendizaje de la lectoescritura, ya que consideramos a este proceso como el instrumento clave para el aprendizaje pedagógico, y la base del aprendizaje escolar.

Tomando en cuenta la importancia que tiene el proceso de lectoescritura en el ámbito educativo, como medio de comunicación y como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, surge el interés de conocer a fondo las dificultades específicas en la lectura y la escritura, así como las causas de dichas dificultades dentro del desempeño académico del niño.

Por tal motivo en el presente trabajo se busca mostrar un panorama amplio de las dificultades de aprendizaje en la lectoescritura, de sus características y las distintas posibilidades para su detección.

El marco teórico que se recupera sustentó la investigación documental, sobre los problemas de aprendizaje y en particular de la lectoescritura.

Permitiendo justificar el uso del método deductivo para la realización de esta investigación lo cual parte del hecho de elegir como problemática de investigación las dificultades en la lectoescritura de la siguiente manera: tomamos como problema general los problemas de aprendizaje y como problema particular las dificultades de la lectoescritura.

El presente trabajo se encuentra estructurado por una investigación documental, por un estudio de casos y por una recopilación de diversas actividades encaminadas a la atención de los errores de la lectoescritura.

En el capítulo uno se realizó un esbozo sobre la contextualización histórica de los problemas de aprendizaje; a partir de esta revisión asentamos los orígenes del campo de estudio de dichas alteraciones. Dentro del estudio de los problemas de aprendizaje existen distintos enfoques teóricos que están interesados en la investigación y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Por lo que realizamos un análisis de las teorías mas representativas (conductista, cognoscitiva y neuropsicológica) involucradas en este campo de estudio.

Dentro del capítulo dos se analiza al aprendizaje y los componentes que intervienen en él. Como un proceso natural del individuo, tratando de distinguir al aprendizaje fisiológico del aprendizaje pedagógico. A partir de este análisis se comprende la definición de un problema de aprendizaje, cuáles son sus características, los factores que lo originan y qué tipos de problemas de aprendizaje pueden observarse dentro del aula.

En el capítulo tres se distinguen el proceso de lectoescritura y las dificultades específicas en dicho proceso para reconocer las habilidades necesarias para un correcto desempeño lector y cómo cuando una de estas habilidades presenta

alguna alteración impiden el correcto aprendizaje y utilización de la lectoescritura como una capacidad propia del aprendizaje pedagógico.

Una vez reconocidas las dificultades de la lectoescritura nos permitimos llevar a cabo el estudio de caso descrito en el capítulo cuatro; el cual se presenta como un referente de niños que muestran una sintomatología común de problemas de aprendizaje en la lectoescritura. Este estudio de caso se realizó a partir de una valoración pedagógica para conocer cuál era el problema específico de lectoescritura.

A partir de esta investigación, se realizó una propuesta pedagógica para el tratamiento de las distintas dificultades de aprendizaje en la lectoescritura, descrita en el capítulo cinco; buscando brindar una alternativa de intervención de dichas dificultades, para ser utilizada por los pedagogos interesados en esta problemática.

Buscamos que este trabajo pueda orientar a los interesados en la detección y el tratamiento de las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura. De tal manera pretendemos que esta investigación permita mostrar de forma más amplia este tipo de trastornos, de tal manera que la escuela, los maestros y los padres puedan actuar de modo correcto ante esta situación.

Es así que nuestra propuesta esta fundamentada en nuestra experiencia profesional a partir de la valoración e intervención de niños con problemas de aprendizaje. Nuestro interés en desarrollar este programa de intervención surgió de observar las dificultades de lectoescritura como un fenómeno común dentro de nuestra práctica profesional.

Nuestra formación pedagógica nos brinda las bases para la detección e intervención de los problemas de aprendizaje desde una visión integral del sujeto. Es así que la formación pedagógica nos permite abordar los problemas de aprendizaje específicos en la lectoescritura desde una perspectiva de formación educativa del individuo.

CAPÍTULO I.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Para realizar nuestra investigación es importante esbozar los antecedentes históricos en el campo de estudio de los problemas de aprendizaje. Esto es con la finalidad de conocer de forma general las distintas aportaciones teóricas que a lo largo del tiempo se han desarrollado para así lograr relacionar y analizar su importancia en el ámbito pedagógico.

Los orígenes y desarrollo del campo de las dificultades de aprendizaje, han sido analizados por diversos autores a través de la estructuración de una serie de fases o periodos, en cada una de estas fases es posible identificar un conjunto de aportaciones teóricas, las cuales han sido sucesivas, es decir, a lo largo de los años la investigación, la teoría, el diagnóstico y la intervención han formado el campo de estudio de las dificultades de aprendizaje.

Es así como se consideran los problemas de aprendizaje como un tema en evolución por el hecho de que las primeras aportaciones a este campo de estudio se han realizado desde el año de 1800 hasta la actualidad. Pasando esta evolución por tres periodos identificables que delimitan el contexto histórico en el cual han sido estudiados y tratados.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Los antecedentes históricos de las dificultades de aprendizaje están divididos en tres fases evolutivas:

1. La fase de los fundamentos. (1800 – 1933)
2. La fase de transición. (1933 – 1963)
3. La fase de integración. (1963 hasta la actualidad).

1. Fase de los fundamentos.

Esta fase o etapa ha sido objeto de diversas denominaciones “(de fundamentación Wiederholt 1974; periodo inicial Mercer 1987; etapa de los desarrollos iniciales Torgesen, 1991) y sobre la que existe un evidente consenso en cuanto a sus inicios cronológicos 1800.”¹

En este periodo o fase todos los autores consultados denominan las primeras investigaciones de las dificultades de aprendizaje en los comienzos del siglo XIX, pero hay un relativo desacuerdo en cuanto a la delimitación de la finalización de esta época ya que Wiederholt menciona que finalizó en 1933 mientras Mercer la extiende hasta 1960 tratando de tomar una fecha más consensada nosotras la delimitaremos hasta el año de 1933.

En esta fase se comienzan a generar las primeras aportaciones importantes en el campo de las dificultades de aprendizaje y se caracteriza por un constante interés y necesidad de establecer sus fundamentos explicativos. Los postulados teóricos son desarrollados tomando datos del estudio de adultos con lesiones cerebrales así como en el estudio de pacientes que habían sufrido algún trauma físico o psicológico de

¹Escorza Nieto José. Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Ediciones universidad de Barcelona 1998, pág 131.

relevancia y como consecuencia presentaban dificultades en la expresión verbal, la lectura y la escritura.

Esta etapa está caracterizada por las investigaciones científicas básicas acerca de las lesiones y disfunciones cerebrales y es así como este periodo es considerado como el que estuvo básicamente interesado en el estudio del cerebro y sus trastornos funcionales. En esta etapa predominó el modelo médico en la explicación, diagnóstico e intervención de las dificultades de aprendizaje. En su mayoría estos estudios estaban centrados en los trastornos de lenguaje (las afasias^{*}).

La mayoría de las primeras investigaciones tenían como objetivo primordial buscar la etiología del problema y su tratamiento clínico, con la finalidad de desarrollar modelos. Las teorías formuladas se derivaron de datos obtenidos en observaciones clínicas de algunos pacientes, por lo cual adolecían de una escasa comprobación empírica.

Es así como en 1802 “Gall publicó una descripción de un constructo teórico en el cual relacionó actividades cerebrales específicas con zonas identificables del cerebro.”² Gall desarrolló la teoría de que los daños en el cerebro podían dar como resultado trastornos mentales, este autor mencionaba que ciertas zonas del cerebro eran las responsables de controlar algunas actividades mentales y mencionó que algunos daños en zonas específicas del cerebro repercutían en la pérdida del habla. Él desarrolló su teoría a partir del trabajo con adultos que sufrieron lesiones cerebrales por diversas causas por lo que sufrían de trastornos de lenguaje.

Otros autores continuaron sus investigaciones sobre las zonas del cerebro, Boullard, Broca, Jackson y Wernicke, entre otros, investigaron y estudiaron las áreas

* Afasia: Trastornos complejos que alteran el lenguaje a nivel de comprensión, expresión y de elaboración de ideas. La afasia es consecuencia de lesiones en la zona encargada del lenguaje. Es independiente de trastornos motores, sensitivo – sensoriales.

² Gearheart Bill. Incapacidad para el aprendizaje. Editorial Manual Moderno. México 1987, pág 4

del cerebro y sus funciones específicas, las cuales en caso de daño resultaban en la pérdida del lenguaje iniciando así las primeras teorías sobre la afasia.

Hinshelwood realizó estudios en pacientes que presentaban trastornos en el proceso lector, “siendo de los primeros en afirmar que había una deficiencia cerebral congénita que debía ocasionar que los niños tuvieran problemas en el desarrollo de la lectura.”³

Su publicación en el año de 1900 titulado. “ceguera verbal congénita” fue la primera en explicar y presentar los síntomas que algunos niños mostraban al intentar leer. Sus investigaciones culminaron en el desarrollo de métodos para enseñar a estudiantes con este trastorno. “Hinshelwood baso sus sugerencias sobre enseñanza, en teorías del funcionamiento del cerebro, que formuló durante sus largas investigaciones de ceguera de palabras.”⁴

Las investigaciones del neurólogo Samuel Orton fueron las primeras en hacer notar la importancia de la lateralización. Entre los años 20 y 30 Samuel Orton desarrolló teorías y métodos de enseñanza basados en técnicas de lectura para niños con graves problemas de lectura.

“Samuel Orton en los años 20 y 30 conceptualizó la lectura a partir del análisis de las alteraciones observadas en pacientes adultos, que habían sufrido una lesión cerebral, proponiendo modelos de la misma que fueron reelaborados mas tarde entre los años 50s y 60s desde una perspectiva que se ha denominado perceptivo – motriz porque enfatiza que la única condición específica y relevante que subyace al aprendizaje de la lengua escrita no es en ultima instancia, mas que la capacidad del

³ Miyers I. Patricia. Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Editorial Limusa. México 1996, pág. 54

⁴ Gearheart. Op cit. pág. 5

individuo para reconocer visualmente símbolos gráficos, para reproducirlos en la escritura y para asociarlos a sonidos.”⁵

Su principal aportación fue realizada en 1925 al identificar el síndrome de dificultades de desarrollo en el aprendizaje de la lectura diferenciando del daño cerebral, sugiriendo que la dislexia tenía una causa fisiológica.

Los fundamentos referidos a los trastornos perceptivo motores fueron demostrados por el trabajo de K. Goldstein quien observó en adultos con lesiones cerebrales comportamientos como perseverancia, confusión entre figura y fondo, respuesta forzada a los estímulos y reacciones catastróficas. Strauss y Werner aplicaron estos conceptos en su experiencia con niños retrasados con lesión cerebral, estableciendo el síndrome de Strauss identificando a éste como los niños que presentaban lesión cerebral manifestando problemas perceptivos, distractibilidad, desinhibición y perseverancia.

2. Fase de Transición.

Una vez descubiertos los trastornos de lenguaje hablado, escrito y perceptivo motores que influyen en el aprendizaje surge el interés por diagnosticarlos y tratarlos, es decir, también darles un tratamiento correctivo.

Para delimitar las aportaciones iniciales realizadas en esta fase se consideran tanto las explicaciones neurológicas como las psicológicas de las dificultades de aprendizaje.

Las investigaciones realizadas por autores como Gilligham, Stilman, Kirk, entre otros, retoman las explicaciones neurológicas para realizar nuevos planteamientos teóricos a partir del “nuevo” enfoque psicológico para identificar y diagnosticar las

⁵ García Vidal J y Gonzáles Manjón. Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial EOS, España pág. 16

dificultades de aprendizaje reconociendo las disfunciones psicológicas: perceptivas, psicomotoras, habilidades cognitivas, entre otras.

“Esta fase se caracteriza por el intento de transferir los postulados teóricos, elaborados en la etapa anterior, a la práctica concreta de la intervención, de la corrección, o rehabilitación de las dificultades de aprendizaje.”⁶

En este período tanto los psicólogos como los pedagogos comienzan a diseñar y aplicar procesos de intervención en el campo de las dificultades de aprendizaje. Trayendo como consecuencia importantes aportaciones de diagnóstico y programas de intervención.

En esta fase los psicólogos y educadores que se interesaron en los trastornos del desarrollo comenzaron a elaborar test y programas de intervención, abordando dificultades de aprendizaje específicas. Los profesionales que atendían trastornos de aprendizajes consideraban que la condición a la que se habían dedicado era particular, de tal forma que los que trabajaban en las dificultades de lectura se consideraban especialistas en esta área, los que trataban los trastornos de lenguaje eran especialistas solo de lenguaje. Pocos especialistas pasaron más allá de los márgenes teóricos del trastorno al que se dedicaban. Nadie se consideraba como “especialista en dificultades de aprendizaje” ya que el campo de las dificultades de aprendizaje no existía como tal.

Durante esta etapa se realizaron cambios importantes en la terminología (lesión cerebral, síndrome de Strauss, disfunción cerebral mínima y finalmente dificultades de aprendizaje). Estos cambios dentro de la terminología corresponden al desarrollo histórico del campo de estudio de las dificultades de aprendizaje ya que cada término corresponde a las explicaciones dadas en cada momento para explicar las causas y características de los trastornos del aprendizaje que presentaban un grupo de individuos. Algunos de los términos empleados durante esta etapa buscaban la

⁶ Escorza Nieto Op. cit, pág 134.

identificación de las causas de origen ya fuera orgánico, neurológico o biológico, mientras otros describían factores de tipo psicológico o conductual.

Aun en esta etapa el enfoque neurológico sigue teniendo relevancia reconocida, pero es en este contexto donde comienzan a generarse aportaciones dentro de otras disciplinas principalmente dentro de la psicología. Este acontecimiento es el que va a dar lugar a la búsqueda de factores causales no solo de tipo orgánico – neurológico sino que además da paso a las explicaciones psicológicas las cuales dejaron de lado la terminología de lesión cerebral, para ser sustituida por la expresión de dificultades de aprendizaje en el año de 1963.

Las aportaciones teóricas que sobresalieron en esta fase fueron dentro del área de lenguaje la de Charles Osgood quien desarrollo su trabajo a partir de las teorías de otros investigadores. El modelo de Osgood trata de explicar lo que sucede dentro del individuo tratando así de crear un diagrama esquemático del proceso de comunicación.

Contemporáneo a Osgood están las investigaciones de Myklebust (1955) quien delimitó al lenguaje como un comportamiento simbólico, esto significa que se utiliza la palabra como símbolo el cual expresa ideas, sentimientos y denomina objetos. Myklebust (1960) planteó la hipótesis de 5 estados de desarrollo de la abstracción: sensación, percepción, imaginaria, simbolización y conceptualización, todos estos estados relacionados con la experiencia. Además de esto sostuvo que la integridad del sistema nervioso central periférico era un prerrequisito para el desarrollo del lenguaje.

“Joseph M. Wepman y sus colaboradores desarrollaron un esquema de organización funcional dentro del sistema nervioso central”⁷ a partir de su experiencia clínica e investigación con afásicos. Al realizar su esquema de organización Wepman enfatizó el papel de la memoria en el habla, así como de todas las etapas perceptivas y

⁷ Cecil. D Mercel. Dificultades de aprendizaje I. Origen y diagnóstico. Ediciones CEAC, primera edición; España 1991, pág 15

conceptuales ya que subrayó la importancia de la realimentación tanto interna como externa.

“Osgood, Myklebust y Wepman enfocaron sus investigaciones hacia los niños con posibles daños cerebrales, más que hacia los adultos. Sus contemporáneos, que trataron también trastornos cerebrales, utilizaron la misma estrategia.”⁸

Samuel Kirk a partir de las teorías de Osgood, desarrolló con MckCarthy en 1961 el test de habilidades psicolingüísticas de Illinois, este test se utilizaba para evaluar el desempeño de los niños en sus diferentes capacidades psicolingüísticas.

El test de Illinois era único entre las pruebas de la época ya que marcaba las diferencias intraindividuales de los sujetos (diferencias de habilidades del niño). Este test y la enseñanza psicolingüística fueron los más utilizados en el diagnóstico y enfoques de actuación dentro de las dificultades de aprendizaje durante los años 60.

Guilligan y Stillman se dedicaron a desarrollar programas para niños con dificultades de aprendizaje en la lectoescritura, es decir, sus investigaciones tuvieron un enfoque multisensorial, dicho enfoque se refiere a las asociaciones existentes entre lo visual, lo auditivo y Kinestésico.

Dentro de las aportaciones perceptivo motoras autores como Kephart y Frostig entre otros contribuyeron notablemente a la educación de los problemas perceptivo motores.

Los procedimientos para entrenar las deficiencias en el aprendizaje son intentos de unificar el desarrollo fisiológico y perceptual del niño, dentro de este marco Kephart realiza trabajos bajo un eje teórico psicofisiológico.

⁸ Ibidem, pág 15

Suponiendo que “todo aprendizaje tiene una base sensomotora que consta de ciertas generalizaciones, mas que de habilidades muy específicas. Señala que la lectura, la escritura y la aritmética comparten muchas capacidades preceptuales y motoras”⁹

Marianne Frostig realizó trascendentes aportaciones para el aprendizaje perceptivo motor, ya que ella aseguraba que el desarrollo perceptual es fundamental para el éxito escolar. Siendo así que su mayor aportación para el tratamiento y corrección de problemas de aprendizaje fue la creación del test de desarrollo de la percepción visual y el programa para la percepción visual.

3. Fase de integración.

Durante esta etapa (a partir de 1963), se da la primera definición de problemas de aprendizaje así como la realización de programas de intervención y la creación de políticas gubernamentales para comenzar a tratar las dificultades de aprendizaje como una especialidad clínica. Abarcando a los problemas de aprendizaje desde una perspectiva perceptual, psicológica, emocional y cognitiva.

La primera definición sobre problemas de aprendizaje fue elaborada por Samuel Kirk en 1963 en la conferencia del Fund for Perceptually Handicapped Children, Samuel Kirk indicó que el había usado el término: Learning Disabilities para definir:

*“Un grupo de niños que presentan trastornos en el desarrollo de lenguaje, la escritura, la lectura y las habilidades asociadas de comunicación para la interacción social. No incluyo a los niños que tienen discapacidades sensoriales tales como la ceguera o la sordera porque tenemos métodos para la enseñanza de entrenamiento de sordos y ciegos y excluyo también de este grupo a los niños que presentan retraso mental generalizado”.*¹⁰

⁹ Myers Op cit, pág 340

¹⁰ Escorza Nieto Op cit, pág 135

Dentro de la misma conferencia se organizó The Association for Children with Learning Disabilities, lo que dio junto con la definición de dificultades de aprendizaje como resultado la configuración de un campo de estudio integrativo tanto en la investigación como en la práctica; con todas las consecuencias legislativas, institucionales y profesionales que este acontecimiento conlleva. Es así que los resultados de esta etapa gestan los tres objetivos fundamentales en el campo de las dificultades de aprendizaje:

1. “La consecución de una clara identidad del campo de las dificultades de aprendizaje respecto a otras áreas tales como la educación especial y la educación correctiva.
2. El desarrollo de una base clara y amplia para la dotación de fondos públicos en la provisión de programas educativos para las personas con dificultades de aprendizaje.
3. La realización de un gran esfuerzo en la formación de profesionales provenientes de diversos campos para su intervención con personas con dificultades de aprendizaje”.¹¹

A partir de este contexto en otros países se crearon asociaciones profesionales, educativas, gubernamentales y de padres de familia que atiendan las necesidades de los niños con dificultades de aprendizaje.

La historia de los problemas de aprendizaje en nuestro país aun no ha sido recopilada del todo.

En nuestro país la idea de que ciertas personas padecen problemas específicos en el aprendizaje no es nueva. Sin embargo, el término problemas de aprendizaje se empezó a emplear hace 25 años. Además de ser el término de uso mas reciente, los problemas de aprendizaje (PA) constituyen en verdad la categoría más controvertida y menos comprendida ya que en México como en otros países sigue adherida a la

¹¹ Ibidem, pág 140

educación especial. Es así que en nuestro país la educación de niños con problemas de aprendizaje dentro de la educación especial esta enfocada a la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos.

De esta forma el objeto de atención son las necesidades educativas que tenga el individuo y a partir de sus necesidades el tipo de estrategias educativas que se llevaran a cabo por parte del maestro. Para aclarar esta explicación es necesario citar la referencia que se hizo sobre necesidades educativas especiales durante el 3er Congreso Nacional De Problemas De Aprendizaje en la ciudad de México en el año de 1996 por parte del subdirector de operaciones de servicios de la dirección de educación especial Mtro. José Enrique Álvarez.

“El concepto de necesidades educativas especiales, cabe destacar no remite a una dificultad, alteración o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje así como por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares.”¹²

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas, existen dos tipos o grupos de servicios que ofrecen esta modalidad: los esenciales y los complementarios.

“Los servicios esenciales se refieren a los niños con necesidades educativas especiales, para quienes resulta indispensable su asistencia a instituciones especiales con el fin de obtener una integración social exitosa... entre ellos se encuentran las personas con discapacidad intelectual severa o profunda... los servicios complementarios se otorgan a sujetos cuya necesidad educativa es transitoria y suplementaria a su educación pedagógica normal; estos niños con problemas leves o

¹² Anaya Pérez Armando. La educación especial hoy. Como hacer adecuaciones curriculares para brindar ayuda a los niños con dificultades específicas en el aprendizaje. Tomo 5, pág 43

moderados que no les impide asistir a la escuela regular pero que requieren de apoyo o estimulación en virtud de que presentan problemas que afectan su aprendizaje”.¹³

Esto sucedió en México al igual que en otros países que reorganizaron la educación especial. Como resultado de esta reorganización surgió un análisis de los servicios que brinda el Sistema Educativo Nacional a los niños con problemas de aprendizaje.

El Sistema Educativo Mexicano esta viviendo una reforma dentro del contexto de política nacional e internacional buscando así los cambios de tipo organizativo y técnico.

La propuesta realizada en México para atender los problemas de aprendizaje surge en el año de 1990 bajo la declaración de Salamanca organizada por la UNESCO para abordar estos problemas en más de 90 países.

Las reformas que vive el Sistema Educativo Nacional ocurren en el contexto de política nacional e internacional, en relación a este último hemos de señalar el ingreso de México al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general, es un hecho que ha guiado el proceso de reorganización educativa, a efecto de alcanzar las siguientes metas de una educación que:

1. Sea para todos.
2. Atienda la diversidad de la población.
3. Se realice con calidad.

La UNESCO en colaboración con el Gobierno Español convocaron a la “Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales: acceso y calidad”, cuyo producto es la “Declaración de Salamanca” en la que la parte sustancial y explícita

¹³ Sánchez Escobedo Pedro. Compendio de educación Especial. Manual Moderno. México 1997, pág 1.

se refiere a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria para mejorar sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas a pesar de sus diferencias o dificultades individuales”.¹⁴

Lo que pretende la Declaración de Salamanca es incluir a todos los niños a una educación de calidad que permita desarrollar todas sus capacidades no importando las diferencias individuales, esto es, logrando integrar a niños de educación regular y niños con necesidades educativas especiales en los programas nacionales de educación.

Tomándose en cuenta las legislaciones que para ello existan y en el caso de México “se ratifica la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo, tal y como lo señala el Art. 3.5 de la Declaración Mundial sobre educación para todos así como el Art. 3° constitucional y la Ley General de Educación.”¹⁵

Considerando las propuestas internacionales determinadas en la Declaración Mundial sobre educación para todos, en México se definió la política educativa a partir del análisis del Sistema educativo nacional durante la administración de Carlos Salinas.

Es así que en el año de 1994 se realizaron modificaciones al Art. 3° constitucional, ajustándolo de tal forma que pudiera dar cabida a los propósitos de estado en relación a la nueva reorientación de la educación básica. También la Ley Federal de Educación es sustituida por la Ley General de Educación en la cual se establece el marco legal para la proyección de la educación en México. De esta ley el Art. 41 es el que se dedica a la educación especial.

Es decir, que dentro del marco legal se aborda el tema de la educación especial más específicamente en dicho artículo el cual especifica que:

¹⁴ S.E.P./D. G. E. E. Cuadernos de integración Educativa no. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. (USAER). México 1994. Pág. 1.

¹⁵ Idem pág. 16

Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Con el fin de brindar una adecuada atención se realizara la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales a la educación regular. Cuando dicha integración no sea posible, la educación brindada procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva....

De igual forma se brindará orientación a padres, maestros y personal de las escuelas de educación regular, en las cuales se lleve a cabo la integración de sujetos con necesidades educativas especiales.

A partir de esta reorganización surge la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El USAER “es la instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la educación regular”.¹⁶

De esta forma el USAER es el vínculo entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular.

Es así que las intenciones de integración de las necesidades educativas especiales a la educación regular emanadas de las declaraciones mundiales son enormemente válidas por su alto contenido humanístico. Existen países preocupados por lograr estos objetivos dentro de sus sistemas educativos, y que para ello han dedicado toda una base de investigación, análisis, planificación, operación y evaluación constante como es el caso de España y que a pesar de toda esa labor aún se encuentran con problemas para lograr consolidar su esfuerzo, resaltando que en México se han realizado avances significativos en el plano discursivo. Pero en el ámbito

¹⁶ Anaya Perez Armando. Op. cit. pàg. 44.

de la práctica misma no se han concretado resultados por factores que afectan la atención adecuada y que no cumplen con la amplia demanda de niños con problemas de aprendizaje.

La integración de niños con problemas de aprendizaje a la educación regular se ve obstruida por factores políticos, organizacionales, económicos y sociales. Ya que la sociedad en general no ha sido educada para lograr la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Por esta razón es indispensable integrar en México a la educación especial dentro de la educación regular de una forma real e ir a la vez capacitando a los maestros, a los padres de familia y al personal de educación regular para forjar conjuntamente una verdadera conciencia de integración y lograr así los objetivos de educación para todos.

1.2. APORTACIONES TEORICAS SOBRE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

La historia del campo de las dificultades de aprendizaje se ha caracterizado por estar sometida a un proceso de cambio continuo. En el cual los interesados en este tema buscan conocer las causas y el tratamiento para los problemas de aprendizaje desde diferentes enfoques teóricos.

Al estudiar los problemas de aprendizaje es necesario conocer cada uno de estos enfoques teóricos considerados como predominantes en el estudio y tratamiento de las dificultades de aprendizaje ya que es necesario analizar y comprender las similitudes y diferencias entre cada uno de ellos.

En este apartado se consideran varios modelos teóricos que abordan las dificultades de aprendizaje. Es así que retomaremos el enfoque conductista, el enfoque cognoscitivo y el neuropsicológico, ya que en cada uno de ellos se ha buscado conceptualizar a los problemas de aprendizaje desde sus primeras investigaciones hasta la actualidad.

Es importante mencionar que cada uno de estos enfoques fue desarrollado en distintas épocas de la historia de las dificultades de aprendizaje y en la actualidad se siguen retomando sus fundamentos y aportaciones como objeto de nuevas investigaciones, por tal motivo se sigue desarrollando el campo de los problemas de aprendizaje.

“Es conveniente hacer notar que los enfoques que abordan la categoría de problemas de aprendizaje han seguido evolucionando. No es posible afirmar que uno sea o no, mejor que otro, cada uno sustenta teóricamente y muestra resultados interesantes de investigación.”¹⁷

En este sentido, analizaremos a continuación la teoría conductista ya que fue una de las primeras aportaciones que se interesaron en abordar teóricamente las dificultades del aprendizaje.

Esto permitió continuar el interés y desarrollo de dichos problemas a partir de otros enfoques. A continuación describiremos cada una de las teorías más representativas que enriquecieron el campo de estudio de los problemas de aprendizaje.

Teoría conductista.

La teoría conductista desde sus orígenes se ha centrado en la conducta observable del individuo intentando hacer un estudio empírico de la misma y tratando de controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para ello analizará el modo de conseguirla.

“Los teóricos conductistas son un subgrupo en el amplio campo de la teoría del aprendizaje. Cuando realizan experimentos, determinan un objetivo de conducta y

¹⁷ Acle Tomasini G, Olmos Roa. Problemas de aprendizaje Enfoques teóricos. Universidad Nacional Autónoma de México 1995. pág. 11

sistemáticamente, observan y registran los sucesos específicos que se producen antes y después del objetivo de conducta y manipulan estos acontecimientos para producir un cambio deseado en el objetivo de conducta.”¹⁸

El principio básico del conductismo es que la conducta humana se compone de diversas respuestas que se pueden observar y relacionar con otros eventos observables.

Los conductistas no estaban interesados esencialmente en los procesos mentales del individuo. “El conductismo es considerado como una teoría no cognitiva al no tener en cuenta la relación entre procesos cognitivos y procesos de aprendizaje.”¹⁹ El interés de los conductistas era el estudio de los efectos del medio exterior sobre la conducta.

Es así que los conductistas están interesados en el establecimiento de relaciones verificables entre estímulos, respuestas (la conducta) y las condiciones consecuentes (reforzadores).

Los educadores reconocen a Skinner como padre del conductismo. Skinner postuló dos clases generales de respuestas que deben ser reconocidas. La primera: respuesta (acciones), producidas por estímulos conocidos (a los que llamo respondientes) y la segunda: respuestas espontáneas (que llamo operantes). Skinner obtuvo fama por su trabajo y escritos relacionados al condicionamiento operante.

Skinner fue uno de los autores que se le atribuía la teoría de la modificación de conducta. Él trabajó con pacientes sicóticos y publicó el libro *Science and human behavior*. “En efecto, todas, o casi todas, las primeras investigaciones sobre modificación de conducta fueron con enfermos mentales, hecho que ahora a sido olvidado por algunos educadores.”²⁰

¹⁸ Mercer D. Cecil. Op. cit pág 19

¹⁹ Escorza Nieto. Op. cit pág 54

²⁰ Gearheart R. Op cit pág 140

La modificación de conducta ocupó rápidamente el campo de la psicología experimental y de la atención a los problemas de aprendizaje.

“La modificación de conducta no es más que la parte aplicada de la psicología experimental: sus métodos se han derivado principalmente del análisis de la conducta animal y humana en el laboratorio.”²¹

Es así que la modificación de conducta es un conjunto de técnicas muy diversas que se aplican a la solución de problemas conductuales en campos de la educación, la psicología clínica, la educación especial y los problemas de aprendizaje.

Uno de los principios comunes de la modificación de conducta es la estructuración sistemática de las condiciones ambientales para cambiar la conducta del individuo, es decir, para establecer, mantener y transformar conductas. Es así que la modificación de conducta es considerada como un procedimiento de enseñanza para alumnos con problemas de aprendizaje mediante las técnicas de refuerzo y los objetivos instruccionales a corto plazo (objetivos segmentados).

Como aportaciones de esta teoría podemos destacar el intento de predecir y controlar la conducta de forma empírica, la planificación y organización de la enseñanza, la búsqueda, utilización y análisis de los refuerzos para conseguir objetivos y la subdivisión del conocimiento, la secuenciación de los contenidos y la evaluación del alumno en función a objetivos.

Es así como surgió una gran importancia hacia el condicionamiento operante en la modificación de conducta: la técnica de reforzar las conductas de aprendizaje para formarlas y moldearlas. Así los maestros podían ocupar esta técnica como una metodología eficaz para el aprendizaje de conductas o de procesos más complejos como la lectura y las matemáticas.

²¹ Galindo Edgar. Modificación de conducta en educación especial. Trillas. México 1999, pág 21

El conductismo segmentaba las habilidades del alumno ordenándolas en una progresión que partía de las más simples a las habilidades más complejas las cuales eran enseñadas paso a paso (análisis de tareas).

Poniendo énfasis en los contenidos a enseñar y cómo la conducta requerida para el proceso de enseñanza – aprendizaje permitía que este último se diera de forma eficaz, centrando “su actividad en promover el aprendizaje de los contenidos escolares y se olvidaran de los procesos psicológicos considerados como prerrequisitos de dichos aprendizajes.”²² ocupándose por tanto de la enseñanza directa de conductas sociales y académicas para promover el progreso escolar.

Dicho progreso escolar era programado por el profesor sin tomar en cuenta las características o necesidades de los alumnos produciéndose una enseñanza homogénea impartiendo los contenidos con los mismos métodos para niños con y sin dificultades de aprendizaje. Lo único que se tomaba en cuenta ante un problema de aprendizaje era el ritmo de trabajo de los alumnos que lo presentaban ya que se tenía la idea de que estos alumnos eran más lentos en su proceso de aprendizaje, por lo tanto requerían de la práctica repetida y reforzada para que se estableciera un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje.

La orientación conductista en el proceso de aprendizaje tenía como fundamento considerar al aprendizaje como una secuencia entre estímulos y respuestas de acuerdo a las conductas académicas y sociales y al aprendizaje adquirido a través de estas últimas.

Teoría cognoscitiva.

La aportación del enfoque cognoscitivo radica en plantear teorías que describan y que analicen cada uno de los procesos internos mentales, como son la atención, la

²² Escorza Nieto Op. cit, pág 150

percepción, la memoria, la cognición, la codificación, y el lenguaje para comprender y analizar la adquisición del proceso de aprendizaje.

“La teoría cognoscitiva es resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y disciplinas afines tales como la lingüística, la inteligencia artificial, la epistemología genética, entre otras. No obstante sus distintas procedencias comparten el propósito de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales.”²³

La cognición intenta interrelacionar los procesos mentales que conllevan a un aprendizaje dando importancia a la planeación, organización, revisión y reinspección del proceso de aprendizaje intentando obtener un crecimiento cualitativo y mejoramiento de las estructuras cognoscitivas del sujeto. “Para ello es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender; esto es, a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento mas que la mera acumulación de información o manejo de los contenidos. Por tanto, valoran positivamente que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación.”²⁴

Por tanto no se estudia como conseguir objetivos proporcionando estímulos, sino que se estudia el sistema cognitivo en conjunto pretendiendo comprender como funciona, para promover un mejor aprendizaje por parte del individuo. Así “el aprendizaje es un cambio cognitivo a largo plazo que depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir del significado.”²⁵

Es así que el enfoque cognoscitivo comenzó a ganar terreno en el tratamiento de los problemas de aprendizaje ya que el enfoque conductista consideraba al alumno como un participante pasivo y además compartimentaban excesivamente los contenidos que debían ser aprendidos. En este sentido el conductismo estaba

²³ Serrano García Javier, Toche Hernández Pedro. Teorías psicológicas de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de México. 2001 pág. 65

²⁴ Idem pág 66

²⁵ Acle Tomasini G, Olmos Roa. Op. cit pág 82

interesado en las conductas observables y no en los procesos internos del alumno por lo que no buscaba las causas de los problemas de aprendizaje y solo se dedicaba a desarrollar programas para tratar dichos problemas.

El enfoque cognoscitivo considera al alumno como agente activo de su aprendizaje. Desde este enfoque se consideran diferentes teorías para tratar de explicar como es el proceso de aprendizaje y como es que el alumno con problemas de aprendizaje aprende.

Las distintas aportaciones de este enfoque buscaban dar interpretación al porque de los problemas de aprendizaje y por tanto ofrecer alternativas de solución a dichos problemas (tratamiento).

Se “especifican 5 modelos teóricos, o perspectivas que se relacionan al campo de las incapacidades para el aprendizaje: el modelo de capacidades específicas, la teoría del procesamiento de la información, metacognición, modificación de la conducta cognoscitiva y epistemología genética.”²⁶

De ellos resulta la concepción del proceso de aprendizaje y la respuesta a las incógnitas sobre los problemas de aprendizaje realizando diferentes aportaciones para complementar todo en enfoque – cognoscitivo – comprender y analizar los diferentes elementos de los problemas de aprendizaje.

Modelo de capacidades específicas.

Dicho modelo se basaba en la idea de que los niños con problemas de aprendizaje aprenden de manera diferente aun con déficit en los procesos psicológicos de atención, percepción y memoria en comparación con sus demás compañeros.

²⁶ Gearheart R. Op. cit pág 106

El modelo de capacidades específicas reconoce como tales a las capacidades de atención, percepción y memoria para que se realice un adecuado aprendizaje de las conductas académicas. En cuanto a los problemas de aprendizaje el tratamiento enfatizaba la idea de que dichas capacidades son manipulables lo cual facilitaría la adquisición de las conductas académicas. Este modelo no consideraba factores externos sino únicamente estímulos requeridos para una tarea.

Teoría del procesamiento de la información.

La teoría del procesamiento de la información “esta conceptualizada como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada”.²⁷

Este modelo se refiere a la comprensión de cómo se utilizan los procesos mentales para seleccionar, extraer, mantener y usar la información obtenida tomando en cuenta el medio. Relacionando los procesos cognoscitivos y el medio para obtener y evocar un conocimiento por lo tanto el aprendizaje dependerá de las capacidades del niño para dar un significado a lo que esta a su alrededor haciendo uso de los procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje: 1) atención: atender a aspectos seleccionados del medio, 2) percepción: identificar e interpretar la información para extraer el significado, 3) memoria: capacidad de organizar la información para ser retenida o recordada, 4) cognición: capacidad para mejorar, sintetizar y reconstruir la información a niveles superiores como prerrequisito para dar solución a los problemas. 5) codificación: capacidad para evocar, organizar y revisar conductas y respuestas que interactúan con el medio.

La utilización de dichas capacidades cognoscitivas dará como resultado un aprendizaje efectivo al relacionar tanto los procesos mentales como el entorno.

²⁷ Acle Tomasini G y Olmos Roa Op cit, pág 82

Cuando se presentan dificultades con el procesamiento de la información es común asociarlas con los problemas de aprendizaje porque reflejan falta o déficits de habilidades prerrecurrentes necesarias para el aprendizaje (académico).

Esta teoría se enfoca a dar respuesta de cómo los estudiantes buscan patrones, descubren la información y aplican estrategias para aprender. Es decir, se preocupa por comprender como un niño con problemas de aprendizaje aprende.

Metacognición y lenguaje.

“La metacognición se refiere al conocimiento que la persona tiene de sus propios procesos cognitivos o de los productos relacionados con ellos”.²⁸

La metacognición es la capacidad de autoconciencia y autocomprensión apoyada en los procesos cognoscitivos para crear estrategias específicas para el aprendizaje.

Se preocupa por comprender la cognición y codificación del conocimiento propio para aprender, controlar y autorregular la conducta, haciendo uso de sus capacidades de aprendizaje, utilizando la función ejecutiva la cual permite a la persona planear y realizar sus actividades mentales. Lo que conlleva a realizar el proceso de aprendizaje y es una característica importante de el desarrollo mental.

De acuerdo a la presencia de la regulación en el proceso metacognitivo se reconoce la importancia del lenguaje en dicho proceso. Ya que el lenguaje y la metacognición son interdependientes porque el lenguaje facilita la conciencia y la regulación a la metacognición.

La importancia del lenguaje radica en la interiorización de éste en el aprendizaje y la conducta del individuo. Al ocurrir esta interiorización se orienta, organiza y

²⁸ Ibidem, pág 169.

estructura la conducta cognoscitiva por lo tanto el lenguaje y el pensamiento comienzan a interdependizarse.

Por lo tanto para que suceda la interrelación entre metacognición y lenguaje se encuentra presente el desarrollo del lenguaje, ya que éste permite controlar conductas evolucionando hasta la reflexión del pensamiento.

Modificación de conducta cognoscitiva

Este enfoque, rama de la teoría cognoscitiva aborda básicamente el tratamiento hacia las dificultades de aprendizaje al referirse al tratamiento a partir de la autoconciencia, la autorregulación y la autoinstrucción. Ya que los alumnos con dichas dificultades elaboran estrategias de pensamiento y conductas de aprendizaje.

“La modificación de conducta cognoscitiva como estrategia de intervención, ayuda a los niños a controlar sus conductas sociales y de aprendizaje mediante técnicas de autotratamiento (autoevaluación, autoverbalización, autoinstrucción, autorevisión, autoregistro y autoreforzamiento) que proporcionan una estructura para organizar la información que entra del entorno”.²⁹ La MCC ayuda al tratamiento a través de ese autotratamiento, a partir de la conciencia del alumno sobre alguna tarea que no sea cumplida correctamente, es decir, lo que se pretende es buscar esa autonomía de aprendizaje a través de los programas de intervención.

Para ello la MCC utiliza el lenguaje interno para que el niño sea capaz de dirigir su comportamiento y a su vez su aprendizaje. La MCC proporciona al niño las herramientas para estructurar la información que entra para tomar decisiones y poder solucionar problemas y tareas que impliquen la ejecución de una capacidad cognoscitiva.

²⁹ Gearheart. Op cit, pág 130.

Es así que para que exista un control metacognoscitivo se requiere que el alumno sea capaz de diferenciar qué hechos y conceptos son necesarios para una tarea y qué estrategia debe usar y cómo ha de usarla. Es decir, debe saber discriminar entre los estímulos significativos y los que no lo son.

Epistemología genética

Este enfoque mejor conocido como la teoría de Piaget es importante dentro de la teoría cognoscitiva ya que profundiza sobre el desarrollo del niño. El cual pasa por diferentes cambios evolutivos que dan como resultado cambios cualitativos en la construcción del sistema mental. Para lo cual el individuo deberá pasar por diferentes estadios mentales evolutivos: periodo sensoriomotor (0 – 12 años), el periodo preoperatorio (2 – 11 años) y el periodo de las operaciones formales (11 – 14 ó 15 años). En realidad lo que aborda este enfoque es precisamente el desarrollo de las estructuras cognoscitivas.

La misma evolución cognoscitiva ocurre en todos los niños pero lo que ocurre en niños con problemas de aprendizaje es que ellos presentan algún retardo en alguno de esos periodos. Lo cual los lleva a utilizar estrategias ineficaces para solucionar problemas o ejecutar alguna tarea ya que el desarrollo de sus estructuras mentales ha ocurrido con datos que han sido recibidos erróneamente.

La funcionalidad de esta teoría a la intervención a las problemas de aprendizaje radica en la comprensión del periodo en el cual el niño presenta algún retardo proporcionando intervenciones directas hacia dicho periodo, es decir, se interviene directamente sobre las características individuales de una situación de retardo o inmadurez, con el fin de desarrollar o estimular las estructuras cognoscitivas que presenten dificultad a partir de la investigación del desarrollo mental.

Teoría neuropsicológica.

La neuropsicología es la disciplina que esta interesada en el estudio de la relación cerebro – conducta, es así que, se refiere a las funciones mentales superiores en su relación con las estructuras cerebrales. Esta disciplina esta encargada de estudiar las funciones psicológicas y su relación con las estructuras nerviosas, tanto en alguna patología como en la normalidad, en los adultos y en los niños.

“El propósito esencial de la neuropsicología es aclarar la naturaleza de las relaciones entre la función cerebral y la conducta humana.”³⁰ Así la neuropsicología observa y estudia las habilidades humanas y señala los componentes mínimos de estas habilidades, al estar presente alguna perturbación en dichas habilidades, señala las vías que se deben de seguir para una rehabilitación.

La neuropsicología es una disciplina que surgió gracias a la neurología y a varias áreas de la psicología como son la psicología cognitiva, la psicometría y la psicología fisiológica. Es por ello que la neuropsicología es un método interdisciplinario por excelencia, al estudiar tanto la organización cerebral, como la estructura psicológica de las funciones mentales y en consecuencia la aplicación de cualquier batería neuropsicológica.

En la actualidad la neuropsicología y sus técnicas de diagnóstico e intervención se han convertido en una herramienta muy útil para las personas interesadas en el tratamiento de los problemas de aprendizaje y otras alteraciones, ya que la neuropsicología fundamenta y justifica en gran parte el diagnóstico desarrollado en adultos y niños con dificultades escolares.

La neuropsicología como campo de estudio y sin emplear el término como tal tiene sus orígenes en la neurología clínica clásica del siglo XIX con autores como Broca, Wernicke, Jackson, entre otros. Ya que sus aportaciones teóricas fueron

³⁰ Benton Arthur L. Introducción a la neuropsicología. Editorial Fontanela S.A Barcelona 1971, pág 10

pioneras dentro del estudio de las lesiones cerebrales y como estas repercutían en las distintas habilidades del adulto en primera instancia y posteriormente en el niño y su aprendizaje escolar.

La historia de la neuropsicología en forma general, buscaba conocer sobre los efectos de la lesión cerebral sobre el rendimiento cognitivo del adulto. De tal forma que el niños solo había sido abordado cuando la naturaleza lesional del trastorno era evidente, cosa que ocurre en pocos casos.

En la actualidad es sabido que no todas las “perturbaciones” de la función cortical en la infancia son a causa de una lesión cerebral, en la mayor parte de los niños que presentan problemas en su aprendizaje no es posible detectar una lesión central. “Las razones por las que se perturba una función, alterándose un rendimiento, no tienen por que ser exactamente las mismas por las que, en el desarrollo evolutivo, no se alcanza el nivel correspondiente a una edad cronológica o una edad mental determinadas.”³¹

Todo ello significa que la neuropsicología infantil aborda los trastornos de aprendizaje investigando las relaciones cerebro – conducta aplicadas al niño en desarrollo. Esta área de la neuropsicología requiere del apoyo teórico del campo del neurodesarrollo ya que el sistema nervioso central del niño se encuentra en constante y rápido cambio y pueden esperarse tanto diferencias cuantitativas como cualitativas.

“Hay muchos más factores a considerar en el menor que en el adulto, cuando se realiza una evaluación neuropsicológica. Factores tales como la edad cronológica, nivel del desarrollo y edad de aparición de las dificultades deben ser tomados en cuenta.”³²

La valoración neuropsicológica nos permite evaluar las debilidades y las fortalezas en las áreas neuropsicológicas, esto sirve para planear y desarrollar las

³¹ Ibidem, pág 11

³² Acle Tomasini G y Olmos Roa. Op cit, pág 60

actividades que se llevarán a cabo en el tratamiento del problema de aprendizaje específico que presente el niño.

En la neuropsicología encargada del tratamiento del adulto y la neuropsicología infantil existe una diferencia importante ya que las dificultades que presentan los niños resultan en problemas subsecuentes tanto en el desarrollo en general como en el aprendizaje.

Dada la base del neurodesarrollo en los problemas de aprendizaje, “el tratamiento se haría utilizando un modelo general de subtipos para clasificar fortalezas y debilidades y posteriormente delinear las necesidades particulares, basadas en la evaluación cualitativa de la ejecución del niño y así establecer una adecuada estrategia de tratamiento.”³³

Es así que, la neuropsicología infantil aborda el campo de las llamadas “maduropatías” y los trastornos de aprendizaje. El campo todavía no está bien delimitado y existen discusiones sobre la terminología empleada, pero aun así constituye un cuadro de perturbaciones frecuentes en la realidad escolar. “La dislexia, la afasia de desarrollo, la disgrafía y la discalculia, constituyen probablemente los síndromes básicos mas o menos difusos y superpuestos de la perturbación de las funciones corticales superiores del niño.”³⁴

Así el campo de los problemas de aprendizaje ha sido nutrido por distintas investigaciones, que desde principios de 1900 a la fecha buscaban descubrir la etiología, la sintomatología y la forma de solucionar dichos problemas. Durante la corta historia del campo de las dificultades de aprendizaje varios autores han postulado teorías que en su tiempo permitieron desarrollar y fortalecer las bases teóricas del actual estudio de los problemas de aprendizaje.

³³ Ibidem, pág 62

³⁴ Benton Arthur. Op cit, pág 13.

A partir de distintas investigaciones, descubrimientos y aportaciones teóricas el campo de las dificultades de aprendizaje ha adquirido importancia dentro de distintas disciplinas como son la psicología, la neurología y la pedagogía, cada una de estas disciplinas busca explicar y dar solución al fenómeno de los problemas de aprendizaje escolar. Gracias a ello y a la demanda social el campo de los problemas de aprendizaje ha adquirido una gran relevancia social e institucional la cual se ve reflejada en las distintas políticas gubernamentales de los países con la finalidad de atender e integrar a todos los estudiantes tomando en cuenta sus necesidades educativas.

Otro acontecimiento ligado al desarrollo del campo de las dificultades de aprendizaje es el surgimiento de distintos enfoques teóricos, cada uno de estos buscan explicar a los problemas de aprendizaje desde sus distintas investigaciones y postulados. Cada una de estas corrientes parten del mismo objetivo que es conocer y comprender el proceso de aprendizaje en general y sus dificultades en particular. Tanto la teoría conductista como la cognoscitiva y la neuropsicología durante la historia de los problemas de aprendizaje han desarrollado distintos modelos de diagnóstico e intervención.

Al estudiar las distintas aportaciones teóricas, es posible identificar la relación que existe entre ellas, ya que desde las primeras investigaciones el concepto de aprendizaje y de problemas de aprendizaje ha ido evolucionando de acuerdo al enfoque que cada teoría realiza. Esto es, el desarrollo de cada una de las teorías toma como base las anteriores aportaciones y a partir de estas se genera un nuevo conocimiento en el campo de las dificultades de aprendizaje.

Es así que desde sus inicios la investigación de los problemas de aprendizaje surge a partir del ámbito médico – neurológico enfocándose únicamente en las lesiones cerebrales. Posteriormente comienza la preocupación de observar y controlar la conducta dejando de lado los procesos mentales, sin embargo, fue necesario conocer a fondo dichos procesos y su implicación con las funciones cerebrales. Todo esto

desarrollándose bajo el mismo contexto de investigación, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.

De tal forma que para comprender y abordar el campo de los problemas de aprendizaje es necesario conocer de forma global los antecedentes y aportaciones teóricas que explican y plasman los distintos enfoques del proceso de aprendizaje y sus alteraciones.

CAPÍTULO 2.

APRENDIZAJE Y PROBLEMA DE APRENDIZAJE.

Dentro de las aulas de educación básica encontramos frecuentemente niños que en comparación con sus compañeros tienen dificultad en la adquisición del aprendizaje pedagógico.

Estos niños presentan problemas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Para poder investigar las causas de sus dificultades es necesario conocer ampliamente el proceso de aprendizaje y sus componentes, con la finalidad de establecer como es que los individuos aprenden y que factores intervienen en los problemas de aprendizaje escolar.

Para poder analizar el proceso de aprendizaje será necesario explicar los dispositivos básicos que intervienen en él, así como explicar las funciones superiores que permiten al individuo aprender. Todo ello desde una perspectiva fisiológica. Partiendo del conocimiento del sistema nervioso central y su importante papel dentro del aprendizaje y sus anomalías.

2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje es un proceso de adaptación al medio que rodea al organismo. Existen varias definiciones que tratan de explicar dicho proceso. El aprendizaje es un proceso en el cual ocurre siempre un cambio de comportamiento y dicho cambio estará siempre afectado por las experiencias que el individuo enfrente.

El aprendizaje se entiende como un proceso que afecta al comportamiento de un animal o de un ser humano que alcanza un carácter bastante estable y se elabora frente a modificaciones del ambiente externo. El aprendizaje tiene la función de

organizar y reorganizar el comportamiento. El proceso de aprendizaje va elaborándose gradualmente en función de las modificaciones del medio. De esta forma encontramos que existen diferentes definiciones de aprendizaje.

Hilgar menciona que “se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo”³⁵

Margarita Nieto define aprendizaje como “el cambio de conducta mas o menos permanente que se produce como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación al medio.”³⁶

Una definición mas es la de Díaz Bordenave quien define aprendizaje “a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.”³⁷

Azcoaga define el aprendizaje “como un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinaron sean suficientemente estables.”³⁸

Es así como según Azcoaga el aprendizaje ocurre en una nueva modalidad funcional del organismo y cualquiera que sea el proceso de éste, se considere en el individuo como un resultado en la reorganización de la conducta.

³⁵ Alonso M. Catalina, Gallego J. Domingo. Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero 3ª edición España 1997, pág 17.

³⁶ Nieto Herrera Margarita. ¿Por qué hay niños que no aprenden? La prensa médica mexicana. México 2000, pág 92.

³⁷ Alonso M Catalina. Op cit pág 18.

³⁸ Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Editorial Paidós. Buenos Aires – México 1997 pág 30.

Azcoaga afirma que existen dos tipos de aprendizaje, el aprendizaje fisiológico y el aprendizaje pedagógico. El aprendizaje fisiológico se logra gracias a la combinación de lo que él llama dispositivos básicos para el aprendizaje, el aprendizaje pedagógico es la transmisión del conocimiento sistemático y abreviado, el cual se apoya del lenguaje, este aprendizaje también tiene como resultado la modificación del comportamiento de forma adaptativa ya que esta determinado por el ambiente social y cultural que rodea al individuo.

El proceso de aprendizaje es una condición rigurosamente adaptativa, porque su resultado es siempre un conjunto de mejores estructuras de comportamiento ajustados a las nuevas exigencias ambientales. El proceso de aprendizaje va elaborándose gradualmente en función de las modificaciones del medio. Al consolidarse, crea las bases para el surgimiento del proceso de aprendizaje más complejos aún a partir de ellos. El resultado final es un comportamiento adaptativo que dará como resultado otro comportamiento.

De acuerdo a la relación fisiológica cerebro – conducta esta relación determinaría el proceso ocurrido en el sistema nervioso para que se de un aprendizaje en donde también este presente la influencia del ambiente como un elemento que puede aportar nuevas o mejores experiencias de aprendizaje.

Para que se realice satisfactoriamente el proceso de aprendizaje deben de existir una serie de factores llamados dispositivos básicos del aprendizaje que, como su nombre lo indica, son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje. Azcoaga desde un enfoque neurofisiológico plantea que estos dispositivos son cinco, motivación, atención, sensopercepción, memoria y habituación. Estas son funciones innatas aunque posibles de perfeccionar; como ya mencionamos son indispensables en todo proceso de aprendizaje, con una base anatómica fisiológica delimitada en el sistema nervioso central. Es decir, que los dispositivos básicos son procesos fisiológicos que actúan sobre los procesos de aprendizaje.

Motivación: Es la disposición del organismo a cubrir ciertas metas o necesidades. “Es el conjunto de condiciones que hacen posible el aprendizaje es mas que lo hacen necesario. Tiene por tanto una propiedad apetitiva.”³⁹

Es así que la motivación es el estado que permite que el individuo este receptivo al aprendizaje. Y al tener una condición apetitiva la convierte en dependiente de los factores humorales.

Atención: Según Azcoaga hay dos modalidades de atención, la fásica y la tónica, la diferencia radica en la duración de la atención. Es así que la atención fásica tiene una duración breve y la atención tónica una duración sostenida.

La atención fásica se presenta brevemente ya que depende del estado de alerta del individuo y por lo tanto es espontánea.

La atención tónica se presenta como atención voluntaria ya que puede ser sostenida por periodos de tiempo mucho más largos. En general ambos tipos de atención se influyen recíprocamente.

Habitación: “Es la capacidad del organismo de dejar de reaccionar con el reflejo de orientación – investigación a estímulos monótonos y repetidos.”⁴⁰ La habitación tiene como función la de aislar los estímulos negativos para mantener así la atención.

Memoria: Es la retención de estímulos y la construcción de redes neurales. En el sistema nervioso el proceso de memoria se da por la modificación de las proteínas neuronales <la plasticidad> y justamente la modificación de las proteínas neuronales es la condición de la retención de una nueva modalidad funcional del sistema nervioso.

³⁹ Ibidem, pág 63.

⁴⁰ Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 31.

La memoria involucra diversos procesos y estructuras implicados en el almacenamiento de experiencias las cuales serán recuperadas posteriormente.

Sensopercepción: Es la capacidad receptora de los estímulos sensorialmente percibidos a través de los sentidos.

El aprendizaje logra adaptar al individuo a las condiciones del ambiente durante todas las etapas del desarrollo. “Así es que en el desarrollo de un individuo participan simultáneamente dos procesos que se ligan inextricablemente: por una parte la maduración biológica y por otra los diversos procesos de aprendizaje que tienen peculiaridades individuales.”⁴¹

El proceso de maduración* implicado en el aprendizaje propiamente pedagógico involucra que haya un desarrollo de madurez biológica y un conjunto de procesos de aprendizaje previos que permitirán un nuevo nivel de aprendizaje.

2.2 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE.

Dentro del aprendizaje fisiológico del individuo están involucradas las funciones cerebrales superiores, las cuales se van adquiriendo desde la lactancia por medio de procesos de aprendizaje.

Las funciones cerebrales superiores son las gnosias, las praxias y el lenguaje; estas funciones forman parte de la actividad fisiológica de los sectores superiores del sistema nervioso central.

⁴¹ Ibidem, pág 32.

* Maduración: se llama así al proceso complejo por el que pasan todos los organismos en el curso de su desarrollo individual. Azcoaga Sistema nervioso y aprendizaje pág 72.

La denominación de las funciones cerebrales superiores tiene su origen desde el siglo XIX cuando la neurología clásica empezó a estudiar y analizar la descomposición o desorganización de éstas en lesiones cerebrales.

“La particularidad de las funciones cerebrales superiores respecto al aprendizaje reside en que a la vez que son el sustento de determinados procesos de aprendizaje, también son el resultado de otros previos.”⁴² De acuerdo a este proceso de aprendizaje es como se va a comprender la intervención de la maduración en el aprendizaje ya que este se da con ayuda de las funciones cerebrales superiores pero a su vez éstas se van formando gracias a aprendizajes anteriores que son adquiridos durante el desarrollo.

Praxias.

Las praxias son movimientos organizados los cuales se adquieren o adquirieron por medio de aprendizajes previos. “Las praxias constituyen la consolidación de procesos de aprendizaje que tienen como agente principal al analizador cinestésico – motor.”⁴³ Es decir, que en el periodo de la organización de un movimiento hay un proceso de aprendizaje en el cual intervienen diversos elementos del sistema nervioso central.

Para comprender esto es necesario mencionar que los movimientos se registran en la corteza cerebral, bajo la forma de aferencia^{*} propioceptiva^{**} también se le conoce como aferencia cinestésica, es decir, que existe una sensación de movimiento. Esto significa que hay una zona en la corteza cerebral que esta encargada del análisis^{***} y

⁴² Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 33.

⁴³ Idem, pág 33

^{*} Aferencia: Se refiere “a lo que va” hacia el sistema nervioso central. Azcoaga. Sistema nervioso y aprendizaje pág. 67.

^{**} Propioceptivo: Se dice de los estímulos y de los aparatos relacionados con las sensopercepciones de los movimientos: músculos, tendones y articulaciones. Azcoaga. Sistema nervioso y aprendizaje. pág. 74.

^{***} Análisis: Proceso de separación de una aferencias de otras –unas ingresan a la síntesis y otras son bloqueadas-. Azcoaga. Alteraciones del aprendizaje escolar pág.36.

síntesis^{****} de las aferencias propioceptivas; esta zona esta denominada como analizador motor.

La organización de cualquier movimiento esta relacionado con la conexión del individuo con el ambiente, ya que esta relación no se hace solo por la información que se recibe por medio de los órganos de los sentidos, sino que esta relación se hace también por la actividad motora la cual es también una actividad sensorial.

De esta forma una novedad del ambiente determina que el individuo habilite o realice una actividad motora espontánea o habilite un conjunto de actividades motoras que se han organizado como resultado de un proceso de aprendizaje.

Estas actividades motoras pasan por diferentes etapas o fases las cuales tienen la función de organizar y estabilizar las actividades musculares las cuales serán registradas en la corteza cerebral para organizar así los estereotipos motores los cuales pueden llegar a ser muy complejos. Al culminar dichas etapas se puede considerar que “queda completamente organizada una actividad motora, bajo la forma fisiológica de una sucesión de estereotipos cinestésico – motores o propioceptivo motores.”⁴⁴

Es así que la unidad básica o elemental de cualquier comportamiento motor es el estereotipo cinestésico – motor y “la organización de estos estereotipos corresponde a un aspecto corriente del comportamiento motor que se denomina **praxia**.”⁴⁵

Por lo tanto las praxias quedaran involucradas con todos los movimientos involuntarios o voluntarios del individuo.

Como ya se menciona dicha función cerebral va a depender del analizador cinestésico- motor el cual quedara establecido a su vez por una aferencia cinestésica

^{****} Síntesis: condición del sistema nervioso central por el cual varias aferencias que llegan simultáneamente tienden a vincularse entre sí. Azcoaga. Alteraciones del aprendizaje escolar pág. 36

⁴⁴ Azcoaga J. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Op cit, pág. 119.

⁴⁵ Idem. Pág. 121

de los músculos, articulaciones y tendones que participen en una actividad motora. Por lo tanto para que dicha actividad motora quede establecida antes debe reforzarse dicho movimiento a través de los hábitos o automatismos motores que a su vez quedan consolidados por la estabilización de los estereotipos cinestésicos motores. Es decir, un movimiento quedara aprendido o establecido gracias a la continua repetición de éste.

Es así que, las praxias quedan entendidas como funciones cerebrales superiores que permiten realizar movimientos aprendidos y establecidos por el individuo a través del analizador cinestésico – motor. Originando el desarrollo de praxias simples y complejas.

Existen dos tipos de praxias, se reconocen desde las praxias simples como puede ser un gesto o algunas que son parte de procesos más elaborados, algunas praxias son de tipo vegetativo las cuales tienen que ver con la fisiología humana por ejemplo la deglución. Algunos ejemplos de praxias simples sería el levantar una ceja, mostrar los dientes, hacer una mueca o succionar.

Las praxias complejas son las que involucran el uso de algún instrumento como es la utilización de las tijeras, el pincel, enhebrar una aguja, también son consideradas praxias complejas pararse de puntas, vestirse entre otras.

Pero ¿qué papel juegan las praxias dentro del aprendizaje pedagógico?

Como parte del aprendizaje pedagógico las praxias también juegan un papel muy importante dentro de la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo ya que son necesarias para desarrollar dicho proceso de aprendizaje. “Para el caso del aprendizaje pedagógico interesa especialmente el conjunto de praxias manuales, puesto que ellas van a constituir la base funcional adecuada para el aprendizaje de la escritura... suelen utilizarse otras praxias – corporales, de los miembros inferiores, etc. –

pero es relevante el papel de las praxias manuales en el aprendizaje del código lectoescrito”⁴⁶

Es decir, que las praxias son necesarias para realizar distintas actividades requeridas para la lectoescritura –primordialmente- ya que se necesitan de las praxias digito manuales para el coloreado, recortado, entre otras actividades, pero sobre todo para tomar adecuadamente el lápiz y poder escribir las grafías correctamente.

Gnosias.

De la misma manera que se adquieren las praxias, las gnosias son una función cerebral complementaria del aprendizaje fisiológico ya que se refieren al conocimiento y reconocimiento de las sensaciones y percepciones a través de los sentidos. Las gnosias se relacionan con las capacidades de reconocimiento de las cualidades sensoriales del medio y de la integración de estas en el reconocimiento e identificación del medio como tal.

“La facultad del reconocimiento sensoperceptivo resulta de la adquisición previa de <<esquemas>> sensoperceptivos –a los que también llamaremos <<estereotipos>>- que resultan de la actividad analítico – sintética de diversos analizadores”⁴⁷

Las gnosias involucran el análisis y síntesis de la sensopercepción donde intervienen uno o varios analizadores determinados (uno o varios sentidos).

La organización de las gnosias consiste en la aferencia simultánea de un conjunto de estímulos que llegan a la corteza cerebral, creando así la condición necesaria para la síntesis. Cuando esta condición se repite varias veces se consolida ya como una gnosia. Traduciéndose en el reconocimiento de una sensación dada por un estímulo.

⁴⁶ Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 43.

⁴⁷ Idem, pág 33.

Para lograr la adquisición de una gnosia deben existir diversas condiciones que sirvan como reforzamiento el cual puede ser puramente sensorial, sensoriomotor, o puede ser instrumentado por el lenguaje. Por lo tanto la consolidación de los estereotipos sensoperceptivos son las llamadas **gnosias**.

Para la elaboración de las gnosias se reconoce la importante función del lenguaje, ya que actúa como un reforzador de la actividad analítico – sintética del analizador correspondiente. “La organización de las gnosias puede, naturalmente, ser llevado a cabo mediante la instrucción verbal en el lenguaje externo o en el lenguaje interno, indistintamente.”⁴⁸ La elaboración de las gnosias queda ligado tanto a la autoverbalización (lenguaje interno) como a la instrucción (lenguaje externo) lo cual cumple la función de reforzador para la formación y utilización de los estereotipos gnósicos.

Existen dos tipos de gnosias; las simples en las que interviene un solo analizador directamente, y las complejas que son el resultado de la utilización de varios analizadores.

Gnosias simples

- a) Gnosias auditivas: se trata de las relacionadas con el analizador auditivo y corresponden a la identificación de sonidos, ruidos y la música.
- b) Gnosias visuales: interviene el analizador visual y se limitan sólo al reconocimiento de los colores.
- c) Gnosias táctiles: se relacionan con el analizador cutáneo.
- d) Gnosias gustativas, olfatorias y otras: correspondientes a los respectivos analizadores.

⁴⁸ Azcoaga J. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Op cit, pág 135.

Gnosias complejas

- a) Gnosias visoespaciales: además del analizador visual intervienen la actividad muscular de los glóbulos oculares.
- b) Practognosias: es la organización del espacio a través de las gnosias visoespaciales y la actividad manual. Es una praxia regida por el análisis y síntesis visoespaciales, es decir, la combinación de una gnosia con una praxia.
- c) Gnosias táctiles complejas: intervienen diversos componentes de estereotipos táctiles, propioceptivos y visuales, van más allá del simple reconocimiento táctil pues intervienen las sensaciones y otras gnosias.
- d) El esquema corporal: se trata de la gnosia más elaborada porque supone la organización de diferentes gnosias y analizadores correlacionados al cuerpo humano.

Las gnosias también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje pedagógico ya que van a permitir la adecuada adquisición de dicho proceso al utilizarse para la lectoescritura y el cálculo, ya que es a través de ellas que podemos leer, escribir y contar. Es así que las que cobran mayor importancia son las gnosias visoespaciales (lectura, escritura y cálculo), las practognosias (escritura) y el esquema corporal (cálculo); respectivamente en cada uno de los procesos de aprendizaje.

Lenguaje.

El lenguaje es el más importante de las funciones cerebrales superiores porque de él depende parte de la adquisición de las otras dos ya que juega un papel de mediador. Sin embargo su desarrollo está íntimamente ligado con la maduración y el desarrollo del individuo al ser parte del aprendizaje fisiológico e instrumento del aprendizaje pedagógico. El lenguaje es parte fundamental de los procesos de aprendizaje en general. Su adquisición y elaboración se evidencia desde las primeras etapas del desarrollo del niño.

La adquisición del lenguaje es todo un proceso que comprende 3 estadios de comunicación, el primero es prelingüístico y los otros dos lingüísticos ya que al final darán como resultado los estereotipos motores verbales que dan como consecuencia la comunicación.

“El primer estadio de la comunicación (prelingüístico) se extiende aproximadamente hasta el año de edad y comprende todas las etapas preparatorias para la adquisición del lenguaje: dos periodos sucesivos del juego vocal (propioceptivo y propioceptivo – auditivo respectivamente) y la progresión de la comprensión del lenguaje. Son las etapas de adquisición de los estereotipos fonemáticos y su paso a los estereotipos motores verbales y de adquisición de los estereotipos verbales. En la locución se adquieren los principales fonemas y la melodía prosódica. En el aspecto psicológico este estadio se caracteriza por la adquisición de más y más complejos esquemas sensoriomotores.”⁴⁹

En los primeros meses de vida se desarrolla el juego vocal el cual se logra gracias a algunas actividades innatas como son el llanto, la succión, la deglución, la respiración y el grito entre otros, ya que estas actividades van determinando fórmulas sensoriomotoras las cuales son el material constructivo del juego vocal. “la consolidación de estas fórmulas está dada por la repetición de un cierto número de aferencias coincidentes que entonces se estabilizan y le confieren la propiedad de participar como un todo funcional.”⁵⁰

De tal forma que la simultaneidad con la que llegan las aferencias a la corteza cerebral elaboran una síntesis la cual se da por la coincidencia de varias aferencias. Cuando esta coincidencia se repite varias veces la síntesis se estabiliza como una fórmula lo que da lugar a los estereotipos fonemáticos.

⁴⁹ Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 47.

⁵⁰ Azcoaga J. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Op cit, pág 138.

Dentro de este periodo el aprendizaje se ve favorecido por lo que el niño oye a su alrededor, de esta manera las aferencias auditivas estimulan el juego vocal por repetición hasta llegar a la consolidación y estabilización de los primeros estereotipos fonemáticos propiciándose la base fisiológica de los fonemas.

Es así que el desarrollo del lenguaje comienza por un estadio prelingüístico en el cual se van formando las primeras vocalizaciones interviniendo únicamente los analizadores propioceptivo verbal y auditivo.

“El segundo estadio lingüístico (primer nivel lingüístico) se extiende hasta los 5 años aproximadamente. En el aspecto neurofisiológico lo que caracteriza a esta etapa es la adquisición progresiva de estereotipos motores verbales en un activo proceso analítico – sintético que tiene como protagonista el analizador cinestésico - motor verbal. También aumenta significativamente la adquisición de estereotipos verbales que por un proceso neurofisiológico similar, de activo análisis y síntesis, en el que participa el analizador verbal, amplían considerablemente la capacidad de la comprensión del lenguaje.”⁵¹

Es así que la emisión de las primeras palabras como el resultado de una síntesis de estereotipos fonemáticos en una unidad superior se le ha denominado estereotipos motores verbales.

Por lo tanto, es en este segundo estadio cuando ya se adquiere la capacidad comunicativa ya que interviene el analizador cinestésico - motor verbal, llevando al aprendizaje de los significados.

El tercer estadio lingüístico (segundo nivel lingüístico) se extiende aproximadamente desde los 5 hasta los 12 años de edad, “este nivel se caracteriza por una gran ampliación cuantitativa y cualitativa de los aspectos gramaticales sintácticos y semánticos que ya dependen, sobre todo de las exigencias del ambiente lingüístico que

⁵¹ Azcoaga J. Alteraciones del Aprendizaje escolar. Op cit, pág 47.

rodean al niño. Culmina en este nivel, en el niño normal, la interiorización del lenguaje, así como es evidente la creciente hegemonía del lenguaje sobre los aspectos sensorio-perceptivos en la relación con el medio.”⁵²

Este periodo implica la abstracción del lenguaje ya que no sólo se utiliza para expresar necesidades con un significado biológico o afectivo como en el periodo anterior sino que el aprendizaje de los significados adquiere una función de comunicación en un sentido amplio.

Lo que sucede es la progresión de la adquisición de los significados elaborándose la relación significado – significante dando como resultado los estereotipos verbales.

Es así que en este periodo se vinculan el pensamiento y el lenguaje. Esto ayuda a que el niño realice procesos de abstracción, a través de su percepción ya construida.

A partir de ello se fomenta la relación pensamiento lenguaje. Ya que con el lenguaje se desarrolla más el pensamiento, y el lenguaje mejora cuantitativa y cualitativamente, lo que a su vez influye en el pensamiento. Realizándose así una retroalimentación de pensamiento y lenguaje.

Como se mencionó el lenguaje es la herramienta del aprendizaje pedagógico ya que permite que se propicie el proceso enseñanza aprendizaje. Esto gracias a que es el vehículo para la transmisión de los conocimientos al obtenerlos (o emitirlos) ya sea de forma oral o escrita.

“La utilidad del lenguaje como mediador (en la realidad pedagógica) reside en la posibilidad de transmitir el conocimiento no sólo en forma abstracta sino en forma generalizada”⁵³ de acuerdo a los significados que tienen los conocimientos. Es decir se

⁵² Ibidem pág 49.

⁵³ Azcoaga. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico Op cit, pág 146.

requiere de la abstracción del lenguaje ya que hay palabras u oraciones cuyo significado no se puede concretizar o representar en la realidad. De ahí la importancia del desarrollo normal del lenguaje en sus tres estadios.

Por lo tanto el estadio más importante para el aprendizaje pedagógico es el tercer nivel lingüístico, debido a la comprensión semántica y sintáctica de las palabras.

2.3 PROBLEMA DE APRENDIZAJE.

Como se ha mencionado dentro de la realidad educativa es común encontrar alumnos con dificultades de aprendizaje. Estos niños en comparación al resto de sus compañeros de clase no se adaptan o no responden a los requerimientos pedagógicos de la escuela, observándose así que presentan una disminución en su rendimiento académico originado por posible problema de aprendizaje, todo esto a pesar de tener una inteligencia normal o superior a la media.

También se ha mencionado que en el desarrollo histórico de los problemas de aprendizaje, las primeras investigaciones sobre dichas dificultades se realizaron en la segunda mitad del siglo XIX siendo los estudios más representativos los de Gall, Hinshelwood, Orton, Strauus, Myklebust y Kirk sin dejar de citar otros cuyas aportaciones en el estudio de los problemas de aprendizaje son fundamentales para su desarrollo y consolidación. Durante la historia de los problemas de aprendizaje podemos observar un gran número de terminologías que aunque no siempre coinciden y en ciertas ocasiones se contraponen, al analizarlas es posible encontrar similitudes en la delimitación de los casos de niños con problemas de aprendizaje.

Es así que en este esfuerzo por delimitar a los problemas de aprendizaje como un campo de estudio para distintas disciplinas, Samuel Kirk fue el primero en introducir el término de dificultades de aprendizaje en el año de 1963 abriendo así el campo de acción a niveles federales y dentro de la sociedad en general para la atención de esta

población. En dicha definición Samuel Kirk describía a un grupo de niños que presentaban problemas en el desarrollo de las distintas habilidades pedagógicas (lectura, escritura y cálculo) excluyendo de esta definición a niños con impedimentos sensorio motores (ceguera y sordera) y a niños con retraso mental. Gracias a esta definición se delimito de forma mas clara el campo de estudio y atención de los llamados problemas de aprendizaje.

De dicha definición se desprendieron muchas más, las cuales trataban de formar un perfil de los niños que presentaban alguna dificultad notoria dentro de su aprendizaje escolar.

La definición que hay sobre problemas de aprendizaje ha sufrido diferentes evoluciones e interpretaciones a partir de los estudios e investigaciones que se han realizado a lo largo de la historia de este objeto de estudio.

Actualmente la definición mas recurrida sobre problemas de aprendizaje es la siguiente: “Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades del aprendizaje, problemas en la conducta de autorregulación, percepción social e interrelación social.”⁵⁴

Munsterberg Koppitz considera “que un niño tiene problemas de aprendizaje si su rendimiento escolar esta mas de un año por debajo de su edad mental, y si no puede adelantar o sacar provecho de su concurrencia al grado común de la escuela publica, a pesar de contar con un potencial intelectual normal (es decir, sin retardo mental) y en ausencia de problemas motores groseros. La dificultad de aprendizaje del niño puede resultar de cualesquiera de los siguientes puntos: inmadurez o retraso en el desarrollo,

⁵⁴ Anaya Pérez Armando. La educación especial hoy. Op cit, pág 57

daño neurológico, carencia temprana, lesión cerebral, disfunción cerebral determinada genéticamente, perturbación emocional severa, disfunción cerebral mínima u otras razones.”⁵⁵

Sara Paín considera “perturbaciones en el aprendizaje aquellas que atentan contra la normalidad de este proceso, cualquiera que sea el nivel cognitivo del sujeto... y sólo se definirán como dificultades para aprender las que no permiten al sujeto aprovechar las posibilidades con que cuenta.”⁵⁶

Estas definiciones tienen una concordancia con los siguientes puntos:

- 1) El principio de disparidad. Este principio supone que el niño con problemas de aprendizaje es identificado por una diferencia notable entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad realiza. Para clasificar a un niño con problemas de aprendizaje, el nivel de rendimiento observable debe de ser inesperadamente bajo en comparación con su capacidad mental y en comparación con el rendimiento de sus compañeros de la misma edad.

- 2) El énfasis en las perturbaciones básicas de los procesos de aprendizaje. En este sentido las definiciones hacen referencia a la suposición de que la integración de los procesos necesarios para el aprendizaje permite a los alumnos llevar a cabo un aprendizaje óptimo y cualquier alteración en estos procesos básicos del aprendizaje (auditivo, visual, táctil, motor, lenguaje, entre otros) pone en desventaja al alumno dentro del aprendizaje académico.

En el plano pedagógico se incluyen los problemas académicos como manifestación de un problema de aprendizaje por ejemplo: en la lectura la escritura y el cálculo.

⁵⁵ Munsterberg Koppitz Niños con dificultades de aprendizaje. Editorial Guadalupe Buenos Aires 1976. pág. 35.

⁵⁶ Paín Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de Aprendizaje. Editorial Nueva Visión 1983 pág 45.

Aunque es difícil delimitar el perfil de un niño con problemas de aprendizaje si podemos mencionar algunas características comunes y algunos patrones de conducta que pueden ser identificables por los maestros y por los padres de familia. En general estos niños manifiestan problemas al escuchar, leer, escribir, deletrear o contar. A causa de presentar una dificultad estos niños se encuentran por debajo del nivel requerido para su grado escolar. D. Deutsch⁵⁷ resume las características más comunes de los problemas de aprendizaje en el siguiente cuadro:

Nivel académico	Desarrollo social	Estilo conductual
Exhibe una significativa discrepancia entre el potencial y el rendimiento.	Muestra capacidades sociales inmaduras.	No presta atención en clase; se distrae.
Demuestra falta de habilidad para resolver problemas.	Elige los patrones de conducta menos aceptables socialmente.	Exhibe excesivo movimiento; hiperactivo.
Experimenta retrasos substanciales en el rendimiento académico.	Malinterpreta las indicaciones sociales y las conductas no verbales.	Es impulsivo.
Presenta capacidades académicas desiguales.	No toma decisiones adecuadas.	Tiene una pobre coordinación motora y escasas capacidades de relación espacial.
No se involucra activamente en las tareas de aprendizaje.	Con frecuencia adopta el papel de víctima.	Es desorganizado.
Evidencia un pobre desarrollo del lenguaje y/o cognitivo.	No puede predecir las consecuencias de su conducta.	Parece faltar de motivación.
No ha adquirido las capacidades básicas de lectura.	Utiliza las convenciones sociales de forma inadecuada.	Tiende a ser extremadamente dependiente del profesor y de sus compañeros durante la clase.
	Experimenta rechazo por parte de sus compañeros.	
	Confía demasiado en las motivaciones y en la sinceridad de los demás; es ingenuo.	
	Es tímido, distraído y se aísla.	

Específicamente los criterios para identificar problemas de aprendizaje de lectura, escritura y cálculo son los siguientes:

⁵⁷ Deutsch Smith Deborah Bases psicopedagógicas de la educación especial. Editorial Pearson Educación. 4ª Edición España 2003 pág. 150.

- a) Inversiones de letras y palabras.
- b) Confusiones de letra por sonido y forma.
- c) Discriminación deficiente de fonemas.
- d) Deficiente memoria visual y auditiva.
- e) Discriminación deficiente de figura – fondo para letras, palabras y números.
- f) Dificultad en la orientación derecha – izquierda.
- g) La comprensión de lo que se escucha es superior a la comprensión de lo que se lee.

Los errores sintomáticos del cálculo son los siguientes:

- a) Dificultad en las series numéricas.
- b) Dificultad en la estructuración del número y la resolución de operaciones aritméticas.
- c) Dificultad en el cálculo mental.
- d) Dificultad en la comprensión y resolución de problemas aritméticos.
- e) Dificultad en el aprendizaje de la geometría.

Estos indicadores pueden significar que un niño tiene problemas de aprendizaje, la mayoría pueden ser observados dentro de la escuela ya que estos problemas tienden a ser descubiertos en la escuela primaria. Es probable que el niño no muestre todas estas señales, o aun la mayoría de ellas, pero pueden ser consideradas como una sintomatología común para identificar un problema de aprendizaje.

2.4 ETIOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje puede sufrir ciertos trastornos y/o alteraciones que van a ser manifestadas debido a ciertas disfunciones que pueden ocurrir a nivel orgánico, psicógeno, específico, ambiental o incluso pedagógico.

“Los sistemas de clasificación etiológica agrupan las dificultades en función de su causa. Esto es de considerable utilidad cuando el objetivo es examinar el conjunto de las dificultades que una etiología específica puede originar. También puede resultar útil para predecir el resultado que una dificultad puede tener a largo plazo, siempre y cuando se hubieran observado dificultades similares con anterioridad.”⁵⁸

Para elaborar un diagnóstico sobre problemas de aprendizaje se debe indagar sobre la causa que lo origina, ya que éste en la mayoría de los casos es multifactorial. Es decir, intervienen uno o más factores y los errores presentados en el aprendizaje se manifiestan como un síntoma de dicho problema de aprendizaje. Es así que esos síntomas obedecen a diferentes etiologías las cuales se pueden clasificar de la siguiente manera.

Factor orgánico.

Tomando en cuenta el modelo fisiopatológico los problemas de aprendizaje pueden ser originados por un funcionamiento desordenado de la actividad nerviosa superior.

“Cuando la actividad dinámica se distorsiona, los procesos normales son sustituidos por procesos alterados que igualmente mantienen su fluidez y movilidad pero que dan lugar, ahora, a manifestaciones anormales. Podemos decir que los procesos normales han sido sustituidos por procesos anormales y que el curso normal del aprendizaje se expresa como alteración del aprendizaje.”⁵⁹

Existen diversas causas que dan lugar a estas alteraciones de la actividad del sistema nervioso. Pero siempre es importante tomar en cuenta que la actividad nerviosa superior es variable de un niño a otro.

⁵⁸ Dockrell Julie y Mc Shane John. Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo. Editorial Paidós España 1997, pág 14.

⁵⁹ Azcoaga Op cit. Alteraciones del aprendizaje escolar. Pág. 83.

Uno de los indicadores a tomar en cuenta en la etiología de los problemas de aprendizaje desde una visión fisiopatológica es la determinación genética de un niño con problemas de aprendizaje.

En este sentido la determinación genética debe ser tomada en cuenta dentro de las posibles causas de un problema de aprendizaje, la técnica adecuada que se utiliza en la investigación de la relación de un problema de aprendizaje con la herencia es la anamnesis o historia del desarrollo. En este interrogatorio se indaga sobre las condiciones de aprendizaje de los padres. Dentro de las causas genéticas se debe tomar en cuenta tanto a los miembros de la familia del sexo masculino como femenino.

Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la etiología de los problemas de aprendizaje por factor orgánico es la lesión cerebral.

Se considera como lesión cerebral a “toda alteración difusa o localizada, de tipo anatómico, histológico, ultraestructural o bioquímica que se demuestra por sus síntomas o por medio de las técnicas complementarias del diagnóstico.”⁶⁰

La relación existente entre la lesión cerebral u los problemas de aprendizaje es compleja de tal manera que es necesario realizar un estudio minucioso que determine dicha lesión.

Otra causa común de los problemas de aprendizaje es la lesión cerebral mínima*, dicha denominación describe a un grupo de niños en los cuales no se especifica la naturaleza, extensión ni localización de dicha lesión pero se les atribuye la manifestación de síntomas similares, como son hiperactividad, impulsividad, distractibilidad, retardos o alteraciones del lenguaje, trastornos diversos de la percepción y problemas de aprendizaje en distintas áreas y con grados muy variables.

⁶⁰ Ibidem, pág 87.

* Existen varias denominaciones: disfunción cerebral mínima, síndrome de Strauss, síndrome hiperquinético, entre otros.

Factor psicógeno.

Los cuadros que afectan la capacidad de aprendizaje que pueden ser denominados como psicógenos, son todos aquellos en los que se muestra una desorganización del ajuste armónico afectivo – emocional del niño con su entorno humano y social. Se refieren a la causa involucrada con el psiquismo infantil – personalidad, afectividad y base emocional -. Y al ocurrir un desajuste armónico del niño con su medio puede traer como consecuencia un problema de aprendizaje, de este factor se excluyen las habilidades cognitivas y las funciones cerebrales superiores. El factor psicógeno puede encontrarse en cualquiera de las siguientes clasificaciones.

Alteraciones afectivo emocionales: que son aquellos desequilibrios que el niño sufre en el hogar, el medio social y la escuela, cuyo síntoma más característico es la falta de motivación por aprender y el poco interés por las tareas. Esto es lo que se conoce comúnmente como distractibilidad. Este desequilibrio emocional del niño afecta diferentes áreas de su vida cotidiana pero sobre todo afecta la motivación para el aprendizaje escolar. Esto se observa en un bajo interés por aprender o realizar las actividades y tareas escolares por tal motivo se observa un resultado deficiente en el aprovechamiento.

Manifestaciones afectivo emocionales: las cuales se relacionan más con la forma de ser de un niño, y de la conciencia que se forme de si mismo. Originando una subestimación de sus posibilidades, falta de confianza en si mismo, timidez además tienden a ser niños fantasiosos muy por encima de la realidad, pueden manifestar agresividad y otros mecanismos defensivos que el mismo problema de aprendizaje le ocasiona.

Neurosis: entendida aquí como el cambio de conducta de carácter adaptativo ajeno a los comportamientos normales, sin embargo en un niño solo se hablara de rasgos neuróticos que son incompatibles con el aprendizaje, algunas de las manifestaciones de este tipo serian los rasgos histéricos (como serían los estallidos,

variaciones caprichosas de humor) y las alteraciones fóbicas (llegando incluso al punto de aborrecer todo lo que la escuela representa).

Psicosis: manifestación psíquica que también es incompatible con el aprendizaje e incluso con la realidad. Ya que se muestra una incoherencia de pensamiento y lenguaje como es el caso del autismo, e incluso una desorganización de la personalidad como en el caso de la esquizofrenia. “En formas clínicas más desinhibidas esas alteraciones de comportamiento y del lenguaje pueden asumir manifestaciones violentamente agresivas, impulsivas, destructoras, unidas a un lenguaje incoherente o poco coherente, en el que la falta de ilación coincide con la desorganización del pensamiento.”⁶¹

De ello resulta que esa escasa coherencia del pensamiento, la afectividad y la personalidad, de acuerdo a su sintomatología sean incompatibles con el aprendizaje.

Factor ambiental.

Se encierran diferentes causas que pueden recaer en este factor ya que influye en aspectos que podrían considerarse más bien de etiología orgánica, lo cual no es del todo cierto ya que influye por completo el medio en el cual el niño se desenvuelve. Es decir, recaen la hiponutrición y algunas enfermedades que el niño padezca. A su vez también son causa los factores socioculturales y sobretodo la enseñanza pedagógica.

En primer lugar encontramos que las carencias alimenticias pueden afectar el sistema nervioso central, pueden también ocasionar la baja actividad de aparatos; digestivo, respiratorio, etc., la actividad motora, el nivel atencional, entre otros. Por lo tanto al haber mala nutrición se vera afectado el aprendizaje y el rendimiento escolar.

⁶¹ Azcoaga. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 131.

Enfermedades como las determinadas parasitosis, ciertas anemias e infecciones pueden provocar distractibilidad, fácil fatiga, y desinterés; todo ello trayendo como consecuencia un bajo rendimiento en el aula.

El aspecto social y cultural determinará también el interés por el aprendizaje y su rendimiento en el aula, ya que el nivel social y cultural puede manifestarse entre los estímulos del medio que un niño tenga o no, así que se relacionara también con los estímulos que la escuela le brinde; y de acuerdo a esta relación el niño podrá o no presentar un problema de aprendizaje.

Precisamente al señalar los estímulos que la escuela proporciona nos acercamos al factor pedagógico, ya que su importancia radica en los planes de estudio y la enseñanza de los mismos. Por su parte también el maestro puede provocar un problema de aprendizaje ya que puede ocasionar en el alumno diferentes reacciones de acuerdo al nivel afectivo – emocional que se le manifieste, es decir, puede provocar falta de atención y más en niños que presenten ya una dificultad en el aprendizaje. También influirá la técnica de enseñanza que se utiliza para las diferentes materias pero sobre todo el método utilizado para enseñar la lectoescritura. Es así que en general los problemas de técnica pedagógica pueden dar lugar a trastornos generales en el aprendizaje.

Factor específico.

Se refiere a las alteraciones perceptivomotoras, de la articulación del lenguaje, el análisis y síntesis de la información recibida así como la lateralidad. Desde un punto de vista neuropsicológico se refiere a las alteraciones gnoscopráxicas y las anomalías del lenguaje.

Siendo este factor donde se esclarece o se distinguen más las alteraciones neuropsicológicas al haber ciertas dificultades en la recepción, asociación y expresión necesarias para las labores escolares, siendo así que el análisis y síntesis de la

información llega distorsionada al cerebro (sin que exista específicamente un daño neurológico).

Así pues encontramos que los problemas de aprendizaje pedagógico por factor específico se refieren a las alteraciones de la actividad gnoscopráxicas y del lenguaje.

- a) Alteraciones gnoscopráxicas: cualquiera de estas dos funciones pueden presentar una alteración y existir anomalías propiamente praxicas o predominantemente gnósicas. Siendo estas de dos tipos.

Retardo gnoscopráxico simple. Es el que se refiere a los niños que no alcanzan el nivel esperado para su edad cronológica, es decir, estos niños que presentan un retardo ya sea en las gnosis visoespaciales, o temporoespaciales o en algunas de las praxias y no presentan una patología a nivel orgánico, y podrían alcanzar los niveles requeridos en niños de su edad.

- b) Trastornos del lenguaje: dentro del área del lenguaje existen dos tipos de alteraciones: alteraciones simples y alteraciones patológicas.

Retardo simple del lenguaje. Ocurre cuando la adquisición del lenguaje se presenta de forma tardía y sólo se habla con monosílabos y gesticulaciones suficientes para comunicarse.

Además se presentan los desordenes del aprendizaje ya que se encuentran relacionados frecuentemente con la predominancia lateral, influyendo por lo tanto una indeterminación de la lateralidad que el sujeto presente.

Es así que, el estudio detallado de los posibles factores de un problema de aprendizaje permite clasificar a los alumnos que presentan un problema de aprendizaje de acuerdo a su etiología, permitiendo así desarrollar y aplicar el tratamiento adecuado a sus necesidades específicas.

Es importante mencionar que el conocimiento de las causas o factores de un problema de aprendizaje permiten llevar a cabo una mejor detección del problema específico del aprendizaje.

2.5 CLASIFICACIÓN DEL LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Los problemas de aprendizaje ya sea en la lectura, la escritura, el lenguaje o el cálculo son una situación común en la escuela primaria, para poder identificarlos será necesario conocer, distinguir y analizar los distintos tipos de alteraciones que existen así como su sintomatología más común.

Dislexia.

El alumno que no aprende correctamente el proceso de lectoescritura en tiempo y forma de acuerdo a su edad correspondiente es el alumno que tiende a sufrir un retardo lectoescritor o incluso una dislexia.

Dentro de los problemas específicos en el aprendizaje escolar la dislexia ocupa uno de los lugares mas importantes, ya sea por su incidencia o por la gran cantidad de investigaciones que sobre esta se han realizado.

La mayoría de estudios hechos sobre dislexia la describen como “un síndrome determinado, que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras y grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases, afectando tanto a la lectura como a la escritura.”⁶²

A consecuencia de la gran cantidad de investigaciones que se han hecho sobre este problema específico existe en la literatura una gran cantidad de definiciones, en

⁶² Rivas Torres Ma. Fernanda. Et. al. Dislexia, disortografía y disgrafía. Ediciones Pirámide España 2001. pág 18.

este sentido consideramos las siguientes como las que definen a la dislexia de forma más completa.

Santiago Molina menciona que “la dislexia desde una perspectiva neuropsicológica, debe ser entendida como un trastorno específico que algunas personas poseen para procesar la información procedente del lenguaje escrito como consecuencia de ciertos déficit neuropsicológicos de los sistemas funcionales que son responsables de dicho procesamiento, bien sea de tipo evolutivo o bien de tipo adquirido a pesar de disponer de un nivel de inteligencia normal y de un potencial de aprendizaje adecuado a sus edades cronológicas.”⁶³

Margarita Nieto menciona que la dislexia es “la dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura debida a causas neurogenéticas, a inmadurez, o problemas secundarios.”⁶⁴

Los niños denominados como disléxicos poseen una inteligencia normal o superior y no presentan dificultades físicas o daños neurológicos, pero presentan dificultades en la adquisición o utilización del código escrito causado por distintos factores, siendo los más comunes una inmadurez neurológica o de capacidades neuropsicológicas, factores ambientales o emocionales, entre otras.

Los errores más comunes que se pueden observar en niños disléxicos son los siguientes.

La lectura se caracteriza por ser lenta, ausente de ritmo, con lectura de palabras desde la mitad, pérdida del renglón, confusión en el orden de las letras e inversión de grafías o de palabras.

⁶³ Molina García Santiago. Et. al. El fracaso en el aprendizaje escolar II. Dificultades específicas de tipo neuropsicológico. Ediciones Aljibe. España 1998 pág 15.

⁶⁴ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op cit, pág 19.

En la escritura los errores más comunes son omisiones, confusión en el orden de las letras y las palabras, confusiones entre el fonema y la grafía, rotaciones o inversiones, así como excesivo esfuerzo en el acto de escribir provocando cansancio muscular y deficiente caligrafía.

“Las características de la dislexia no solo pueden observarse en el plano conductual o en su manifestación escolar, sino que también se manifiestan en el desenvolvimiento cotidiano de los niños disléxicos.”⁶⁵

En este sentido los niños disléxicos presentan dificultad para diferenciar la izquierda y la derecha presentando así problemas de orientación y dirección, presentan dificultad para automatizar ciertas nociones espaciotemporales o pueden poseer una expresión oral muy por debajo de su edad. También pueden presentar un retraso en la estructuración y el conocimiento del esquema corporal, dificultades sensorio-perceptivas responsables de la confusión entre formas, tamaños y posiciones.

Para realizar un diagnóstico de dislexia es necesario realizar una valoración neuropsicológica y académica así como conocer la clasificación de este trastorno y los errores más comunes que comete el alumno.

Encontramos que incluso entre los problemas de aprendizaje pueden ser concomitantes entre sí, es decir, deberse dicho problema a consecuencia de otro. Es decir. “los cuadros disléxicos (sea cual fuese su gravedad) se manifiestan en el contexto de la actividad escolar, a veces específicamente (esto es como dificultad para aprender a leer), a veces asociadas a dificultades del tipo de las disgrafías, la disortografía o la discalculia.”⁶⁶

Es necesario mencionar que la dislexia puede ser de dos etiologías por lo que se clasifica de la siguiente manera:

⁶⁵ Rivas Torres Rosa Maria. Op Cit, pág 28.

⁶⁶ Bima Hugo J. El mito de la dislexia. Editorial Prisma. México 1984 pág 71.

- 1) Dislexia evolutiva o de desarrollo: que se presenta por déficits madurativos, en las funciones cerebrales superiores sin existir una lesión o trauma cerebral.
- 2) Dislexia adquirida: la cual se presenta por una deficiencia en la adquisición de la lectoescritura a pesar de existir una inteligencia normal o superior lo que da lugar a distintas manifestaciones de errores en dicho proceso.

Dentro de las etiologías existen factores específicos que son los responsables de la dislexia que involucran alteraciones de índole neuropsicológica que provocan una alteración en el proceso de lectoescritura. De tal forma que cada causa pese a compartir sintomatología en común advierte características particulares que incluso dan como resultado la clasificación de los tipos de dislexia. Dichos factores específicos son los siguientes.

A partir de una perspectiva neuropsicológica las causas que origina la dislexia son alteraciones o ausencia de gnosis, praxias, lateralidad indefinida, e incluso dificultades motrices.

Causas gnósicas: se van a presentar dificultades en la percepción visual y visoespacial e incluso una mala coordinación viso – motriz acarreado como consecuencia errores como son: falta de rapidez en la lectura (por lo tanto deletreo o silabeo).

Gnosis auditivas: debido a esta alteración el niño disléxico escribirá tal como oye las palabras, puede olvidar el sonido que corresponde a las grafías, e incluso se explicaría la pobreza de vocabulario y la deficiente memoria auditiva, los errores específicos serán: errores en el ordenamiento de las letras, incapacidad para deletrear palabras, olvido o confusión del significado de términos (palabras o conceptos), sustituciones de fonemas, omisiones y disociaciones.

Dificultades motrices. Aunque no se presente una inmadurez si se observa que estos niños son torpes en sus movimientos. Dichos problemas motores se deberán a trastornos práxicos o dispraxias.

Es así que la lateralidad, el ritmo, la hiperactividad y sus alteraciones lingüísticas van a ser causa de la dislexia. Presentando dificultades como los trastornos de la lectura, la escritura en espejo e incluso la agrafía. La falta de habilidad rítmica puede ser la causa de una lectura lenta, sin modulación y entonación, lo cual altera la comprensión de lo leído. Además de errores en el ordenamiento de las palabras, errores de entonación y acentuación de las palabras, así como fallas en la separación de las mismas.

Por su parte la hiperactividad afecta procesos cognitivos como la atención y concentración, alterando la lectura y escritura del niño.

Las alteraciones lingüísticas afectan la lectura y la escritura ya que los errores de articulación de la palabra y de su expresión oral ocasionarán que el niño lea y escriba tal como pronuncia y por otro lado las dificultades semánticas ocasionarán la falta de integración del significado de lo leído, por lo tanto el lector recurre a sustituir palabras por otras conocidas.

En concreto, es una variada etiología la que ocasiona el origen de dichas dificultades de la lectura y la escritura, dichos errores no se presentan sin una razón, estos errores se deben a alteraciones gnósico – práxicas, problemas de lateralidad (diestro o zurdo definido, lateralidad cruzada, zurdera contrariada, ambidestria o lateralidad indefinida); dispedagogías (aprendizaje forzado de la lectoescritura, problemas de método, entre otras), alteraciones de lenguaje, ambientes socioculturales bajos e incluso la predisposición hereditaria.

La variedad de investigaciones de diversas corrientes teóricas nos permiten afirmar que bajo la denominación de dislexia existen diferentes subtipos. “Diferentes autores, estudiando grupos de niños disléxicos, han elaborado diversas clasificaciones basadas en sus propias experiencias. Estas nos demuestran cómo los conceptos de unos y otros coinciden en ciertos aspectos y se complementan en otros.”⁶⁷

Es evidente que existen varios tipos de dislexia debido a los distintos procesos neurológicos y psicológicos necesarios para la lectoescritura.

Las investigaciones en la actualidad admiten y presentan coincidencias en que hay un tipo de dislexia debida a una perturbación auditivo – fonológica, así mismo existe otro tipo de dislexia debido a problemas visoespaciales y un tercer tipo que puede presentar una combinación de estas perturbaciones (auditiva y visual).

En este sentido, la dislexia se puede clasificar de la siguiente forma:

- Dislexia viso espacial o diseidética: se caracteriza por una lectura lenta y muy analítica, al lector le resulta muy difícil convertir los signos gráficos de un texto en un todo con significado. “Implica una deficiencia primaria en la capacidad de percibir las palabras completas. Los primeros errores en la lectura son fonéticos o lo que es lo mismo, se sustituye una palabra o fonema, por otra de sonido similar.”⁶⁸
- Dislexia auditivo – temporal o disfonética: en este tipo se observa una dificultad de reconocer la correspondencia entre grafemas y fonemas y la dificultad de respetar el orden secuencial de las letras que conforman una palabra desde el punto de vista fonético, por esta causa los errores más comunes son las sustituciones de unos fonemas por otros, las omisiones de fonemas y de palabras. En este tipo de dislexia se observa en el lector que “su vocabulario

⁶⁷ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op cit, pág 40.

⁶⁸ Rivas Torres Rosa Maria. Op cit, pág 31

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 la palabra. Trata de adivinar las palabras que lee, según la primera o la última letra de la palabra leída. Persiste en leer visualmente sin hacer el análisis de las palabras desconocidas. “⁶⁹

- Dislexia mixta: este tipo de dislexia se caracteriza por la dificultad del lector tanto para realizar el análisis fonético de las palabras, así como para percibir letras y palabras completas. “Se combinan las características de los dos grupos anteriores. No se puede leer, no se puede escribir. Muestra dificultad tanto en la lectura gestáltica como en el análisis de la palabra leída.”⁷⁰ Esta dislexia es la más difícil de tratar debido a la gran cantidad de errores tanto de tipo visual como de tipo auditivo. Algunos autores la denominan alexia.

De tal forma que el conocimiento de la etiología y los distintos tipos de dislexia, así como de los errores de la dislexia permitirán realizar un diagnóstico funcional que conlleve a la elaboración de un programa de intervención adecuado a las necesidades específicas de cada caso en particular. Ya que incluso se puede presentar no solo una dislexia pura, sino también acompañada de otra dificultad específica del proceso de lectoescritura.

Disortografía.

Otro problema específico de la escritura es la disortografía la cual en ocasiones era catalogada como dislexia, es importante recalcar que este trastorno afecta solo a la escritura y en algunas ocasiones se presenta pura.

⁶⁹ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op cit, pág 102.

⁷⁰ Idem pág 102.

“La disortografía se puede definir como el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía.”⁷¹

En este sentido es necesario hacer la distinción entre disortografía y otras dificultades de la escritura como la disgrafía, ya que la problemática de tipo grafomotor no está relacionada con esta dificultad. La disortografía está relacionada con la dificultad de transmitir el código lingüístico por medio de los grafemas correspondientes y utilizar la ortografía de algunas palabras.

Las posibles causas de la disortografía son las siguientes:

- 1) Causas de tipo perceptivo: los niños presentan dificultad en la percepción y en la memoria visual y auditiva, por lo que llegan a presentar problemas en la discriminación de los sonidos fonemáticos, o pueden presentar dificultad en recordar la ortografía de algunas palabras entre otras.
- 2) Causas de tipo intelectual: una inmadurez intelectual puede dificultar el proceso ortográfico ya que “para lograr una transcripción correcta, son necesarias ciertas operaciones de carácter lógico – intelectual que faciliten el acceso al aprendizaje del código de correspondencia fonema – grafema, y en el conocimiento y distinción de los diversos elementos lingüísticos – sílaba, palabra, frase.”⁷²
- 3) Causas de tipo lingüístico: son los referentes a problemas de lenguaje o dificultades en la articulación. Es decir, si el niño articula mal algunos fonemas al escribirlos los sustituirá por otro fonema.
- 4) Causas de tipo afectivo – emocional son las relacionadas al bajo nivel de motivación, ya que ésta es necesaria para que el niño preste atención al realizar sus tareas y así no cometer errores.

⁷¹ Molina García Santiago. El fracaso en el aprendizaje escolar II Dificultades específicas de tipo neuropsicológico. Op cit, pág 227.

⁷² Idem, pág 104.

5) Causas de tipo pedagógico: esta causa esta relacionada con el método de enseñanza, ya que si es inadecuado o no se ajusta a las características y necesidades de los alumnos pueden existir dificultades en el aprendizaje de la ortografía.

Para identificar a un niño con disortografía es necesario conocer las características más comunes de esta dificultad. “La disortografía implica una serie de errores sistemáticos y reiterados en la escritura y la ortografía, que incluso en ocasiones llevan a una total ininteligibilidad de los escritos.” ⁷³

Estos errores pueden ser de una gran diversidad y es posible clasificarlos por categorías:

- Errores de carácter lingüísticos – perceptivo: sustituciones de fonemas similares por punto y modo de articulación, omisiones de letras, sílabas y palabras, agregados de letras, sílabas y palabras, inversiones de sonidos (por dificultad para seguir la secuencia de los fonemas, inversiones de letras en sílabas inversas (isla por sila), mixtas (burja por bruja), e inversiones de sílabas en una palabra.
- Errores de tipo visoespacial: sustitución de letras que se diferencian por su posición en el espacio (d/p, p/q), sustitución de letras similares en su trazo (m por n, a por o), confusión de palabras con fonemas de doble grafema (b por v, ll por y), confusión de palabras con fonemas que admiten dos grafías en función de las vocales (g por j o j por g), omisión de h por no tener sonido dentro de la palabra.
- Errores de tipo visoauditivo: dificultad para hacer la síntesis y asociación entre fonemas y grafemas por lo que cambian unas letras por otras.

⁷³ Ibidem pág 105.

- Errores de reglas ortográficas: no ponen m antes de b o p, no colocan signos de puntuación. no respetan mayúsculas, entre otras reglas.

La disortografía presenta errores semejantes o incluso concomitantes de la dislexia ya que se presentan cuadros similares, solo que la diferencia radica en, no solo la lectura y la escritura pura, como sería el caso de la dislexia o la disgrafía, ya que en esta dificultad su sintomatología representa errores de tipo gramatical y ortográficos de acuerdo con las reglas de escritura de un idioma.

Disgrafía.

La disgrafía es entendida como aquella alteración de la escritura tanto a nivel de lenguaje escrito como en el trazado de las grafías presentándose una alteración que ocasiona una escritura poco o nada legible, presentándose distintos errores en el momento de escribir.

Para realizar una definición más certera de la disgrafía se debe comprender dicha dificultad desde dos contextos.

Un contexto neurológico que es relativo a las afasias; relación existente gracias a que la escritura es la forma de expresión del lenguaje por medio de grafías y cuando esta comunicación no es la correcta se puede hablar de una disgrafía por manifestaciones neurológicas.

Un segundo contexto es el enfoque funcional el cual radica en disfunciones de tipo neuropsicológicas existiendo trastornos en la lateralización, la coordinación visomotora, el esquema corporal y las funciones perceptivo motrices. El acto de escribir “supone el correcto funcionamiento de los mecanismos del sistema nervioso y de los procesos psicológicos implicados. Si por alguna causa, alguno de estos procesos no funciona con la corrección necesaria, aparecen los trastornos en la escritura, aunque no

se deban a lesiones neurológicas graves ni a déficits sensoriales importantes.”⁷⁴ Es decir, la disgrafía funcional es debida a alteraciones de lateralidad y gnósico-práxicas.

Dentro de dichos contextos la disgrafía queda entendida por diferentes autores bajo las siguientes definiciones.

Portellano Pérez la define como “un trastorno de la escritura que afecta la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual, con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos sensoriales, motrices o afectivos intensos.”⁷⁵

Rivas Torres y Fernández Fernández la definen como “la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto en lo que se refiere al trazado o a la grafía.”⁷⁶

Finalmente Santiago Molina la define como “aquellos trastornos del flujo de la escritura debido a disfunciones neuropsicológicas evidenciables.”⁷⁷

Es así que la disgrafía que da la relación existente entre el lenguaje, la escritura y la forma de las grafías, la disgrafía queda entendida como una alteración del lenguaje escrito presentado por un mal trazo de las grafías quedando afectados la simbolización o calidad caligráfica o al significado. Será por tanto una alteración en el proceso de la escritura a pesar de existir una inteligencia adecuada, oportunidades socioculturales y ausencia de alteraciones orgánico sensoriales.

⁷⁴ Molina Santiago. Op cit, pág 102.

⁷⁵ Portellano Pérez. La Disgrafía. Editorial CEPE. Madrid 1993 pág 43.

⁷⁶ Rivas Torres y Fernández Fernández. Dislexia, disortografía y disgrafía. Op cit, pág 157.

⁷⁷ Molina García Santiago. El fracaso en el aprendizaje escolar. Vol. II Op cit, pág 103.

Las causas que originan la disgrafía pueden ser las siguientes:

Dentro de la disgrafía vamos a distinguir diferentes causas que la ocasionan trayendo como consecuencia un cuadro sintomatológico que se manifiesta en las grafías, es decir, en el trazado y forma de las letras.

Dichas causas pueden clasificarse dentro de tres grandes grupos.

1) Causas de tipo madurativo o de tipo funcional; donde intervienen alteraciones neuropsicológicas y dentro de ellas se encuentran cuatro factores que pueden provocar disgrafía.

- a) Lateralización. Cuando hay problemas de lateralización puede provocarse la disgrafía por problemas de ambidiextrismo empleándose indistintamente la mano derecha o la izquierda y su escritura se caracteriza por: ritmo lento, inversión en los giros, deficiente soporte del lápiz y torpeza manual. La zurdería contrariada es otro factor ya que al obligar al sujeto a cambiar la predominancia manual puede ocasionar una escritura en espejo e inversiones de sílabas o palabras. Una lateralidad cruzada puede provocar repeticiones de lo leído o escrito y tendencia a la regresión lectoescritora.
- b) Eficiencia motora. Esta va desde los niños torpes motrizmente, debido a una inmadurez y son los niños que fracasan en actividades de respuesta rápida, de equilibrio y de coordinación fina, lo cual se manifiesta en una escritura lenta y fracturada con letras grandes, mala postura para escribir y que sujetan mal el lápiz. Por otro extremo tenemos a los niños hiperquinéticos que resultan totalmente opuestos a los anteriores y su escritura es irregular, con rapidez y de trazos imprecisos.
- c) Alteraciones en esquema corporal y coordinación perceptivo motora. Dicha función queda completamente relacionada con la actividad gnósica de

percepción, espacio – temporal, la introyección del esquema corporal así como a la actividad práxica.

- Trastornos en la organización visoperceptiva; que se manifiesta por que el sujeto es incapaz de percibir y reproducir adecuadamente lo que están viendo (grafías) y su escritura es defectuosa por alteraciones de figura-fondo, perseveraciones en la copia, hay rotaciones, dificultad en la ejecución de los giros, inversiones y omisiones.
- Trastornos en la estructuración espacio-temporal, ocurre cuando el reconocimiento del tiempo y el espacio es deficiente y su escritura se presenta con errores en la alteración de la dirección, posiciones erróneas en torno a la línea base, alteración de los grafemas con simetría similar e inversiones.
- Trastornos del esquema corporal, la dificultad de reconocimiento e introyección del esquema corporal va a ocasionar un mal soporte del lápiz, inadecuada postura al escribir, lo que ocasiona una escritura lenta y fatigosa para el niño.

2) Causas de tipo caracterial; se relacionan con los factores emocionales y de personalidad del individuo. La disgrafía va a ser ocasionada por conflictos emocionales o tensiones psicológicas del niño. Es así que el sujeto utiliza la escritura como una forma de expresar esa tensión emocional provocando que sea defectuosa, o por otro lado en la misma escritura refleja su personalidad en las grafías siendo estables o inestables, lentas o rápidas.

3) Causas pedagógicas; se deben a errores educativos que pueden detonar una disgrafía en el niño o reforzar la alteración de la escritura en niños que presentan inmadurez. Dichas fallas pedagógicas pueden ser las siguientes:

- Instrucción rígida e inflexible que basada en un sistema formal no toma en cuenta las características individuales.

- Deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras.
- La orientación inadecuada al cambiar de letra script a letra cursiva
- Práctica de la escritura sin una exigencia caligráfica.
- Fallos en indicar la corrección de las deficiencias específicas.
- Incapacidad para enseñar a los zurdos la postura y la posición del papel.

Las causas de tipo pedagógico y psicológico pueden desencadenar una disgrafía como manifestación de algún fallo o trastorno específico, sin embargo, son los trastornos neuropsicológicos y más específicamente las alteraciones perceptivo - motrices y el desarrollo motor que condicionarán la calidad de la letra.

Para reconocer mejor un caso de disgrafía es necesario que se conozcan los errores más comunes de esta dificultad, así como su clasificación o categoría.

Los errores de escritura presentados pueden ser originados por el tipo de disgrafía que el sujeto este manifestando. “Los trastornos de la escritura infantil que entran en la categoría de disgráfico pueden afectar a la simbolización o a la forma de la letra distinguiéndose dos tipos: disgrafía disléxica y disgrafía caligráfica.”⁷⁸

Disgrafía disléxica. Como su nombre lo indica es la alteración escrita como consecuencia de la dislexia presentando errores típicos de ésta como son: omisiones, confusión de letras por sonido, confusión de letras por forma, inversión en el orden de letras o sílabas, invención de palabras, agregados y disociaciones. Por lo tanto el lenguaje escrito se ve afectado por los errores de lectura reproduciéndolos en la escritura.

Disgrafía caligráfica. Es la disgrafía de tipo motriz y el trazado de las grafías es afectado por las alteraciones grafomotoras, los errores de este tipo de disgrafía son: trastornos en la forma y tamaño de las letras, deficiente espaciamiento de las letras de

⁷⁸ Portellano Pérez. La Disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura Op. cit, pág 44.

una palabra o entre las palabras y los renglones, inclinación defectuosa de palabras y renglones. Defectos en los enlaces de las letras que conforman una palabra, alteración de la presión al momento de la escritura, trastornos en el ritmo escritor que puede ser muy lento o muy rápido, trastornos en la direccionalidad de los giros y alteraciones en la postura y del soporte adecuado del objeto para escribir, dichos errores ocasionan que la escritura sea de mala calidad incluso completamente ilegible.

Los errores observados en una escritura deficiente o con alteraciones se manifiestan como un trastorno propio de la ejecución de las grafías. Donde se debe conocer cuál es la causa que origina dichos errores, para discernir que tipo de disgrafía presenta un niño, ya que los errores pueden estar ligados a alteraciones neuropsicológicas que se manifiestan únicamente en disgrafía, o incluso estar relacionados a otra dificultad de la lectoescritura.

Discalculia.

En lo referente a la dificultad específica en cálculo existen pocas investigaciones en comparación con las dificultades en la lectoescritura. Aún así es un problema latente en la realidad escolar y por tal motivo es necesario conocer y analizar a fondo las dificultades escolares en el cálculo.

Entendiéndose estas dificultades como aquellos trastornos implicados en el proceso matemático tanto en su evocación como en su comprensión.

En la literatura referente a la dificultad para el aprendizaje del cálculo y propiamente de las matemáticas, mencionamos las siguientes definiciones:

Giordano define a la discalculia como “una dificultad específica en el proceso de aprendizaje que se da entre los alumnos con una inteligencia normal y una escolaridad ordinaria pero que realizan deficientemente una o más operaciones matemáticas”⁷⁹

Una definición reciente es de Semrud – Clikeman y Hynd (1992); la proponen como las “dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas y no están ocasionadas por el retraso mental, ni por inadecuada escolarización, ni por problemas sensoriales de visión o audición.”⁸⁰

Dentro del estudio de las dificultades del cálculo es frecuente encontrar los términos acalculia y discalculia lo cual nos lleva a un primer acercamiento del estudio de dichas dificultades específicamente desde una perspectiva neuropsicológica, ya que se habla de lesiones cerebrales que afectan la capacidad del cálculo y daños adquiridos o procesos mentales inmaduros implicados con el cálculo, refiriendo a la distinción entre la acalculia y la discalculia. “Tradicionalmente se entiende que si el desorden matemático se adquirió después de que se hubiese realizado el aprendizaje de las habilidades matemáticas, esto es, en la edad adulta y es causado por una lesión cerebral, entonces se habla de acalculia. Si por el contrario el desorden matemático se produce antes o durante el periodo de aprendizaje de dichas habilidades, esto es, durante la infancia y no se constata daño cerebral, no existen dificultades en el aprendizaje en general y se presenta inteligencia normal, entonces se habla de discalculia evolutiva”⁸¹

La discalculia se clasifica según a las funciones cerebrales superiores que se encuentran comprometidas en dicho trastorno, presentadas por una inmadurez de dichos sistemas funcionales.

⁷⁹ Giordano Luis. Discalculia escolar. Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Ediciones IAR Buenos Aires 1976 pág 21

⁸⁰ Valles Arándiga Antonio. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial Promolibro. España 1998 pág 329.

⁸¹ Molina García Santiago. El fracaso en el aprendizaje escolar. Vol. II. Dificultades específicas de tipo neuropsicológico, Op cit, pág 160.

“El modelo neuropsicológico establece una clasificación de acuerdo con los contenidos matemáticos que se ven afectados en su aprendizaje”⁸²

- Discalculia verbal: se refiere a la inhabilidad para designar y relacionar cantidades matemáticas, números, términos, símbolos y relaciones.
- Discalculia practognósica: es la inhabilidad para enumerar, comparar y manipular objetos o dibujos matemáticos.
- Discalculia alexica: es la dificultad para la lectura de números y símbolos matemáticos.
- Discalculia agráfica: es la dificultad para la escritura para la escritura de número y símbolos matemáticos.
- Discalculia ideognósica: es la dificultad en la comprensión de conceptos matemáticos y ejecución de cálculos mentales.
- Discalculia operacional: es la dificultad para resolver correctamente las operaciones matemáticas.

Dentro de las causas relacionadas con la discalculia podemos mencionar las siguientes.

Como neuropsicológica se presenta la dificultad para el cálculo en una lesión cerebral en regiones del cerebro y afectarán una habilidad específica para el proceso matemático. Es así que las lesiones en el cerebro pueden producir la acalculia, la alexia y la agrafía de dígitos y símbolos.

En el caso específico de la discalculia esta causa es dada por fallas en las gnosias visoespaciales y del esquema corporal. Así como alteraciones práxicas, lo cual ocasionará disgrafías de números o signos.

Por otro lado el aspecto verbal va a ocasionar que no se comprenda el lenguaje matemático como alteración lingüística de dicha expresión matemática.

⁸² Valles Arándiga. Op cit, pág 332.

Para llevar a cabo la adecuada ejecución del proceso matemático el análisis y la síntesis de la información matemática debe ocurrir en su normalidad, ya que cuando se ven afectadas estas dos funciones perturbarán la correcta ejecución de las operaciones, dada por la pérdida del concepto de número y la resolución de problemas aritméticos dado por la dificultad para planear la resolución de las problemáticas numéricas y espaciales.

“Como causas de estas dificultades se han señalado muchas. De acuerdo con cada enfoque científico se ha dado mayor énfasis a unas o a otras así por ejemplo, diferentes autores... han señalado como causas tan dispares de la discalculia las siguientes:

- Lesiones cerebrales.
- Alteraciones neuropsicológicas.
- Aparición tardía del lenguaje.
- Aspectos genéticos.
- Fallas en la maduración neurológica, inmadurez, o problemas en la lectoescritura.
- Alteraciones en el desarrollo intelectual: razonamiento lógico – abstracto.
- Factores de maduración: sensopercepción, atención, memoria, imaginación, psicomotricidad, lateralidad, ritmo....
- Deficiencias de las habilidades verbales.
- Alteraciones de la psicomotricidad.
- Falta de conciencia de los pasos a seguir.
- Fallos estratégicos.
- Dificultades en el pensamiento abstracto.
- Falta de motivación.
- Perturbaciones emocionales.
- Problemas socioambientales
- Ausentismo escolar.
- Trastornos de conducta (conducta impulsiva).

- Lentitud en la respuesta.
- Problemas de memoria para automatizar las combinaciones numéricas básicas.
- Utilización del lenguaje inadecuado para el niño. Enseñanza poco eficaz por secuenciación rápida (dispedagogías.)
- Escasez de conocimientos previos.
- Falta de automatización de los procedimientos simples del cálculo.”⁸³

Los errores que se presentan como síntomas de la discalculia los podemos clasificar en seis grupos que manifestaran errores específicos en el proceso matemático.

El primer síntoma de que existe una discalculia escolar nos lo dará el niño, cuando presente algún problema de entendimiento o fallo referido a alguna parte del cálculo. A continuación se indican cuales pueden ser esos fallos para detectar una probable discalculia escolar.

LOS NÚMEROS Y LOS SIGNOS.

Los errores vinculados con los números exigen la previa comprobación de que el alumno tiene la noción de lo que es un número (conjunto de cosas), que la serie numérica se explica por medio de dos ideas (sucesión y ordenamiento de conjuntos) y que tenga claro el concepto de magnitud.

- o Fallas en la identificación.

El alumno no conoce los números, no los identifica. Al señalarle un número cualquiera de la serie, titubea y se equivoca al nombrarlos o señalarlos. Otras veces, al dictarle un número, escribe otro cualquiera, y al indicarle que copie uno o dos números de la serie, duda y se equivoca copiando otros.

⁸³ Ibidem pág 337.

- Confusión de números de formas semejantes.

En la copia el niño confunde grafismos parecidos: confunde el tres con el ocho, el siete con el cuatro.

- Confusión de signos.

Al dictarle o al hacer una copia confunde el signo de sumar con el de multiplicar y el de restar con el de dividir, y viceversa. Aunque la confusión es mayor en el dictado que en la lectura.

- Confusiones de números de sonidos semejantes.

En el dictado confunde el dos con el doce, el siete con el seis.

- Inversiones.

Este trastorno se caracteriza por la forma en que el alumno escribe los números: los hace girar ciento ochenta grados. El caso más frecuente es confundir el seis con el nueve.

- Confusiones de números simétricos.

Aquí el trastorno tiene cierta relación con la lateralidad. Ciertos rasgos que determinados números que debieran ocupar el espacio derecho los dibuja al lado izquierdo o viceversa.

LA NUMERACIÓN O SERIACIÓN NUMÉRICA.

Consideramos la serie numérica como un conjunto de números que están subordinados entre sí y se suceden unos a otros.

- La repetición.

Se le ordena al alumno que escriba la serie numérica del 1 al 10, y reiteradamente repite un número dos o más veces. Ejemplo: 1, 2, 3, 4, 4, 5, 6, 7, 7, 8, 9, 10.

- La omisión.

Esta dificultad es la más frecuente. El alumno omite uno o más números de la serie. Ejemplo: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10.

- La perseveración.

Es el trastorno menos frecuente. Se le indica al alumno que cuente del 1 al 8 y que al llegar a éste se detenga. Pero el alumno no reconoce la limitación de la serie, y al llegar al 8, en vez de pararse, sigue contando.

- No abrevian.

Este trastorno se hace presente cuando se le indica al niño que escriba o repita una serie numérica empezando por un número concreto. Pero se comprueba que no es capaz de reunir las unidades anteriores a ese número, y las escribirá o pronunciará en voz baja. Ejemplo: Se le dice al niño que empiece a contar a partir del cinco, y él pronuncia en voz baja los números 1, 2, 3, y 4.

- Traslaciones o trasposiciones.

Se caracteriza por el hecho de que el alumno cambia el lugar de los números. Ejemplo: se le dicta el 13 y escribe el 31, se le indica que escriba el 18 y escribe el 81.

ESCALAS ASCENDENTES Y DESCENDENTES.

Los trastornos del aprendizaje de las escalas, por lo general, vienen acompañados de los trastornos hallados en la serie numérica.

Previamente hay que asegurarse de que los alumnos entienden las nociones operacionales de la suma y la resta (agregar y quitar), para pasar en otro momento a las operaciones numéricas de las escalas ascendentes y descendentes, primero con números pares y luego con impares, para llegar finalmente a la automatización útil.

Al igual que en la numeración, se han hallado en las escalas, repeticiones, omisiones, perseveración, y dificultad de abreviación. También se ha encontrado, pero en menor medida, la rotura de escalas, por las que el niño intercala un número que no corresponde. Ejemplo: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10. El niño ha intercalado erróneamente el 5 y el 9.

LAS OPERACIONES.

Antes de conocer o realizar el mecanismo de las operaciones, el alumno debe entenderlas en todas sus dimensiones y llegar a saber para qué sirven. Es decir, que el niño debe entender su empleo y su resultado antes que su mecanismo.

- Mal encolumnamiento.

En estos casos el alumno no sabe alinear las cifras, y las escribe sin guardar la obligada relación con las demás.

$$\begin{array}{r} 34 \\ +8 \\ \hline 114 \end{array} \quad \begin{array}{r} 786 \\ -63 \\ \hline 156 \end{array}$$

- Trastornos de las estructuras operacionales.

Se han encontrado distintos tipos de trastornos en relación con una de las operaciones.

En la suma y la resta.

- Iniciar las operaciones por la izquierda en vez de hacerlo por la derecha.

$$\begin{array}{r} 132 \\ +293 \\ \hline 326 \end{array}$$

- Sumar o restar la unidad con la decena, la centena con la unidad de millar.

$$\begin{array}{r} 132 \\ +253 \\ \hline 1573 \end{array}$$

- Realizar la mitad de una operación con la mano derecha y la otra mitad con la izquierda (trastorno poco frecuente).

En la multiplicación.

- Mal encolumnamiento de los subproductos.

$$\begin{array}{r} 34 \\ \times 14 \\ \hline 136 \\ \quad 34 \\ \hline 170 \end{array}$$

- Empezar la operación multiplicando el multiplicando por el primer número de la izquierda del multiplicador.

$$\begin{array}{r} 351 \\ \times 32 \\ \hline 1053 \\ \quad 702 \\ \hline 8073 \end{array}$$

- Iniciar la multiplicación multiplicando el primer número de la izquierda del multiplicando.

$$\begin{array}{r} 52 \\ \times 23 \\ \hline 157 \\ \quad 50 \\ \hline 657 \end{array}$$

En la división.

- No saben con precisión cuántas veces está contenido el divisor en el dividendo.
Ejemplo: $8/2$, coloca un 3, y le está 4 veces.

- Para iniciar la división, primero toma en el dividendo las cifras de la derecha.

$$\begin{array}{r} 20 \\ 20 \overline{)841} \\ \underline{018} \end{array}$$

- Al multiplicar el cociente por el divisor, resta mal en el dividendo, pues lo hace con los números de la izquierda.

$$\begin{array}{r} 2 \\ 20 \overline{)44} \\ \underline{40} \end{array}$$

- Al dividir, coloca mal el cociente, pues primero anota el número de la derecha, y luego el de la izquierda. Ejemplo:

$$\begin{array}{r} 24 \\ 20 \overline{)841} \\ \underline{041} \\ 01 \end{array}$$

Fallas en el procedimiento de “llevar” y “pedir”.

Las dificultades son mayores al pedir. Para que el alumno comprenda este mecanismo, es imprescindible que posea claramente la idea de decena, domine su análisis y conozca el lugar que ocupa siempre en la serie numérica. Aunque esto presupone el dominio en los ejercicios prenuméricos, seguridad en los conceptos de mayor y menor, magnitud numérica, lateralidad y comprensión de las operaciones con dígitos.

Ejemplos:

- El alumno debe entender con claridad que en la resta $281 - 4$ no puede restar el 4 del 1 porque es mayor. Así que debe pedirle una unidad al 8 que se halla en la izquierda, y este quedará transformado en 7.

- Esto está en oposición al razonamiento que debe hacerse al efectuar una suma: $34 + 7$. Las unidades son 11 ($4+7$), pero se coloca en el resultado el uno y se lleva la decena, transformándose el tres en cuatro.

LOS PROBLEMAS.

La mecanización en la solución de los problemas ha ido formando en el alumno la idea de que un problema es un juego de cantidades. Está lejos de pensar lo que es en esencia: la transformación de una operación concreta en una operación matemática.

Las dificultades, que se encuentran en los niños, se referían:

- Al enunciado del problema.

El alumno presenta dificultades para leer el enunciado, porque se trata de un disléxico. Otras veces no lo entiende, porque se tiene una inmadurez neurológica o es un deficiente mental.

- El lenguaje.

El lenguaje empleado no es claro, y no plantea concretamente, según el grado que cursa el alumno, las distintas partes del enunciado.

- El niño no entiende la relación del enunciado con la pregunta del problema.

No lo capta de forma global. No llega al grado de interiorización, que le permite una eficiente representación.

- El razonamiento.

La representación mental deficiente determina falsas relaciones, por lo que se confunden ideas o puntos de referencia principal con los secundarios.

El esquema gráfico del problema y su división en partes, favorecen el razonamiento.

- Mecanismo operacional.

Fallas en el mecanismo operacional utilizado para la resolución del problema., que podrán desaparecer con la reeducación y la ejecución del plan de ejercicios correspondientes, evitando la automatización.

CÁLCULOS MENTALES.

Corresponde a la corteza cerebral la elaboración del pensamiento, por medio de la acción mental. Pensar es imaginar, abstraer, considerar, discurrir, facultades que contribuirán a afianzar el razonamiento.

A este nivel el alumno realiza cálculos mentales, por cuyo motivo las exigencias previas de la maduración y de realización deben ser complementadas para evitar el fracaso. Éstas implican un conocimiento cabal de las operaciones y de las tablas, los problemas y las escalas, afianzamiento de la atención, la memoria y la imaginación; funciones que favorecerán el cálculo. Si no realiza un buen cálculo mental podría ser debido a que el niño presenta algún trastorno de los nombrados anteriormente (escalas, tablas, operaciones, problemas).

Las dificultades del cálculo al igual que las dificultades de la lectoescritura son concomitantes a las alteraciones gnósico – práxicas, verbales, a una inmadurez, entre otras, por lo que su manifestación se caracteriza por una sintomatología común, ya que es difícil encontrar cuadros puros de una dificultad específica, ya que los errores pueden ser observados no solo en el cálculo si no también en la lectura o escritura debido al origen de dichos errores.

Dislalia.

Dentro del campo de los problemas de aprendizaje, las dificultades correspondientes al lenguaje son muy variadas en cuanto a su nomenclatura y su sintomatología, así como en su gravedad. Pero dentro de las aulas escolares y dentro

de los consultorios psicopedagógicos los problemas de lenguaje más comunes son las llamadas dislalias.

El término de dislalia corresponde a la dificultad en la articulación de los fonemas que conforman una palabra, provocando como errores la sustitución, omisión y distorsión de los fonemas o sonidos de las palabras.

Según Azcoaga, “se denominan dislalias a las fallas de los puntos de articulación correspondientes a ciertos fonemas.”⁸⁴

Ampliando esta definición, Pilar Pascual García menciona que el concepto de dislalia se refiere “al trastorno de articulación de los fonemas, o bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de éstos por otros de forma impropia. Se trata pues de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.”⁸⁵

Es así que, la dislalia puede afectar a la articulación de vocales o consonantes y el problema se puede presentar en uno o varios fonemas, sí el lenguaje de un niño se encuentra muy afectado al extenderse a varios fonemas puede ser ininteligible.

Al igual que otros problemas de aprendizaje la dislalia puede deberse a distintas causas. Azcoaga propone tres factores o niveles de generación de la dislalia: “un nivel neurológico cuya patología está determinada por trastornos del sistema nervioso; un nivel psicógeno, causante de alteraciones de la articulación por un compromiso global de la inteligencia o del comportamiento y del pensamiento y en última instancia aquellas alteraciones de los puntos de articulación que dependen de factores anatómicos o de procesos de aprendizaje incorrectos.”⁸⁶

⁸⁴ Azcoaga Juan et al Los retardos del lenguaje en el niño. Editorial Paidós. Madrid 1987, pág. 138

⁸⁵ Pascual García Pilar. La dislalia, naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Editorial CEPE, Madrid 1972, pág. 27

⁸⁶ Azcoaga Juan. Los retardos del lenguaje en el niño. Op. cit. Pág. 138

En este sentido la dislalia puede ser originada por diversas causas pero presentando una sintomatología común en la reproducción de fonemas. Partiendo del hecho de que el lenguaje pasa por la imitación desde esta etapa en ocasiones puede comenzar a presentarse la dislalia.

Es así que la dislalia se clasifica de la siguiente forma:

Dislalia evolutiva.

Dislalia funcional.

Dislalia audiógena.

Dislalia orgánica.

De acuerdo a su sintomatología, será posible denominar a la dislalia específicamente en el momento de la elaboración del diagnóstico. Para explicar la etiología y su sintomatología más frecuente describiremos cada uno de los tipos de dislalia.

Dislalia evolutiva: corresponde a una etapa del desarrollo del lenguaje en el niño que comienza cuando se forman los estereotipos verbales, pero ocurre una articulación incorrecta sin observarse una evolución adecuada del desarrollo del lenguaje.

Cuando estos errores perseveran más allá de la edad establecida como adecuada, se refiere a una dislalia evolutiva lo que ocasiona que la articulación presenta anomalías.

Dislalia funcional: este tipo de dislalia no presenta ningún trastorno físico, o neurológico, sino que son desordenes fonológicos causados por fallas en la propiocepción del aparato fonoarticulador, existiendo una dificultad funcional en la acción de la respiración, fonación y la articulación.

Otra de sus causas es la incorrecta acomodación de los fonemas dentro de la palabra, las sílabas o las frases, es decir, por una dificultad en la percepción del tiempo y el espacio. Así el niño reproduce la articulación tal y como la percibe sin lograr captar el sonido y su articulación adecuadamente.

Lo mismo ocurre a causa de una dificultad en la discriminación auditiva ya que el niño no logra diferenciar entre un sonido y otro reproduciéndolo tal como lo escucha, por lo tanto el niño no podrá imitar los sonidos diferentes por que no es capaz de discriminarlos adecuadamente.

También se presentan otros factores como los psicógenos, ambientales, hereditarios e intelectuales, todos ellos también son causales de la dislalia funcional.

Dislalia audiógena: se presenta a causa de una pérdida auditiva y está directamente relacionada con la hipoacucia y las alteraciones anatómicas del oído. El niño que presenta este déficit auditivo tendrá una dificultad en el conocimiento y reproducción de sonidos semejantes, presentando alteraciones de la voz y el ritmo.

Por lo tanto la gravedad de la dislalia dependerá del grado de hipoacucia y del daño del oído que el niño presente.

Dislalia orgánica: provoca alteraciones de la articulación causadas por un daño orgánico a causa de las lesiones del sistema nervioso originando específicamente la disartria; o malformaciones de los órganos que intervienen en el lenguaje llamadas diglosias.

Como consecuencia del origen de la dislalia se presenta una sintomatología manifestada por los siguientes errores:

- Sustituciones: es el reemplazo de un fonema por otro.
- Omisiones: cuando no se es capaz de emitir un fonema el niño lo omite.
- Inversiones: es el cambio del orden de un fonema dentro de la palabra.
- Distorsión: es la emisión completamente incorrecta de un fonema.

Las dificultades de articulación – dislalia – como un trastorno del lenguaje forma parte también de los problemas de aprendizaje escolar, ya que los problemas de articulación repercuten también en el proceso de lectoescritura provocando un déficit en el rendimiento académico. Aunque el aprendizaje de la lectura y la escritura sea correcto estos problemas de articulación serán manifestados ya que el niño leerá y escribirá tal y como articula.

Las dificultades en el aprendizaje pueden ser clasificadas, como se expuso, desde cuatro aspectos en particular como son; la lectura, la escritura, el cálculo y el lenguaje. En este sentido es necesario conocer las características de cada dificultad específica del aprendizaje para poder identificarlas por medio de una valoración pedagógica que nos permitirá describir las necesidades particulares de cada niño que presente dichas dificultades dentro del aula escolar.

A continuación nos centraremos en las dificultades específicas dentro del proceso de lectura y escritura, así como su sintomatología mas común ya que esto nos permitirá estudiar de forma mas descriptiva las diversas causas de los errores cometidos por el niño tanto en el proceso de lectura como en el de escritura para estructurar así las vías de solución o corrección de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

CAPÍTULO 3.

DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LA LECTOESCRITURA.

La lectoescritura es una parte esencial de la comunicación humana y es la herramienta más importante dentro del aprendizaje escolar ya que por medio de esta se transmiten los conocimientos generales.

El aprendizaje de la lectoescritura en el niño es un tema predominante dentro de la educación básica ya que este proceso constituye el eje de las materias impartidas en la educación inicial.

Considerando la gran importancia que tiene el proceso de lectoescritura en el aprendizaje escolar es obvio que las dificultades en este proceso ocasionen problemas en el desempeño escolar del niño, estas dificultades pasan inadvertidas por lo que se suele etiquetar al niño sin conocer a fondo el origen de su problema y las posibles soluciones que a este se le puedan dar.

La lectura y la escritura son dos procesos que no pueden darse por separado, ya que intervienen y se mezclan diversos procesos como son la percepción, la memoria y el lenguaje. Tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales accedemos a los conocimientos escolares, es así que, “el aprendizaje de la lectura y de la escritura ha sido considerado como un proceso psicológico de percepción e interpretación de los símbolos gráficos pero es mucho más: esencialmente la lectoescritura es un proceso lingüístico y un proceso social.”⁸⁷

⁸⁷ R. Daviña Lilia. Adquisición de la lectoescritura. Ediciones Homo Sapiens Pág. 14

3.1 PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA.

Leer y escribir suponen un proceso de conciencia y dominio del lenguaje, es decir, que la lectoescritura como lenguaje impreso debe entenderse como un proceso estrechamente relacionado con el lenguaje oral. El niño al ver las letras las traduce en sonidos, con estos sonidos forma palabras las cuales lo llevan a un significado de lo leído o escrito. La letra es la unidad representativa del sonido del lenguaje materno y se llama optema en su forma visual y grafema en la forma de trazarla.

Cuando se inicia en el aprendizaje de la lectoescritura se requiere de una madurez general en lo referente a factores sensoriales, motrices y cognitivos.

El aprendizaje de la lectura y el de la escritura se llevan a cabo de forma paralela ya que uno refuerza al otro y son procesos que no se pueden separar ya que en la cotidianidad escolar se realizan conjuntamente. “Por tanto, tenemos siempre en cuenta que el aprendizaje de la lectura y el de la escritura no sólo son concomitantes sino que cada uno de ellos refuerza la adquisición del otro... por eso hablamos de aprendizaje (pedagógico) de la lectoescritura.”⁸⁸

Pero para el caso de exposición será necesario tratarlos de forma separada ya que analizaremos los procesos básicos de uno y otro para una mejor comprensión de cada proceso.

Lectura.

Leer es transformar un mensaje de signos en un mensaje sonoro, para llegar a un desciframiento del significado, al momento de comprender lo leído. “Al leer traducimos las letras en sonidos y al escribir representamos los sonidos en letras, según el código propio, de nuestra lengua. Esto exige una asociación correcta del optema (estimulo visual) con su sonido o fonema (estimulo auditivo).”⁸⁹

⁸⁸ Azcoaga Juan. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 65

⁸⁹ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op cit, pág 6.

Es así que el proceso de lectura comienza con la percepción del conjunto de letras, para después descifrarlo en sonidos y finalmente lograr una comprensión del significado de las palabras.

Es importante que cuando un niño comience con el aprendizaje de la lectura y la escritura posea ya una madurez neurológica adecuada y un desarrollo del pensamiento necesario para dicho aprendizaje. Pero sobre todo un nivel de aprendizaje de las funciones cerebrales superiores (adquiridas en los primeros años de vida), ya que estas funciones participaran en el proceso de aprendizaje pedagógico, más específicamente en el aprendizaje de la lectura.

En el momento inicial del aprendizaje pedagógico el niño tiene un lenguaje completamente integrado. “Posee un caudal considerable de palabras organizadas entre sí en estructuras gramaticales que maneja flexiblemente, y ha adquirido una cantidad muy grande de significados.”⁹⁰

Es así como el lenguaje ya conformado por su base fisiológica es un material importante dentro del aprendizaje de la lectura.

Al iniciarse el aprendizaje de la lectura entra en juego el aspecto fonológico – auditivo, sintáctico y semántico de la lectura. Comenzando por grupo de palabras ya cotidianas para el niño, que pasan por un reconocimiento o discriminación auditiva cuando las escucha o las emite, haciendo uso de la sintaxis; hasta adquirir el dominio y manejo de la semántica de las palabras y que se irán interiorizando de acuerdo a su uso, mejorando su comprensión y evocación al momento de la lectura.

Además del lenguaje, el aprendizaje de la lectura está conformado por el aprendizaje y la utilización de las gnosias visoespaciales; es decir que se inicia un proceso de identificación de formas (letras), con su sonido (fonemas).

⁹⁰ Azcoaga Juan. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Op cit, pág 151.

“La identificación de formas de letras, o de sílabas, o de palabras, con su sonido tiende a consolidar un nuevo tipo de síntesis entre, respectivamente, un estereotipo fonemático, un estereotipo motor verbal y un estereotipo verbal, simultáneamente.”⁹¹

Es decir que se realiza una nueva síntesis (el mirar la configuración de la letra), mientras se pronuncia el estereotipo fonemático. Esta nueva síntesis es la elaboración de un estereotipo de lectura.

De tal forma que los estereotipos fonemáticos verbales refuerzan la elaboración de los estereotipos de lectura.

Tomando como referencia el hecho de que gnosias y lenguaje se interrelacionan (o afectan) en la adquisición y formación de estereotipos de lectura, se dice que al establecerse el lenguaje intervienen las gnosias auditivas al momento de la discriminación de fonemas, discriminación que ocurrirá al momento de la lectura, tanto de lo leído por el maestro como del mismo niño y cuando esta discriminación auditiva se presente con fallas serán reproducidas al momento de leer, y por ende, la adquisición y síntesis de los estereotipos de lectura no será la correcta. “Todas las fallas de discriminación auditiva están ya formando parte una inadecuada diferenciación de los estereotipos fonemáticos, que las aferencias auditivas contribuyen a sintetizar”.⁹²

Pero no sólo las gnosias auditivas de discriminación de fonemas toman importancia en la integración de los estereotipos de lectura; también las gnosias auditivas rítmicas al intervenir en dicha integración al dársele la entonación y velocidad a la lectura necesarias para su correcta comprensión y expresión.

Es así que en el proceso de lectura intervienen diversos analizadores para que se de el proceso de lectura a través del análisis – síntesis, ya sea de los grafemas o el significado de la palabra lo que dará la consolidación del estereotipo de lectura.

⁹¹ Ibidem pág 152.

⁹² Azcoaga J. Aprendizaje fisiológico y pedagógico. Op cit, pág 153.

La forma como intervienen el análisis – síntesis en el proceso de lectura radica en un primer caso (análisis) en que se comienza por reconocer el signo gráfico (fonema o letra) de acuerdo a su posición en el espacio (principalmente a través de la participación de gnosias visoespaciales), y cuando, se une a otro se forma un estereotipo lector.

Un segundo caso (la síntesis) en el proceso de lectura se da a partir del significado de la palabra para el niño, dando condición para usarla y es a partir de la consolidación de esa palabra que es capaz de establecerla dentro de su jerga de palabras, y de reconocer sus rasgos más notorios de su configuración gráfica. Es decir, a partir de la palabra se comprende su significado (semántica de la palabra) y se reconocen los signos gráficos y se establecen los estereotipos de lectura.

Es así que sea la forma que sea el aprendizaje de la lectura intervienen funciones cerebrales superiores y procesos analítico sintéticos que favorecen la adecuada adquisición de la lectura como resultado de una integración de los estereotipos de la lectura.

El niño debe estar dotado de una serie de habilidades y destrezas lectoras que le permitirán realizar una lectura eficaz:

1. Exactitud lectora. Es la destreza de decodificar la palabra escrita evocando correctamente los fonemas haciéndolo con la adecuada secuencia y acentuación.
2. Velocidad lectora. Como su nombre lo indica es la velocidad del lector para decodificar una palabra en un tiempo determinado (es decir, el número de palabras leídas por minuto.)
3. Fluidez lectora. Es la habilidad de producir la lectura con un ritmo similar al de la expresión oral, es decir sin fragmentar o silabear las palabras.
4. Expresividad lectora. Es la decodificación fonológica a través de la prosodia y la entonación apropiadas.

5. Comprensión de lectura. Es la capacidad más compleja ya que se debe de comprender el significado de las palabras, de las frases y de párrafos y comprender propiamente un texto.

Escritura.

Ya se ha mencionado que el aprendizaje de la lectura y el de la escritura se realizan simultáneamente y se refuerzan recíprocamente, ya que la materia prima tanto de la lectura como de la escritura es el lenguaje.

Al jugar un papel reforzador de la lectura, la escritura se da, ya que las praxias también intervienen en la forma última de la estabilización del estereotipo de la lectura. Dicho de otra forma no solo al haber una actividad muscular de la mano al escribir los grafemas leídos si no también al momento en que los niños dicen en voz alta los fonemas que están dibujando (praxia buco lingual) intervienen las praxias en la consolidación de la lectura, que por ende también esta última reforzará el proceso de la escritura.

En el aprendizaje de la escritura intervienen las praxias manuales. En las primeras ejecuciones que se realizan para escribir (copiando letras) el niño utiliza su actividad práxica manual, pero todavía en un nivel deficiente el cual requiere de una regulación de movimientos musculares innecesarios. Es en esta etapa donde ocurren las primeras manifestaciones de la organización de estereotipos práxicos. A partir de estos se irán elaborando los grafemas de la escritura, los cuales se denominan como estereotipos de la escritura.

Para formarse los estereotipos de la escritura con el uso de praxias digitomanuales y gnosis visoespaciales el niño atraviesa por una maduración de la escritura donde se observan errores propios de los problemas de aprendizaje, pero que hasta un momento dado son permisibles debido a la similitud de formas de algunos grafemas (a y o por ejemplo). A su vez se observará la tensión muscular de todo el

cuerpo con una característica en particular que es el apretar la lengua entre los labios; conducta que se observa durante la adquisición y formación de los estereotipos gráficos y que conforme se van adquiriendo va desapareciendo; para llegar en un último paso a una escritura más relajada con estereotipos bien establecidos. “Todo esto se debe al proceso analítico - sintético (de los grafemas) que está teniendo lugar en el analizador motor y que dará como resultado final la organización de los grafemas <escritos> o mejor aún los estereotipos de la lectura.”⁹³

Toda esta consolidación de los estereotipos de la escritura proviene por lo tanto de la ejercitación continua y el reforzamiento del maestro.

A medida que el niño reconoce y maneja los grafemas leídos y escritos es como se va conformando y adquiriendo el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Es así que, la formación de un estereotipo de la escritura pasa por “las correspondientes etapas de coincidencia de aferencias propioceptivas correspondientes a los músculos de la mano, táctiles, de presión profunda, y otras que, a medida que se van reiterando en una sucesión más o menos regular, contribuyen a consolidarse como síntesis de los estereotipos de la escritura.

Es aquí donde este estereotipo se irá reforzando por la instrucción verbal, y fundamentalmente por la acción de los estereotipos fonémicos reconocidos en el aprendizaje de la lectura.

En este aprendizaje también tienen una participación importante las gnosias visoespaciales. En este sentido Azcoaga menciona que el aprendizaje de la escritura no es sólo una praxia manual, sino una practognosia.

La importancia de una ejercitación manual previa realizada en el jardín de niños es observable ya que esta permite el desarrollo y maduración de las practognosias

⁹³ Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 72.

necesarias para la escritura. Debido a que esto facilita la elaboración y la ejecución de los estereotipos de la escritura.

Se han expuesto por separado cada uno de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que cada uno es un proceso distinto en la formación de estereotipos; se menciona que son recíprocos ya que el aprendizaje de uno influye y refuerza al otro. Dado el hecho de que existen condiciones o funciones necesarias para su aprendizaje y cada una de estas funciones pertenecen a una esfera o factor indispensable para la lectoescritura.

Así como se expusieron las habilidades y destrezas para la lectura, en la escritura se agrupan las siguientes categorías:

1. Grafomotricidad: se refiere a las habilidades y destrezas psicomotrices que hacen posible la escritura. Tomando en cuenta las características de la caligrafía a través de: el tamaño de las letras, la direccionalidad del trazo, interlineación y uniones de lo escrito. Así como, la habilidad motriz, la presión de la escritura, el trazado de las letras, el control postural y la presión del aparato escritor.
2. Ortografía: es el conjunto de habilidades para codificar gráficamente las palabras de un idioma tomando en cuenta las reglas ortográficas y la fonología de las palabras.
3. Composición escrita: es la capacidad del individuo de expresar ideas de forma escrita mediante textos estructuradamente apropiados, (haciendo uso adecuado de las construcciones gramaticales y el vocabulario preciso).

De acuerdo con la psicofisiología “generalmente el aprendizaje de la lectura y la escritura es simultáneo, porque uno y otro se complementan para integrar los procesos funcionales que las rigen.”⁹⁴

⁹⁴ Nieto Herrera Margarita. ¿Porque hay niños que no aprenden? Op cit, pág 151.

Las funciones psicofisiológicas que intervienen en el proceso de la lectoescritura se centra en las funciones cerebrales superiores y en el análisis – síntesis de la información adquirida y evocada.

“La percepción y la interpretación de las imágenes sensoriales regulan las tareas de la lectoescritura en el aspecto fonológico.

La conceptualización y formación de pensamiento controlan la interpretación de lo leído y escrito en el terreno semántico, o sea, lo referente a la significación de los términos.

El planteamiento y preparación sintáctica controlan la entonación y la modulación vocal al leer y la gramaticalidad de la expresión escrita en la redacción espontánea.

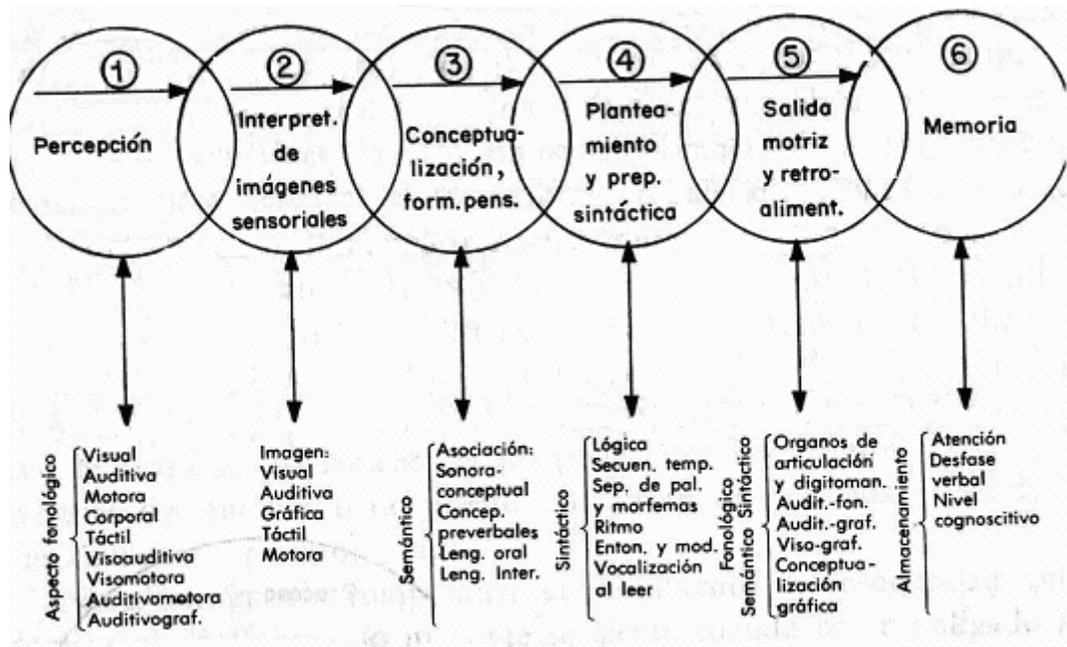
La salida motora y la retroalimentación sensoriomotora controlan el proceso de autocorrección instantánea, que se puede realizar en todos los niveles de aprendizaje: fonológico, semántico sintáctico o en ambos.

“La memoria ayuda a retener y almacenar el contenido de lo que se ha leído o lo que se ha escrito.”⁹⁵

Es así que todas estas funciones se interrelacionan en el proceso psicofisiológico de la lectoescritura como se ilustra Margarita Nieto⁹⁶ en el siguiente cuadro.

⁹⁵ Ibidem, pág. 155

⁹⁶ Nieto Herrera Margarita ¿Por qué hay niños que no aprenden? Op. cit. pág. 152.



Por lo tanto estas funciones requieren que el niño alcance la madurez necesaria para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura. Dicho de otro modo “para alcanzar el nivel suficiente de madurez lectora y gráfica interviene los siguientes factores:

- Lenguaje.
- Nivel mental.
- Desarrollo psicomotriz.
- Desarrollo perceptivo.⁹⁷

Lenguaje.

El desarrollo del lenguaje pasa por varias etapas para su adquisición y una vez conformada esta función se utiliza para la adquisición y uso de la lectoescritura, ya que se estará articulando y expresando gráficamente lo que se lee y escribe respectivamente. Es decir, la ausencia de dificultades de la articulación, en la semántica

⁹⁷ Fernández Baroja Fernanda. La dislexia. Origen diagnóstico y tratamiento. Editorial CEPE. Madrid 1993. pág. 35

y en la sintaxis de la palabra y la frase permitirá la buena adquisición y uso de la lectoescritura.

“Para leer, pues, es necesario que antes se haya adquirido el primer lenguaje, el oral. Cuando se quiere expresar una idea, hay que saber articular los sonidos que la hagan comprensible a los demás e inversamente, cuando se oye una serie de sonidos articulados hay que saber captar su significado. Sin este requisito previo, no se puede aprender que a cada sonido corresponde un signo gráfico que lo representa.”⁹⁸

Es así que el lenguaje es el sustento verbal del proceso de lectoescritura ya que el niño logra decodificar los signos (grafías) en sonidos con significado y viceversa.

Nivel mental.

Intervienen las habilidades cognitivas y por lo tanto el nivel intelectual del alumno afectado por su edad mental (maduración). Es aquí donde concretamente se expresa la edad cronológica –mental- para aprender a leer y escribir, ya que al intervenir las habilidades cognitivas de análisis – síntesis y abstracción se lleva a cabo el procesamiento de la información facilitando el proceso de lectura y escritura.

Desarrollo psicomotriz.

Se refiere a la coordinación mente – cerebro para llevar a cabo diferentes habilidades preparatorias para el continuo desarrollo humano y en un fin último la adquisición y desarrollo de la lectoescritura.

El desarrollo psicomotriz permitirá la interrelación gnósico – práxica comprendida en un periodo preparatorio para las habilidades de la lectoescritura que abarca desde los 3 a los 6 años, habituando al niño para adquirir y posteriormente utilizar dichas habilidades en la lectura y la escritura.

⁹⁸ Fernández Baroja F. La dislexia. Op cit, pág 35.

La psicomotricidad estudia la relación entre los movimientos y las funciones mentales, esta encargada de observar y analizar la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje.

“Los principios básicos de la psicomotricidad se fundan en los estudios psicológicos y fisiológicos del niño, considerando que el cuerpo es el agente que establece la relación, la primera comunicación y que integra progresivamente la realidad de los otros, de los objetos, del espacio y el tiempo.”⁹⁹

Así para que el niño este apto para el aprendizaje de la lectoescritura se involucran una serie de condiciones básicas como son el esquema corporal, la lateralidad la orientación y estructuración espacial, la orientación y estructuración temporal y la coordinación motriz fina y gruesa además de la coordinación visomotriz.

Esquema corporal.

La imagen corporal constituye una noción adquirida que resulta de la observación de las distintas partes del cuerpo y de la representación de la relación que existe entre ellas y con los objetos externos. Por lo tanto si el niño no tiene una imagen completa de su cuerpo y de sus movimientos que es el punto de origen para todos los movimientos e interpretaciones de las relaciones exteriores, la realización de estos movimientos y la percepción de estas relaciones se elaboran defectuosamente.

“Para Ajuariaguerra este reconocimiento es posible gracias al diálogo tónico que implica la relación estrecha del individuo con el medio ambiente.”¹⁰⁰

De la adecuada imagen corporal depende también el sentido de la lateralidad y de la direccionalidad.

Los objetos que nos rodean resultan referidos a nuestro propio cuerpo y los orientamos en el espacio respecto a él. Captamos impresiones táctiles, de temperatura

⁹⁹ Durivage Johanne. Educación y psicomotricidad. Editorial Trillas México 2002 pág 14.

¹⁰⁰ Idem, pág 26.

y de dolor que proceden de la superficie del cuerpo y como resultado nos formamos en la mente una imagen que representa la forma en concebimos el cuerpo. Se dan impresiones visuales y sensaciones y, mediante ellas, constituimos el esquema o imagen corporal.

Lateralidad.

Se entiende por lateralidad el predominio, en los individuos, de un hemisferio cerebral sobre el otro: el izquierdo en los diestros y el derecho en los zurdos.

En el espacio no hay direcciones objetivas, las direcciones que atribuimos al espacio exterior resultan de la proyección de la sensación por las que se perciben las actividades del organismo. De estas direcciones la primera en desarrollarse parece ser la direccionalidad derecha – izquierda.

La lateralidad tiene que ser aprendida. Por medio de la experimentación de los movimientos de las dos mitades del cuerpo, es como podemos llegar a diferenciar el lado derecho y el izquierdo.

En términos neurofisiológicos, podemos hablar de que la lateralidad forma parte de una organización superior del funcionamiento del sistema nervioso.

Atendiendo exclusivamente a la preferencia de una mano sobre otra, teniendo en cuenta todo el cuerpo. Por tanto, es un problema de control corporal, de toma de conciencia corporal y del concepto del espacio.

Estructuración espacial.

Dentro de la noción de espacio tenemos que distinguir entre localización y estructuración del espacio. La base de ambas es la imagen del cuerpo que es la que utiliza como punto de origen de todas las referencias sobre las que se establecen las relaciones espaciales. Sólo mediante una imagen corporal estable y segura puede el niño desarrollar estos conceptos.

Nuestra capacidad para localizar simultáneamente esta variedad de objetos en él, reconociendo a la vez las relaciones que guardan entre ellos, y con respecto a nosotros mismos, es lo que llamamos estructuración del espacio : para poseer un conocimiento suficiente de la estructura del espacio en su totalidad hemos de retener en el sistema nervioso central los resultados de una localización dada y agregar al mismo tiempo las localizaciones adicionales de otros objetos existentes en nuestro medio espacial.

Para la construcción del espacio gráfico, se relacionan la organización del esquema corporal y la definición de la lateralidad con la posición del cuerpo y los objetos para reconocer "arriba de...", "debajo de...", "delante...", "detrás de..." Aspectos imprescindibles en los grafismos de las letras y de los números.

Estructuración Temporal.

Esta noción va unida a la anterior, ya que las nociones de tiempo y espacio se adquieren casi simultáneamente pues, como ha sido señalado por varios autores, el tiempo y el espacio no son sino diferentes dimensiones de la misma realidad.

Las nociones de velocidad, duración y continuidad son los elementos básicos en la captación de esta noción.

“Esta noción se elabora a través del movimiento que, por su automatización introduce un cierto orden temporal debido a la contracción muscular.”¹⁰¹

La estructuración temporal está relacionada con la estructuración espacial, es decir, implica la conciencia de los movimientos y de sus desplazamientos ejecutados en cierto tiempo y en cierta distancia (espacio).

Coordinación motriz gruesa y motriz fina.

El desarrollo de los movimientos depende de la maduración y del tono muscular; en la ejecución motriz “intervienen factores neurofisiológicos tales como soldura,

¹⁰¹ Ibidem. pág 39.

torpeza, hipercontrol, regularidad, entre otros”.¹⁰² Ejecución que se realiza a través de los movimientos gruesos y finos.

Motricidad gruesa.

La motricidad gruesa está relacionada con la capacidad de poner en función al cuerpo como totalidad requiriendo así de una coordinación dinámica, la cual exige la habilidad de sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo, además de la posibilidad o la habilidad de mover voluntariamente una o más partes del cuerpo mientras que las otras permanecen en reposo. A esta habilidad se le llama disociación de movimientos.

Motricidad fina.

La motricidad fina se refiere a la capacidad de utilización de la praxias dígito manuales para manipular los objetos, ya sea con toda la mano o con movimientos más diferenciados utilizando ciertos dedos. Para el uso de instrumentos y materiales propios de la lectoescritura.

En esta coordinación sensoriomotriz es fundamental la educación de los movimientos de manos y dedos.

Coordinación visomotriz.

La coordinación visomotriz se refiere a la capacidad de coordinar las manos y otras partes del cuerpo con los ojos. Así como la habilidad de seguir objetos en movimiento. Lo que significa que se necesita un ajuste continuo de los ojos a la ubicación del objeto en diferentes puntos para su seguimiento y reproducción en el espacio.

¹⁰² Ibidem. pág 35.

La percepción.

Se refiere a la manera de tomar conciencia del medio que rodea al individuo, percibe o toma las sensaciones externas desde los primeros meses de vida. La percepción se elabora a partir de estas sensaciones ya sean, táctiles, auditivas o visuales.

De tal forma que la percepción sensoriomotriz es el conjunto de estimulaciones visuales, auditivas, y táctiles. La percepción muestra su importancia en el aprendizaje escolar cuando el niño aprende a discriminar las formas, los sonidos y los colores.

La percepción se origina a través de los órganos de los sentidos, es decir, a través de los analizadores sensoriomotores que provienen de la estimulación ambiental proporcionando al sujeto el conocimiento del exterior.

Dentro del aprendizaje académico hay tres niveles de percepción necesarios para obtener los conocimientos escolares; particularmente el de la lectoescritura:

“La percepción visual: 1) la función figura-fondo; 2) discriminación gruesa y fina de forma, color, forma, tamaño, proporción y posición; 3) coordinación visomotriz; 4) localización espacial, y 5) memoria visual.

La percepción táctil: 1) captación de formas, superficies, pesos, volúmenes, trazos y letras; 2) sensibilidad corporal profunda con vibrador y con contacto manual; y 3) percepción háptica, relacionando el tacto con el movimiento.

La percepción auditiva: 1) presencia – ausencia de sonido; 2) discriminación de las cualidades del sonido: intensidad, duración, acento, altura, timbre, melodía; 3) localización espacial y discriminación de la fuente sonora; 4) discriminación fonémica; 5) captación del orden secuencial de sonidos; 6) integración fonémica, y 7) memoria auditiva.”¹⁰³

¹⁰³ Nieto Herrera M. ¿Porqué hay niños que no aprenden? Op cit, pág 141.

La dirección del desarrollo se dirige de lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico, donde el niño adquirirá el dominio de sus funciones cerebrales superiores para realizar el adecuado proceso de lectoescritura a través de la utilización de las condiciones o factores básicos para su aprendizaje.

Específicamente de cada uno de estos factores son ciertas condiciones las necesarias para que se de el aprendizaje de la lectoescritura las cuales se desglosan de acuerdo al factor al que pertenecen.

Lenguaje.

Articulación: dicha habilidad radica en la correcta articulación de fonemas y por ende en la adecuada pronunciación de la palabra.

Vocabulario: intervendrá el léxico que el niño maneje para darle la relación del significante - significado al momento de leer y escribir, es decir, se da un análisis – síntesis de la palabra.

Desarrollo psicomotriz.

Ritmo: se refiere al valor prosódico (y entonación) que se le da a la lectura y escritura en el momento adecuado de acuerdo a las sílabas tónica y átona.

Habilidades grafomotoras. Parte de la coordinación óculo-manual para reconocer y seguir lo leído y sobre todo evocar correctamente los signos gráficos al momento de la escritura.

Esquema corporal: es la conciencia que se tiene del propio cuerpo a partir de una percepción visual, táctil o quinestésica.

Noción derecha - izquierda: es necesaria para el aprendizaje de la escritura, ya que está relacionada con las leyes direccionales de las grafías, así como su simetría de letras y números y el ordenamiento de letras en las sílabas.

Lateralización: es de importancia esencial para la elaboración de la orientación del cuerpo, así como para su proyección en el espacio a través de las formas y las grafías. Influye en todos los aprendizajes manipulativos y por lo tanto en la ejecución gráfica, de la misma forma repercute en el aprendizaje de la lectura ya que esta supone una orientación derecha – izquierda en el espacio gráfico.

Para poder llegar a escribir y a leer los niños tiene primero que conocer su cuerpo y saber donde están (lateralidad y direccionalidad). Si el niño no ha aprendido bien primero todo esto difícilmente va a aprender a escribir.

Proceso perceptivo.

A través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto.

Nociones temporales: de acuerdo a la ordenación temporal en la emisión de la palabra al hablar se corresponde su ordenación espacial al momento de escribir ya que los fonemas están ordenados en el tiempo; uno le sigue a otro y por lo tanto como tales deberán ser escritos y leídos.

Nociones espaciales: será la correspondencia entre un fonema y su grafema para lo cual deberá existir una discriminación entre las nociones redondo, alargado, grande, pequeño, derecha, izquierda, arriba, abajo, inversión, cantidad y adición.

Percepción visual: será importante la habilidad de percibir visualmente los estímulos (grafías) para identificar adecuadamente su forma, tamaño, y posición en el espacio.

Figura – fondo: será la capacidad de aislar la palabra del resto del texto y por lo tanto ir leyendo y escribiendo palabra por palabra y línea por línea.

Percepción auditiva: será importante la existencia de una buena agudeza y discriminación auditiva para diferenciar los sonidos y poder distinguir y conocer letras, números y palabras.

Nivel mental.

Memoria inmediata: es la capacidad de retentiva que consolidará los aprendizajes que garantizará que dichos aprendizajes sean recordados y posteriormente utilizarlos.

Memoria secuencial: intervendrá sobre todo para recordar las secuencias de las palabras para leerlas y escribirlas.

Capacidad de simbolización: es la habilidad de transformar el mensaje de códigos (palabra escrita) en un mensaje con significado al leerlo y al escribirlo.

Análisis – síntesis: es la descomposición y recomposición de la palabra primero en grafema (síntesis) para descifrar las sílabas y luego reconstruirla para formar la palabra (análisis).

En conclusión se puede afirmar que un niño que cumple con todos estos requisitos estará en condiciones óptimas para aprender a leer y a escribir. En suma dichas condiciones se resumen a continuación.

- Reconocimiento de formas geométricas sencillas: redondas, alargadas, etc.
- Noción de tamaño, adición cantidad e inversión.
- Dominio discriminativo de los conceptos espaciales arriba, abajo, izquierda, derecha, delante, detrás e inversión.
- Distinción de las nociones temporales antes y después.
- Una capacidad mínima de memorización.
- Recuerdo de secuencias.
- Ausencia de déficit visuales, auditivos, articulatorios.
- Capacidad de simbolización.
- Ausencia de perturbaciones analítico – sintéticas.
- Adecuada capacidad rítmica.
- Ausencias de alteraciones en la relación figura fondo.
- Vocabulario mínimo.
- Condiciones emocionales óptimas.
- Patrones motrices correctos.
- Buena coordinación visomanual.
- Desarrollo psíquico adecuado.
- Hábitos grafomotores correctos.¹⁰⁴

Por lo tanto cualquier alteración de estas condiciones puede provocar alguna perturbación de la lectura y la escritura.

Como hemos desglosado anteriormente existen prerequisites o habilidades básicas que sostienen el aprendizaje escolar y mas específicamente el aprendizaje de la lectoescritura.

¹⁰⁴ Jiménez, J. La Prevención de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectoescritura. El Método Mapal. Madrid 1989 Editorial CEPE, pág. 24

Es así que una dificultad en la adquisición de estas habilidades puede tener consecuencia en un correcto proceso de lectoescritura convirtiéndose así en un problema específico de aprendizaje. Ya que para que el alumno sea apto para el aprendizaje necesita haber reunido una serie de condiciones básicas las cuales son referentes del nivel madurativo, que oscila entre los 6 y 7 años para adquirir el aprendizaje de los conocimientos escolares.

Además del desarrollo adecuado de los prerrequisitos para el aprendizaje necesita de las habilidades y destrezas que requiere para llevar a cabo la lectura y la escritura; las cuales se convierten en la serie de condiciones necesarias para la adquisición del proceso de aprendizaje y por lo tanto cuando alguno de los elementos de estas condiciones presenta alguna alteración o déficit puede ocasionar errores en la lectura, la escritura o en ambos.

3.2 NATURALEZA DE LAS DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA.

Debido a la existencia de las etiologías de las dificultades de aprendizaje en particular, para comprender y analizar el porque de los errores en la lectura y la escritura se tendrá que hacer una revisión de cada uno de estos errores ya que mostrarán una etiología muy particular la cual se compartirá en algunos casos. Ya sea un error de lectura o uno de escritura. Es así que, “algunos errores del niño pueden tener su raíz en deficiencias sensorio – motrices básicas”.¹⁰⁵

De ahí que se hable también de disfunciones gnósico-práxicas y de lenguaje. A continuación desglosaremos las posibles causas que originan los distintos errores en el proceso de la lectoescritura.

¹⁰⁵ Nieto Herrera Margarita. Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje. Editorial Manual Moderno México 1990 pág 193.

Lectura.

Los errores de la lectura pueden ser debidos a deficiencias visuales, espaciales, auditivas, fonológicas, rítmicas y temporales, descritos a continuación.

Errores de tipo visual: existen dificultades en actividades de percepción y discriminación visual por lo tanto muestran errores entre tamaños, formas, confusiones de letras y dificultad para transformar las letras en sonidos, es decir, para nombrarlas, las confusiones de letras de forma similar darán como resultado, inversiones, omisiones, distorsiones y confusiones.

En este grupo se integran los problemas viso espaciales que arrojan errores de inversiones, rotaciones y en general una lectura lenta.

Errores de tipo auditivo: se caracterizan porque hay una dificultad para integrar la letra y su sonido lo que da lugar a una sustitución semántica, existe una dificultad para discriminar los sonidos de fonemas semejantes, para analizarlos y nombrarlos así como dificultades para reproducir ritmos, lo cual lleva a errores como son, una lectura con sustituciones de unos fonemas por otros, omisiones, uniones de palabras y sustituciones de palabras que son similares en significados pero diferentes fonemáticamente .

Dentro de este tipo de errores se pueden mencionar las dificultades auditivo lingüísticas lo que trae como consecuencia problemas entre la correspondencia grafema – fonema; sustituyendo una palabra o fonema por otro de sonido similar. La lectura presenta silabeo y dificultades por ausencia de acentuaciones y puntuaciones (no respetando dichos elementos de la lectura), además de inversiones, lo cual también obedece a problemas temporales, de la palabra o sílaba presentada, ocasionando por lo tanto problemas de comprensión de lectura.

A su vez también se hace una integración visual – auditiva que al combinarse ocasiona errores para discriminar e integrar los estímulos visuales y auditivos provocando una dificultad severa para la lectura, ya que la dificultad “surge tanto para realizar el análisis fonético de la palabras como para percibir letras y palabras completas”.¹⁰⁶

Escritura.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la escritura se analiza desde el punto de vista caligráfico y ortográfico, sin embargo es importante recordar que muchos de los errores ortográficos tienen mayor relación con lo errores de lectura, mientras los errores caligráficos guardan más relación con las dificultades visomanuales.

- Ortografía.

Los errores más comunes en la ortografía son ocasionados por una dificultad en la memoria visual – verbal, es decir, los errores son cometidos al no recordar como se escribe correctamente una palabra, ya que no se recuerda la palabra como un todo, o dicho de otro modo, no se recuerda la forma de un modelo ausente, o también a que no se recuerda o no se perciben correctamente los elementos fonéticos implicados en la palabra; ocasionándose la sustitución de fonemas por punto y modo de articulación (debido a una dificultad sensitiva en el aparato fonoarticulador); omisiones de consonantes, omisiones de sílabas o de palabras; agregado de grafema, sílabas y palabras; inversiones de letras en la sílaba, de sílabas en las palabras e inversiones de palabras dentro de un texto. Todo esto indica dificultades en la asociación auditivo – fónica – gráfica de las letras, dificultad en la atención, dificultad en la memoria auditiva y auditivo motora.

Las confusiones de las letras estarán sujetas a la deformación de los fonemas al momento de reproducirlos lo cual se debe a deficiencias sensoriomotrices de los

¹⁰⁶ Rivas Torres Rosa Ma. Y Fernández Fernández Pilar. Op cit, pág 31.

órganos articulatorios, deficiencias en el control muscular sobre todo cuando la confusión es por el mismo punto de articulación. Dichas confusiones son por deficiencias de discriminación auditiva fina, ya que la confusión se debe a la similitud de las características sonoras. Incluso pueden ser por problemas de lateralización y discriminación derecha - izquierda cuando las letras son de simetría opuesta.

Los errores de sustitución de letras de diferente posición en el espacio, por similitud visual, escritura en espejo, confusiones de fonemas que permiten dos grafías de acuerdo a la vocal, la omisión de la letra h, dificultad en el uso de mayúsculas y minúsculas; se deben a problemas de carácter viso espacial que a su vez dependen de una deficiente memoria visual.

En relación al contenido de lo que se está escribiendo, se presenta una dificultad para entender el sentido general y la estructura de lo que se escribe, ya que de lo contrario se pueden presentar las invenciones de palabras para completar el texto, y las disociaciones de las palabras, es decir, las uniones y separaciones indebidas de acuerdo a las secuencias fónico gráficas.

Los problemas de acentuación se deben a la percepción del ritmo de la frase y de la palabra. Lo cual se debe a la dificultad para captar el sentido de la frase o palabra, de acuerdo al ritmo empleado lo cual conlleva al impedimento de la adecuada comprensión.

En resumen, los errores ortográficos básicamente se deben a dificultades de integración fonémica, deficiente memoria visual y verbal, dificultad de discriminación auditiva fina, deficiente percepción visual y viso espacial y dificultades para captar el ritmo.

Lo cual trae como consecuencia sustituciones, omisiones, agregados, inversiones, confusiones, disociaciones, mal uso de mayúsculas y minúsculas, omisión de reglas de puntuación y errores referidos a reglas ortográficas de acuerdo al idioma.

- Caligrafía.

Nos referiremos específicamente a los errores que se presentan en el trazado de las grafías y que corresponden básicamente a problemas neuropsicomotrices, es decir, debidos a problemas de inmadurez o deficiencias en la psicomotricidad del niño.

Los errores en el trazado de las grafías se deberán a dificultades en el desarrollo motor, la predominancia lateral y la organización espacial, es decir, alteraciones neuropsicológicas que podrán ser determinantes para que el niño presente errores (de tipo disgráfico) que perturben su escritura.

Errores por trastornos de lateralización: debidos básicamente al ambidiextrismo, zurdería y lateralidad cruzada. Presentando en el primer grupo una escritura con ritmo lento, inversión en los giros, soporte inadecuado del lápiz y torpeza manual; en el segundo grupo encontramos la escritura en espejo, inversiones de sílabas y letras y mala postura para escribir; en el tercer grupo los errores presentados son trastornos en lectoescritura existiendo repeticiones de lo que se lee y escribe.

Dificultad en la discriminación derecha-izquierda: ocasiona confusión en la simetría de las letras e inversiones de las letras en la sílaba.

Los trastornos de escritura por problemas psicomotrices a nivel general se deben a una postura gráfica incorrecta, soporte inadecuado del lápiz, deficiencias de presión y prensión y ritmo escritor muy lento o excesivo.

A nivel específico del trazado de letras encontramos dos grupos: a) niños torpes motrices que realizan letras fracturadas y de tamaño grande y b) niños hiperquinéticos que realizan una escritura irregular en dimensiones, letras fragmentadas con trazos imprecisos y ondulación del renglón.

Errores por trastornos en la percepción visual: confusión figura fondo, perseveraciones en la copia y rotaciones. Por lo tanto, su escritura se ve afectada en la ejecución de los giros, presenta inversiones, omisiones, confusiones y disociaciones.

Errores por dificultad en la orientación espacial: la escritura en este caso se presenta con alteraciones de la dirección, posiciones erróneas de acuerdo a la línea base (renglón) y confusiones de los grafemas con simetría similar.

La dificultad de coordinación visomotora ocasiona errores como la mala calidad y direccionalidad del trazo, de la forma de la letra y sus trazos conectivos.

La alteración de la escritura por un mal soporte del objeto escritor (lápiz), inadecuada postura corporal y grafismo lento y fatigoso, se deben a problemas de esquema corporal.

Las dificultades sensoriomotrices y dígitomanuales obstaculizan el manejo del lápiz y por lo tanto el trazado de la grafía resulta alterado.

El ritmo grafomotor alterado ocasionará la dificultad para separar las palabras, lo cual impide que el niño lea y escriba simultáneamente.

Así mismo los errores en el trazado de las letras pueden deberse a una proyección de la dislexia en donde se cometen los mismos errores que en la dificultad lectora y por lo tanto se presenta una mala percepción de las formas (letras) y de su colocación dentro de la palabra, entre otros errores.

Cuando se presentan problemas con la tonicidad muscular y desordenes cinestésicos la escritura puede presentar tachaduras, repeticiones innecesarias y espíritu perfeccionista, además de una escritura con fuerza excesiva o muy débil en el trazo.

Incluso Ajuariaguerra menciona errores en el trazado de las grafías por dificultad de lenguaje porque “cuanto menos se domina el lenguaje, más trabajosa es, evidentemente su traducción gráfica,”¹⁰⁷ así como inversiones debidas a dificultades espaciotemporales.

Por lo tanto, cuando se presenta una alteración en alguna de estas funciones debida a una inmadurez el desarrollo del grafismo (la escritura) presentara ciertas alteraciones.

Los errores de lectoescritura que se observan en el desempeño académico del niño son a consecuencia de una dificultad en las funciones cerebrales superiores y de una dificultad de los dispositivos básicos del aprendizaje provocando una deficiente apropiación del proceso de lectura y escritura ocasionada por una inmadurez neuropsicológica.

Sin embargo para distinguir el tipo de error y su causa que el niño presenta, será necesario realizar una valoración psicopedagógica que permitirá discernir acerca del problema de aprendizaje que se esté presentando y poder llevar a cabo su adecuado tratamiento. Además de permitir realizar el análisis de error de su lectura y/o escritura.

3.3 PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA.

El proceso de evaluación tiene como finalidad principal, la identificación de un problema de aprendizaje específico en el proceso de lectoescritura. Se trata de un proceso complejo, debido a la cantidad de factores que hay que tomar en cuenta en la elaboración de una identificación precisa. Después de la identificación del problema de

¹⁰⁷ Ajuariaguerra J. y Auzias M. La escritura del niño La evolución de la escritura y sus problemas. Editorial LTA Barcelona 1981 pág 345.

aprendizaje, será necesario realizar una selección de estrategias educativas, en función de lo detectado, este es el objetivo final de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación de las dificultades de aprendizaje comienza con la detección de dicha dificultad y continúa con la remisión al especialista para realizar la identificación específica y darle seguimiento con un programa educativo individualizado.

“Por lo que respecta a la neuropsicología su énfasis en el papel de las aptitudes y procesos neuropsicológicos básicos como fundamentos del aprendizaje pedagógico hace que la evaluación psicopedagógica se centre prioritariamente en la detección de eventuales déficits o retrasos madurativos en algunos de ellos, como la coordinación visomotriz, la percepción de diferencias espaciales, etc., en detrimento del análisis de la lectura y la escritura en sí mismas.”¹⁰⁸

Para poder identificar los errores específicos en el proceso de lectura y escritura de forma particular se realiza una evaluación descriptiva en aspectos cualitativos y cuantitativos respecto a un problema de aprendizaje que se presente dentro del aula. Buscando como objetivo la identificación de un trastorno de aprendizaje así como sus diversas causas, trazando así las posibles soluciones para el tratamiento de dicho trastorno. Por lo tanto la evaluación implica un diagnóstico multidimensional siendo así “el diagnóstico un proceso de conocimiento... el diagnóstico en las alteraciones del aprendizaje aspira a complementar los objetivos de la recuperación.”¹⁰⁹

Es así que, en una evaluación psicopedagógica se lleva a cabo un proceso de recopilación, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del niño, para identificar los problemas específicos en el aprendizaje de la lectoescritura, así como las necesidades educativas del niño, para así fundamentar y concretar las decisiones respecto a su atención terapéutica.

¹⁰⁸ García Vidal Jesús y González Manjón Daniel. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura Vol II Editorial EOS España 2000 pág 97

¹⁰⁹ Azcoaga Juan. Alteraciones del aprendizaje escolar. Op cit, pág 168.

En este sentido la valoración psicopedagógica está estructurada de la siguiente forma: una evaluación psicológica (cuantitativa, cualitativa) y una evaluación pedagógica (cualitativa).

En la evaluación psicológica se aplican distintas pruebas para conocer el nivel de maduración del niño, así como el desarrollo sus habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar. Mientras que en la evaluación pedagógica se busca conocer el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el niño en lo referente a su proceso de lectoescritura.

Es así que, “el estudio psicológico va a indicarnos el nivel intelectual alcanzado por el niño en sus aspectos verbal y motor,...El estudio pedagógico va a determinar el nivel de lectoescritura del niño, además de hacer un análisis descriptivo de sus errores, tratando de explicar el por qué de los mismos, desde un punto de vista neurofisiológico.”¹¹⁰

Como se mencionó la evaluación es cuantitativa y cualitativa respecto a las pruebas aplicadas.

Es decir al realizar una evaluación cuantitativa hacemos uso de pruebas psicométricas que ayudan a determinar (medir) el coeficiente intelectual del niño así como su edad visomotorora y su edad mental, todo ello basado en pruebas estandarizadas como el Wisc RM, test gestáltico Visomotor de L. Bender bajo los criterios de Koppitz y el test de Goodenough. “Los tests estandarizados develan datos de diagnóstico acerca del procesamiento de las siguientes áreas:

1. Visual: percepción (discriminación y cierre), memoria, asociación, recepción.
2. Auditiva: percepción (discriminación y cierre), memoria, asociación, recepción.
3. Táctil: tacto, cinestesia.

¹¹⁰ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op.cit, pág 45.

4. Sensorial-integración: visual motriz, auditivo motriz, auditivo-vocal, visual auditivo (vocal).
5. Motor: habilidades motrices gruesas y finas¹¹¹

En la evaluación cualitativa intervienen aspectos como son el ambiente familiar, la personalidad del niño, a través del test de la familia y el test de figura humana. También se evalúan funciones gnósico – práxicas a través de pruebas semi informales bajo los criterios de Margarita Nieto, los cuales arrojan datos significativos sobre un factor específico. Y una batería pedagógica que evalúa los aspectos de lectura, ortografía y caligrafía; que aunque son pruebas informales nos ayudan a situar al niño en el periodo en que se encuentra para llevar a cabo el proceso de lectoescritura.

Por lo tanto, “la evaluación psicopedagógica debe contemplarse como un proceso a través del cual se van elaborando, verificando, y refinando diferentes hipótesis explicativas del caso, hasta encontrar una lo suficientemente sólida tanto en lo que se refiere a su capacidad de explicación del conjunto de datos recibidos, como conocimiento científico disponible de la problemática evaluada”.¹¹²

Esta batería de pruebas permiten conocer al niño en sus características individuales como son su nivel intelectual, su dinámica familiar sus habilidades neuromotoras, su desarrollo verbal y sus dificultades de aprendizaje; planteando así una síntesis descriptiva del problema.

Para dicha evaluación psicopedagógica se aplican una serie de pruebas, las cuales serán descritas a continuación.

¹¹¹ Mercer Cecil. Op. cit pág. 164.

¹¹² García Vidal. Op. cit. pág 199.

Pruebas psicológicas.

1) Wisc RM (Revisado en México). (Escala de inteligencia de Wechsler para niños). Se aplica a niños entre los 6 años a los 16 años de edad. Es el test de inteligencia más utilizado, por la amplia información que proporcionan los subtests y la posibilidad de establecer un perfil, el cual permite conocer detalles del funcionamiento cognitivo.

Esta prueba está conformada por dos áreas o factores específicos, el área verbal que evalúa la capacidad teórico conceptual, donde el sujeto hace uso de símbolos y de la palabra hablada; y el área de ejecución que evalúa la capacidad práctica concreta (capacidad visual y visomotora), manejando objetos y percibiendo patrones visuales.

Con estas dos escalas se obtienen 3 puntuaciones: un coeficiente intelectual verbal, uno de ejecución y un coeficiente intelectual total “porque la inteligencia se constituye por la habilidad para manejar tanto símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concreto.”¹¹³

Cada escala consta de seis subáreas:

Escala verbal		Escala de ejecución	
Verbales: <ul style="list-style-type: none">• Información• Comprensión• Semejanzas• vocabulario	Atención y concentración: <ul style="list-style-type: none">• Aritmética• Repetición de dígitos	Visuales: <ul style="list-style-type: none">• Figuras incompletas• Ordenamiento de dibujos	Visomotores: <ul style="list-style-type: none">• Ensamble de objetos• Diseño con cubos• laberintos

¹¹³ Esquivel Ancona Fayne, Heredia Ancona Cristina, et. al. Psicodiagnóstico clínico del niño. Editorial Manual Moderno. México 1999 pág. 29

En lo referente a los problemas de aprendizaje este test permite observar que los niños “con discapacidades para el aprendizaje pueden obtener una relación en las que las calificaciones de la escala de ejecución sean mayores que las de la escala verbal”¹¹⁴ o viceversa, debido a que en los niños con problemas de aprendizaje regularmente existe una disparidad de puntuaciones entre las dos escalas.

2) El Test de Bender. Esta prueba se basa en la Teoría de la Géstalt sobre la percepción visomotora, ya que es una función que interviene en el proceso de aprendizaje. Se evalúa bajo los criterios de Koppitz y se aplica en niños de 5 a 11 años.

Los criterios de la escala de maduración propuestos por Koppitz son:

1. Distorsión de la forma.
2. Rotación.
3. Sustitución de puntos por círculos.
4. Perseveración.
5. Falla en la integración de las partes de una figura.
6. Sustitución de curvas por ángulos.
7. Adición u omisión de ángulos.

Consiste en presentar a los sujetos 9 tarjetas, las cuales deben reproducir gráficamente para analizar cómo el individuo percibe los estímulos, los procesa y responde, integrándolos como un todo, y de acuerdo a los errores observados se obtiene una calificación cuantitativa la cual indicará si existe daño neurológico o no. Mediante la evaluación cualitativa de la reproducción realizada se determina el nivel operatorio de la percepción visual que posee el individuo, aislando la estructura de razonamiento, de la percepción y de la acción de esta función psicológica. Así, manifiesta el nivel de madurez de la función perceptivomotriz del sujeto. “Al evaluar la percepción visomotora se puede conocer el nivel de madurez neurológica del niño, así

¹¹⁴ Ibidem pág. 48.

como detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral, debido a que la percepción y la coordinación motora dependen en gran medida de la maduración y de las condiciones en que se encuentra el cerebro.”¹¹⁵ El análisis cualitativo del proceso de copia, nos arroja indicadores de inmadurez perceptual, posible inmadurez neurológica y su ajuste emocional. Por lo tanto al observarse una ejecución deficiente de la prueba, se puede formular la hipótesis de un problema de aprendizaje o un retardo en el desarrollo.

3) Test de Goodenough. Esta prueba es para evaluar la madurez de la noción del esquema corporal. Es una prueba en donde el sujeto hace un dibujo, “a través de este se reflejan algunas modalidades perceptuales, táctiles y kinestésicas así como visuales.”¹¹⁶ Permite estudiar la imagen corporal del niño con respecto a sí mismo y con los otros.

4) Test proyectivo de la figura humana bajo los criterios de Koppitz. “Esta prueba, calificada a través de esta técnica es de gran riqueza pues permite evaluar aspectos emocionales así como de la maduración perceptomotora y cognoscitiva.”¹¹⁷ Sin embargo, no solo se puede evaluar bajo esta técnica, ya que la interpretación se puede relacionar con el test de Goodenough, ya que enfoca la figura humana como una prueba de desarrollo cognitivo tomando en cuenta que es indicativa acerca de la construcción y percepción del esquema corporal a través del dibujo de la figura humana.

Como prueba proyectiva “refleja el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales, es decir, sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida... puede detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser evolutivos y emocionales.”¹¹⁸

¹¹⁵ Ibidem pág 77.

¹¹⁶ Nieto Herrera Margarita. Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje. Op cit, pág 155.

¹¹⁷ Esquivel Ancona F y Heredia Ancona. Op cit, pág 171

¹¹⁸ Viguera Moreno Susana. Antología Psicotécnica pedagógica II. UNAM ENEP Aragón. Segunda reimpresión pág. 61.

El nivel evolutivo refleja los signos relacionados con la edad y el nivel de maduración y el nivel emocional reflejan signos relacionados con las actitudes y preocupaciones del niño.

Es importante mencionar que al interpretar una prueba proyectiva se debe tomar en cuenta el contexto que rodea al individuo, con el fin de evaluarlo de forma más objetiva en cuanto al sujeto mismo y su contexto familiar.

5) Test del dibujo de la Familia. Se pueden conocer las dificultades de adaptación a la dinámica familiar, además de explorar los contenidos profundos de la personalidad basándose en la interpretación del dibujo de la familia, que comienza con la entrevista y preguntas formuladas al niño, tratando de obtener referencias del propio sujeto. Esta información se va a analizar desde tres planos:

1. Plano gráfico: se analiza la amplitud y la fuerza de las líneas, así como la localización de la figura en la página.
2. Plano de estructuras formales: se observa la calidad de las figuras, los detalles, y las proporciones; lo que nos dará una idea de la edad mental, indicios de inhibición o de dislexia.
3. Plano del contenido: se observa la manera como el niño representa su realidad familiar, sus angustias y deseos más profundos.

Una vez que el niño termina el dibujo se le pregunta acerca del mismo: ¿dónde están?, ¿qué hacen?, ¿quiénes son?, averiguar su rol en la familia, sexo y edad. Para observar las preferencias y relaciones afectivas de unos y otros se pregunta ¿Cuál es el más bueno o menos feliz? Y ¿Por qué?

Todo este análisis nos lleva a la interpretación de un dibujo apegado a la realidad o si dicha realidad está deformada y cuál es el mecanismo de defensa que el niño está utilizando. Esta información nos puede referir a un problema de aprendizaje originado por un factor psicógeno.

Pruebas pedagógicas.

Batería pedagógica.

Abarca diversas áreas del desarrollo psicomotor infantil y para su aplicación se debe tomar en cuenta la edad cronológica, física y mental del niño, el nivel sociocultural y el grado escolar que cursa ya que la prueba se debe adaptar a sus características individuales.

Por lo tanto se evalúan aspectos esenciales para la lectoescritura y el cálculo. Al evaluarse estos aspectos se encuentran las deficiencias que presenta el niño en el aprendizaje.

- Lateralidad.
- Discriminación derecha – izquierda.
- Esquema corporal.
- Ubicación espacial.
- Noción temporal.
- Coordinación motriz gruesa.
- Coordinación motriz fina.
- Percepción visual y visomotora.
- Percepción auditiva.
- Ritmo.

Valoración pedagógica.

La valoración pedagógica consiste en la aplicación de pruebas de lectura oral de palabras, frases y párrafos, lectura en silencio, copia, dictado, redacción espontánea y habilidades aritméticas; a través de las cuales se evalúa el grado de aprendizaje alcanzado, así como los errores que el niño comete.

A partir de la categorización de las habilidades y destrezas para la lectoescritura y de realizar un análisis etiológico de los errores cometidos tanto en la lectura como en la escritura se deben examinar especificando lo que se va a evaluar en cada uno de estos procesos. El repertorio de habilidades que vamos a evaluar en lectura son la expresión, velocidad y comprensión lectora; y en la escritura se va a evaluar la ortografía, la grafomotricidad y la composición escrita.

Al proceder al examen parcial de cada uno de los aspectos que comprende la lectura y la escritura es importante realizar una evaluación cualitativa de los errores cometidos. “El plan del examen se va a ajustar a la edad cronológica y escolaridad del niño... el examen puede iniciarse con lectura y escritura de palabras, seguir con la lectura corriente, lectura en silencio, copia, dictado, escritura espontánea y redacción.”¹¹⁹

En forma general se describirá a continuación el plan de evaluación de las habilidades lectoescritoras.

Reconocimiento de letras: consiste en el conocimiento fonológico de las letras y reconocimiento auditivo de las mismas a través de grupos de letras presentados en tarjetas.

Lectura oral de sílabas: el examen consiste en evaluar la lectura de sílabas inversas, simples y compuestas, así como grupos de sílabas compuestas.

Lectura de palabras: En el examen de lectura oral, se utiliza una lista de 20 palabras graduadas por grado escolar. Cada lista tiene dos secciones: una de palabras de vocabulario visual, es decir, las que se leen instantáneamente, y la otra de palabras que no están en el vocabulario visual, es decir, que se leen de forma analítica.

¹¹⁹ Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Op. cit. pág. 91.

Lectura oral de frases, oraciones y párrafos: Se puede utilizar material informal tomado de libros de texto correspondientes al grado escolar del niño. Margarita Nieto propone una prueba de lectura, la cual consta de tres baterías: la batería 1 es para primer grado, la batería 2 para segundo, tercero y cuarto grado y la batería 3 para quinto y sexto grado.

Comprensión de lectura: Esta prueba consta de una lista de ordenes simples con una sola consigna, ordenes complejas de dos o tres consignas y ordenes absurdas o fuera de lo común para observar la rapidez de la respuesta y si las consignas se ejecutan en el orden debido. Además de la lectura en silencio por interrogatorio en la cual se puede usar material de los libros de texto correspondientes al nivel de lectura oral del niño. A través del examen de lectura en silencio se determinará el nivel de comprensión de lo leído.

Copia: se examinará la copia de letras, sílabas, palabras, oraciones y párrafos tomados de material informal correspondientes al grado escolar del niño. La copia consiste en la imitación exacta de un escrito. Se observará si el niño puede leer lo que copió así como las habilidades y destrezas para la escritura.

Dictado: Se examina el dictado de letras, sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos. Se dictan palabras con dificultad ortográfica y con dificultad fonética. Así como un párrafo. En el dictado de párrafos se tomará en cuenta el nivel escolar del niño o el nivel de lectura alcanzado.

Redacción espontánea: se pide al niño que haga una descripción de estampas y lo que se debe evaluar es la lógica del contenido, su forma gramatical y la elección de palabras empleadas, fijando la atención en la redacción de su escritura espontánea.

El aprendizaje de la lectura y la escritura son dos procesos concomitantes debido a la relación que guardan en cuanto a las funciones y habilidades requeridas para su adquisición, llevándose de forma paralela, por tanto uno refuerza al otro y viceversa.

Cuando las funciones y habilidades requeridas para dicho proceso se encuentran afectadas por diversas causas ya descritas anteriormente; suele ocurrir que uno o los dos procesos de comunicación gráfica presenten una sintomatología en común que es evidente dentro del desempeño académico del alumno. Poniéndolo en evidente desventaja en comparación con el resto de sus compañeros.

Dentro del aprendizaje de la lectoescritura el individuo debe estar dotado de una serie de capacidades y aprendizajes previos que le permitirán llevar a cabo este proceso de forma correcta. Hemos mencionado las condiciones básicas que son prerequisites en el proceso de lectoescritura para comprender su proceso, y los errores más comunes así como su etiología de cada uno de ellos. Todo ello con la finalidad de conocer la causa – efecto de la sintomatología presentada por el alumno y que será evidenciada en la evaluación psicopedagógica a través de las diferentes pruebas aplicadas. Lo cual nos permitirá establecer una serie de hipótesis para llegar a un diagnóstico preciso sobre un problema de aprendizaje específico del proceso de la lectoescritura.

Para los fines de este trabajo analizaremos diferentes casos prácticos de niños que presentan dificultades específicas de lectoescritura, todo ello para ejemplificar de forma más concreta la forma de evaluación, y las distintas hipótesis de las habilidades y capacidades en los cuales presentan déficits. Todo ello a partir de la presente investigación teórica y del análisis de casos para realizar así una praxis pedagógica.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE CASOS DE NIÑOS CON PROBLEMAS EN LECTOESCRITURA.

4.1 REFERENTES A SEGUIR EN LOS ESTUDIOS DE CASO.

Los estudios de caso van a servir como representante en particular acerca de los conceptos teóricos de los problemas de aprendizaje en la lectoescritura. Es decir, cada estudio de caso es un instrumento para comprender los efectos de los problemas de aprendizaje en niños de educación primaria, a pesar de que el estudio de casos no es una muestra de problemas de aprendizaje si será una representación de los mismos, es decir, son instrumentos ilustrativos de casos de niños con dificultades en la lectoescritura.

Entendiendo al estudio de caso como una metodología de análisis grupal cuyos aspectos cualitativos permiten obtener conclusiones de fenómenos concretos que tratan de tomar al individuo como universo de investigación y observación.

Sin embargo no se determina por la simple observación sino que requiere de referentes teóricos que faciliten la transición entre lo teórico y lo práctico, es decir, la articulación existente entre el conocimiento sobre el caso y la detección de su origen en este caso de la dificultad en la lectoescritura.

Este estudio facilitará la descripción detallada del caso en particular, permitiendo contrastar semejanzas y particularidades de cada caso.

Si bien para comprender el estudio de caso es necesario un referente metodológico también es necesario destacar la importancia de reconocer que aunque cada caso es único en características llegan a presentar una sintomatología en común.

“Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver que es que hace destacada la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.”¹²⁰

El estudio de caso no es representativo de una muestra, sin embargo es latente la posibilidad de que los casos ofrecen dimensiones comparables. Es decir, aunque son estudios particulares de una dificultad pueden servir como ejemplo para analizar casos similares en características en una dificultad específica de aprendizaje de otros casos.

Partiendo de una visión interpretativa de datos fundamentados teóricamente y de una interpretación empírica que se da a partir de la observación directa del caso y de los datos proporcionados. Interpretados de forma cualitativa.

En este capítulo se realizará un comparativo teórico - práctico efectuado en dos momentos: un primer momento como una investigación de tipo documental para conformar el marco teórico que permitirá un acercamiento sustentado al estudio de caso. El segundo momento se refiere al estudio de caso en el cual se tuvo contacto directo con el objeto de estudio: la dificultad en la lectoescritura en niños de educación primaria, específicamente de 3º, 4º y 5º grado.

Dentro del marco teórico se profundizó en la investigación de los distintos problemas de aprendizaje, sus causas más comunes y sus características para comprender de forma particular el proceso de lectoescritura y como se ve afectado por dicho problema y de forma más concreta como la dislexia, la disgrafía y la disortografía se ven reflejadas en el proceso de lectoescritura de los niños dentro de la escuela regular.

¹²⁰ Stake Robert E. Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata. Madrid 1998. pág 20.

Para el estudio de caso se seleccionaron cuatro niños con problemas de aprendizaje en la lectoescritura con las siguientes características.

- Niños de educación primaria (particular).
- Primer caso: niño de 3º grado.
- Segundo caso niña de 4º grado.
- Tercer caso niño de 4º grado.
- Cuarto caso niño de 5º grado.

El estudio de caso se realizó con apoyo de los siguientes instrumentos.

- Historia de desarrollo.
- Batería psicopedagógica que consta de pruebas psicológicas y pruebas pedagógicas.
- Diagnóstico.

En nuestro siguiente apartado se presentará una descripción detallada de los cuatro niños con dificultades de aprendizaje en la lectoescritura que se evaluarán para el estudio de caso.

4.2 ESTUDIOS DE CASO.

Los casos que a continuación presentamos son de diversa índole de problemas específicos de la lectoescritura, en cada uno de ellos se muestra el motivo de consulta, una síntesis de la historia de vida, las distintas pruebas aplicadas con sus resultados correspondientes, así como su diagnóstico particular para cada caso.

Caso 1.

Sexo: masculino

Edad: 8 años

Grado escolar: 3º

Motivo de consulta.

Fue remitido a terapia pedagógica por la maestra de grupo, presentando dificultades de escritura y distracción en el salón de clases.

Es hijo de padres separados y actualmente vive con la madre en casa de los abuelos maternos. Es importante mencionar que la abuela es quien se hace cargo del niño y es quien llevo al niño a la valoración.

Historia prenatal y peri natal.

La madre tuvo un embarazo de alto riesgo ya que tenía 15 años de edad, siendo este su primer embarazo. En general presentó un estado de angustia durante el embarazo, a los 6 meses presentó amenaza de aborto.

El tiempo de embarazo fue de 8 meses y el trabajo de parto fue de ocho horas por operación cesárea.

Al momento de nacer hubo llanto inmediato y succión espontánea, el niño pesó 2,400 kilogramos, sin presentarse ningún problema en el nacimiento.

Su desarrollo fue normal en general, sin embargo es importante mencionar que no gateó y presentó pie plano por lo que fue operado a los 6 meses.

Historia escolar.

El niño asistió a la sección de maternal y al jardín de niños sin presentar ninguna dificultad.

Comenzó a presentar dificultades con la escritura desde primer grado, distrayéndose con facilidad. La abuela lo describe como un niño flojo para los deberes escolares comentando que los hace pero hay que obligarlo. Además menciona que es inconstante e inquieto. Se mencionó que es un niño muy desordenado y agresivo cuando se enoja.

En general el niño lleva una buena relación con la familia sintiendo preferencia por su abuela.

Dentro del salón de clases se ha notado que presenta dificultad para copiar del pizarrón.

Es importante mencionar que el niño asistió a terapia de lenguaje a los cuatro años; actualmente asiste a terapia psicológica una vez al mes para terapia emocional.

Se aplicó la siguiente batería para identificar un posible problema de aprendizaje con los siguientes resultados:

Prueba Wisc RM.

Escala verbal: 96

Escala de ejecución: 103

Coefficiente intelectual: 100

Las áreas que presentaron mayor dificultad son:

Escala verbal: información, aritmética y comprensión.

Escala de ejecución: diseño con cubos, composición de objetos y claves.

Test Visomotor de L. Bender.

En esta prueba se cuantificaron 6 errores; siendo estos mala integración, rotaciones y distorsiones de la figura. Lo cual ubica al niño en una edad de maduración visomotora de 7 años 5 meses; lo cual muestra un retardo de 8 meses en comparación con su edad cronológica.

Test de Goodenough.

En esta prueba se obtuvo una calificación de 18 puntos lo cual indica una madurez conceptual de 7 años 6 meses en noción corporal, lo cual indica un retardo de 7 meses en comparación con su edad cronológica.

Valoración gnósico – práxica.

Lateralidad: diestra.

Noción derecha – izquierda: nivel superior.

Gnosias corporales: nivel medio, debido a una dificultad en el nombramiento de las partes del cuerpo.

Gnosias espaciales: nivel superior.

Gnosias visoespaciales: nivel bajo.

Gnosias temporales: nivel medio.

Gnosias auditivas: nivel medio.

Valoración pedagógica.

Se aplicaron pruebas de identificación de letras, lectura de sílabas, palabras, frases y párrafos; así como comprensión de lectura. La escritura se valoró por medio de copia, dictado y redacción espontánea.

Lectoescritura. Los errores que se observaron tanto en la lectura como en la escritura son: omisiones, agregados, disociaciones y contaminaciones (incorrecta separación de palabras), invención de palabras para completar la idea, incorrecta direccionalidad de los trazos de las grafías, confusiones por

sonido y forma similar. En cuanto a ortografía se encuentran dificultades como confusiones por sonido similar, omisión de mayúsculas después de punto, combinación de mayúsculas con minúsculas, omisión de acentos. Además de una pobre escritura espontánea al no especificar detalles, sin embargo expresando la idea principal. Específicamente en lectura se observa una lectura silabeada, con falta de ritmo, inadecuada entonación y sustituciones de palabras, todo esto sin verse afectada la comprensión de lectura.

En conclusión los errores presentados originan como consecuencia un problema de aprendizaje debido a un factor específico. Presentando una inteligencia normal. Dentro de este factor específico encontramos las dificultades relacionadas con la percepción, visual, espacial temporal, auditiva y verbal. Así como a una inadecuada capacidad de atención y concentración. Y dificultades con la coordinación viso motriz. Originando errores propios de la disgrafía.

Caso 2.

Sexo: masculino

Edad: 8 años 10 meses.

Fecha de nacimiento: 13 de marzo de 1995

Grado escolar: 3º

Motivo de consulta.

El niño acude a este servicio porque la madre comenta que la maestra de la escuela observa ciertas conductas y problemas académicos y sugiere llevarlo a terapias como ayuda alterna.

Las causas por las que acuden son las siguientes: el niño muestra problemas de bajo rendimiento escolar, es decir, tiene bajas calificaciones.

Cursa el tercer grado de primaria, vive con sus abuelos y sus tíos. Su madre biológica vive en Guadalajara por lo tanto quienes se ocupan y educan al niño son los abuelos.

Los problemas que el niño manifiesta son rebeldía, ser grosero y bajas calificaciones. Estas conductas y problemas que se presentan comenzaron a partir de que se fue su mamá (biológica) a Guadalajara. Es importante mencionar también que se dieron estos problemas porque la mamá le prometió llevárselo con ella y al no cumplírselo comenzaron los problemas.

Historia prenatal y peri natal.

El estado de ánimo de la madre durante el embarazo fue con problemas ya que estuvo deprimida y angustiada. Fue un embarazo normal de 9 meses y el trabajo de parto fue de alrededor de una hora y media, la única anestesia utilizada fue la raquídea. El niño si lloró enseguida de nacer, hubo succión espontánea. Fue un niño que peso 3,500 Kg. Estuvo 1 ó 2 días en la incubadora sin embargo, no fue necesario ningún tratamiento inmediato al nacer.

Historia de desarrollo.

Hubo lactancia materna hasta los 4 meses, presentó llanto nocturno reiterado, a los 8 meses se introdujeron los alimentos sólidos. El niño durmió con la madre hasta que ella se fue hace dos años, es decir, aproximadamente a los 6 años. El niño si usó chupón, no gateó, caminó al año dos meses, tomó biberón hasta los 4 años, y dejó de usar pañales a los 3 años. En las enfermedades que ha padecido se encuentran inflamación de anginas, las cuales ya han sido operadas; y tener pie plano, para lo cual usaba zapatos ortopédicos. Como se mencionó ha vivido separado de su mamá desde hace dos años y a su papá no lo conoce.

Historia escolar.

Acudió al jardín de niños y ahí no presentó ningún problema, sino que fue hasta el primer año que presentó problemas de comportamiento porque no se juntaba con los otros niños, es decir, no convivía con los demás, sin embargo no había ningún problema de aprendizaje. En la relación con sus profesores él es muy reservado.

Actualmente es cuando presenta problemas académicos y de conducta por lo tanto es necesario obligarlo para que vaya a la escuela. Él es un niño que necesita ayuda en todas las tareas, siendo la abuela quien lo ayuda a hacerlas.

Como hábitos nerviosos el niño muerde los lápices y la goma cuando hace la tarea. Es un niño que duerme bien, sin embargo no tiene buen apetito. Se le cataloga como inconstante en sus actividades, como un niño desobediente y desordenado.

Estado actual del niño.

La abuela comenta que es hiperactivo porque no está a gusto con un solo juego ya que solo quiere empezar uno y otro juego, lo único que le gusta mucho es jugar en la calle.

En sus relaciones familiares a quien prefiere es a su abuelo porque con él platica, juega y es más apegado a él. Con la abuela la relación no es del todo buena por la rebeldía que está mostrando, es con ella con quien más pelea y discute. Con su tío se lleva bien pero a ratos pelea con él. Sin embargo es un niño que siempre está con sus abuelos.

En cuanto a conductas agresivas estas si se presentan ya que se menciona que hay agresión verbal (gritos) hacia la abuela, ya que ella es la figura de autoridad para el niño por lo tanto es irritable cuando pelea con ella. Actualmente si tiene amigos tanto de su edad como de los dos sexos. El niño no presenta ningún comportamiento extraño al trabajar con sus tareas o actividades, es decir no presenta problemas con los ojos al realizar diferentes actividades, no pierde el lugar mientras lee, aunque de chico si se tropezaba con objetos por tener pie plano actualmente la abuela considera que tiene una buena coordinación general, finalmente nunca se le han practicado ningún tipo de estudio o examen.

Se aplicó la siguiente batería psicopedagógica para identificar el problema de aprendizaje específico, con los siguientes resultados:

Prueba Wisc RM.

Escala verbal: 85

Escala de ejecución: 94

Coeficiente intelectual: 88

Las áreas que presentaron mayor dificultad son:

Escala verbal: Información, aritmética, vocabulario y comprensión.

Escala de ejecución: Composición de objetos y laberintos.

Test Visomotor de L. Bender.

En esta prueba se cuantificaron 9 errores; siendo estos: distorsión de la forma, rotaciones e integraciones. Lo cual ubica al niño en una edad de maduración visomotora de 5 años 11 meses; lo cual muestra un retraso de 2 años 11 meses en comparación con su edad cronológica.

Test de Goodenough.

En esta prueba se obtuvo una calificación de 17 puntos lo cual indica una madurez conceptual de 7 años 6 meses en noción corporal, lo cual indica un retardo de 1 año 4 meses en comparación con su edad cronológica.

Valoración gnósico – práxica.

Lateralidad: diestra.

Noción derecha – izquierda: patrón propio nivel superior y en patrón cruzado nivel medio.

Gnosias corporales: nivel medio.

Gnosias espaciales: nivel superior.

Gnosias visoespaciales: nivel medio.

Gnosias temporales: nivel medio.

Gnosias auditivas: nivel medio.

Valoración pedagógica.

Se aplicaron pruebas de identificación de letras, lectura de sílabas, palabras, frases y párrafos; así como comprensión de lectura. La escritura se valoró por medio de copia, dictado y redacción espontánea.

Lectoescritura: La lectura, es pausada y sin entonación correcta, por lo tanto presenta problemas de falta de ritmo.

En la escritura encontramos diferentes dificultades de lectoescritura (ya que él escribe como lee), dificultades con la caligrafía (forma de las letras), con la ortografía y con la comprensión de lectura. Los errores de lectoescritura son omisiones, agregados, confusiones (por sonido y por forma), deformaciones, y disociaciones, errores en el deletreo de palabras, contaminaciones. En cuanto a la caligrafía encontramos un trazo muy fuerte, hay un desequilibrio en los renglones, no son claras las letras de la mayoría de las palabras, es decir, no las cierra bien y no las hace derechas. Los errores ortográficos presentados son: confusión de b por v, s por z y por ll, g por j, omisión de acentos, omisión de signos de puntuación, omisión de mayúsculas, y omisión de h y rr. Se puede observar una pobre comprensión de lectura, y lo demuestra al no lograr explicar claramente lo leído escribiéndolo él mismo, sin embargo si contesta correctamente a las preguntas de la lectura, esta comprensión de lectura pobre se relaciona por lo tanto con una mala redacción espontánea.

En conclusión al haber problemas en lectura y escritura nos refiere errores propios de la dislexia por una alteración gnósico - práxica, así como a una retraso en la maduración visomotora y un bajo desarrollo de las habilidades cognitivas.

CASO 3.

Sexo: femenino

Edad: 9 años

Grado escolar: 4° grado

Motivo de consulta.

La niña es referida a este servicio por la maestra de grupo ya que la niña muestra errores en la lectura y la escritura, por lo tanto recomienda una evaluación psicopedagógica.

También como continuación a su terapia que ya había comenzado para los problemas en la lectoescritura y que fueron suspendidos por cambio de escuela.

Hija de padres casados, con 1 hermano de 4 años que cursa el 3er. año de kinder. La madre está embarazada de su tercer hijo.

Los problemas de la niña que requieren atención son en cuanto a la lectoescritura. Problemas que se han manifestado desde tercer año de primaria. Es importante mencionar que la niña asistía a terapia psicológica para tratar estas dificultades además de una valoración psicológica en el área de la personalidad

Historia prenatal y perinatal.

En cuanto al estado de ánimo de la madre durante el embarazo este fue de depresión. Además de ser un embarazo de alto riesgo lo cual ocasionó principios de aborto. El tiempo del embarazo fue de 8 meses y el trabajo de parto duro 1 día y fue mediante fórceps.

La niña no lloró en seguida de nacer sino que se durmió, no presentó succión espontánea. Pesando 2.800 Kg. Aunque no hubo ningún problema al momento del nacimiento si fue necesario estar en la incubadora por tres días por tener baja la glucosa.

Historia de desarrollo.

En cuanto a su desarrollo general se mencionan los siguientes datos. Se menciona que hubo llanto nocturno reiterado, durmió con los padres hasta los dos años y después con la abuela materna (que es con quien convivió hasta los ocho años por que sus padres trabajaban) hasta los 5 años. Aunque no usó chupón se comenta que actualmente se chupa el dedo. Dijo sus primeras palabras entre los 10 y 11 meses. Si gateó y comenzó a caminar al año dos meses. Tomó el biberón hasta los 4 años. Las enfermedades que ha padecido son la varicela y paperas dándole el tratamiento médico necesario.

Historia escolar.

Asistió al jardín de niños y se descontroló ya que la cambiaron de escuela y esto ocasionó que llorara y que no quisiera ir a la escuela. Presenta problemas de comportamiento ya que es muy rebelde y dependiente de los adultos. Actualmente tiene buena relación con sus profesores y asiste voluntariamente a la escuela. En cuanto a los deberes y tareas se comenta que es una niña desordenada y no trabaja con limpieza y requiere ayuda en todas las tareas. Estuvo en tratamiento psicológico y pedagógico por 6 meses pero se suspendió por el cambio de casa y escuela.

Presenta hábitos nerviosos como chuparse el cabello. Es una niña que no le gusta comer y solo hace una comida al día. La madre la describe como inconstante, distraída y desobediente.

Estado actual del niño.

Se le considera como una niña desanimada y retraída. En cuanto a su relación con sus padres se comenta que es muy enojona y explosiva con ellos y su relación se considera mala ya que no se presta para hablar con ellos. Con la madre se comporta agresiva por el embarazo actual. Con el hermano se peleas mucho y le tenía celos cuando era bebé le pegaba. Sin embargo muestra preferencia hacia su madre.

Se le considera desordenada y con conductas agresivas por que de repente grita. En cuanto a sus amistades es muy tímida y esto ocasiona que no se relacione con los de su edad y prefiere a las niñas pero más chicas, de hecho en la escuela sus amigas son las niñas del 2º grado o incluso prefiere estar con sus tías quienes son más grandes.

Presenta los siguientes comportamientos. Lee y escribe demasiado cerca, pierde el lugar mientras lee, evita el trabajo que sea muy de cerca, y con una coordinación general normal.

Es una niña que se irrita con facilidad sobre todo en casa con las personas con las que convive habitualmente. Cuando trabaja con algo demasiado cerca se estresa.

Con anterioridad se le había realizado una valoración psicológica y pedagógica con un diagnóstico de dificultades en la ejecución de la lectoescritura (presentando omisiones y agregados) por dislexia. Tendencia al retraimiento, se encuentra a la defensiva por situaciones a su alrededor y por consecuencia bajo rendimiento escolar.

Resultado de pruebas.

WISC- RM.

En esta prueba la niña presentó los siguientes resultados.

Escala Verbal: 107

Escala de ejecución: 61

Coficiente intelectual: 104

Subáreas que presentaron dificultad.

Área verbal: Información, Aritmética, Retención de dígitos.

Área de ejecución: Diseño con cubos, Composición de objetos y laberintos

Test de Goodenough.

Se obtuvo una calificación de 22 puntos, lo cual muestra una edad mental de 8 años 6 meses mostrándose una inmadurez de 6 meses en relación con su edad cronológica, lo que muestra una madurez conceptual en noción corporal inferior a la normal.

Test de L. Bender.

Obtuvo una calificación de 6 puntos de acuerdo a los errores calificados lo cual significa una edad de maduración viso motora de 7 años 5 meses, lo que representa un retardo perceptivo visomotor de 1 año 7 meses.

Valoración gnósico – práxica.

Lateralidad: cruzada.

Ritmo: nivel medio.

Discriminación derecha izquierda: patrón propio nivel superior, patrón cruzado: nivel bajo.

Esquema Corporal: nivel medio.

Gnosias espaciales: nivel superior.
Gnosias visoespaciales. Nivel bajo.
Gnosias temporales: nivel medio.
Gnosias auditivas: nivel superior.
Gnosias auditiva: nivel superior.

Pruebas de lectoescritura.

Muestra errores como inversiones, omisiones, disociaciones, y confusiones en su mayoría por sonido y también por forma similar. En lectura oral se encuentra en su grado, es decir, a nivel de 4° año, en cuanto a su comprensión de lectura, no es del todo la adecuada ya que lee el texto, lee la pregunta, busca la respuesta y al final responde, por lo tanto no tiene buena comprensión de lo leído .

Los problemas de lectoescritura son a causa de una dificultad en la percepción visomotora, visoespacial, mala memoria visual y viso verbal. Por lo tanto se observan errores propios de la dislexia.

Caso 4.

Sexo: masculino

Edad: 10 años

Grado escolar: 5º

Motivo de consulta.

Fue remitido a terapia pedagógica por sugerencia de la maestra de grupo, debido a que se observaron dificultades en la lectura y la escritura, específicamente en la ortografía, así como problemas de atención.

La familia está conformada por padre, madre y una hermana de seis años y convive habitualmente con los abuelos maternos.

Historia prenatal y peri natal.

Fue un embarazo no planeado y la madre menciona que su estado de ánimo fue de tristeza al principio del embarazo. En el cuarto mes de embarazo la madre presentó flujo recibiendo tratamiento médico, además de una inyección para el tétanos, ocasionalmente presentó presión arterial baja.

Fue un parto normal, de menos de una hora duración, hubo llanto inmediato, succión espontánea. El niño peso 3.500 kilogramos. En el momento del nacimiento el niño no podía respirar por las flemas y le realizaron aspiraciones.

Historia de desarrollo.

No hubo lactancia materna, además de presentar reacción negativa hacia la leche de formula. A los 3 años tuvo crisis asmáticas. Los alimentos sólidos se introdujeron a los 2 años y medio. No gateó. El niño ha padecido hepatitis y varicela.

Hay antecedentes de problemas de aprendizaje y lenguaje por parte de la familia materna.

Historia escolar.

En el jardín de niños hubo enuresis. Hasta el segundo años de primaria se identificaron las dificultades de aprendizaje. Es importante mencionar que a los 9 años el niño recibió tratamiento psicológico con un diagnóstico de inmadurez, dicho tratamiento duró cinco meses, no encontrándose ningún problema de conducta.

Para realizar las tareas escolares requiere ayuda constante en matemáticas por parte de la madre.

Tiene hábitos nerviosos como morderse las uñas sobre todo en época de exámenes.

La madre lo describe como un niño inconstante y obediente aunque en ocasiones un poco rebelde y desordenado.

Estado actual del niño.

Lleva buena relación con sus padres, pelea constantemente con su hermana y tiene preferencia por la madre.

Presenta los siguientes comportamientos: pierde el lugar mientras lee y tiene dificultad para copiar del pizarrón, achica los ojos y frunce el seño cuando lee por lo que necesita lentes pero se niega a usarlos.

Se aplicó la siguiente batería psicopedagógica para identificar el problema de aprendizaje específico, con los siguientes resultados:

Prueba Wisc RM.

Escala verbal: 103

Escala de ejecución: 112

Coefficiente intelectual: 109

Las áreas que presentaron mayor dificultad son:

Escala verbal: información y aritmética.

Escala de ejecución: composición de objetos.

Test Visomotor de L. Bender.

En esta prueba se cuantificaron 2 errores; siendo estos modificación de la forma y desproporción. Lo cual ubica al niño en una edad de maduración

visomotora de 9 años 11 meses; lo cual muestra un retardo de 7 meses en comparación con su edad cronológica.

Test de Goodenough.

En esta prueba se obtuvo una calificación de 28 puntos lo cual indica una madurez conceptual de 10 años en noción corporal, lo cual es indicativo de un retardo de 6 meses en comparación con su edad cronológica.

Valoración gnósico – práxica.

Lateralidad: cruzada.

Noción derecha – izquierda: nivel superior tanto en patrón propio como en patrón cruzado.

Gnosias corporales: nivel medio.

Gnosias espaciales: nivel superior.

Gnosias visoespaciales: nivel medio.

Gnosias temporales: nivel bajo.

Gnosias auditivas: nivel medio.

Valoración pedagógica.

Se aplicaron pruebas de identificación de letras, lectura de sílabas, palabras, frases y párrafos; así como comprensión de lectura. La escritura se valoró por medio de copia, dictado y redacción espontánea.

Se encuentran dificultades en su mayoría en la lectura y algunos errores de escritura y ortografía.

En general es una lectura silábica. En lectura oral: sustituciones, inserciones y omisiones tanto en sílaba como en palabra, aumento de palabras o sílaba para completar el significado (es decir cambia el final de la palabra o la sustituye por otra), y confusiones de letra por sonido y por forma. En lectura en silencio se observa que hay dificultad para retener lo leído, y no hay una buena

capacidad de organización, juicio y apreciación de lo leído. Sin embargo, el niño muestra una comprensión de lectura en general buena ya que conserva la lógica de la idea y descifra el sentido oculto de la lectura expresando que se ha comprendido la idea principal.

A pesar de que la escritura es legible y básicamente se entiende la idea de lo escrito, se observan algunos errores de escritura y ortografía. En escritura espontánea no logra organizar una idea clara ya que se observa una composición amorfa, resultando una redacción confusa lo cual demuestra que tiene un bajo conocimiento del medio, lo que le impide poder expresarse claramente. Además se encuentran errores como omisiones, confusiones por sonido y forma similar, disociaciones (incorrecta separación de palabras) y contaminaciones (unir indebidamente palabras), errores fonemáticos, e incorrecto uso de mayúsculas y minúsculas.

Los anteriores errores de lectura y escritura son propios de la dislexia y disotografía. Se deben básicamente a: dificultad en la percepción y orientación visoespacial, dificultad en la coordinación visomanual, dificultades en la noción temporoespacial, mala discriminación auditiva, problema de asociación auditivo-fónica-gráfica, mala memoria visual y verbal, dificultades de ritmo, falta de atención y concentración.

Con los estudios de caso se realizó una descripción breve de ejemplos de niños con problemas de aprendizaje y nos permitió representar situaciones teóricas pero muy frecuentes en el aula, comprendiendo por lo tanto la realidad de estos sujetos que aprenden de forma diferente al resto de sus compañeros. A su vez también nos permitirán proponer una posible solución desde la contextualización del alumno al origen específico de un problema de lectoescritura.

De acuerdo a los casos analizados se observa similitud de errores lectoescritores y similitudes de origen.

Además de observar que cuando hay una discrepancia entre las escalas verbal y de ejecución del WISC-RM nos sirve como indicativo de una dificultad de aprendizaje en la mayoría de los casos.

También observándose que estos niños presentan dificultades gnósico – prácticas y de lateralidad.

Se observó retardo en la maduración visomotora y en la estructuración del esquema corporal. Siendo niños de inteligencia normal.

Todos estos indicadores que se exploraron originan dificultades observables en la cotidianidad académica del niño. Ya que los errores manifestados por ellos provocan síntomas propios de dificultades en la lectoescritura, existiendo casos de dislexia, disortografía y disgrafía.

A partir de los estudios de caso, se pretende abordar los problemas de la lectoescritura, ya que estos nos permitieron hacer un comparativo de errores similares que se observan cuando se presenta dicha dificultad. Tratando de aplicar un programa que pretende sugerir posibles soluciones a los errores de la lectura y escritura, cada uno en particular partiendo del hecho de que aunque estamos hablando de dificultades específicas las causas pueden ser similares y en este caso se trata de resolver la dificultad de origen por factor específico.

Nuestra propuesta de intervención pretende abordarse desde su factor de origen en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura de nuestros estudios de caso siendo este el factor específico.

Dentro de los estudios de caso se observó que el factor que origina la dificultad de aprendizaje es el factor específico, debido a que se observó de forma constante alteraciones gnósico – prácticas, las cuales comprometen el adecuado aprendizaje de la lectoescritura.

Es así que conociendo el factor de origen en las dificultades de lectoescritura se elaboró una propuesta pedagógica; la cual está sustentada en la elaboración de un programa de intervención a las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva neuropsicológica. Dicho programa busca estimular y desarrollar los elementos que intervienen en el correcto aprendizaje del proceso de lectoescritura. Con dicho programa se busca llevar a cabo una adecuada integración del sujeto a su entorno escolar, partiendo del hecho de que para lograr esta integración se debe llevar a cabo una atención individual, en la cual se le brindaran al niño actividades que promuevan su madurez en los procesos que están estrechamente relacionados con el adecuado proceso de lectura y escritura.

Por lo tanto la labor del pedagogo en cuanto a la problemática de las dificultades de aprendizaje radica en la utilización de herramientas que le brinda la psicopedagogía para identificar e intervenir en los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos de educación básica.

La visión del pedagogo en el análisis e intervención de los problemas de aprendizaje permitirá visualizar al individuo dentro de su realidad escolar, partiendo de la premisa de que para que su formación sea integral será necesario echar mano de una serie de recursos psicopedagógicos que utilizara para tratar de forma completa las necesidades específicas del sujeto con problemas de aprendizaje dentro del salón de clases.

Por tanto el pedagogo como uno de los especialistas de dicho problema pretende llevar a cabo una integración del sujeto a su realidad educativa. En este caso es posible hacerlo como una práctica terapéutica del pedagogo sin dejar de lado esa realidad educativa, tomando en cuenta el currículo de educación básica, al cual el sujeto deberá de integrarse.

Es así que a través del tratamiento externo al aula se buscará dar solución a las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura, para que así el sujeto pueda adaptarse a las exigencias que le marca el aprendizaje escolar.

Es por ello que la propuesta de intervención tiene como objetivo desarrollar habilidades madurativas que permitirán llevar a cabo un correcto proceso de lectura y escritura.

Estructurándose este programa de intervención pedagógica, de forma graduada para que en las tres fases se desarrollen las mismas habilidades y destrezas. Al final el individuo será capaz de leer y escribir correctamente y esto posibilitará una adecuada integración a su entorno escolar y llevar a cabo así una formación integral dentro del aprendizaje curricular de la educación básica.

CAPÍTULO 5.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA.

Nuestra propuesta parte del análisis documental y de la revisión de cuatro estudios de caso, los cuales permitieron describir de forma vivencial la sintomatología más común en las dificultades de lectoescritura, así como analizar y comparar de forma documental la definición y la etiología de dicha sintomatología. Vinculando así los elementos teóricos con la práctica educativa.

Es así que el estudio de caso forma parte de una metodología encaminada a la descripción cualitativa de un problema específico identificado dentro de la realidad educativa.

La selección de un caso surge de la necesidad de conocer las necesidades particulares de una problemática encontrada dentro de la práctica educativa, para realizar su descripción y análisis con la finalidad de posibilitar una solución a dicha problemática descrita dentro del estudio de caso.

A partir de los estudios de caso se plantearán una serie de destrezas que tendrían que ser estimuladas en el niño. Todo ello con la graduación adecuada a los niveles de desarrollo que presentaron.

Dicho programa cumplirá con ciertos objetivos y fases elaboradas con la finalidad de estimular las habilidades para desarrollar un correcto proceso de lectoescritura.

Nuestro trabajo busca potenciar las habilidades gnósico-práxicas y cognitivas necesarias para disminuir las dificultades en la lectoescritura.

Esto es, utilizando las habilidades en las cuales el niño no presenta dificultad, así como estimulando y optimizando las habilidades menos desarrolladas en el niño.

Todo ello para que este logre obtener avances que lo sitúen en un proceso de recuperación de sus dificultades en particular.

“La elaboración de un plan de tratamiento pedagógico se basa en los resultados de la evaluación del niño, tomando en cuenta sus dificultades específicas y el análisis de sus errores más frecuentes en las distintas tareas que realiza diariamente”.¹²²

Se diseñó un programa de ejercicios con fases y objetivos concretos que estimularán las distintas habilidades y capacidades básicas para el proceso de lectoescritura. Que estimularán gnosias, praxias; habilidades cognitivas como atención, percepción, y memoria; así como ejercicios específicos para la corrección de errores en el dictado, copia, escritura espontánea, fluidez y velocidad lectora y comprensión de lectura.

Por lo tanto se divide el tratamiento en las siguientes áreas

1. Estimulación de las praxias
2. Estimulación gnósica
3. Habilidades cognitivas
4. Ejercicios de lectoescritura

Dichas áreas se plantean de acuerdo a una graduación didáctica que partirán de lo simple a lo complejo quedando determinadas en tres fases: inicial, intermedia y avanzada. Manejándose ejercicios que involucren las cuatro áreas de desarrollo.

Es así que nuestra propuesta cobra importancia en tanto que se pretende abordar el tratamiento de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectoescritura dentro del campo de estudio de la psicopedagogía, sin dejar a un lado

¹²² Nieto Herrera Margarita. Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje. Op. cit pág. 199.

la visión meramente pedagógica, considerando así que dentro de nuestra formación, los problemas de aprendizaje se abordan desde una perspectiva amplia. Es decir analizándolos y tratándolos desde diferentes corrientes teóricas proporcionando una variada gama de herramientas que permitan elegir la más adecuada para el tratamiento pedagógico.

Como pedagogas estamos enfocadas al estudio del individuo y su formación integral, tomando en cuenta todos los factores que influyen en dicha formación. Por lo tanto cuando existe una dificultad de aprendizaje dentro de la educación básica nuestra tarea cobra importancia ya que nos enfrentamos a la labor de buscar soluciones posibles a dicha problemática.

Resulta importante considerar la intervención del pedagogo en el tratamiento de los problemas de aprendizaje y su corrección mediante la realización de un programa específico que resuelva dichas dificultades. Es de esa premisa que surge nuestra propuesta de intervención pedagógica realizando un programa que pueda dar solución a problemas de aprendizaje en la lectoescritura en niños de educación básica.

Es así que, nuestra propuesta de intervención pedagógica consta de un programa de intervención que abarca distintas áreas necesarias para lograr solucionar los problemas de aprendizaje en la lectoescritura que se puedan presentar dentro del aula.

PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA PARA NIÑOS CON DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

El presente programa está dirigido a niños de educación primaria con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura, como son dislexia, disgrafía y disortografía.

Tomando en cuenta las necesidades que tienen los niños con dichas dificultades. En forma general se buscó plantear una serie de ejercicios que tienen como finalidad que el niño logre leer y escribir de forma correcta, buscando así su adaptación a la dinámica escolar.

Este programa plantea una adaptación de sus contenidos a la diversidad de alumnos que presenten dificultades específicas en el aprendizaje y en el proceso de lectoescritura. Llevando como esquema de tratamiento las habilidades básicas requeridas para un correcto proceso de lectoescritura. Es así que se buscó realizar un plan de intervención global de las dificultades en la lectoescritura, el cual puede servir como guía en la intervención pedagógica de niños con dichas dificultades.

El programa de intervención busca cubrir las distintas necesidades de niños de educación primaria que tienen dificultades en la mecánica lectora y escritora, de tal forma que se diseñó y recopiló una serie de ejercicios que tienen como finalidad la corrección de dichas dificultades.

Este programa se desarrolló a partir de una revisión documental de distintos programas de intervención de la dislexia, la disortografía y la disgrafía que existen dentro de la literatura enfocada en las dificultades específicas de la lectoescritura, además de dicha revisión, se realizó una validación dentro de nuestra práctica profesional. Es así que se realizó una recopilación de diferentes ejercicios que tienen como finalidad la corrección de las dificultades en la lectoescritura.

El siguiente programa consta de tres fases de intervención dividido en tres áreas que se aplicarán simultáneamente para la estimulación de las habilidades lectoescritoras y la corrección del proceso de lectoescritura. Dichas áreas se

encuentran graduadas en tres fases de intervención. Las cuales serán descritas a continuación.

El programa también incluye un anexo de actividades que permitirán ejemplificar los ejercicios que se deben realizar dentro de la intervención pedagógica, en el programa se señala junto a los ejercicios la clave (A, B y C) y el número de cada actividad que se encuentra en el anexo.

Objetivo general:

Al término del programa el alumno aplicará las habilidades básicas para un correcto desempeño de la lectoescritura.

Fase Inicial.

Objetivo específico: El alumno ejercitará las habilidades gnósico-práxicas y las capacidades cognitivas, necesarias para el correcto proceso de lectoescritura.

Actividades.

Área gnósico – práxica.

Gnosias corporales.

- Obedecer ordenes sencillas: tocarse partes gruesas del cuerpo cara, brazos, piernas, manos y pies.
- Señalar cualquiera de estas partes y nombrarlas.
- Señalar en otra persona dichas partes de cuerpo.
- Colorear figuras del cuerpo humano.
- Recortar y armar figuras del cuerpo humano. Se puede utilizar cualquier material armable del cuerpo humano.
- Con los ojos cerrados el niño debe nombrar la parte del cuerpo que se le toque.
- Imitar movimientos sencillos.

Praxias dígito manuales.

Ejercicios de tensión muscular hombro – brazo.

- Oponer un obstáculo bajo el brazo extendido intentando descender hacia el suelo.
- Con el brazo extendido el niño intenta levantar el brazo mientras que el terapeuta en la misma posición se lo impide.
- El niño sujetara su propio brazo extendido con la otra mano, mientras el brazo intenta subir la mano se lo impide.
- El niño levantara el brazo extendido mientras sostiene un objeto con peso.
- Con los brazos unidos al cuerpo intentar separarlos mientras el terapeuta impide que el brazo se despegue del cuerpo.
- Con los brazos en cruz dejarlos caer.
- Rotar los brazos en posición circular sobre el hombro.

Ejercicios de muñeca – mano.

- Rotar las manos sobre las muñecas.
- Sacudir ambas manos.
- Abrir y cerrar las manos con fuerza.
- Rotar los brazos sobre los codos.
- Con pelotas blandas oprimir y aflojar varias veces.

Ejercicios manuales.

- Juntar y separar las manos.
- Realizar imitaciones: cortando como un cuchillo, como araña un tigre, como amasamos, como nos peinamos, como vuela la paloma, como saludamos, etc.
- Rotar las manos sobre las muñecas.
- Golpear en la mesa con los nudillos.
- Abrir y cerrar la mano, lentamente, a ritmo normal y rápidamente.

Ejercicios digitales.

- Con el puño cerrado levantar el pulgar y dar vueltas: a la derecha, a la izquierda, doblar y levantar el dedo, hacia delante y hacia atrás.
- Tocar con cada uno de los dedos el dedo pulgar.
- Con los puños cerrados sacar los dedos uno a uno empezando por el meñique.
- Teclear alternadamente los dedos sobre la mesa: primero empezando por el meñique y después empezando por el pulgar.
- Unir los dedos de ambas manos uno a uno y luego separarlos procurando hacerlo con los ojos cerrados.
- Con la mano sobre la mesa separar los dedos intentando que no se mueva la otra mano.
- Con las manos sobre la mesa el niño intentará levantar los dedos intentando que no se mueva la otra mano.

Lateralización.

- Realizar ejercicios para discriminar derecha – izquierda a partir de movimientos.
- Utilizar pulseras o cintas de distinto color y colocarlas en las muñecas.
- Realizar ejercicios de lateralidad con su propio cuerpo: por ejemplo; toca con la mano derecha tu oreja izquierda.
- **A1** Colorear en figuras el lado indicado, ya sea derecho o izquierdo o con distintos colores o los dos lados en una misma figura.
- **A2** Señalar dentro de un conjunto de figuras o dibujos la dirección indicada sea derecha o izquierda.

Gnosias temporales.

- **A3** Identificación y utilización de conceptos de día tarde y noche y sus actividades correspondientes por medio de imágenes.
- **A4** Ordenar secuencias temporales con tarjetas de 3 acciones cotidianas.

- Utilizar conceptos de primero, después y al último. El niño podrá narrar una historia sencilla para manejar dichos conceptos o contar un cuento y él narrar los hechos en el orden correcto.
- **A5** Reconocer las estaciones del año a partir de imágenes, prendas de vestir y oraciones. Ordenarlas en secuencias a partir de un estímulo; después de la primavera sigue el y luego el..... y al último el

Ritmo

- **A6** Utilizar símbolos para representar sonidos que el niño deberá reproducir. Podrán ser palmadas, golpes sobre la mesa o golpes con los pies. Por ejemplo: x será una palmada y 0 un golpe en la mesa.
- Algunos ejemplos de secuencias de ritmo podrán ser los siguientes:
 - *Golpes suaves y seguidos (xxxxxx)
 - *Dos golpes rápidos y secos (xx xx xx xx xx).
 - *Dos golpes seguidos de una pausa y otro golpe (xx x xx x xx)
 - *Golpe seco y fuerte (0 0 0 0 0 0)
- **A7** Utilizar estos símbolo para realizar diferentes actividades: marcha, saltos, parar, etc.

Gnosias auditivas.

- Discriminar sonidos de diferentes instrumentos. El niño mencionara el sonido del instrumento que está escuchando y hacer lo mismo pero con ojos cerrados.
- Discriminar intensidades de sonidos. Podrá dar un una palmada cuando escuche un sonido fuerte y un golpe en el piso cuando escuche un sonido bajo.
- Localizar el lugar de donde procede el sonido. Dar una palmada o producir algún sonido, atrás, a un lado, adelante, lejos o cerca y el niño deberá decir de donde proviene el sonido, lo mismo con los ojos cerrados.

Gnosias visuales.

- **A8** Seguir con la vista la trayectoria de un objeto.
- **A9** Discriminar y clasificar objetos por su forma.
- **A10** Discriminar y clasificar grabados. A partir de un modelo dado.
- **A11** Discriminar y clasificar figuras geométricas por su nombre.
- Dar el nombre de diversos objetos y pedir que se asocien a figuras geométricas estudiadas.

Gnosias espaciales.

- **A12** Realizar ejercicios donde el niño involucre conceptos espaciales por ejemplo: adentro - afuera, meter – sacar, cerrar – abrir.
- **A13** En laminas con dibujos discriminar grande – pequeño y mediano (alto y bajo).
- **A14** En láminas con dibujos identificar arriba – abajo (encima y debajo).
- **A15** Mencionar lo que esta cerca y lejos.
- **A16** En láminas con dibujos identificar al lado – en medio y de frente.
- **A17** Colocar lo que va al principio y al final. En láminas con dibujos siguiendo un modelo.
- **A18** En láminas de dibujos discriminar derecha e izquierda.
- Solucionar rompecabezas sencillos reproduciendo el modelo.

Área cognitiva.

Pensamiento lógico.

- **A19** Realizar ejercicios de diferenciación mediante imágenes de grupos de objetos.
- **A 20, A21** Realizar ejercicios de analogías de imágenes.
- **A22** Ejercicios de asociación mediante imágenes de las partes de un todo.
- Ejercicios de clasificación de objetos con material e imágenes. Tomando en cuenta, tamaño, forma, color y detalles.

- **A23** Ejercicios de ordenación de objetos tomando en cuenta características tipológicas.

Atención.

- **A24** Realizar ejercicios para percibir diferencias y discriminar detalles en imágenes.
- **A25** Integración visual: resolver ejercicios de integración visual uniendo o dibujando la parte que falta.
- **A26** Resolver laberintos.
- **A27** Asociación visual: relacionar un modelo con otro idéntico, se debe discriminar dibujos geométricos de acuerdo a su orientación gráfica.

Memoria.

Memoria visual.

- Juegos de memoria.
- Mostrar tarjetas con imágenes y recordar lo que ha visto, aumentar progresivamente el número de tarjetas.
- **A28** Reproducir ilustraciones visualizadas.

Memoria auditiva.

- **A29** Repetir rimas sencillas.
- **A30** Repetir dígitos.
- **A31** Repetir una serie de palabras que guarden relación.

Desarrollo verbal.

- Comprensión y seguimiento de instrucciones, aumentando progresivamente la dificultad.
- **A32** Ejercicios que involucren la utilización de sinónimos y antónimos.
- Narración de un cuento a partir de imágenes.

Análisis – Síntesis.

- **A33** Resolver ejercicios de imágenes de objetos conocidos identificando los elementos que lo componen.

Área de lectoescritura.

- Colorear figuras y dibujos sencillos siguiendo un orden.
- **A34** Seguir caminos.

Las siguientes actividades deberán realizarse en el siguiente orden: en el aire, sobre papel pegado en las paredes o un pizarrón e ir disminuyendo el tamaño hasta realizarlos en el cuaderno.

- Realizar trazos verticales.
- Realizar trazos horizontales de izquierda a derecha.
- Ejercicios de ondas.
- Repasar círculos.
- Realizar trazos en zig –zag.
- Repasar dibujos con trazos rectilíneos y curvos.
- Repasar dibujos de figuras geométricas.
- Repasar dibujos de figuras geométricas punteadas y de líneas discontinuas.
- Repasar dibujos punteados y de líneas discontinuas.
- **A35, A36** Picado de líneas y trazos.
- **A37, A38** Seguir líneas rectas y ondas alternando tamaños.
- **A39** Realizar trazos de líneas rectas y ondas alternando tipos de presión.
- **A40** Remarcar grecas.
- Ejercicios de copia:
 - Copia de figuras geométricas.
 - Copia de figuras simples.
 - **A41** Copia de figuras con mayor complejidad.
- Copia de líneas rectas, ondas y círculos.

Lectoescritura.

- **A42** Reconocimiento de letras (vocales y consonantes).
- **A43** Discriminación visual de letras y sílabas.
- **A44, A45, A46, A47** Lectura de vocales.
- **A48, A49** Lectura de diptongos.
- **A50, A51** Lectura de sílabas directas.
- **A50, A51** Lectura de sílabas inversas.
- **A50, A51** Lectura de sílabas trabadas.
- Remarcar vocales, diptongos y de las sílabas trabajadas.
- Completar palabras con vocales, diptongos y sílabas trabajadas.
- Ejercicio de deletreo.
- **A52, A53** Ejercicios de dominos de letras y silabas.
- **A54** Rompecabezas de letras.
- **A49** Elaboración de listas con diptongos y silabas trabajadas para realizar ejercicios de definiciones, elaboración de frases, dictado, deletreo, ordenar palabras y ordenar frases.
- **A55, A56** Lectura y escritura de sílabas inversas.
- **A55, A56** Lectura y escritura de sílabas trabadas.

Fase Media.

Objetivo específico: Objetivo específico: El alumno utilizará las habilidades gnósico – prácticas y capacidades cognitivas para la adquisición de la lectoescritura.

Actividades.

Área gnósico – práctica.

Gnosias corporales.

- Obedecer ordenes como tocarse partes de la cara.
- Identificar los nombres de los dedos de la mano.
- Señalar en otras personas partes de la cara, manos y pies.
- **B1** Colorear figuras de cara Recortar y pegar dichas figuras. Se podrán utilizar cualquier material armable para realizar estos ejercicios.
- Preguntarle al niño que tenemos en la cara; para qué sirven los ojos, boca, oídos, nariz, dónde está el cabello, qué tenemos en las manos y qué tenemos en los pies.
- **B2** Imitar movimientos sencillos primero haciendo lo mismo que se le muestre y luego imitar los movimientos de tarjetas.

Lateralidad.

- **B3** En una figura del cuerpo humano colorear de color rojo el lado derecho del cuerpo y de azul el lado izquierdo.
- Señalar en la otra persona el lado derecho y el lado izquierdo.
- **B4** Asociar figuras que correspondan a lado derecho o izquierdo según corresponda.
- Darle una indicación y el dirá hacia donde señalan las manos, hacia donde se dirigen figuras de personas, u objetos. (Manejar el concepto de dirección).
- Colocar objetos en la dirección indicada.
- Realizar movimientos en la dirección indicada.

Noción temporal

- **B5** Ordenar secuencias de 4 tarjetas y explicar la historia de porque las acomodo así.
- **B6** Ordenar actividades de un día, reconociendo mañana, medio día, tarde y noche. Podrán ser mediante preguntas dirigidas, o complementación de oraciones.
- Utilizar conceptos de ayer, hoy y mañana. Puede ser mientras explica lo que hace en una semana, o mediante preguntas u oraciones.
- Identificar los días de la semana nombrarlos y acomodarlos de acuerdo a la secuencia de la semana.
- Ordenar actividades realizadas en una semana. Podrán ser mediante preguntas dirigidas, o complementación de oraciones.
- Responder preguntas sobre un día por ejemplo: ¿a qué hora desayunas?, ¿a qué hora entras a la escuela?, ¿a qué hora sales a recreo?, ¿a qué hora sales de la escuela?, ¿a qué hora comes?, ¿a qué hora haces la tarea?, ¿a qué hora te duermes?

Ritmo

- Alternar rítmicamente palmada al aire con apoyo o golpe de ambas manos en la mesa. Igualmente, golpecito en la mesa con la mano derecha, luego con la izquierda, y palmada al aire.
- Golpear alternadamente con el puño de una mano y la palma de la otra sobre la mesa. Hacer ritmo golpeando en la mesa primero con los puños alternadamente y luego con las palmas de la manos.
- Dar palmadas a ritmo rápido y lento.
- Golpear la mesa de forma rítmica, con palma y dorso de la mano alternadamente, lo mismo con la otra mano.
- Alternar rítmicamente un golpe fuerte del adulto con uno suave del niño, dar los golpes sobre la mesa, o dar palmadas en el mismo orden. Después podrán ir aumentando el número de golpes y palmadas.
- Hacer determinados sonidos y ritmos con las manos u objetos, para que el niño los repita.

Percepción auditiva

- **B7** Repetir frases y rimas que cada vez tendrán que ser más largas.
- **B8** Ejercicios de síntesis y análisis de palabras, primero sílaba por sílaba.
- **B9** Figura fondo – auditivo. Se realiza el análisis y síntesis de una palabra solo que en este caso se agrega otro sonido entre cada una de las sílabas.

Percepción visual

- **B10** Percibir lo que falta en figuras incompletas.
- **B11** Captar detalles en láminas de dibujos.
- **B12** Percibir errores en dibujos.
- **B13** Captar semejanzas y diferencias en parejas de objetos y dibujos.

Percepción espacial

- Preguntar la ubicación de ciertos objetos para que el niño responda utilizando los conceptos delante, atrás, en medio, al lado, cerca lejos, etc.
- Mantener un globo en el aire (o podrá ser una pelota) primero con una mano y después con la otra. Al tiempo que se le dan indicaciones y el niño las repite mencionando la dirección en que debe ir el globo.
- El niño con los ojos tapados, señalara en que dirección se le habla o escucha palmadas. Después deberá mencionar de donde provienen dichos estímulos.
- Solucionar rompecabezas siguiendo un orden establecido.
- Discriminar lugares. Por ejemplo recordar el camino de su casa a la escuela, o lugares familiares para el niño.
- Con material manipulable discriminar formas geométricas y reproducir modelos.
- Realizar ejercicios de imitación motora simple. Por ejemplo:
 1. Brazo derecho, adelante a la altura de los hombros.
 2. Brazo derecho a la derecha, conservando la misma altura.
 3. Rotación del cuerpo a la derecha, un cuarto de vuelta, conservando el brazo inmóvil, de manera que al rotar el cuerpo, el brazo quede adelante.

4. Brazo derecho abajo. Enseguida regresar de la misma manera con el brazo izquierdo y realizar los mismos movimientos.
- Después de hacerlo varias veces, el maestro solo contara 1- 2- 3- 4, y el niño debe realizar solo el ejercicio. Cuando ya lo realiza correctamente lo hará con los ojos cerrados.
 - Lectura de flechas, indicando su direccionalidad.
 - Discriminar los puntos cardinales. Realizando movimientos para identificar los cuatro puntos cardinales.

Área cognitiva.

Pensamiento lógico.

- Ejercicios de diferencias mediante la explicación de conceptos sencillos.
- Ejercicios de asociación mediante imágenes y oraciones de la causa y el efecto.
- **B14** Realizar seriaciones sencillas: a través de colores, figuras geométricas o imágenes.

Atención.

- **B15** Resolver laberintos.
- **B16** Agudeza visual: identificar elementos idénticos a un modelo dentro de un conjunto de ellos que son perceptualmente similares.
- **B17** Seguimiento visual: resolver ejercicios de seguimiento visual a través de líneas que se encuentran entrelazadas para llegar a un punto.
- **B18** Resolver ejercicios de figura fondo.

Memoria.

Memoria visual.

- **B19** Mostrar una serie de dibujos e identificar el orden en que aparecieron.

- Identificar el objeto que no corresponde dentro del modelo mostrado con anterioridad.
- Completar figura sencillas.

Memoria auditiva.

- Repetir dígitos en orden inverso.
- Repetir sílabas.
- **B20** Repetir una serie de palabras.
- **B21** Recordar datos en un texto leído a partir de una serie de preguntas.

Desarrollo verbal.

- Descripción de objetos por uso y por características.
- **B22** Ejercicios de la palabra a la acción: primero con oraciones sencillas que irán aumentando de dificultad.
- **B23** Formar frases con palabras dadas.

Análisis – síntesis.

- Resolver rompecabezas.
- **B24** Ordenar palabras para formar oraciones.
- **B25** Completar letras.

Área de lectoescritura.

Grafomotricidad.

- **B26** Ejercicios de ambas y jambas.
- Trazo en el aire de letras y después en papel.
- **B27** Ejercicios de bucles.
- Repasar con el dedo letras hechas de texturas diferentes: por ejemplo; lija, semillas.

- **B28** Ejercicios de seguimiento de letras con el dedo y luego con el lápiz (cuidando la direccionalidad correcta).
- Imágenes motrices. El niño verbalizara los trazos realizados para formar figuras y letras.
- **B29** Picado de letras.
- Copiar letras.

Lectoescritura.

Corrección de los errores en la lectoescritura.

Rotaciones.

- Trazado en el aire de las letras.
- Armado de letras en rompecabezas.
- Realizar la letra con material manipulable (semillas, plastilina, etc).
- **B30** Discriminación de la grafía de entre un conjunto de grafías similares.
- **B30** Lectura y escritura de palabras y frases con la respectiva grafía.

Inversiones de sílabas.

- **B31** Repasar con el lápiz las letras y consonantes.
- **B32** Discriminación visual de modelos.
- Enfatización articulatoria de los fonemas consonánticos o vocálicos para fijar su posición en la sílaba.
- **B33** Ordenación secuencial de las grafías.
- **B34** Deletrear palabras que lleven sílabas directas, inversas y trabadas.
- Lectura y escritura de palabras y frases que contengan las sílabas trabajadas.

Omisiones.

- **B35** Realizar ejercicios de enfatización articulatoria de palabras que contengan grafías que el niño omite.
- **B36** Ejercicios de completar palabras.
- **B37** Identificar palabras modelo.
- **B38** Colocar el número de letra que conforman una palabra.

- **B39** Resolver crucigramas.
- **B40** Ejercicios de relación de palabras con su casilla (silueteo)
- **B41** Escribir palabras por medio de imágenes.
- **B42** Escribir frases con las omisiones trabajadas.

Agregados.

- **B43** Separación de palabras en sílabas.
- **B44** Deletreo de palabras de un modelo.
- Formar palabras con alfabeto manipulable.

Disociaciones (inadecuada unión y separación de palabras).

- **B45** Marcar la separación de palabras por medio de palmadas y guiones.
- **B45** Asociar golpes rítmicos a cada palabra de una frase leída o dictada.
- **B46** Ubicación de palabras de una frase en su recuadro correspondiente para después escribirla sobre una línea.
- **B47** Separar correctamente las palabras de una frase por medio de una línea vertical para después escribirla correctamente.
- **B48** Ordenación de frases.

Sustitución de fonemas.

- Reconocimiento auditivo, labial y táctil de letras.
- Abstracción mental (evocación) de palabras que inicien con la letra pedida.
- **B49** Discriminación auditiva de palabras similares.
- **B50** Discriminación visual de modelos de una palabra.
- **B51** Fragmentar una palabra en sílabas pronunciándola lentamente para integrarla en una palabra fluida que deberá leer y escribir simultáneamente.
- **B51** Trocear la palabra: separar, las palabras en sílabas e ir uniendo las sílabas poco a poco hasta leer la palabra de forma fluida.
- **B52** Señalar la palabra correcta de acuerdo a un modelo, escribirla y formar una frase.

Fase de afianzamiento.

Objetivo específico: El alumno realizará actividades y ejercicios que involucren una lectura y escritura correcta.

Actividades.

Área gnóstico – práxica.

Noción corporal.

- Obedecer ordenes complejas de tocarse con su mano: rodilla, tobillo, codo, talón, sien, nuca, axila, cuello, entre otras.
- Señalar y nombrar en otras personas dichas partes.
- **C1** Colorear figuras del cuerpo indicando dichas partes del cuerpo.
- **C2** Recortar y pegar figuras más detalladas del cuerpo.
- Con ojos cerrados nombrar cualquier parte del cuerpo que se le señale (tocando).
- Imitar movimientos de tarjetas.
- Realizar secuencias de movimientos tocándose partes del cuerpo indicadas.

Lateralidad.

- **C3** Discriminar objetos orientados hacia la derecha o izquierda en un conjunto de ellos cuya percepción visual pueda inducir confusión.
- **C4** Discriminar dibujos orientados hacia la derecha o izquierda y colorear según la orden dada.
- **C5** Localizar y señalar letras o sílabas que perceptualmente pueden producir dificultades de discriminación por su orientación hacia la derecha o izquierda (b-d, p-q, al-la, en-ne, or-ro, entre otras.)

Gnosias temporales.

- Utilización del calendario para reconocer días meses y año.
- Localizar fechas importantes en el calendario.
- **C6** Uso del reloj para reconocer minutos, horas, y 1 día (24 hrs.).

Ritmo

- Durante el silabeo de palabras o frases se alternan ritmos lentos o rápidos por medio de palmadas o golpes al pronunciar el silabeo.
- Golpear en la mesa de forma rítmica, con palma y dorso de la mano alternadamente, después con la otra mano.
- Hacer varios círculos para que el niño pinte alternadamente uno de con un color y el siguiente con otro color, pueden variarse el uso de colores.
- Como en el ejercicio anterior pintar círculos pero ahora serán de dos en dos.
- **C7** Seguir una serie un cuadrado y un círculo. Después pintar el cuadrado de un color y el círculo de otro.
- Hacer ejercicios de seriación por ejemplo:
 - a) O X O X O X O X O X
 - b) OO XX OO XX OO XX
 - c) OO X OO X OO X OO X
 - d) - + - + - + - + - +,
- Caminar al ritmo del silabeo. Se va repitiendo la palabra de modo que cada paso corresponda a una sílaba. O se podrá hacer lo mismo con frases.

Gnosias auditivas.

- **C8** Realizar ejercicios de análisis y síntesis de palabras sílaba por sílaba.
- **C9** Ejercicios de figura – fondo auditivo. Realizar el análisis y síntesis de una palabra pero intercalando un sonido entre cada letra de la palabra.
- Análisis de palabras, primero por sílabas y después por letras. El profesor dice la palabra completa para que el niño la diga por sílabas o por letras.

Gnosias visuales.

- Realizar ejercicios de resaques.
- Realizar rompecabezas.
- **C10** Realizar ejercicios de figura – fondo.
- **C11** En láminas de dibujos, trazos, figuras y letras resolver ejercicios de complementación visual.

Gnosias espaciales.

- **C12** Realizar ejercicios de presión: en la hoja deberán realizar trazos gruesos y finos de la siguiente manera: apoyando la mano se realizan más gruesos y con la mano apoyada suavemente el trazo es más fino.
- **C13** Realizar ejercicios con modelo y sin él, en el pizarrón y en el cuaderno, con trazos en diferentes posiciones: oblicuos, horizontales, verticales y curvos, hasta llegar a las letras.
- **C14** Reproducir modelos con figuras geométricas. Primero deberá recortar dichas figuras y después reproducir los modelos indicados.
- **C15** Asociar figuras simétricas.
- **C16** Identificar puntos cardinales en dibujos sencillos e incluso de lugares (por ejemplo utilizar un mapa).
- **C17** Resolver ejercicios que involucren los puntos cardinales.

Área cognitiva.

Pensamiento lógico.

- **C18** Ejercicios de diferenciación mediante la redacción de conceptos.
- **C18** Ejercicios de analogías mediante la redacción de conceptos.
- **C19** Ejercicios de asociación mediante oraciones de las relaciones lógicas y deductivas (causa efecto).
- **C20** Realizar seriaciones de números y letras.

Atención.

- **C21** Ejercicios de agudeza visual. Identificar grupos de letras idénticas entre un conjunto de similares a partir de un modelo dado.
- **C22** Resolver ejercicios de figura fondo.
- Ejercicios de atención auditiva. Escuchar atentamente sonidos. Para ser reproducidos.
- **C23** Identificar en una lista de palabras o lectura el modelo dado.
- **C24** Ejercicios de resistencia a la fatiga. Realizar ejercicios que involucren una actividad atencional continua por ejemplo; de una lista de números marcar el modelo indicado.
- Localización de datos. Identificar dentro de un texto frases específicas.

Memoria.

- Memoria visual.
- **C25** Evocar datos de entre un conjunto de ellos que se han percibido con anterioridad.
- **C26** Mostrar una serie de dibujos e identificar en una serie similar cual es la figura que falta.
- **C27** Reproducir imágenes vistas ocultando el modelo.
- **C28** Escribir lo que recuerde de un texto.
- Memoria auditiva.
- **C29** Repetir cifras.
- **C30** Repetir palabras.
- **C30** Repetir frases largas.
- **C31** Escuchar el deletreo de una palabra y señalar su imagen.
- **C32** Repetir series de palabras.

Desarrollo verbal.

- Formar campos semánticos.
- **C33** Definir palabras por uso y por características.
- Relatar cuentos.
- **C34** Describir verbalmente escenas expresadas en dibujos.

Análisis – síntesis.

- Resolver rompecabezas.
- **C35** Ordenar letras para formar palabras.
- **C36** Completar palabras con la letra faltante.

Área de lectoescritura.

Grafomotricidad.

- Realizar pequeñas copias caligráficas. Copiar dos o tres renglones de un modelo procurando realizar adecuadamente los giros y la direccionalidad de las letras, así como su separación adecuada.
- **C37** Ejercicios de repaso. Repasar pequeñas frases.
- **C38** Realizar composiciones escritas a partir de un dibujo o escena.
- Realizar ejercicios de pequeñas composiciones a partir de un tema dado.
- Dictados breves con frases cortas.

Lectoescritura.

- Ejercicios para ritmo lector. Dar un golpe al mismo tiempo que se lee una palabra, al llegar a los signos de puntuación detenerse.
- Ejercicios para evitar la lectura inventada. Completar textos en voz alta.
- **C39** Tachar palabras absurdas dentro de una frase y de un texto.
- Ejercicios para fluidez lectora. Repetición de trabalenguas.

- **C40** Cronolectura. Leer un texto y anotar el número de palabras leídas durante un minuto, dos minutos y tres minutos del mismo texto, intentando aumentar la velocidad lectora.
- **C41** Identificación rápida. Identificar dentro de una lista de palabras una palabra modelo.
- **C42** Caligramas. Leer oraciones o pequeños párrafos que forman un dibujo.
- Resolver sopas de letras.
- **C43** Comprensión lectora. Resolver preguntas sobre un texto.
- **C44** Ejercicios de lagunas. Completar un texto leído con anterioridad.
- Identificar y subrayar la idea principal de párrafos y textos.
- Escribir libremente lo que se entendió de una lectura.
- **C45** Escritura espontánea. Leer textos con pictogramas y transcribirlos.
- **C46** Escribir semejanzas y diferencias de objetos.
- Describir objetos, personas y lugares.
- **C47** Descripción de estampas.

En este programa se ha pretendido ofrecer una visión global orientada a recuperar algunos de las dificultades lectoescritoras, lo cual está estrechamente ligado a encausar al alumno a una adecuada integración escolar. Superando las dificultades que el niño presente.

Se ha realizado a través de la presentación de diferentes y variados ejercicios que el niño tendrá que realizar bajo la supervisión del terapeuta con la intención de ser estimulantes para el niño. Por lo tanto son ejemplos de ejercicios que están enfocados a la recuperación de errores en la lectoescritura; los cuales deberán llevarse a cabo bajo el propio ritmo de trabajo del alumno.

No se pretende que los ejercicios se realicen como un manual estructurado, lo cual permite que sea un programa flexible para el terapeuta ya que admite que se puedan buscar alternativas que se adapten a la dificultad de los alumnos y a su propio ritmo a fin de lograr un mejor tratamiento para él.

CONCLUSIONES.

A través de la revisión histórica de los problemas de aprendizaje se posibilitó entender de forma más amplia las investigaciones realizadas por los distintos autores interesados en las dificultades de aprendizaje, tomando en cuenta las distintas aportaciones teóricas estructuradas en tres fases o períodos; se analizó y comprendió dentro del ámbito pedagógico cómo la investigación, la teoría, el diagnóstico y la intervención han formado el campo de estudio actual de las dificultades de aprendizaje.

Sin embargo uno de los principales obstáculos al revisar la contextualización histórica fue la falta de bibliografía que aborda la historia de los problemas de aprendizaje. Y en particular de la historia de este fenómeno en México, ya que la información documental que existe es escasa debido a que se enfoca más al estudio de las necesidades educativas especiales.

A pesar de ello realizar el análisis histórico nos permitió comprender de manera más extensa como las investigaciones, descubrimientos y aportaciones teóricas en cada una de las fases de desarrollo permitían entender el fenómeno de las dificultades de aprendizaje.

Se comprendió que a partir de estas investigaciones, el campo de las dificultades de aprendizaje adquirió importancia dentro de distintas disciplinas: la psicología, la neurología y por supuesto la pedagogía, buscando cada una de ellas explicar el origen de dichas dificultades para tratar de dar solución a las necesidades de las personas que presentaban problemas en su aprendizaje.

La evolución del campo de estudio de las dificultades de aprendizaje propició como surgimiento distintas aportaciones teóricas, como son la teoría conductista, teoría cognoscitiva y la teoría neuropsicológica. Las cuales explican los problemas de aprendizaje desde distintos enfoques, a partir de sus investigaciones y postulados teóricos. Permittiéndonos analizar cómo estas corrientes teóricas tienen

un objetivo en común; el de conocer y comprender el proceso de aprendizaje en su totalidad y así lograr entender y analizar como es qué algunas personas presentan dificultades en dicho proceso.

Cada una de estas teorías a lo largo de la historia de las dificultades de aprendizaje han desarrollado una gran variedad de modelos que permiten llevar a cabo un diagnóstico de los distintos problemas de aprendizaje y de su intervención.

Es así que la historia de las dificultades de aprendizaje se caracteriza por estar en un proceso de cambio e investigación continua. Permitiendo así a los pedagogos interesados en dichas dificultades conocer a fondo las distintas características de los problemas de aprendizaje y el posible tratamiento que se puede llevar a cabo desde diferentes enfoques teóricos.

Gracias al análisis del contexto histórico nacional de los problemas de aprendizaje observamos que actualmente en México el campo de estudio de los problemas de aprendizaje se encuentra en construcción; en primer lugar debido a que dentro de la legislación educativa de nuestro país el interés por estos problemas surgió recientemente con la creación del USAER, en la cual se hace la separación de la educación especial y los problemas de aprendizaje en niños de edad escolar a fin de brindar asesorías técnico pedagógicas a padres y maestros para la detección y atención de dichas problemáticas. En segundo lugar las investigaciones y el tratamiento a los problemas de aprendizaje realizadas en nuestro país tienen principalmente un enfoque psicológico, dándole menor importancia al entorno educativo. En tercer lugar, en el ámbito educativo no se había dado la atención requerida a la existencia de los problemas de aprendizaje, ya que política y socialmente el país no se encontraba lo suficientemente preparado para intervenir en lo referente a las necesidades pedagógicas de los individuos con dificultades de aprendizaje.

Es por ello que como medida de atención se crea el USAER como el organismo del sistema educativo nacional encargado de intervenir en los problemas de aprendizaje procurando la detección y el tratamiento de los problemas de aprendizaje en la educación básica regular. Procurando así la capacitación de

padres, maestros y profesionales de la educación para forjar la integración escolar de estos niños.

Es importante remarcar que un factor determinante para la detección de niños con problemas de aprendizaje es la formación que poseen los docentes encargados del aprendizaje académico. En este sentido se observó que dentro de la formación del maestro normalista existe desconocimiento sobre los problemas de aprendizaje y sus distintas características por lo que se dificulta la correcta detección de estos niños debido a una falta de información dentro de su formación como educadores.

La revisión teórica sobre la definición de problemas de aprendizaje permite comprender gracias a la contextualización histórica la formación del campo de estudio de las dificultades de aprendizaje ya que se encontraba incluida en los estudios sobre lesiones cerebrales y gracias a estas investigaciones se logró diferenciarla como una problemática distinta, con características que reflejaban alteraciones de tipo madurativo.

Al definir a los problemas de aprendizaje se busca conocer de forma general las características que presenta la población ubicada en este término, ya que esto nos permitirá analizar de forma amplia las necesidades específicas dentro de la formación del individuo que presenta problemas de aprendizaje, es decir que esta definición es la base de una valoración adecuada de las distintas particularidades de las dificultades específicas en el aprendizaje.

Como pedagogas interesadas en la formación del individuo es importante analizar el proceso de aprendizaje para conocer de forma detallada los factores que intervienen en dicho proceso y así distinguirlo del aprendizaje académico; el cual conlleva el proceso de lectoescritura y la adquisición del cálculo. Y a su vez poder detectar la presencia de un problema de aprendizaje. Es por ello que en el presente trabajo el objeto de estudio se enfocó en las dificultades de la lectoescritura como una de las problemáticas de las dificultades de aprendizaje.

La formación del pedagogo le permite involucrarse en el área de la psicopedagogía sin dejar de mostrarse interesado en el individuo y sus necesidades educativas, con ello utiliza como instrumento a la psicología para poder diagnosticar cuantitativa y sobre todo cualitativamente un problema de aprendizaje, teniendo la particularidad de involucrarse completamente en el ámbito pedagógico al diagnosticar cualitativamente y desde dicho ámbito poder intervenir en los problemas de aprendizaje.

La investigación documental de los problemas de aprendizaje posibilitó distinguir y reconocer cuales son los distintos tipos de dificultades, cual es su posible etiología, cuales son sus factores y cual es su sintomatología. Para lograr así una comprensión más completa de las distintas necesidades educativas que presentan los niños con problemas de aprendizaje en edad escolar.

Tomando en cuenta al alumno de forma integral el pedagogo tiene la capacidad de delimitar un perfil de los niños con problemas de aprendizaje tomando en cuenta el nivel académico, su desarrollo social y su conducta, lo cual le permite explicar y orientar a padres y maestros sobre las características y necesidades del alumno con problemas de aprendizaje.

Con la revisión documental se profundizó de forma detallada sobre la clasificación, causas y síntomas de los problemas de aprendizaje. Al realizar la revisión documental se plantea una delimitación del perfil de cada uno de los problemas de aprendizaje existentes para su consulta, estas dificultades son: en lectoescritura, dislexia, disortografía, disgrafía; en lenguaje, dislalia y en cálculo, discalculia; a fin de evitar las comunes confusiones debido a las similitudes presentadas por sus características. Aún cuando los factores de origen de dichas dificultades sean los mismos.

Una vez analizados, clasificados y estudiados los problemas de aprendizaje en general, se buscó centrarse en cuales eran las dificultades específicas de la lectoescritura para llevar a cabo así un análisis documental de las características más comunes de dichas dificultades desde distintas perspectivas.

A partir del eje teórico se basa esta investigación partimos del enfoque neuropsicológico ya que sus aportaciones teóricas enriquecen el estudio del aprendizaje y de los problemas de aprendizaje permitiendo así una comprensión de estas dificultades por deficiencias gnósico – práxicas, es decir, sensorio motrices.

Debido a ello tomamos como eje de análisis los problemas de aprendizaje de la lectoescritura ya que se ven comprometidas las funciones cerebrales superiores en dichas alteraciones.

De acuerdo a este análisis documental se desglosaron las dificultades específicas en el proceso de la lectoescritura como son la dislexia, la disgrafía y la disortografía, observándose que tienen una sintomatología común, debido a que poseen una etiología similar. La cual se debe a alteraciones en las gnosias corporales, visuales, espaciales, temporales, auditivas y de ritmo; así como también a las praxias corporales y digitomanuales. Es así que se puede observar que para que el proceso de lectoescritura se realice de forma óptima serán necesarias una serie de funciones cerebrales superiores, las cuales si no se encuentran en un nivel de maduración adecuada provocarán la sintomatología encontrada en la mayoría de los casos de problemas en la lectoescritura.

Por lo tanto cuando se sospeche de alguna alteración de la lectoescritura será necesario realizar una evaluación pedagógica (o incluso psicopedagógica) para especificar y comprender el problema de lectoescritura ya que se presentará debido a que en la mayoría de los casos es originado por un factor específico el cual involucra las alteraciones de las funciones cerebrales superiores y de habilidades cognitivas.

Como pedagogas es posible realizar una evaluación de aprendizaje académico del alumno debido a la cercanía que se tiene con éste ya que nuestra disciplina se preocupa de la formación del individuo como un ser integral en edad escolar. Preocupándonos así de la integración escolar del sujeto con problemas de aprendizaje. Tomando éste no como un ser que es receptor de conocimientos sino como un ser que es capaz de transformar y emitir ese conocimiento, enfatizando así la esfera bio-psico-social para llevar a cabo el aprendizaje pedagógico.

Por lo tanto desde una visión pedagógica cuando dicho individuo presenta un problema de aprendizaje tratamos de comprender mejor al sujeto y cómo algunas alteraciones le permiten aprender a pesar de las diferencias que presenta el niño con dificultades de aprendizaje en comparación con el resto de sus compañeros.

Para comprender mejor esta situación se realiza la evaluación pedagógica ubicándose más en el ámbito académico. No dejando de lado la evaluación cognitiva, emocional y gnósico – práxica. De ahí que se englobe en una evaluación psicopedagógica. Destacando la importancia de que se trata de evaluar en particular el aprendizaje pedagógico lo cual permitirá realizar un diagnóstico más específico de cual es el problema de aprendizaje que se presenta. Es decir en la evaluación pedagógica se realiza un análisis de errores de la lectoescritura para identificar cual es el factor que provoca dichos errores.

Por ello es que se evalúan aspectos como la lectura y la escritura e incluso el cálculo desde un análisis cualitativo de errores.

Debido al objeto de estudio de esta investigación – que es la lectoescritura – se evalúan todos los aspectos de la lectura: velocidad, fluidez y comprensión; así como los aspectos de la escritura: grafomotricidad, ortografía y composición escrita.

La evaluación y diagnóstico pedagógico se centra más en aspectos cualitativos que permiten identificar las dificultades lectoescritoras y observar cuáles son las capacidades y aprendizajes previos de los cuales dispone el sujeto, para así con sus propios medios logre aprender, y por otro lado conocer cuáles habilidades y capacidades presentan alteración. Lo cual al momento de ser evaluados nos dan una aproximación al diagnóstico y al tratamiento específico para cada sujeto.

De acuerdo a la investigación planteada en el presente trabajo se realizó un estudio de caso de cuatro niños en edad escolar que presentaron síntomas comunes de problemas específicos en el aprendizaje de la lectoescritura.

En el análisis de estos casos se pudo concluir que a pesar de que un niño puede presentar el mismo problema de aprendizaje en la lectoescritura que otro, no

quiere decir que presentaran exactamente las mismas deficiencias, pero si pueden presentar similitud de características del problema de aprendizaje. Lo cual fue observado durante la etapa de análisis de los estudios de caso, donde a pesar de observarse que los cuatro casos presentaban características similares en deficiencias lectoescritoras cada uno tenía su propia dificultad pero originadas por un mismo factor, en este caso el específico.

Los estudios de caso se enfocaron en niños de tercero, cuarto y quinto de primaria a los cuales se les aplicó una evaluación con apoyo de una historia de desarrollo, una batería de pruebas psicológicas y pedagógicas para realizar un diagnóstico pedagógico.

Al aplicar la valoración pedagógica se lograron observar cualitativamente la similitud de errores de tipo gnósico-práxico y cognitivo que presentaban estos niños; aun cuando tenían un diagnóstico distinto (dislexia, disgrafía y disortografía).

En este análisis se observó que el grado de maduración alcanzada por estos niños se encuentra por debajo de su edad cronológica. Debido a ello, estos niños presentan errores continuos en el proceso de lectoescritura, lo cual los coloca en desventaja con las exigencias propias del aprendizaje académico.

Al presentar un bajo nivel madurativo se puede observar la relación existente entre la sintomatología en común debido a un origen específico ocasionado por una alteración gnósico – práxica en su mayoría y en algunos casos cognitiva.

Los estudios de caso nos permitieron acercarnos a la realidad de los niños con problemas de aprendizaje para realizar una comparación y comprensión de cada uno de ellos y sus deficiencias lectoescritoras. Por lo tanto son parte fundamental de nuestra investigación ya que permiten comparar la teoría acerca de lo que es un problema de aprendizaje con la práctica al realizarse un diagnóstico pedagógico.

El pedagogo como especialista de los problemas de aprendizaje y en este caso en particular de las dificultades lectoescritoras debe centrar su atención en el conocimiento del individuo como un ser integral al comprender y conocer su realidad educativa; lo cual le permite elaborar un diagnóstico específico del aprendizaje pedagógico y sobre todo ocuparse de la formación del sujeto dentro de su entorno educativo. Como el pedagogo se encarga de la formación del individuo en todas sus etapas de desarrollo dentro de una sociedad y de su desenvolvimiento dentro de ella; de ello se desprende la importancia de encargarse de las dificultades de aprendizaje.

Desde nuestra formación centramos la atención del diagnóstico en la evaluación pedagógica, como una valoración específica y flexible que permitirá realizar un mejor diagnóstico de la dificultad lectoescritora que algún niño pueda presentar, ya que al mostrar las pautas que se deben seguir al evaluar el aprendizaje de la lectoescritura lo único que queda por hacer es adaptar y aplicar la prueba pedagógica de acuerdo al grado escolar en el que se encuentre el sujeto que requiera de dicha evaluación. Por lo tanto este trabajo se presenta como una propuesta no solo de intervención sino también de evaluación al permitir valorar el aprendizaje pedagógico de algún sujeto del que se sospeche presente un problema de lectoescritura.

Para elaborar y estructurar la propuesta de intervención pedagógica se realizó una revisión acerca de los tratamientos específicos para cada una de las dificultades de lectoescritura, observándose que la intervención era similar debido a las características de estas dificultades. Por lo tanto se realizó una recopilación de distintos ejercicios enfocados a corregir los errores que presentan los alumnos con problemas en la lectoescritura.

Para realizar la propuesta de intervención pudimos observar que dentro de la literatura enfocada al tratamiento no existen una gran cantidad de textos mexicanos que aborden la intervención; para lo cual se realizó una adaptación de bibliografía española en su mayoría para la elaboración de los ejercicios contenidos en este programa de intervención.

La propuesta de intervención se presenta dividida en tres fases que el sujeto deberá cubrir para posibilitar la corrección de los errores en la lectoescritura. Para ello cada fase está dividida en tres áreas importantes para llevar a cabo un correcto proceso de lectoescritura a través del área gnósico – práxica, el área cognitiva y el área de lectoescritura.

Así cada una de las fases; 1. Fase inicial, 2. Fase media y 3. Fase de afianzamiento, están estructuradas como una guía para el pedagogo para aplicar distintas y variadas actividades y ejercicios atractivos al niño que necesita de un tratamiento pedagógico.

Por lo tanto se trata de un tratamiento flexible en su aplicación de acuerdo a la problemática que el sujeto esté presentando.

Al realizar dicho programa de intervención, se comprendió cuales son las fases progresivas de las habilidades necesarias para el correcto desempeño del proceso de lectoescritura, tomando en cuenta que en el diagnóstico de estos niños se observaron dificultades similares en dichas habilidades. Por lo que al llevar a cabo la elaboración de este programa se tuvo especial interés en cubrir todas las áreas evaluadas.

Por lo tanto este programa se sugiere como un posible tratamiento de los problemas de lectoescritura en niños de educación primaria que presentaron dichos problemas debido a alteraciones gnósico – práxicas observándose una inmadurez en estas áreas, por lo que la estimulación de dichas áreas son las bases de este programa.

Presentamos este programa de intervención pedagógica para el tratamiento de las dificultades de la lectoescritura como una propuesta para quién está interesado en abordar los problemas de aprendizaje en la lectoescritura desde una visión pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Acle Tomasini G, Olmos Roa. Problemas de aprendizaje Enfoques teóricos. Universidad Nacional Autónoma de México, 1998, 247 pp.
2. Ajuariaguerra J. Diatkine R, Plaisance E. La dislexia en cuestión. Editorial Morata, 1986, 194 pp.
3. Ajuariaguerra J. y Auzias M. La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus problemas. Editorial LTA, Barcelona, 1981. 414 pp.
4. Alonso Catalina M., Gallego J. Domingo. Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero, España tercera edición 1997, 222 pp.
5. Anaya Pérez Armando. La educación especial hoy. Como hacer adecuaciones curriculares para brindar ayuda a los niños con dificultades específicas en el aprendizaje. Tomo 5
6. Azcoaga J. Alteraciones del aprendizaje escolar. Editorial Paidós, Buenos Aires – México, 1997, 281 pp.
7. Azcoaga E. Juan, et al. Los retardos del lenguaje en el niño. Editorial Paidós, Madrid 1987, 257 pp.
8. Azcoaga E. Juan. Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Editorial Ateneo, Argentina – México, 199 pp.
9. Azcoaga E. Juan. Sistema nervioso y aprendizaje. Centro editor de América Latina, Argentina, 1976, 88 pp.
10. Benton Arthur Lester. Introducción a la neuropsicología. Editorial Fontanella S.A, Barcelona 1971, 224 pp.
11. Bima Hugo J. El mito de la dislexia. Editorial Prisma, México 1984, 237 pp.
12. Bragado Felices M. Carmen. Leer correctamente sílabas compuestas. Editorial escuela española, Segunda edición 1993, 110 pp.
13. Cuenca Faustino, Rodao Florentino. Como desarrollar la psicomotricidad en el niño. Ejercicios prácticos para padres y educadores, en preescolar y educación especial. Ediciones Narcea S.A, España 1986, 107 pp.
14. Daviña R. Lilia. Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías. Ediciones Homo Sapiens, Argentina 1999, 114 pp.

15. Defior Citoler Sylvia. Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas. Ediciones Aljibe. Málaga 1996, 236 pp.
16. Dockrell Julie y Mc Shane John. Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo. Editorial Paidós, España 1997, 241 pp.
17. Dugas, Guillaume, Hasaerts, et al. Trastornos del aprendizaje del cálculo. Editorial Fontanella, Barcelona 1972, 206 pp.
18. Durivage Johanne. Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar. Editorial Trillas, México 1989, 90 pp.
19. Escoriza Nieto José. Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Ediciones universidad de Barcelona 1998, 238 pp.
20. Fernández Baroja Fernanda. La dislexia. Origen diagnóstico y Recuperación. Editorial CEPE, Madrid 1993, 214 pp.
21. Fernández Baroja Ma. Fernanda, et al. Fichas de recuperación de la dislexia 1. Nivel de iniciación. Editorial CEPE, España 1999, 207 pp.
22. Fernández Baroja Ma. Fernanda, et al. Fichas de recuperación de la dislexia 2. Nivel elemental. Editorial CEPE, España 1999, 255 pp.
23. Fernández Baroja Ma. Fernanda, et al. Fichas de recuperación de la dislexia 3. Nivel escolar. Editorial CEPE, España 1999, 222 pp.
24. García Vidal J y Gonzáles Manjón. Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial EOS, España 2000,
25. Galindo Edgar. Modificación de conducta en educación especial. Editorial Trillas, México 1999, 322 pp.
26. Garrido Landivar Jesús. Como programar en educación especial. Editorial Escuela Española, Cuarta edición, España 1994, 191 pp.
27. Gearheart Bill. Incapacidad para el aprendizaje. Editorial Manual Moderno, México 1987, 511 pp.
28. Giordano Luis Héctor. Discalculia escolar. Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Ediciones IAR, Buenos Aires 1976, 258 pp.
29. Gonzáles Portal M.D Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Editorial Morata, España 1998, 114 pp.
30. Huerta Elena, Matamala Antonio. Programa de reeducación para dificultades en la escritura. Manual para el reeducador, maestro y padre. Editorial Visor aprendizaje. España 1986, 52 pp.
31. Mercer Cecil D. Dificultades de aprendizaje Vol. I. Origen y diagnóstico. Ediciones CEAC, primera edición, España 1991

32. Molina García Santiago et al. El fracaso en el aprendizaje escolar. Vol. I. Dificultades globales de tipo adaptativo. Ediciones Aljibe, España 1997, 361 pp.
33. Molina García Santiago et al. El fracaso en el aprendizaje escolar. Vol. II. Dificultades específicas de tipo neuropsicológico. Ediciones Aljibe, España 1998. 364 pp.
34. M. Jiménez Jaime. La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto – escritura. El método MAPAL. Editorial CEPE, Cuarta edición España 1989, 286 pp.
35. Munsterberg Koppitz. Niños con dificultades de aprendizaje. Editorial Guadalupe, Buenos Aires 1976,
36. Miyers I. Patricia. Métodos para educar niños con problemas en el aprendizaje. Editorial Limusa Noriega, México 1996, 463 pp.
37. Nieto Herrera Margarita. El niño disléxico. Editorial Manual Moderno, México 1995, 305 pp.
38. Nieto Herrera Margarita. Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje. Editorial Manual Moderno, México 1990, 220 pp.
39. Nieto Herrera Margarita. ¿Porqué hay niños que no aprenden? Editorial La Prensa Médica Mexicana, México 1987, 316 pp.
40. Paín Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de Aprendizaje. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires 1983, 119 pp.
41. Pascual García Pilar. La dislalia, naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Editorial CEPE, Madrid 1992, 185 pp.
42. Portellano Pérez José Antonio. Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica. Editorial CEPE, España 1989, 176 pp.
43. Portellano Pérez José Antonio. La Disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Editorial CEPE, Madrid 1993, 169 pp.
44. Ríus Estrada María Dolores. Cuaderno de recuperación y refuerzo de las técnicas básicas. Método EOS. Programa de refuerzo de la escritura II. Editorial EOS, Madrid 2000, 152 pp.
45. Rivas Torres Rosa Ma. Fernández Fernández Pilar. Dislexia, disortografía y disgrafía. Ediciones Pirámide, España 2001, 205 pp.
46. Rodríguez Jorin Dionisio. La disortografía prevención y corrección. Editorial CEPE, Madrid, Cuarta edición 1986, 166 pp.

47. Sánchez Escobedo Pedro. Compendio de educación Especial. Editorial Manual Moderno, México 1997, 240 pp.
48. S.E.P./ D. G. E. E. Cuadernos de integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, (USAER), México 1994.
49. Serrano García Javier, Toche Hernández Pedro. Teorías psicológicas de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de México 2001, 149 pp.
50. Stake Robert E. Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata, Madrid 1998, 159 pp.
51. Suárez Yañes Andrés. Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención. Editorial Aula XXI Santillana, España 1998, 206 pp.
52. Vallés Arándiga Antonio, Valles Tortosa Alfred. Autocorrección de la escritura. Editorial Escuela Española, España 1996, 119 pp.
53. Valles Arándiga Antonio. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial Promolibro, España 1998. 551 pp.
54. Vallés Arándiga Antonio. Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Monografías Escuela Española, Tercera reimpresión 2002, España, 387 pp.
55. Vallés Arándiga Antonio. Lectoescritura 1. Programa de habilidades metalingüísticas de segmentación de palabras. Corrección de las dificultades de lectura y escritura. Editorial Escuela Española, España 1997, 125 pp.
56. Vallés Arándiga Antonio. Lectoescritura 2. Programa de habilidades metalingüísticas de segmentación de palabras. Corrección de las dificultades de lectura y escritura. Editorial Escuela Española, España 1997, 127 pp.
57. Vallés Arándiga Antonio. Programa para mejorar la velocidad lectora 2. Editorial Escuela Española, Madrid 1998, 127 pp.
58. Vallet Robert E. Dislexia. Editorial CEAC, España 1985, 293 pp.
59. Viguera Moreno Susana. Antología Psicotécnica pedagógica II. UNAM ENEP Aragón, Segunda reimpresión.

A

N

E

X

O

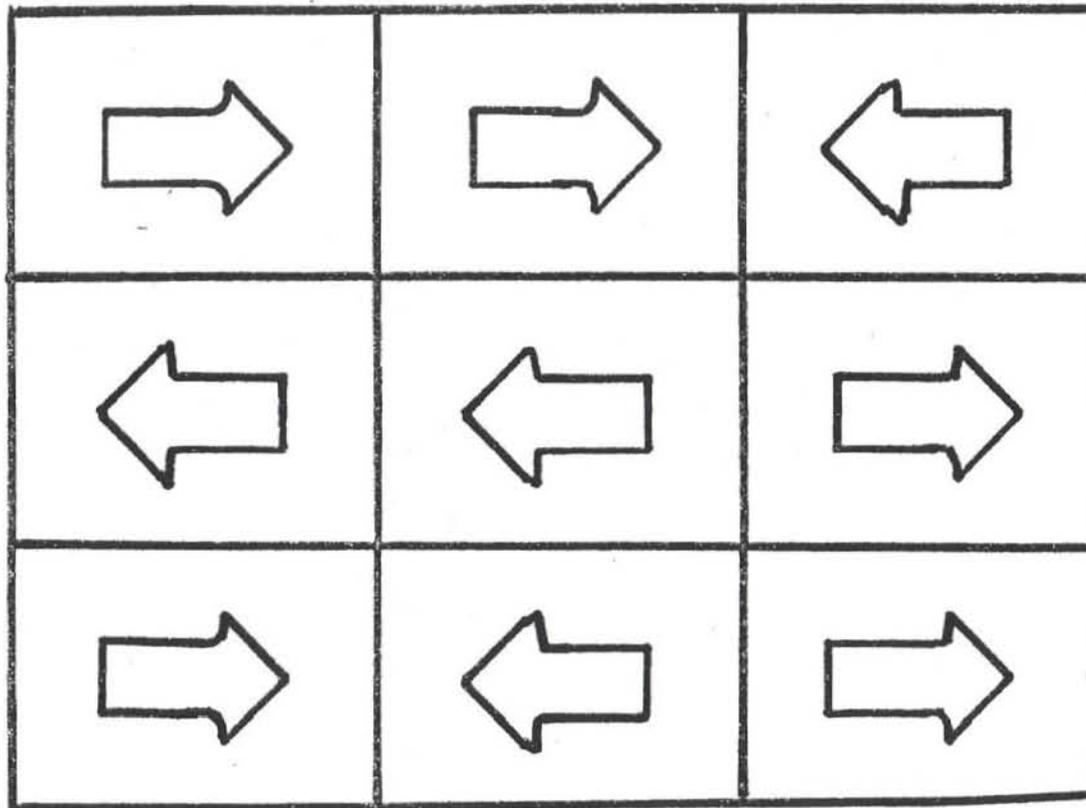
Fase Inicial

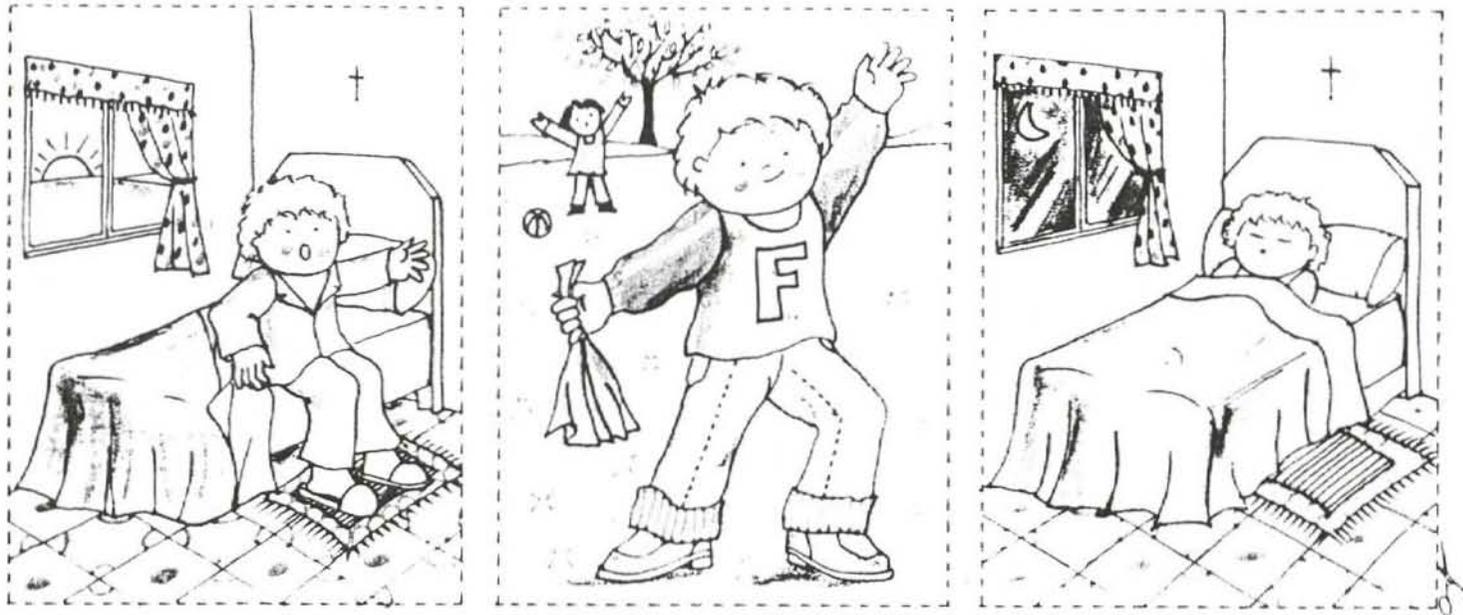


A1

Colorea las flechas:

- * Izquierda de verde
- * derecha de naranja





- Recortar estos cuadros por las líneas de puntos.
- Dárselos al niño descolocados para que los ordene temporalmente.
- Pedirle que vaya contando las escenas y explicando el porqué del orden que pone.



— Se le cuenta al niño una pequeña historieta, sin que vea los dibujos:

- Había una vez un niño que tenía un gato al que quería mucho.
- Le cuidaba y él mismo se preocupaba de darle la comida.
- Un día, al ir a ponérsela se le rompió la botella y se quedaron los dos muy tristes.

— A continuación se le dan los cuadros recortados y descolocados y se le pide que los ordene de modo que se repita la historia.

EJERCICIOS TEMPORALES



— Recortar estos cuadros y dárselos al niño desordenados para que él los ordene, siguiendo un orden temporal.

Ritmo

Se seguirá la misma línea que en el nivel anterior, pero aumentando la dificultad de los ejercicios.

Así, como:

O - o - O - o - O...
OO - oo - OO - oo -
O — o — O — p
OO — oo — OO — oo
O — o — O — o — O
O - o — O - o — O
O — oo - O — oo - O

O - O - O - O -
OO - OO - OO - OO -
O — O — O — O
OO — OO — OO — OO —

O golpe de duración normal
- pausa normal
— pausa larga

A6

Ejemplos de claves para secuencias motoras.

— — — — — •• O) — — — — — •• O)

Esto quiere decir:

Dos pasos largos, dos cortos, dos saltos y una vuelta a la derecha

Otros ejemplos:

ro ro ro ••• — — —

ll — — •• — ro

— — — — — • ll

X X — — — •

O) ro — — — X •

Significado de las claves:

— = Paso largo

- = Paso corto

• = Salto

ll = Pasos laterales

O) = Vuelta a la derecha

ro = Vuelta a la izquierda

X = Paso cruzado

A7

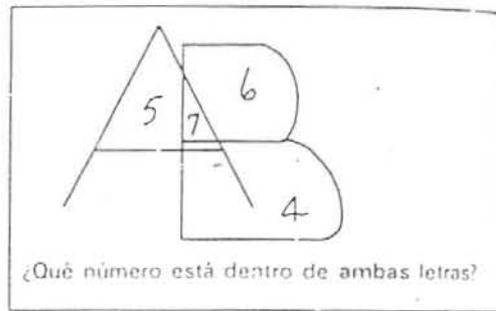
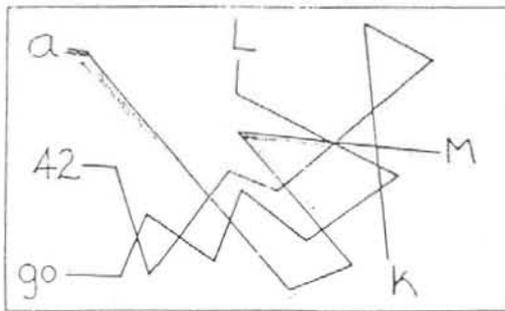
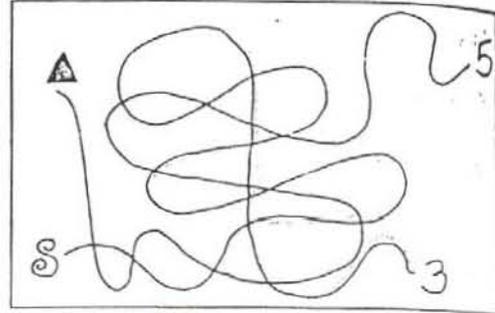
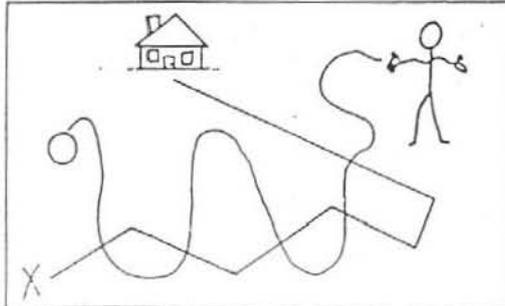
EJERCICIO DE RASTREO VISUAL

SEGUIR SIMBOLOS VISUALES

Objetivo: Seguir con la vista un camino que lleva a una meta.

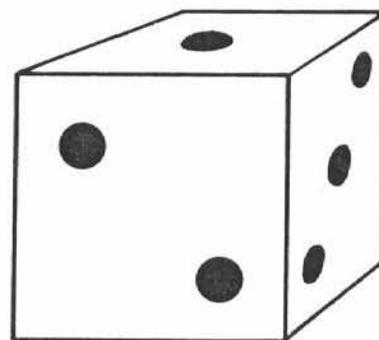
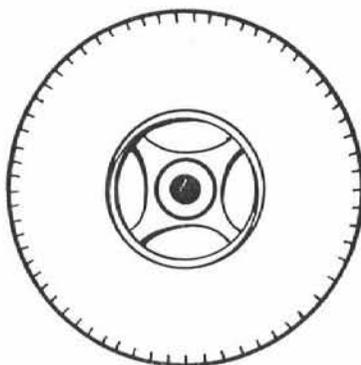
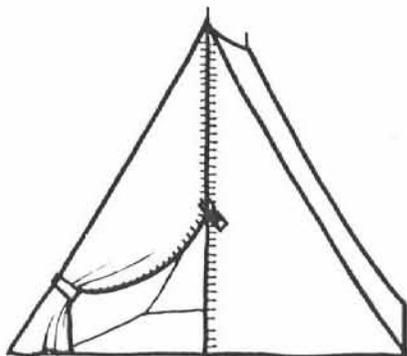
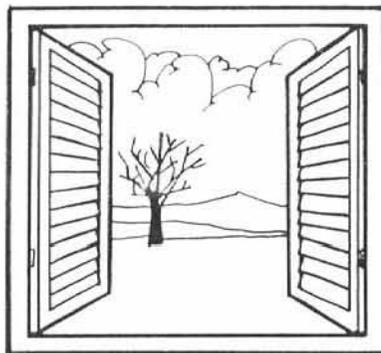
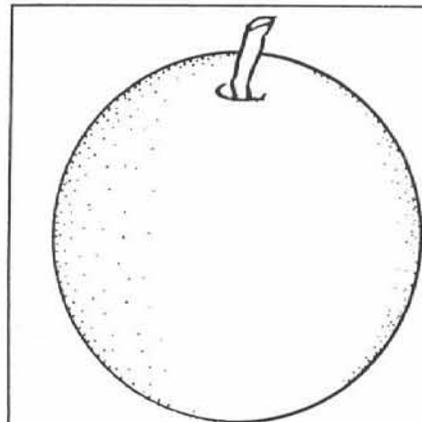
Materiales: Tarjetas o cuadernos con laberintos.

Instrucciones: Observa dada una de las tarjetas de abajo. Sigue cada uno de los símbolos de la izquierda con los ojos y dime a dónde lleva.

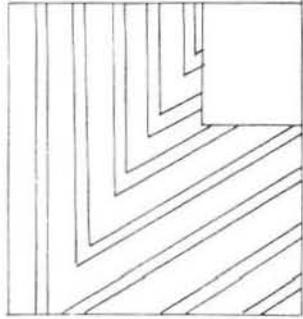
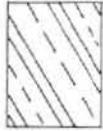
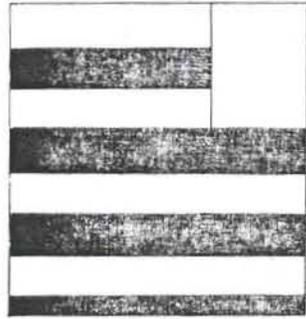


Evaluación:	Tarjeta	Tiempo	+	-
	1			
	2			
	3			
	4			

Variaciones: Utilizar tarjetas que representen acciones al final del laberinto, como "saltar", "sonreír", "aplaudir", y hacer que el niño realice la acción.

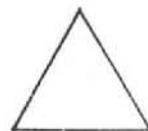
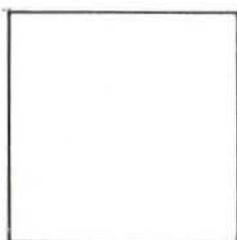
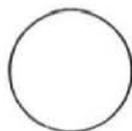
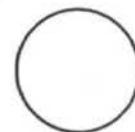
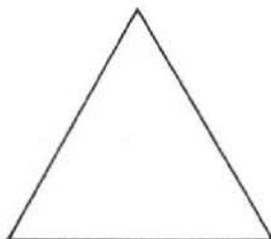
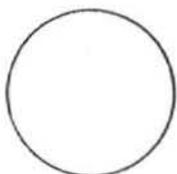
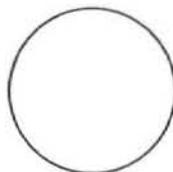
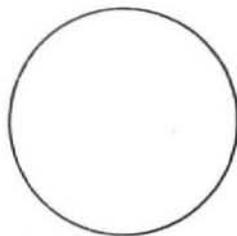
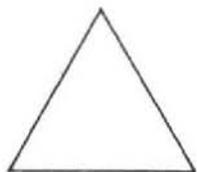
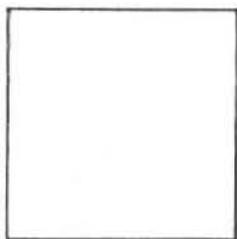


● Colorea de rojo las cosas redondas, de amarillo las cosas triangulares y de verde las cosas cuadradas.



Resagues. Busca el pedacito que falta.

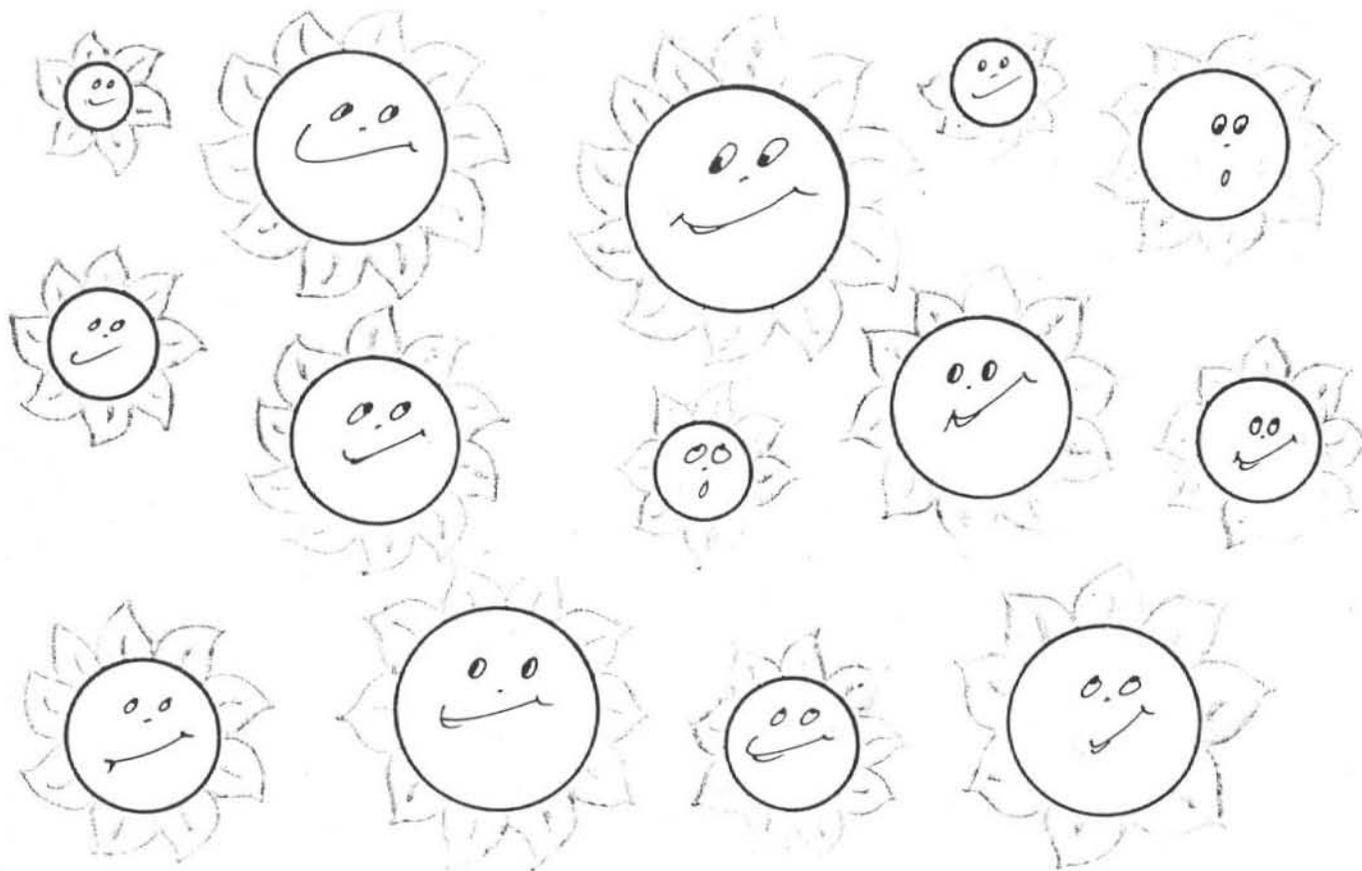
• Colorea de rojo las formas redondas, de azul las cuadradas, de verde los triángulos.



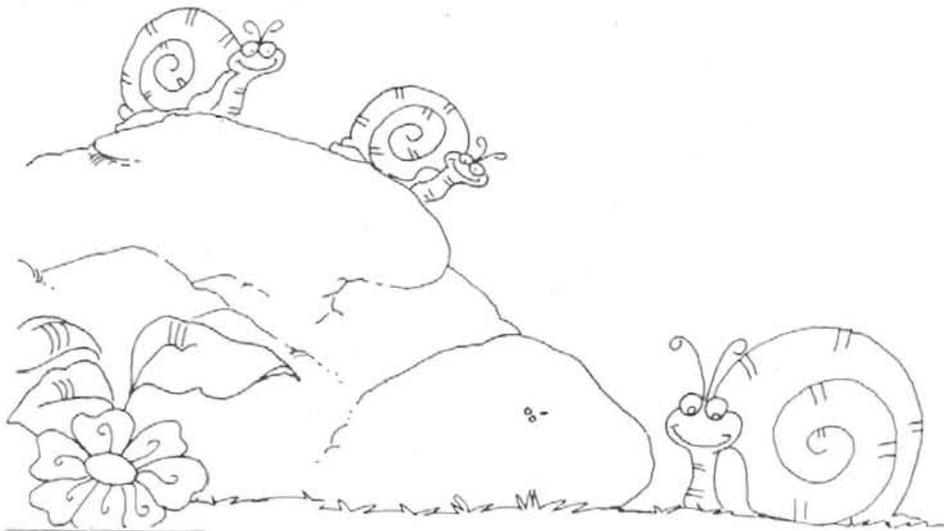
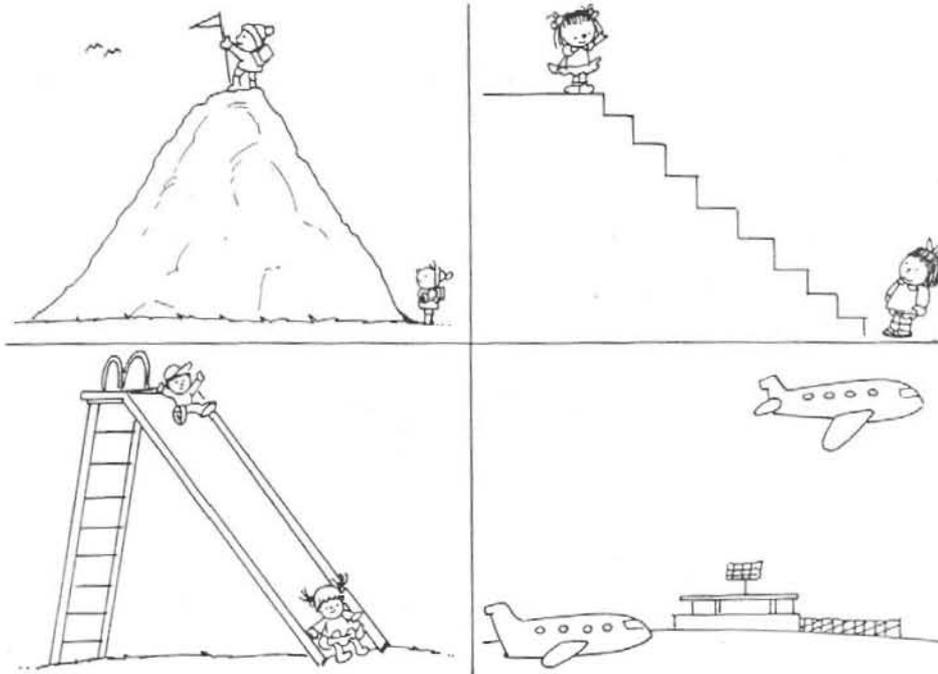


PERCEPCION DE TAMAÑOS

Coloca de menor a mayor estas figuras, uniéndolas con una raya.



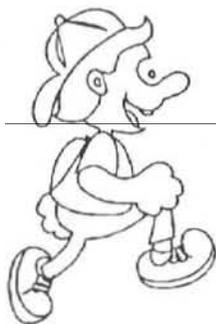
Observa y comenta con tus compañeros las ilustraciones. Tacha con verde los niños y el avión que están arriba. Encierra con rojo los que están abajo. Colorea de amarillo los caracoles que están arriba de la roca y de café los que están abajo.



Relaciones espaciales.
Distancia.



Traza una línea que lleve a la niña a regar la maceta que esté más lejos.



Lleva al niño por medio de una línea a su animal que esté más cerca.

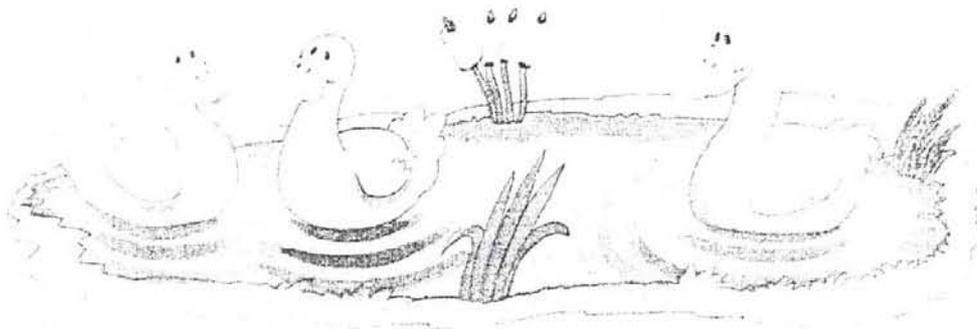
INSTRUCCIONES encierra con ROJO lo que se indica.
La niña que está EN MEDIO.



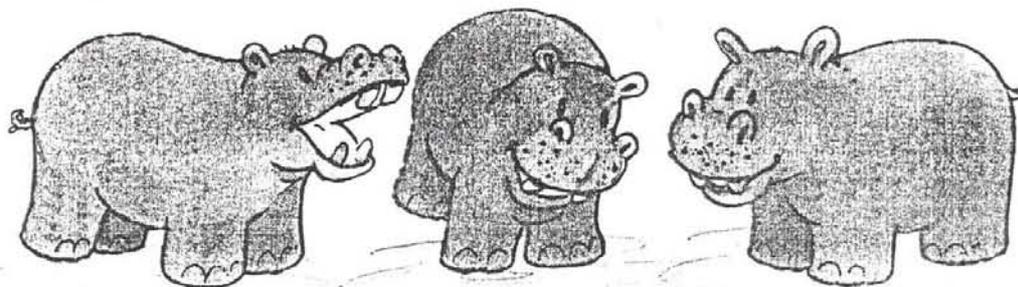
El niño que está DETRÁS.



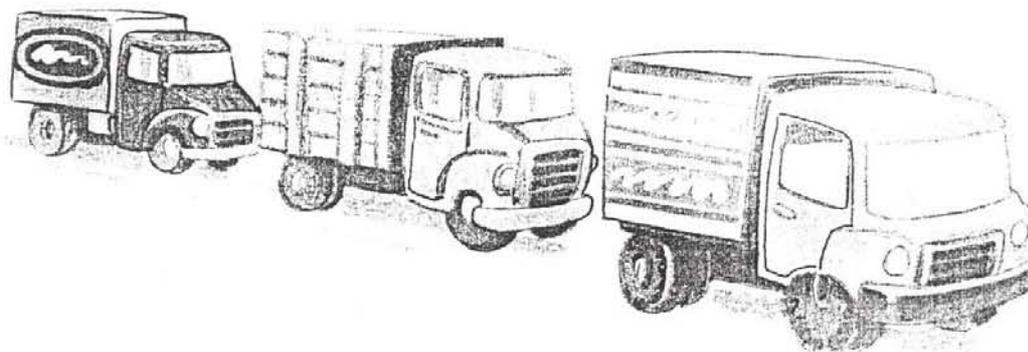
El pato que está a tu DERECHA.



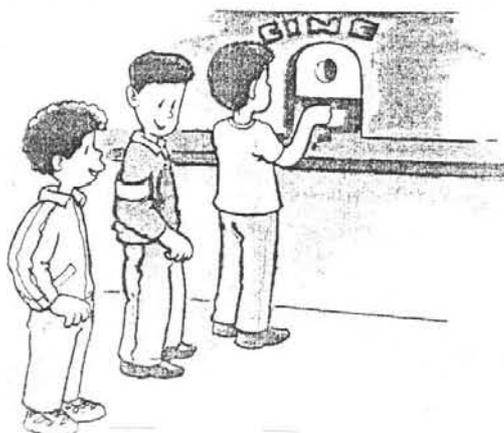
El animal que está a tu IZQUIERDA.



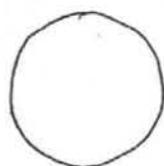
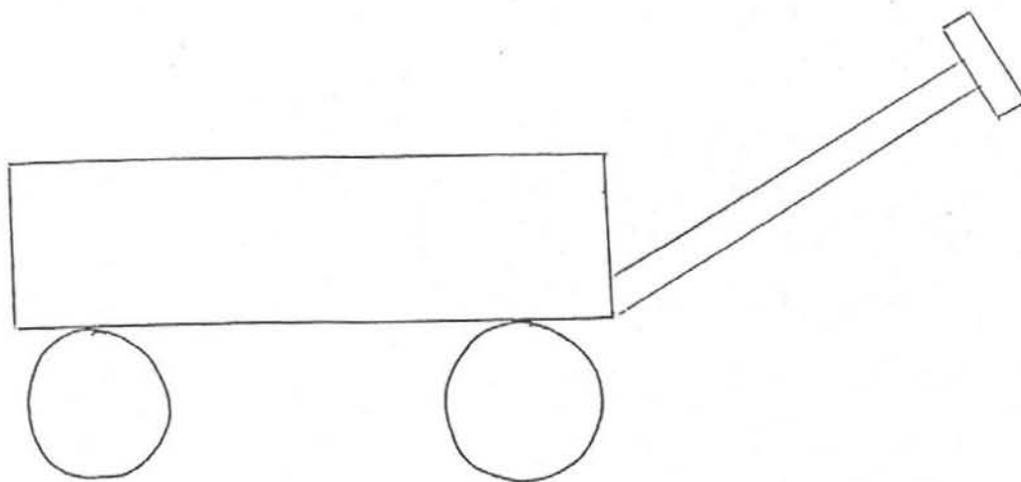
El camión que viene DELANTE.



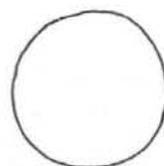
El niño que está DETRÁS.



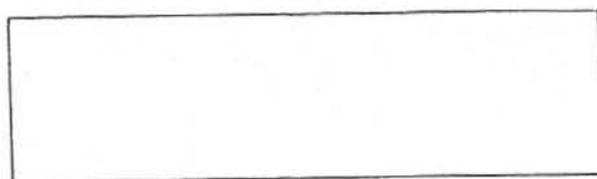
Percepción figura-fondo.
Hoja de trabajo # 91
COLOREA y arma el carrito.



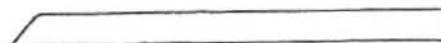
azul



azul



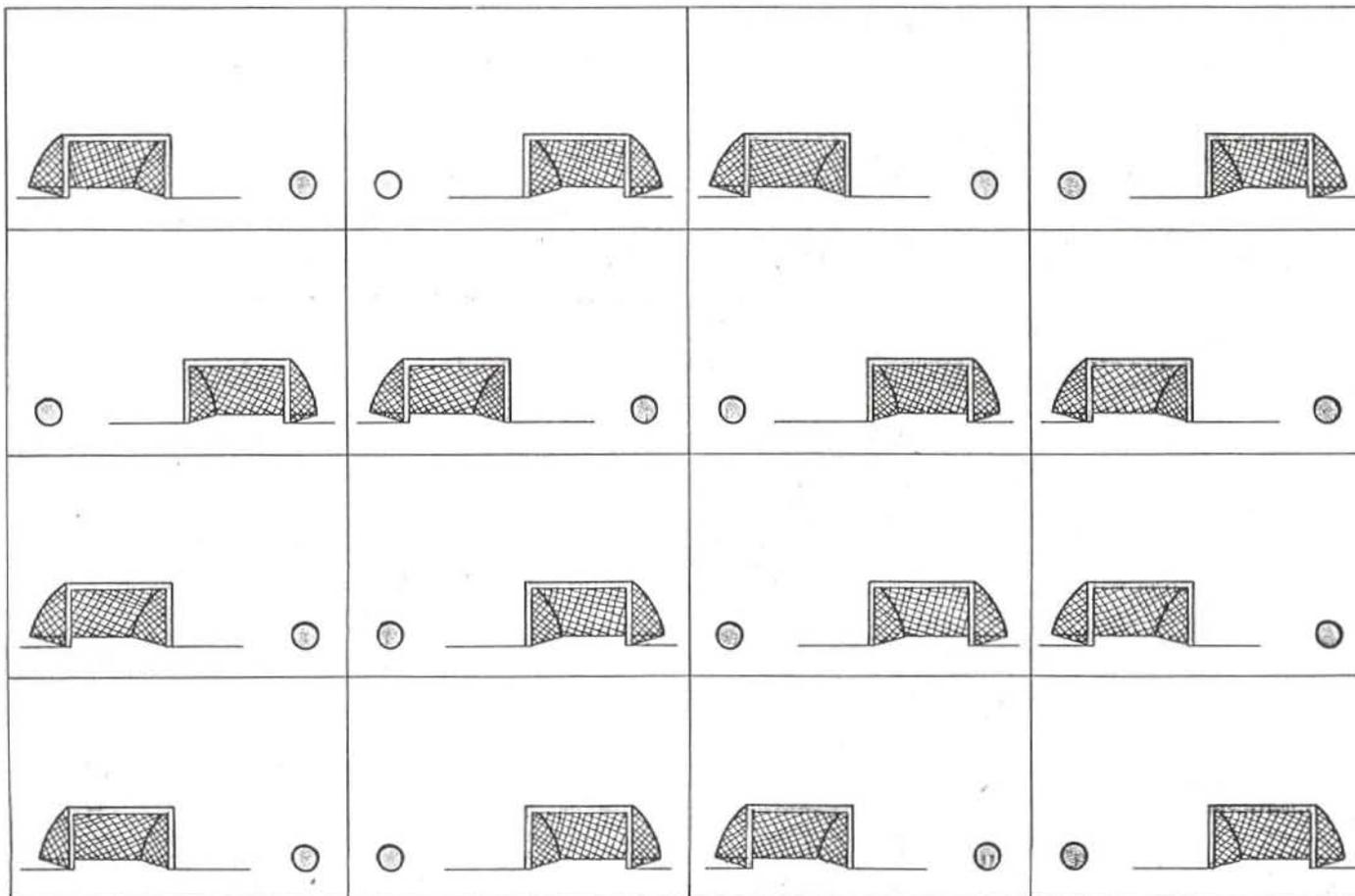
rojo



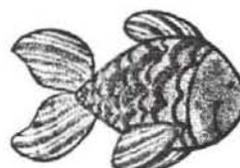
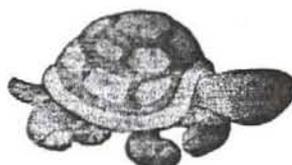
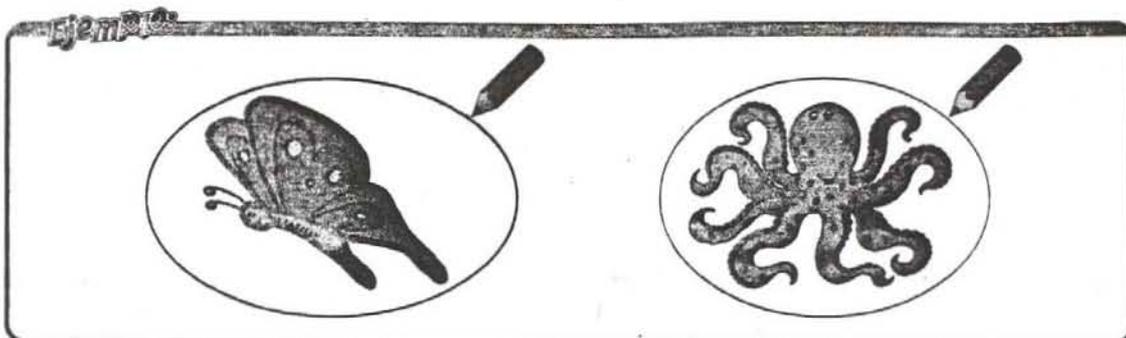
amarillo

● ORIENTACION ESPACIAL

● Pinta una flecha que indique la dirección que tiene que seguir el balón para entrar en la portería. Roja si es a la izquierda. Azul a la derecha.

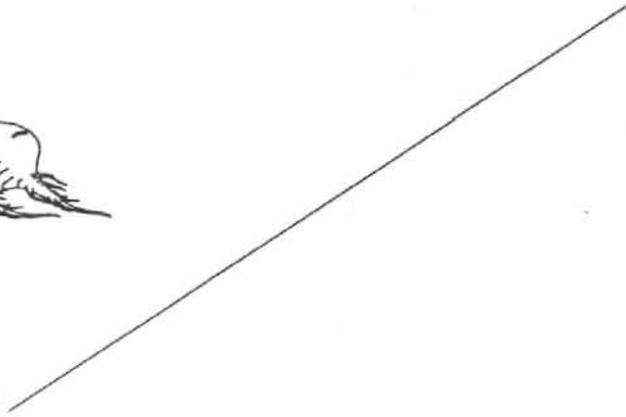
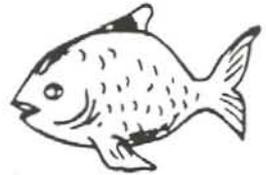
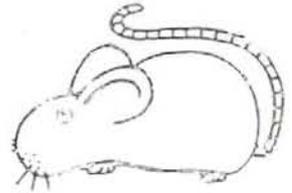


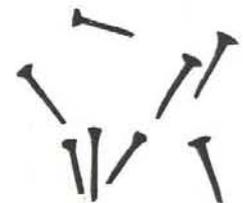
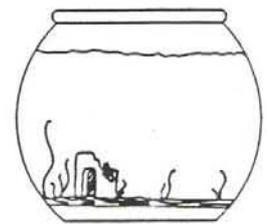
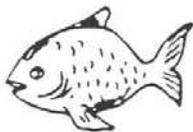
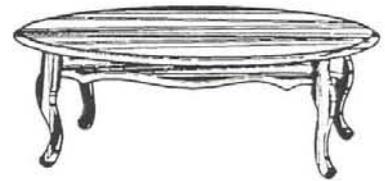
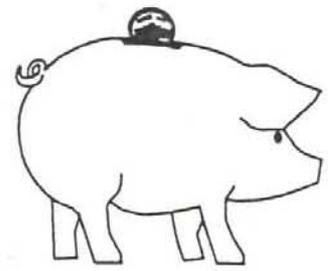
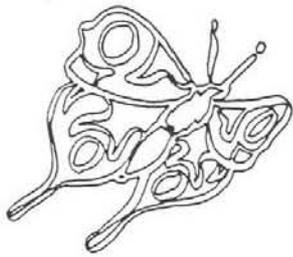
Encierra con ROJO cada uno de los animales que VUELAN y con AZUL los que NO VUELAN.



ASOCIACION DE IDEAS

Une con una raya cada cosa con su pareja:

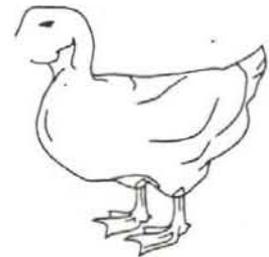
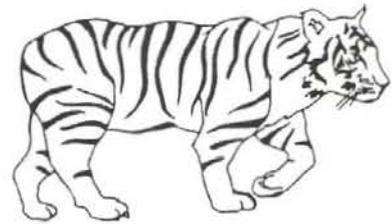
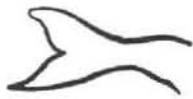




LAS PARTES Y EL TODO

En la columna izquierda puedes ver alguna parte o pedazo de los dibujos de la derecha.

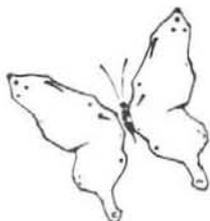
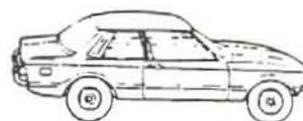
Une con una raya de diferente color cada una de las partes al "todo" al que pertenece.



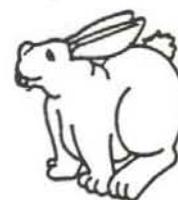
¿Conoces todo lo que ves aquí?

Dime qué es cada uno y qué sabes de ellos.

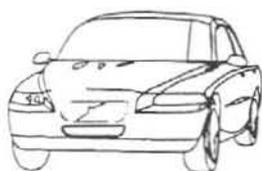
Todos los animales y transportes que vuelan, ilumínalos de verde;
todos los animales que caminan, ilumínalos de anaranjado y los
transportes que ruedan de morado.



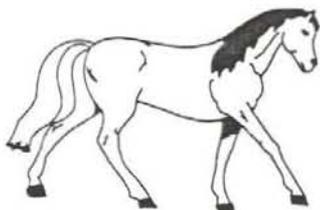
Vuelan
verde



Caminan
anaranjado



Ruedan
morado



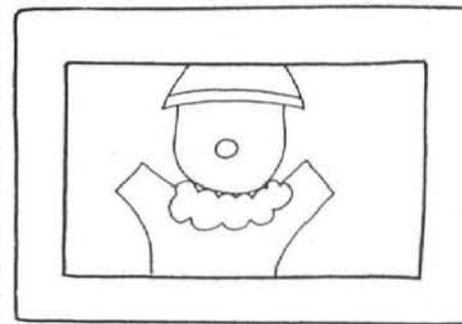
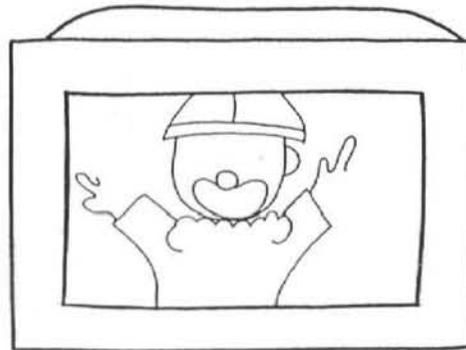
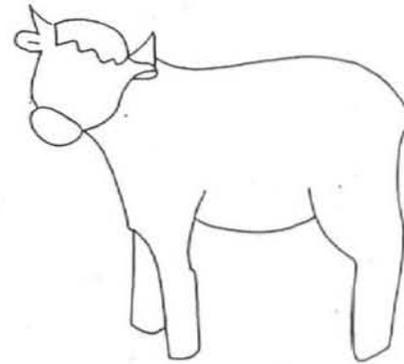
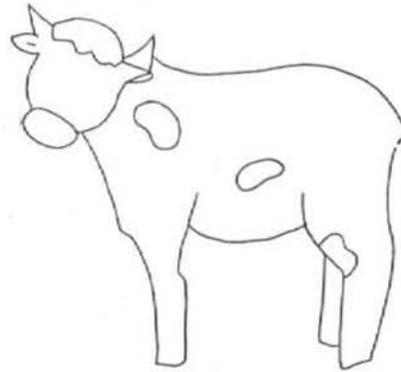
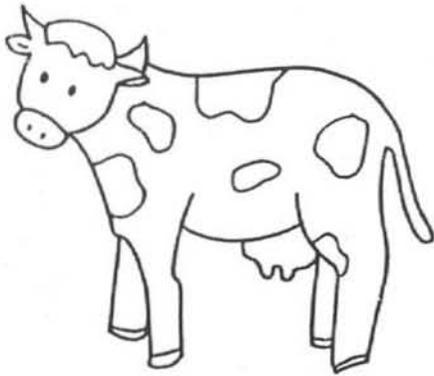
Finalidad educativa: Clasificación de animales y transportes por el medio de locomoción que les es propio; afirmación conceptual de los verbos: caminar, volar y rodar.

27. CINCO ERRORES

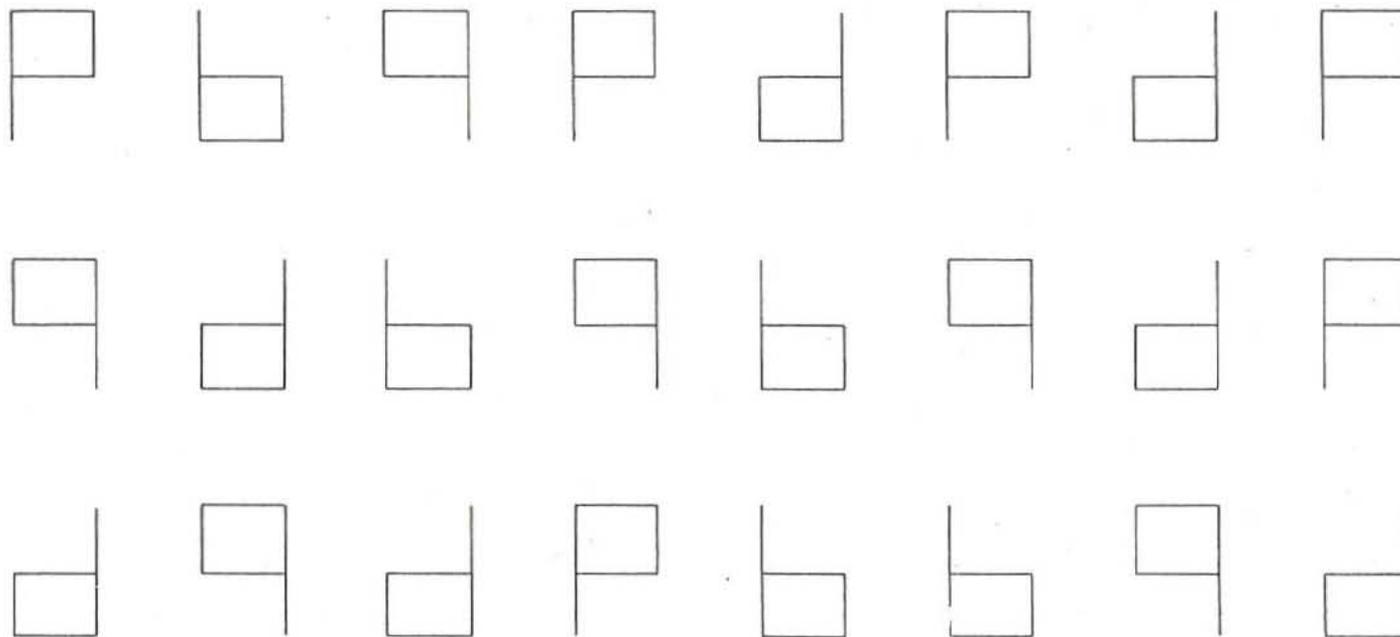
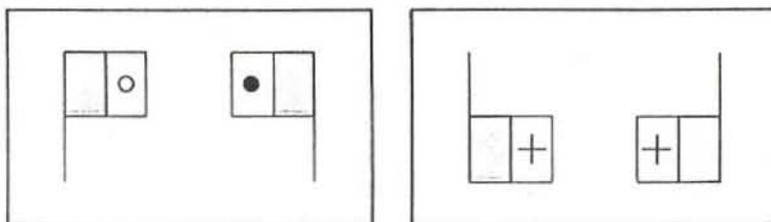


COMPLEMENTACIÓN VISUAL

Termina estos dibujos fijándote en el modelo.

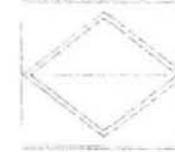
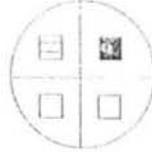
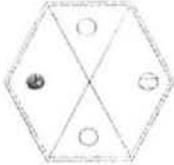
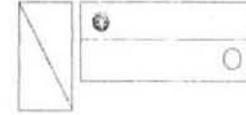
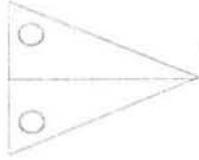


• Completa las banderas como los modelos.



Memoria visual inmediata

Observa durante unos instantes la figura, después ocúltala y dibújala con todos sus detalles.



A. Realización de vaivenes a la vez que se dicen rimas.

*El barquito**

Barquito, barquito,
navega despacito,
barquito barquito
navega despacito.

El barco

Muevo el remo sin parar
atención no naufragar
a este lado, al otro lado
adelante y hacia atrás.

La campana†

Tan tan tan tan toca la campana
tan tan tan tan la campana grande
tín tín tín tín tín tín tín
es la campanita
tín tín tín tín tín tín tín
es la más chiquita.

Memoria auditiva

Escucha estas series de números y repítelos en el mismo orden (sin mirar) (*).



(*) El/la profesor/a deberá decir en voz alta la serie de números para que el/la alumno/a los oiga. Les repita a continuación: «dos, siete, seis, ocho, cinco».

Observa con atención las palabras y después pasa a la página siguiente.

cordero vaca caballo conejo cerdo gallina

camisa jersey pantalón guantes calcetín chaleco

Roberto Felipe Isidro Isidoro Aníbal Lorenzo

Miño Duero Tajo Guadiana Guadalquivir Ebro Sil

Señala aquellas palabras que hayan cambiado de posición.

cordero vaca caballo cerdo conejo gallina

camisa guantes pantalón jersey calcetín chaleco

Roberto Felipe Isidoro Isidro Aníbal Lorenzo

Miño Duero Guadiana Tajo Guadalquivir Ebro Sil

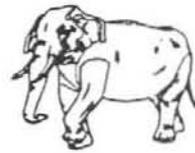
LOS CONTRASTES Y LAS COSAS

¿Puedes completar las palabras que faltan?...Por ejemplo:

El gigante es: alto
el enano es: _____



El elefante es: grande
el ratón es: _____



La paloma es: linda
el lagarto es: _____



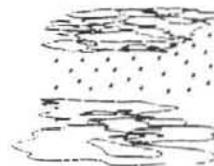
El corcho es: liviano
la piedra es: _____



La mantequilla es: blanda
el mosaico es: _____

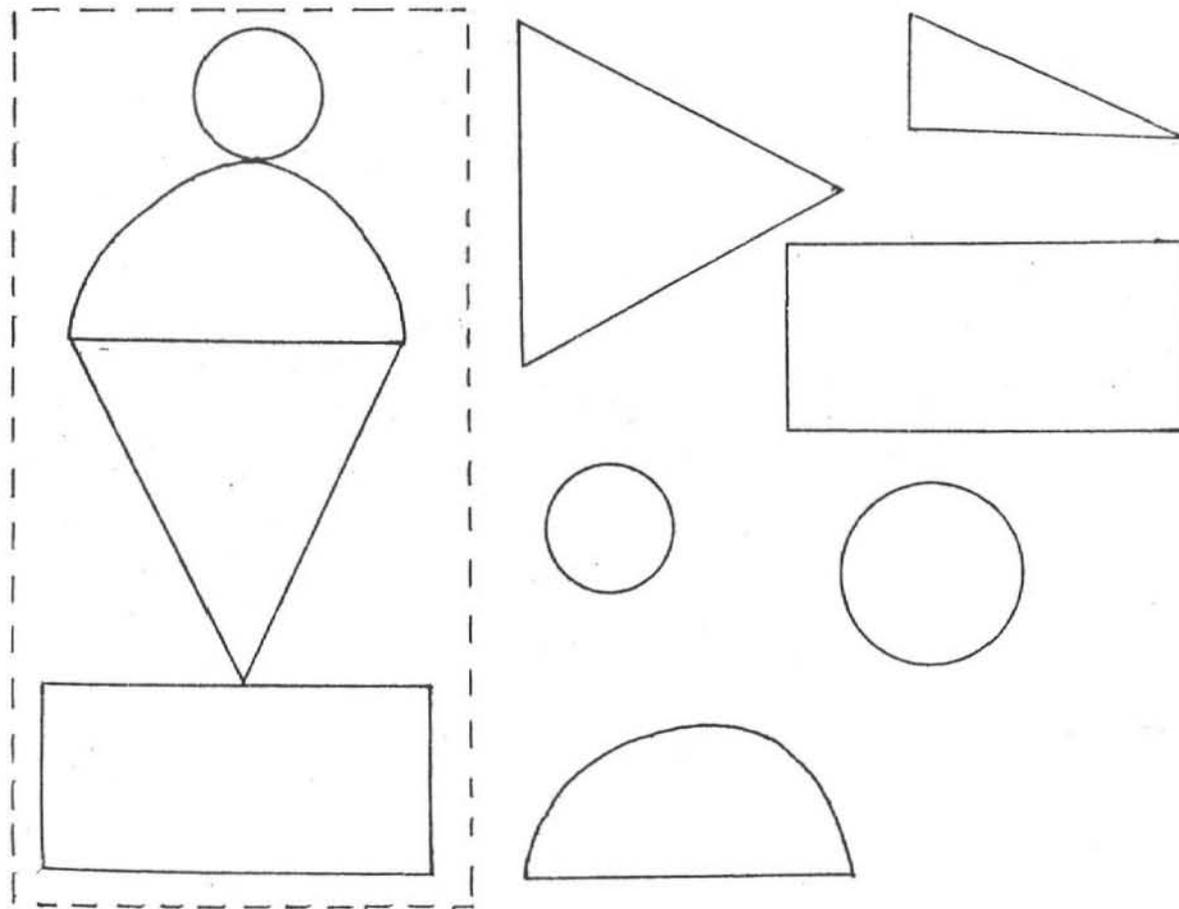


Después de la lluvia
el piso está: mojado
Cuando sale el sol
el piso está: _____

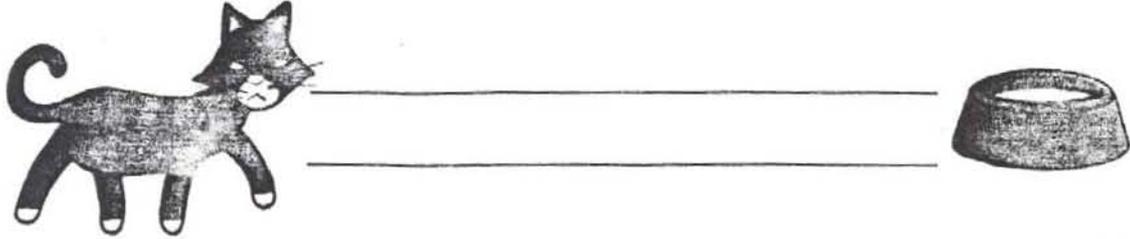


Finalidad educativa: Afirmar las cualidades contrastantes u opuestas. Afirmar conceptos verbales de algunos adjetivos.

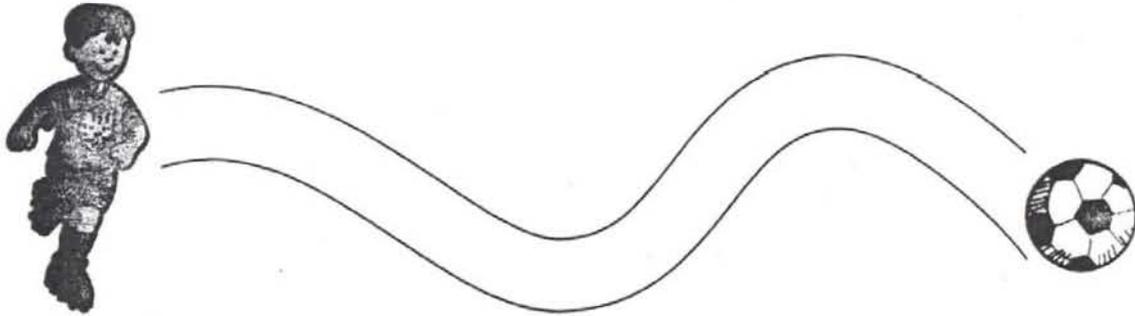
Colorea las figuras que construyan el modelo.



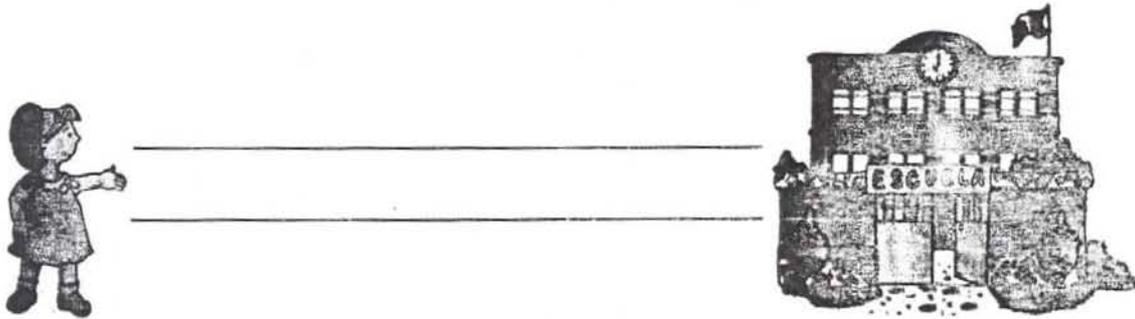
El camino que debe seguir el gato para tomar su leche.



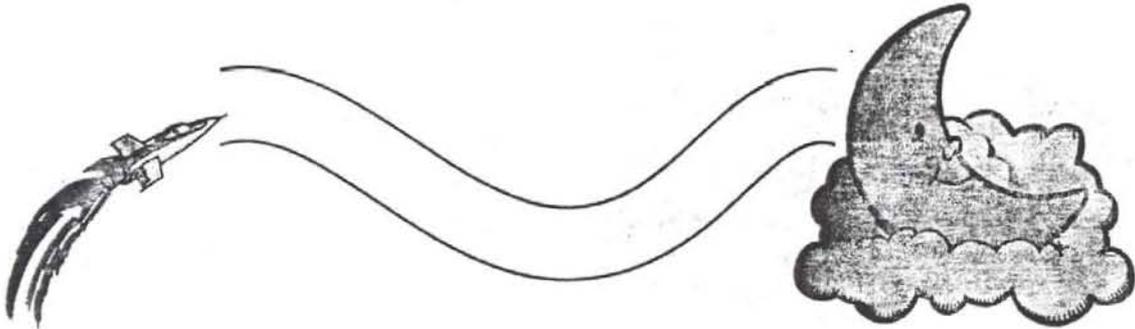
El camino que debe seguir el niño para ir por su pelota.



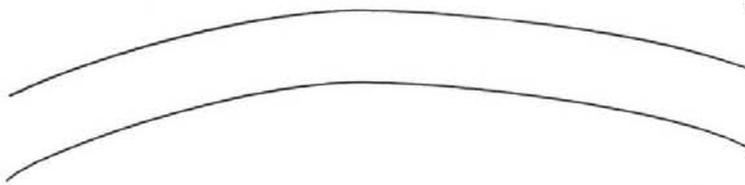
El camino que debe seguir la niña para llegar a la escuela.



El camino que debe seguir el cohete para llegar a la Luna.



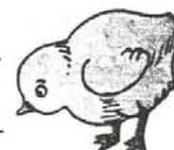
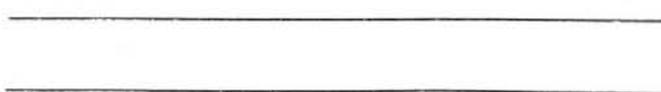
El camino que recorre el niño para llegar a su casa.



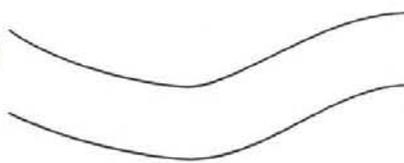
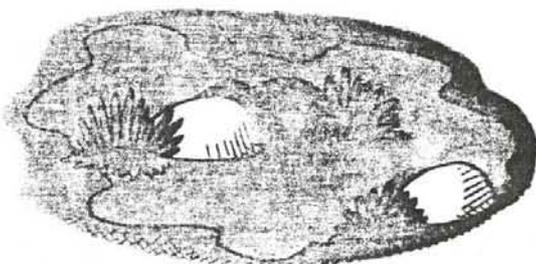
El camino que sigue el pájaro para llegar al nido.

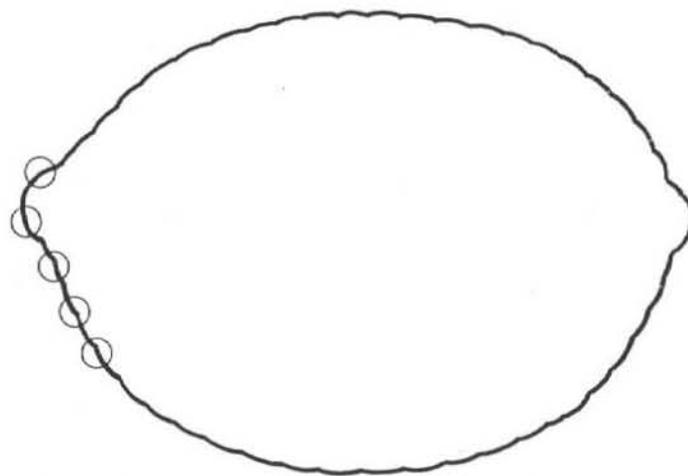
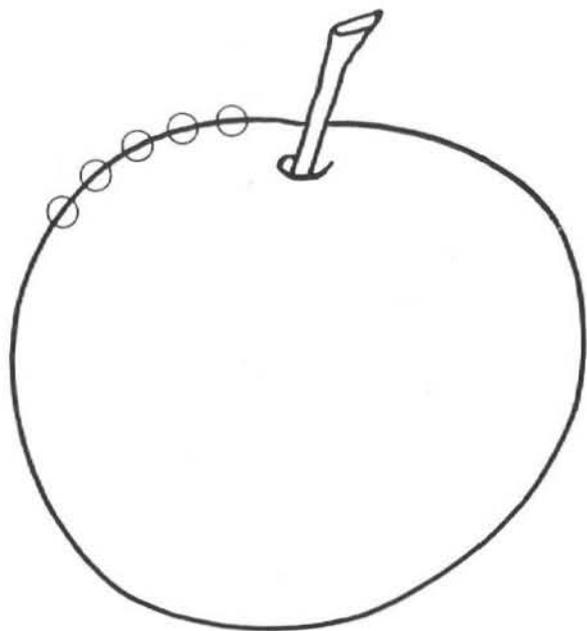


El camino que recorre el pollo para ir con la gallina.

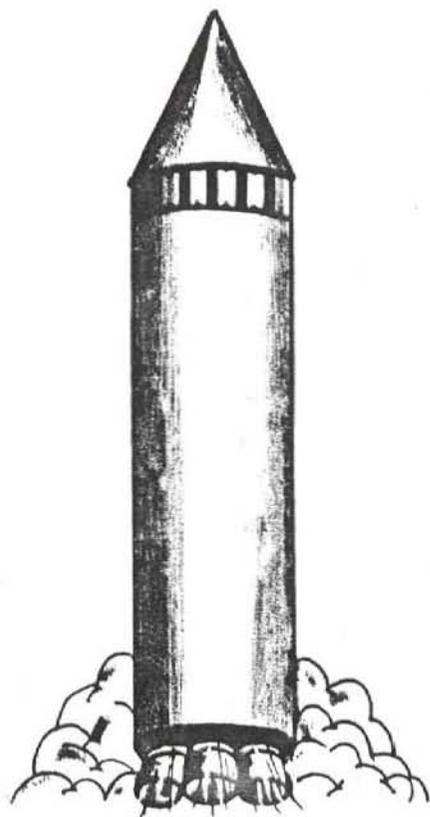


El camino que debe seguir la rana para llegar al charco.





- Coloca debajo de esta página un fieltro y pica con un punzón o alfiler siguiendo el dibujo.



- Pica sin salirte el interior del cohete.



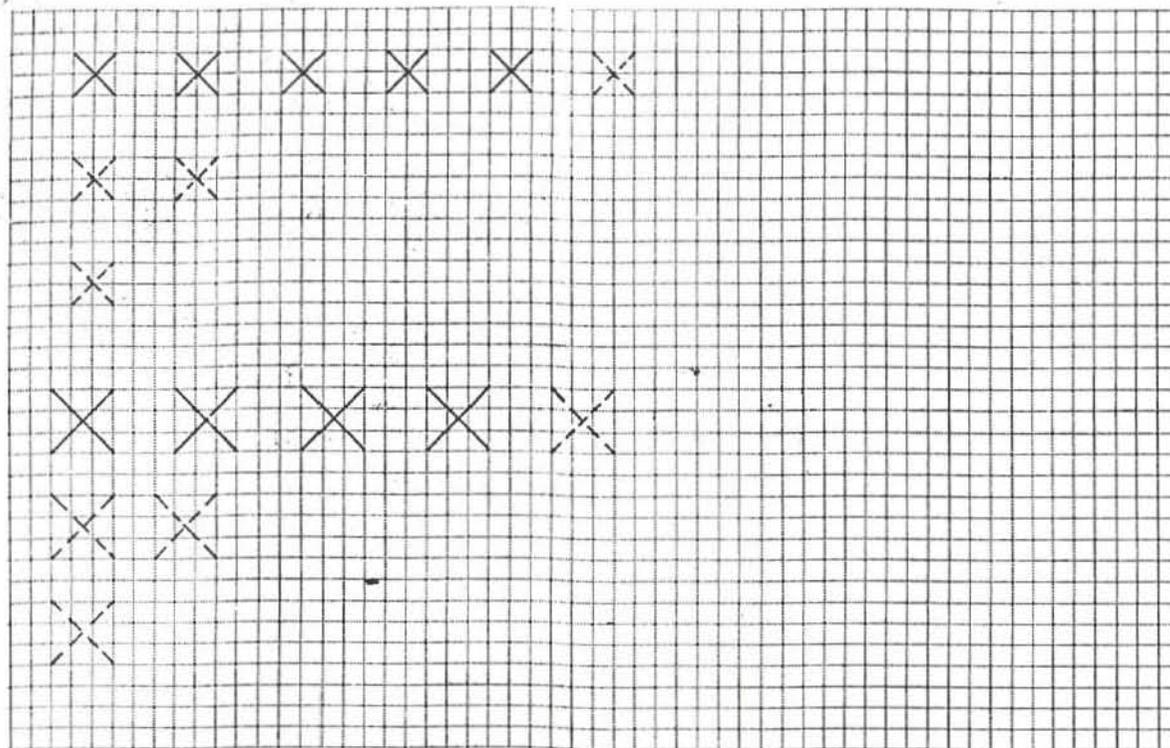
- Pica el interior del tronco de este árbol.



- Pica sin salirte el hilo de este globo.

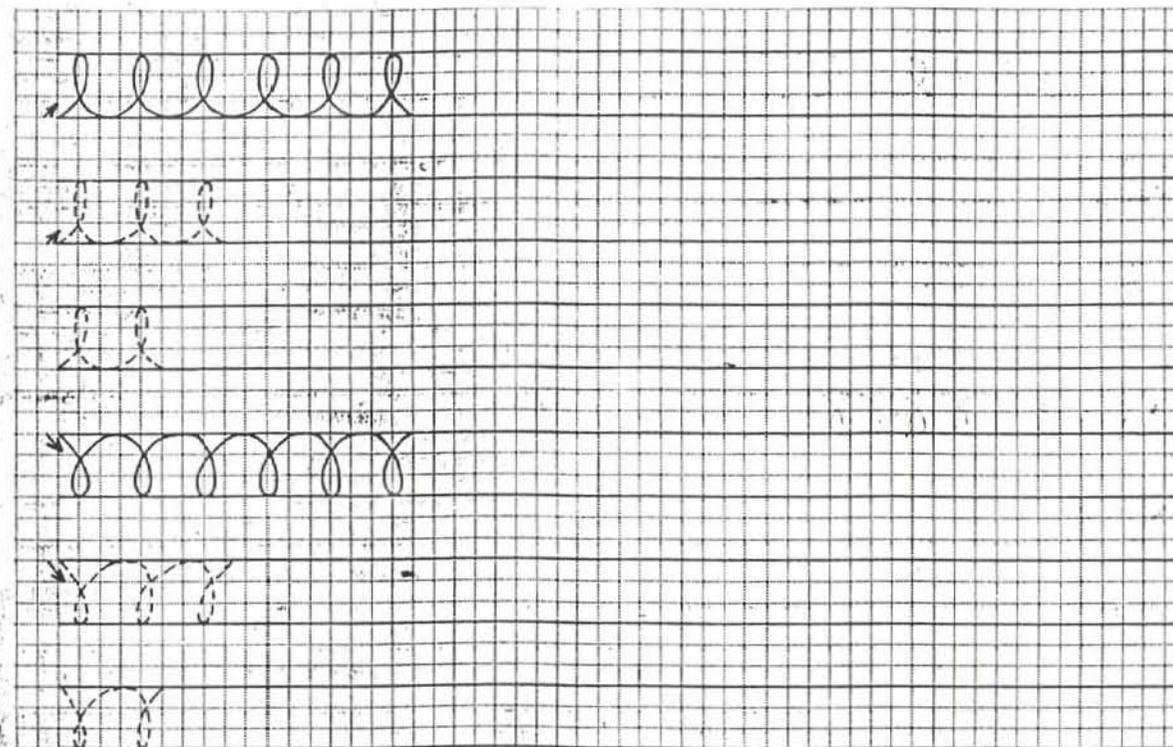
— Se coloca debajo de esta página un fieltro o corcho y se le da al niño un punzón (indicándole la dirección arriba-abajo).

EJERCICIOS DE GRAFIA



Continúa el modelo.

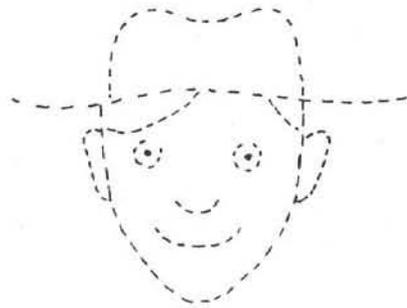
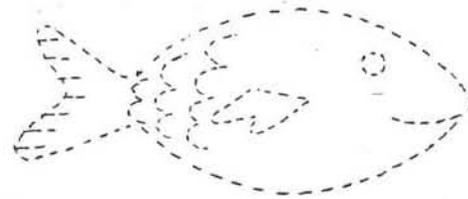
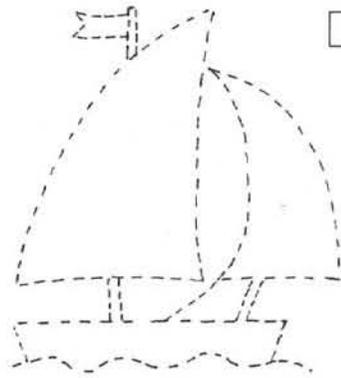
EJERCICIOS DE GRAFIA



Continúa el modelo.

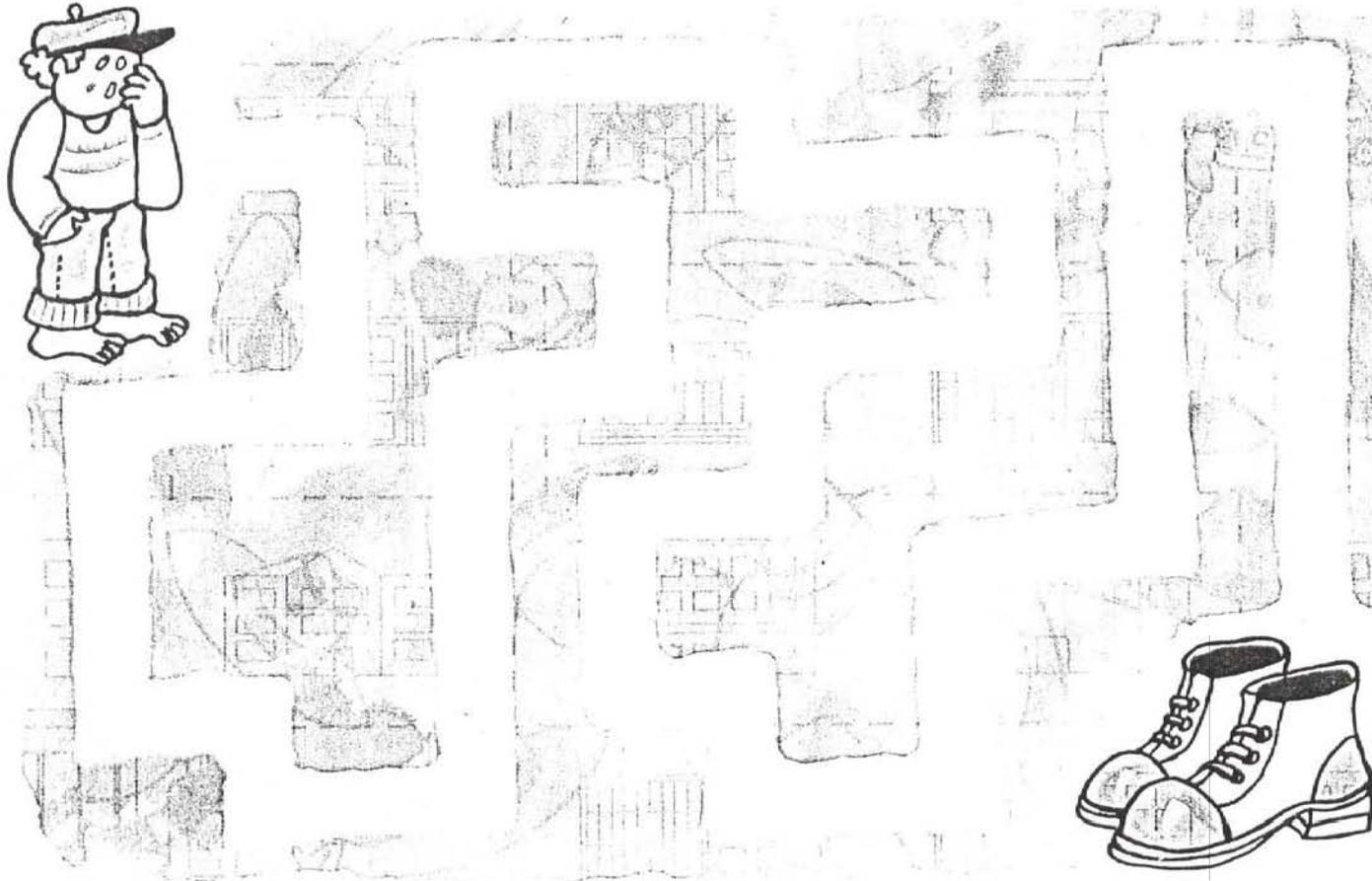
Control de líneas.

CONTROL DE LÍNEAS

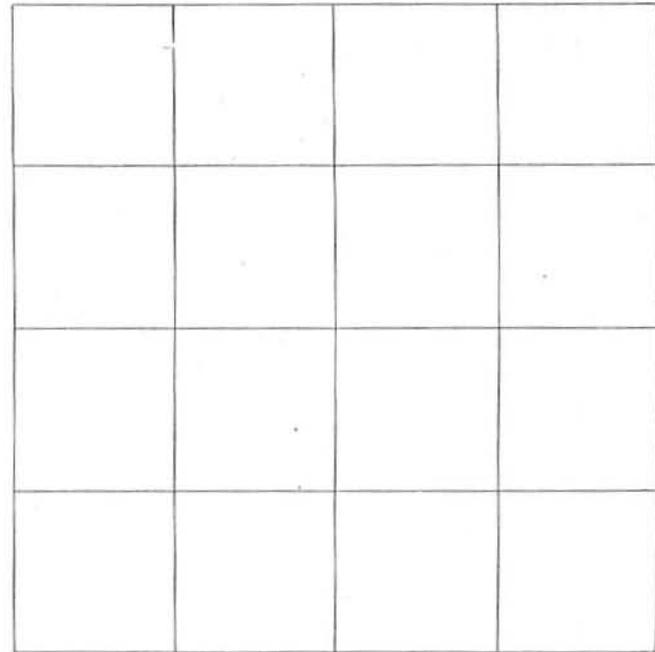
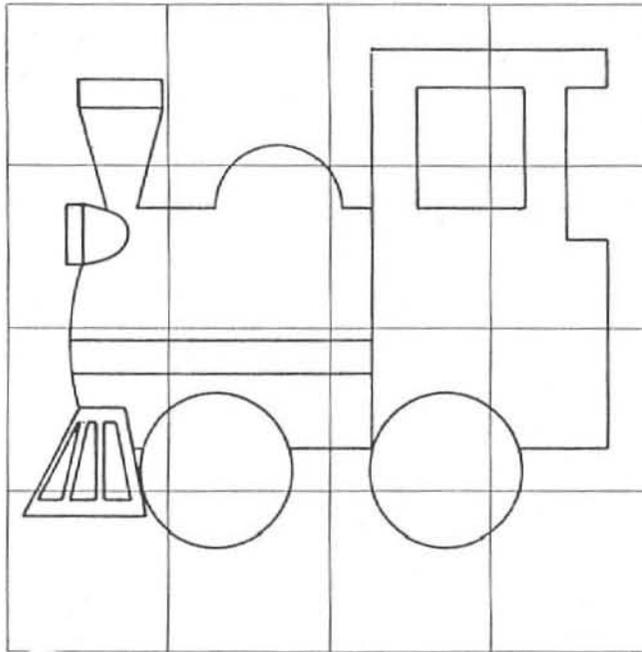


REPASAR LOS DIBUJOS

- Dibuja el camino que debe seguir el niño hasta las botas. Pinta en rojo cuando vaya hacia la izquierda, en azul hacia la derecha, en verde cuando vaya hacia arriba y en amarillo cuando vaya hacia abajo.



• Copia el dibujo por la cuadrícula y cóloréalo.



u e
a
o i

m s
a p
c u t

d n
l a
f g u

r b
ch
j ll

ñ z
qu
v y

c e h
i g e
rr i k

g u e x
i w

a o i e u m s c e
n b v f g o z i p l
h ñ j g e u l l y c h
d r r a i que t x w
k

ma si pe ru
mo sa po ri
me su pa ro
mi se pu ra
mu so pi re

mo re cho ce
li fa ba go
se lo ga que
tu cu ho jo
da ni llu ya

os ar el uy
as er il ey
is ir al iy
us or ol oy
es ur ul ay

mas pies plo
sol diez cla
bon dian fla
fin cuan blo
tez lue tla

flo tri bru
bla bra tlo
tli kro glo
clo gra fri
gla gri tlu

trans plan
obs huy
crin il
fuen gan
dan an

2. LEE Y DISCRIMINA

1. Lee las vocales y encierra en un círculo la letra

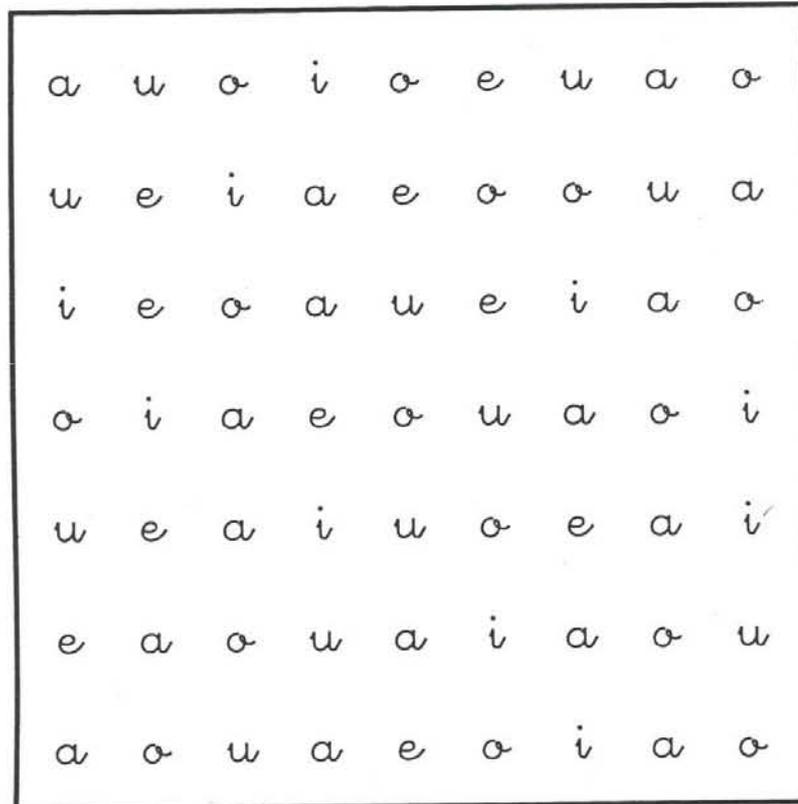
Ⓐ.

2. Tacha la letra X.

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

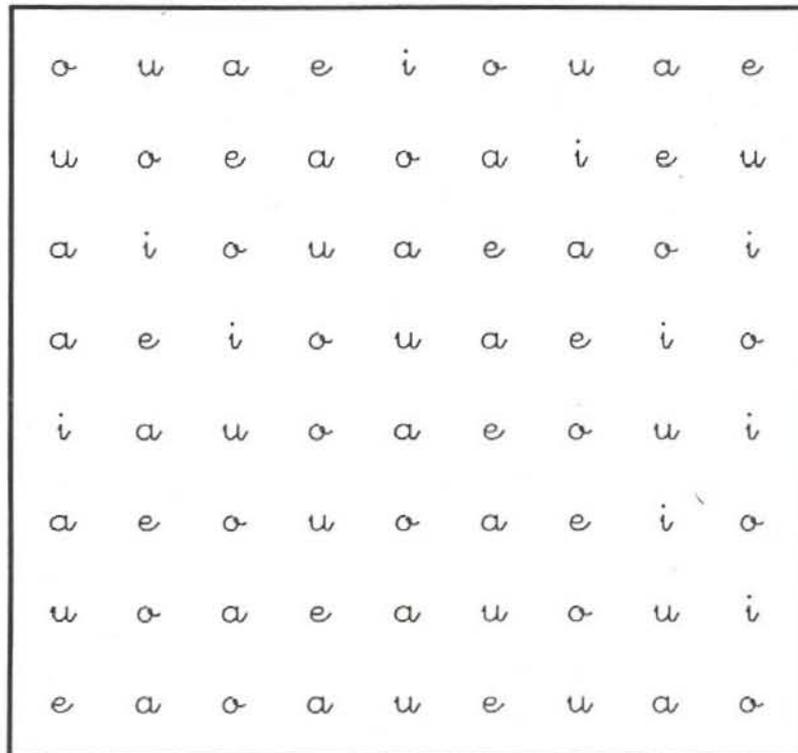
4. LEE Y RECONOCE

1. Encierra en un cuadrado rojo la letra **o**.
2. Encierra en un círculo amarillo la letra **e**.



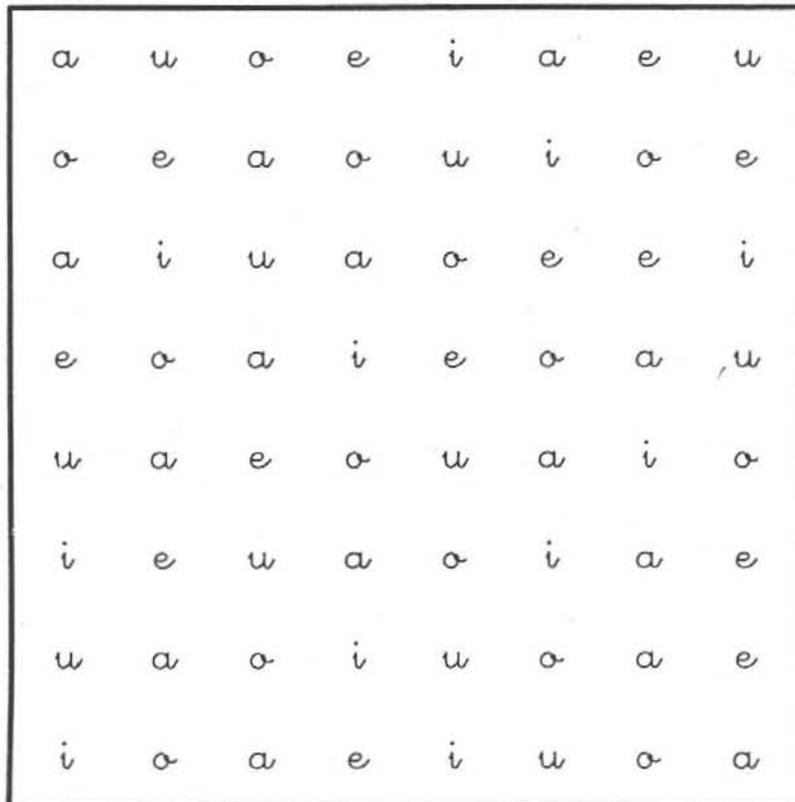
6. LEE Y DISCRIMINA

1. Lee las vocales y encierra en un círculo la letra **i**.
2. Tacha la letra **x**.
3. Encierra en un triángulo rojo la letra **e**.



8. LEE Y PIENSA

1. Encierra en un cuadrado rojo la letra o.
2. Tacha la letra ~~x~~.
3. Encierra en un círculo la letra i.



ai ia ua au ie ei

ai ua ie au ua ai

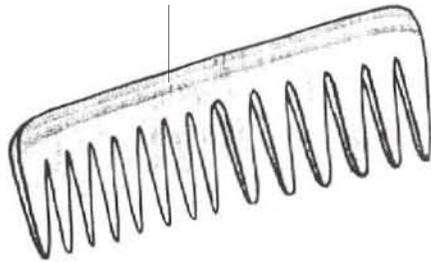
ai ia ua ie ai ie

au ia ei au ie au

ai ei ua ai ia ie

- Lee estos grupos de letras.
- Tacha el grupo de vocales **au**.
- Encierra en un círculo las vocales **ei**.
- Encierra en un cuadrado las vocales **au**.
- Encierra en un triángulo las vocales **ie**.

● Completa:



P _ _ NE



S _ _ TE



J _ _ LA

— Trabajo con palabras en las que intervienen **ai, ua, ie, ia, au**, etc.

María	agua	peine	boina	creo
hacías	auto	despierto	patio	sueño
copia	aupa	ambiente	convenio	después
comías	guapo	siete	ejercicio	cuerno
vaina	ausente	seis	vocabulario	pues
vaivén	causa	veinte	biólogo	clueca
día	caucho	noviembre	corsario	cincuenta
media	Paula	cien	suave	Eugenio
caída	cautivo	cien	biombo	Europa
caimán	cauterizar	cierzo	bocio	neumático
baile	miau	cierto	aniversario	Huesca
país	aguacero	concierto	adagio	neumonía
paisaje	paraguas	conciencia	colegio	Eusebia
paisano	guasa	bien	cambio	neurona
Maite	aullar	tratamiento	concluir	abuelo
comedia	aullido	miramiento	cuidado	acuerdo
amainar	contigua	merienda	ciudad	acueducto
alubia	continuar	medieval	ciudadano	cuerda
sucia	intelectual	piel	buitre	dueño
aislado	jaula	correo	ruido	huella
abadía	jauría	corchea	caes	hueso
ceremonia	jaguar	aceite	menea	huevo
ciática	cuanto	quien	geólogo	muerte
teatro	boxeo	diente	cráneo	muerde

— Con estas palabras se pueden realizar ejercicios de definiciones, semejanzas, diferencias, elaboración de frases, dictado, deletreo, dar las letras desordenadas para que componga la palabra. Esto se puede aplicar a todas las listas de palabras.

LECTURA SILABICA

Igual que los otros ejercicios semejantes a éste, primero lee las columnas verticales y luego los renglones horizontales, marcando el ritmo con golpes alternos de las manos.

ma	pi	tu	do	la	ni	sa	fe	bu
mi	po	ta	da	lu	no	su	fo	bi
mo	pa	te	di	le	en	si	fa	ba
me	pu	ti	du	lo	na	so	fu	be
mu	pe	to	de	li	nu	se	fi	bo

ca	he	ga	ña	jo	lla	cho	ye
co	ha	go	ñi	ja	llu	cha	yi
que	hu	gue	ño	je	lli	chi	yo
qui	hi	gui	ñe	ju	llo	che	ya
cu	ho	gu	ñu	ji	lle	chu	yu

as	en	ir	el	uy	oc	im	at	ig
is	an	or	al	ay	it	am	et	ug
os	un	ar	ol	ey	ac	om	ut	ag
es	in	er	il	oy	uc	em	it	og
us	on	ur	ul	iy	ec	um	ot	eg

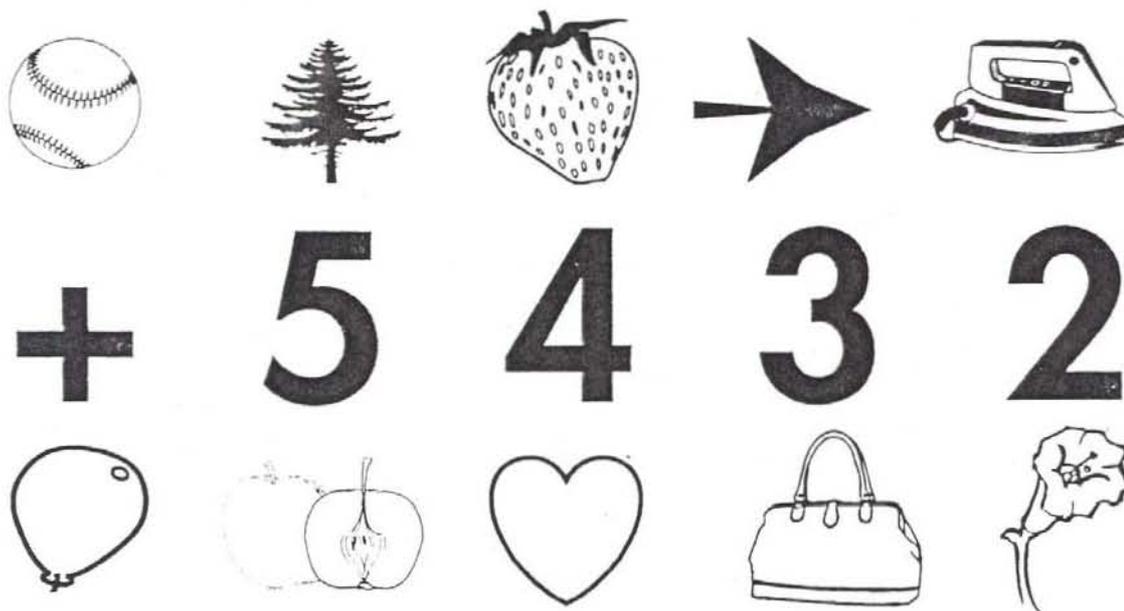
sal	dos	ser	fin	son	tos	las
sol	das	sar	fun	sin	tas	los
sil	des	sor	fen	san	tes	lis
sel	dus	sir	fan	sun	tis	lus
sul	dis	sur	fon	sen	tus	les

bla	pli	fle	cle	glu	ta
bli	plo	fla	clo	gli	tle
blo	pla	fli	cla	gle	tu
ble	plu	flo	clu	glo	tli
blu	ple	flu	cli	gla	tlo

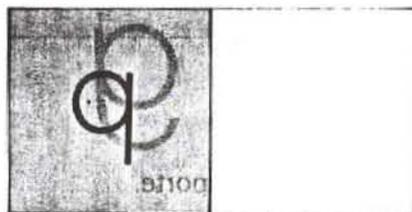
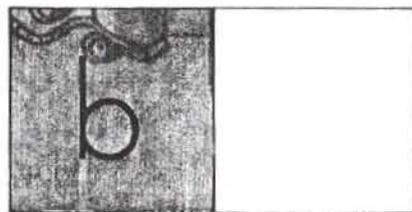
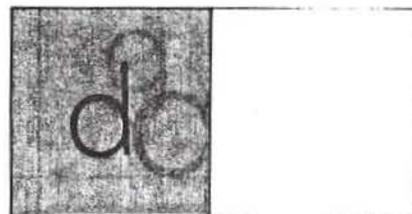
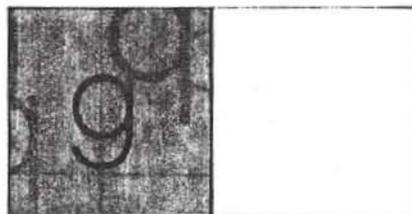
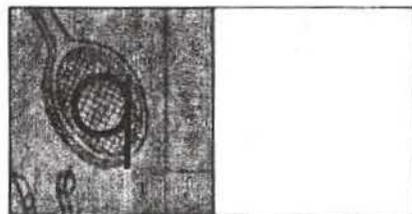
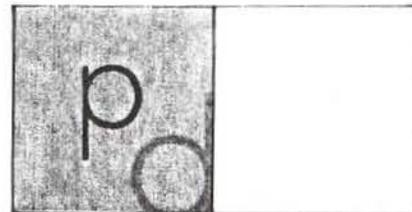
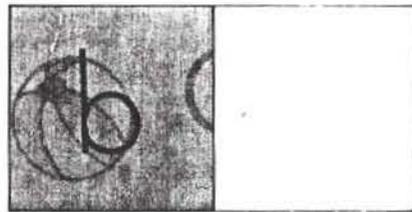
pri	tro	bre	fro	cre	gri	dra
pra	tru	bro	fra	cro	gre	dru
pre	tri	bra	fri	cra	gru	dro
pru	tre	bru	fre	cru	gro	dri
pro	tra	bri	fru	cri	gra	dre

Ahora, piensa ¿qué nombres de los siguientes dibujos llevan estas sílabas al principio, en medio o al final?

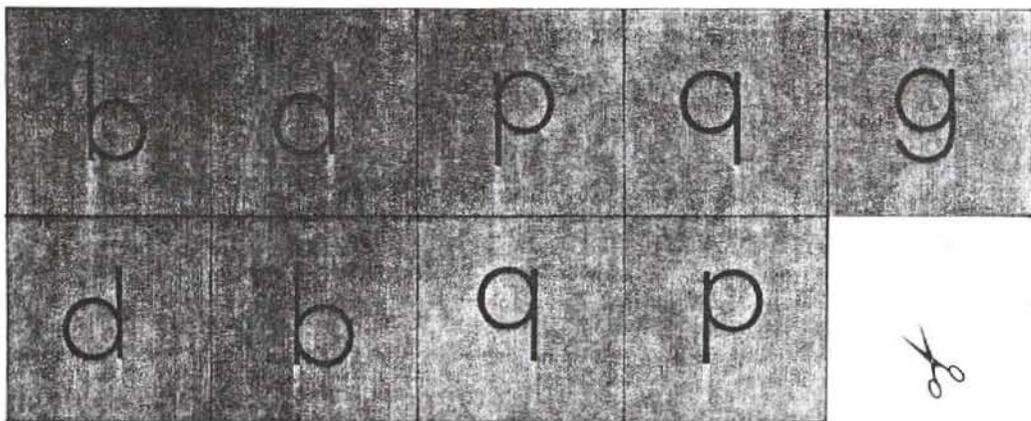
Tacha los dibujos que no llevan estas sílabas.



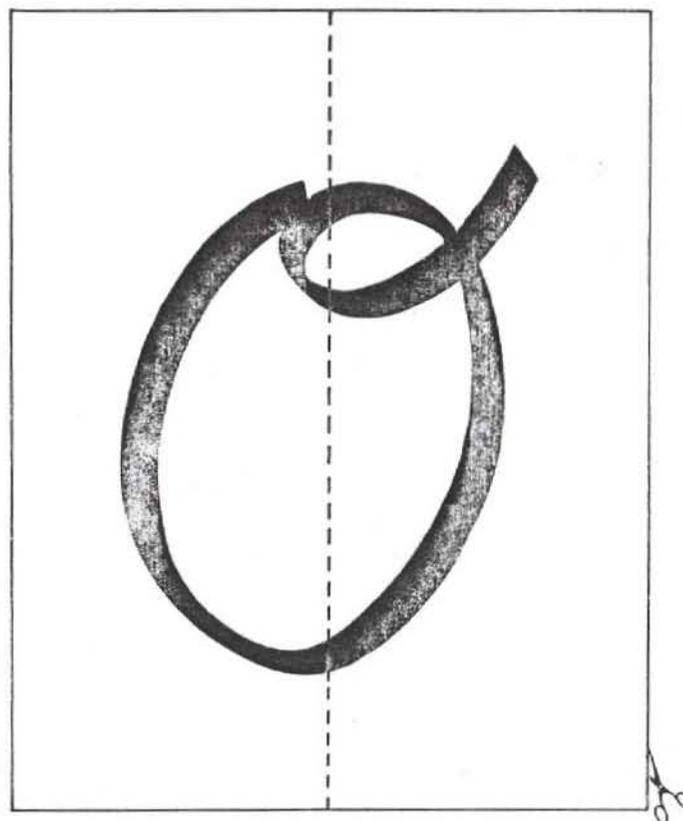
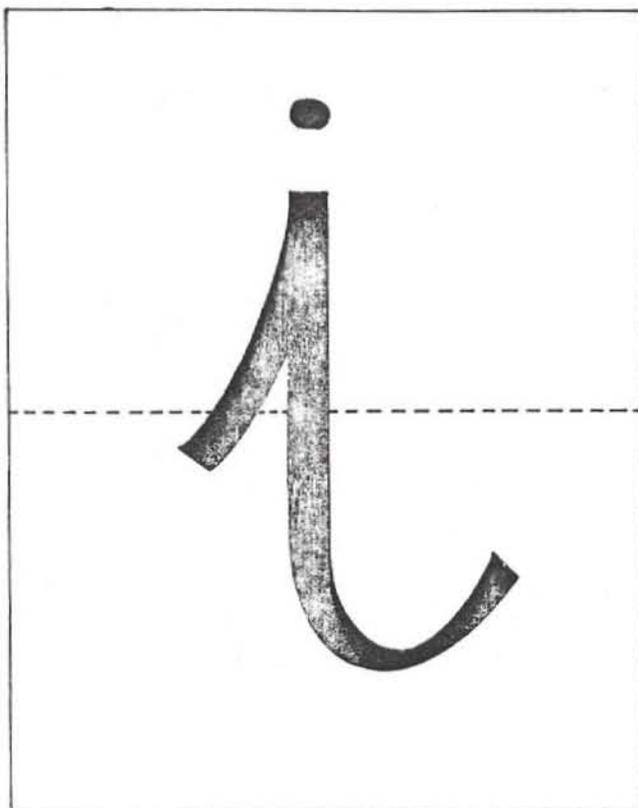
Finalidad educativa: Afirmer los automatismos de sílabas compuestas con consonantes licuadas "l" y "r"



- Coloca los cuadritos recortados de la página 163 en el dominó correspondiente para formar parejas. No los pegues y así podrás trabajar más veces con ellos.



- Recorta estos cuadritos, pégalos sobre cartulina y colócalos en los dominós de la página 161.



- Recortar por la línea de puntos y dárselo al niño descolocado para que componga cada letra. Se le pide que las identifique.

s - sa - as - asa - sas

m

p

t

l

1 - 10 - 01 - 010 - 101

2

3

4

5

na - an - nan - ana

be

di

fo

tu

20 - 02 - 202 - 020

30

40

50

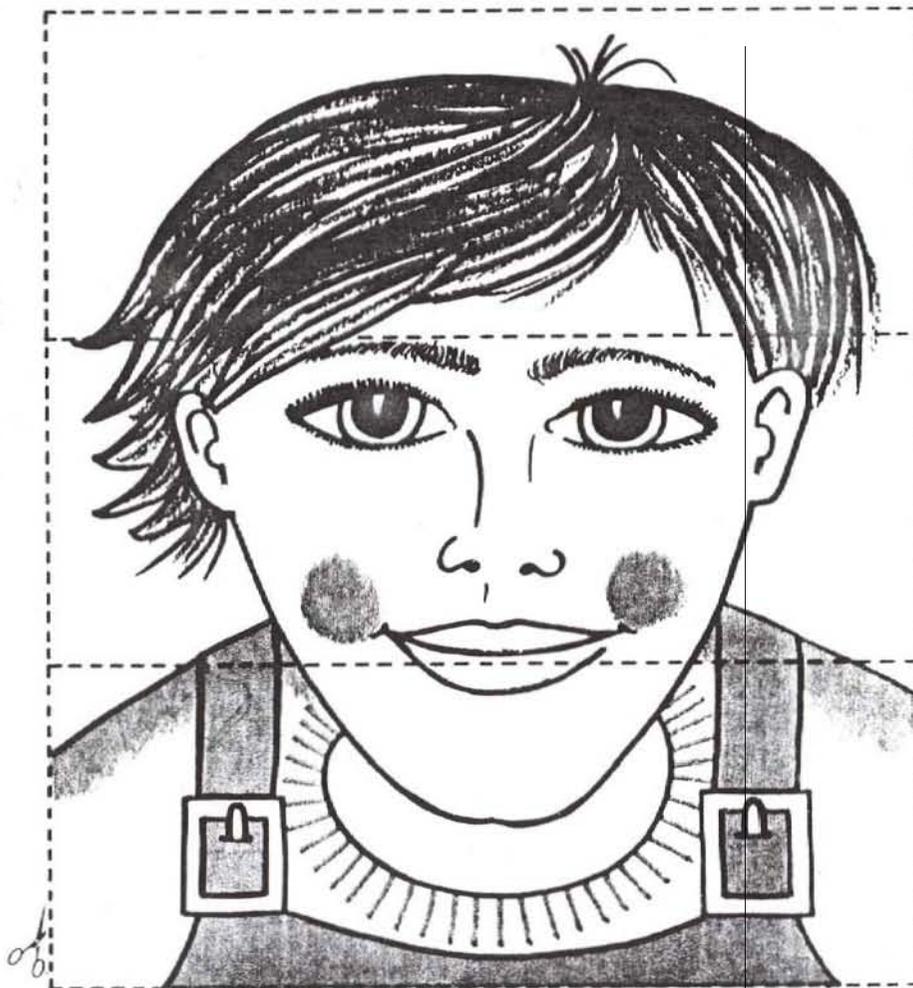
Finalidad educativa: La práctica de secuencias desarrolla las bases del ordenamiento espacio-temporal en el que se funda la consciencia de la estructura silábica del lenguaje escrito.

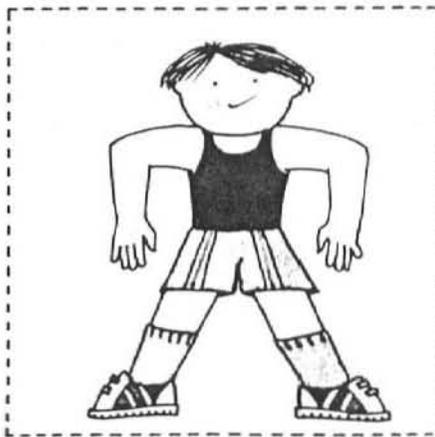
Fase Media

— Antes de recortar la lámina, el niño debe verla entera e identificar sus partes, indicando las que hay arriba, en medio y abajo.

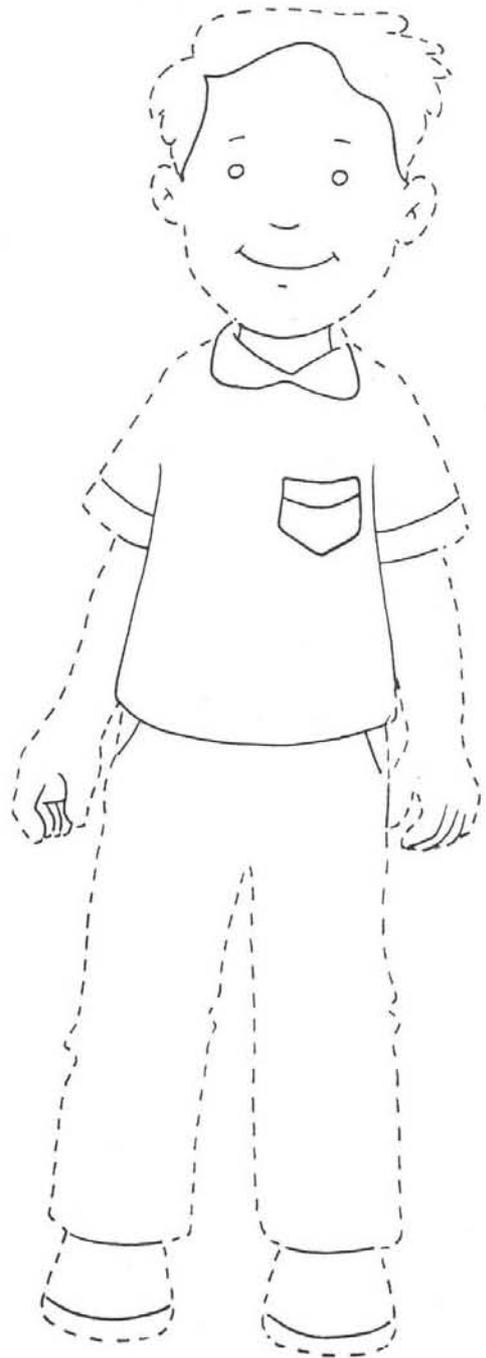
- Dónde están los ojos.
- Dónde está la boca, etc.

— Recortar por las líneas de puntos, darle las tres partes descolocadas y pedirle que forme la cara.

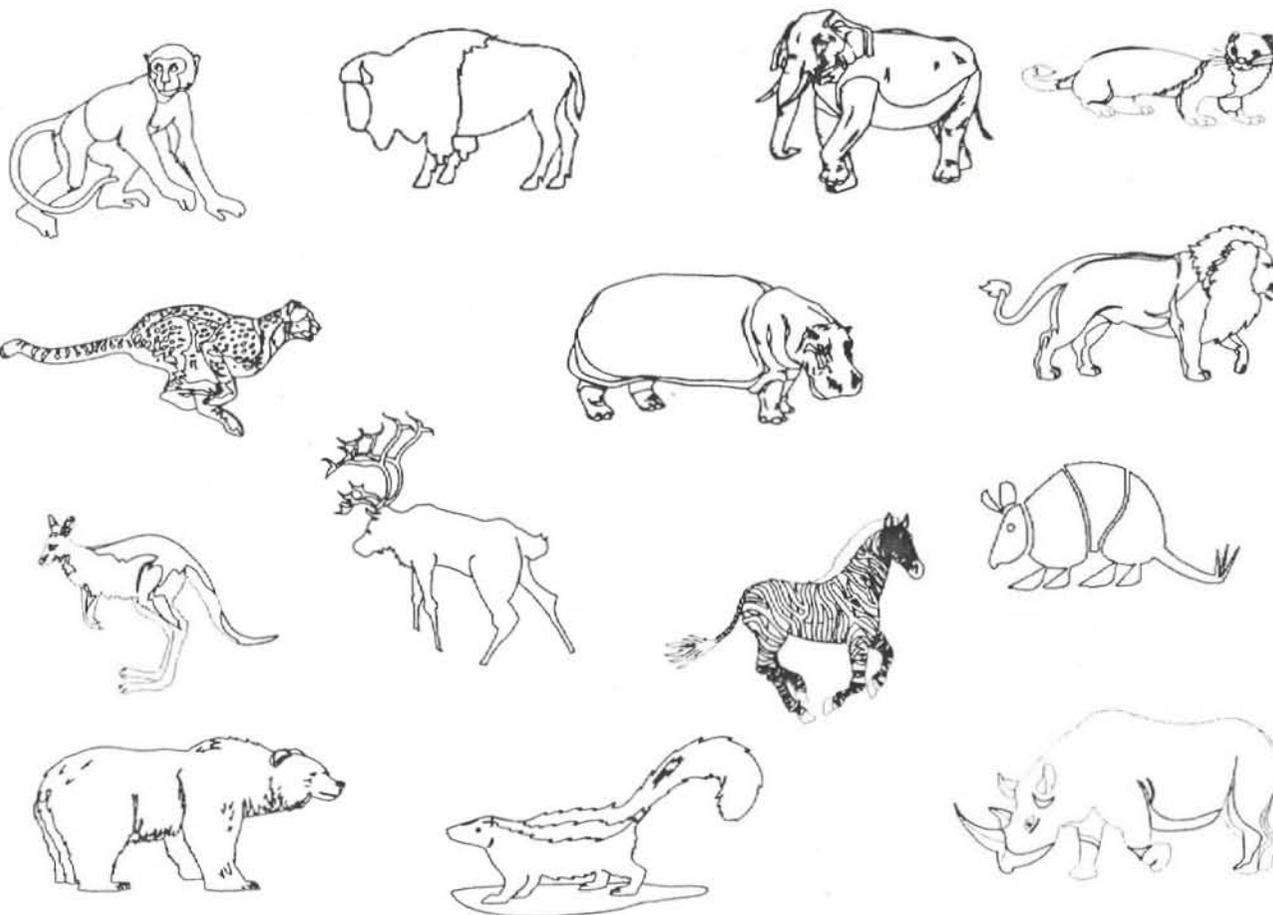




- Observa a estos niños e imita sus posturas.
- Recorta estos cuadros y coloca cada uno sobre su igual de la página 181.



Relaciones espaciales.
Lateralidad.



Encierra en un círculo a los animales que vayan hacia tu lado derecho y en un cuadrado a los que vayan hacia tu lado izquierdo. Ilumínalos de los colores de tu preferencia.



● Recorta estos cuadros.

- Dárselos al niño desordenados para que los ordene temporalmente.
- Debe explicar de forma oral el porqué de la ordenación que hace, lo que dará pautas al profesor para un diálogo sobre el tema.

— El profesor señala cada dibujo y dice:

- Hoy
- Mañana
- Ayer



- Recorta los recuadros
- Pon a la izquierda lo que has hecho ayer, en el centro lo que haces hoy, y a la derecha lo que vas a hacer mañana.
- ¿Qué has hecho antes, ir al cine o al parque?
- ¿Qué has hecho después, ir al colegio o al cine?

El mono Pepito y el oso Pipón

El mono Pepito y el oso Pipón
visitan la casa del gnomo Pompón.

Alegre recibe el gnomo Pompón
al mono Pepito y al oso Pipón

Hablaron del bosque,
del prado, de amor,
del verde sendero
cuajado de sol.

Comieron bananas, frutillas, jamón,
ciruelas, duraznos y un rico melón.

Dichoso despide el gnomo Pompón
al mono Pepito y al oso Pipón.

Juan B. Grosso (Argentina)

El saltamontes

Salta, salta, saltamontes
salta, salta sin cesar
por el prado, por el bosque,
por la orilla de la mar.

Te persiguen, saltamontes,
la cigüeña, el zarzal,
el hornero, la viudita
y la rana del zarzal.

Salta, salta, saltamontes
por aquí, por allá,
por la derecha, por la izquierda,
por delante, por detrás,
salta, salta sin cesar,
que tu salto, verdioro
forme un arco singular.

Juan B. Grosso (Argentina)

Primero por sílabas

me-sa = mesa
pa-to = pato
pe-lo-ta = pelota
pan-ta-lón = pantalón
cho-co-la-te = chocolate
a-ve-ni-da = avenida
ven-ta-na = ventana
tren-za = trenza
fri-jo-les = frijoles
trián-gu-lo = triángulo
ex-cur-sión = excursión
ci-vi-li-za-ción = civilización

B8

Primero por sílabas

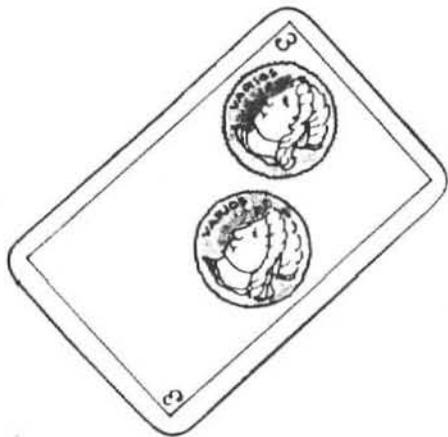
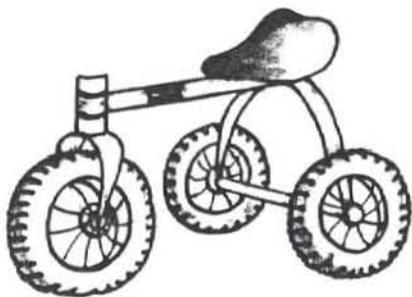
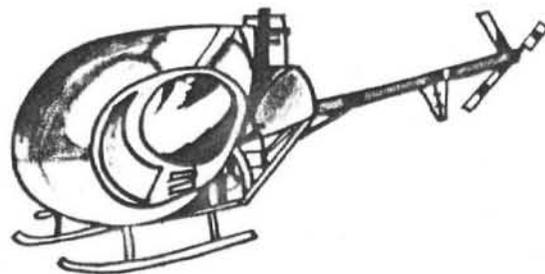
1-2-3-pa-1-2-3-pá = papá
1-2-3-ma-1-2-3-má = mamá
1-2-3-me-1-2-3-sa = mesa
1-2-3-pa-1-2-3-to = pato
1-2-3-pe-1-2-3-lo-1-2-3-ta = pelota

1-2-3-pan-1-2-3-ta-1-2-3-lón = pantalón

1-2-3-cho-1-2-3-co-1-2-3-la-1-2-3-te = cho-
colate

B9

● Fíjate en estas figuras. ¿Les falta algo? Dibújalo tú.





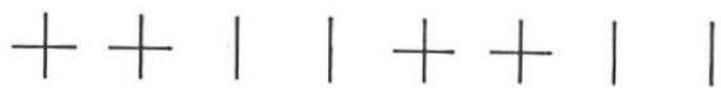
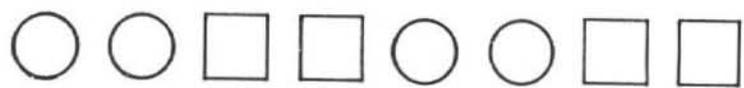
- Con su varita mágica, el hada ha hecho desaparecer a la malvada bruja con su escoba y su gato. Búscalos y coloréalos.



● Fíjate bien en estos dos dibujos. ¿Son iguales? Di qué es diferente y coloréalo.

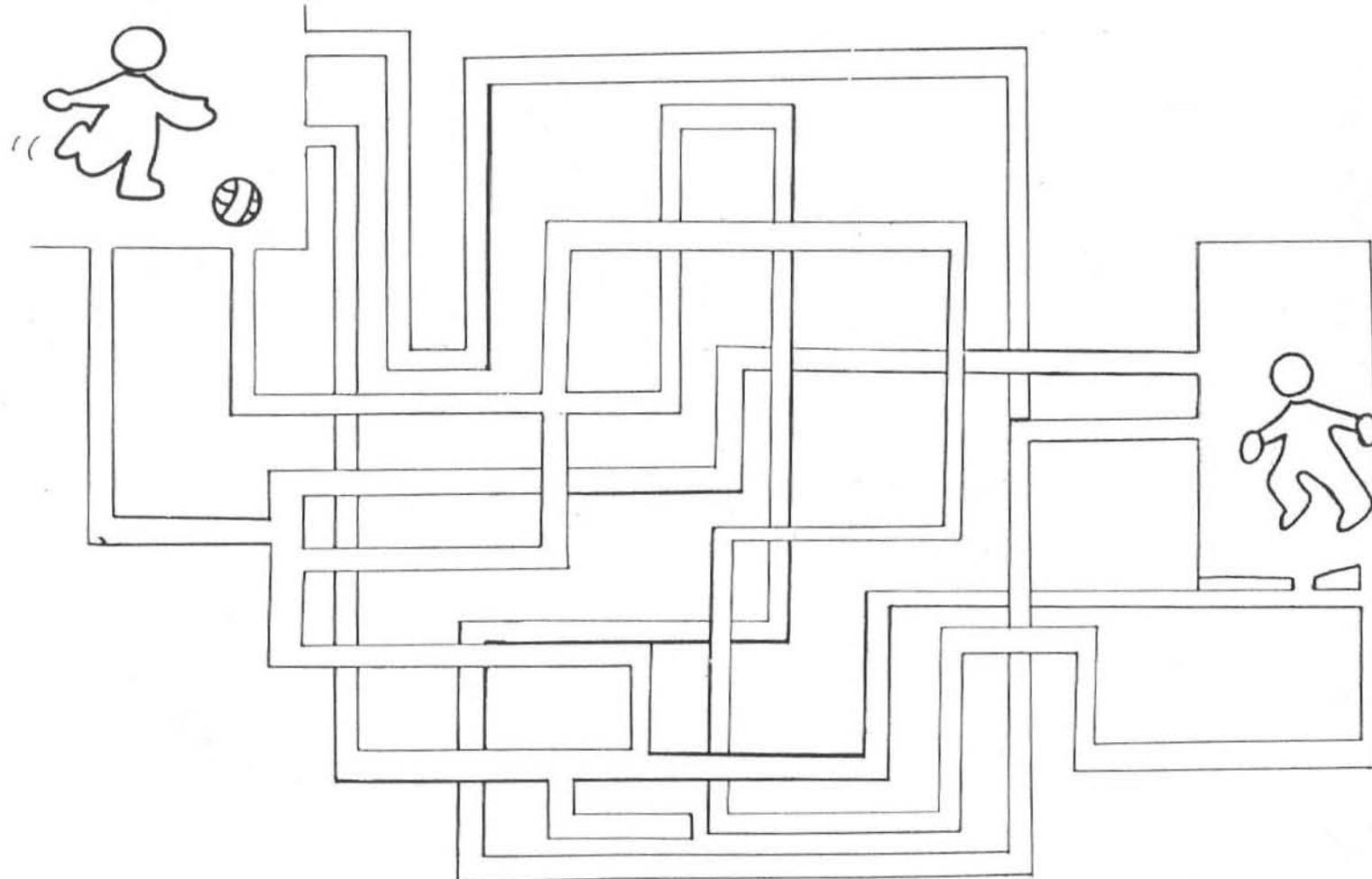
★ Busca siete diferencias entre los dos dibujos.



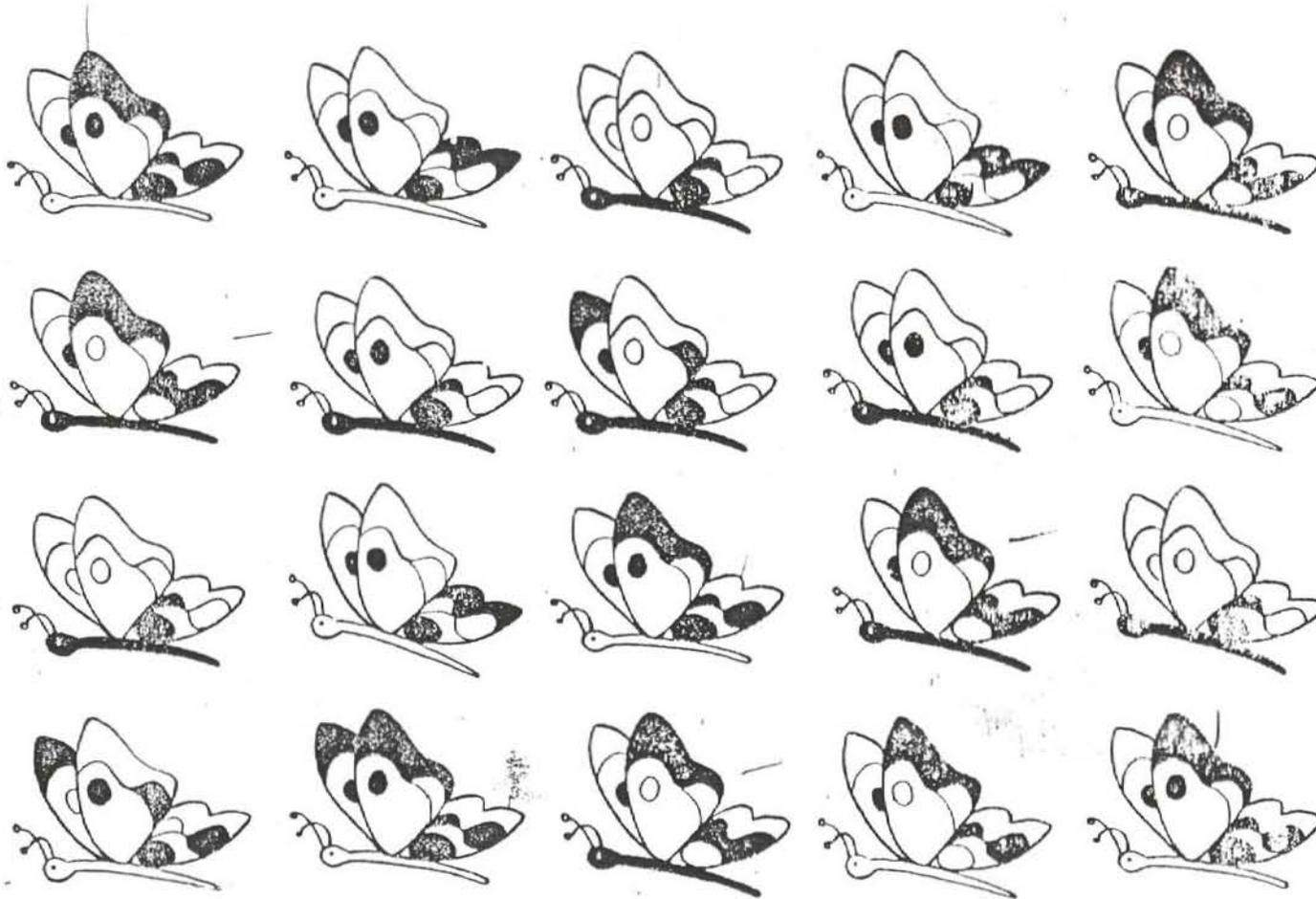


● Continúa dibujando.

Busca los distintos caminos que te llevan de un dibujo a otro, y marca con una línea el camino que te parezca más corto. Procura no tocar los bordes.

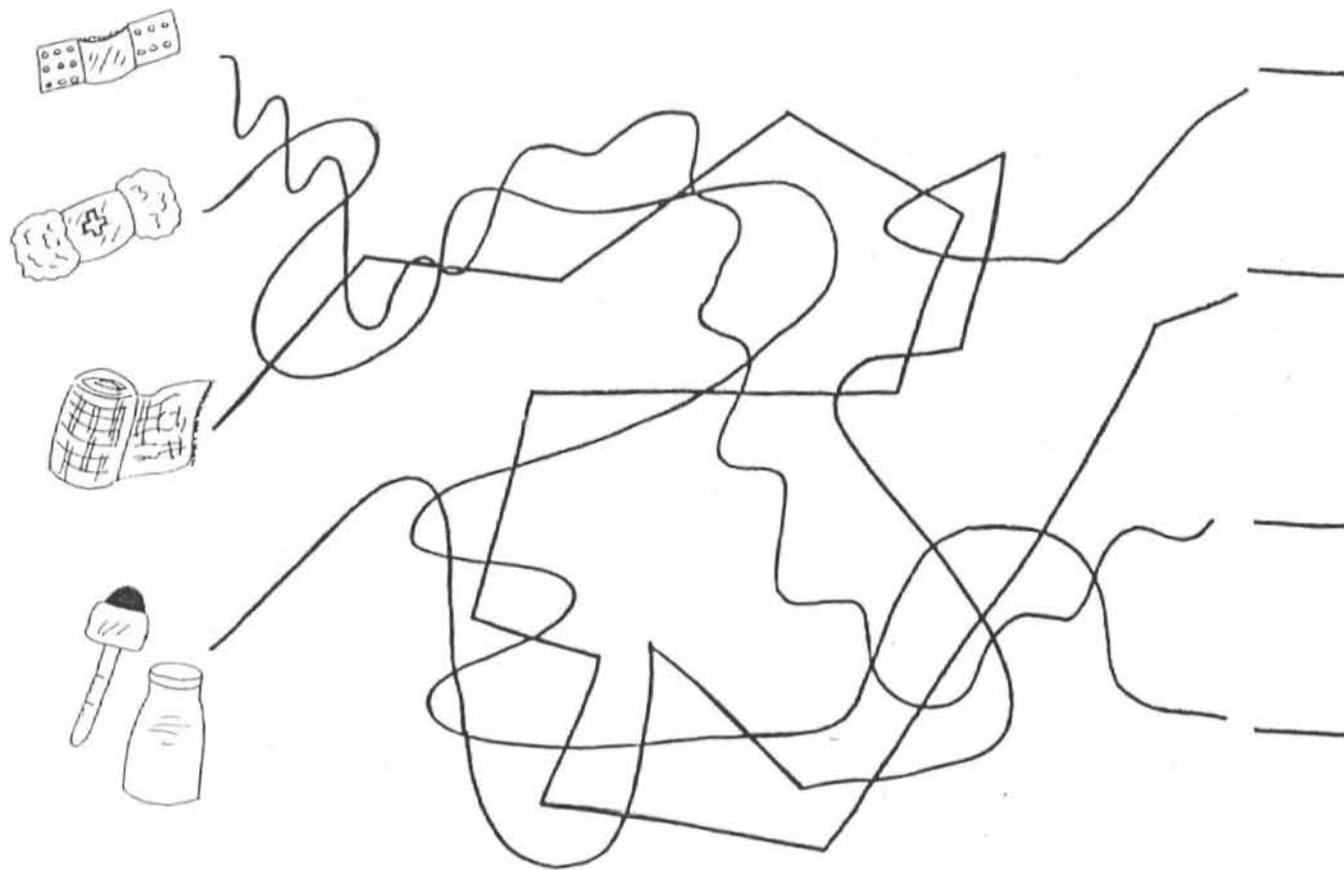


★ Rodea con un círculo sólo las cuatro mariposas iguales.



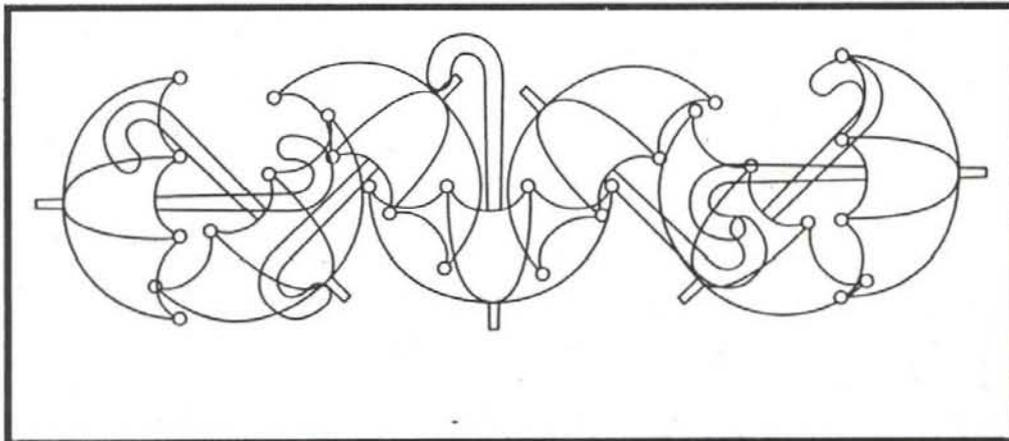
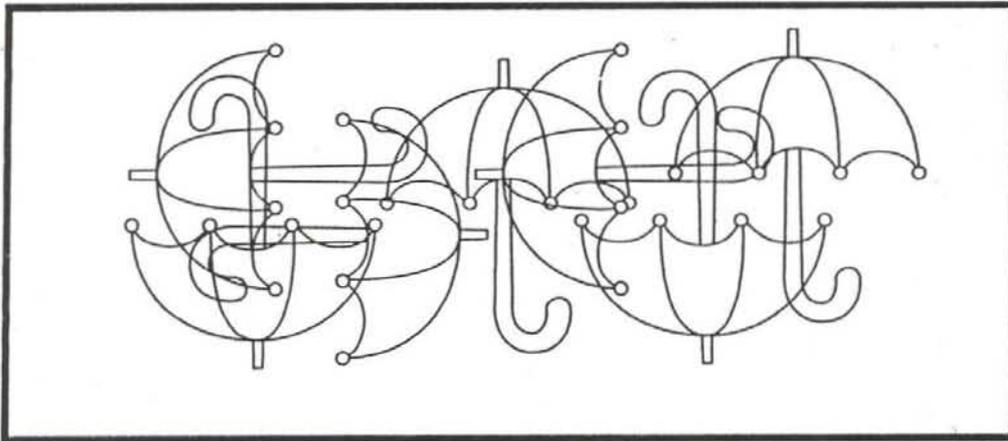
Sigue cada línea de izquierda a derecha y escribe al final la letra inicial del dibujo.

PERCEPCIÓN VISUAL



84. ¿CUÁNTOS PARAGUAS HAY?

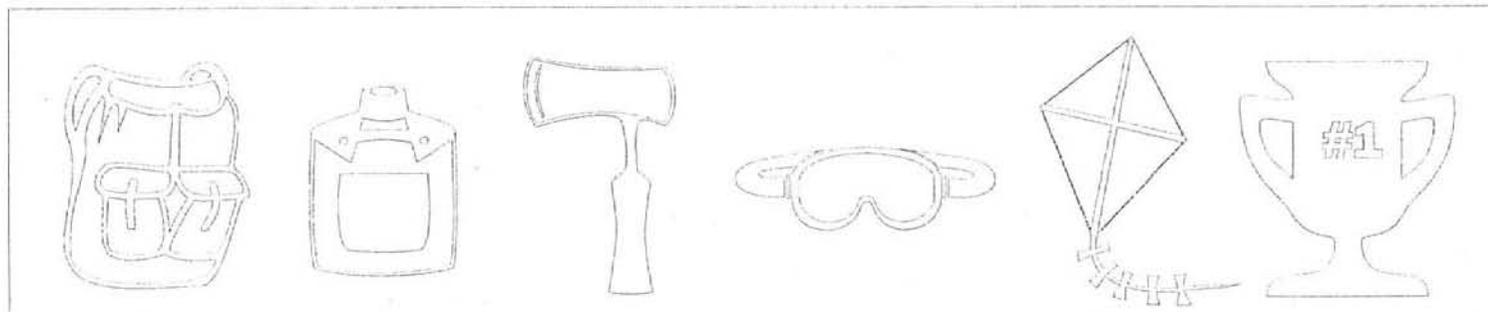
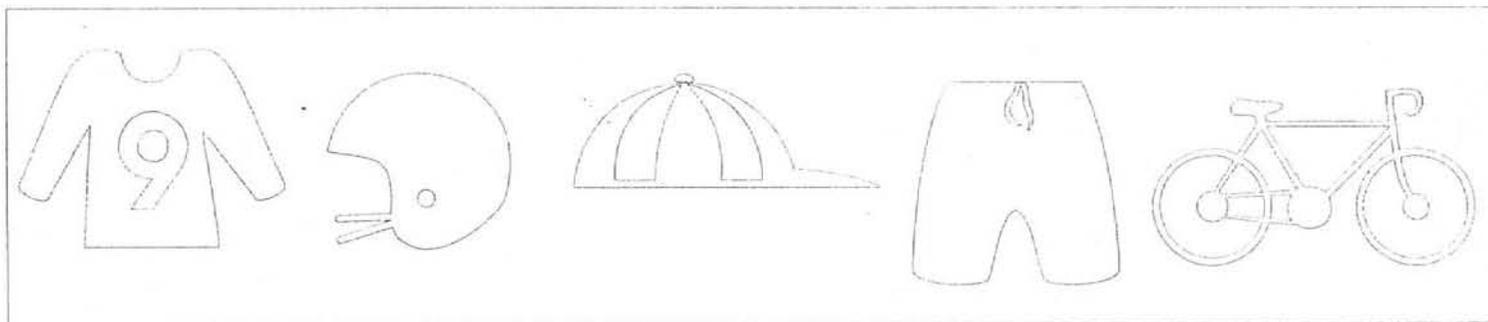
1. Averigua cuántos paraguas hay en el primer dibujo. Pinta cada uno de un color distinto.
2. Y en el segundo dibujo ¿cuántos hay?. Repasa el contorno de cada uno con un color diferente.



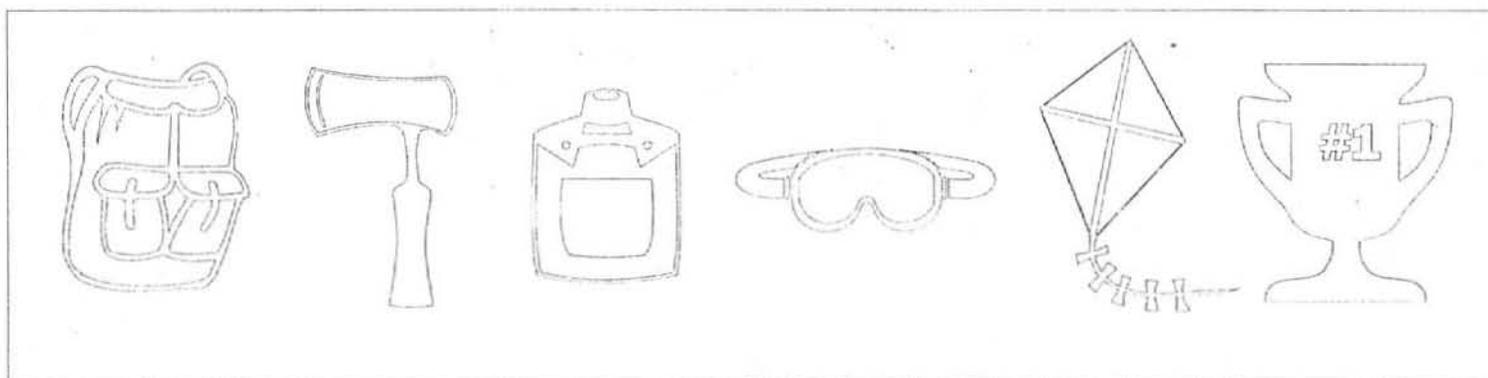
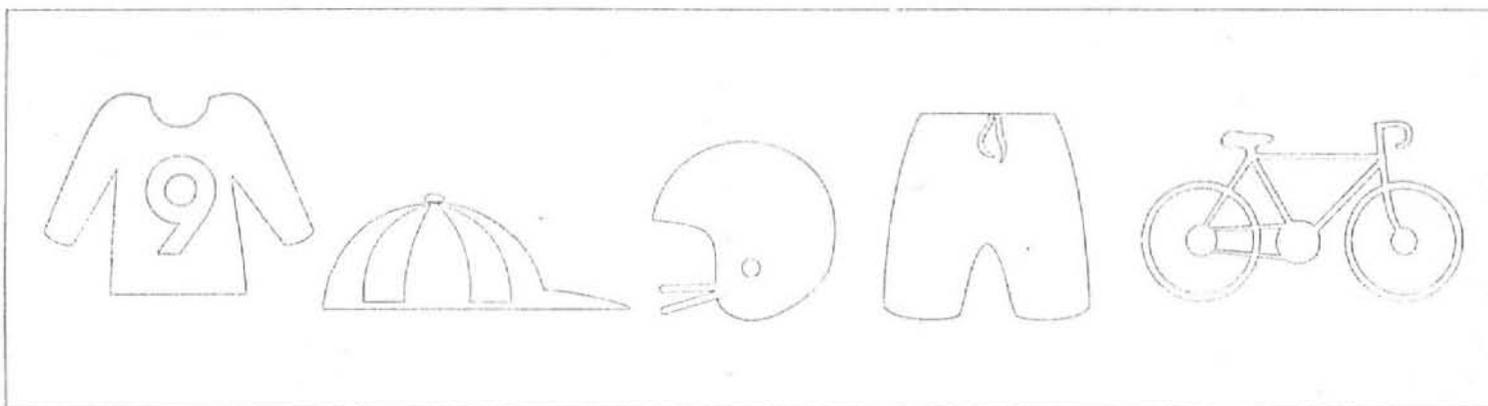
Memoria visual. Posición

Consiste en prestar atención a la posición o lugar que ocupan los objetos con respecto a otros y recordarlos para comprobar después los cambios.

Observa con atención los dibujos y después pasa a la página siguiente.



Señala aquellos objetos que hayan cambiado de posición.



Lee esta lista de palabras del siguiente modo:

pera

manzana

naranja

melón

uva

cerezas

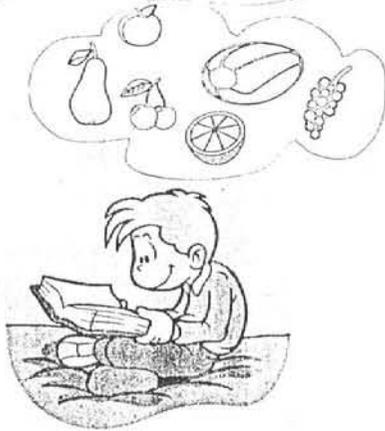
pera - manzana
pera - manzana
pera - manzana
pera - manzana

naranja - melón
naranja - melón
naranja - melón
naranja - melón

uva - cerezas
uva - cerezas
uva - cerezas
uva - cerezas

Repetir asociando

Consiste en decir varias veces las palabras a aprender formando **pares**, a medida que se van nombrando.



Lee ahora esta lista de palabras siguiendo la misma estrategia y trata de recordarlas.

sandía

frambuesa

albaricoque

nectarina

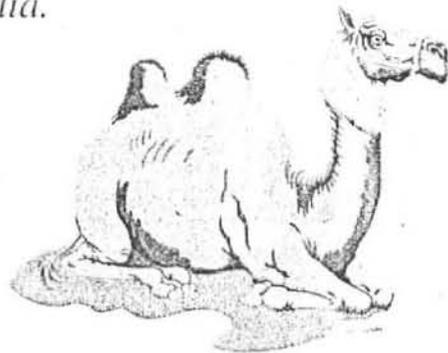
kiwi

mango

Memoria de datos

Lee este texto y pasa a la página siguiente.

El camello es un animal que tiene un gran pelaje muy lanoso. Tiene el cuello largo y el labio superior hendido. Los dedos de sus patas descansan sobre una especie de almohadillas. Los camellos tienen dos jorobas y los dromedarios tienen una solamente. Son depósitos de grasa que le sirven de reserva alimenticia. Comen plantas secas y espinosas. Viven en los cálidos desiertos de África y Asia. El dromedario alcanza una altura de dos metros y es capaz de transportar a una persona durante más de 100 km. diarios o una carga de 150 kg. durante 50 km. al día.



¿Es cierto esto? Escribe si es **verdadero** o **falso**.

El camello tiene un pelaje muy lanoso.

El cuello del camello es corto.

El cuello del camello es largo.

El camello tiene el labio inferior hendido.

El camello tiene el labio superior hendido.

El dromedario tiene una sola joroba.

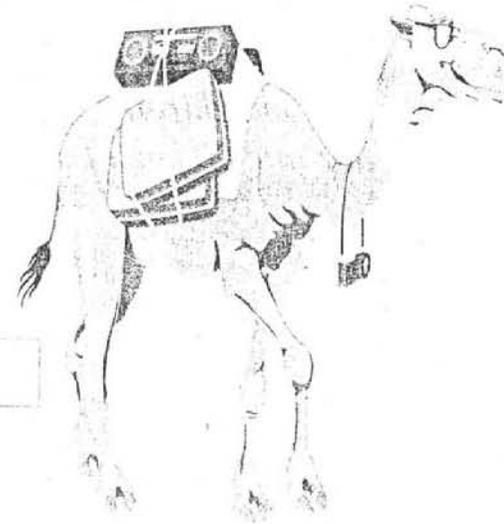
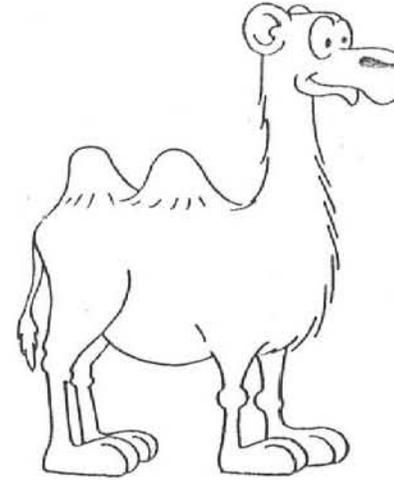
El dromedario puede transportar a una persona durante 100 km. en un sólo día.

El camello vive solamente en África.

El camello vive en África y en Asia.

Las jorobas de los camellos son depósitos de grasa.

Los camellos pueden transportar una carga de 500 kg. durante 500 km. en un día.

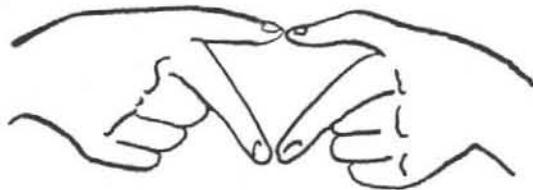




Escribiremos hoy una cosa en un plieguito color de rosa
(plieguito doblado) (plieguito abierto)



En cada hojita esto verá mi cariñosa dulce mamá
(el dedito escribe)



"Te quiero mucho y puse aquí mi corazón que es para ti"
Una cartita para mamá (Berta von Glümer.)

dor dra der dri dor dru dar
 dra dur der dre dro dor dar
 dir dra dro dor dur der dor
 dra dro dar der dra dir dar
 dre dur dra der dro dri dra
 dar dri der dra dor dar dru

- Lee estas sílabas.
- Tacha las sílabas **dra**.
- Encierra en un cuadrado las sílabas **dra**.
- Encierra en un círculo las sílabas **dra**.
- Encierra en un triángulo las sílabas **dru**.

- Di unas frases con estas palabras:

● perro	— ladra
● dormitorio	— padres

- Escribelas ...

D) Trasposición del orden de letras, sílabas o palabras dentro de la frase.

— Ejercicios de ordenar frases:

EN FRIO MUCHO INVIERNO HACE

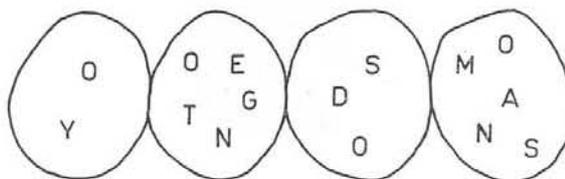
.....

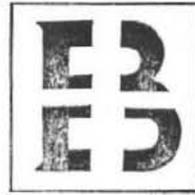
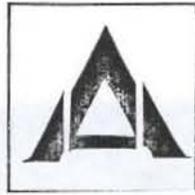
— Ejercicios de ordenar palabras:

EMSA ÑONI MATELA SEPEJO

.....

— Ejercicios de ordenar palabras y frases.





Rompecabezas de letras.

Control de hambas y jambas.

TIPOS DE PAUTADO

Escribe las siguientes sílabas

lla tu be la de

Escribelas y después traza una línea paralela para comprobar si las "Jambas" (*) tocan arriba

lla

tu

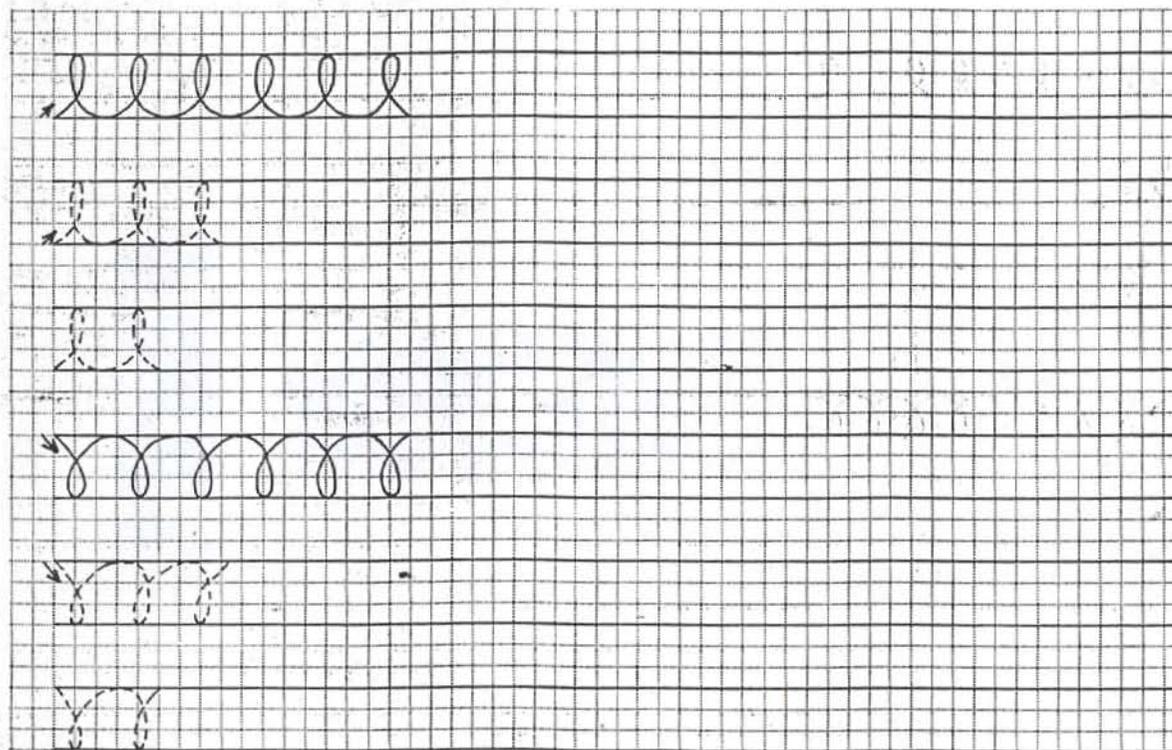
be

la

de

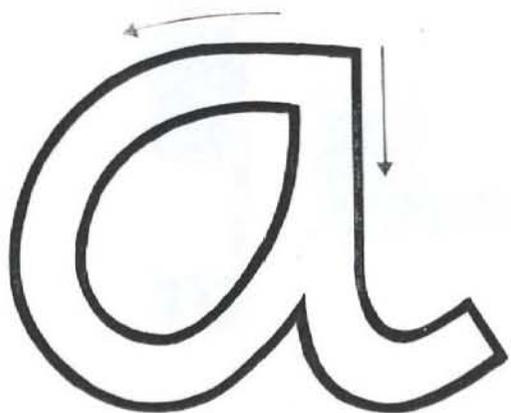
(*) Explicar al niño lo que son las "Jambas"

EJERCICIOS DE GRAFIA



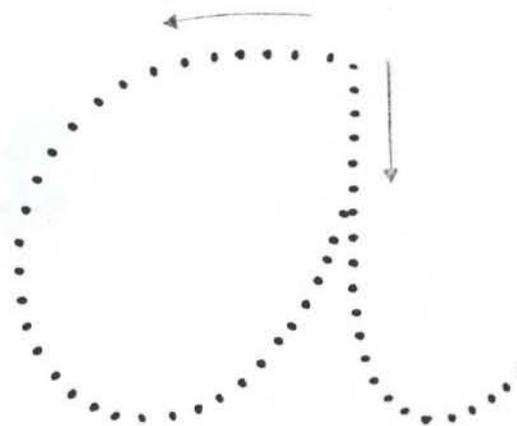
Continúa el modelo.

- Para iniciar al niño en el aprendizaje de las vocales y los dígitos, una vez dominados los ejercicios manipulativos anteriores, el profesor propone las siguientes actividades:
- En el aire hace los movimientos de base de cada letra o número, pidiéndole al niño que los repita.
- Sobre arena o serrín, con el dedo el profesor debe trazar la vocal o el número haciendo que el niño siga con el suyo el surco marcado.
- Con pintura de dedos sobre papel, o con los dedos mojados sobre la pizarra, el niño repite el mismo ejercicio.
- Sobre una capa extendida de plastilina, debe presionar con el dedo reproduciendo la vocal o el número que está aprendiendo.



- Repasa la a con el dedo sin levantarlo, siguiendo la dirección de la flecha.
- Con un lápiz de color haz lo mismo que has hecho con el dedo, y si quieres repítelo con varios colores.

B28



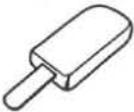
Pica la a con un punzón, siguiendo la dirección de la flecha.

B29

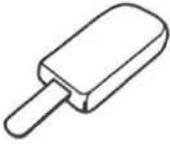
16. LEE Y PIENSA

1. Decimos palabras que empiezan por *b*.
2. Encierra en un círculo rojo la letra *(b)*.

b	d	b	d	b	d	b
d	d	b	b	d	b	d
b	b	d	d	b	d	b
d	d	b	d	b	b	d
b	b	d	b	d	d	b
d	d	b	d	b	b	d

1. Pinta los dibujos grandes de amarillo, los medianos de azul y los pequeños de rosa.
2. Debajo de cada dibujo, escribe su nombre.
3. Encierra en un círculo rojo la letra *(b)* y en un rectángulo verde la letra *d*.

SOPA DE LETRAS: Elige tus tres colores favoritos y repasa por encima todas las letras de la sopera con los tres colores. (No levantes el lapicero mientras repasas cada letra, empieza a repasar desde el punto).



Corrección de inversiones.

Localiza. Rodea con un círculo

glo

gol	gol	glo	gol	log
lag	gal	gla	gla	gal
gla	lag	gal	lag	gal
gla	gla	lag	gla	gla



Asocia con una flecha

gle	glo
gla	glu
gli	gle
glu	gla
glo	gli

B32

En la normalización de este tipo de error es importante estructurar correctamente el orden secuencial de las grafías. Por ejemplo:

1º	2º	3º
p	r	a

o

1º	2º	3º
p	a	r

B33

● Lee.

falso

fleco

alfil

flote

asfalto

flan

coliflor

flechazo

falto

flamante

afloja

flauta

alfalfa

flamenco

faldero

flato

felpa

falsete

flúor

flojo

faldón

moflete

flor

falsificar

panfleto

filmar

flotar

garrajal

flamante

flama

falta

florero

flautista

falda

flaco

felpudo

falsear

afligido

flagelo

triumfal

afelpado

flaqueza

asfaltado

reflejo

● Lee.

galgo

globo

golfo

gladiolo

glotón

gladiador

gleba

golf

glosa

ingle

glaciar

gol

gel

glóbulo

gluten

glándula

legal

golpe

global

vergel

ángel

glucemia

glicerina

regleta

glotis

tergal

agolpado

ilegal

glucosa

englobado

arcángel

gluteo

siglo

golpista

gloria

iglesia

regla

glúcido

inglés

gleba

glorieta

agolpar

renglón

golpear

Corrección de omisiones.

Pronuncia alargando el sonido de la consonante repetida y escribe las palabras correctamente.

gassss → tar
to
tado

connnn → tento
tenta
tenedor

gessss → to
ticular
tión

ginnnn → nasia
nasta
nasio

gussss → tar
to
tado

gollll → pe
pear
fo

Corrección de omisiones.

Completa las palabras con la letra que falta. Escribe la palabra y después forma una frase.

l n r s

Escribe la palabra

Escribe una frase

ma.....ca

resu.....tado

ta.....ta

fa.....da

pe.....tillo

fe.....tivo

moja.....me

mu.....murar

queda.....se

so.....ta.....se

se.....ta.....se



Lee con rapidez las palabras de las columnas y localiza la palabra-modelo. Subráyala.

gallito

águila loro
gallina pavo
gallo pato
oca cisne
pollo búho
pollito gallito
lorito cigüeña
jilguero gorrión
pardillo golondrina

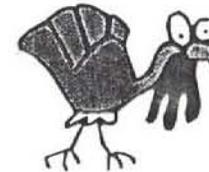
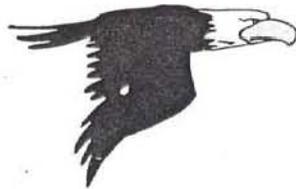
paloma

águila loro
gallina pavo
gallo pato
abubilla cisne
pollo búho
paloma gallito
lorito cigüeña
jilguero gorrión
pardillo golondrina

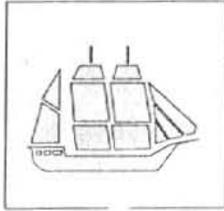
gallina

gallinero gallo
gallinas gorila
gatito gatita
ballena jabalí
gato gata
gallina galleta
agallas gallos
gatitas gatitos
gotitas tortuga

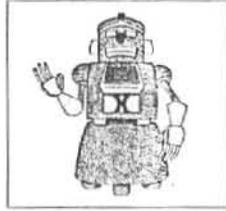
Localiza los nombres de estos animales en las columnas de arriba. Subráyalos.



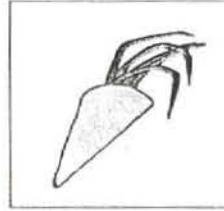
⇒ Completa estas palabras con las letras que les faltan.



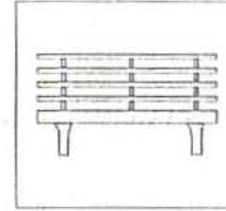
....G...CO



RO....O....



na....O



....AN....O

⇒ Escribe cada letra en su recuadro. Coloca el número de letras en los círculos.

		número de letras	
<i>beber</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>sabe</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>bota</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>bueno</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>bonita</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>

		número de letras	
<i>bebida</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>biberón</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>bueno</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>bote</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>
<i>tebeo</i>	<input type="text"/>	⇒	<input type="text"/>

Escribe en su lugar las palabras que indican los elementos propios de un día de lluvia:

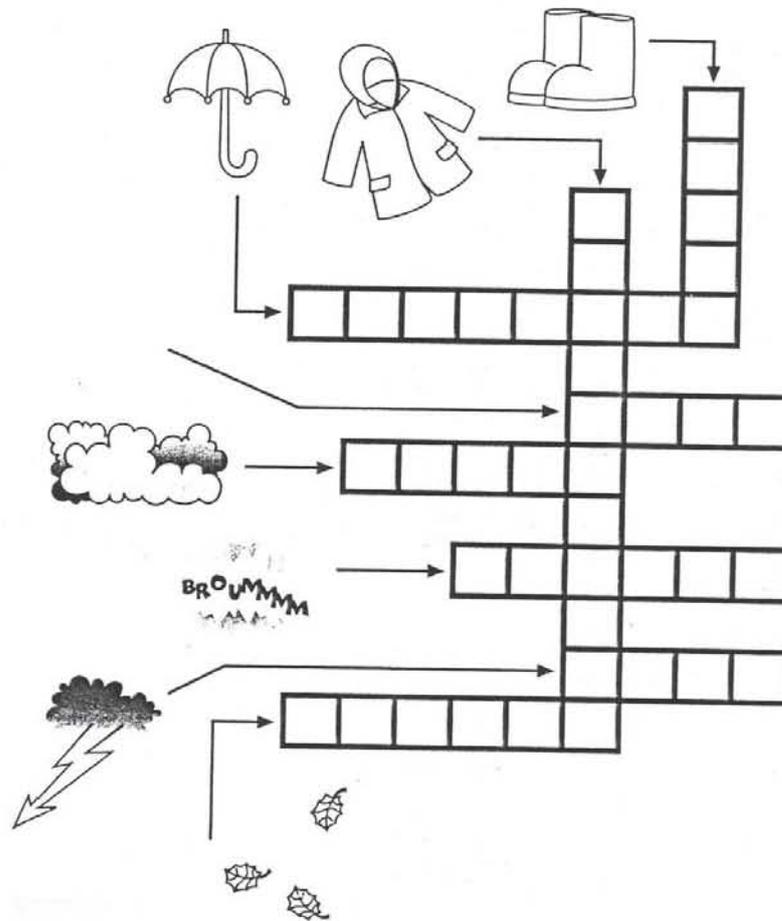
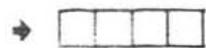


IMAGEN ESPACIAL

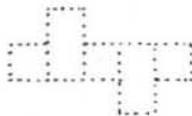
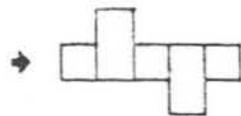
Escribe cada palabra en sus recuadros y en las líneas.

casa



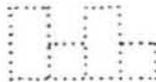
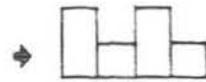


abeja



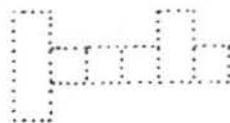
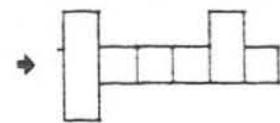


dado



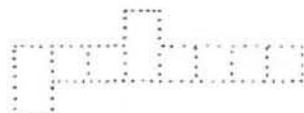
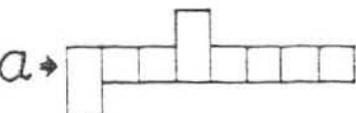


farola



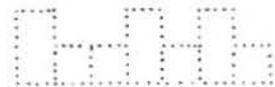
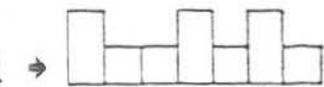


guitarra





tórtola





A) **Uniones y separaciones indebidas:** preparar textos unidos indebidamente que el niño tiene que escribir correctamente:

1. MESASILLAPOLLOESTACIONCAMELOAMIGO
.....
2. LASAGUILASHACENSUSNIDOSENLOALTODELAMONTAÑA
.....
3. LASCE BRASNOSON AN IMAL ESPELI GROSOS
.....

B) **Omisión y agregado de letras, sílabas o palabras:** se preparan textos:

— Para ser completados por el niño.

1. Los trenes sirven para
2. es un juego muy
3. En Barcelona Olimpiadas.
4. en el cine.

— Donde el niño debe tachar la palabra sin sentido:

1. Los pingüinos viven en zonas caramelo muy frías.
2. Con la lana almacén de las ovejas fabricamos ropas.
3. Elena juega con volcán su ordenador.

— Con un número determinado de palabras:

1. Escribir una oración de 6, 7, 8..., palabras.
2. Dadas varias palabras formar una oración de un número determinado. Por ejemplo, con «Juan», «avión» y «Sevilla» formar una oración de doce palabras.

⇒ Separa estas palabras en sílabas y después en letras.

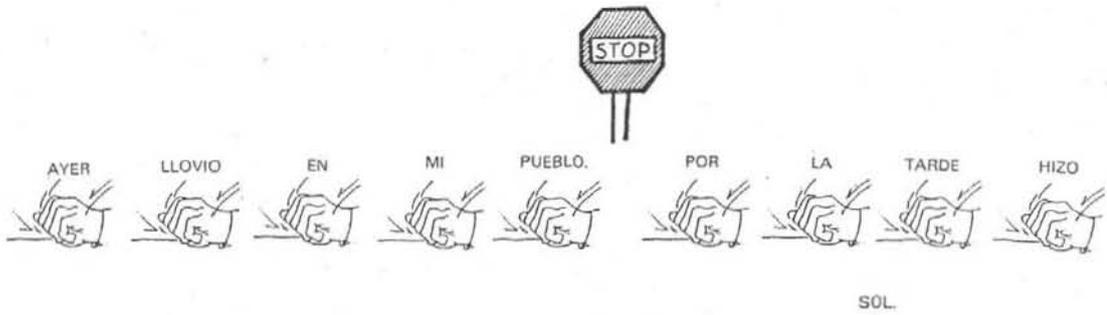
PALABRAS	SÍLABAS	LETRAS
<i>dedo</i>
<i>dedito</i>
<i>codo</i>
<i>decena</i>
<i>docena</i>
<i>pomada</i>

B43

⇒ ¿Qué palabras de las anteriores caben en estas casillas? Escríbelas en ellas.

SÍLABAS						LETRAS			
<input type="text"/>									
<input type="text"/>									

B44



Ejercicio de ritmo lector.

Separación de palabras.

Escribe cada palabra en su recuadro y forma la frase. Haz lo mismo con las líneas.

*La
casa
es
muy
grande*

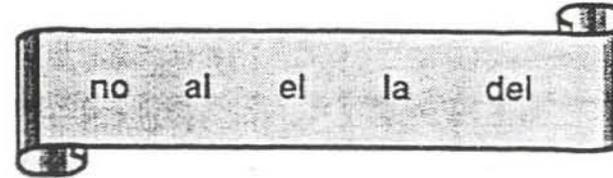
*Este
árbol
tiene
peras
maduras*

*Esa
bicicleta
lleva
una
pegatina*

Separación de palabras.



Palabras que nunca se "juntan" con otras:



Separa las palabras correctamente con una barra y escribe

La carpeta es de la profesora

La | carpeta | es | de | la | profesora

El libro es del profesor

El libro es del profesor

yo no me iré hoy al circo

yo no me iré hoy al circo

eso se lo das al chico rubio

eso se lo das al chico rubio

— Formar frases con varias palabras propuestas.



1.
2.
3.

PALABRAS PARA REPETIR

Repite las siguientes palabras renglón por renglón, de izquierda a derecha.

Pino	→	Vino
Paco	→	Pato
Oso	→	Pozo
Cola	→	Bola
Taza	→	Casa
Peso	→	Queso
Cero	→	Cerro

Codo	→	Todo	→	Lodo
Mido	→	Pido	→	Nido
Cola	→	Sola	→	Bola
Nada	→	Nata	→	Naca
Cata	→	Cana	→	Capa
Seda	→	Seta	→	Cera
Vela	→	Pela	→	Tela
Uno	→	Humo	→	Sumo

Coche	→	Noche	→	Moche	→	Roche
Las	→	Paz	→	Más	→	Mar
Mes	→	Pez	→	Tez	→	Des
Col	→	Sol	→	Dos	→	Tos
Diez	→	Pies	→	Mies	→	Mes
Su	→	Tu	→	Tul	→	Azul
Con	→	Pon	→	Ton	→	Don
Sal	→	Cal	→	Mal	→	Chal
Fiel	→	Miel	→	Riel	→	Piel

Corrección de sustituciones.

SUBRAYA LAS PALABRAS IGUALES AL MODELO

transmisión	transnisión	transmisión	trasmisión	tranmisión
transferir	trasferir	tranferir	transferir	transferir
retransmitir	retransmitir	retranmitir	retrasmitir	retramistir
transporte	trasporte	transporte	tranporte	transprote
transatlántico	tranatlántico	traslántico	translántico	transatlántico
transmisor	transmisor	trasmisor	tranmisor	transnisor
transfusión	tranfusión	transfusión	tranfusión	trasfusión
traslación	traslación	tranlación	trarlación	traslación
transparente	transparente	tranparente	tranperente	trasparente
transpirar	traspirar	tranpirar	tranpisar	transpirar
transplantar	trasplantar	transplantar	tranplantar	transplantar
transponer	tranponer	trasponer	transponer	tansponer
transtorno	transtorno	trantorno	trastorno	transtrono
transformar	trasformar	tranformar	transfromar	transformar

OPORTUNIDAD

PREPARARSE LA LECTURA



«TROCEAR» LA PALABRA Y UNIRLA DESPUÉS



¿En qué consiste?

Localiza las palabras difíciles de la lectura.

El águila sobrevoló repetidamente el lugar en busca de algunas aves para poder atacarlas. Después estuvo acechando a algunas de ellas.



Lee la palabra poco a poco. Repítelo varias veces.

sobrevoló

repetidamente

so-bre-vo-ló

re-pe-ti-da-men-te

sobre-voló

repe-tida-mente

sobrevoló

repetidamente

Consiste en separar las palabras difíciles en sílabas y leerlas poco a poco. Después leer la palabra entera.

Así:

1º Localiza (subraya) en la lectura las palabras difíciles de leer.

2º Escribe una de las palabras y sepárala en sílabas.

3º Lee sílaba a sílaba varias veces. Lee la palabra entera. Léela de nuevo hasta dominarla bien.

4º Haz lo mismo con otras palabras.

5º Lee ahora toda la lectura.

Haz lo mismo con la palabra **acechar**.

Corrección de sustituciones.

Señala las palabras correctas, escríbelas y forma una frase.



profesor *proferos* *porfesor* *prorfesor*

.....



trigre *tirge* *tigre* *trigue*

.....

tarjeta



trajeta *tarjeta* *trajetra* *tarjeta*

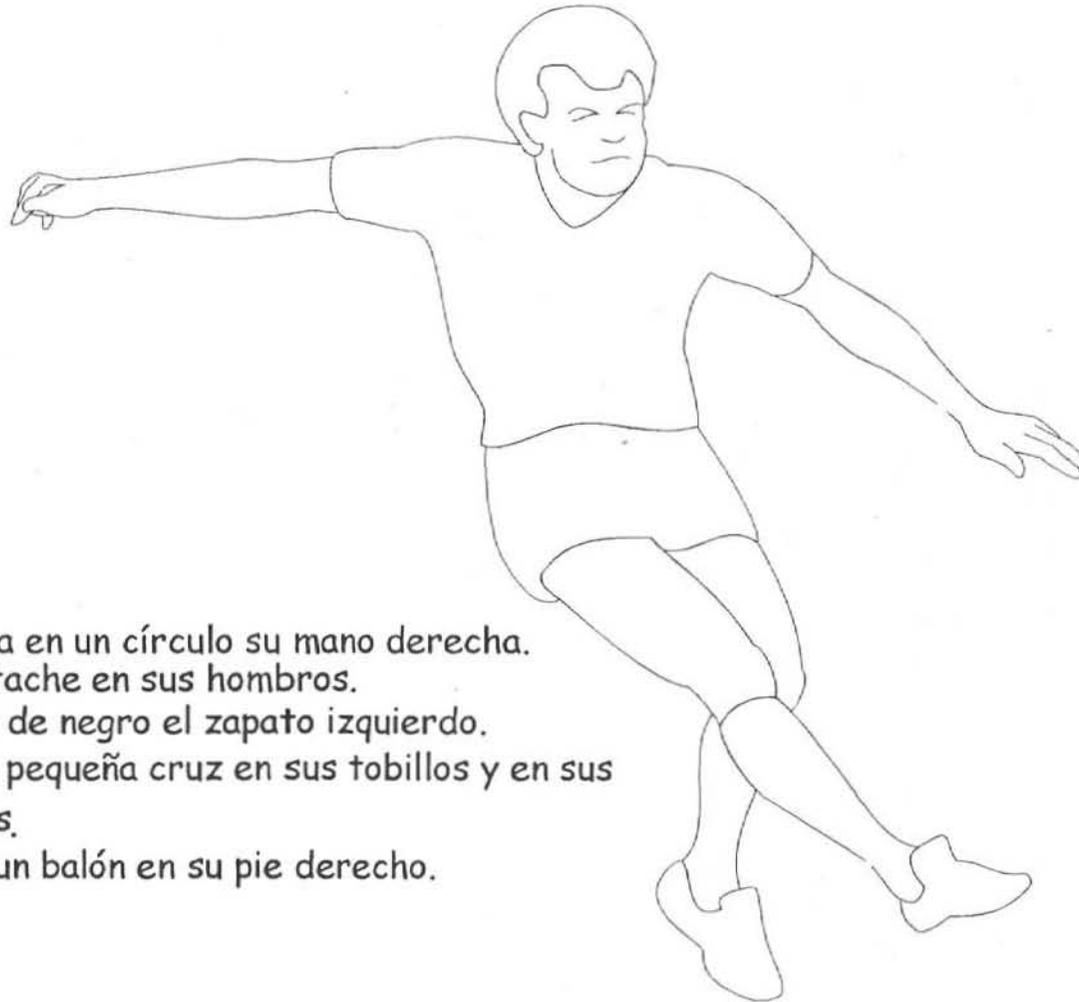
.....



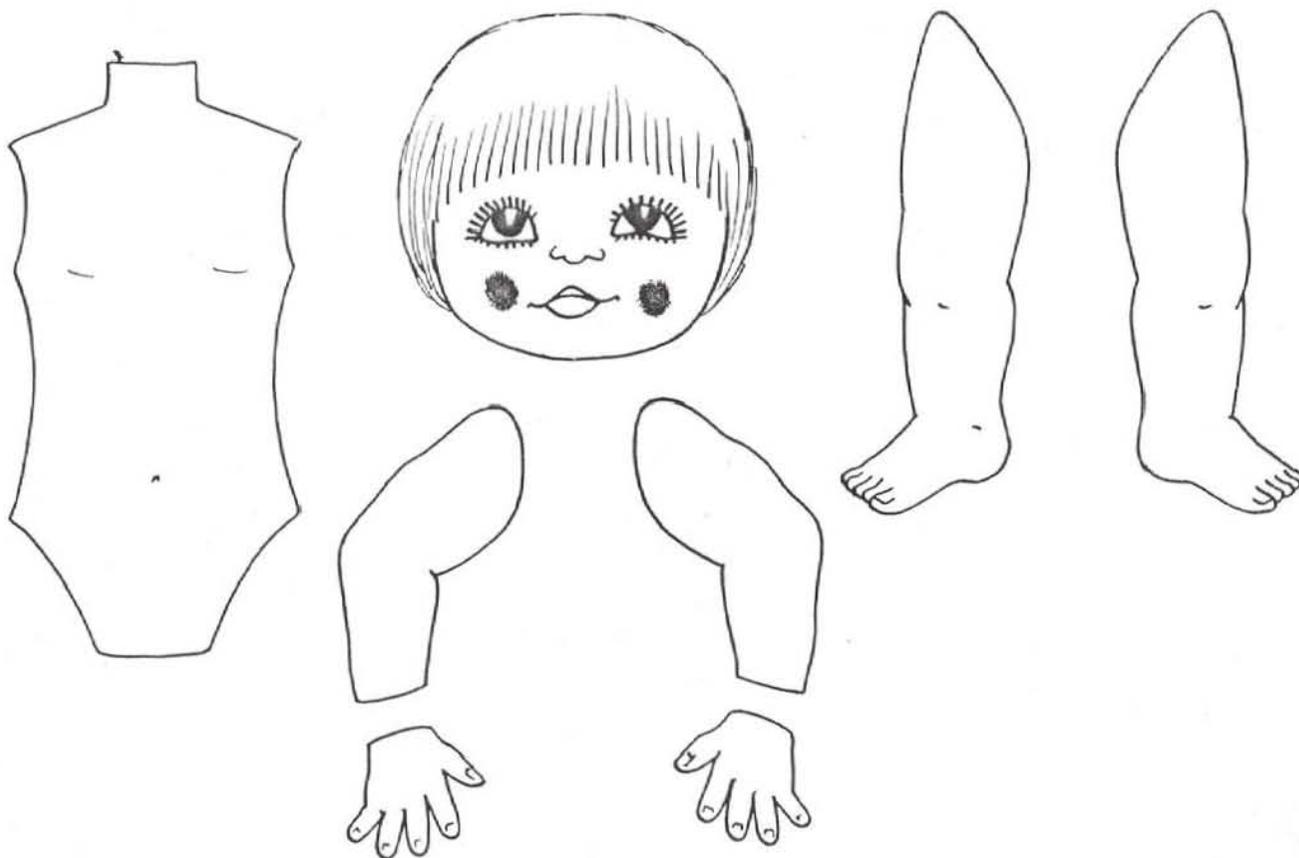
micorfono *micrófomo* *micrófono* *micófono*

.....

Fase de afianzamiento

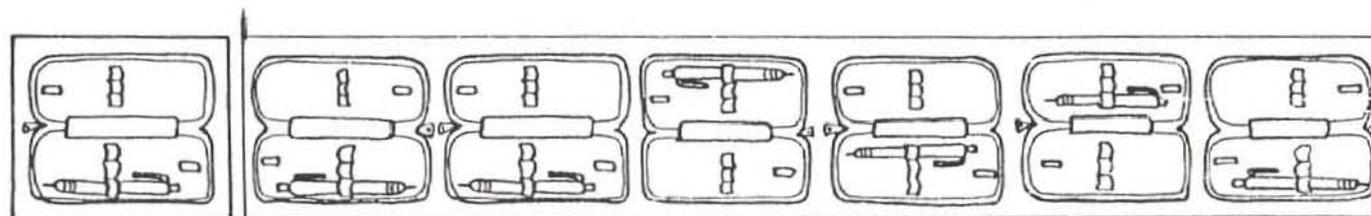
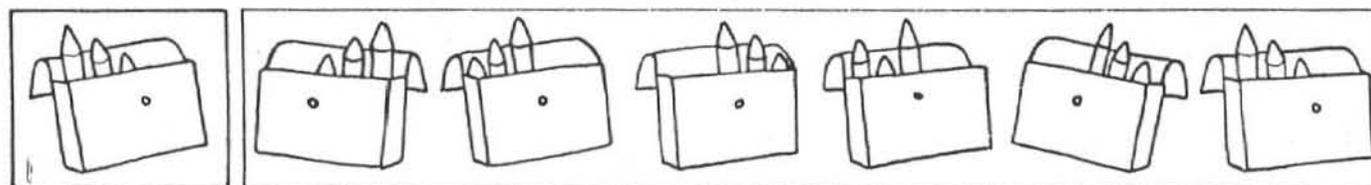
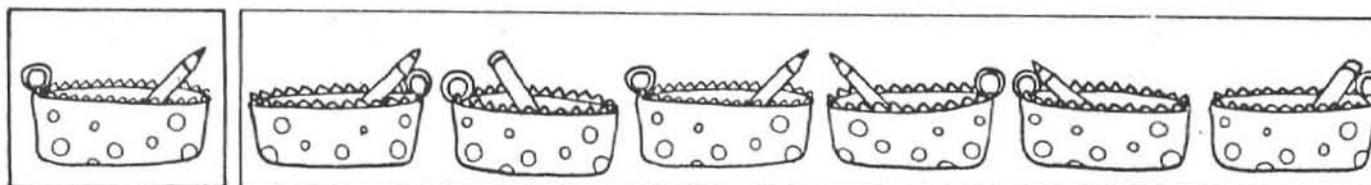
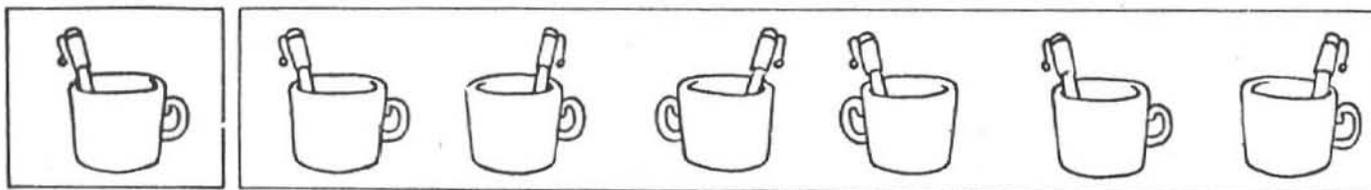


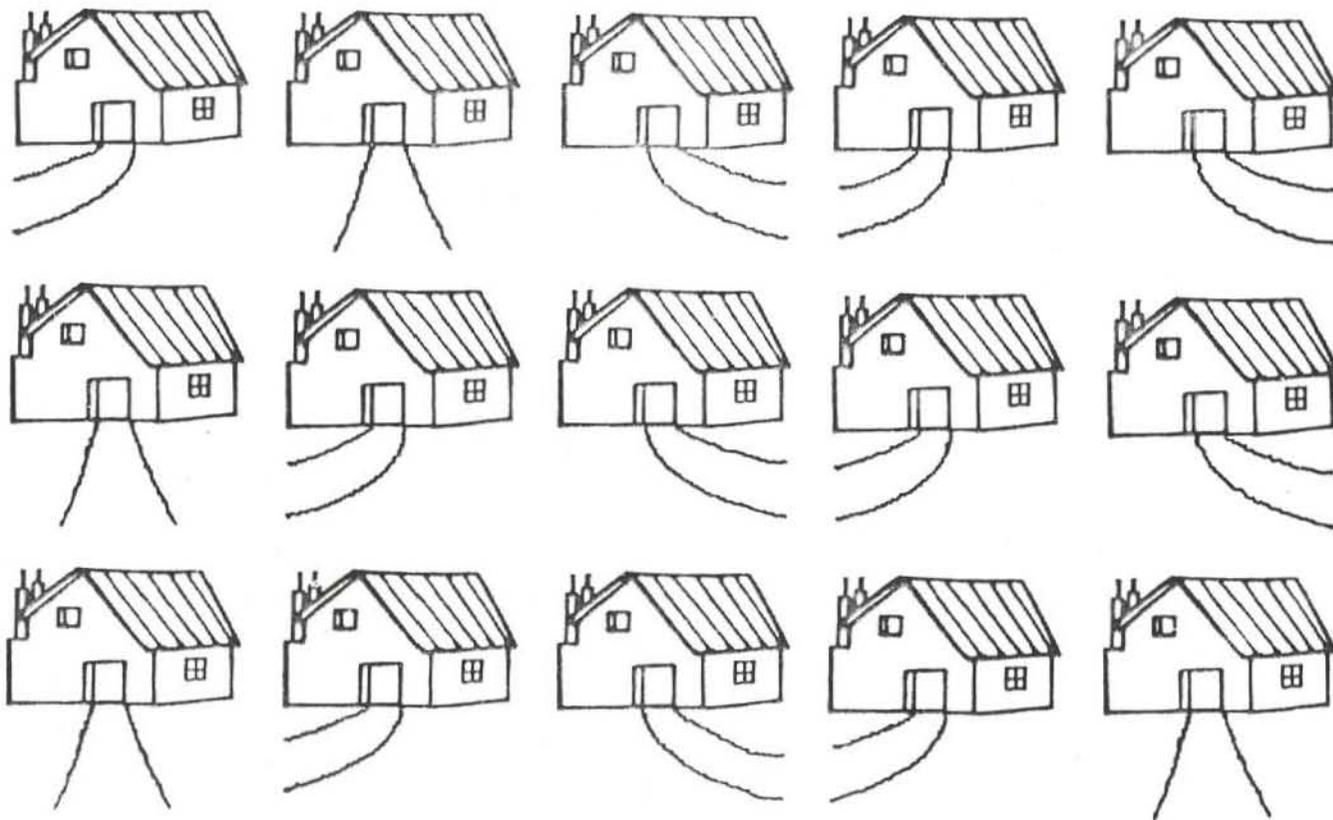
Encierra en un círculo su mano derecha.
Pon un tache en sus hombros.
Colorea de negro el zapato izquierdo.
Pon una pequeña cruz en sus tobillos y en sus muñecas.
Dibuja un balón en su pie derecho.



- Recortar y dárselo desordenado para que forme el muñeco. Debe ir nombrando las partes del cuerpo y precisando su situación en el esquema corporal completo.

★ Colorea el dibujo modelo de cada hilera. Colorea también uno o dos dibujos iguales a él.





- Colorea de amarillo las casas que tienen el camino hacia tu derecha.
- Colorea de rojo las casas que tienen el camino hacia tu izquierda.
- Colorea de azul las casas que tienen el camino en medio.

b	d	d	d	b	b	b	d	d	b	b	d	b	d
d	d	b	b	b	b	d	d	b	d	b	d	d	b
d	d	b	d	b	d	b	b	d	d	b	b	b	d
b	b	b	d	d	d	b	d	b	d	b	b	d	b
b	d	d	d	d	d	b	b	b	b	d	d	b	d
b	d	b	d	d	b	b	b	d	d	b	b	d	b
b	d	b	b	d	b	d	b	b	b	d	d	b	d
b	d	d	b	b	d	b	d	d	b	d	b	d	b
b	b	d	d	b	b	d	b	b	b	d	b	d	d
d	b	b	b	d	d	b	b	d	d	d	b	d	b

Lee las letras.

Rodea la letra b

Tacha la letra d

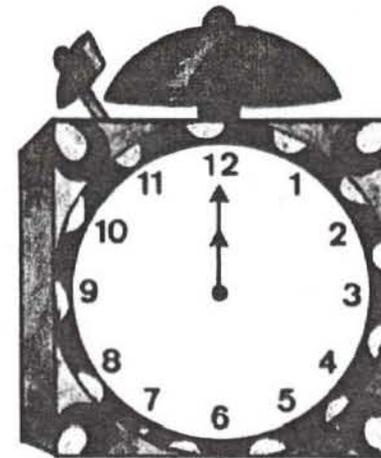
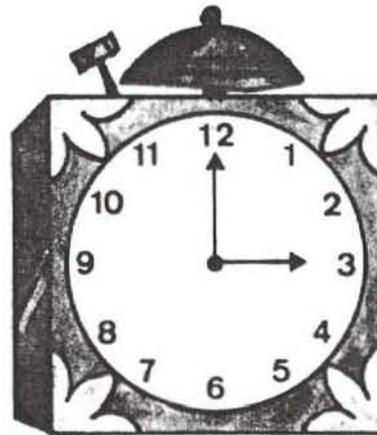
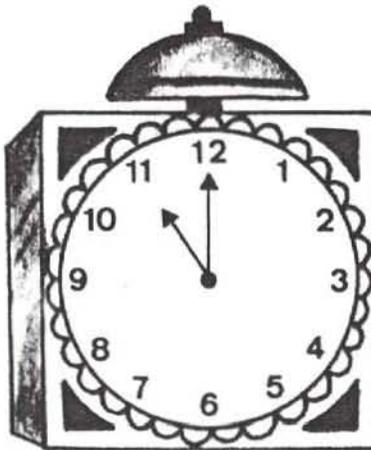
— Con un reloj didáctico, el profesor inicia al niño en su manejo, enseñándole los elementos que lo componen y su función.

A continuación, de forma manual, hacen ejercicios poniendo las manillas en horas determinadas.

Se debe empezar por las horas en punto, después por las medias horas, etc.

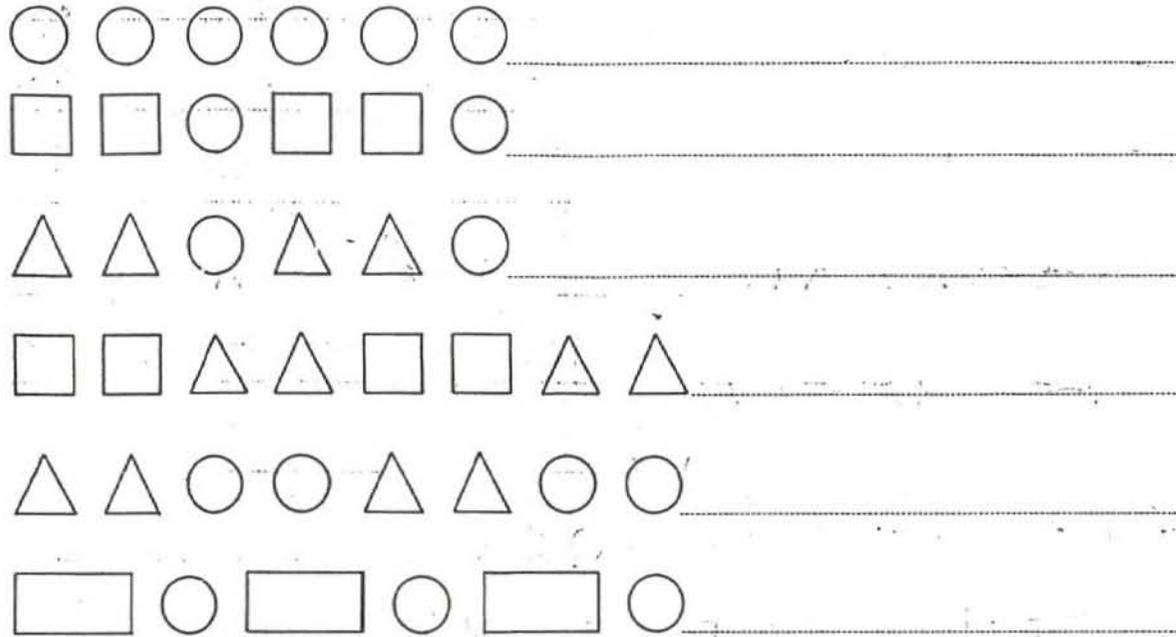
Por ejemplo:

- Yo pongo las manillas y tú me dices qué hora es.
- Yo te digo la hora y tú pones las manillas.



• Escribe debajo de cada reloj la hora que es.

EJERCICIOS DE ACTIVIDAD MENTAL / SERIACIONES



Continúa dibujando

Después por letras:

m-e-s-a = mesa
p-a-t-o = pato
p-e-l-o-t-a = pelota
p-a-n-t-a-l-ó-n = pantalón
ch-o-c-o-l-a-t-e = chocolate
a-v-e-n-i-d-a = avenida
v-e-n-t-a-n-a = ventana
t-r-e-n-z-a = trenza
f-r-i-j-o-l-e-s = frijoles
t-r-i-á-n-g-u-l-o = triángulo
e-x-c-u-r-s-i-ó-n = excursión
c-i-v-i-l-i-z-a-c-i-ó-n = civilización

C8

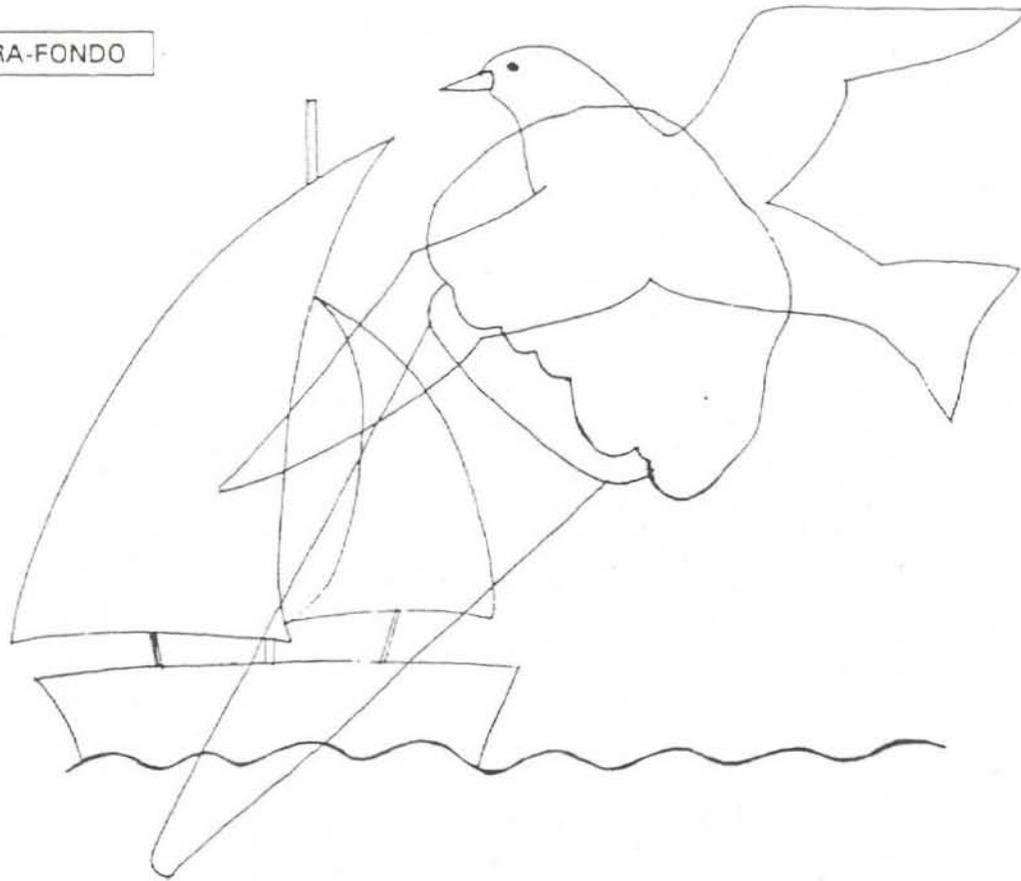
Después por letras

p-1-2-3-a-1-2-3-p-1-2-3-á = papá
m-1-2-3-a-1-2-3-m-1-2-3-á = mamá
m-1-2-3-e-1-2-3-s-1-2-3-a = mesa
p-1-2-3-a-1-2-3-t-1-2-3-o = pato
p-1-2-3-e-1-2-3-l-1-2-3-o-1-2-3-t-1-2-3-a = pe-
lota
p-1-2-3-a-1-2-3-n-1-2-3-t-1-2-3-a-1-2-3-
l-1-2-3-ó-1-2-3-n = pantalón
ch-1-2-3-o-1-2-3-c-1-2-3-o-1-2-3-l-1-2-3-a-
1-2-3-t-1-2-3-e = chocolate

C9

Figura-Fondo.

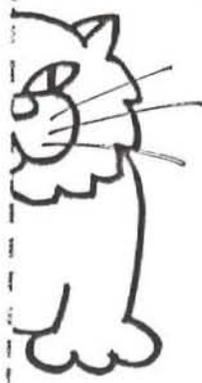
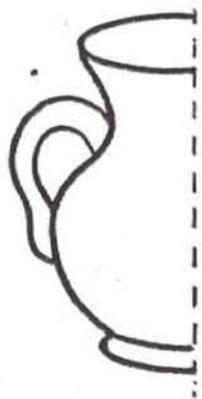
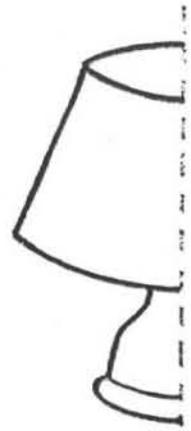
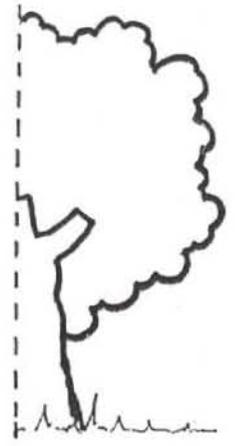
FIGURA-FONDO



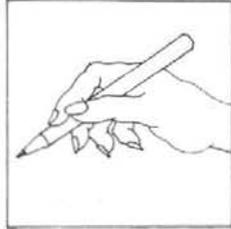
COLOREA EL HELADO

SIMETRIA

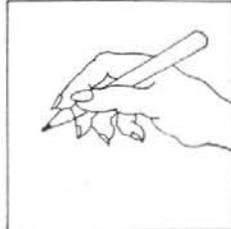
Pinta la mitad que falta en estos dibujos.



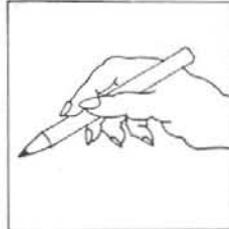
POSICIÓN DEL LÁPIZ



INCORRECTO



CORRECTO



INCORRECTO

COLOCA LOS DEDOS SEGÚN EL MODELO CORRECTO SIN APRETARLOS EXCESIVAMENTE CONTRA EL LÁPIZ

Ejercicios de presión.

PRESION

Observa los distintos tipos de presión en la escritura:



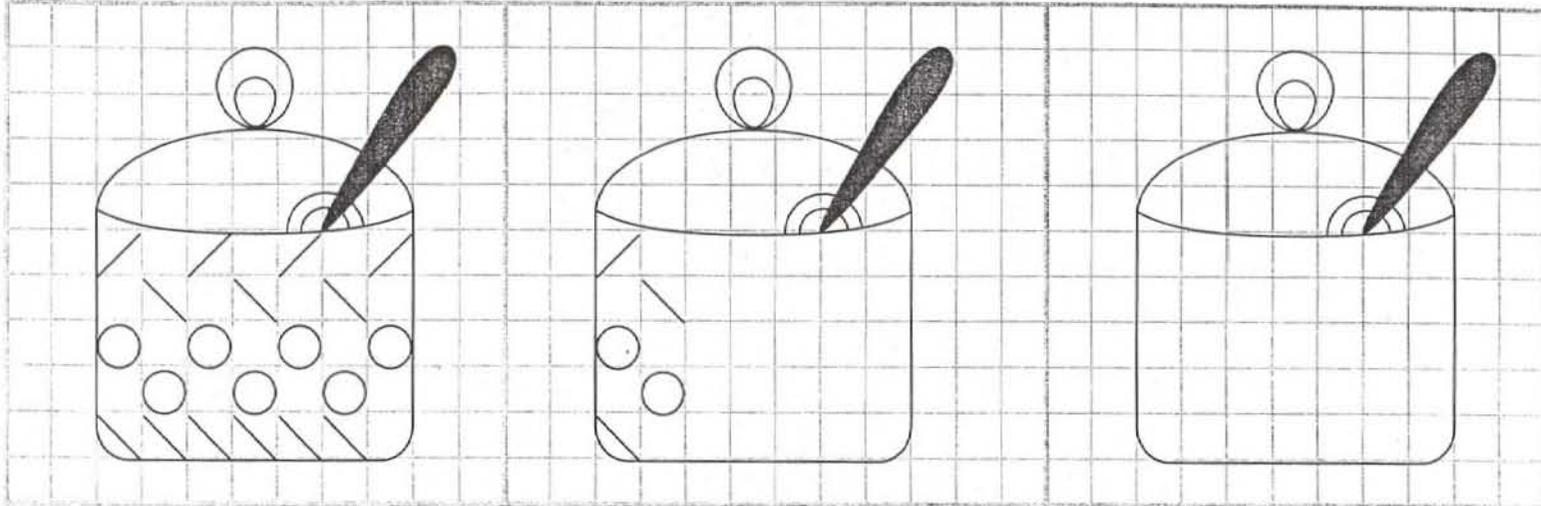
PRESION FUERTE + escritura fuerte

PRESION NORMAL + presión adecuada

PRESION DEBIL + presión muy floja

Haz una copia con presión normal:

Azucarera



A a -

a -

A a -

a -

A a -

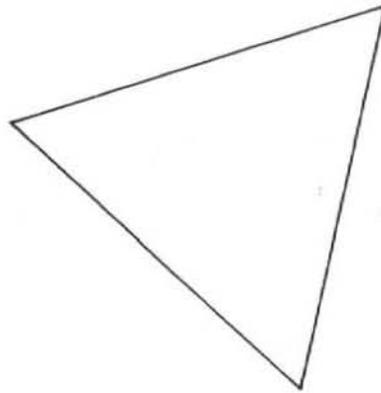
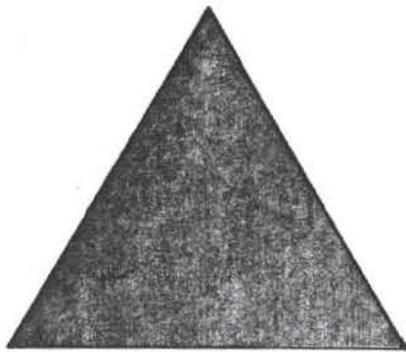
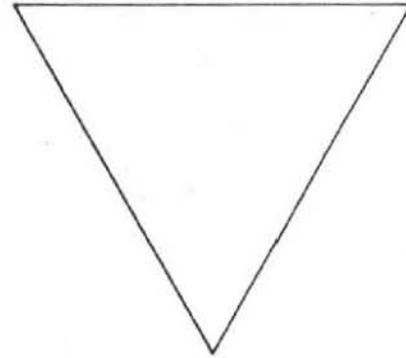
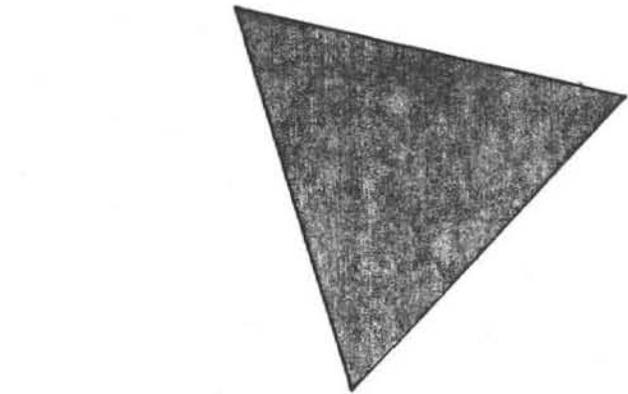
a -

A a -

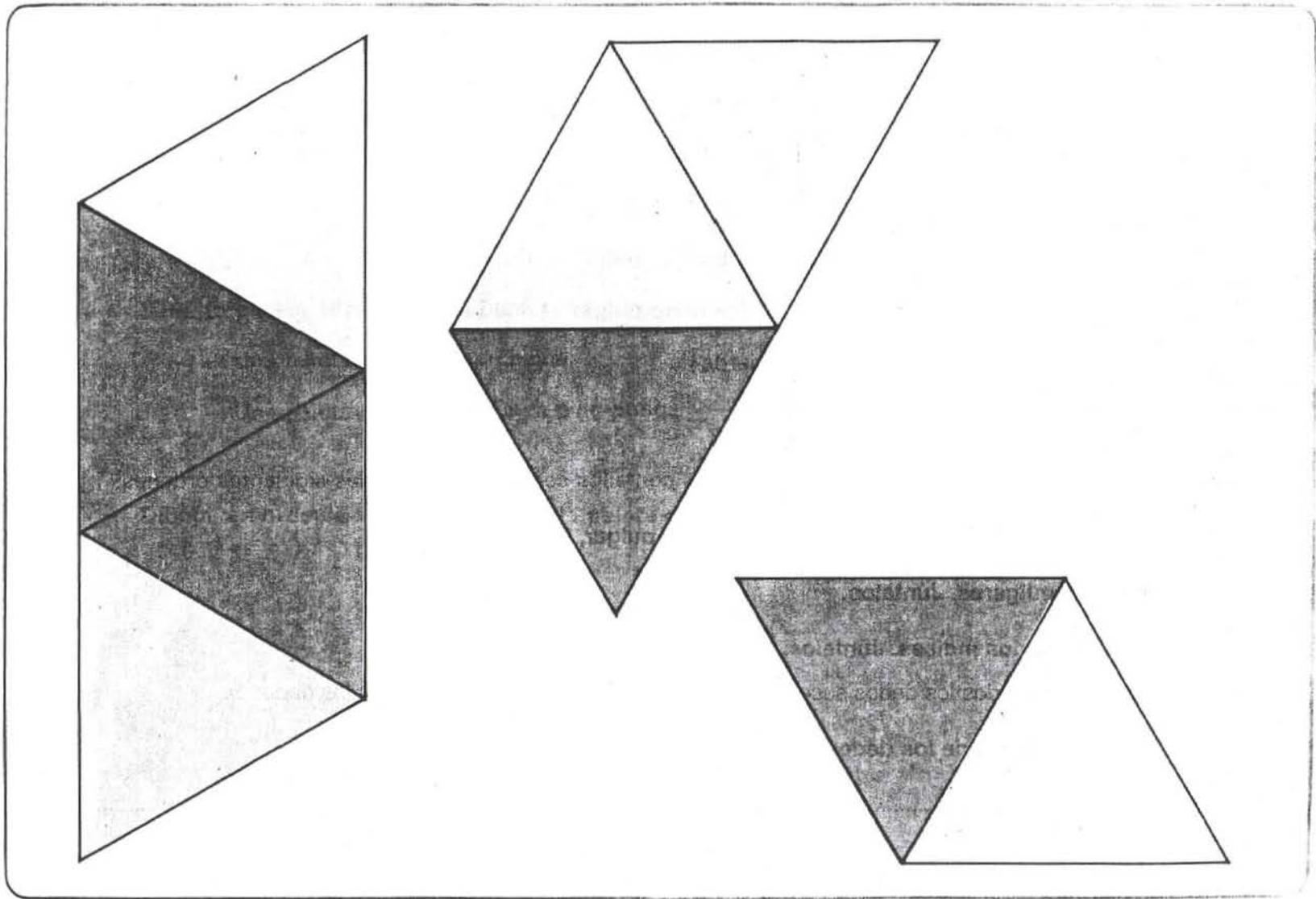
a -

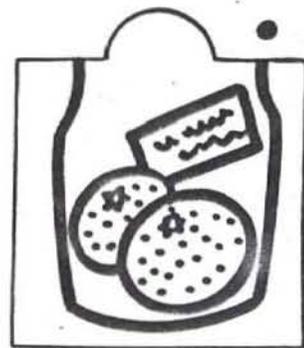
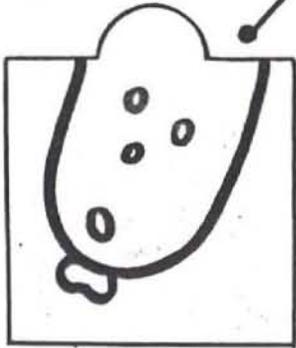
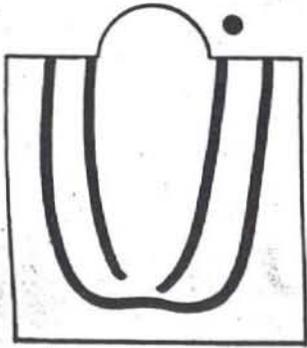
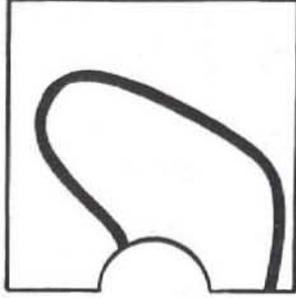
A a -

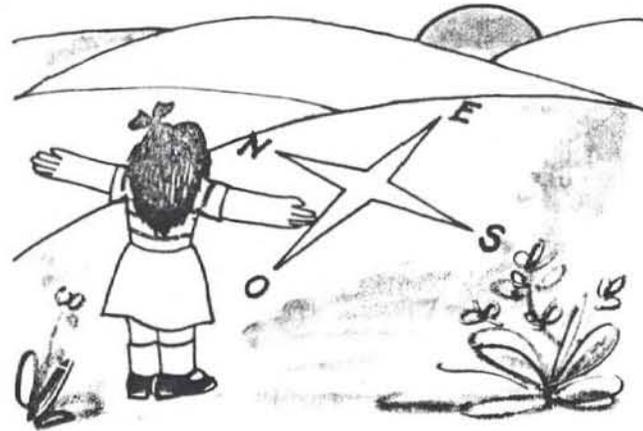
a -



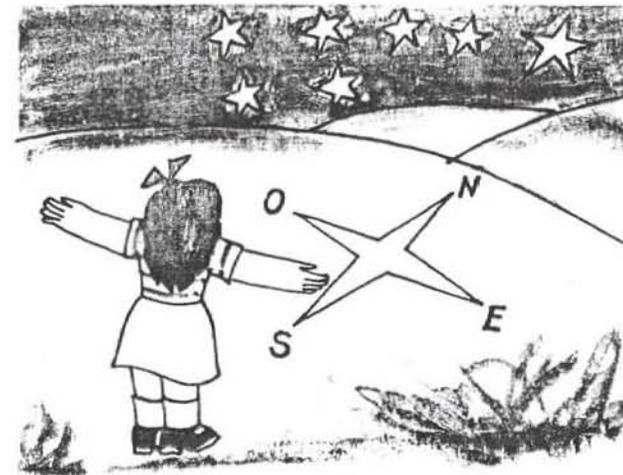
● Recorta estas figuras y construye con ellas los modelos de la página siguiente.



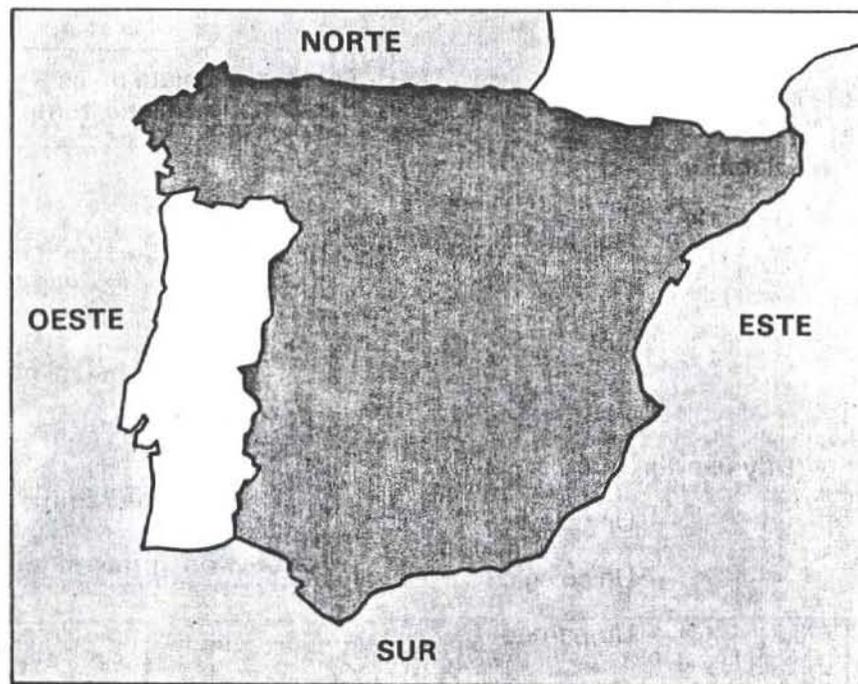




- El sol sale por el **ESTE**.
- Si la niña se pone mirando hacia donde sale el sol, con los brazos en cruz, su mano **DERECHA** apuntará hacia el **SUR** y la **IZQUIERDA** hacia el estará de frente al y dará la espalda al
- Imagínate que la niña gira hacia la **DERECHA** y se queda mirando al **SUR**. Dará la espalda al su mano **DERECHA** señalará el y su mano **IZQUIERDA** el



- Se ha hecho de noche, y ahora es la Estrella Polar la que nos orienta, indicando dónde está el **NORTE**.
- La niña se coloca de cara a la Estrella Polar, como en el dibujo, y entonces su mano **DERECHA** indica el y su mano **IZQUIERDA** el
- Después gira hacia su **IZQUIERDA** y se queda de cara al **OESTE**. Entonces, está de espaldas al su mano **DERECHA** apunta al y su mano **IZQUIERDA** al

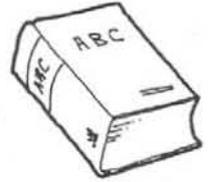


— En un mapa, el NORTE está arriba,
el SUR abajo,
el OESTE a la izquierda,
el ESTE a la derecha.

- Si estás en el OESTE y caminas hacia la DERECHA, ¿hacia dónde irás?
- Si estás en el SUR y viajas hacia arriba, irás hacia el
- Si estás en el ESTE y vas hacia la IZQUIERDA, irás en dirección
- Caminando desde el NORTE hacia ABAJO, llegarás al
- Caminando desde el OESTE hacia ARRIBA vas en dirección

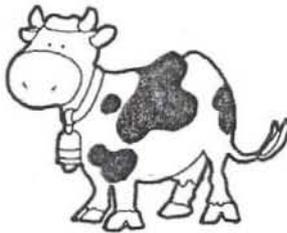
e parecen?

Estos dibujos son diferentes pero se parecen en algo. ¿Sabes en qué?
Colorea los dibujos que se parecen.



parecen en que _____

Son diferentes porque _____



parecen en que _____

Son diferentes porque _____

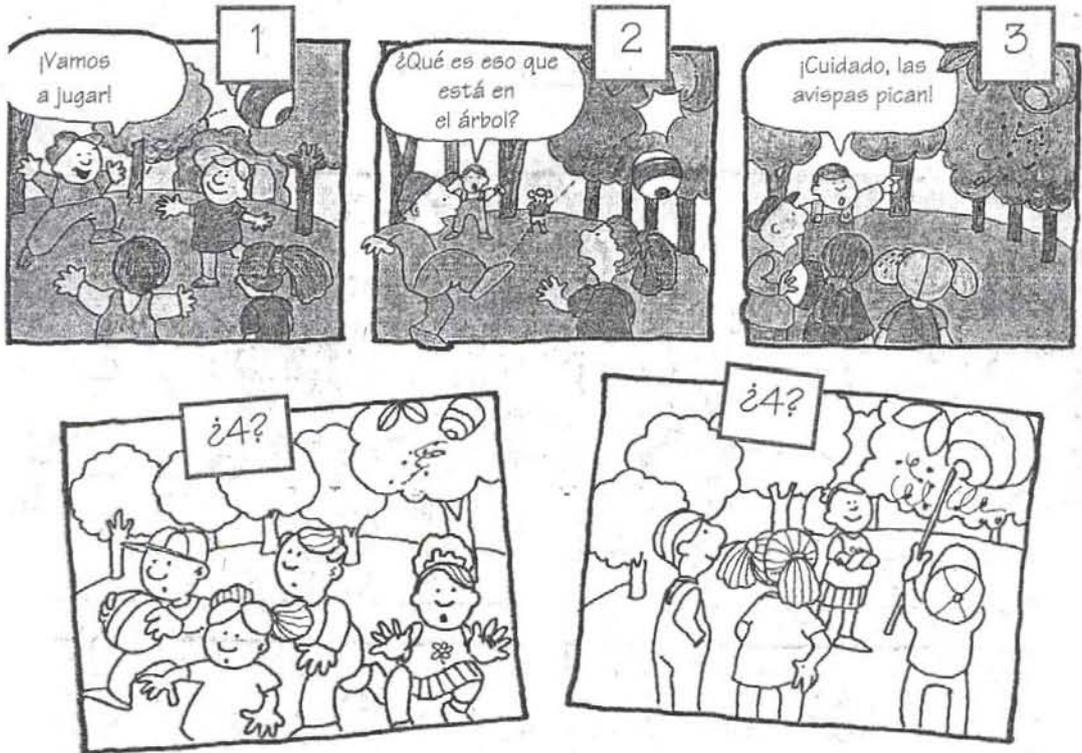


parecen en que _____

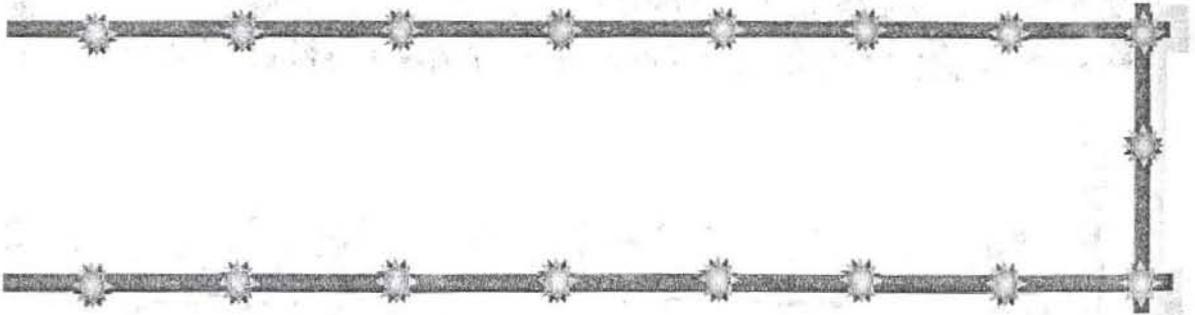
Son diferentes porque _____

¿E pasará si...?

Colorea el recuadro que muestra lo que deben hacer estos niños y niñas.



Dibuja otra opción para terminar la historieta.



as para comentar: ¿qué observas en la historieta?, ¿conoces las avispas?, ¿cómo llamamos a la "casita" /iven?, ¿por qué crees que trataron de picar a los niños y a las niñas?, ¿las niñas y los niños las molestaron a o?, ¿es bueno o malo molestar a los animales?, ¿por qué?, ¿son malas las avispas?, ¿por qué pican?, ¿qué je harán estos niños y niñas cuando vuelvan a ver un panal?

Combinaciones secretas

Encuentra la clave de estas combinaciones y escribe las que faltan.

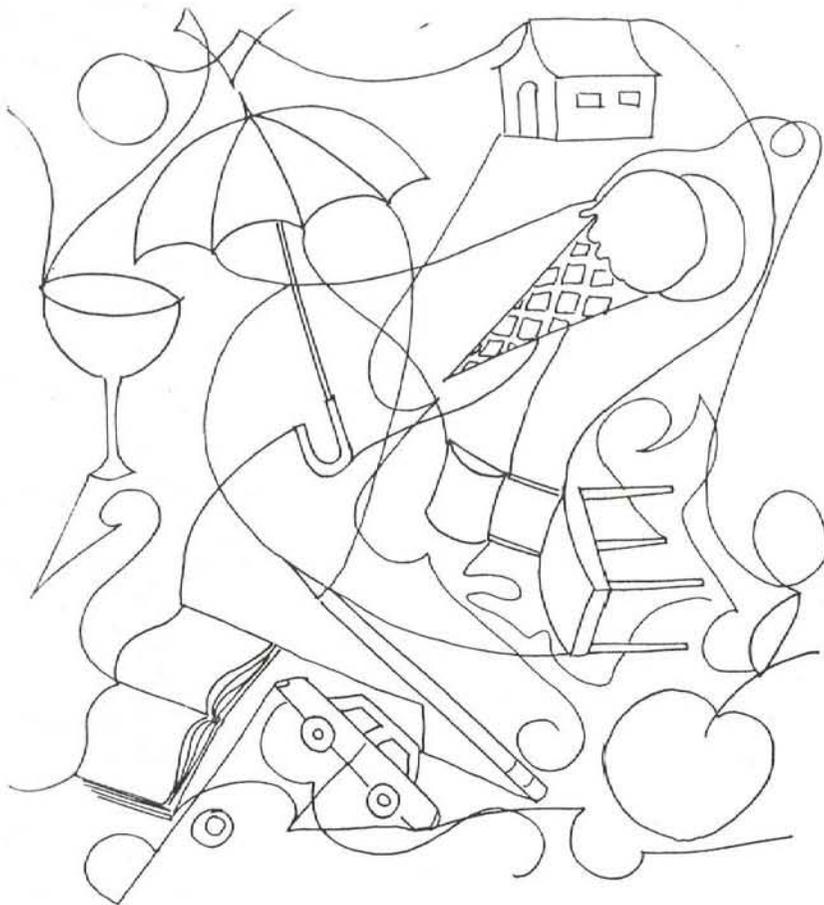
AM	BM	CM
DM		

PR		PT
PU		

AB	BC	CD
	EF	

	BY	CX
	EV	

Inventa dos combinaciones secretas.



Busca las figuras de la parte inferior de la ilustración entre los dibujos que están arriba.

C22

EJERCICIOS DE MEMORIA VISUAL

RECORDAR SIMBOLOS VISUAL

Objetivo: Recordar una serie de símbolos visuales.

Materiales: Tarjetas con símbolos, hojas de respuestas.

Instrucciones: Mira atentamente estas tarjetas de presentación instantánea que voy a enseñarte. Después daré la vuelta a la tarjeta, y tu tienes que subrayar la secuencia de símbolos correcta en la hoja de respuesta.

1. <input type="checkbox"/> O \$ A	1. \$ O A O \$ A A \$ O
2. <input type="checkbox"/> + D5	2. + D5 XD5 5D*
3. <input type="checkbox"/> 9TSb	3. 9STb dTSb 9TSb
4. <input type="checkbox"/> CaYp	4. CaYq CaYp CaYg
5. <input type="checkbox"/> Grik O	5. grik O griko Grik O
6. <input type="checkbox"/> Ya bar	6. Ya bar ya bar yaber Yab ar
7. <input type="checkbox"/> red ar	7. Red ar rad ar red ar
8. <input type="checkbox"/> oi ale lu	8. oi ala lu oi ale lu oe lae lu oi ali lu
9. <input type="checkbox"/> a bota gota	9. a gota bota a bota gota a bota pota a dota bota

Evaluación: Número correcto _____

Tipos de errores _____

Variaciones: Hacer que el alumno dibuje símbolos sencillos en fichas para hacer secuencias de tarjetas. Utilizar palabras con sentido y frases de libros básicos de lectura.

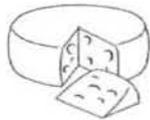
C21

 Rodea las palabras que sean iguales al modelo.

<i>paquete</i>	⇒	<i>copete</i>	<i>capote</i>	<i>paquete</i>	<i>Paquito</i>
<i>queso</i>	⇒	<i>cosa</i>	<i>queso</i>	<i>guiso</i>	<i>queso</i>
<i>máquina</i>	⇒	<i>máquina</i>	<i>matina</i>	<i>quina</i>	<i>naquima</i>
<i>quinqué</i>	⇒	<i>Quique</i>	<i>Enrique</i>	<i>quinqué</i>	<i>quinqué</i>
<i>esquimal</i>	⇒	<i>esquima</i>	<i>esquimal</i>	<i>esquiaba</i>	<i>esquimal</i>

 Escribe el nombre de cada dibujo.











¿Cuántas veces?

- 66 Observa con cuidado y cuenta las veces que se repiten los números. No debes señalarlos con tu lápiz ni con tu dedo.

8	3	1	6	2	4	5	8	6	2	5	1	4	6	2	3	8
1	7	6	4	5	3	2	1	7	8	9	6	5	4	3	2	1
5	8	7	4	9	8	3	4	2	1	7	6	5	3	4	9	8
4	5	3	2	5	7	8	9	5	6	4	2	3	1	4	5	3

¿Cuántas veces se repite cada número?

1 = _ 2 = _ 3 = _
4 = _ 5 = _ 6 = _

¿Cuántas veces se repite cada número?

5 = _ 6 = _ 7 = _
8 = _ 9 = _ 0 = _

6	7	4	8	3	9	2	5	8	6	9	7	0	3	0	4	5
4	5	6	3	7	3	9	2	4	1	2	3	5	4	2	6	7
6	7	5	4	3	2	4	3	1	5	9	4	8	3	5	2	4
9	7	5	3	1	2	4	6	8	0	7	5	3	2	1	4	3
7	5	6	4	5	3	5	4	3	1	2	4	6	8	0	9	7
8	3	0	9	1	5	4	7	2	6	3	8	5	7	8	6	9

9	8	5	7	0	9	1	5	7	3	1	4	6	7	3	5	0
7	5	3	1	2	4	6	8	6	4	2	3	1	3	5	7	9
0	0	6	3	1	2	4	3	6	5	4	2	3	1	7	5	4
3	5	4	6	5	7	6	8	5	3	4	2	3	1	4	6	8
6	4	2	1	3	5	7	8	0	8	6	4	2	1	3	5	7
7	5	3	2	1	4	3	2	5	4	3	6	5	4	7	6	5
7	5	3	1	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	4	5
7	5	3	1	5	3	1	6	4	2	6	4	2	4	6	4	2
8	2	0	9	4	1	5	7	9	0	1	3	7	9	0	3	1

¿Cuántas veces se repite cada número?

0 = _ 1 = _ 3 = _
5 = _ 7 = _ 9 = _

Memoria asociativa

Asocia cada personaje con su nombre.

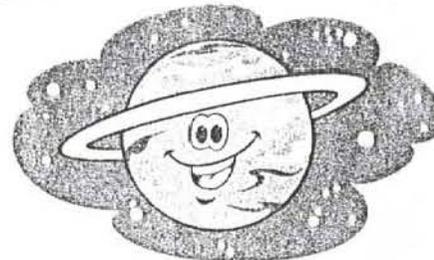
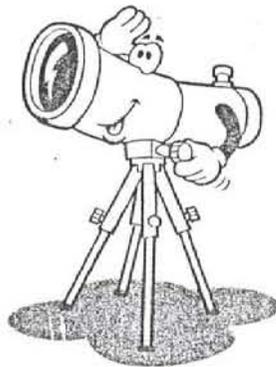
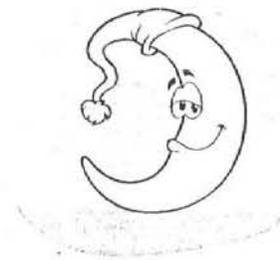
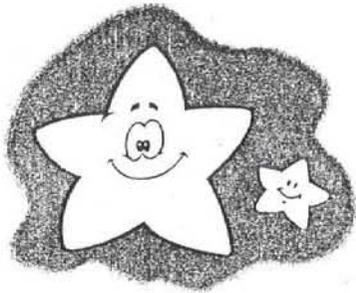


Zorri Paleti Lina Potite Equilibrio San Jorge Holmes Adelantado



Memoria visual

Observa con muchísima atención todos los dibujos de la página durante 30 segundos.



Pasa a la página siguiente.

Memoria visual

De todos los dibujos de la página anterior rodea con un círculo los que sí estaban.

el sol la luna un microscopio un avión un marciano una cometa una avioneta
Júpiter una nube un telescopio un ovni una nave espacial tres planetas

Contesta a estas preguntas.

¿Recuerdas....

... cuántas patas tenía el telescopio?

... cuántas estrellas había alrededor de la luna?

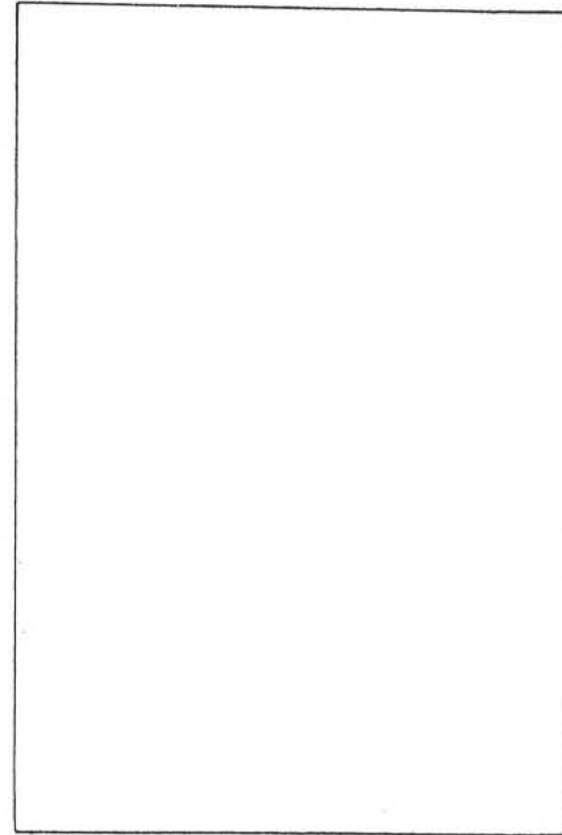
... cuántos dientes tenía el marciano?

... qué había entre la nube y las estrellas?

... qué llevaba puesta la luna?

Comprueba tus respuestas con la página anterior

★ Fíjate bien en los dibujos de estos utensilios de aseo. Dobra la hoja por donde indica la línea, de manera que no los veas. Dibuja estos objetos en el recuadro de la derecha.



Memoria visual

Observa con atención estos dibujos y lee los textos.



La doctora visitó ayer por la mañana a tres pacientes que estaban enfermos. Uno de ellos se llamaba Lorenzo y tenía un resfriado, otra enferma era Lucrecia, que le dolía una muela y el tercero, que se llamaba Lucas, tenía un fuerte empacho.



Don Venancio era el veterinario del pueblo de Monteverde del Camino. Los vecinos le llevaban a sus animales para que los curara. Una vez le llevaron a Cerdín, un pequeño cerdito que estaba resfriado. Don Venancio le auscultó y le recetó un jarabe para curarlo.



Doña Gertrudis es la enfermera. Es la encargada de curar las heridas y de poner las inyecciones a los enfermos. Todos le tienen un poco de miedo pero ella les tranquiliza diciéndoles que no les dolerá. Es muy amable y simpática.

Memoria visual

Completa las palabras que faltan en los textos sin mirar la página anterior.



La doctora visitó ayer por la mañana a pacientes que estaban enfermos. Uno de ellos se llamaba Lorenzo y tenía un otra enferma era que le dolía una muela y el tercero, que se llamaba tenía un fuerte



Don era el veterinario del pueblo de del Camino. Los vecinos le llevaban a sus para que los curara. Una vez le llevaron a un pequeño cerdito que estaba resfriado. Don Venancio le y le recetó un para curarle.



Doña es la enfermera. Es la encargada de y de poner las inyecciones a los Todos le tienen un poco de miedo pero ella les tranquiliza diciéndoles que Es muy amable y

Comprueba tus respuestas con la página anterior

Lee en voz alta estas series de números para que tu compañero/a los oiga y los repita en el mismo orden. Comprueba que lo hace bien. Después cambia la tarea: tu compañero/a lee y tú escuchas y repites los números.

Podéis escribir los números después de oír toda la serie.

0 4 8 9 5 1

8 5 2 8 8 0

6 6 4 7 4 8

4 4 8 7 7 4

3 1 7 5 6 2

1 0 0 7 5 4

Estas palabras y frases pueden usarse tanto para ejercicios de memoria simple como para aprendizaje de secuencias.

murciélago hombre contar murciélago gato

fantasma casa gritar gato fantasma brazo

Jaime dijo ¡ay!

El perro corrió

Jaime dijo ¡ay!

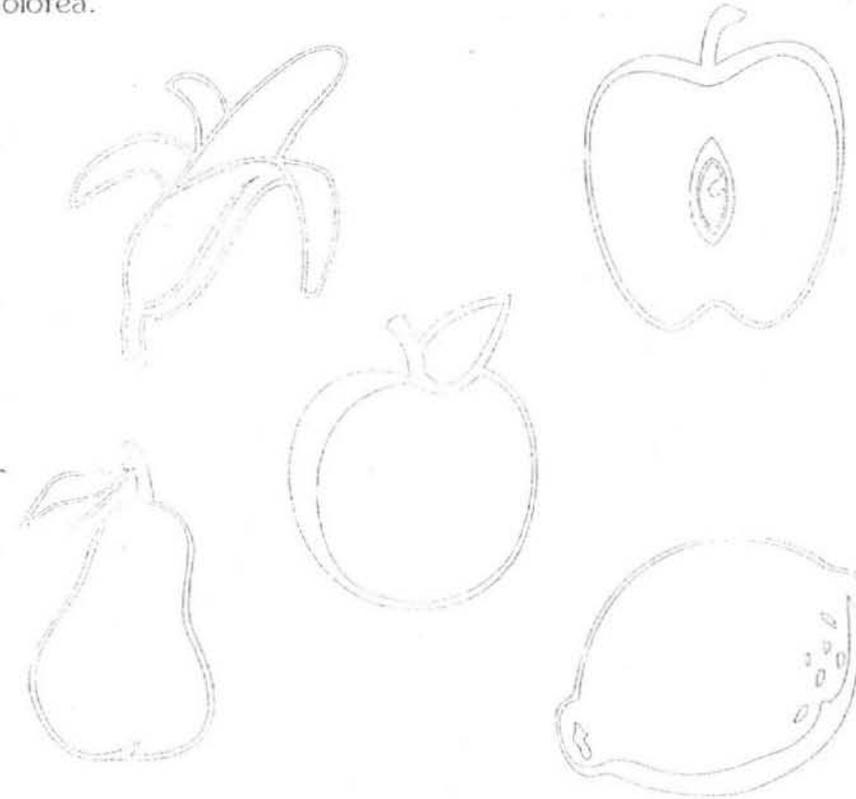
El fantasma se fue

Él fue a su casa

¿Serías capaz de recordar estas series de palabras? Después de escucharlas intenta repetirlas (*).

<i>manzana</i>	<i>verde</i>
<i>naranja</i>	<i>redonda</i>
<i>pera</i>	<i>alargada</i>
<i>limón</i>	<i>amarillo</i>
<i>plátano</i>	<i>maduro</i>
<i>uva</i>	<i>dulce</i>
<i>melón</i>	<i>fresco</i>

Colorea.



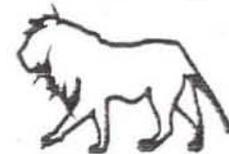
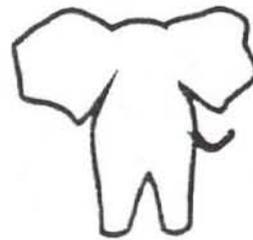
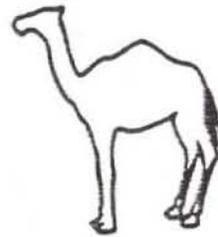
(*) Leer en voz alta para que el/la alumno/a los escuche con atención.

Memoria auditiva.

¿Serías capaz de recordar estas series de palabras? Después de escucharlas intenta repetirlas (*).

<i>elefante</i>	<i>enorme</i>
<i>camello</i>	<i>aburrido</i>
<i>asno</i>	<i>tozudo</i>
<i>jirafa</i>	<i>altísima</i>
<i>león</i>	<i>tranquilo</i>
<i>zorro</i>	<i>astuto</i>
<i>leopardo</i>	<i>dormilón</i>

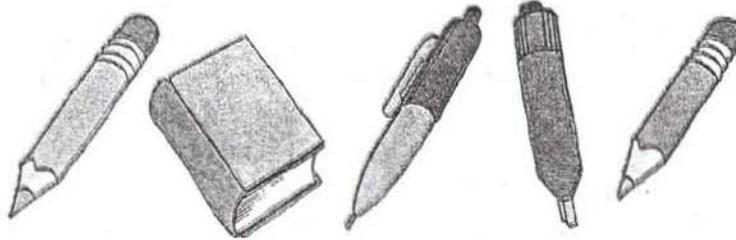
Colorea.



(*). Leer en voz alta para que el/la alumno/a las escuche con atención.

¿Cuáles se parecen?

 Encierra con color los dibujos que se parecen.



¿En qué se parecen? _____

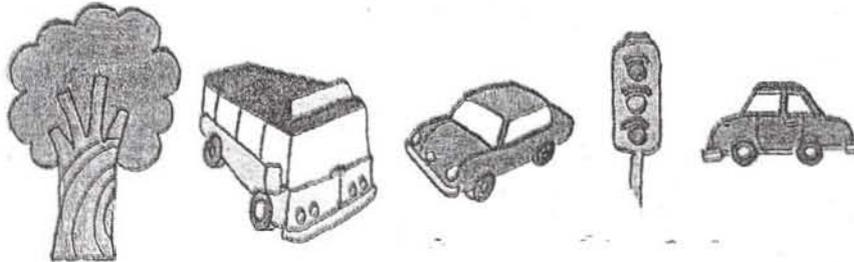
¿Qué es un lápiz? _____

Dejará de ser lápiz si le quitamos: _____

¿Qué es un libro? _____

Dejará de ser libro si le quitamos: _____

 Marca con una X los dibujos que se parecen.



¿En qué se parecen? _____

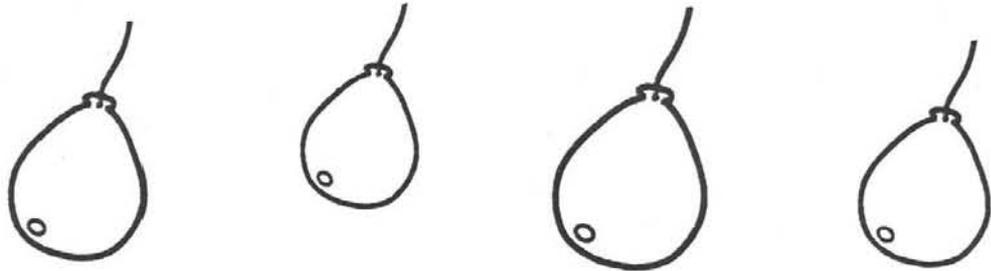
¿Qué es un automóvil? _____

Dejará de ser un automóvil si le quitamos: _____

¿Qué es un semáforo? _____

Dejará de ser un semáforo si le quitamos: _____

Lee las frases que describen el dibujo y escribe las palabras que faltan.



Mamá hizo un _____.

En este momento, mamá está poniendo

las _____ al _____.

Voy a cumplir _____ años. ¡Te invito a mi fiesta!

— Formar palabras con varias letras.



.....
.....
.....
.....
.....

— Formar palabras con un silabario.



.....
.....
.....
.....
.....

COMPLETAMOS Y UNIMOS:

P _ L _

N _ R _ Z

M _ N _



T _ B _ L L _

● Pon las uniones de cada palabra de la frase y complétalas.

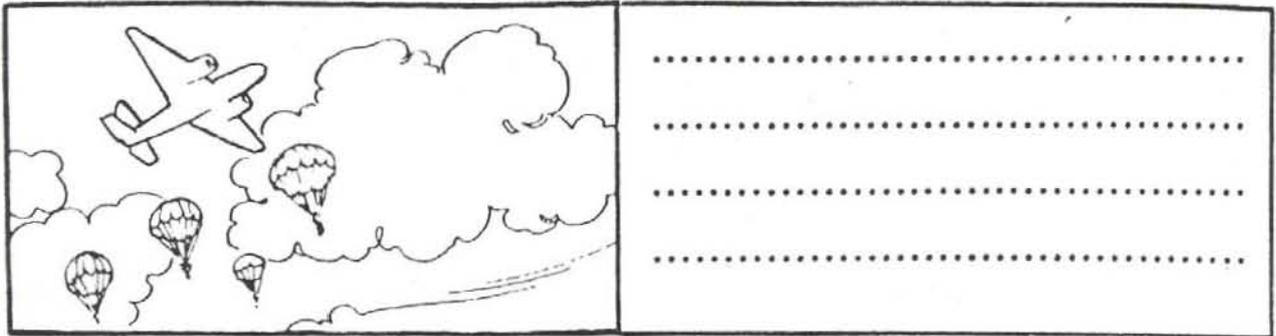
escribir bien es fácil

escribir bien es fácil

escri bi e fa

er be e f

— Ejercicio de composición escrita a partir de un dibujo o escena. El niño tiene que contar una historia a partir de dicha escena dibujada.



— Dictados breves con frases cortas, prestando atención al aspecto grafomotriz.

Los ejercicios de sistematización escritora se pueden realizar sobre la pizarra con letra amplia antes de pasar a realizarlos sobre el papel.

C38

Del mismo modo se pueden preparar pequeños textos con palabras absurdas que el niño tiene que descubrir y tachar:

1. En las orillas del río había muchos árboles tren dando sombra.
2. Juego con chicos y chicas de amarilla mi barrio.

C39



CRONOLECTURA



Elige una lectura de las páginas anteriores y empieza a leerla durante un minuto. Cuenta las palabras leídas y anótalas.

Palabras leídas en el **primer** minuto →

1^{er} minuto



Empieza a leer de nuevo y cronometra otro minuto de lectura. Cuenta ahora las palabras leídas y anótalas.

Palabras leídas en el **segundo** minuto →

2^o minuto



Empieza a leer de nuevo y cronometra otro minuto de lectura. Cuenta ahora las palabras leídas y anótalas.

Palabras leídas en el **tercer** minuto →

3^{er} minuto



¿Qué lectura has leído?



Lee con rapidez las palabras de las columnas y localiza la palabra-modelo. Subráyala.

serpiente

oso tortuga
 mosca oruga
 mariposa pato
 mosca larva
 serpientes serpiente
 dragón cocodrilo
 pulpo cangrejo
 tiburón gorrión
 cucaracha gato

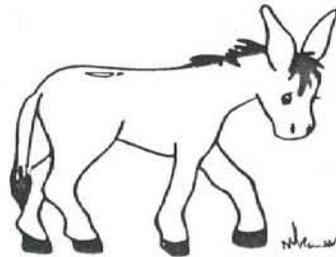
oveja

ovejita abeja
 oreja ovejas
 madeja verja
 vieja bajos
 vacas asnos
 camello cerdito
 toro añaes
 águila huerta
 mula oveja

hipopótamo

hipo hipopótamos
 hipódromo humareda
 hiena húmero
 hipótesis hipopótamo
 hipocampo huésped
 hogar campo
 hipermercado púrpura
 tucán horno
 hipos harapo

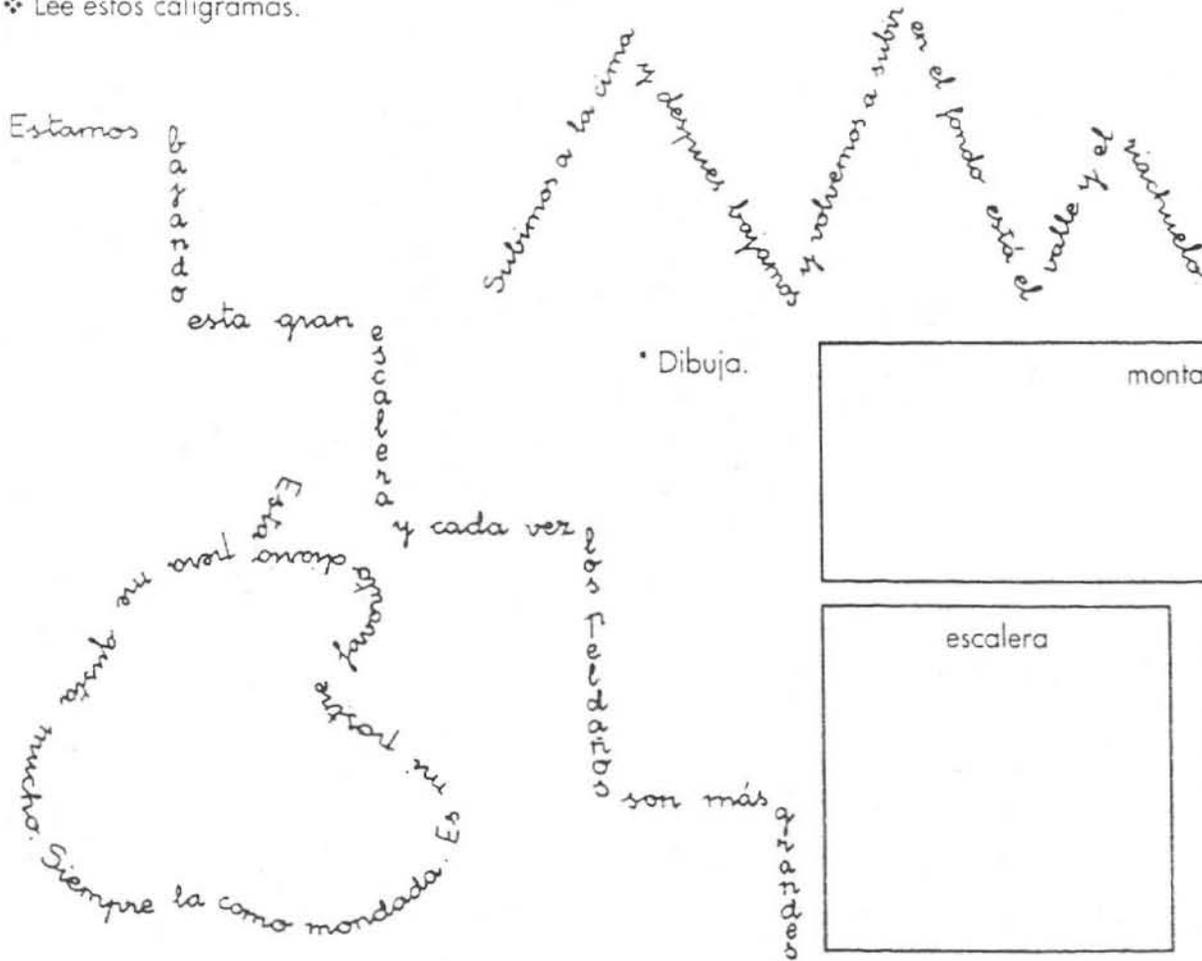
Localiza los nombres de estos animales en las columnas de arriba. Subráyalos.



Caligramas.

CALIGRAMAS

❖ Lee estos caligramas.



PREPARARSE LA LECTURA



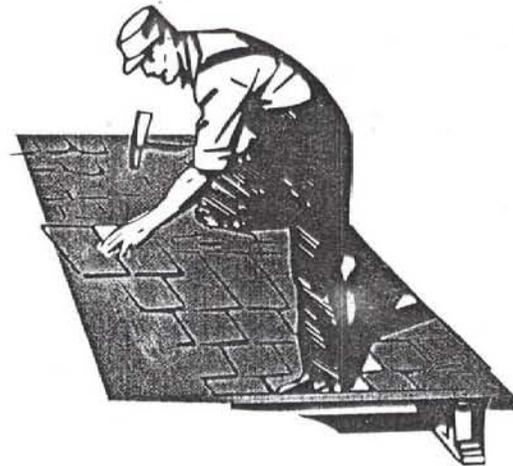
LECTURA SILENCIOSA

* Lee este texto empleando la técnica.

La reparación del tejado

Después de la tormenta tan apatosa que hubo la semana pasada hemos comenzado a reparar el tejado. La gran ventolera que se levantó al paso de la borrasca hizo que algunas tejas se despegaran y salieran volando. El viento causó muchísimos estragos que los vecinos de la calle han empezado a reparar.

Un albañil ha subido al tejado utilizando una escalera muy larga. Una vez arriba ha comenzado a colocar en su sitio las tejas que el viento se había llevado. Como el tejado tiene una gran pendiente, el albañil debe andar con gran cuidado para no resbalar. Es una tarea bastante peligrosa.



* Escribe aquí las palabras difíciles para «deletrearlas».

Prepararse LA LECTURA y COMPRENDERLA



* Contesta a las cuestiones y preguntas sobre la lectura de la página anterior.



1. ¿Cuándo ocurrió la tormenta?

Ayer.

Hace un mes.

La próxima semana.

La semana pasada.

2. La gran ventolera hizo que.....

.....

3. El significado de **estragos** es...

Ahogos.

Destrozos.

Agujeros.

Estrechos.

4. ¿Quién reparó el tejado?

5. El tejado tiene...

Poca pendiente.

Una ligera pendiente.

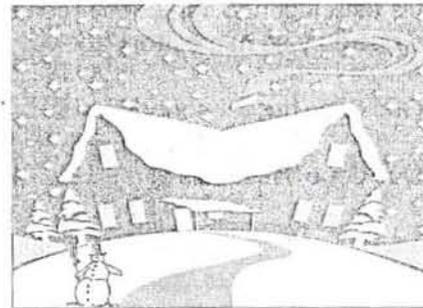
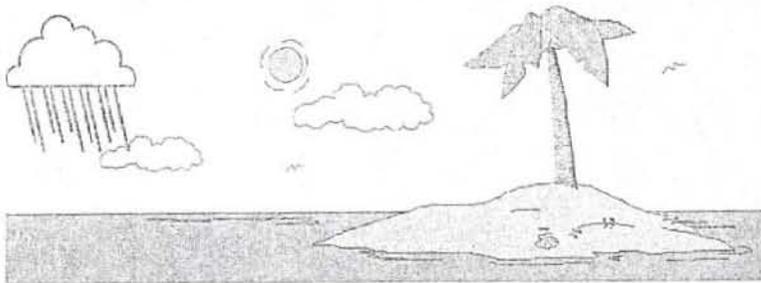
Una gran pendiente.

6. Escribe una frase con la palabra **aparatosa**.



EL AGUA

¿Dónde hay agua? El agua se encuentra en la tierra, en el mar y en el aire.



El agua de los mares es salada y se evapora por el calor para formar las nubes. Las nubes están formadas por vapor de agua.

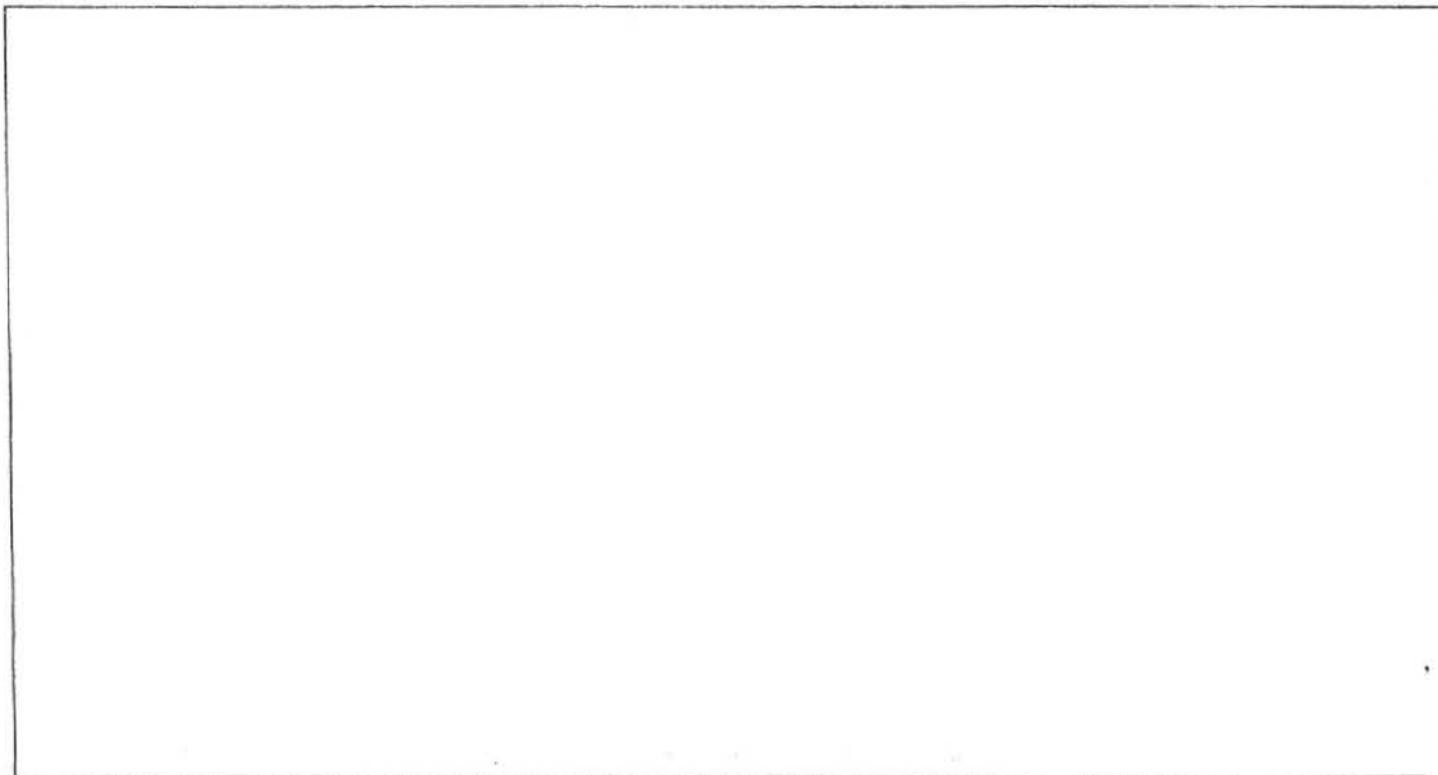
El agua puede estar en estado sólido como la nieve o el granizo.



El agua tiene muchas utilidades. La empleamos para regar, para beber, para lavarnos, para disfrutar, para hacer deporte...

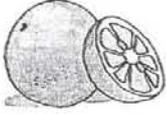
Dibuja en el recuadro lo que indica esta frase:

El  y la  están cerca del  pero lejos del  que está dentro de la .

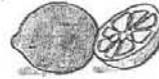


¡Parecidos o diferentes!

abc Escribe cinco parecidos y cinco diferencias que haya en estos dibujos.



Una naranja y un limón...



Se parecen porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Son diferentes porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Una cama y una silla...



Se parecen porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Son diferentes porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

 Inventa otro ejemplo.



Se parecen porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Son diferentes porque:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

