

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PARA APLICAR DENTRO DEL AULA
A TRAVÉS DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DIRIGIDA A NIÑOS QUE
PRESENTAN PROBLEMAS DE ESCRITURA (EN DICTADO Y EN LA ESCRITURA
ESPONTÁNEA)**

TESINA

**QUE PRESENTA
ADRIANA CERVANTES CHÁVEZ**

Director de la Tesina:
Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón

MÉXICO, D. F.

ENERO, 2006.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

*Que me dio la oportunidad de estudiar y
me ayudo en los momentos difíciles de mi vida.*

*Al Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón:
Por el apoyo y dedicación que me brindo
para la realización de esta tesina.*

*A la Mtra. Susana Eguía, Mtra. Elisa Saad,
Dra. Lizbeth Vega y Mtra. Cecilia :
Que sin su ayuda y sus consejos,
no se hubiera concluido esta tesina.*

*A mis Padres:
Por darme la confianza y el cariño que
se necesita para crecer y apoyarme en
todo.*

*A mi Madre:
Que con su ejemplo y tenacidad
me enseñó "Que querer es poder",
y por alentarme a seguir y no desistir.
Gracias por ser como eres y por todo
lo que hiciste por mí. Te quiero mucho.*

*A mis Hermanos:
Por compartir conmigo todos sus
logros, alegrías y tristezas; por
apoyarme y darme ánimos para lograr
esto. Los quiero mucho ya que son
importantes en mi vida.*

*A mis tíos:
Por apoyarme, alentarme y cuidarme
en todos los momentos que los necesite
y por el cariño brindado.*

A mis primos:

*Por hacer mi niñez y adolescencia
inolvidable llena de alegría y
tristezas. Los quiero mucho.*

A mi familia:

Por brindarme su apoyo y su cariño.

Quedo profundamente agradecida con todos ustedes.

Adriana Cervantes

Chávez

Enero

2007

ÍNDICE

TEMA	PÁG.
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	
1 Proceso enseñanza – aprendizaje	8
1.1 Aprendizaje significativo	9
1.2 Aprendizaje memorístico	13
1.3 Aprendizaje por descubrimiento	13
1.4 Aprendizaje por modelado	15
1.5 El constructivismo	16
1.6 Estilos de aprendizaje	18
1.7 La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje	21
CAPITULO II ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
2.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	24
2.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje	28
2.2.1 Estrategias de ensayo y de elaboración	30
2.2.2 Estrategias de organización y de control	30
2.2.3 Estrategias de apoyo o afectiva	32
2.3 ¿Por que enseñar estrategias de aprendizaje?	32
2.3.1 ¿Qué estrategias enseñar y por qué?	33
2.3.2 ¿Cómo enseñar las estrategias de aprendizaje?	34
2.4 Dificultades que se presentan para enseñar las estrategias	36
2.4.1 Dificultades por parte del alumno	37
2.5 Estrategias actuales para problemas de escritura	38
CAPITULO III PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
3.1 Definición de problemas de aprendizaje	46
3.2 Características del niño con problemas de aprendizaje	47
3.3 Tipos de problemas de aprendizaje	49
CAPITULO IV LA ESCRITURA Y PROBLEMAS DE ESCRITURA	
4.1 La escritura.	53
4.2 Evolución del grafismo	54

4.3 Requisitos para una ejecución caligráfica correcta.	56
4.4 Disgrafía.	57
4.5 Tipos y niveles de disgrafía.	62
4.6 Requisitos mínimos para definir al niño con disgrafía.	65
4.7 Disortografía.	67
4.7.1 Características de la disortografía.	68
4.7.2 Clasificación de la disortografía.	69

CAPITULO V

5. Propuesta.	71
5.1 Pre-requisitos para establecer la escritura	75
5.2 Forma de trabajo	77
5.3 Ejercicios de aprendizaje	84

CONCLUSIÓN

89

BIBLIOGRAFÍA

93

ANEXOS

98

INTRODUCCIÓN

El tema de las estrategias de aprendizaje constituye una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro de la Psicología de la Educación. En general, las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con el cual, se encuentran muy relacionados con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. De todas formas, se asume la hipótesis de que los motivos e intenciones del estudiante determinan, el tipo de estrategias que va poner en marcha, ello implica que los mecanismos cognitivos que utilizan los sujetos para facilitar el aprendizaje dependen en gran medida de factores disposicionales y motivacionales.

Los niños pasan cerca de 1000 horas por año en la escuela, así que, ayudarlos a disfrutar su aprendizaje y a ser exitosos en la escuela, es una meta importante para los padres, otros miembros de la familia y las escuelas. Dentro del aprendizaje, la lengua es una habilidad esencial del ser humano, es decir, es una manifestación privilegiada de la capacidad cognitiva. La conducta lingüística puede analizarse en dos planos, el de la comprensión y el de la expresión; tanto escrita como oral.

La adquisición de la lengua debe producirse a través del uso del sistema en contextos reales, la composición escrita representa la síntesis y la culminación del aprendizaje lingüístico.

En esta propuesta se analiza la expresión escrita que es una dimensión del uso de la lengua. En perspectiva psicológica escribir es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas.

El siguiente trabajo realiza una propuesta sobre las estrategias que existen en un aprendizaje significativo con una interpretación constructivista. Además tiene como propósito ofrecer al profesor un conjunto de estrategias aplicables dentro del salón de clases. Señalando la función mediadora del profesor, la motivación y sus efectos en el aprendizaje, y estrategias para el aprendizaje significativo y la evaluación constructivista.

Para llegar a esta propuesta tuvo que ser sustentada por una investigación bibliográfica, la cual será de ayuda para al profesor y le permitirá una reflexión sobre su forma de pensar, así como su práctica docente.

En los capítulos que a continuación se revisarán se presenta la importancia del aprendizaje en los niños, y el uso de diversas estrategias de aprendizaje.

El capítulo I, se enfoca con lo más reciente que hay del aprendizaje significativo, además de analizar la importante función del maestro dentro del aula y la importancia de la motivación escolar en la niñez principalmente en la etapa escolar.

En el capítulo II se abarcan algunas definiciones sobre lo que son las estrategias de aprendizaje y cómo se clasifican. También se darán a conocer las estrategias de enseñanza para la promoción de un aprendizaje significativo y que ofrece al maestro un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en el aula.

El capítulo III, se enfoca en los problemas de aprendizaje, principalmente los tipos que hay, y ¿cuáles son las causas que los originan?

El capítulo IV trata de qué es la escritura, cuáles son los pasos necesarios para una escritura correcta y cuáles son los problemas de escritura como la disgrafía y la disortografía, ya que es el punto de estudio de esta tesina, así se analizarán las consecuencias que puede traer si no se ayuda a estos niños en la etapa escolar básica.

Finalmente el capítulo V, corresponde al desarrollo de la propuesta donde se propone el uso de las estrategias que desarrollen la habilidad y destreza que faciliten el procesar, organizar y transferir la información del medio que le llega al alumno.

CAPITULO I

PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

1.1 Proceso enseñanza – aprendizaje

Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante.

La referencia etimológica del término enseñar puede servir de apoyo inicial: enseñar es señalar algo a alguien. No es enseñar cualquier cosa; es mostrar lo que se desconoce. Esto implica que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender) El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (el maestro) El que puede aprender, quiere y sabe aprender (el alumno) Ha de existir pues una disposición por parte de alumno y profesor. (Alzate, 2002)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante tener en cuenta lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, dependiendo de su estadio de desarrollo operatorio en que se encuentre (según las teorías de J. Piaget) hay que tomar en cuenta la concreción curricular, no tan sólo como referencia a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino, también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje, de forma que se ajusten a los funcionamientos de la organización mental del alumno.

El conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus procesos enseñanza – aprendizaje se debe a las experiencias educativas anteriores o de aprendizajes espontáneos. El alumno que inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, las concepciones, las representaciones y los conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado de su aprendizaje. Este principio ha de tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación.

Según Vigotsky (1993) la Zona de Desarrollo Próximo se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente él mismo. La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar y generar, paulatinamente, nuevas zonas de desarrollo. Aparte de estos

agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios.)

Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivos) Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto)

De acuerdo con lo expuesto, podemos considerar que el proceso de enseñar es el acto mediante el cual el maestro muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar: aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual); este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

Por lo que aprender es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores. Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

1.2 Aprendizaje Significativo.

Hoy en día, se insiste en que únicamente los aprendizajes significativos consiguen promover el desarrollo personal de los alumnos. En realidad, algunas de las ideas que subyacen al uso actual del concepto de aprendizaje significativo, cuentan con muchos antecedentes en la historia del pensamiento educativo. Pero aún hoy, es un término que no posee una significación unívoca, y que va camino de convertirse en una moda más del campo educativo.

Hablar de aprendizaje significativo implica tomar el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje significativo es una cuestión de grado, es decir, en vez de proponerse que

los alumnos intenten realizar los aprendizajes de manera adecuada y que sean lo más significativos posibles. (Coll, y Gómez-Granell, 1990)

En términos piagetianos construimos significados asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas de comprensión de la realidad que ya poseemos. La construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación y un enriquecimiento de los esquemas previos. Al relacionar lo que ya sabemos con lo que aprendemos, los esquemas de acción y de conocimiento se modifican y adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados.

Sin lugar a duda, la aproximación más conocida de lo que es construir significados, es la que proporciona Ausubel: cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que aprendemos y lo que conocemos. El alumno puede aprender de una forma automática, por lo que no siempre construye significados. Ausubel(1983) ha insistido sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo. Primeramente, es necesario que el nuevo material de aprendizaje sea potencialmente significativo, o sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para esto, tendrá que cumplir dos condiciones: un significado lógico y uno psicológico. Es necesario que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente. Cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples y variadas relaciones entre el nuevo material y lo que ya conoce. Esto depende, en definitiva, de la habilidad del docente para motivar a sus alumnos.

La clave no se encuentra en si el aprendizaje escolar ha de conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino asegurarse de que sea significativo. La distinción entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo, afecta el vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, si el material nuevo se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que sabe el alumno nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos encontraremos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

El aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es más grande cuando más significativo es y le permite construir. Así lo realmente importante

es que el aprendizaje escolar de conceptos, de procesos y de valores sea significativo. Y para que éste lo sea, han de cumplirse dos condiciones.

1. El contenido ha de ser significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significado lógico: no ha de ser arbitrario ni confuso), como de su asimilación (significatividad psicológica: Debe de haber en la estructura psicológica del alumno, elementos pertinentes y relacionables.)
2. Una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe.

El significado del aprendizaje está muy directamente vinculado a su funcionalidad; que los conocimientos adquiridos sean funcionales, es decir, que se puedan utilizar según las circunstancias en que se encuentra el alumno. Cuando más numerosos y complejos son las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva, más profunda será su asimilación, en una palabra, más grande será su grado de significado del aprendizaje realizado y también más grande será su funcionalidad, ya que podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.

El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo necesita de una intensa actividad por parte del alumno, que ha de establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva. Es importante considerar el papel que se atribuye habitualmente a la memoria en el aprendizaje escolar, hay que distinguir la memorización mecánica y repetitiva, que tiene poco o nada de interés para el aprendizaje significativo. La memoria no es tan sólo el recuerdo de lo que se ha aprendido, sino la base a partir de la que se inicia nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva del alumno, más grande será la posibilidad que pueda construir significados nuevos.

El aprendizaje significativo supone un cambio de perspectiva radical en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ponerse de relieve la importancia de los conocimientos previos del alumno y de sus procesos de pensamiento. Los alumnos atribuyen a la tarea escolar un sentido que no está determinado únicamente por sus conocimientos, habilidades o experiencias previas, sino también por la dinámica de intercambios comunicativos establecidos entre ellos, y especialmente, entre el maestro y los alumnos. De aquí que se rompa la tradicional confrontación entre los “métodos” de enseñanza centrados en el alumno y los centrados en el

profesor. (Quinteros y Moreno, 2000.) Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

La metodología didáctica que se ha de utilizar adoptará múltiples formas en función del propio proceso constructivo de conocimiento del alumno, es decir, el alumno tratará de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad constructiva. Por lo tanto, la construcción afecta la totalidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

En general los requisitos para que se de un aprendizaje significativo son exigentes, ya que es más complejo que memorizar y es necesario que los contenidos, como los alumnos, cumplan con ciertas condiciones.

La primera exigencia que deben cumplir los contenidos de cualquier materia es que posean una organización conceptual interna, que mantengan coherencia todos los elementos entre sí. También es conveniente que el vocabulario y los términos empleados no sean excesivamente novedosos o difíciles para el alumno dependiendo a quien vaya dirigido. Por último, es necesario que el profesor conozca las ideas y el conocimiento previo del alumno.

Todas estas condiciones son necesarias, pero no suficientes ya que se necesita una predisposición activa del alumno para comprender y relacionar la nueva información con los conocimientos que posee; que intente hallar sentido a su actividad y esfuerzo por comprender.

1.3 Aprendizaje memorístico

Cuando el alumno trata de aprender cifras, fechas, teléfonos, ríos, etc. Se trata de un aprendizaje memorístico, este proceso de repetición no basta para que un alumno adquiera conceptos. La repetición literal de una definición no implica que se haya captado el sentido, es preciso que lo traduzca a su propio lenguaje y que se conecte con sus conocimientos previos, para que sea un aprendizaje.

- La adquisición de datos y hechos se basa en la memorización repetitiva. Aunque el aprendizaje memorístico es algo mecánico, existen ciertas condiciones que afectan su eficacia.
- Se sabe que cuanto mayor sea el volumen de datos, más difícil será su memorización.
- Si la lista de datos está organizada con algún criterio por bloques, cronología o espacio, se facilita enormemente su memorización y posterior recuperación.
- Cuando un sistema de enseñanza se fomenta en exceso, sobre todo en los primeros años de escolarización, el aprendizaje memorístico de datos predispone a los alumnos a una orientación pasiva en su estudio.

Las exigencias didácticas para llegar al aprendizaje memorístico no parecen difíciles de satisfacer, en cuanto más se ejercite la repetición más fácil será el recuerdo; una actividad de repetición ciega sin situarla en un marco de interés para el alumno puede tener un efecto negativo en éste. Por ejemplo: cuando alguien ha intentado aprenderse las reglas ortográficas.

Los estudios sobre el funcionamiento de la memoria han mostrado que los hechos y datos se aprenden y se recuerdan mejor si se establecen 10 sesiones de media hora que si se dedica una sesión de 5 horas para memorizar una lista.

1.4 Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento es donde el alumno construye sus conocimientos de una forma autónoma, sin la ayuda permanente del profesor; requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, siguiendo un método inductivo o deductivo.

En este tipo de aprendizaje se exige a los alumnos una participación mayor, la actividad del profesor se dirige a mostrar la meta que ha de alcanzarse y servir de mediador y guía, y que los alumnos sean quienes recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos, cuando se lleva a cabo de manera idónea fomenta hábitos de investigación en el alumno, pero este tipo de aprendizaje emplea mucho tiempo y esa es una de las razones por las que su uso no es frecuente.

Joyce y Well (1978) dicen que son numerosas las variantes para la enseñanza por descubrimiento y estas son:

- Presentación de una situación problemática y motivadora al alumno.

- Observación e identificación de variables.
- Separación y control de variables para comprobar hipótesis.
- Recoger, ordenar e interpretar la información anterior.
- Reflexionar y evaluar sobre el resultado y el proceso seguido.

Carnegie (1996) aporta unas variantes semejantes en contextos grupales dedicados a resolución de problemas:

- Identificar y describir el problema.
- Buscar las posibles causas.
- Identificar las causas relevantes
- Elegir la mejor solución entre varias respuestas.
- Ejecutar la acción
- Evaluar los resultados

El aprendizaje por descubrimiento no es exclusivo de los contenidos conceptuales, de las actitudes, de los valores y de las normas. Este proceso de enseñanza – aprendizaje por descubrimiento hace que los alumnos lleguen a alcanzar algunos valores a través de las preguntas formuladas por el maestro.

Algunas condiciones que se necesitan para llevar a cabo un aprendizaje por descubrimiento son:

- El ámbito de búsqueda debe ser restringido.
- Los objetivos y los medios estarán especificados y serán atractivos.
- Se debe contar con los conocimientos previos de los alumnos
- Estos deben estar familiarizados con los procedimientos de observación, búsqueda, control y medición de variables.
- Los alumnos deben percibir que la tarea tiene sentido y merece la pena

1.5 Aprendizaje por modelado

Este aprendizaje se define como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Existen muchos tipos de modelado. Pero haremos una gran división:

- Procedimientos motrices. Se demuestra mediante movimientos corporales ejemplo: realizar trazos, montar un desfile, construir una maqueta, etc.

- Procedimientos cognitivos. Son actividades internas del sujeto que no son observables, se infieren de sus defectos, por ejemplo: interpretar un mapa, construir esquemas mentales, analizar y relacionar conceptos

El autentico aprendizaje consiste en conocer las formas de actuar, de usar esos conocimientos y de usar esas formas para conocer más, no solo es por aprender sino saber ponerlos en práctica. No basta, por ejemplo saber las reglas gramaticales, lo que interesa es sobre todo que sepan utilizarse y aplicarse correctamente. El aprendizaje por modelado equivale al aprendizaje por recepción de conceptos y esto se refleja en el siguiente axioma:

“Primero lo haré yo (profesor), después lo haremos juntos, después lo harás tú”

Se requiere por parte del profesor: hacer ver con claridad la ejecución de las distintas acciones del procedimiento, los componentes del mismo, los instrumentos de que se vale y el orden que sigue. Demostrar los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento y explicar las condiciones de la ejecución, las preocupaciones, los obstáculos, errores y propiciar soluciones para avanzar.

Por parte del alumno se requiere: Prestar atención a las palabras, consignas, instrucciones y comportamientos del profesor de manera que perciba los aspectos relevantes y los mantenga en la memoria. Comprender la tarea y los pasos. Convertir las consignas en acciones y adoptar los procedimientos como propios.

Este tipo de aprendizaje tiene como riesgo que el alumno aprenda de manera memorística, superficial y por imitación, de este modo el alumno no será capaz de transferir los conocimientos a nuevas situaciones y se olvidara fácilmente.

1.6 El Constructivismo

El constructivismo mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos; por lo cual su conocimiento es enteramente subjetivo y no se pueden hacer representaciones objetivas a la realidad. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

El constructivismo mantiene que la actividad (física y mental), que por naturaleza desarrolla la persona, es justamente lo que le permite desarrollarse progresivamente, sentir y conocerse a sí mismo y a la realidad externa. Ahora bien, este proceso de

constructivismo progresivo que tiene lugar como resultado de la actividad no tiene lugar en la nada, sino basándose en el medio que envuelve a la persona.

La opción básica que asume el constructivismo es la enseñanza que propone hacer frente a la diversidad mediante la utilización de métodos de enseñanza diferentes, de acuerdo a las características individuales de los alumnos. Hay que reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo. Pero es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al trabajar en grupos cooperativos. Cuando se trabaja en situaciones escolares individualistas no hay una relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, sus metas son independientes entre sí. El alumno para lograr los objetivos depende de su capacidad y esfuerzo.

En situaciones escolares competitivas, los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros, es decir, en la medida que los alumnos son comparados entre sí y ordenados, el número de recompensas (calificaciones, halagos y privilegios) que obtengan entre el resto de sus compañeros será mayor. Cuando se trabaja de manera individual y competitiva se evalúa a los alumnos con pruebas basadas en el criterio y cada uno de ellos trabaja sus materiales ignorando a los demás. La comunicación entre compañeros de clase no solo es desestimado sino castigado.

Otro marco es el de "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales". El aprendizaje ocurre sólo si se satisfacen las siguientes condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico. (Coll, y Gómez-Granell, 2000)

Estos principios e ideas configuran la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. El constructivismo no es una teoría psicológica ni tampoco una teoría psicopedagógica que nos dé una explicación completa, precisa y contrastada de cómo aprenden los alumnos. Si no que sustenta la idea de que la educación que se imparte en las instituciones educativas promueven los procesos de crecimiento

personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece y serán satisfactorios mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas para lograr una actividad mental constructivista. (Díaz y Hernández, 2005)

De acuerdo con Coll(1990) la concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Pero no obstante, estas teorías a menudo proporcionan explicaciones e incluso, descripciones diferentes y a veces contrapuestas del qué y el cómo de los procesos de construcción. Además que son teorías parciales que centran la atención en determinados aspectos o factores del desarrollo y del aprendizaje. Algunos ejemplos bien conocidos, son las explicaciones del desarrollo y el aprendizaje de Wallon, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner. (López, 2001)

Se ha intentado reflejar la convergencia de unas ideas, fuerzas o principios básicos, de unos enfoques y de unos autores que, en principio, se sitúan en encuadres teóricos diferentes. Se ha querido también huir de dogmatismos, aceptando la posibilidad de diversas interpretaciones, pero igualmente legítimas de los principios constructivistas. Se ha intentado repensar y reeditar estos principios que, a menudo, han aparecido en contextos de investigación estrictamente psicológicos, teniendo en cuenta las características propias y específicas de la educación escolar.

1.7 Estilos de aprendizaje

Es posible definir el concepto de estilo de aprendizaje con una caracterización de Keefe (1988) anunciada por Alonso (1994, p 104): “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información,

resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales.

Los estilos de aprendizaje están configurados por una serie de rasgos, relativamente estables, que indican como el alumno percibe, interacciona y responde a sus ambientes educativos los cuales podemos destacar.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permita entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han abordado explícitamente o implícitamente los diferentes “estilos de aprendizaje”. Todas ellas tienen su atractivo, y en todo caso cada cual la seleccionará según el proceso de aprendizaje que le interese.

Así, por ejemplo, Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso 1994: p.104), mientras que otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información.

En principio, resulta posible integrar los modelos de estilos de aprendizaje. Un avance en este sentido es la propuesta de Perea (2003), para la cual en general las teorías sobre los estilos de aprendizaje confluyen en cuatro categorías, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Categorías de estilos de aprendizaje	Modelos teóricos
Selección de la información o tipos de estímulos que generan mayor atención: Estilos visual, auditivo y kinestésico.	Felder y Silverman Programación Neurolingüística

<p>Tipo de información desde la cual se prefiere iniciar el proceso: Experiencias directas y concretas, estilo intuitivo y activo o experiencias abstractas que parten de ideas, estilo sensitivo y teórico.</p>	<p>Felder y Silverman Kolb</p>
<p>Procesamiento de la información o forma de organizarla, relacionarla y comprenderla: Estilo secuencial y predominancia cortical y límbica izquierda y estilo global con predominancia cortical derecha.</p>	<p>Felder y Silverman Hermman</p>
<p>La forma de trabajar con la información: Estilo activo y pragmático o estilo teórico y reflexivo.</p>	<p>Felder y Silverman Kolb</p>

Cuadro 1: (Perea, 2003)

Señala Perea (2003) que “es importante utilizar estos modelos como una alternativa para analizar el trabajo cognitivo de los niños y niñas así como la práctica pedagógica, pero en ningún caso, como una herramienta para clasificar a las personas en categorías cerradas e inflexibles”.

El estilo de pensamiento incluye en todos los aspectos, el aprendizaje se refleja en la forma que respondemos al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para entender nueva información. El estilo de aprendizaje se define como la forma en que la información es procesada, se centra en las fortalezas y no en las debilidades. No existe estilos de aprendizaje correcto o incorrecto. La mayoría de niños muestran preferencia por los siguientes estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo o táctil. Es común la combinación de estilos de aprendizaje primario y secundario.

Para trabajar efectivamente con el niño, es importante entender su propio estilo de aprendizaje.

Los estudiantes visuales aprenden mirando televisión, dibujos, computadoras, etcétera; ellos van a las imágenes del pasado cuando tratan de recordar, dibujan la forma de las cosas en su mente.

Los estudiantes auditivos tienden a deletrear fonéticamente (sonidos); ellos, algunas veces, tienen problemas cuando están leyendo porque no visualizan las cosas muy bien. Estos estudiantes aprenden escuchando y recuerdan los hechos cuando éstos son presentados en forma de poemas, cantos o melodías.

Los estudiantes táctiles aprenden mejor moviendo y manipulando las cosas, les gusta descubrir cómo funcionan las cosas y muchas veces son exitosos en artes

prácticas. Estos estudiantes tienen dificultades aprendiendo en contextos tradicionales.

Experimentar diferentes métodos de aprendizaje puede ayudar a que los niños no se sientan frustrados o inadecuados cuando ellos no rinden a su máximo nivel y el utilizar diferentes estilos de aprendizaje puede mejorar el rendimiento de sus niños y reforzar el sentimiento de un logro.

1.8 La Motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje.

Desde diferentes perspectivas psicopedagógicas, al maestro se le ha asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. El maestro no se puede reducir solo a transmitir información del aprendizaje, sino tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de sus alumnos. El papel de los formadores es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivos y reflexivos. La formación del maestro debe abarcar los planos conceptuales, reflexivos y práctico.

Para Brophy(1998), el termino motivación se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente orientado hacia metas específicas. La motivación es lo que incide a una persona a llevar a la práctica una acción, es decir, estimula la voluntad de aprender. El papel del maestro en la motivación de sus alumnos es incidir en sus aprendizajes y comportamientos, para aplicar de manera voluntaria a los trabajos de clase. La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993a; Bueno, 1995; McClelland, 1989)

Algunas investigaciones intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según. Gonzáles (2002) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que,

algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988) Sin embargo, Garcia (2001) menciona algunos autores "(como Heyman y Dweck, 1992; Smiley y Dweck, 1994.) Afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller et al. 1993)"

La motivación escolar puede presentar tres enfoques teóricos, las cuales son:

- a. Enfoque Conductista.- Enfatiza los eventos del entorno y consecuencias de la conducta, fomenta la motivación extrínseca mediante el reforzamiento, sistemas de recompensas, incentivos y castigos.
- b. Enfoque Humanista.- Este enfoque enfatiza las necesidades de realización personal, autodeterminación y autoestima, fomenta la motivación intrínseca mediante programas de desarrollo humano, autoconocimiento y fomento de la autoestima.
- c. Enfoque Cognoscitivista.- señala el papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones, fomenta la motivación intrínseca mediante el manejo de expectativas, metas y atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.

Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender.

Básicamente hay tres tipos de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendida, han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Son aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para "proteger" su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto que comprendan elementos como la autovaloración, autoconcepto y entre ambas, las expectativas del profesor sobre el alumno.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor afectivo presente en todo acto de aprendizaje y condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno. En cuanto al alumno, la motivación influye en las rutas que establece, perspectivas asumidas, expectativa de logro, atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. Generalmente las metas que logra el alumno a través de la actividad escolar se encuentran, la motivación intrínseca en la tarea misma y en la satisfacción personal, la autovaloración de su desempeño. Dentro de la motivación se encuentra la de valoración social, y búsqueda de recompensa.

Algunos de los principios para la organización motivacional que pueden ser aplicados por el docente en el aula son(Díaz y Hernández, 2005):

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- Modo de realizar la actividad.
- El manejo de los mensajes que da el docente a sus alumnos.
- El modelado que el profesor hace al afrontar las tareas y valorar los resultados.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. Aquí es donde entra en juego la importancia del comportamiento del

profesor en clase, ya que una de las cosas que más influyen en las expectativas de los estudiantes son las expectativas de los demás y en especial del profesor.

A pesar de estas diferencias, todos ellos se ven enormemente influidos por las expectativas del profesor hacia ellos y como consecuencia bastante frecuente, suele darse el hecho de que algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa, la manipulación del esfuerzo, etc.

CAPITULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad el interés por el tema de las estrategias de aprendizaje es promovido por las nuevas orientaciones psicopedagógicas que genera la reforma educativa pero este tema no es nuevo a lo largo de cada década se han hecho aportaciones significativas de diferentes conceptos y modelos. Los estudios sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas desarrollada a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Para algunos autores las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar.

La importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

1.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto, la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo.

Son muchas las definiciones que se han dado sobre estrategias de aprendizaje, a continuación mencionaremos algunas:

“...estas técnicas, referidas como estrategias de aprendizaje, pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje y que intentan influir en los procesos de codificación del aprendiz. Así, la meta de cualquier estrategia de aprendizaje particular puede afectar los estados motivacionales y afectivos del aprendiz, o la forma en la que éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento (Weinstein y Mayer, 1986, p.315)

“...una estrategia está compuesta de operaciones cognoscitivas además de los procesos que son una consecuencia natural de llevar a cabo la tarea, abarcando desde una operación determinada a una secuencia de operaciones interdependientes. Las estrategias alcanzan propósitos cognitivos (por ejemplo, la comprensión y la memorización) y son actividades potencialmente controlables y conscientes...” (Pressley, Pressley, Elliot-Faust y Miller 1985 p.4)

Castellanos(2001) menciona a Brandt, quién define a las estrategias como metodologías, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos, que varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada cual.

Otros autores que son mencionados por Castellanos, las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directas o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o con un propósito. Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serán procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.(Salazar, 2004)

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Basándose en los comentarios anteriores y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes (Pozo, 1989):

- a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requieren, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

Es importante diferenciar entre estrategias y técnica por lo que es relevante mencionar que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje. Según lo cita Salazar (2004):

- Técnicas: son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, tales como: repetir, subrayar, elaborar esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Puede ser utilizada de forma mecánica.
- Estrategia: se considera una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se asocian con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendizaje; como por ejemplo:

- Los procesos cognitivos básicos se refieren a todos los procesamientos de la información (atención, percepción, almacenaje, etc.)
- Las bases del conocimiento se refieren a los hechos, los conceptos y los principios que tiene, el cual esta organizado en forma de esquema jerárquico llamado conocimiento previo.
- Los conocimientos estratégicos son las llamadas estrategias de aprendizaje "Saber como conocer".
- El conocimiento meta-cognitivo es el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos recordamos o seleccionamos problemas. Consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos.

Es relevante decir que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje. Por tanto se puede definir a las estrategias de aprendizaje como: proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje. Es evidente que existe una estrecha relación entre las técnicas de estudios y las estrategias de aprendizaje.

De acuerdo a Cossio y Salazar(2004) la mayoría de los especialistas (Bernardo,J.1995, Jones, F., Palincsar, A., et al,1995 Justicia, F. y Cano, F,1996 Monereo, C.1994) “Las estrategias, son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea de estudio, determina las técnicas mas adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma de decisiones posteriores en función de los resultados. Las técnicas son las responsables de la realización directa de éste, a través de procedimientos concretos”.

Se dice que un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace), según las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo: es obvio, que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional)

Si se quiere formar alumnos expertos en el uso de estrategias de aprendizaje, estos serán los contenidos en los que habrá que instruirlos. Para que él pueda evaluar su trabajo.

1.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de tres generales las cuales son del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que se conjunta.

Existen dos clasificaciones de estrategia según el tipo de proceso cognitivo y finalidad u objetivo. En otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje. (Díaz y Hernández.2002)

- a) Las Estrategias de Recirculación de la información, es un aprendizaje memorístico, al pie de la letra se hace un repaso en repetir una y otra vez.
- b) Las Estrategias de Elaboración son de aprendizaje significativo. Pueden ser simples o complejas. Ambos radican en el nivel de profundidad y entre su elaboración visual o verbal.
- c) Las Estrategias de Organización de la Información, permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información, a través de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.
- d) Las Estrategias de Recuperación, permite optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria, se hace un recuerdo de lo aprendido.

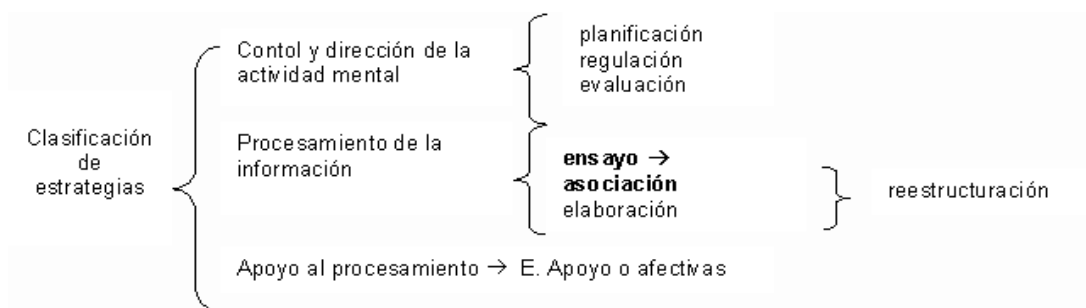
En cuanto al ambiente educativo, que es el que nos interesa, se ha identificado cinco tipos de estrategias generales. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para

dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

Hay que señalar, que algunos autores relacionan las estrategias de aprendizaje con un tipo determinado de aprendizaje. Para estos autores cada tipo de aprendizaje (por asociación / por reestructuración) estaría vinculado a una serie de estrategias que le son propias.

- El aprendizaje asociativo: ESTRATEGIAS DE ENSAYO
- El aprendizaje por reestructuración: ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN, O DE ORGANIZACIÓN.

El siguiente esquema representa gráficamente los distintos tipos de estrategias.(Salazar y Cossio, 2004)



Cuadro 2: (Salazar y Cossio, 2004)

2.2.1 Estrategia de ensayo y de elaboración.

Las estrategias de ensayo o estrategias de recirculación se consideran la más primitivas, dichas estrategias suponen un procesamiento superficial y son utilizada para conseguir un aprendizaje al pie de la letra de la información implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él.

Son ejemplos:

- Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

Las estrategias de elaboración integran y relacionan la nueva información con los conocimientos previos en estas estrategias se puede distinguir la elaboración visual y la verbal – semántica. (Alfonso, 1991) Por ejemplo:

- Imágenes simples y complejas, parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

2.2.2 Estrategias de organización y de control de la comprensión.

En las estrategias de organización permiten hacer una reorganización de la información que se ha de aprender; es decir se agrupa o clasifica la información para que sea más fácil recordarla (Monereo, 1990) Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como:

- Resumir un texto, hacer un esquema, el subrayado, el cuadro sinóptico, la red semántica, el mapa conceptual, árbol ordenado, etc.

Las estrategias de control de la comprensión son las estrategias ligadas a la meta-cognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia. Si utilizamos la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central de ordenador. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario. Entre las *estrategias de metacognición* están: la de planificación, la de regulación y la de evaluación.

a) *Las estrategias de planificación* son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje.
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo.
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos.
- Programar un calendario de ejecución.
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario.
- Seleccionar la estrategia a seguir.

b) Las Estrategias de regulación se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:

- Formular preguntas.
- Seguir el plan trazado.
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea.
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

c) Estrategias de evaluación son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.
- Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuándo hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

2.2.3 Estrategias de apoyo o afectivas.

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje, mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

El aprendizaje asociativo: (ESTRATEGIAS DE ENSAYO)

El aprendizaje por reestructuración: (ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN, O DE ORGANIZACIÓN.)

2.3 ¿Por qué enseñar estrategias de aprendizaje?.

Como profesores todos se preguntan, por qué ante una misma clase, unos alumnos aprenden más que otros. ¿Qué es lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que lo hacen mal?. Existen muchas diferencias individuales entre los alumnos que causan estas variaciones. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar las estrategias de aprendizaje.

Por tanto, enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, es garantizar el aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia, (enseñarle a aprender a aprender) Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el alumno estudie. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que éste sepa, pueda y quiera estudiar.(Salazar y Cossio, 2004)

- **SABER:** el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.
- **PODER:** para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.
- **QUERER:** ¿es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente?. El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxitos) esté más motivado.

2.3.1. ¿Qué estrategias enseñar y cuándo?

Durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente de la transmisión de los contenidos de sus asignaturas. Algunos valoran el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñan desconectadas de los contenidos de las asignaturas. Para estos profesores, los alumnos serían capaces por sí mismos, de aplicarlas a los distintos contenidos, sin necesidad de una intervención educativa que promueva su desarrollo o aplicación. Las últimas investigaciones a nivel escolar, nos indican que es insuficiente enseñar a los alumnos técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico (dosis de meta-conocimiento en su empleo) La repetición ciega y mecánica de ciertas técnicas no supone una estrategia de aprendizaje; desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, (subrayar, tomar apuntes, hacer resumen), también hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas meta-cognitivas básicas: (Moneroe, 1990; Pozo, 1989)

- Planificar la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso y aplicarlas.
- Evaluar su éxito o fracaso e indagar en sus causas.

Por tanto, hay que enseñar estrategias, ¿pero cuáles? :

- Estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o en contenidos concretos)
- O generales (las que se aplican por igual en diferentes situaciones o contenidos)

La respuesta es clara; hay que guiarse por los contenidos y enseñar las que más se usen en el currículo y en la vida cotidiana, esto es, aquellas que resulten más funcionales. Partiendo de esto se puede deducir fácilmente que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se puede fijar desde el principio de la escolaridad, aunque puede iniciarse en cualquier momento.

Son muchos los autores (Monereo, Pozo, Jones, Nisbet , Diaz, Hernández, etc) que han trabajado en este tema. Algunos proponen un plan que incluye las destrezas y estrategias básicas de aprendizaje, así como un calendario a través de todo el sistema educativo. En algunas instituciones, por la edad y el nivel académico de los alumnos, es de suponer que muchos de ellos ya poseen gran parte de estas estrategias. No obstante, la propuesta cual es interesante, nos dará idea de qué estrategias básicas deben tener nuestros alumnos para conseguir un aprendizaje eficaz, qué debemos enseñarles si no las tiene y qué debemos reforzar.

En los niños en edad escolar se espera que incluyan:

- Comprensión lectora.
- Expresión escrita y oral.
- Orientación básica en el uso de la atención, de la memoria y en el saber escuchar.
- Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas.

Para adolescentes se espera:

- Realización de síntesis y esquemas.
- Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia, (realización de análisis morfo-sintáctico, enseñanza explícita de razonamiento, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico)

- Cómo se utiliza la biblioteca.
- Cómo organizar y archivar la información en el estudio.

Por último, se recomienda que además deban saber:

- Enseñar, cómo se emplea la estrategia.
- Cuándo se puede usar

2.3.2. ¿Cómo se adquieren las estrategias de aprendizaje?

Una de las cuestiones más discutidas es como enseñar las estrategias y si es mejor realizar la enseñanza incorporada al programa escolar o separado de este. En el primer caso el profesor introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido normal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias. En la actualidad, existen cursos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje, (los llamados talleres para aprender a aprender) Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias, es que se corre el riesgo, de que los alumnos no lo conecten con sus asignaturas. Si es así, la incidencia será mínima. Por eso, en la actualidad todos los expertos (Castellanos, Diaz, Monereo, Núñez, Pressley, Salazar, etc) están de acuerdo en que:

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integral del programa general, dentro del horario escolar y de acuerdo a cada asignatura con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula.

Su enseñanza va vinculada a la metodología de enseñar, se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que se utilizan y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con sus alumnos. Siempre y cuando esté programado en su unidad didáctica. En este sentido, se puede decir, que la enseñanza de estrategias de aprendizaje consiste en: pensar en voz alta en clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea.

El método más usual para estimular la enseñanza directa de las estrategias, es el moldeamiento seguida de una práctica guiada. En el moldeamiento se entiende que se va más allá de la imitación. Se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por el profesor, sean asumidos por el alumno. (Salazar y Cossio, 2004)

Los pasos para seguir estos métodos son los siguientes:

- El profesor enseña la manera de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de:
 - Explicitar una guía concreta.
 - Ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo, (que puede ser el profesor)
 - Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.
- El alumno aplica la estrategia enseñada por el profesor con la constante supervisión de éste: en esta fase el profesor vigila el trabajo del alumno y puede ir guiándole. La interrogación guiada; es decir, hacer preguntas al alumno sobre el trabajo es una buena técnica, (¿qué has hecho primero?, ¿qué has hecho después?, ¿qué pasos has llevado a cabo?, ¿por qué has hecho eso?, etc.)
- Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el alumno debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para asumir el control estratégico.
- Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización.
- Aquí, el profesor, comienza a responsabilizar a los alumnos de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el profesor puede aprovechar a los alumnos más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos; y debe ofrecer retroalimentación continua con respecto a los problemas que vayan surgiendo.
- Se facilitará que el alumno generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda del profesor. Se van retirando las ayudas, y promoviendo que el alumno practique la estrategia de forma autónoma en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible.

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje exige que:

- Se produzca la interacción profesor - alumno.
- El alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje.
- Se centre la enseñanza en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos.

Lo cual lleva a un cambio en los métodos didácticos. Donde se implique al alumno en el aprendizaje, se diseñen actividades teniendo en cuenta el objetivo y la

estrategia necesaria para realizarla, y donde después de llevarlas a cabo, se dedique un tiempo a evaluar los pasos dados.

2.4 Dificultades que se presentan para enseñar estrategias de aprendizaje.

Las dificultades que se puede presentar, se pueden analizar en 3 niveles:

- Rechazo a la innovación: La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva aparejado utilizar unos determinados métodos de instrucción. En muchos casos, éstos son distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una interferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan.
- Desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: Enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus alumnos. Para ello, es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje. Y esto no siempre es así.
- Falta de formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de este contenido.

2.4.1 Dificultades por parte del alumno:

La primera etapa de Educación Básica es de suma importancia para el éxito escolar futuro del niño, ya que uno de sus objetivos fundamentales es el de iniciar al niño en la adquisición de la lectura y escritura.

Al respecto, Doman (1996), indica: "La primera etapa de Educación Básica del niño es de vital importancia para todo su futuro. Durante estos años, es cuando se establece la totalidad del intelecto del niño. Lo que el niño puede ser, lo que serán sus intereses y sus facultades se están determinando en estos años..., lo que debería ocurrirle en estos años cruciales es que habríamos de satisfacer su creciente sed de materia prima, que él trata de absorber en todas las formas posibles, especialmente por medio del lenguaje, ya sea hablado y oído, o impreso y leído." (p.10)

Desde esta perspectiva las actividades realizadas durante la primera etapa de la Educación Básica deben ejercitar y desarrollar las habilidades lingüísticas, cognitivas, perceptivas, motrices y afectivas necesarias que faciliten el aprendizaje de la lectura y escritura en el momento más propicio.

Así como los profesores presentan dificultades, también los alumnos los presentan y éstas son:

- La resistencia del alumno a ser activo en su aprendizaje, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes; pues normalmente éstos premian el aprendizaje más o menos mecánico o memorístico.
- Problemas administrativos: no cumple con las cuotas necesarias para seguir en el curso.
- El tiempo: es difícil con el actual plan de estudios encontrar tiempo para introducir este aprendizaje en el aula. Por otro lado, también el profesor necesita tiempo para preparar las actividades; especialmente en las academias y escuelas, donde los profesores, además de las labores docentes, suelen tener otras obligaciones profesionales guardias, ser responsable de otras actividades, etc.
- Disposición del mobiliario en clase: el debate y el trabajo en grupo es una de las maneras de llevar a cabo esta enseñanza. Se necesita contar con un mobiliario adecuado donde, por ejemplo, se cuente con mesas y sillas móviles.
- Presiones sociales: existen presiones sociales que dificultan esta enseñanza: necesidad de dar determinados contenidos, el tener alumnos que deben superar examen basados, fundamentalmente, en los contenidos conceptuales (en muchos casos puestos por el jefe del departamento u otro profesor), tradición de un sistema de educación tradicional, etc.

Son muchos los problemas, que hoy existen en la enseñanza para poder generalizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se ha de hacer un esfuerzo por superarlos. En este sentido en la actualidad se cuenta, además de los esfuerzos personales de cada uno de los profesores en sus respectivas asignaturas, con un espacio y un tiempo que se pueden aprovechar para la realización de cursos específicos, a lo que se le he denominado: LAS TUTORIAS (Salazar y Cossio, 2004)

2.5 Estrategias actuales para los problemas de escritura.

En la última década se viene planteando estrategias basada en el conocimiento de la realidad, lo cual exige el desafío continuo de fundamentar el proceso de la construcción de la lengua escrita bajo una concepción que considera las dificultades de aprendizaje que muestra el niño como secuelas de la metodología empleada; es decir, cada niño debe ser atendido de acuerdo a sus particularidades, evitándose el uso de actividades donde se homogeniza la producción escrita del educando, empleándose criterios únicos donde se direcciona el aprendizaje del alumno con

pasos y actividades ajenos a su proceso de madurez, centro de interés y contexto que le enmarca.

Según Pozos (1998), debe ejecutarse un aprendizaje espontáneo de la escritura, desde una perspectiva diferente a la que hasta ahora ha venido orientando este aprendizaje a través de métodos tradicionales destinados a ignorar el proceso natural de aprendizaje del niño. En tal sentido, es oportuno destacar lo planteado por Ferreiro (1996), quien señala que actualmente el docente de Educación Básica debe estar en la búsqueda constante de estrategias que le permitan ofrecer a los niños dentro del contexto escolar, situaciones didácticas apropiadas, tanto a sus posibilidades cognitivas como el carácter social del aprendizaje, y que respondan a las características de la lengua escrita como objeto cultural. En tal sentido, se presentan a continuación las propuestas basadas en el enfoque contemporáneo de la enseñanza de la escritura de Cavinato (2000). Es importante acotar que hasta ahora los docentes en el proceso de enseñanza de la escritura no asocian las formas de los dibujos de los niños con los sonidos de las letras que en ocasiones escriben éstos al hacer representaciones gráficas.

Ferreiro y Gómez (1998), aducen que en la enseñanza de la escritura en niños pequeños tiene que considerarse que enseñar y practicar destrezas motoras perceptivas es fundamental para hacer posible la discriminación y producción original de formas particulares de letras. Al respecto, los mismos autores señalan que: Existe un indisoluble nexo entre el dibujo y la lecto – escritura. Es por ello que debe ser allí donde se inicie el proceso para evitar problemas posteriores, que pueden ser dificultades que inciden directamente en las representaciones gráficas de las relaciones espaciales y aún del ritmo en los niños. (p.94)

Esta cita deduce que entre la escritura alfabética y la gráfica hay una estrecha relación, lo que indica que a partir de las fuentes gráficas tempranas se puede iniciar sin dificultades una escritura alfabética respetando las particularidades del niño.

Se han llevado nuevas investigaciones y se ha llegado a algunas conclusiones como la integración multi -sensorial y la computadora para promover la escritura. Dada su natural curiosidad, la tarea principal de los niños es comprender como funcionan las cosas y a esto se aplican con todas sus capacidades. De este modo, la escritura que ellos llevan a cabo prescinde del “deletreo” como estrategia, ya que al principio su percepción global no se los permite, ocupándose entonces en la comprensión - que es lo más importante en este caso; a través de estrategias como la predicción, la comprobación, la auto evaluación, corrección, etc. Por este mismo motivo, conviene

fomentar desde un comienzo estas estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje inicial.

La escritura es una estructura compleja que no es pensada directamente, por lo que no es inusual que algunos estudiantes presenten problemas sensoriales de integración. Por lo que se sugiere un club de escritura ya que provee la instrucción directa en la escritura combinada con actividades de integración sensorial. Por lo que se describe todos los pasos y materiales necesarios para organizar y conducir el club de escritura.

Keller (2001) menciona a Ayres(1979) quien dice “la integración sensorial es la organización de los sentidos para usar la información acerca de las condiciones físicas a nuestro alrededor. Las sensaciones fluyen a nuestro cerebro como una tormenta fluye dentro de un lago. Cada pequeña información sensorial que entra a nuestro cerebro, no solamente a nuestros ojos y oídos, sino a cada parte de nuestro cuerpo” (Pág. 471) Todos los sentidos juntos son requeridos para un producto final, concentración, organización, autoestima, aprendizaje académico, pensamiento abstracto y razonamiento, especialización de cada parte del cuerpo y el cerebro.

La escritura es una actividad compleja que requiere mucho de esos sistemas para trabajar bien. Keller describió los procesos necesarios que Debbie y Askov (1995) describieron para la escritura, estos son

- Visual, auditivo y percepción viso-motora.
- Coordinación gruesa y fina.
- Dirección.
- Secuencia de habilidad.
- Conocimiento de letras.
- Manejo de herramientas.
- Letra cursiva.
- Trazado y copiado.
- Unión de letras.
- Auto-evaluación.
- Números.

Los terapeutas encontraron que estudiantes con dificultad en procesos sensoriales y / o habilidades perceptuales usualmente tienen problemas de escritura. Por ejemplo un alumno puede tomar el lápiz suave, apretado y presionar muy fuerte

mientras escribe. La premisa para formar un club de escritura es que combine actividades sensoriales con instrucciones directas en cuanto a escrituras, estas deben ser efectivas y encaminadas hacia ambas direcciones,

El club de escritura debe formarse por estudiantes que tienen la habilidad de escritura y habilidades sociales.

Las metas son:

- Que se adquieran habilidades de escritura cursiva y script.
- Improvisar habilidades para trabajar con compañeros en situaciones estructuradas y estimulantes.
- Enseñar a identificar algunas de sus necesidades individuales y estrategias.

Algunas actividades de un club de escritura son:

1. Actividades motoras (gruesa) 5 min.

- Brincar.
- Caminar de lado.
- Sentarse en una silla empujando los brazos en el asiento y elevar los glúteos.
- Balance sobre un pie con los ojos cerrados.
- Caminar sobre una línea de masking sobre el piso.

2. Actividad motora (fina) 5 – 10 min.

- Frotar las manos.
- Exprimir pelotas de esponjas.
- Frotar las manos en forma de círculos sobre una alfombra.
- Jugar con palillos chinos.
- Construir con pequeños bloques de lego.
- Ensartar pequeñas cuentas.
- Rollar arcilla entre los dedos.
- “Caminar” los dedos hacia delante y atrás.

3. Introducción a la letra 2- 5 min.

- El maestro escribe la letra sobre el pizarrón describiendo los pasos.

- El estudiante imitara la letra en el aire moviendo el brazo repitiendo los pasos en voz alta.
- Continuar ahora apoyando la muñeca en la mesa y escribir con los dedos.

4. Guía práctica

- Escribir en el pizarrón mientras usas la muñeca con peso.
- Escribir sobre la espalda de un compañero y luego cambiar.

5. Escribir con:

- Colores que cambien al escribir, marcadores con olor, pintar con gis sobre la banqueta.
- Escribir sobre pudín, crema de afeitarse, pinturas, etc.
- Escribir sobre una bandeja que contenga sal, arroz, arena, harina, etc.

6. Práctica semi independiente

- Los estudiantes escriben en sus cuadernos de trabajo con monitoreo del maestro.

7. Práctica independiente

- Escribir para un propósito.
- Los estudiantes hacen uso de lo que saben de la escritura para comunicarse, expresarse, o entretenerse, etc., valiéndose de su propia re-inención del lenguaje escrito. Por medio de este sistema recreado, van aproximándose al sistema alfabético convencional para escribir, produciendo, experimentando y aprendiendo en un proceso que atraviesa por diversos periodos y etapas de desarrollo.
- Las actividades espontáneas de escritura infantil nos revelan dos clases de aprendizaje:
 - a) Sobre las convenciones periféricas del sistema (horizontalidad, orientación, marcas, etc.)
 - b) Sobre el sistema alfabético como representación del lenguaje.

Para el logro de estos conocimientos, se debe atravesar por diferentes periodos y etapas de desarrollo que nos informan sobre sus cambios de idea frente al problema; dichas etapas son:

- I. Diferenciación entre dibujo y escritura, puesto que al principio no logra establecerla.
- II. Diferenciación entre representaciones escritas del objeto (diferencias en cuanto a cantidad de grafismos que necesita para “escribir” una palabra, o de variedad de grafismos) Estos grafismos no son necesariamente letras reconocibles del alfabeto.
- III. Sonorización de la escritura: descubre la propiedad sonora de esta, en un proceso que va desde la idea de sílaba (hipótesis silábica), hasta la idea de alfabeto.

Según los expertos aconsejan escoger de 2 a 3 actividades mencionadas en los puntos 1, 2, y 4 y complementar todos los pasos del 3, 5, 6 y 7.

Las habilidades sociales se dan de acuerdo a las demandas de los alumnos ya que evitan algunas actividades motoras. Ellos tienen que ser capaces de realizar las tareas con ayuda del profesor y compañeros. Es importante para el alumno aprender la postura correcta cuando escribe; la silla debe ser del tamaño justo de acuerdo a la altura del escritorio o mesa. La mesa debe estar a la altura del pecho del alumno y los codos deben ser capaces de descansar sobre la mesa o escritorio, la espalda debe estar apoyada en el respaldo y los pies sobre el piso.

La estimulación externa como música para relajar, puede ayudar a la integración del sistema auditivo durante su práctica de escritura. Usar esencias mientras practican su escritura ayuda al estudiante recordar la forma de la letra porque el sistema olfativo tiene conexiones neuronales para la memoria, los alumnos se divierten con actividades gustativas por lo que hay que proveer paletas, chicles etc. Los cuales permiten que estén tranquilos y calmados. Poner peso a las muñecas, ejercicios de balanceo ayudan para integrar el sistema vestibular y otras muchas actividades pueden ser diseñadas para integrar el sistema visual y táctil. Por medio de esto se sugiere como un método muy efectivo para los niños ya que además alivia la ansiedad de los cambios y ayuda sus cerebros a absorber la información.

Otra estrategia para los alumnos que aprenden de diferente manera y que tienen muchas ideas creativas las cuales desean expresar pero no lo realizan por que no les gusta escribir o presentan problemas de escritura; es apoyarse en el uso de la computadora ya que de le puede añadir color, cambiar la letra, tamaño, y otros aspectos divertidos. Sin embargo esta actividad no elimina el proceso de escribir con un lápiz porque este es una base importante y necesaria para diversas actividades de la vida diaria.

Las estrategias didácticas útiles para la realización de ejercicios con la ayuda de la computadora son:

a. Aprendizaje inductivo/ deductivo.

Los resultados de la consulta pueden servir para que el alumno trate de inducir o descubrir a partir de una determinada regla gramatical o norma de uso y viceversa.

b. Niveles de estudio lingüísticos.

El profesor puede elaborar distintos ejercicios y clasificarlos según los niveles gramaticales que se pretende estudiar: ortografía morfología, etc.

c. Enseñanza dirigida / autónoma.

Las consultas y ejercicios más difíciles con la aplicación podrían estar supervisados o dirigidas por el profesor. Otros ejercicios más sencillos podrían plantearse para facilitar la escritura autónoma de los alumnos.

La meta de esta estrategia es encarar al estudiante para escribir de una forma correcta. Hay muy pocos estudiantes que pueden aprender eficazmente con este tipo por solo practicar una vez a la semana. Es más eficiente si se practica diariamente de 5 a 10 min. diarios, ya que la sección es corta pero repetitiva que es la base consistente que beneficia a los estudiantes.

Después de analizar algunas estrategias se puede concluir que:

- El papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos.
- El aprendizaje significativo ocurre solo si se satisface una serie de condiciones, que el alumno sea capaz de relacionar de manera arbitraria y

sustancial la nueva información con los conocimientos, experiencias previas y familiares.

- La motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes.
- Se debe poner en práctica diferentes estrategias que permitan hacer el aprendizaje significativo.

CAPITULO III

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Según las investigaciones realizadas, los problemas de aprendizaje afectan a 1 de cada 10 niños en edad escolar; los cuales pueden ser detectados a partir de los 5 años de edad, lo cual constituye una preocupación para los padres de familia, por que afecta el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales. Ya que el niño que presenta algún problema de aprendizaje no puede hacer su trabajo al mismo nivel de los demás niños

3.1 Definición de problemas de aprendizaje

Históricamente, el problema del aprendizaje es uno de los campos más avanzados de la psicología básica, debido a la influencia de dos grandes figuras: Iván Pavlov (pionero en condicionamiento clásico) y Thorndike (pionero en condicionamiento instrumental), áreas que se concentran en los procesos del aprendizaje y memoria, en contraposición a los factores innatos, presentes en el comportamiento animal y humano.

El término problemas de aprendizaje ha evolucionado en su definición dentro del campo de la educación, así como también ha cambiado siendo su denominación: discapacidades de aprendizaje o problemas de aprendizaje.

Se considera que un niño presenta discapacidades de aprendizaje cuando: el niño a pesar de poseer un nivel intelectual promedio (medido por pruebas psicológicas) no se desempeña de forma adecuada, siendo su nivel de rendimiento escolar inferior al esperado según su edad; por lo que el niño en la etapa escolar puede presentar diversas dificultades para adquirir la lecto-escritura ó la comprensión de cantidades, números y operaciones aritméticas ó presentan dificultades para escuchar ó articular ó pronunciar letras, sílabas ó palabras.

Para Posada (2002) un niño con problemas de aprendizaje es aquel que presenta un desorden en uno o más de los procesos psicológicos involucrados en la comprensión o el uso de lenguaje hablado o escrito, cuyo desorden puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear y a hacer cálculos matemáticos.

3.2 Características del niño con problemas de aprendizaje:

No es difícil detectar cuando un niño está teniendo problemas para procesar la información que recibe; se debe estar atento y consciente de las señales más frecuentes, las cuales indican la presencia de un problema de aprendizaje, cuando el niño cumple con las tres cláusulas siguientes: (Fernanda, 2004)

- Cláusula de Discrepancia. Hay una discrepancia entre el potencial que el niño tiene y su rendimiento actual.
- Cláusula de Exclusión. Se excluyen los niños que tienen problemas sensoriales, retraso mental, privación cultural, privación ambiental, problemas emocionales primarios y problemas de estructura de personalidad.
- Cláusula de procesos psicológicos. El niño recibe, elabora y expresa la información a través de los procesos psicológicos de recepción, integración y expresión. Si tiene problema en alguno de ellos y cumple con las dos cláusulas anteriores, si presenta problemas de aprendizaje.

Las características del niño con problemas de aprendizaje se dividen en 6 áreas: motora, emocional, percepción, memoria, simbolización y atención.

1. - Problemas en el área motora.

- Falta de coordinación
- Torpeza física y falta de integración motora.
- Dificultad para ejecutar acciones que impliquen demasiada coordinación motora.
- Dificultades al escribir, dibujar y actividades que requieran buena integración motora.
- Frecuentemente dificultad en el equilibrio.
- Hiperactividad: actividad continua sin seguir el propósito deseado.
- Hipoactividad: bajo nivel de actividad motora.
- Perseverancia: continuación automática e involuntaria de una conducta.

2. - Problemas en el área emocional.

El niño con problema de aprendizaje puede presentar tensión, angustia e inestabilidad emocional y falta de autocontrol.

Tiene baja tolerancia a la frustración; a la primera dificultad que se le presenta en cierta actividad que está realizando la abandona.

3. - Problemas perceptuales.

Percepción es la habilidad de identificar, discriminar e interpretar sensaciones. Dentro de la percepción se encuentra la percepción visual y la percepción auditiva, en las cuales se incluyen las siguientes áreas:

- Discriminación: diferenciar entre dos estímulos semejantes tanto en el ámbito verbal como no verbal.
- Análisis: dividir al todo en sus partes.
- Síntesis: formación de un todo a partir de sus partes.
- Figura-fondo: detección del estímulo relevante dentro de un contexto de estímulos irrelevantes.
- Cierre: completar un estímulo que se ha presentado en forma incompleta.
- Memoria: evocación de un estímulo que no este presente.

4. - Problemas de atención.

- Insuficiente. El niño es incapaz de hacer a un lado los estímulos irrelevantes, su atención cambia de un estímulo a otro.
- Excesiva. Enfoca demasiado su atención en estímulos irrelevantes, dejando pasar por alto elementos esenciales..

5. -Problemas de memoria.

Los niños con problemas de memoria parecen olvidar la información inmediatamente después de que es aprendida. No pueden recordar vocabulario oral, palabras escrita o factores de cálculo; al igual el reconocimiento y recuerdos de las letras impresas, nombres, etcétera.

6. - Problemas de simbolización.

Se incluyen problemas en las siguientes áreas:

- Lenguaje receptivo auditivo (comprensión de la palabra hablada)
- Lenguaje expresivo oral (uso de la palabra hablada)
- Lenguaje receptivo visual (lectura)
- Lenguaje expresivo motor (escritura)

Tipos de problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje se hacen evidentes en los primeros años del periodo escolar pues están directamente relacionados con materias a partir de las cuales se determina el correcto rendimiento académico. La dificultad específica en la lectura se denomina dislexia, en la escritura se denomina disgrafía, en el lenguaje se le denomina dislalia y en la aritmética se denomina discalculía.

“La mayoría de los especialistas asegura que los problemas de aprendizaje en niños son básicamente dos: la dislexia y el déficit de atención, aspecto que se resalta en una investigación llevada a cabo por Sanitas Internacional. Este estudio asegura, que un niño con un trastorno del aprendizaje, es por lo general un niño inteligente, que inicialmente trata de seguir instrucciones de concentrarse y de tener buen comportamiento en la casa y en la escuela. Sin embargo, el niño no domina las tareas escolares y comienza a rezagarse” (Alzate, 2002)

La dislexia parece tener un componente hereditario puesto que la mayoría de niños con dislexia tienen un hermano o medio hermano con el problema o se presenta en uno de sus padres. La dislexia es un problema que puede ser modificado, siguiendo un entrenamiento gradual y dirigido en lectura y lenguaje, acompañado de una actitud de aceptación y empatía por parte del profesor o entrenador para así lograr cambiar el estado que dificulta el aprendizaje.

Una definición de dislexia la da M.Thomson (1992) “es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional”. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación, es decir una mala estructuración de las frases.

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía (dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras, en la presión de la escritura...) y en fases posteriores aparece la disortografía (dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía, desde las que se llaman de ortografía natural a las de nivel más complejo.) La dislexia se presenta en muchos grados, desde pequeños problemas superables en breve plazo, hasta una dificultad que se arrastra de por vida y que se aproxima como en un continuo hacia la disfasia, que es un problema más grave y profundo de todas las áreas de lenguaje. De cualquier modo, con la iniciación del tratamiento con suficiente precocidad se suelen derivar resultados positivos y una clara mejora en el rendimiento escolar. La mayor o menor efectividad va a depender de factores tales como la profundidad del trastorno, el nivel de motivación, inicial o que

se le consiga inculcar, grado de implicación de la familia y el profesorado, adecuado diagnóstico y tratamiento, duración y seguimiento del trabajo.

En la detección de los niños con problemas de dislexia, de acuerdo con los criterios de la Asociación Británica de Dislexia y con otras fuentes, los signos que pueden tener (algunos de ellos, no necesariamente todos) los niños según la edad serían los siguientes: (Rodríguez, 2004)

Niños de Preescolar (Educación Infantil)

- Historia Familiar de problemas disléxicos (padres, hermanos, otros familiares)
- Retraso en aprender a hablar con claridad.
- Confusión en la pronunciación de palabras que se asemejan por su fonética.
- Falta de habilidad para recordar el nombre de series de cosas, por ejemplo los colores.
- Confusión en el vocabulario que tiene que ver con la orientación espacial.
- Alternancia de días "buenos" y "malos " en el trabajo escolar, sin razón aparente.
- Falta de aptitud para la construcción y los objetos y juguetes "técnicos" (mayor habilidad manual que lingüística, que aparecerá típicamente en las pruebas de inteligencia), juegos de bloques, lego.
- Dificultad para aprender las rimas típicas del preescolar.
- Dificultades con las palabras rimadas.
- Dificultades con las secuencias.

Niños entre 6 y 9 años

- Particular dificultad para aprender a leer y escribir.
- Persistente tendencia a escribir los números en espejo o en dirección o orientación inadecuada.
- Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
- Dificultad de aprender el alfabeto y las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año.
- Baja auto-estima.
- Falta de atención y de concentración.
- Frustración, posible inicio de problemas de conducta.

Niños entre 9 y 12 años

- Continuos errores en lectura, lagunas en comprensión lectora.
- Forma extraña de escribir, por ejemplo, con omisiones de letras o alteraciones del orden de las mismas.
- Desorganización en casa y en la escuela.
- Dificultad para copiar cuidadosamente en la pizarra y en el cuaderno.
- Dificultad para seguir instrucciones orales.
- Aumento de la falta de auto-confianza y aumento de la frustración.
- Baja auto-estima.
- Problemas de comprensión del lenguaje oral e impreso.
- Problemas conductuales: Impulsividad, corto margen de atención, inmadurez.

Niños de 12 años en adelante.

- Tendencia a la escritura descuidada, desordenada, en ocasiones incomprensibles.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de la etapa anterior.
- Dificultad para planificar y para redactar relatos y composiciones escritas en general.
- Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
- Gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Baja auto-estima.
- Dificultad en la percepción del lenguaje, por ejemplo en seguir instrucciones.
- Baja comprensión lectora.
- Aparición de conductas disruptivas o de inhibición progresiva. A veces, depresión.
- Aversión a la lectura y la escritura.

Disfunción por falta de atención. Esta disfunción presenta múltiples posibles causas tales como desnutrición, envenenamiento por plomo, daño cerebral orgánico, herencia, anormalidades intrauterinas, exposición durante la gestación a sustancias psico-activas y falta de oxígeno durante el desarrollo del feto o al nacer. Este concepto se aplica principalmente a niños en edad pre-escolar, antes del ingreso a primero de primaria, o durante los 7 primeros años de vida. A estos niños se les dificulta de manera particular el aprendizaje de tres materias específicas: lectura, escritura y matemática; así como en la expresión o recepción del lenguaje. A pesar de tener una inteligencia normal, o incluso excelente en algunas áreas, y ausencia de

problemas sensoriales o motores, presentan deficiencias con relación a lo esperado en un niño de su misma edad. (Bravo, 1995)

Debido al esfuerzo intelectual que tiene que realizar para superar sus dificultades perceptivas específicas, los niños y niñas suelen presentar un alto grado de fatiga, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Por esta causa, los aprendizajes de lectura y escritura les resultan áridos, sin interés, no encontrando en ellos ninguna motivación que atraiga su atención. Este problema se agudiza con el tiempo si el aprendizaje de la lecto -escritura se retrasa, pues el trabajo escolar exige cada vez más de estas habilidades y el niño se distancia cada vez más de lo que ocurre en el aula. En ocasiones compensa un tanto su dificultad, si se le consigue motivar, mediante la atención auditiva a lo que se dice en el aula, en niños con alta capacidad intelectual, para que aprenda por esta vía. Pero en general se produce desinterés por el estudio, en especial cuando se da un medio familiar y / o escolar poco estimulantes. Sus calificaciones escolares son bajas y con frecuencia son marginados del grupo y llegan a ser considerados (y a considerarse a sí mismos) como niños con retraso intelectual.

CAPITULO IV

La escritura y problemas de escritura

4.1 La escritura

El lenguaje escrito es un proceso complejo y elaborado, fruto de muchos factores e imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del ser humano en las sociedades avanzadas del tercer milenio.

Para nuestros alumnos es también una exigencia en el ámbito escolar que posibilita su éxito o el fracaso académico, al ser la llave y principal herramienta para la comprensión y expresión de los contenidos de las distintas materias curriculares. El conocimiento del mundo pasa a través de la palabra escrita y la evaluación de ésta se efectúa principalmente mediante la producción escrita del alumno en trabajos, evaluaciones, exámenes, etc. Es esencial leer y escribir bien en la escuela.(Peñañiel, 2004)

Asimismo, Fuentes(2000), señala que el ser humano le gusta escribir porque quiere entender su vida, según autor, en las escuelas, los alumnos no quieren escribir, demostrando una gran apatía cuando penosamente enhebran relatos escritos apenas legibles, lo que conduce a inferir que la apatía podría estar relacionada con las características del proceso de enseñanza de aprendizaje se está generando en el aula.

La escritura es una decodificación del lenguaje oral, es decir plasmar las ideas por medio de signos. Normalmente, cuando nos referimos a la escritura, es a la composición escrita o escritura productiva, que es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos a través de signos gráficos. También existen otros tipos de escritura, como la reproductiva que sería la copia de un texto ya escrito, la escritura de un mensaje que alguien nos dicta o la escritura mecánica que realizamos al rellenar un impreso; en los cuales intervienen un número pequeño de procesos.

Según Garassini, (citado en Álvarez, 2002), en esta concepción del aprendizaje de la lengua escrita, el rol del docente cambia de un portador de información (tradicional) a un facilitador de experiencias de uso del lenguaje para que el niño construya su conocimiento . Hay que seleccionar recursos para facilitar experiencias en el área del lenguaje escrito entre las cuales se encuentran: libros de cuentos, revistas, periódicos, libretas para mensajes telefónicos, materiales de asociación figura-palabra, letras sueltas, signos sociales, cartas con mensajes cortos, maquinas

de escribir usadas, teléfonos, pizarra y letras magnéticas, afiches y envases de alimentos con nombres visibles. La escritura puede considerarse como una herramienta importante y como un sistema de signos que sirven de medio de comunicación entre los hombres, y a la vez, un instrumento auxiliar para expresar sus sentimientos, debe ser tal como lo plantea Fuentes (1998)

4.2 La evolución del grafismo.

Un aspecto importante a conocer, tanto por los profesionales de la docencia como por los padres, es el estar al tanto de las etapas normativas por las que el niño va pasando en el desarrollo de la realización del acto gráfico de la escritura para no intentar logros que son imposibles que el niño pueda alcanzar a edades no adecuadas o puedan perjudicarlo en su desarrollo motor general, como las conocidas desviaciones de espalda por posturas inadecuadas, los calambres del brazo y mano, las distensiones en el codo y muñeca.

El tiempo para conseguir que nuestra escritura sea una buena herramienta aplicada a la realización del trabajo intelectual y comunicativo es bastante más amplio de lo que en principio se suele suponer. Hasta la adolescencia se está en proceso de aprendizaje y automatización de movimientos para lograr una escritura personal, fluida y que nos sea útil. Al conocer los datos evolutivos en la adquisición de las formas básicas gráficas permite al educador adecuar el nivel y grado de exigencia en la enseñanza del grafismo de las distintas letras y no esperar logros o acabados perfectos antes de lo que es esperable según el desarrollo de cada pequeño escritor. Quizás así se evitarían, tantas horas pasadas haciendo caligrafía como un castigo repetitivo y con poca utilidad para el aprendizaje.

Ferreiro (1998), señala que en los sistemas de escritura en el desarrollo del niño se distinguen cinco niveles de escritura:

Nivel 1: reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura, ya sea cursiva o de imprenta. Si es cursiva se pueden encontrar grafismos ligados entre sí. Si en cambio trata de imitar a la letra de imprenta los grafismos se encuentran separados, y se combinan líneas rectas y curvas.

Nivel 2: la hipótesis de este nivel es la diferencia entre las escrituras. El niño valiéndose de escaso número de grafismo, realiza diferentes combinaciones para lograr también significaciones diferentes.

Nivel 3: hipótesis silábica, aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en ese intento divide a la palabra en sílabas y

cada letra vale por una sílaba. En esta etapa que se da entre los cuatro y los cinco años se produce un conflicto cognitivo entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica en aquellas palabras bisílabas.

Nivel 4: Es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Es un período de investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.

Nivel 5: Constituye la escritura alfabética. El niño otorga un fonema para cada grafismo y a partir de ese momento afrontará solamente problemas de ortografía. En distintas bibliografías, se pueden encontrar organizadas las hipótesis, momentos o niveles de diferentes maneras, pero hay que tener en cuenta que no hay una exacta correspondencia cronológica con la edad.

En la evolución del grafismo, se observa un lento dominio de la coordinación viso-motora, proporcionándole esto el paso de una etapa lúdica o otra de intencionalidad controlada. Porque, desde muy corta edad el niño es capaz de copiar algunos grafemas, pero está aún muy lejos de conseguirlo antes de los 4 años, una buena organización de su motricidad. Y esto se debe, según Lurcat(1980), a que hasta ese momento no es capaz de diferenciar entre dibujo y escritura.

Así a partir de los 4 años aparecen los primeros grafemas reconocibles, líneas y curvas, pero dependerá del modelo utilizado. Lo que realiza el niño es una descomposición visual de los elementos más simples.

La gama de dificultades que el niño puede encontrar en la imitación ira desde pequeñas diferencias en la reproducción a direcciones inadecuadas o grafemas irreconocibles. La permanencia de estos hábitos, si no se realiza una corrección inmediata, favorecerá las dificultades en la escritura pudiéndose generar la aparición de alguna disgrafía.

La adquisición de la forma de las letras se completará durante el aprendizaje al que se somete al niño durante su escolaridad. Ajuriaguerra (1983) distingue tres etapas:

Fase pre -caligráfica.

- El niño es incapaz de superar las exigencias de las formas caligráficas.
- Los trazos están rotos, temblorosos, arqueados o retocados; las curvas están abolladas, angulosas, mal cerradas; la dimensión e inclinación de

la letra está incontrolada; Las uniones son torpes; la línea es irregular o descendiente bruscamente; los márgenes desordenados, etc.

- El niño al escribir se esfuerza por conseguir la regularidad pero no lo consigue por incapacidad motriz.
- Esta etapa varía según las posibilidades motrices o intelectuales.

Fase caligráfica infantil. Se inicia sobre los ocho o nueve años.

- La escritura se aligera y regulariza; comienza a “inventar” las uniones de las letras sin originar ninguna modificación; es frecuente el collage; las líneas son rectas, los márgenes se distribuyen correctamente; parece haber llegado a un perfeccionamiento de estilo.

Fase pos-caligráfica. La llegada a la adolescencia, la estructura de la personalidad, las exigencias de velocidad o la economía del gesto son algunos de los factores que influyen en el proceso innovador que tiende a simplificar los enlaces, modificar las letras o a despojarlas de todo adorno.

- La escritura comienza en esta etapa a expresar ciertos aspectos de la personalidad del individuo que no son fruto del azar. En el proceso evolutivo existen grandes diferencias entre individuos, también de carácter sociales y culturales.

4.3 Requisitos para una ejecución caligráfica correcta.

Para escribir correctamente es necesario una serie de destrezas o requisitos básicos como:

- Capacidades psicomotoras generales, como la inhibición y control neuromuscular, coordinación óculo-manual y organización espacio temporal.
- Coordinación funcional de la mano, que es la independencia de mano-brazo, de los dedos y la coordinación de la prensión y la presión.
- Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos, los más importantes son la visión y transcripción de izquierda a derecha, y el mantenimiento correcto del lápiz.

Requisitos psicomotores implicados en la escritura, según Defontaine (1979):

- Integridad de los receptores sensoriales, especialmente vista y oído.
- Buena motricidad, pues si no hay un buen nivel motor, y no domina los movimientos finos de dedos, no aprenderá los signos escritores, ni podrá ordenar las letras en un espacio determinado.
- Buen esquema corporal y lateralidad, ya que es necesario que el niño estructure y organice lo que ve, oye y siente.
- Buen esquema espacial, gracias a éste el niño aprende a reconocer el espacio, a orientarse, a evaluar las distancias, las formas y a prever los movimientos que tiene que realizar.

Para realizar una ejecución caligráfica correcta, al empezar a escribir, el niño debe ser capaz de:

- Encontrar su propio equilibrio postural, y la manera menos tensa y fatigada de sostener el lápiz.
- Orientar el espacio sobre el que se ha de escribir y la línea sobre la que se van a estar puestas las letras de izquierda a derecha.
- Asociar la imagen de la letra al sonido y a los gestos rítmicos que le corresponden. (anexo1)

4.4 Disgrafía

La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en el trazado o la grafía. El concepto de disgrafía se mueve dentro de dos contextos: (Portellano, 1993)

- a. Contexto neurológico en relación con las afasias. En este apartado se incluyen las agrafias, que son una manifestación de las afasias e implican anomalías del grafismo.
- b. Enfoque funcional, son el trastorno de la escritura que surge en los niños, y que no responden a lesiones cerebrales o a problemas sensoriales, sino a trastornos funcionales.

Según Tapia(1990) llamamos disgráfico al que confunde, omite, une y / o invierte sílabas o letras de forma incorrecta. Consideramos como disgráfico al alumno que comete dos o más tipos de incorrecciones, al que tiene las aptitudes mentales y sensoriales normales y ha sido escolarizado. El número de casos es mayor en los niños, 60%, en las niñas un 40%.

Es un trastorno específico de la escritura: el niño presenta un nivel de escritura significativamente inferior al esperado por su edad y curso escolar, y ello influye negativamente en sus aprendizajes escolares. Respecto al problema de la grafía existen varias definiciones como las que a continuación se mencionan:

Es un trastorno de la escritura que afecta a la forma (motor) o al significado (simbolización) y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual, adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos". (Portellano y Pérez 1988.)

Para el DSM-IV, la disgrafía o trastorno específico en el desarrollo de la escritura, consiste en un nivel de escritura significativamente inferior al esperable por la edad del niño (en etapa escolar) y su nivel escolar, detectado mediante el empleo de pruebas estandarizadas de escritura. Al igual que en el trastorno de lectura, el DSM-IV considera necesario que el trastorno perturbe de forma significativa los aprendizajes académicos o las actividades diarias, y que no sea debido a déficit sensoriales periféricos.

Para hacer un diagnóstico de la disgrafía es necesario el tener en cuenta una serie de condiciones:

- Capacidad intelectual en los límites de normales o por encima de la media.
- Ausencia de daño sensorial grave, como los traumatismos del sistema motor, que pueden condicionar la calidad de la escritura.
- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos neurológicos graves, como lesiones cerebrales, con o sin componente motor, ya que podría impedir una normal ejecución motriz del acto motor.
- El factor edad, también es importante. Algunos autores como Auzías (1981) tiene la idea de que la alteración de la escritura no comienza a tener cuerpo hasta después del periodo de aprendizaje, que sería a más allá de los 7 años. Por eso no se podría efectuar un diagnóstico hasta esa edad.

Se han agrupado las causas de la disgrafía en cuatro apartados:

1. Causas de tipo madurativo

Existen dificultades de tipo neuro-psicológico que impiden al niño escribir de forma satisfactoria. Cuatro factores que pueden provocar disgrafía son las dificultades

de lateralización, los trastornos de eficiencia psicomotora, los trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices y por último los trastornos de expresión gráfica del lenguaje.

Trastornos de lateralización.- Al menos la mitad de los niños con disgrafía presentan dificultades de su lateralización. Los trastornos más frecuentes son: el ambidiestro, niños que emplean indistintamente la mano derecha o izquierda para escribir, o niños que, siendo diestros o zurdos, lo son de una forma débil y poco definida, la zurdería contrariada, siendo la escritura de éstos últimos de derecha a izquierda.

Trastornos de deficiencia psicomotora.- Se excluyen aquellos casos que presentan una afectación motora intensa, como hemiplejías, paraplejías. Se agrupan los trastornos psicomotores en tres categorías:

- Niños con ligeras perturbaciones del equilibrio y de la organización cinética y tónica.
- Niños con motricidad débil.
- Niños inestables.

En la práctica clínica se observan dos tipos de niños con motricidad alterada: los niños con una motricidad débil y con una edad motriz inferior a la cronológica, que fracasan en actividades de rapidez, equilibrio, sujetan defectuosamente el lapicero, la escritura es muy lenta y la postura gráfica es inadecuada, y los niños hipercinéticos, en cierto modo opuestos a los anteriores. Estos niños se manifiestan desinhibidos e inquietos, su escritura se manifiesta por ser muy irregular en dimensiones, letras fragmentadas, trazos imprecisos, etc.

Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices.- Dentro de este apartado encontramos:

- Trastornos de organización perceptiva: alteración de la capacidad de integración viso-perceptiva, niños sin déficit sensoriales en el órgano de la visión, pero incapaces de percibir adecuadamente (confusión figura-fondo, tendencia a las inversiones de simetría, omisiones, etc.)
- Trastornos de estructuración y orientación espacial: los niños presentan dificultades en reconocer nociones espaciales sencillas (derecha, izquierda) en su propio eje de referencia corporal. La escritura se

presenta con desórdenes de tipo topológico, alteración de la dirección, alteración de grafemas con simetría similar, etc.

- Trastornos del esquema corporal: a veces la dificultad en el reconocimiento del esquema corporal altera la escritura a nivel del soporte del lapicero, de postura corporal y con un grafismo lento y fatigoso.

2. Causas caracteriales

La llamada disgrafía caracterial viene asociada a dificultades perceptivas, motrices, de lateralización y es producto de las tensiones psicológicas del niño. Puede ser un mecanismo de defensa que enmascara trastornos de conducta como inhibición, timidez, ó aislamiento.

- Disgrafía caracterial pura.- Son niños con conflictos afectivos importantes que emplean la escritura como forma inconsciente de llamar la atención o que expresan trastornos del yo por medio de una escritura defectuosa.
- Disgrafía caracterial mixta.- Cuando los conflictos emocionales van unidos a déficit neuropsicológicos hablamos de componente mixto. La disgrafía se encuentra reforzada por la inmadurez psico -afectiva y por los déficit perceptivo- motrices.
- Disgrafías caracteriales reactivas.- Son debidas a trastornos madurativos, pedagógicos o neuropsicológicos. Estos niños se sienten incómodos con su propia escritura, y están muy presionados por el ambiente familiar y escolar, desencadenándose, a veces, una reacción neurótica con alteraciones como a fobia escolar, estados de ansiedad, etc.

3. Causas pedagógicas

La escuela es el detonador de las disgrafías, ya que determinados errores educativos la generan. Podemos enumerar una serie de causas que pueden producir trastornos en la escritura desde el punto de vista de fallos pedagógicos:

- Instrucción rígida e inflexible, sin atender a características individuales
- Descuido del diagnóstico del grafismo, como método de identificación de las dificultades
- Deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras
- Orientación inadecuada al cambiar de la letra script a la letra cursiva

- Objetivos demasiado ambiciosos
- Materiales inadecuados para la enseñanza
- Incapacidad para enseñar a los zurdos la correcta posición del papel y los movimientos más idóneos

4. Causas mixtas

Existen algunos síndromes que no se pueden explicar de forma independiente, sino como la suma de factores de forma continuada, tal es el caso del grafo con espasmo, cuyos síntomas característicos más importantes son:

- Crispación en todo el brazo que escribe, al nivel de dedos y hombro.
- Fenómenos dolorosos.
- Detenciones forzosas durante la escritura.
- Mala coordinación de los movimientos, con sacudidas y tirones bruscos.
- Sudoración al nivel de las palmas.
- Variación en la forma de sujetar el lápiz.
- Rechazo hacia la escritura

4.5 Tipos y niveles de disgrafía

Como hemos visto la disgrafía es la alteración del lenguaje escrito, como consecuencia trae la dificultad en aprender a escribir a pesar de contar con una instrucción convencional, una inteligencia adecuada, oportunidades socio-culturales y ausencia de alteraciones orgánico-sensoriales. El retraso suele ser específico para la escritura o en todo caso para el área de la lecto -escritura.

Se encuentran dos distinciones entre la disgrafía; la evolutiva y la adquirida, dependiendo de los factores que expliquen o estén implicados en la etiología de estos trastornos:

Disgrafía Primaria (evolutiva)- se refieren a los sujetos que tienen dificultad para aprender a escribir sin razón aparente. La persona tiene todo lo necesario para aprender a escribir pero no lo consigue. Se pueden confundir con los retrasos. La principal característica de la disgrafía evolutiva es que los sujetos tienen dificultades a nivel léxico (en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras) Dentro de este proceso léxico puede haber dificultades en las dos rutas (fonológica y ortográfica) y se pueden encontrar tres tipos:

Disgrafía superficial: se produce cuando está afectada la ruta ortográfica o léxica por lo que se utiliza la ruta fonológica. Cuando ocurre esto no se pueden escribir palabras que no se ajusten a las reglas de conversión fonema-grafema, es decir, escriben bien las palabras regulares y pseudo palabras pero cometen errores en palabras irregulares. Hay también confusión con los homófonos ya que siguen las reglas de conversión fonema- grafema (escriben lo que oyen como “baca” por vaca y baca) Hay errores de omisión, adición o sustitución de letras.

Disgrafía fonológica: se produce cuando se lesiona la ruta fonológica y se usa la ruta ortográfica. Por esta razón no se pueden escribir pseudo palabras ya que está dañado el mecanismo de conversión fonema-grafema. Hay errores derivativos (con los sufijos de las palabras compuestas – mantienen la raíz pero cambian los sufijos) Pueden escribir bien las palabras regulares y las irregulares porque la ruta léxica está intacta y tienen las palabras integradas en el ámbito visual.

Disgrafía profunda: se produce cuando se lesionan las dos rutas (fonológica y ortográfica) por esta razón habrá dificultades con las palabras irregulares, pseudo palabras, y palabras regulares. Lo más característico de este tipo de disgrafía es la emisión de errores semánticos al escribir dictados o de forma espontánea (sustituye una palabra por otra relacionada semánticamente por ejemplo naranja por limón porque los dos son cítricos, feliz por navidad) También hay dificultades en las palabras función, verbos, derivaciones, etcétera.

Disgrafía semántica: se produce cuando la conexión con el sistema semántico (donde están almacenados los significados) está afectado. A pesar de ello pueden escribir correctamente al dictado palabras irregulares y cuyo significado no conocen.

Errores de la disgrafía de simbolización

- Omisión de las letras, sílabas o palabras
- Confusión de letras con sonido semejante
- Inversión o trasposición del orden de las sílabas
- Invención de palabras
- Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.
- Los textos que componen son de inferior calidad que sus pares

- Utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales.

Disgrafía Motriz o caligráfica: Influye en la calidad de la escritura afectando el grafismo en sus aspectos grafo-motores.

Retraso en la escritura: Consecuencia de factores de índole psicológico o ambientales que lo explican: bajo CI, carencia de oportunidades educativas, alteración orgánico-sensorial implicada en el proceso lecto-escritor, desventaja socio-cultural, etc.

Errores de la disgrafía motriz o caligráfica:

- Escritura en espejo
- Trastorno de la forma de la letra
- Trastorno del tamaño de la letra
- Deficiente espaciado entre las letras dentro de una palabra, entre palabras y renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras y renglones
- Ligamentos defectuosos de las palabras y de los renglones
- Ligamentos defectuosos entre las letras que conforman cada palabra
- Trastornos de la presión o color de la escritura, bien por exceso o por defecto.
- Trastorno de la fluidez y del ritmo escritor

Disgrafía Secundaria (adquirida): Está condicionada por un componente neurológico o sensorial, y es una manifestación sintomática de un trastorno de mayor importancia. La letra defectuosa estaría condicionada por dicho trastorno que son consecuencia de una lesión cerebral. Antes de la lesión la persona podía escribir correctamente. Además, no todos los aspectos de la escritura tienen que estar dañados por lo que se pueden aprovechar los que estén intactos para el tratamiento Este problema puede traer las siguientes causas:

- Invierte secuencias de letras (casa / saca, sol / los) Evita redactar.
- Tiene dificultades para aprender prefijos, sufijos, raíces y otras estrategias de ortografía.
- Evita la lectura en voz alta.
- Tiene dificultades para comprender problemas matemáticos.
- Tiene dificultades de escritura.

- Sujeta inadecuadamente el lápiz, con demasiada fuerza o utilizando todo el puño.
- Carece de facilidad para recordar datos.
- Encuentra dificultades para hacer amigos.
- Tiene problemas para comprender el lenguaje corporal y las expresiones de la cara.

Dentro de las disgrafía secundaria se encuentran las *Disgrafías periféricas*: Son trastornos motores que afectan sólo a algunas formas de escritura y no a otras. Hay varios tipos según el proceso que está dañado:

- I. Almacén grafémico dañado (almacén de memoria a corto plazo) los trastornos se producen por igual en todas las palabras. Hay un mayor número de errores en palabras largas que en las cortas. Los errores más frecuentes se producen a nivel de grafema: Sustituciones, omisiones, intercambios, etcétera. Afecta a todos los tipos de escritura.
- II. Lesión en el mecanismo de conversión holográfica (tipo de letra – mayúscula, cursiva) Se puede elegir el grafema pero no el hológrafo.
- III. Lesión en la conexión entre el almacén grafémico y el almacén de patrones motores. Los errores más típicos son sustituciones de letras. Sólo afecta a la escritura a mano.
- IV. Lesión en el mecanismo de la asignación del patrón motor grafémico. Hay una pérdida de información acerca de los patrones motores (la ortografía es correcta pero las letras están muy deformadas) No hay problemas motores sino una incapacidad para hacer uso de los programas motores.
- V. Alteración de los procesos perceptivos. Sus síntomas son: dificultad para mantener las letras dentro de una línea horizontal, tendencia a omitir o a duplicar rasgos de letras (como la “m” ya que tiene rasgos repetidos)
- VI. Trastorno de escritura periférica por debilidad muscular, temblor de manos... debidos a problemas motores y no a la planificación del movimiento.

4.6 Requisitos mínimos para definir al niño con disgrafía

El principal trastorno de los niños disgráficos se manifiesta a nivel del léxico. Por una parte, pueden poseer un vocabulario reducido, lo que con lleva al uso de palabras estereotipadas y poco precisas para expresarse. Por lo que existiría dificultad para utilizar ambas rutas de acceso a la ortografía de la palabra. (Cuetos, 1991)

Se considerara disgráfico cuando presente algunos de estos trastornos:

- Léxico Disgrafías fonológicas: Incapacidad para aplicar las reglas de conversión fonema grafema. Escritura deficiente en palabras poco familiares, especialmente al nivel de pseudo palabras. Confusión de grafemas, escribir (“f” por “c”, “d” por “b”, etc.) Disgráficos superficiales (ortografía): Dificultad para acceder a la configuración ortográfica de las palabras. Utilizan la ruta fonológica y cometen errores de tipo ortográfico (“b” por “v”, “g” por “j”, etc.) Intercambio de letras: (sol por los) Existe una representación incompleta pero en el ámbito léxico (deficiente representación ortográfica o de conversión fonema a grafema) El sujeto sabe que en la palabra está s - o - l, pero no en el orden en el cual se deben colocar.
- Procesos Motores: recuperación de los hológrafos Escritura en espejo: Alteración en la que se invierten los rasgos de las letras “d” por “b”, “p” por “q”, “3” por “E”, etc. Estas dificultades se deben a que el sujeto no tiene una buena representación de los signos, conoce parte de la información pero no su totalidad y por lo tanto el problema se evidencia en la recuperación de los hológrafos.
- Patrones motores: Letras mal dibujadas, excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionadas
- Deterioro de la escritura en el ámbito formal o simbólico.
- Rendimiento en las tareas de escritura notablemente menor del nivel esperado dada la escolarización y la capacidad intelectual del niño o el rendimiento general en las demás áreas.

Para Bloom (1974), existirían tres variables básicas que deben ser consideradas para aplicar este esquema educacional:

- a. El grado en el cual el estudiante posee las destrezas básicas del aprendizaje que deberá cumplir.
- b. La extensión en la cual el niño está o puede ser motivado para que se comprometa con su propio aprendizaje.
- c. La extensión en la cual la instrucción dada sea apropiada para el niño.

La propuesta central de este esquema educacional para los niños de lento aprendizaje es que el ritmo de enseñanza de los estudiantes tome en cuenta: el desarrollo de las destrezas básicas, la velocidad para aprender y la motivación que tengan estos niños.

- 1) Capacidad intelectual en los límites normales o por encima de la media. Se medirá a través de test de inteligencia como el WISC.
- 2) Ausencia de daño sensorial grave (visitar al oftalmólogo, médico familiar, pruebas perceptuales)
- 3) Ausencia de trastornos emocionales severos (se observará a través de pruebas de personalidad HTP, FIGURA HUMANA, CAT, etc.)
- 4) Adecuada estimulación cultural y pedagógica
- 5) Ausencia de trastornos neurológicos graves (neurólogo)
- 6) Dificultades especiales para el lenguaje (comprensión o producción y en forma oral o escrita)

4.7 Disortografía

La disortografía concierne a las perturbaciones de la utilización escrita de la lengua; frecuentemente va unida a los retrasos del lenguaje oral, como sintomatología de una dislexia no apreciada, resultante de un aprendizaje defectuoso o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva.

A partir de los requisitos necesarios para llevar a cabo un proceso ortográfico correcto, se podrían citar como causas fundamentales de la disortografía las siguientes:

a) Causas de tipo perceptivo:

- Deficiencias en percepción y en memoria visual y auditiva (ocasionar problemas a la hora de discriminar los sonidos de las formas, retener el dato sonoro escuchado u observado)
- Deficiencia a nivel espacio temporal (discriminación de los rasgos de los grafemas)

b) Causas de tipo intelectual:

- Déficit o inmadurez intelectual (la existencia de un bajo nivel intelectual general al fracaso ortográfico de los diversos elementos lingüísticos (sílabas, palabras, frases que permiten darle sentido a los enunciados escuchados)

c) Causas de tipo lingüístico:

- Problemas de lenguaje (dificultad de articulación)
- Deficiente conocimiento y uso de vocabulario.

d) Causas de tipo afectivo emocional:

- Bajo nivel de motivación, la motivación es esencial en el momento de la escritura.

e) Causas de tipo pedagógico:

- Las dispedagogías (métodos de enseñanza inadecuados) aparecen como un factor clave en la etiología de las dificultades de la escritura.

Entre los principales factores causales de las dificultades de ortografía encontramos:

- Hábitos defectuosos de estudio (muchos niños proceden de manera poco efectiva al estudiar palabras de ortografía dudosa, debido a la enseñanza inadecuada de esta materia y de la composición escrita).
- Falta de interés y actitudes favorables.
- Limitaciones en conocimientos básicos sobre la fonética y estructura de la palabra.
- Lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.
- Escritura lenta e ilegible.
- Defectos visuales.
- Discriminación auditiva insuficiente.
- Bajo rendimiento intelectual.

4.7.1 Características disortográficas

La disortografía implica una serie de errores sistemáticos y reiterados en la escritura y la ortografía. Todos estos errores, pueden ser de diversa índole y se podrían clasificar en:

a) Errores de tipo lingüístico - perceptivo

- Sustitución de fonemas vocálico o consonánticos afines por el punto y / o articulación f / z, t / d, p / b, etc.
- Omisiones (fonemas, sílabas, palabras)
- Adiciones (fonemas, sílabas, palabras)
- Inversiones de los sonidos (grafemas en una sílaba, sílabas en palabras, palabras en oraciones)

b) Errores de carácter viso-espacial

- Sustitución de letras de acuerdo a su posición d / p, p / q
- Sustitución de letras similares por características similares m / n, o / a
- Escritura espejo
- Confundir palabras con fonemas que admiten doble grafía b / v,

ll / y, g / j

- Omisión de la letra h
 - I. Error de carácter viso auditivo
 - II. Error con relación a los contenidos
- Dificultad para separar la secuencia grafica, es decir, unión de palabras, separación de sílabas de una palabra, unión de dos sílabas o palabras.
 - a) Errores a las reglas de ortografía
- m antes de p y b
- Reglas de puntuación
- Mayúsculas después de un punto o al principio del escrito.
- Escribir con v verbos con aba.

4.7.2 Clasificación de la disortografía.

La disortografía se clasifica de la siguiente manera:

1. Disortografía temporal: inhabilidad para la percepción clara y constante de los aspectos fonéticos.
2. Disortografía perceptivo – cenestésico impide al sujeto repetir con exactitud los sonidos escuchado.
3. Disortografía cinética: se encuentra alterada la secuencia fonemática del discurso.
4. Disortografía viso - espacial: alteración en la percepción distintiva de la imagen de los grafemas.
5. Disortografía dinámica: alteraciones en la expresión escrita de las ideas y en la estructuración sintáctica de las oraciones.
6. Disortografía semántica: Alteración del análisis conceptual necesario para el establecimiento de límites.
7. Disortografía cultural dificultad para el aprendizaje de la ortografía convencional o de las reglas.

Las producciones escritas delatarán los errores cometidos por el niño, y para no confundirlo con un error de escritura, el docente deberá tener claro que se manifiesta como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica, conforme a las

reglas del idioma. Es importante detectar, qué clase de disortografía es, para luego articular el tratamiento adecuado:

- a. Observar si se trata de mala ortografía que afecta la articulación del lenguaje. Son niños inteligentes que cometen faltas corrientes y sintácticas, que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.
- b. Niños que desfiguran la lengua, que parecen no haber aún automatizado la adquisición de la ortografía.
- c. Cuadro disortográfico de niños con bajo nivel intelectual, concomitante a retraso en la lecto - escritura.

El maestro deberá detectar el origen de las dificultades a fin de orientar correctamente al niño (y a los padres); en el caso, por ejemplo de hallar deficiencias visuales o auditivas, que por diversos motivos no hayan sido detectadas antes del ingreso a la escuela, para realizar la consulta de especialista. A veces faltas que se arrastran durante años pueden ser corregidas a tiempo y con un buen tratamiento tendrá paso luego de realizar la corrección minuciosa de las producciones escritas del niño y confeccionar el registro de errores ortográficos para individualizarlos. (Anexo 1)

Para diagnosticar, las técnicas son:

- Dictado.
- Copia fiel de un texto.
- Copia de un texto con otro tipo de letra (pasar de imprenta a cursiva)
- Elaboración de redacciones libres.

Estos materiales se pueden usar en reiteradas oportunidades para luego corregir y realizar la clasificación de errores.

Hay que evaluar los siguientes aspectos:

- Exactitud ortográfica
- Grafismo
- Expresión escrita
- Factores ambientales: familia y escuela
- Capacidad intelectual
- Estilo de aprendizaje

- Actitud y motivación

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PARA APLICAR DENTRO DEL AULA DIRIGIDA A NIÑOS QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE GRAFÍA A TRAVÉS DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Actualmente no se le ha dado el tiempo adecuado al entrenamiento del grafismo en las escuelas, se ha descuidado la correcta posición del instrumento para escribir, el trazo adecuado a cada letra. No se debe menospreciar y descuidar la enseñanza de los patrones motores del grafismo, ya que son parte del proceso enseñanza / aprendizaje.

Los niños al ingresar a la escuela, poseen un conocimiento previo de la escritura, por ejemplo: que la escritura se hace de izquierda a derecha, se escribe en reglones horizontales; por lo cual deben ser considerados o reconocidos como aprendizajes válidos y previos.

Los psicólogos responsables como los maestros se interesan en conseguir que los niños tengan un buen desarrollo educativo. Pero se ha apreciado que existen diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje de los niños, se enseña pero el resultado no responde a sus expectativas y esfuerzos. Es importante señalar que la ciencia cognoscitiva es una ciencia formada por las aportaciones derivadas de disciplinas y posturas teóricas diversas: la teoría piagetiana, la psicolingüística y la teoría de la información. Recientemente la ciencia cognoscitiva contemporánea ha empezado a penetrar en las dos tradiciones arriba mencionadas con la intención de acercarlas; y lo que las acerca es precisamente lo que se ha llamado aprendizaje intencional.

Lo difícil es poner a los niños en situación de pensar, y por lo tanto la tarea del educador será encontrar la estrategia adecuada, o aprender a ser sensible ante esta actitud activa tan normal en ellos. Como respuesta a la cuestión anterior decimos que respetar a los niños como sujetos activos implica, por supuesto, brindarles las oportunidades y espacios para que lo sean, lo cual es un deber ineludible de la escuela si consideramos la procedencia socio-cultural de la mayoría de los niños, esto quiere decir que el niño tiene que estar en contacto real con los objetos o contenidos a conocer, es decir, estar en el contexto, manipular, observar, tener la experiencia; ya que hay que enfrentar al niño con situaciones no habituales que pongan a prueba sus conocimientos, experiencias, habilidades, que ya tiene y que le permiten encarar un problema como un nuevo desafío, pero con cierta confianza en sus capacidades. Las

estructuras mentales que posee necesariamente van a modificarse o adecuarse para resolver la nueva cuestión.

Dada la curiosidad de los niños, su tarea principal es comprender como funcionan las cosas, de este modo, lo que saben de la escritura como un medio de comunicación, expresión o entretenimiento, valiéndose de su propia reinvención del lenguaje escrito y que los aproxima al sistema alfabético convencional para escribir, producir, experimentar y aprender el proceso de escritura. La escritura infantil revela dos clases de aprendizaje:

- 1) Sobre la convención periférica del sistema (horizontal, orientación, marcas, etc)
- 2) Sobre el sistema alfabético como representación del lenguaje (el cual pasa por diferentes procesos)
 - a) Diferenciar entre dibujo y escritura
 - b) Diferenciar entre representaciones escritas del objeto (cantidad de grafismo que necesita para “escribir” una palabra, aunque no sean letras)
 - c) Sonorizar la escritura, descubrir la propiedad sonora del alfabeto.

Esta propuesta psicológica, propone que el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño a través del tiempo, son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales (es decir, aprender y desarrollarse), superando las limitaciones que le proporcionaba inicialmente su conocimiento previo.

De acuerdo a los autores antes citados la metodología de la enseñanza de la escritura debe partir de las experiencias esenciales del niño, como una manera de que se motive a incrementar sus producciones escritas. Esta producción escrita del niño se inicia con escrituras espontáneas que realiza en el primer grado, las cuales se van ampliando de acuerdo al proceso de maduración del educando

Dichas estas palabras preliminares se sugiere, como forma de trabajo se reflexione paso a paso sobre cada uno de los siguientes planteamientos. Si durante todo el día la mente está activa resolviendo problemas diversos, creando, imaginando, etc., en contacto directo con los estímulos del entorno, y si de este modo también se desarrollan ideas y se aprende. Esta propuesta exige que se debe respetar siempre al niño como un ser pensante, es decir, como un sujeto con una mente siempre activa

que no se limita a recibir pasivamente la información o copiar modelos provenientes del entorno, sino que, actuando inteligentemente sobre aquello, llega así a realizar su propia interpretación y construcción de esos estímulos.

Algunas estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el profesor y éste las puede usar antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva. El papel de las distintas estrategias de aprendizaje tiene como meta desafiante, en el proceso educativo, que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada porque el principal responsable de la tarea evolutiva en el aula debe ser el docente.

El papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos, no necesariamente es el de actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje; sino mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades. La motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes.

El aprendizaje es un proceso complejo multifactorial en el que están articulados el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el método a través del cual se vehiculiza la enseñanza, el objeto a ser aprendido y la situación contextual total en la que el proceso cae. Por lo tanto, las interferencias que pueden aparecer en dicho proceso son de naturaleza variada, ya que se sitúan en los diferentes elementos de la estructura aludida.

Por eso esta propuesta está centrada en dar algunas estrategias de aprendizaje para que el docente las utilice para la disminución de los problemas gráficos que presentan los niños. Existe un grupo de niños cuyas dificultades sólo se hacen evidentes en el momento de ingreso a la escuela primaria cuando aparecen tropiezos en el proceso de apropiación de la lengua, lecto - escrita y del cálculo.

En ocasiones, los padres pueden observar durante los 4 ó 5 primeros años de vida en sus hijos, dificultades en el desarrollo lo que les provoca dudas. Ante esto, es recomendable que lo comenten con la educadora del jardín y solicitar una evaluación psicopedagógica, la que permitiría realizar un diagnóstico precoz dentro del marco de intervención temprana. Esta evaluación posibilitaría despejar dudas y orientar el proceso escolar desde el inicio, ubicando al niño en un ambiente adecuado que

responda a sus requerimientos. Según los resultados de la evaluación, en algunos casos es posible indicar el ingreso a tratamiento psicopedagógico y en otros casos la intervención consistiría en sugerir posibles colegios con lineamientos, características apropiadas a las necesidades del niño y planes de integración. Evaluar el proceso de aprendizaje en diferentes etapas con sugerencias tanto al hogar como al ámbito escolar.

Cuando las dificultades son observadas una vez iniciado el proceso escolar, dentro de los dos primeros años, se recomienda del mismo modo una evaluación y tratamiento psicopedagógico. La intervención estaría orientada a estimular funciones y habilidades en el proceso de lecto - escritura inicial, cálculo y desarrollo de estrategias de pensamiento.

Se requiere de flexibilidad y adaptabilidad del sistema escolar, adecuar las exigencias programáticas a sus capacidades e intereses y del número de alumnos por curso. Respetar su ritmo propio de aprendizaje. Realizar una evaluación previa del nivel cognitivo y verbal de ingreso, que permita planificar un aprendizaje acorde con el nivel de desarrollo de cada niño (sobre este nivel se planificará el aprendizaje de las destrezas instrumentales del aprendizaje) Hay que considerar que la mayoría de los alumnos puede lograr un nivel de aprendizaje adecuado si reciben una instrucción graduada a partir del nivel de funciones previamente diagnosticadas; del mismo modo, si reciben una ayuda oportuna, a través del desarrollo de estrategias significativas, se hallará el tiempo necesario para que se de el aprendizaje.

Llevar a la práctica un aprendizaje significativo implica controlar un conjunto de variables en el aula para conectar las estrategias didácticas con las ideas previas de los alumnos.

¿Cómo llevarlo a cabo?, ¿De qué instrumentos nos valemos?.

La teoría en la que se basa el aprendizaje significativo es fácil de entender en sus principios, pero resulta más complejo llevarlo a la práctica pues precisa de conocimientos teóricos y un real convencimiento por parte de los docentes.

La siguiente propuesta es un planteamiento general, que establece sus bases y lineamientos, no espera ser detallada, ya que esto implicaría un trabajo más amplio, lo cual escapa a las posibilidades de este documento. Se pretende recuperar el verdadero sentido y función social que tiene el lenguaje escrito. Los conocimientos adquiridos deben ser efectivamente utilizados cuando el niño los necesite, en las

circunstancias en que se encuentre, y deben tener mucha resonancia interna para él. Y es que, además, el niño aprende el lenguaje escrito del mismo modo como aprende el lenguaje oral: como usuario del sistema, en circunstancias de comunicación entre las personas. Mientras mayor sea la funcionalidad de los aprendizajes, mayor será la posibilidad de relacionarlos con otros contenidos nuevos y nuevas situaciones. Y mientras más resonancia interna tenga esos conocimientos, mayor identidad con ellos y mayor comprensión.

Como toda actividad humana, el aprendizaje exige diversos grados de actividad en los sujetos según la manera particular que tenga cada uno de reaccionar a los estímulos. Puede observarse que los niños se muestran más participativos e interesados cuando están jugando, al elaborar una manualidad o pintar un dibujo, escribir una carta o tarjeta en el Día de las Madres, etc.

Tener claridad en la intencionalidad, significado y trascendencia de los conocimientos específicos que se pretende adquieran los niños, y de los procedimientos e instrumentos posibles para adquirirlos.

Antes que nada se presentaran dos tipos de trabajo los cuales se intercalarán para variar las sesiones, las sesiones se llevaran a cabo todos los días 30 min. Diarios. Es necesario tener preparado el material que se utilizará en cada sesión (colores, pinturas inflables, papel lija, pizarrón, gises, grabaciones con palabras utilizando las letras que se dificultan, ilustraciones).

5. 1 Pre – requisitos para restablecer la escritura

Un educador, puede aplicar algunas pruebas informales, como las que a continuación se describen. Así se dará cuenta si el niño está preparado para iniciar un proceso de re-aprendizaje de la escritura.

- Lateralidad (dominio de ojo, mano, pie, oído.) (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Nota: Si a un volumen bajo, que cualquier persona pueda escuchar si se lleva el radio a la oreja, el niño dice que no oye, súbale el volumen, pero escriba esta observación.
- Esquema corporal (indicación de funcionalidad y número de algunas partes del cuerpo.)(Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Escriba la respuesta que dio el niño, en el formato de respuestas.(Anexo 4)

- Direccionalidad (mostrar partes del cuerpo derechas e izquierdas.)(Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Coordinación viso-manual (hacer un nudo)(Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Control postural (equilibrio)
- Punta de pies. (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Praxias digitales (movimientos de los dedos)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Diadococinesias (giro de las manos)(Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Cruce de línea media (tocar partes del cuerpo con la mano del lado contrario.)
(Anexo2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Nota: En caso de que el niño no discrimine entre derecha e izquierda, el evaluador debe dar el ejemplo y pedirle que lo imite.
- Ubicación espacio-temporal (discriminación de posiciones.) (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Secuencias rítmicas.
Instrucciones: (Anexo 3)
- Articulación del habla (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Memoria de dígitos
Instrucciones: (Anexo 3)
- Simultagnosia (discriminar objetos por el tacto.) (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)
- Memoria inmediata (repetición de oraciones.) (Anexo 2)
Instrucciones: (Anexo 3)

5.2 Forma de trabajo

Se presentan dos formas de trabajo para hacer posible este aprendizaje:

- El trabajo en equipo
- El trabajo abierto.

Ambos no son condición suficiente para el aprendizaje significativo pero constituyen una experiencia insustituible para los niños y los docentes por su riqueza y diversidad.

El trabajo en equipo: Potencia el efecto de ofrecer al alumnado diferentes entradas de la información de manera múltiple y diversificada, ya que se manejan muchos materiales.

Conviene que los grupos sean pares, con cuatro miembros aunque también se puede componer por parejas. Así mismo sería importante equilibrar los grupos a partir de la información obtenida por el docente en evaluaciones iniciales, es decir optamos porque sea el propio docente quien componga los grupos. Se puede poner a trabajar juntos a un alumno más avanzado con carácter activo que vaya tirando del grupo, otro más lento o retraído.

Quizás sea necesario explicar a los alumnos que no siempre se puede elegir a los compañeros con quien se va a trabajar y que de cualquier manera los grupos irán cambiando a lo largo del curso, teniendo la posibilidad de aprender a compartir los conocimientos con distintas personas.

El trabajo abierto: Supone trabajar sin una cierta dirección. La actividad planteada debe ser sencilla, por ejemplo, consiste en proponer un tema (una regla ortográfica) y que el alumno traiga a clase todo tipo de información sobre ese tema o unidad en diferentes presentaciones como: mapas, fotografías, dibujos, esquemas, textos, fotocopias.

Con el material y tras formar equipos los niños pueden confeccionar una producción abierta como: ficheros, murales, álbumes, cómics, etc. El trabajo debe ser enriquecedor e interesante para luego compartir con los demás nuestra tarea.

En el trabajo abierto interviene la colaboración de los alumnos con el docente y juntos interactúan, tiene como ventaja abandonar la seguridad que proporciona un trabajo más dirigido, da más seguridad a los niños, ya que ellos traen el material, ellos lo clasifican y arman sus producciones.

Con ambos tipos de trabajo contamos con instrumentos para preparar a los alumnos en el aprendizaje significativo y a largo plazo disfrutar el proceso y los resultados.

En la práctica, debemos controlar las siguientes variables para conseguir un aprendizaje significativo: Las actividades deben ser abiertas, motivadoras, que partan del medio, usando un pensamiento creativo y divergente a partir de los intereses de los alumnos y la oportuna adaptación del currículo. Estas actividades deben ser reguladas mediante la autocrítica y la evaluación. Después de elegir el tipo de trabajo se elige el tipo de estrategia recirculación, elaboración, organización, recuperación

Otro aspecto a considerar es precisar en los niños, el grado de alteraciones y puntualizar el tipo y frecuencia del error gráfico. Para este procedimiento se necesitará corregir diariamente las producciones del niño, destacando las fallas para reeducar con la ejercitación adecuada. De forma individual, se realizarán pruebas tales como:

Dictados: de letras, sílabas o palabras. Se dicta un trozo de dificultad acorde con el nivel escolar del niño. Lo más simple consiste en extraerlo del libro que habitualmente usa el niño, correspondiente al grado que cursa. Posteriormente se realiza el análisis de errores

Prueba de escritura espontánea: destinada a niños que ya escriben. La consigna es: "escribe lo que te guste" o "lo que quieras". Del texto se señalarán los errores cometidos, siguiendo la clasificación de errores frecuentes señalada en la etiología de esta patología

Copia: de un trozo en letra de imprenta y de otro en cursiva, se le pide al niño reproducir el texto tal y como está, y luego otros dos textos, uno en imprenta para pasar a la cursiva, y otro en cursiva para pasar a la imprenta; aquí observamos si el niño es capaz de copiar sin cometer errores y omisiones; o bien si puede transformar la letra (lo que implica un proceso de análisis y síntesis) Si el niño no logra copiar frases, se le pide que copie palabras, sílabas o letras.

La propuesta que se presenta, abarca una amplia gama de actividades que podrán ser creadas por el docente al tener el registro de errores que comete el niño. Se recomienda llevar un cuadernillo o carpeta aparte de la del trabajo en aula, para facilitar la inclusión de nuevos ejercicios y la corrección minuciosa.

Se tiene por objetivo recuperar la coordinación global, manual y la adquisición del esquema corporal; rehabilitar la percepción y atención gráfica; estimular la coordinación viso-motriz, mejorando el proceso óculo-motor; educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura (rectilíneos, ondulados) así como tener en cuenta conceptos tales como: presión, frenado, fluidez, etc., mejorar la ejecución de cada una de las que intervienen en la escritura, es decir, de cada una de las letras; mejorar la fluidez escritora; corregir la postura del cuerpo, dedos, la mano y el brazo, y cuidar la posición del papel

El tratamiento de la disgrafía abarca las diferentes áreas:

1.- Psicomotricidad global, Psicomotricidad fina: La ejercitación psicomotora implica enseñar al niño cuales son las posiciones adecuadas

- a) Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla
- b) No acercar mucho la cabeza a la hoja

- c) Acercar la silla a la mesa
- d) Colocar el respaldo de la silla paralelo a la mesa
- e) No mover el papel continuamente, porque los renglones saldrán torcidos
- f) No poner los dedos muy separados de la punta del lápiz, si no este baila y el niño no controla la escritura
- g) Si se acerca mucho los dedos a la punta del lápiz, no se ve lo que se escribe y los dedos se fatigan
- h) Colocar los dedos sobre el lápiz a una distancia aproximada de 2 a 3 cm de la hoja
- i) Si el niño escribe con la mano derecha, puede inclinar ligeramente el papel hacia la izquierda
- j) Si el niño escribe con la mano izquierda, puede inclinar el papel ligeramente hacia la derecha

2. - Percepción.- Las dificultades perceptivas (espaciales, temporales, visoperceptivas, atencionales, etc.) son causantes de muchos errores de escritura (fluidez, inclinación, orientación, etc.) se deberá trabajar la orientación rítmico temporal, atención, confusión figura-fondo, reproducción de modelo visuales

3. - Visomotricidad.- La coordinación visomotriz es fundamental para lograr una escritura satisfactoria. El objetivo de la rehabilitación visomotriz es mejorar los procesos óculomotrices que facilitarán el acto de escritura. Para la recuperación visomotriz se pueden realizar las siguientes actividades: perforado con punzón, recortado con tijera, rasgado con los dedos, ensartado, modelado con plastilina y rellenado o coloreado de modelos.

- Reeducción Visomotora: La reeducación visomotora es el conjunto de actividades que realiza el niño /a mediante las cuales se mejora la capacidad de coordinar los movimientos precisos de la mano y de la vista.
 - Recortado o rasgado
 - Modelado
 - Materiales: Los soportes y los instrumentos:
 - Papeles de distinto grosor y tamaño, en vertical y horizontal y uso de diferentes pinceles, ceras, lápices de colores, lápiz de grafito, bolígrafos, rotuladores

4. - Grafomotricidad.- La reeducación grafomotora tiene por finalidad educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura, los ejercicios de reeducación consisten en estimular los movimientos básicos de las letras

(rectilíneos, ondulados), así como tener en cuenta conceptos tales como: presión, frenado, fluidez, etc.

Los ejercicios pueden ser: movimientos rectilíneos, movimientos de bucles y ondas, movimientos curvilíneos de tipo circular, grecas sobre papel pautado, completar simetría en papel pautado y repasar dibujos punteados

5. - Grafoescritura.- Este punto de la reeducación pretende mejorar la ejecución de cada una de las gestalten que intervienen en la escritura, es decir de las letras del alfabeto. La ejercitación consiste en la caligrafía

- Reeducación Gestual digito-manual: La finalidad de la digito-manual es mejorar la precisión en el empleo de la mano, perfeccionando la independencia de los dedos, la flexibilidad de los movimientos de la muñeca, dedos. Con las manos se pueden realizar dos tipos de movimientos:
 - Simultáneos: cuando con ambas manos se realiza el mismo movimiento de forma sincrónica.
 - Alternativos: cuando con ambas manos se va a realizar movimientos distintos.

6. - Perfeccionamiento escritor.- la ejercitación consiste en mejorar la fluidez escritora, corrigiendo los errores. Las actividades que se pueden realizar son: unión de letras y palabras, inclinación de letras y renglones, trabajar con cuadrículas. Luego se realizan ejercicio de rehabilitación psicomotor. Se debe disponer de 10 minutos para la relajación

7. - Relajación.- Vamos a trabajar con técnicas como la relajación, la reeducación gestual digito –manual, y el material aconsejable para utilizar y aumentar la motivación.

La relajación le va a permitir a los niños, una disminución de la tensión muscular, sentirse más cómodos con su cuerpo, y disminuir la tensión en el aprendizaje de la escritura.

- Relajación segmentaría: La relajación segmentaría ayuda a mejorar el fondo tónico de la mano escritora. Aunque se trata de una ejercitación realizable con ambos brazos, conviene insistir más en la mano dominante para la escritura. Se utiliza especialmente en disgráficos que presentan esbozo de calambre, hipertonia o descoordinación motriz. Los ejercicios se centran en diferenciar hombro-brazo, mano-muñeca.
 - Tocar las yemas de los dedos con el dedo pulgar. Primero se hace despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados

- Unir los dedos de ambas manos, pulgar con pulgar, índice con índice. Primero despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados
- Apretar los puños con fuerza, mantenerlos apretados, contando hasta diez y luego abrirlos

Numerosas personas tienen dificultades específicas y únicas en los procesos gráficos de la escritura, a veces por un mal aprendizaje inicial, y en otras ocasiones, por dificultades derivadas de aspectos de inmadurez psicomotora y perceptiva. También por problemas derivados de lesiones neurológicas, déficit perceptivos, podemos encontrar trastornos severos en esta área. En la actualidad, además, se añade el hecho de la falta de importancia que se va dando desde el punto de vista pedagógico a estos aspectos formales de la escritura.

Se ha pasado de la práctica durante horas y cursos de la caligrafía, a no dedicar casi tiempo al entrenamiento del grafismo, a descuidar la correcta posición del instrumento escritor, a no enseñar el giro establecido para el trazado de cada letra quizás por el uso preferente de teclados y a la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza.

No se debe menospreciar y descuidar la enseñanza de los patrones motores del grafismo. Son parte del proceso de enseñanza / aprendizaje y su uso es "ergonómico", es decir, facilitará la correcta utilización de la escritura y evitará posteriores problemas en la misma: dolor de brazo y mano, grafismo ilegible, posturas incorrectas, etc.

Después de poner atención a estas actividades necesarias para que el niño se vaya reeducando se realizarán los siguientes ejercicios:

1° Se recortará la letra con la cual se esté trabajando en la sesión en la lija, se le dará a los niños y se repasará con el dedo varias veces. En esta actividad se utiliza la repetición y memorización; después se hará con la siguiente letra que se confunde y así sucesivamente.

2° Se escribirán palabras cortas y se resaltará la letra que se confunde con pintura inflable hasta escribir palabras más largas que uno les va dictando.

3° Se memorizarán palabras a través de letreros con el dibujo correspondiente comenzando con palabras cortas terminando con palabras más largas

4° Se dejará a cada niño una regla ortográfica y la explicará dando sus usos

5° Se aprenderán adivinanzas a través de la memorización y repetición.

6° Se aplicará una prueba cada fin de mes donde el alumno escribirá la letra que falta, ó escribirá adivinanzas, cuentos o historias con palabras que contengan la letra trabajada y los niños revisaran su trabajo y verán si confundieron la letra por otra a la hora de leer su escrito, de esa manera se ira evaluando el avance de los niños.

Para enseñar la ortografía, el maestro deberá tener en cuenta:

- Que el aprendizaje ortográfico es un proceso que requiere una dirección hábil y experta, porque los alumnos aprenden con distinto ritmo y de manera diferente, los métodos deben adaptarse a la variedad
- Que debe ayudar a cada niño a descubrir métodos que faciliten la fijación y evocación de la forma correcta de escribir las palabras
- Que la corrección debe adaptarse a las necesidades de cada niño y a las características de las faltas
- Que para asegurar la retención son necesarios los periodos de práctica y ejercitación

Los principales objetivos de la enseñanza de la ortografía son:

- Facilitar al niño el aprendizaje de la escritura correcta de una palabra de valor y utilidad social
- Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras
- Habituar al niño al uso del diccionario
- Desarrollar una conciencia ortográfica, es decir, el deseo de escribir correctamente y el habito de revisar sus producciones escritas
- Ampliar y enriquecer su vocabulario grafico

Para terminar, se presentan algunas actividades como alternativas, esperando que al aplicarlas el lector se dará cuenta de cuál es la intencionalidad de la propuesta, y se motivará a continuar explorándola al ver el entusiasmo con que los niños participan.

Las condiciones que debe dominar cualquier alumno previamente al trabajo ortográfico que proponemos son las siguientes:

- a) Haber superado la etapa del pensamiento concreto, aproximadamente a partir de los ocho años cumplidos.
- b) Saber escribir y ser capaz de leer a una velocidad razonable (un mínimo de 75 palabras por minuto.)
- c) Ser consciente de la arbitrariedad de la escritura.
- d) Estar motivado para mejorar.

Hay que enseñar la estrategia que siguen las personas con buena ortografía. No sirve de nada hacer ejercicios si la estrategia mental del alumnado es errónea. Lo fundamental es enseñar un proceso mental. He aquí su descripción:

1) Las personas que escriben bien, cuando quieren escribir, buscan mentalmente la imagen de la palabra y la ven en su mente con todas las letras. La escritura se convierte en una "copia" de la palabra que previamente han almacenado en su mente.

2) Luego, notan si la imagen que tienen de la palabra es lo bastante buena como para escribirla con plena seguridad o si despierta dudas. Si perciben la imagen de la palabra como oscura, borrosa, demasiado pequeña o incluso carecen de imagen y no están seguros de poderla escribir correctamente actuarán en consecuencia:

- Puede que consulten el diccionario
- Pregunten a alguien
- Busquen una palabra conocida de la misma familia
- Traten de encajar la palabra en una norma

Posiblemente, ya no volverán a dudar de la escritura de esa palabra en un futuro.

3) Escriben la palabra. Este proceso se realiza de forma inconsciente y a enormes velocidades. Por ello, pocas personas saben exactamente qué hacen mentalmente mientras escriben. Invitamos a pensar en nombres de ciudades conocidas, productos de cocina, animales, marcas de electrodomésticos... y reflexionar sobre cómo se sabe que se han escrito correctamente. Nos daremos cuenta que las hemos visto en nuestra mente.

5.3 Ejercicios de aprendizaje

Pasos previos o iniciales:

- 1) Hacer notar que las palabras son imágenes y la importancia de la buena memoria visual. Aunque los sonidos pueden darnos pistas de la escritura de las palabras, solamente a través de la imagen podemos estar seguros de su correcta escritura.
¿Cómo sabríamos, si no, que "avión" se escribe sin hache y con uve? Para conseguir que se den cuenta de la forma más sencilla y clara posible de que las palabras son imágenes, podemos hacer escribir diferentes palabras a varios alumnos para, seguidamente, preguntarles cómo tienen la seguridad de haberlas escrito correctamente e iniciar un diálogo a partir de esta actividad que haga evidente la necesidad de recurrir a nuestras imágenes mentales para escribir con corrección.

- 2) Proponer un plan de trabajo para incrementar la memoria visual y mejorar su ortografía. Estableceremos un calendario y unos horarios para llevar a cabo este trabajo, asegurándonos que todos los alumnos los conocen y los valoran como algo muy importante. Por ejemplo, podríamos decidir dedicar todos los días veinte minutos a este tema después del patio o media hora al inicio de las clases, etc., hasta conseguir nuestros objetivos.
- 3) Pactar criterios evaluativos partiendo de una evaluación inicial personal.
- 4) Hacer los ejercicios del siguiente punto (Ejercicios de aprendizaje)

EJERCICIOS

- I. Para mejorar la memoria visual. Cada alumno tendrá una hoja de figuras (anexo 5) geométricas, las recortará y las guardará en un sobre o similar. Los agruparemos por parejas para iniciar la actividad que puede desarrollarse de la siguiente manera: "María muestra dos figuras de su sobre a José, quien las observará y las guardará en su memoria. Entonces María, tras taparlas o esconderlas, le hará cuatro preguntas por ejemplo "¿tiene 4 lados?, ¿tiene la base más larga?, etc (una pregunta por turno) y anotará el número de aciertos en la hoja de control que usted habrá entregado fotocopiada. A continuación será el turno de José que procederá del mismo modo. Una vez acertada todas las preguntas en cuatro turnos consecutivos, se añade una figura geométrica más." Así hasta que todos los alumnos que reúnan las condiciones previas sean capaces de visualizar como mínimo unas cuatro / cinco figuras. Generalmente, este entrenamiento acostumbra a durar entre una y tres semanas, dependiendo de la edad de los alumnos y de su habilidad.
- II. Para aplicar la memoria visual a la ortografía. Se entregan a cada alumno los recortables de palabras, cada alumno recorta y guarda las suyas de forma adecuada (caja, sobre...) Se reunirán por parejas para hacerse preguntas similares a las impresas que previamente podrían practicarse conjuntamente para asegurarnos de su correcta comprensión. Obsérvese que hay preguntas libres y una pregunta obligatoria. Las preguntas libres se refieren a color, situación o nombre de una letra en concreto. La orden obligatoria siempre es: deletrea la palabra desde el final. Cuando hablamos de "deletrear" nos referimos a nombrar una a una las letras que componen una palabra. Ejemplo: el deletreo desde el final de "árbol" es: ele- o -be- erre- a con acento. La finalidad de deletrear a la inversa es obligar al alumno a estar "mirando" la palabra en cuestión, nadie puede deletrear al revés sin "ver" mentalmente la palabra. Se empezará con palabras de dos letras y se pasará a las de tres

letras cuando se conteste correctamente a cuatro turnos de cuatro preguntas cada uno y así sucesivamente. El ejercicio se dará por terminado cuando todos los alumnos que reúnen las condiciones mínimas pueden realizar el ejercicio con palabras de cuatro / cinco letras como mínimo.

III. Para vincular la sensación de seguridad a la ortografía. Durante una o dos semanas dedicaremos un espacio diario a profundizar en la memoria visual vinculándola a la sensación de conocer o desconocer una palabra determinada cuando la veamos escrita. Este ejercicio consta de cuatro partes:

- a) Ofrecemos un texto idéntico a cada alumno.
- b) Indicamos a los alumnos que lean y se preocupen de "estudiar" aquellas palabras de cuya escritura dudan. La forma más sencilla de aprender una palabra dudosa o difícil acostumbra a seguir el siguiente proceso:
 - Hacerle una foto mental.
 - Mirando la imagen mental de la palabra, deletrearla al revés.
 - Mirando la imagen mental, deletrearla de nuevo.

Esta vez empezaremos por el principio. La finalidad de deletrear a la inversa, tal como hemos dicho en el paso anterior, es obligar a estar "mirando" la palabra en cuestión, nadie puede deletrear al revés sin "ver" mentalmente la palabra.

- a) Quitamos del texto unas cuantas palabras que hemos elegido previamente por su dificultad ortográfica aunque las contextualizamos con la lectura. Por ejemplo, leeremos: "una princesa miraba por la ventana de su castillo cuando...." y a continuación diremos: "la palabra que falta"
- b) Cada alumno se auto corrige mirando el texto original. Esta actividad puede darse por finalizada, cuando todos los alumnos que cumplan las condiciones previas se encuentren en un rango aproximado de errores entre 0 y 2 durante tres sesiones seguidas.

5) Para reforzar las sensaciones que producen las palabras bien y mal escritas. Ofreceremos un texto a cada alumno como en la actividad anterior y lo trabajaremos de la misma forma que hemos descrito anteriormente. Solamente se introduce una variable: el dictado es corregido por un compañero sin consultar el texto original. Después de esto el autor del dictado comprueba, ahora sí con el texto, que la corrección realizada por su compañero está bien. Daremos por terminada esta actividad cuando veamos que la mayoría de nuestros alumnos realiza los dictados con

un rango de error de 0 a 2 y en la corrección cruzada dichos errores son localizados en un 90% de los casos y no se añaden falsos errores, es decir, quien corrige no cuenta como "mal" ninguna palabra bien escrita.

6) Escritura espontánea: El profesor puede sugerir a los niños que produzcan diversos escritos, como por ejemplo:

- Una carta a sus padres.
- Un mensaje a un compañero que está enfermo.
- Una carta a los alumnos del curso o grupo de otra escuela, invitando a una convivencia.
- Afiches con propaganda de actividades recreativas escolares.
- Receta de cocina, para su posterior elaboración y discusión grupal.
- Instructivo para la construcción de un juguete simple, para después elaborarlo y evaluar.
- Partes de un diario mural o periódico escolar (por ejemplo: "Diario de mi curso").
- Creación colectiva de poesías, cuentos ilustrados, etc.
- Reporte diario de anécdotas, aprendizajes, pensamientos, etc.

7) Clasificar diferentes portadores de texto y analizarlos grupalmente: El profesor proporciona a los niños una gran cantidad y diversidad de materiales escritos, para que los niños lo corrijan, compartan sus criterios (o los del grupo) y argumenten sus afirmaciones.

8) Elaborar un diario de vida grupal: Contendrá lo aprendido día a día, lo comentado en clases (previamente grabado o registrado por el profesor), las anécdotas, los escritos espontáneos (poesías, cuentos, etc.).

Como se pudo observar el siguiente trabajo realiza una propuesta sobre las técnicas que existen y que podrían utilizar los profesores que trabajan con alumnos que cursan la primaria y que presentan disgrafía dentro del aula. Ofrece al docente un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en el aula, señalando entre sí la función mediadora del docente, la motivación y sus efectos en el aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y estrategias para el aprendizaje significativo.

También ofrece algunas fases teóricas y principios de aplicación sustentando a lo largo de la investigación bibliográfica que será de gran vitalidad al docente y permite

inducir una reflexión sobre su forma de pensar el acto educativo, así como la relación a su propia práctica docente.

Se mencionan algunas de las estrategias más adecuadas para los alumnos que presentan problemas sin ser sacados del aula y que el maestro elegirá de acuerdo a las características del grupo y del medio que los rodea; el docente se encargará de la evaluación. La evaluación educativa es una actividad compleja, pero constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. Se describe como proceso continuo de reflexión sobre la enseñanza y debe considerársele como parte integral de ella. Sin la evaluación es imposible la comprensión y la realización de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según nuestras intenciones podemos encontrar diferentes tipos de observación y técnicas para aplicar:

- Auto observación: (el alumno y el objeto se centran en uno mismo)
 - Auto-registros
 - Diarios
- Observación directa: (observamos el hecho o el elemento en su lugar natural de acción)
 - Pautas de observación
 - Lista de cotejo
 - Fichas
- Observación indirecta: (aprovechamos las observaciones de otras personas o registros)
- Búsqueda de datos:
 - On line (En línea)
 - CD-Rom (Disco compacto de solo lectura)
 - Lectura de rastreo

Según la dirección del proceso y la intención del mismo podemos distinguir diferentes formas de trabajo de memorización:

- Codificar: repetición, asociación, ideación, etc.
- Reconocer: identificación, conexión, solapamiento, etc.
- Reconstruir: contextos, paisajes, etc.
- Mantener y actualizar: repaso, bases de datos, redes informáticas, etc.

Cuando usted planifique una sesión de aprendizaje, es importante que utilice una o varias Estrategias de Aprendizaje, que deben estar en correspondencia con el tipo de estrategia de aprendizaje en la cual se encuentra inmersa. Para lo cual se hace

necesario que usted evalúe cuál es la técnica de aprendizaje que mejor se relaciona con los objetivos a alcanzar por los participantes.

V. CONCLUSIONES

Conforme transcurre el tiempo y todo lo que lleva a las habilidades que se relacionan con los aspectos externos al estudiante tales como organizar, y establecer un horario de estudio, escoger un lugar para estudiar, entre otros; se ha llegado a varias conclusiones. En las cuales se observan algunas limitaciones como en la entrega efectiva de las herramientas para aprender a utilizar las estrategias que se establecen y así asegurar al alumno el éxito en sus estudios.

Cuando se habla del tratamiento en problemas de escritura, generalmente se piensa en fichas de lateralidad, orientación espacial, grafo-motricidad, orientación temporal, seriaciones, etc...

Este proceso le permitirá al niño incorporar pautas formales de escritura relacionadas con ortografía, unidad, coherencia y legibilidad. Es por esto, que el docente respetando los procesos mentales de madurez del alumno, debe tomar elementos que determinan la adquisición de la destreza de la escritura como el hecho de aportar ideas sobre lo que desea escribir (canciones, poesías, recetas de cocina sencillas, experiencias vividas); el docente debe considerar estos aportes y conducir al niño en un proceso dinámico a que interiormente organice las ideas, las comprenda, internalice y posteriormente las exprese.

Sin embargo no está demostrado que todo esto sea necesariamente previo al aprendizaje de la escritura ni para poder avanzar y recuperar las dificultades disortográficas. Lo que se propone fundamentalmente y que otros autores recomiendan, es el "sobre aprendizaje". Volver a aprender la escritura, pero adecuando el ritmo a las posibilidades del niño, trabajando siempre con el principio rector del aprendizaje sin errores. Se trata de hacer el re-aprendizaje correcto de las estrategias junto con las técnicas de escritura, haciéndolas agradables y útiles para el niño, propiciando el éxito, en lugar del fracaso que está acostumbrado a cosechar.

Las colecciones de fichas parecen útiles como trabajo de apoyo y complementación de la tarea principal, para variar las tareas y que no sean demasiado idénticas a las del aula, así como para trabajar determinados aspectos en los que algún niño debe incidir especialmente. Quizás uno de los objetivos esenciales sea el de dotar a sus alumnos de una completa destreza en el manejo de las herramientas intelectuales de primer orden: entender y expresarse, tanto oralmente como por escrito, y ser capaces de razonar y resolver problemas.

En el aprendizaje de estas destrezas básicas se extiende toda la vida académica de los alumnos y tanto en las primeras etapas como en las últimas aparecen múltiples y diversos problemas que afectan al desarrollo completo del resto de las destrezas

En la situación del aula se pueden dar las siguientes sugerencias específicas: para desarrollar habilidades de escritura en el alumnado:

1. Haga saber al niño o niña que se interesa por él / ella y que desea ayudarlo. Ya que se siente inseguro y preocupado por las reacciones del profesor.
2. Establezca criterios para su trabajo en términos concretos que él / ella pueda entender, sabiendo que realizar un trabajo sin errores puede quedar fuera de sus posibilidades. Evalúe sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias. Ayúdele en los trabajos en las áreas que necesita mejorar.
3. Dele atención individualizada siempre que sea posible. Hágale saber que puede preguntar sobre lo que no comprenda.
4. Asegúrese de que entiende las tareas, pues a menudo no las comprenderá. Divida las lecciones en partes y compruebe paso a paso que las comprende ya que pueden comprender muy bien las instrucciones verbales.
5. La información nueva, debe repetírsela más de una vez, debido a su problema de distracción, memoria a corto plazo y a veces escasa capacidad de atención.
6. Puede requerir más práctica que un estudiante normal para dominar una nueva técnica.
7. Necesitará ayuda para relacionar los conceptos nuevos con la experiencia previa.
8. Dele tiempo: para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay apremios de tiempo estará menos nervioso y en mejores condiciones para mostrarle sus conocimientos. En especial para copiar del pizarrón y tomar apuntes.
9. Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura. Hacerle notar solo aquellos sobre los que se está trabajando en cada momento.
10. Tener en cuenta que le llevará más tiempo hacer las tareas para casa que a los demás alumnos de la clase. Se cansa más que los demás. Procurar un trabajo más ligero y más breve. No aumentar su frustración y rechazo.
11. Es fundamental hacer observaciones positivas sobre su trabajo, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar y está más a su alcance. Hay que elogiarlos y alentarlos siempre que sea posible.

12. Ser consciente de la necesidad que tiene de que se desarrolle su autoestima. Hay que darles oportunidades de que hagan aportaciones a la clase. Evite compararle con otros alumnos en términos negativos. Es una buena medida el encontrar algo en que el niño sea especialmente bueno y desarrollar su autoestima mediante el estímulo y el éxito.
13. Hay que considerar la posibilidad, de evaluarle con respecto a sus propios esfuerzos y logros, en vez de evaluarle con respecto de los otros alumnos. El sentimiento de obtener éxito lleva al éxito. El fracaso conduce al fracaso (profecía que sé auto-cumple)
14. Permitirle aprender de la manera que le sea posible, con los instrumentos alternativos a la escritura que estén a su alcance.
15. Considerar que todo profesional de la enseñanza debería saber algo sobre problemas de aprendizaje y tener en cuenta estas oraciones en la medida de lo posible. Se evitarían muchos problemas en las aulas.

Por otra parte en nuestro sistema educativo se da por hecho que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor más que sobre los padres. En el caso de los niños con problemas de escritura, suele recaer sobre el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, profesor especializado)

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de niños con problemas de escritura quizás sea el de apoyo emocional y social. El niño debe de saber que sus padres comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje. Esto requerirá frecuentemente tener que dar al niño algún tipo de explicación acerca de sus dificultades. El mensaje importante que hay que comunicar es que todos los implicados saben que el niño no es tonto y que quizá ha tenido que esforzarse mucho más en su trabajo para alcanzar su nivel actual de lectura y escritura.

También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. Hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, aumentando su ansiedad y preocupación generando dificultades emocionales secundarias.

Los padres y familiares deben dejar muy claro al niño que *puede* tener éxito, que no tiene que sentir miedo al intentarlo. El éxito puede implicar una considerable cantidad de trabajo, pero se le hace ver que se comprende su problema y él va a recibir una ayuda específica a fin de que pueda superarlo.

Irónicamente, a veces algunos padres han tenido dificultades similares y han sufrido mucho en la escuela sin embargo, son los que tienden a ejercer una presión

mayor, consiguiendo un fin opuesto al pretendido. Conviene que admitan su preocupación y compartir con el niño los problemas que tuvieron. Esto le hace al niño sentirse más normal.

Es importante desarrollar la autoestima a todo los niveles. Todo esto exige una buena dosis de paciencia, pero es tan importante como comprender las dificultades mismas del aprendizaje del lenguaje escrito.

Los padres pueden tener en ocasiones un papel directo de maestro; esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos. A veces es completamente imposible y hasta desaconsejable que los padres ayuden a sus hijos. La situación se torna en ocasiones en tan cargada de ansiedad que los padres o el niño pierden la calma, se enfadan y las condiciones de un aprendizaje con éxito y de refuerzo positivo sistemático, se vuelven inalcanzables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (1983) Los métodos de estudio y la investigación cognoscitiva. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, CENEIP IX, No 2 (18), 233-240.
- Ajuriaguerra, J (1983) La escritura en el niño."La Evolución de la escritura y sus dificultades". Editorial Laia Pedagogía. Barcelona. España.
- Alonso Catalina et al (1994) Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Alvarado, Gordillo M. (1993) La disgrafía escolar, Escala disgráfica y tratamientos correctivos. Alicante. Disgrafos.
- Álvarez, G (2002) Legibilidad de la Escritura en Alumnos de la Primera Etapa de Educación Básica. Trabajo de Grado no Publicado. Maracay. Venezuela.
- Alzate, M. (2002) Problemas de aprendizaje. Universidad Autónoma de Baja California. Tomado de la página electrónica psicólogo en línea. <http://www.psicologoonlinea.com/proaprend.html>. 909. Consultada el 25 de agosto del 2002.
- Ausbel, D, D Novak, J Anexan (1983) Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.
- Bloom, B. (1974) Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educativas. Manuales I y II / Benjamín s. Bloom y colab. Buenos Aires: El ateneo
- Bradford, J. (2000). International Multi-sensorial Structured Language Education Council.
- Bransford, D. J. y Stein S. B. (1987). Solución IDEAL de problemas. Barcelona: Labor
- Bravo, Luis(1995) Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar: Introducción a la educación especial (5a ed.) Madrid, Santillana.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and other More Mysterious Mechanism. En Weinert F.E. y Kluwe R.H. (Eds.) Metacognition, Motivation and Understanding. Nueva Jersey: LEA.
- Brunet, J.J. (1987) ¿Cómo programar las técnicas de estudio en EGB?. Salamanca: Pío X.
- Castellanos, D (2001) Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Ciudad de La Habana: Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- Cavinato, J. (2000) Dossier: Leer y escribir en la escuela. Cooperación Educativa. Revista Kikiriki. N° 48

- Coll, C y Solé I (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuaderno de pedagogía No 168 pp16 - 20
- Coll, C. y Gómez - Granell, C. (1990) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuaderno de Pedagogía. No 221
- Cuetes, F(1991) Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura) Madrid: Escuela Española.
- Díaz, L (2002). La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Rev. Ped.*
[online]. mayo 2002, vol.23, no.67 . 12 de julio 2005, p.319-332. Disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200007&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792.
- Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa 5(2) .15 de junio de 2005 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Díaz, F. Hernández, G. (2002) Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (2ª ed) México: Mc Graw Hill.
- Doman, G (1996) Como enseñar a leer a su bebé. Madrid: Aguilar
- DSM-IV-TR (2002) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado. Barcelona: Editorial Masson (pp 62- 66)
- Duffy G.G. y Roehler L.R. (1989) Why Strategy Instruction is so difficult and what we need to do about it.
- Fernanda S. (2004) ¿Qué son las dificultades de aprendizaje? Instituto Superior de Educación Física “ H. Hugo Quinn” 21 de septiembre de 2004 obtenido en <http://www.espaciologopedico.com>.
- Ferreiro, E (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1996) Proceso de la escritura. Buenos Aires: C.E.A.L.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. (14ª ed). México: Siglo XXI
- Ferreiro, E.(1998) La construcción de la escritura en los niños. Venezuela: Mimeo.
- Fuentes, M. (1998) El aprendizaje de la escritura. Barcelona: Fontanella Laca.
- Fuentes, C. (2000) Un método natural para aprender a escribir. Trabajo de Grado no publicado. Mérida.
- García, J (1987) Educación para escribir habilidades grafomotoras y preescritura. Madrid.
- García, Mediavilla, L. Martínez, M de C Quintoral (2001) Dislexia, diagnóstico, recuperación, prevención. Madrid: UNED.

- Garner R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En Weinstein C.E. Goetz E.T. Alexander P.A. (Eds)(1988). Learning and Study Strategies. Londres: Academic Press.
- González R, Valle A, Piñeiro I, Rodríguez S.(2002) Estrategias De Aprendizaje. Concepto, Evaluación e Intervención. Edit. Pirámide.
- Keller M. (2001) Dysgraphia. Intervention in School an Clinic, Vol.37, No.1, September 2001(pp 9-12)
- International Dyslexia Association (1998) This focuses on the theme of technology and learning disabilities. Tomado de la página electrónica de Asociación Internacional de Dislexia: <http://www.interdys.org>. consultada el 28 de agosto de 2004.
- Larry B. (2003) ¿Qué son los Impedimentos del Aprendizaje? Tomado de la página electrónica <http://www.ldonline.org/article.php?max=20&id=52&loc=4>. consultada el 4 de septiembre de 2004.
- Lurcat, L. (1980) Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar. Tr. de Juan Vioquen. Madrid: Cincel.
- Marshall R. (1998) Overview of Assertive Technology.
- Monereo C. (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.
- Moreno H.A. (1988) Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno H.A. (1989) Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Cuadernos de Pedagogía. No 173, 53-58.
- Núñez, J.C.,González-Pineda, J.A., García M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., Gonzalez Ma. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconceptos y rendimiento académico. Psicothema, 10, 1, 99-109. España.
- Pallares Molins E. (1987) Mejora tu modo de estudiar. Bilbao. Mensajero
- Pardo, Nestor A. (2005) Aprenda cómo diferenciar un problema de lectura o escritura. Chiclayo, Perú.
- Peñafiel, M (2004) La Disgrafía Jornada Monográfica, Madrid: FERE.
- Portellano, J.A. (1993): La disgrafía. Madrid: CEPE.
- Portellano, J.A. (1993). La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: CEPE
- Perea Robayo M (2003), Material de estudio para el Diplomado Virtual en Estilos de Aprendizaje de la Universidad del Rosario (Colombia).

- Piaget, J. (1975) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid : Siglo XXI.
- Posada T. (2002) Problemas de Aprendizaje, Tomada de la página <http://www.buenasalud.com/> obtenido el 28 agosto del 2002.
- Pozo, J.I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata
- Pozo, J.I. (1989) Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175 pags. 8-11
- Pressley M., Presley F., Elliot-Faust D. y Miller G. (1985) Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. En Pressley M. y Brainerd, CH. (Eds) *Cognitive Learning and Memory in children*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Retendaro, M. (2002) ¿Cómo escribe el niño disgráfico? Diario Norte de Resistencia, 14 de junio de 2002.
- Retendaro, M. (2002) Los problemas de ortografía en la escuela. Diario Norte de Resistencia, 19 de abril de 2002.
- Revilla Diana, (1998) Estilos de aprendizaje. Temas de Educación, Segundo Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú en <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>. Consultada el 21 de enero de 2004
- Rivas R M y Fernando P (2000) Dislexia, Disortografía, Disgrafía. Madrid Pirámide
- Richards, R. (1987). The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia. Tomado de la página de la Asociación de niños disgraficos: <http://www.ldonline.org>. Consultada el 13 de mayo de 2002.
- Richards, R. (2002) Strategies for the Reluctant Writer. Tomada de la página electrónica de la Asociación Internacional Disgrafica: <http://www.dyslexia.ca.org/dysgraphia>. Consultada el 13 de mayo de 2002.
- Rodríguez, O. (2004) La dislexia en el punto de mira... Definición. Universidad Politécnica de Cataluña, 21 de septiembre de 2004 obtenido en <http://www.espaciologopedico.com>.
- Rotger Amengual B. (1981) Las técnicas de estudio en los programas escolares. Madrid
- Salazar, A y Cossio A. (2004) Estrategias de aprendizaje Instituto Superior Pedagógico Privado. Arequipa – Perú
- Salvador Mata F. (1997) Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Madrid: Aljibe.
- Tapia, A. (1990) La disgrafía evolución clínica. Madrid, Ibérica Grafic. S.A. Alianza
- Thomson, M. (1992) Dislexia. Madrid: Alianza

Valle A., González, R., Cuevas, L., Rodríguez, S., Baspino, M.(2000) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Universidad de La Coruña.

Valle, A., Barca, A., González, R., Núñez,J.C., (1999) Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual Revista: Latinoamericana de psicología, 31, 3, 425-461.

Vygotsky,L (1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós

Vygotski.L (1996) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica

Weinstein C. y Mayer R. (1986). The teaching of learning strategies. En Wittrock M. (Ed) Handbook of Research on teaching. Nueva York: Macmillan. ·

Anexo 1

FICHA INDIVIDUAL DE ALUMNOS DETECTADOS PRESUMIBLEMENTE CON DISGRAFIA.

Nombre o identificador		Centro o identificador		Localidad		
Edad	Curso	Criterios		Tipos		Observaciones

Señalar en la casilla correspondiente, [si / no] [¿duda]

SINTOMATOLOGIA ESENCIAL:

[] [¿] Retraso en la escritura de dos o más años, a partir de los ocho años de edad del niño.

[] [¿] Escritura con errores frecuentes (omisiones, inversiones, sustituciones, etc)

[] [¿] Trastorno en la dirección de los giros.

[] [¿] Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras.

[] [¿] Posición inadecuada para escribir con efectos de una mala grafía.

[] [¿] Escritura irreconocible o poco reconocible.

[] [¿] Trastornos en el tamaño de los grafemas.

SINTOMATOLOGIA ASOCIADA:

[] [¿] Presenta alteraciones conductuales (fobia escolar, tics, enuresis, terrores nocturnos).

[] [¿] Manifiesta con frecuencia estados de ánimo desajustados (sentimientos depresivos, baja autoestima).

[] [¿] Presenta indicadores de inmadurez psicoafectiva.

[] [¿] Presenta déficit perceptivo motrices (movimientos involuntarios asociados).

[] [¿] Presenta un bajo rendimiento globalizado o generalizado a otras áreas.

[] [¿] Tiene un retraso escolar fundamentalmente en el área lingüística.

[] [¿] Comete errores frecuentes en la lectura (Omisiones, adiciones e inversiones).

FACTORES PREDISPONENTES:

[] [¿] Existe algún antecedente familiar.

[] [¿] Su medio sociocultural es muy bajo.

[] [¿] Tiene problemas de lateralidad.

- [] [¿] No tiene buena coordinación oculo manual.
- [] [¿] Su esquema corporal no es el estimado para su edad.
- [] [¿] Su estructura y orientación espacial no es la esperada para su edad.
- [] [¿] Escolarización insuficiente, ausencia de escolarización, faltas, repetidos cambios de centro.
- [] [¿] Diversas formas de dispedagogías (Método, maestro, etc).
- [] [¿] Aprendizaje precoz o forzado de la escritura.

DIFERENCIALES.

- [] [¿] No presenta evidencia ni diagnóstico de autismo.
- [] [¿] No presenta evidencia ni diagnóstico de trastorno neurológico.
- [] [¿] No presenta trastornos motores mayores.
- [] [¿] Ha tenido una adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- [] [¿] No presenta un déficit intelectual. Capacidad intelectual normal o superior.
- [] [¿] No existen perturbaciones sensoriales: ni de visión, ni de audición.
- [] [¿] No presenta trastornos emocionales. Su desarrollo socio-afectivo es adecuado a su edad y entorno.

CRITERIOS PARA EL DIAGNOSTICO DE DISGRAFIA.

- [] [¿] Deterioro importante de la escritura que se manifiesta en la mala formación de las letras, en la desorganización y en una coordinación viso-motriz fina limitada.
- [] [¿] Rendimiento en las tareas de escritura notablemente menor de lo esperado, dada su escolarización y la capacidad, o el rendimiento general en las demás áreas.

RESEÑAR OTRAS CARACTERISTICAS QUE SE CONSIDEREN IMPORTANTES.

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA MOTRICIDAD GRÁFICA
(Ajuriaguerra y Auzias)**

NOMBRE: _____ SEXO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____

ESCUELA: _____ ESCOLARIDAD: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____ MANO UTILIZADA: _____

EXAMINADOR: _____

INSTRUCCIONES:

Registrar la presencia del ítem observado, colocando una cruz al lado del ítem si el rasgo observado es leve, dos si es mediano, tres si es exagerado. Es conveniente, además, consignar observaciones en cada ítem cuando la situación lo requiera.

I.- POSTURA Y POSICIONES SEGMENTARIAS

1.- TRONCO X OBSERVACIONES

Apoyo contra la mesa		
Derecho (vertical)		
Inclinado hacia adelante		
A la derecha		
A la izquierda		

2.- HOMBROS X OBSERVACIONES

Hombros horizontales sin contracciones		
Hombros contraídos hacia adelante o hacia arriba		

3.- CODO X OBSERVACIONES

Codo apoyado sobre la mesa		
Codo fuera de la mesa		
Codo alzado		

4.- ANTEBRAZO X OBSERVACIONES

Oblicuo en relación a la línea		
Perpendicular a la línea		
Paralelo a la línea		

5.- APOYO DEL PUÑO X OBSERVACIONES

Apoyo sobre la mesa		
Ligeramente alzado		

Completamente alzado		
----------------------	--	--

6.- PRONACIÓN / SUPINACIÓN DE LA MANO

Semi supinación (la primera articulación del meñique toca la mesa)		
Posición intermedia (la primera articulación del dedo toca la mesa)		
Pronación (el pulgar se acerca mucho a la mesa)		

7.- FLEXIÓN EXTENSIÓN DE LA MANO (ÁNGULO DE LA MANO CON EL ANTEBRAZO)

Prolongación (la mano está en línea recta con el brazo)		
Flexión (la mano está hacia delante)		
Extensión (la mano está hacia atrás)		

8.- ROL DE LA OTRA MANO

Apoyando el papel o el cuaderno		
Sobre la mesa		
Apoyando la cabeza		
Colgando		

9.- POSICIÓN DE LOS DEDOS

Toma el lápiz en forma adecuada		
Lápiz empuñado		
Lápiz entre el índice y el dedo mayor		
Dedos demasiado cerca de la punta		
Dedos demasiado lejos de la punta		
Pulgar obre el índice		
Articulaciones en ángulo		
Otras posiciones		

10.- POSICIÓN DEL PAPEL

Derecho		
Inclinado hacia la izquierda		
Inclinado hacia la derecha		
Colocado en el campo izquierdo		
Colocado al medio		
Colocado en el campo derecho		

II.- MOVIMIENTO

1.- PROGRESIÓN GRANDE

El codo se desplaza		
El antebrazo gira alrededor del codo		

2.- PROGRESIÓN PEQUEÑA

Progresión Fragmentada por elevación progresiva de la muñeca		
Reptación		
Rotación sucesiva de la mano alrededor del puño		
Progresión continua (la mano en prolongación se desliza en forma continua hacia la derecha)		

III.- TONICIDAD

Hombros con tensión excesiva		
Brazo Duro		
Puño Rígido		
Dedos con angulación excesiva o crispada		

IV.- OBSERVACIONES GENERALES

	Presencia de Sincinesias	Si	No	Observaciones
	<ul style="list-style-type: none"> · En la otra mano · En el rostro 			
Reacciones Neurovegetativas <ul style="list-style-type: none"> · Transpiración palmar · Palpitaciones · Dolor · Respiración entrecortada 				
	Dificultades de Control <ul style="list-style-type: none"> · Fatigabilidad · Esfuerzo excesivo · Perfeccionismo · Impulsividad · Inestabilidad 			

COMPORTAMIENTO DEL NIÑO:

Anexo 2

ALGUNOS PRE – REQUISITOS PARA LA LECTO – ESCRITURA

Área	Ejercicio	(Material)
Lateralidad	Dominancia de ojo, mano, pie, oído.	Tapa de lapicero o tubo hueco, cubos de madera u otro objeto que el niño pueda coger fácilmente con una sola mano, pelota que se pueda patear, radio pequeño.
Esquema corporal	Nominación, indicación de funcionalidad y número de algunas partes del cuerpo	Lista de preguntas
Direccionalidad	Mostrar partes del cuerpo derechas e izquierdas	
Coordinación visomanual	Hacer un nudo	un par de cordones o cuerdas delgadas de 45 cm y un lápiz
Coordinación dinámica	Salto.	Un caucho situado a 20 cm del piso y los apoyos necesarios.
Control postural (equilibrio)	Punta de pies	Reloj o cronómetro.
Praxias digitales	Movimientos de los dedos.	
Diadococinesias	Giro de las manos.	
Cruce de línea media	Tocar partes del cuerpo con la mano del lado contrario.	
Ubicación espacio-temporal	Discriminación de posiciones.	Objetos del salón, elementos de uso cotidiano.(pupitre, libros, estuches, pizarrón, ventanas, puertas, sillas, etc.
Ubicación en unidades temporales		Preguntas
Secuencias rítmicas		Ejemplos de secuencias rítmicas con palmadas
Memoria de dígitos		Lista de números
Simultagnosia	Discriminar objetos por el tacto	Una llave, una bolita de cristal, un anillo o aro metálico.
Memoria inmediata	Repetición de oraciones	Lista de Oraciones
Articulación del habla	Nominación.	Fichas bibliográficas con dibujos de los siguientes elementos: casa, mesa, niño, silla, leche, lápiz, bolso, puerta, ventana, plancha, clavo, tres, brocha, carro, burro.

Anexo 3

ALGUNOS PRE – REQUISITOS PARA LA LECTO – ESCRITURA

(Instrucciones)

LATERALIDAD

INSTRUCCIONES:

- Pida al niño que coja la tapa del lapicero o el tubo y mire a través de éste. Observe qué ojo utiliza, si el derecho o el izquierdo y escriba esto en el formato de respuestas.
- Ponga al alcance del niño un objeto, tal como un cubo pequeño de madera y pida que se lo alcance o simplemente lo ponga en algún lugar. Observe qué mano utilizó y escriba esto en el formato de respuestas.
- Pida al niño que le pegue una patada a una pelota. Observe que pierna utilizó y escriba esto en el formato de respuestas.
- De al niño un radio pequeño, con volumen bajo y pídale que escuche, poniéndose el radio en la oreja. Pregunte con cual oído escucha mejor, sin subirle el volumen. Registre el dato respectivo en el formato de respuestas.

ESQUEMA CORPORAL

NOMINACION, INDICACION DE FUNCIONALIDAD Y NUMERO DE ALGUNAS PARTES DEL CUERPO.

INSTRUCCIONES:

- Toque las partes del cuerpo del niño que se indican y pregunte cómo se llaman.
 1. Cabeza.
 2. Ojos.
 3. Nariz.
 4. Boca.
 5. Brazos.
 6. Piernas.
- Pregunte para qué sirve cada una de esas partes, siguiendo el mismo orden o uno cambiado. Por ejemplo: ¿Para qué sirve la cabeza? Escriba la respuesta que dio el niño, en el formato de respuestas.

- Pregunte al niño por el número de las partes del cuerpo que se encuentran en la lista, siguiendo el mismo orden o cambiándolo. Por ejemplo: ¿Cuántos brazos tienes?

DIRECCIONALIDAD

MOSTRAR PARTES DEL CUERPO DERECHAS E IZQUIERDAS.

INSTRUCCIONES : Pida al niño que le muestre una parte de su cuerpo, indicando si es derecha o izquierda.

Por ejemplo diga: “Muéstrame tu ojo derecho. Ahora tu ojo izquierdo”, “Muéstrame tu oreja izquierda, ahora tu oreja derecha”, “Muéstrame tu pie derecho, ahora tu mano derecha”, etc. No se debe repetir la orden.

COORDINACION VISUOMANUAL

HACER UN NUDO.

INSTRUCCIONES: Haga un nudo simple en el lápiz, como muestra. De el cordón al niño y pídale que haga un nudo en el dedo suyo (del evaluador) Se le dan tres oportunidades.

Si el niño es capaz de hacer un nudo en cualquiera de los tres (3) intentos, se da como acertado el ítem.

COORDINACION DINAMICA

SALTO.

INSTRUCCIONES: Pida al niño que salte, sin impulso, flexionando las rodillas por encima del caucho. Se le dan tres oportunidades.

Aprueba si pasa por encima del caucho en dos (2) de las tres (3) oportunidades, aunque lo roce. Reprueba si se lleva el caucho con los pies, o si se cae (aunque no haya tocado el caucho).

CONTROL POSTURAL (EQUILIBRIO)

PUNTA DE PIES.

INSTRUCCIONES: Pida al niño que se mantenga sobre las puntas de los pies durante diez (10) segundos, con los ojos abiertos, brazos pegados a lo largo del cuerpo, pies y manos juntos. Si es necesario, de un ejemplo, asumiendo usted mismo esa posición. Se le dan tres (3) oportunidades.

Se acepta como aprobado si el niño logra mantenerse los diez (10) segundos en equilibrio, sin caerse, separar los brazos del cuerpo o separar los pies, en cualquiera de los tres (3) intentos.

PRAXIAS DIGITALES

MOVIMIENTOS DE LOS DEDOS.

INSTRUCCIONES: Pida al niño que oponga el pulgar a los otros cuatro dedos en forma alternada y relativamente rápida; primero con la mano derecha, luego con la mano izquierda y después con ambas manos.

DIADOCOCINESIAS

GIRO DE LAS MANOS.

INSTRUCCIONES : Pida al niño que ponga la mano a la altura del hombro, flexionando el codo. Debe girar la mano sin que gire todo el brazo. Una vez ha de hacerlo con la mano derecha y otra vez con la mano izquierda.

CRUCE DE LINEA MEDIA

TOCAR PARTES DEL CUERPO CON LA MANO DEL LADO CONTRARIO.

INSTRUCCIONES : De al niño las siguientes órdenes en forma lenta y si es necesario repítalas:

- «Tócate la oreja izquierda con la mano derecha»
- «Tócate la oreja derecha con la mano izquierda»
- «Tócate el ojo derecho con la mano izquierda»
- «Tócate el ojo izquierdo con la mano derecha»

UBICACION ESPACIO-TEMPORAL

DISCRIMINACION DE POSICIONES.

INSTRUCCIONES:

- Pregunte al niño qué objetos están en relación con él, según las posiciones de la lista, al ponerlos usted. Por ejemplo: Ponga un libro sobre la cabeza del niño. Él debe decir que el libro está encima de la cabeza. Continúe así con las demás posiciones.

- Pregunte al niño qué objetos están en relación con otros, según las posiciones de la lista. Por ejemplo: Ponga un libro sobre la mesa. El niño debe decir que el libro está encima de la mesa, o sobre la mesa.
 - Arriba (Por ejemplo, el techo)
 - Abajo (Por ejemplo, el piso)
 - Encima (Por ejemplo, un objeto sobre otro)
 - Debajo (Por ejemplo, un objeto debajo de otro)
 - Adelante.
 - Atrás.

UBICACION EN UNIDADES TEMPORALES.

INSTRUCCIONES: Haga preguntas al niño sobre el día, mes y año en que nos encontramos y sobre qué día o mes va antes y después de otro.

SECUENCIAS RITMICAS.

INSTRUCCIONES : De ejemplos al niño de secuencias de palmadas, en el siguiente orden:

Una (1) a la izquierda	una (1) adelante	una (1) a la derecha
Una (1) a la izquierda	dos (2) adelante	Una (1) a la derecha.
Dos (2) a la izquierda	una (1) adelante	una (1) a la derecha.
Dos (2) a la izquierda	tres (3) adelante	Una (1) a la derecha.
Una (1) a la izquierda	una (1) arriba	una (1) a la derecha.
Una (1) a la izquierda	dos (2) arriba	Una (1) a la derecha.
Dos (2) a la izquierda	una (1) arriba	dos (2) a la derecha.
Dos (2) a la izquierda	tres (3) arriba	Dos (2) a la derecha.

Se considera aprobada la prueba si el niño es menor de seis (6) años y ejecuta correctamente las secuencias 1, 2, 5 y 6. Si el niño es mayor de 6 años, debe ejecutar correctamente todas las secuencias.

ARTICULACION DEL HABLA

NOMINACION.

INSTRUCCIONES: Muestre al niño cada lámina y pídale que le diga cómo se llama lo que hay en ellas, una a la vez. Observe cómo pronuncia y escriba los errores. Por ejemplo: «cambia la rr por l».

- El niño de 5 ó 6 años debe pronunciar correctamente todos los sonidos, excepto la r y la rr.

- El niño de 7 años debe pronunciar correctamente todos los sonidos.

MEMORIA DE DIGITOS

SERIES DE NUMEROS.

INSTRUCCIONES : Diga al niño cada serie de números aparte, despacio, en forma clara y sin repetirlo, en el siguiente orden:

3 - 8

5 - 2 - 6 - 9

4 - 1

3 - 5 - 1

Se considera que el niño pasa la prueba si es capaz de repetir tres (3) de las cuatro (4) series. Usted puede hacer su propia serie numérica.

SIMULTAGNOSIA

DISCRIMINAR OBJETOS POR EL TACTO.

INSTRUCCIONES : Entregue al niño, en la mano, un objeto y pida que le diga qué es. Antes de entregárselo, no puede verlo, por lo cual se recomienda que en toda la sesión evaluativa, estos objetos estén ocultos. El niño puede palparlo lentamente, pero sin verlo. Para pasar la prueba, debe discriminar dos (2) de los tres (3) objetos.

MEMORIA INMEDIATA

REPETICION DE ORACIONES.

INSTRUCCIONES : Pida al niño que repita las siguientes oraciones. Usted sólo puede decir cada oración una sola vez:

- “Juan va a hacer un castillo en la arena”.
- “Luis se divierte jugando fútbol con su hermano”.

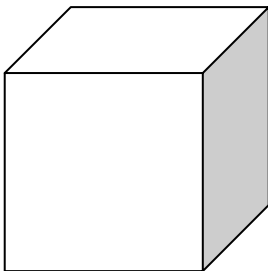
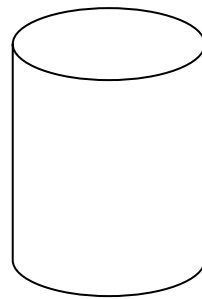
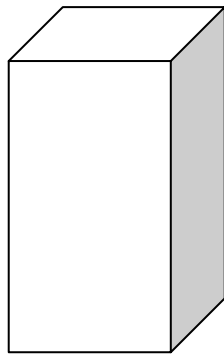
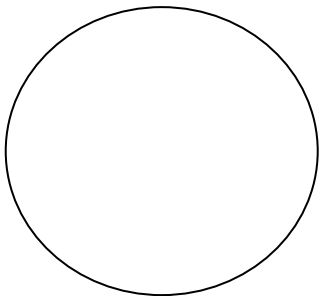
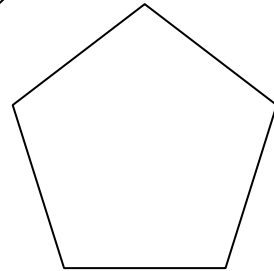
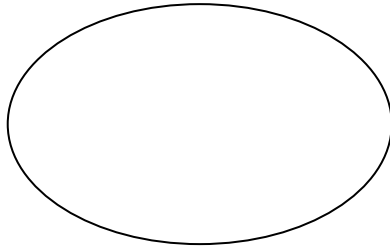
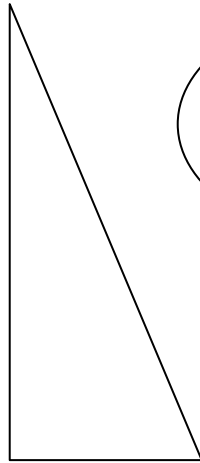
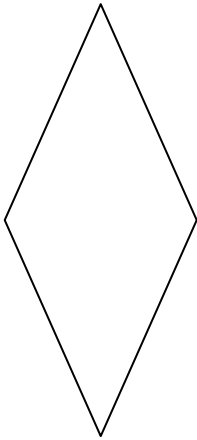
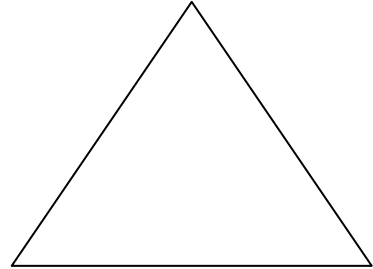
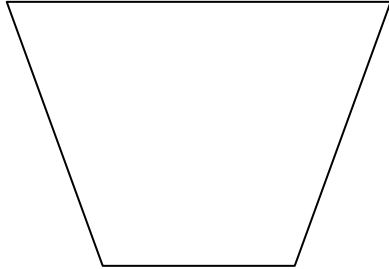
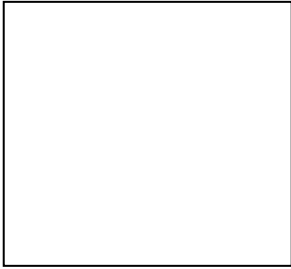
El niño pasa la prueba si repite una sola de las oraciones, manteniendo el orden de las palabras. Puede realizar sus propias oraciones

Anexo 4
Hoja de respuestas

Nombre		
Edad	Observaciones	
Lateralidad		
Esquema corporal	¿Para que sirve cada uno?	¿Cuántas partes tenemos?
Piernas		
Cabeza		
Ojos		
Nariz		
Boca		
Brazo		
Direccionalidad	Mostró parte del cuerpo adecuado	
Piernas		
Cabeza		
Ojos		
Nariz		
Boca		
Brazo		
Coordinación visuomanual		
Coordinación dinámica		
Control postural (equilibrio)		
Praxias digitales		
Diadococinesias		
Cruce de línea media	Derecha	Izquierda
Ubicación espacio-temporal	1. Arriba	
	2. Abajo	
	3. Encima	
	4. Debajo	
	5. Adelante.	
	6. Atrás.	

Secuencias rítmicas.	
Articulación del habla	
Memoria de dígitos	
Simultagnosia	
Memoria inmediata	

Anexo 5
Figuras Geométricas



Anexo 6
Lista de palabras

cobre	casa	basa	piña
pobre	pero	perro	gallina
jugo	dedo	debo	ganso
ramo	rama	lanza	goma
cara	mesa	niño	silla
lápiz	bolso	puerta	ventana
plancha	clavo	tres	brocha
carro	burro	buró	caro
vaca	barco	lámpara	queso
peso	maya	haya	vaya