

9
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ACTIVIDADES PARA PREVENIR PROBLEMAS DE
LECTOESCRITURA: UN ENFOQUE PERCEPTOMOTOR

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

GRACIELA PRISILA ALVAREZ ALBARRAN

DIRECTOR DE TESINA: LIC. IRMA CASTAÑEDA RAMIREZ

MEXICO, D. F.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A LA MEMORIA DE MI PADRE:

Porque gracias a su apoyo y consejos he llegado a realizar la más grande de mis metas que constituye la herencia más valiosa que pudiera haberme dejado.

A MI MADRE:

Porque además del apoyo, comprensión y cariño que siempre me ha brindado, me alienta para seguir esforzándome y conseguir mis metas.

A MIS HERMANOS:

Rogelio, Marina, Irene, Florina, Fortino y Ramón, por su paciencia, comprensión y apoyo para la realización de este proyecto.

A MIS SOBRINOS:

Guillermo, César, Erick, Raquel, y sobretodo, Ricardo y Héctor por su valiosa colaboración para la elección de actividades.

A MIS CUÑADOS:

Isabel, Rosalina y Francisco por la ayuda brindada durante la elaboración de este trabajo.

A TODOS ELLOS:

Mi más sincero agradecimiento

A LA LIC. IRMA CASTAÑEDA RAMIREZ
Quien con su orientación y
consejos hizo posible la realización
de este trabajo.

A LAS LICENCIADAS:

ELISA SAAD DAYAN

ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

GEORGINA DELGADO CERVANTES

MA. EUGENIA MARTINEZ COMPEAN

Por sus atinadas observaciones y
sugerencias para el mejoramiento
de esta investigación.

A LA LIC. HILDA PAREDES Y A QUIENES
PARTICIPARON EN EL CURSO DE ACTUALIZACION
EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION CONTINUA
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA

GRACIAS

INDICE

Página

INTRODUCCION.....	I
CAPITULO 1. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	1
1.1.ANTECEDENTES.....	1
1.2.DEFINICION.....	4
1.3.ETIOLOGIA.....	20
1.4.APROXIMACIONES TEORICAS PARA TRATAMIENTO....	23
CAPITULO 2. LECTOESCRITURA.....	39
2.1.LECTURA.....	41
2.2.ESCRITURA.....	44
2.3.HABILIDADES PRECURRENTES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....	49
2.3.1.ENFOQUE PERCEPTOMOTOR.....	52
2.3.2.PERSPECTIVA ACTUAL.....	65
CAPITULO 3. REVISION Y ANALISIS DE LOS LIBROS DE APOYO UTILIZADOS CON MAYOR FRECUENCIA EN NIVEL PREESCOLAR Y PRIMER GRADO DE PRIMARIA.....	73
3.1.NIVEL PREESCOLAR.....	77
3.2.NIVEL ESCOLAR: PRIMER GRADO.....	81
CAPITULO 4. ACTIVIDADES PARA PREVENIR PROBLEMAS DE LECTOESCRITURA: UN ENFOQUE PERCEPTOMOTOR....	92
DISCUSION.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	135
BIBLIOGRAFIA.....	142

CORRECCIONES AL TEXTO

Pág. 1, línea 19, dice: 1985; debe decir: 1895.

Pág. 2, línea 1, dice: 1817; debe decir: 1917.
línea 16, dice: desordenes; debe decir:
desórdenes.

Pág. 5, línea 15, debe decir: desórdenes.

Pág. 7, línea 11, debe decir: desórdenes.

Pág. 8, línea 11, dice: profesionistas entre, ya que;
debe decir: profesionistas, ya que.

Pág. 9, línea 6, debe decir: desórdenes.

Pág. 11, línea 16, dice: ya que para los las dificul
tades; debe decir: ya que para las dificultades

Pág. 15, línea 18, debe decir: más años.

Pág. 20, línea 16, debe decir: subóptima.

Pág. 33, línea 22, debe decir: a partir.

Pág. 35, línea 16, debe decir: más adecuado.

Pág. 46, línea 20, dice: Mas; debe decir: Más.

I N T R O D U C C I O N

INTRODUCCION

Generalmente, al ingresar el niño a primer grado de primaria, se da por hecho que, por haber cumplido la edad requerida por el sistema escolar (6 años) ya posee la madurez suficiente para iniciar el aprendizaje escolar, sin embargo, de acuerdo a la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional de 1980-81 (cit. en Niño, 1990), durante los primeros años de educación primaria, 20 de cada cien niños requieren de algún tipo de atención especial para lograr un adecuado rendimiento académico, dentro de esta población existe un grupo de niños que, a pesar de tener una inteligencia normal, presentan problemas para el aprendizaje de algún área específica del adiestramiento escolar, lo cual provoca que su aprovechamiento se encuentre por abajo de lo esperado por sus padres y maestros.

Dado que los objetivos fundamentales del primer grado se enfocan a la enseñanza de la lectoescritura como base para la adquisición de conocimientos posteriores, es indispensable llevar a cabo actividades que, junto con las propuestas en los programas escolares, ayuden al niño a lograr el dominio de esa área.

Existe una gran variedad de libros de apoyo para la enseñanza de la lectoescritura -entre ellos: "Mi Libro Mágico"

y "Mis primeras Letras"- dirigidos a niños que se encuentran aptos para iniciar el aprendizaje de este proceso. Asimismo, se cuenta con programas correctivos -por ejemplo: las "Fichas de recuperación de la Dislexia" y "Hurganito"- enfocados directamente a corregir los problemas específicos de la lectoescritura una vez que ya se han manifestado. Sin embargo, dentro de los contenidos para la iniciación a la lectoescritura, no se ha considerado la realización de actividades encaminadas a desarrollar las habilidades requeridas por los niños que presentan deficiencias en algún aspecto específico. Los programas de estimulación preescolar, así como los libros utilizados para dicho nivel -"Poco a Poco" y "Jugando Aprendemos", entre otros-, contemplan diversas actividades que conducen a incrementar algunas de las habilidades consideradas como prerrequisito para lograr un adecuado aprendizaje en la escuela primaria (Mendoza y Santillán, 1987), por ejemplo: coordinación visomotriz, discriminación figura-fondo, estructuración espacial y temporal, etc. Sin embargo, por diversas razones, no todos los niños cursan el nivel preescolar, por lo cual no todos adquieren los beneficios que proporcionan las actividades realizadas en este nivel, que son: la preparación para el nivel escolar y la nivelación de las habilidades que algunos niños no han logrado desarrollar en su medio ambiente.

Cabe aclarar que los problemas de aprendizaje en lectoescritura se presentan a nivel mundial, por lo que varios investigadores de diversas nacionalidades, se han abocado al estudio de este tema, por ejemplo, en la República Federal Alemana, Thewalt (1990) llevó a cabo una investigación sobre la efectividad de la intervención temprana en la prevención de problemas de lectura y escritura; en Polonia, Bogdanowicz (1989) dirigió sus estudios hacia el diagnóstico y tratamiento de niños con dificultades en la lectoescritura. Asimismo, en México se han realizado investigaciones como la de Vila (1988), que propone experiencias formativas para la conceptualización de la lectoescritura en preescolar; Santillán y Mendoza (1989), realizan un análisis de los efectos de la educación preescolar, en cuanto a la adquisición de las habilidades cognoscitivas en niños escolares; y la de Ortiz (1991), enfocada a la recopilación de una serie de pruebas con el fin de formar una batería confiable para el diagnóstico de niños con problemas de escritura.

Los estudios mencionados resaltan la importancia que tiene el realizar acciones que prevengan las deficiencias que se presentan en la adquisición de la lectoescritura. Frostig y Maslow (1987, p. 16) señalan que "La creencia de que los problemas de aprendizaje pueden ser prevenidos y mejorados, se basa en la suposición tácita de que las habilidades necesarias para el aprendizaje pueden ser mejoradas", lo cual se lograría

mediante un entrenamiento temprano dirigido a promover las habilidades que el niño requiera para iniciar el aprendizaje con mayores probabilidades de éxito.

Se consideran diversas habilidades como necesarias para iniciar con el aprendizaje formal de la lectoescritura, tanto en base al enfoque perceptomotor como al psicogenético-lingüístico. Dado que los objetivos para el área de Español, en los actuales programas de estudio para las escuelas primarias, están basados en la perspectiva que incluye aspectos psicogenéticos, lingüísticos y sociales de la lectoescritura, se incluyen en dichos programas bastantes actividades encaminadas a lograr el desarrollo de los aspectos mencionados.

En lo que respecta a las habilidades perceptomotoras, solamente se les concede un pequeño espacio dentro de las áreas de Educación Física y Educación Artística, dejando a la iniciativa del maestro las actividades a realizar. Tomando en cuenta que algunos niños que ingresan a primer grado de enseñanza primaria presentan deficiencias en el desarrollo de algunas de las habilidades perceptomotoras consideradas como indispensables para la iniciación formal al aprendizaje de la lectoescritura, se plantea como objetivo de este estudio, presentar una serie de actividades perceptomotoras que permitan desarrollar las habilidades necesarias para el

aprendizaje de la lectoescritura, con el fin de prevenir las dificultades que pudieran presentar los niños de primer grado de primaria en la adquisición de este proceso. Cabe señalar que dichas habilidades deben ser desarrolladas junto con otros aspectos, también importantes para iniciar con éxito el proceso de adquisición de la lectoescritura, como los comprendidos por el enfoque lingüístico-psicogenético, con el fin de lograr el desarrollo integral del menor.

Para el logro de este propósito se estructuró el trabajo de la siguiente forma: en el primer capítulo se presenta un breve resumen acerca de los problemas de aprendizaje, tomando en cuenta antecedentes, definición, etiología, así como las diversas aproximaciones teóricas propuestas para el tratamiento de dichas dificultades.

El segundo capítulo hace referencia al proceso de lectoescritura -considerando la lectura y la escritura por separado- y a las habilidades previas necesarias para su adquisición, incluyendo tanto las señaladas por el enfoque perceptomotor como por la perspectiva basada en la epistemología psicogenética lingüística.

En el capítulo 3 se presenta el resultado de la revisión y análisis de los libros de apoyo utilizados con mayor frecuencia en el nivel preescolar y en primer grado de

primaria, señalando las habilidades que se pretende estimular en cada uno de ellos.

Finalmente se realiza una discusión analizando las ventajas y desventajas de llevar a cabo las actividades propuestas. Asimismo, se proporcionan algunas sugerencias para su aplicación y evaluación.

CAPITULO I
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

1. 1. ANTECEDENTES

La investigación sistemática de las incapacidades para el aprendizaje se inició alrededor de 1800, con los estudios que Francis J. Gall -médico vienés- realizó en adultos que, aparentemente como consecuencia de lesiones en la cabeza, habían perdido la capacidad para expresar sus sentimientos e ideas a través del lenguaje, condición a la que se denominó "afasia". Otros médicos como Bouillard, Broca, Jackson y Wernicke, continuaron el trabajo de Gall referente a las patologías del lenguaje, estudiaron, refinaron y expandieron las primeras teorías sobre la afasia e intentaron descubrir, mediante autopsias, las áreas precisas del cerebro que, al ser lesionadas, producían la pérdida del lenguaje.

Dejerine (cit. en Hammill, 1993) fue uno de los primeros que reportó un caso de "incapacidad adquirida para la lectura" (se trataba de un adulto que, debido a una lesión cerebral, había perdido la habilidad para leer, aún cuando no existía pérdida para la comprensión y uso del lenguaje hablado). En 1885, Hinshelwood, un oftalmólogo francés, publicó un informe sobre problemas perceptivos en niños con inteligencia normal que presentaban dificultades graves para la lectura, a lo que llamó "ceguera de palabras". Un año más tarde, James Kerr, médico y W. P. Morgan, oftalmólogo, ambos británicos, publicaron dos casos similares de personas con graves problemas en la lectura a pesar de tener una inteligencia

normal. En 1817, Hinshelwood afirmó que, ciertos tipos de defectos cerebrales congénitos, podían ocasionar que los niños desarrollaran problemas en la lectura. Asimismo, publicó una descripción detallada de métodos para enseñar a estudiantes con estos trastornos.

Samuel Orton, psiquiatra norteamericano, formuló sus propias teorías sobre las causas y tratamientos de los problemas específicos de la lectura, a los cuales denominó "estrefosimbolia" (símbolos al revés). Grace Fernald aproximadamente en la misma época, desarrolló su enfoque multisensorial VAKT (Visual, Auditivo, Kinestésico y Táctil) para el tratamiento de estudiantes con dificultades para la lectura.

En 1939, Goldstein observó que los adultos con daño cerebral, frecuentemente desarrollaban una gran variedad de desordenes conductuales, a los cuales llamó "reacciones catastróficas". Uno de sus postulados fundamentales fue que el daño cerebral rara vez ocasionaba un desorden conductual específico, sino que, eventualmente afectaba varias áreas de ejecución. Strauss y Werner extendieron estos principios a la investigación en niños con retardo mental y daño cerebral. Sus investigaciones indicaron que, muchas de las características confirmadas en adultos con lesiones cerebrales, eran similares a las de ciertos estudiantes con retraso mental, cuyo trastorno era causado por factores externos (exógenos), más

que hereditarios. Los rasgos de dichos estudiantes incluían problemas perceptuales, dificultades de figura-fondo, distracción, perseverancia e hiperactividad, lo cual se llegó a conocer como "Síndrome de Strauss".

Entre 1940 y 1963, el sujeto de estudio cambió del adulto al niño y los psicólogos y educadores comenzaron a sobresalir en el campo de estudio los problemas de aprendizaje. Como consecuencia se desarrollaron varios test y programas de tratamiento, los cuales, en un principio fueron empleados en, instituciones y escuelas privadas, y más tarde, en escuelas públicas.

En el área de lenguaje se desarrollaron numerosos tests como el de Wepman's (Prueba de Discriminación Auditiva), el de Kirk y Mc Carthy's (ITPA) y el de Eisenson's (Examen para la Afasia). Asimismo, se realizaron numerosas innovaciones con respecto al tratamiento, como los aportados por Myklebust y McGinnis, los sistemas de remedio para la lectura de Gillingham y Stillman estimulados por la teoría de Orton - respecto a que los problemas de aprendizaje en la lectura podían deberse a que el niño no había desarrollado un dominio hemisférico en áreas específicas del cerebro- y con una fuerte influencia del método multisensorial de Grace Fernand; las ideas de Strauss y Lehtinen -quienes consideraban que el daño real no podía ser tratado, por lo que sugerían controlar el ambiente, reduciendo los factores que podrían distraer al niño

del aprendizaje académico- contribuyeron enormemente a la educación de niños con daño cerebral y con impedimentos perceptuales. Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg y Tannhauser combinaron la orientación y las técnicas instruccionales de Strauss y Lehtinen, empleándolas en la enseñanza de niños hiperactivos y perceptualmente incapacitados. Frostig, también considerablemente influenciada por Strauss, se abocó a la enseñanza de niños que manifestaban una amplia variedad de problemas educativos, los cuales eran usualmente asociados a deficiencias perceptuales. Su contribución más importante fue el test de Percepción Visual y el Programa de Desarrollo de la Percepción Visual.

Durante el mismo período, Kephart, Getman y Barsh se asociaron con enfoques de orientación perceptomotora. Getman y Barsh diseñaron actividades para el entrenamiento de habilidades visomotrices, en tanto que, Kephart y Delacato idearon procedimientos para el desarrollo motor (Gearheart, 1987; Macotela, 1993; Ayala y Paredes, 1993; Hammill, 1993).

1.2. DEFINICIÓN

Paralelo al desarrollo de investigaciones y estudios en las diferentes áreas, comienzan a generarse varias definiciones para tratar de englobar las diversas dificultades que presentaban los sujetos. Como se mencionó anteriormente, fue en 1963 cuando, finalmente, se agruparon todos estos

problemas en lo que se denominó "incapacidades de aprendizaje". Samuel Kirk introdujo dicho término al describir a un grupo de niños con desórdenes en el desarrollo del lenguaje, el habla, la lectura y en la habilidad para interactuar socialmente. Este grupo no incluía niños con incapacidades sensoriales tales como ceguera o sordera, o bien con retardo mental generalizado. Dicha definición fue dada en un intento por agrupar desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, disfunción cerebral mínima, desórdenes perceptuales, desórdenes perceptomotrices y afasia de desarrollo entre otros. (Gearheart, 1987; Macotela, 1993; Ayala y Paredes, 1993; Cook, 1993; Hammill, 1993.)

Pueden mencionarse dos términos como ejemplo de las diversas aproximaciones que han sido utilizadas para referirse a los desordenes que actualmente se engloban bajo el término de "problemas de aprendizaje": Dislexia y Disfunción Cerebral Mínima. El término más comúnmente empleado fue el de Dislexia, definida por Condemarin y Bloomquist (1972, p. 22) como un "conjunto de síntomas reveladores de una Disfunción parieto-occipital generalmente hereditaria o a veces adquirida, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo que va de lo leve a lo severo. La dislexia se acompaña con suma frecuencia de trastornos en el aprendizaje de la escritura, la ortografía, gramática y composición".

El término de disfunción cerebral mínima se aplicó a "niños con inteligencia normal, cercana a lo normal o por encima de lo normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviaciones de la función del Sistema Nervioso Central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deficiencias en la percepción, la conceptualización, el lenguaje, memoria y control de la atención, el impulso o la función motora" (Hallaham y Bryan, 1981, cit. en Macotela, 1993; p. 4).

Dentro del campo de la Educación Especial, uno de los rubros más controvertidos es el referente a los problemas de aprendizaje. Se han empleado diversos términos para referirse a la variedad de manifestaciones relacionadas con las alteraciones del aprendizaje, siendo las denominaciones más utilizadas las siguientes: Incapacidades, Dificultades, Impedimentos o problemas de aprendizaje. Figueroa y Salas (1989, cit. en Ayala y Paredes, 1993, p. 11) señalan que "El término Problemas de Aprendizaje es el más usado en México; además, los términos que enfatizan la incapacidad o inhabilidad dan a entender que pudiera no existir ninguna manera de corregirlas, y en cambio, el término problemas de aprendizaje implica que existe una alteración, pero sin embargo, se cuenta con diferentes medios de corregirla".

Otra de las grandes controversias, en el campo de los problemas de aprendizaje, ha sido la definición del término. La definición de problemas de aprendizaje más reciente es la siguiente, propuesta y revisada en 1981, por el Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje:

"...Término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o realizar operaciones matemáticas. Estos desordenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una Disfunción en el sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden existir con las incapacidades del aprendizaje, pero no constituyen por si mismos una incapacidad para el aprendizaje. Aunque los problemas de aprendizaje pueden ser concomitantes a otros impedimentos (por ejemplo, deterioro sensorial, retraso mental, disturbio emocional severo) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada) no son el resultado de tales condiciones o influencias (Hammill, Leigh, McNutt y Larsen, 1981, p. 336).

Esta definición de problemas de aprendizaje ha sido, hasta la fecha, la que ha tenido mayor aceptación entre profesionistas y padres de familia. Algunas de las ventajas que proporciona dicha definición son las siguientes:

1. Al hablar de un "término genérico" se da por hecho que pueden incluirse una amplia variedad de desórdenes específicos, sin que el sujeto manifieste necesariamente todos ellos.

2. El especificar el tipo de habilidades que pueden verse afectadas representa un acuerdo importante entre profesionistas entre, ya que, independientemente de la orientación teórica que se maneje, resulta evidente que la meta principal de los esfuerzos instruccionales consiste en propiciar un desempeño más eficiente en la lectura, escritura, las matemáticas y el habla.

Sin embargo, existe polémica sobre los siguientes puntos de esta definición:

1. El término "dificultades significativas" se refiere al hecho de que las dificultades deben ser de tal magnitud que entorpezcan el aprendizaje del individuo, en cuanto a requerimientos escolares, sin embargo no se especifica que tan "significativas" deben ser.

2. La afirmación de que los problemas de aprendizaje son "presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central". Al establecerse este campo se observó que muchos niños con bajo rendimiento, manifestaban características conductuales similares a las presentadas por niños con daño cerebral (hiperactividad, distracción, desordenes perceptuales), sin embargo, muchos niños con problemas de aprendizaje muestran estos comportamientos sin que exista una evidencia neurológica demostrada de daño cerebral. Al respecto, pueden señalarse los cuestionamientos de Hallahan y Bryan (1981, cit. en Macotela, 1994) quienes argumentan que no existe evidencia sólida de la presencia de una disfunción cerebral en la totalidad de los individuos clasificados bajo el rubro de problemas de aprendizaje.

3. A pesar de los intentos por hacer una clara distinción entre los problemas de aprendizaje y otros rubros de Educación Especial (por ejemplo, retardo mental) mediante definiciones, los niños con perturbaciones emocionales o con retardo leve, también pueden presentar problemas de aprendizaje. Las características de los niños en estas tres áreas son similares, así como las estrategias y materiales utilizados para su tratamiento. Algunos autores como Goodman-Campbell, Chandler y Jones (1979 y 1983 respectivamente, cit. en Macotela, 1993) plantean que algunos problemas de aprendizaje son el resultado de perturbaciones emocionales. Adelman (1971, cit. en Macotela, 1993) argumenta acerca de las semejanzas

entre niños con retardo leve y niños con problemas de aprendizaje, señala además que estos últimos no necesariamente poseen inteligencia normal, sino que pueden estar por debajo del promedio.

4. El que aún no se haya comprobado la afirmación acerca de que los problemas de aprendizaje no son resultado directo de influencias medio ambientales. Al respecto, cabe señalar la evidencia en contra de esta afirmación proporcionada por estudios que demuestran relación entre problemas de aprendizaje y factores socioeconómicos, así como con problemas emocionales y familiares (Cravioto y Arrieta, Hallaham y Cruickshank, Wallace y McLoughlin, 1979, y Hallaham y Kauffman, 1984, cit. en Macotela, 1994).

Los aspectos más relevantes que se discuten intensamente respecto a la definición del área, son los que se refieren a la causalidad adjudicada a una disfunción cerebral y a la llamada "cláusula de exclusión" que niega la participación de factores extrínsecos en la aparición de problemas de aprendizaje, ya que la suposición de una disfunción cerebral implica que los problemas de aprendizaje son "intrínsecos al individuo" y, en consecuencia, no se relacionan con otros factores como pueden ser los instruccionales, familiares, sociales, etc.

Apoyando la noción de que los problemas de aprendizaje son, en muchos casos, resultado de la combinación de factores (sociales, económicos, instruccionales, familiares, etc.) y no determinados por uno sólo (disfunción cerebral), Coles (1989) propone abordar en forma interactiva los problemas de aprendizaje. Al respecto, Adelman (1989) sugiere una conceptualización de los problemas de aprendizaje que permita referirse a un continuo de severidad, en un extremo en el cual se encuentren problemas de aprendizaje que, efectivamente, pueden estar asociados a factores extrínsecos; en medio del continuo ubica la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos, y en el otro extremo, ubica los problemas de aprendizaje que pueden estar asociados a factores intrínsecos al individuo. Estos tres tipos de problemas de aprendizaje requieren acciones de tratamiento diferentes, ya que para los las dificultades causadas por factores externos y por la combinación de factores tanto internos como externos, se involucraría principalmente a los ambientes escolares regulares y, solamente en el caso de problemas severos se acudiría al trabajo individual con el sujeto. El siguiente esquema ilustra el planteamiento de Adelman:

CAUSA PRIMARIA		
PROBLEMAS CAUSADOS POR FACTORES EXTRINSECOS (E)		PROBLEMAS CAUSADOS POR FACTORES INTRINSECOS (I)
(E---i)	(E---I)	(e---I)
E		I
Problemas de aprendizaje Tipo I	Problemas de aprendizaje Tipo II	Problemas de aprendizaje Tipo III

CONTINUO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (Tomado de Macotela, 1994, p. 9).

Macotela (1994), en un intento por integrar los avances del campo, así como los términos más significativos de las definiciones propuestas hasta la fecha, propone una definición alternativa para los problemas de aprendizaje:

"Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas.

Las dificultades específicas:

- a) varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo.
- b) pueden estar asociadas a una disfunción del sistema nervioso central, así como a factores instruccionales o familiares.

c) interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales.

d) se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar.

Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos".

La definición propuesta hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir, en los procesos psicológicos básicos. Estos incluyen procesos tales como sensopercepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, autorregulación, afectividad, etc.

Por otro lado, debe hacerse hincapié en que las dificultades específicas se manifiestan fundamentalmente al enfrentar tareas de orden académico, por lo cual, la identificación, diagnóstico y tratamiento, ocurre generalmente en situaciones escolarizadas.

En la definición propuesta, se reconoce que los problemas de aprendizaje se ubican dentro de un continuo de severidad, al aceptar que pueden variar de lo leve a lo severo, se desprenden explicaciones causales y acciones de intervención diferenciales. Además, la utilización de un concepto de continuo de severidad permite incorporar los planteamientos de

Adelman (1989) y Coles (1989) en cuanto a la participación interactiva de factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Dicho planteamiento difiere radicalmente de la suposición de que los problemas de aprendizaje se deben solamente a un factor de naturaleza orgánica, como es la disfunción cerebral. A partir de esta concepción de los problemas de aprendizaje, el tipo de intervención será variable, dependiendo del grado del problema: para problemas leves y moderados, las acciones estarían dirigidas a los ambientes escolares regulares, solamente en el caso de problemas severos, se llevaría a cabo el trabajo individual con el sujeto.

Resulta evidente que la noción de grado de severidad asociada a explicaciones causadas y tipos de intervención diferenciales permite considerar a los problemas de aprendizaje como una modalidad del bajo rendimiento. Es decir, los problemas de aprendizaje contribuyen a un fenómeno más amplio: el fracaso escolar, tradicionalmente considerado independiente de los problemas de aprendizaje.

Por otra parte, al definir el campo es necesario considerar el período de vida en el que ocurren los problemas de aprendizaje ya que, aún cuando la mayoría de los trabajos relacionados con el diagnóstico y el tratamiento, involucran a niños en edad escolar, la evidencia indica que estos ocurren también en adolescentes y en adultos, por lo cual es

importante señalar en la definición que los problemas de aprendizaje se presentan en cualquier edad y nivel escolar.

Finalmente, es necesario resaltar que se acepta dentro de la definición propuesta, que los problemas de aprendizaje no se deben a retardo mental, ni a problemas sensoriales (ceguera, sordera) o físicos.

Independientemente de las definiciones proporcionadas para los problemas de aprendizaje existen dos criterios para considerar que tienen este trastorno: retraso académico y discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real (Gearheart, 1987; Macotela, 1993) .

a) **Retraso académico.** Alude al hecho de que, el rendimiento del menor no corresponde a la edad cronológica o a su grado escolar, en uno o mas de los siguientes aspectos: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita, lectura oral, comprensión de la lectura, cálculo y razonamiento aritmético. Nieto(1985) señala como significativo un retraso académico de 2 o mas años en relación a su edad o al nivel medio de su grupo.

b) **Discrepancia entre potencialidad y ejecución,** es decir, entre el rendimiento que se espera de él y el rendimiento real. Se refiere a que, a pesar de contar con la capacidad intelectual suficiente, no logran un buen desempeño. Dicha

discrepancia se determina mediante la aplicación de pruebas de rendimiento académico y pruebas de inteligencia.

Existen, además, otras características específicas, que parecen ser más comunes en los estudiantes con problemas de aprendizaje que la población general de su rango de edad correspondiente, Gearheart (1987); Myers y Hammill (1985) y Macotela (1993) mencionan las siguientes:

Hiperactividad. Actividad motriz exagerada y al azar que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.

Hipoactividad. Actividad motora insuficiente, caracterizada por un comportamiento tranquilo, letárgico y casi sin movimiento, poca participación en clase y actividades sociales.

Coordinación Motriz deficiente. Se caracteriza por torpeza física, pobre coordinación y balance o equilibrio corporal, presenta dificultad en actividades como correr, saltar, cagar

Destreza manual deficiente. Problemas para manipular objetos pequeños, como perillas, libros, lápices.

Perseverancia. Se refiere a la continuación o repetición automática e involuntaria de conductas expresivas: como el habla, la escritura, la lectura, por ejemplo: formular una pregunta muchas veces, escribir la misma letra o frase en varias ocasiones antes de pasar a la siguiente.

Labilidad Emocional. Se presentan cambios bruscos en el estado de ánimo, frecuentemente sin aparente motivo real.

Desórdenes perceptuales. Dificultad para organizar e interpretar estímulos sensoriales, principalmente visuales y auditivos, sin daño o disminución en la agudeza visual y auditiva.

Distractibilidad. Incapacidad para concentrarse o prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se le solicitan.

Sobreatentividad. Atención excesiva a aspectos no relevantes de las tareas solicitadas, pasando por alto los aspectos esenciales.

Trastornos de la memoria. Incapacidad para evocar estímulos visuales o auditivos, a corto o a largo plazo.

Problemas del lenguaje hablado. Vocabulario limitado o inmaduro, dificultad para articular adecuadamente,

deficiencias en las áreas de fonología (reconocimiento de que las palabras se componen de mezclas de sonidos aislados), sintaxis o gramática (ordenamiento de las palabras en las oraciones de acuerdo a reglas establecidas), semántica (significado del lenguaje) y pragmática (uso social del lenguaje).

Orientación espacial deficiente. Implica dificultad para orientarse en ambientes nuevos y la tendencia a perderse fácilmente.

Confusión para relacionar direcciones. Dificultad para relacionar los conceptos izquierda-derecha, arriba-abajo, norte-sur, este-oeste.

Dificultad para juzgar relaciones. Problemas con los significados de grande contra pequeño, ligero contra pesado, cerca-lejos.

Conceptualización inadecuada del tiempo. Confusión en los conceptos ayer, hoy, mañana, tarde, noche, antes y después.

Impercepción social. Incapacidad para leer el lenguaje corporal (especialmente las expresiones faciales) y determinar la aceptación o rechazo de las demás personas.

Trastornos del pensamiento. Dificultad para analizar, organizar e interpretar la información, así como para la solución de problemas.

Signos neurológicos equívocos. Disfunción o daño cerebral inferido de características conductuales.

Problemas académicos específicos. Problemas en el desempeño de las áreas de lectura, escritura y matemáticas.

Es importante aclarar que la presencia de una o varias de estas características, señaladas como más frecuentes en los niños con problemas de aprendizaje, no indica que un estudiante dado pueda clasificarse dentro del rubro de problemas de aprendizaje. La mayoría de los autores coinciden al considerar, como indicadores de problemas de aprendizaje, dos características fundamentales que son: el retardo académico y la discrepancia significativa entre potencialidad y rendimiento. Además debe determinarse que dichas particularidades no sean consecuencias primordiales de impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emocional, desventajas ambientales, culturales o económicas, considerando las características señaladas como indicadores para la realización de una adecuada evaluación.

Respecto a la incidencia de problemas de aprendizaje, a nivel mundial se calcula la existencia de un 2 a 3% de niños

con problemas de aprendizaje. En México, la Dirección General de Educación Especial (1981, cit. en Sheppard, 1993) señala la cifra de un 2 a un 4% tomando como fuente a la Organización Mundial de la Salud. Es importante aclarar que las cifras mencionadas deben considerarse como aproximativas, debido a las dificultades diagnósticas por la imprecisión del término, al punto de vista del investigador, así como a la cantidad de niños con problemas de aprendizaje que no son detectados al realizarse el levantamiento de estadísticas.

1.3. ETIOLOGIA.

Myers y Hammill (1985) señalan que se ha considerado a las dificultades de aprendizaje como síntomas de condiciones internas del niño, debidos a un origen orgánico o ambiental.

A) **Causas orgánicas.** Entre las causas de origen orgánico se menciona la disfunción cerebral mínima. Este concepto implica que "...el cerebro está operando de manera subóptima, con consecuencias que van desde un comportamiento con desviaciones ligeras hasta casos limítrofes" (Myers y Hammill, 1985; p. 29). Este término se aplica solamente para describir el grado de desorden conductual que se puede asociar con mal funcionamiento, demostrable o sospechado del cerebro. Al respecto, Gearheart (1987) señala que el origen de los problemas de aprendizaje se considera generalmente relacionado

con un funcionamiento atípico del sistema neurológico cerebral, lo cual da como resultado trastornos del habla, lectura, matemáticas, percepción social y ejecución, o la combinación de desórdenes de estas y otras áreas.

Las causas más frecuentes de las disfunciones cerebrales son: en adultos, la hemorragia cerebral, fiebres excesivamente elevadas y heridas en la cabeza. Con referencia a la disfunción cerebral en niños, Eastman (1959, cit. en Myers y Hammill, 1985) menciona que al menos dos tercios de estos casos se relacionan con un ambiente intrauterino desfavorable, nacimientos prematuros, anoxia, traumas físicos, factor Rh y malformaciones congénitas, así como con factores hereditarios y desnutrición. Denhoff 1953, cit. en Myers y Hammill, 1985) señala la anoxia (falta de oxígeno en las células del cuerpo) como causa principal de la disfunción cerebral.

A pesar de la frecuencia con que se utiliza el término, la disfunción cerebral mínima, aún no ha sido totalmente aceptada por educadores, psicólogos e incluso médicos, ya que carece de una definición precisa. Además, se considera que las dificultades de aprendizaje, en la mayoría de los casos, están estrechamente asociadas, sin ser necesariamente originadas por alguna disfunción cerebral. Si bien, probablemente la mayoría de los niños con dificultades de aprendizaje presentan disfunción cerebral, no todos los menores con disfunción cerebral manifiestan problemas de aprendizaje, por ejemplo,

muchos niños con parálisis cerebral y epilepsia no ostentan ningún impedimento educativo o perceptivo; de igual manera, algunos casos de dificultad en el aprendizaje, no revelan indicios claros de disfunción cerebral (Myers y Hammill, 1985).

B) Ambientales. Frecuentemente se da el caso de niños con dificultades de aprendizaje que no son considerados consecuencia de una disfunción cerebral, sin embargo, sus problemas educativos son semejantes a los niños cuyas dificultades de aprendizaje se asocian a una disfunción cerebral. En tales circunstancias, se sondea el ambiente del niño en busca de factores que pudieran haber inhibido el desarrollo o interrumpido la función de las capacidades receptivas, asociativas o expresivas necesarias para un rendimiento escolar aceptable. Los factores ambientales que se considera, influyen adversamente en el aprendizaje del niño, son: la falta de experiencia temprana, las perturbaciones emocionales (Myers y Hammill, 1985), dificultades en el ambiente familiar (Bruckner y Bond, 1978), así como métodos de enseñanza inadecuados (Tarnapol, 1976). Sin embargo, Gearheart (1987) hace notar que "...si se percibe que la etiología esta correlacionada, de manera principal, a factores culturales o ambientales, las definiciones existentes no permiten clasificar un alumno como incapacitado para el aprendizaje." (p.9). La mayoría de los casos de dificultades en el aprendizaje son de etiología desconocida o muy obscura, por lo

que se definen, generalmente para propósitos educativos, basándose en los síntomas, sin prestar atención a cuál podría ser la causa.

Actualmente se insiste en la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores extrínsecos (instruccionales, familiares, socioeconómicos, etc.), intrínsecos (disfunción cerebral) o a la combinación de ambos (Coles, 1989; Adelman, 1989).

Las dificultades de aprendizaje no son problemas temporales o situacionales, sin embargo pueden disminuirse mediante técnicas terapéuticas. Debido a la inclusión de una amplia gama de trastornos en la definición de incapacidades para el aprendizaje, los procedimientos terapéuticos y educacionales pueden variar considerablemente para lograr el éxito.

1.4. APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA TRATAMIENTO.

A lo largo del desarrollo del campo de los problemas de aprendizaje, se han empleado diversas estrategias de tratamiento como son: las relacionadas con la medicina, con el lenguaje, las perceptomotrices, multisensoriales, de modificación de conducta y las cognoscitivas.

A) ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA MEDICINA.

Muchos de los primeros esfuerzos dirigidos a estudiantes con dificultades para aprender fueron, en gran medida, iniciados o apoyados por médicos o profesionistas relacionados con la medicina. Esto debido a que los contribuyentes iniciales estaban muy interesados en el funcionamiento cerebral, capacidades de percepción visual y otras áreas similares. Aún cuando los trastornos que impulsaron estas investigaciones fueron posteriormente denominados "incapacidades para el aprendizaje" y el enfoque cambio hacia manifestaciones educativas, la medicina sigue aportando valiosas contribuciones en cuanto a participación y tratamientos derivados de la medicina

Su participación es notable en la realización de exámenes médicos, útiles para determinar si un estudiante es o no aspirante para ingresar a programas de niños con dificultades para el aprendizaje. En cuanto a estrategias de tratamiento, Gearheart (1987) menciona principalmente 3 tipos derivados de este enfoque:

a) **Farmacoterapia.** Se refiere al uso de drogas para modificar la conducta hiperactiva y aumentar la atención en clase. Existen dos categorías principales dentro del grupo de fármacos empleados con mayor frecuencia en niños: los psicotrópicos (a través de sus efectos en el cerebro, influyen en la conducta y la cognición) y los antiepilépticos

(utilizados para controlar trastornos convulsivos). En el uso de fármacos deben considerarse los efectos secundarios de éstos y decidir si los beneficios justifican el riesgo.

b) Tratamientos Dietéticos. Existen diversos intentos relacionados con las dietas para controlar la hiperactividad y el incremento de la atención en el aprendizaje académico. En relación a la capacidad general para aprender (no a las incapacidades para el aprendizaje), se ha aceptado que un balance nutricional apropiado, que incluya las cantidades necesarias de vitaminas y minerales, posiblemente lleve a un mejor aprendizaje. Estos tipos de tratamiento se emplean frecuentemente en niños que muestran rasgos de hiperactividad.

c) Tratamientos Ortomoleculares. Otro tipo de tratamiento, derivado de los sistemas médicos, es la "terapia ortomolecular" o "tratamiento megavitamínico". Dicha estrategia se basa en la idea de que ciertos problemas pueden corregirse si el cuerpo tiene una combinación apropiada de vitaminas y minerales, suponiendo que personas diferentes pueden necesitar cantidades muy distintas de estos nutrimentos. El tratamiento consiste en la ingestión de píldoras, cápsulas o líquidos que aumentan la efectividad de las sustancias normalmente encontradas en el cuerpo que, se cree, son causantes de la composición molecular óptima en el cerebro.

B) ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL LENGUAJE.

Otro modelo para considerar la causa, efectos e implicaciones terapéuticas de las incapacidades para el aprendizaje, es el que enfatiza el papel del lenguaje en el desarrollo de todas las demás capacidades. Uno de los autores mas representativos de esta postura es Helmer Myklebust (1955, cit. en Gearheart, 1987), quien sostuvo que los niños con problemas de aprendizaje manifestaban "impedimentos neurológicos", término que abarca parámetros conductuales y fisiológicos. Dicho autor señaló cinco grupos generales de trastornos neurológicos: trastornos del lenguaje auditivo (afasia receptiva o sordera de la palabra), de la lectura (ceguera de la palabra, dislexia evolutiva o estrefosimbolia y dislexia auditiva), del lenguaje escrito (disgrafía), de la aritmética (discalculia) y trastornos no verbales del aprendizaje (manejo inadecuado de ademanes, deficiencias motrices, en el dominio de la imagen corporal, en la orientación espacial, orientación derecha-izquierda, falta de percepción social, distracción, perseverancia y desinhibición).

C) ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA MODIFICACION DE CONDUCTAS.

El enfoque conductual, dirigido a la solución de problemas de aprendizaje se basa en el supuesto de que la mayoría de las conductas son adquiridas, es decir aprendidas, por lo tanto,

los problemas de aprendizaje se consideran consecuencias del aprendizaje de comportamientos inadecuados o incompatibles con el desempeño adecuado. Muchas de las técnicas conductistas más populares se han utilizado para el beneficio de estudiantes con problemas para el aprendizaje, por ejemplo: contingencias, modelamiento y análisis conductual aplicado. Las categorías del cambio de conducta, como aumentarla, dar forma al nuevo comportamiento, generalizarlo, limitarlo, mantenerlo, reducirlo o eliminarlo, son relevantes para los tipos de metas educativas establecidas para estudiantes con dificultades para aprender.

Cabe aclarar que las técnicas conductistas no ayudan a los niños a hacer algo para lo cual no posean una habilidad básica o a dar grandes pasos en los procesos de aprendizaje, sin embargo, los estudiantes pueden ser motivados para atender las tareas académicas e intentar más de lo que anteriormente habían realizado. El reforzamiento positivo, planeado y administrado cuidadosamente, constituye una poderosa herramienta para los terapeutas dedicados a los problemas de aprendizaje.

Es importante señalar que, las técnicas de modificación de conducta pueden y deben emplearse unidas a otros métodos de tratamiento para los problemas de aprendizaje. El éxito de estas técnicas depende, en gran parte, de la cooperación entre el terapeuta, los padres y los maestros del menor.

D) ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES.

Las estrategias multisensoriales se caracterizan por el uso deliberado de tres o más modalidades sensoriales en la enseñanza del proceso de aprendizaje formal: visual, auditiva, cinestésica y táctil, por lo cual se les conoce también como estrategias VACT.

Generalmente, debido a la idea de que el aprendizaje ocurre principalmente mediante los sentidos de la vista y el oído, la mayoría de las actividades académicas enfatizan los canales visual y auditivo, no así los enfoques multisensoriales en los cuales las modalidades táctiles y cinestésicas se usan en forma directa a fin de aumentar el aprendizaje. Su objetivo principal es proporcionar apoyo táctil y/o cinestésico a las modalidades visual y auditiva, para ayudar a desarrollar habilidades que han evolucionado lentamente o para intentar ordenar una recepción o interpretación de señales visuales confusas.

Con el fin de aumentar el aprendizaje al involucrar canales adicionales y dar, en forma simultánea, información sensorial por estos canales para que el cerebro pueda integrar esta entrada múltiple, el enfoque multisensorial incluye la estimulación simultánea de los medios visual, auditivo, táctil y cinestésico. En este enfoque, las modalidades táctiles y

cinestésicas se emplean en forma directa a fin de aumentar el aprendizaje de habilidades académicas (especialmente de la lectura) y no para desarrollar precurrentes para el aprendizaje. Los métodos principales de este enfoque son los propuestos por Grace Fernald y el de Orton-Gillingam-Stillman, los cuales tienen algunas similitudes entre sí: ambos utilizan el reacondicionamiento positivo antes de comenzar la terapia; usan los canales visual, auditivo, táctil y cinestésico para enseñar a leer; comprenden el rastreo y la escritura cursiva. Las diferencias entre ambos métodos son, en primera instancia, el énfasis en el elemento fonético inicial de Gillingham, en tanto que Fernald se aboca a la estimulación de todos los canales al mismo tiempo. Una segunda diferencia es la insistencia de Gillingham en la enseñanza de un sonido y una letra a la vez durante las etapas iniciales del tratamiento, por su parte, Fernald inicia con la enseñanza de palabras. Otra diferencia específica es el que Fernald alienta al niño a seleccionar palabras de interés para él, sin importar el tamaño de ellas; en contraste, Gillingham considera importante iniciar con palabras de tres letras y utiliza el deletreo. Ambos métodos han tenido bastante aceptación y un éxito considerable al llevarlos a la práctica (Gearheart, 1987).

F) ESTRATEGIAS PERCEPTIVO-MOTORAS.

Los teóricos de esta postura suponen que los procesos mentales de nivel superior se basan en el desarrollo integral

de las habilidades perceptomotoras. Piaget (1952, citado en Myers y Hammill, 1985) afirmaba que el aprendizaje motor abierto ocurría antes que el método de lenguaje interior y encubierto que se aplica a la resolución de problemas. Kephart (1972) señalaba que las primeras reacciones motoras del niño representan el inicio de un largo proceso de desarrollo y aprendizaje, dichos actos tienen un carácter exploratorio y, por medio de ellos, el niño comienza a adquirir información acerca de si mismo y del mundo que lo rodea. Al respecto, Sherrington (1951, cit. en Kephart, 1972, p. 48) indicaba "Si examinamos la escala de la vida , recorriéndola tanto en el tiempo como en el orden de su organización, nos encontraremos con el músculo antes que con el nervio, y con el nervio antes que con la mente propiamente dicha y su capacidad de conocer", es decir, el primer sistema que se desarrolla es el motor, posteriormente el perceptual y finalmente el asociativo.

Los procedimientos para entrenar las deficiencias en el aprendizaje, propuestas por los seguidores de las estrategias perceptivo-motrices, intentan unificar, en un solo marco, el desarrollo fisiológico y perceptual del niño, abocándose a la estimulación de habilidades previas para el aprendizaje formal de procesos como la lectoescritura.

Algunos de los autores más representativos de este enfoque son: Newel C. Kephart, Bryant J. Cratty, Gerald N. Getman y

Marianne Frostig, quienes consideran como preceptos fundamentales los siguientes:

Kephart (cit. en Faas, 1972) sostenía que las habilidades motoras forman las bases para aprendizajes futuros, por lo cual deben seguir un orden natural de desarrollo para evitar lo que denomina "aprendizaje de las habilidades truncadas", es decir, de aquellas habilidades que carecen de una fundamentación básica, lo que ocasiona que tales destrezas no sean permanentes y no se generalicen a otros aprendizajes. Consideraba, además, que la percepción y el movimiento se combinan para que el niño funcione objetiva y congruentemente en su medio (Osman, 1988).

Por otra parte, Cratty (1986) señala que el entrenamiento motor puede mejorar la capacidad del niño, tanto para jugar como para realizar un deporte y, por lo tanto, cambiar la opinión de sí mismo y sus actitudes frente a sus compañeros. Dichos cambios contribuyen a que el clima escolar sea más positivo, lo que tiene como consecuencia un mejor aprovechamiento escolar, es decir, que la relación de este último con el adelanto motor es indirecta, excepto en asignaturas que requieren capacidades esencialmente motoras como en el caso de la escritura.

Getman (cit. en Osman, 1988), uno de los partidarios del adiestramiento optométrico, se basa en la suposición de que

los problemas de aprendizaje pueden atribuirse a una disfunción en la eficiencia visual y en la integración sensoriomotora. Considera que la organización visual puede adiestrarse para modificar positivamente el aprovechamiento académico del niño. Para dicho autor, tanto el crecimiento como la conducta y el aprovechamiento intelectual del niño, se amoldan a una secuencia básica de desarrollo que tiene que ver con la visión. Getman hace una diferenciación entre la vista y la visión, definiendo la primera como una respuesta biológica básica del ojo y la segunda como la interpretación de lo que se ve.

Frostig (cit. en Myers y Hammill, 1985) propuso el desarrollo de la percepción ya que la considera como fundamental para el éxito escolar. La percepción, definida como la capacidad para reconocer estímulos, abarca no sólo la percepción exterior al cuerpo, sino también la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales, correlacionándolas con otras experiencias. La percepción tiene lugar no en el órgano receptor (ojo, oído, nariz, piel) sino en el propio cerebro. Frostig y Horne (cit. en Silva y Ortiz, 1983) señalan que la incapacidad de la percepción visual puede ser resultado de un retraso en la madurez, de alguna lesión cerebral o de factores genéticos ambientales. Frostig formuló un método para la evaluación de la percepción visual en niños con edades entre 3 y 7 años, edad en la que considera se da el máximo desarrollo de las habilidades perceptivas. Asimismo,

propuso un programa de desarrollo para estimular las áreas deficientes, con actividades propias para niños de preescolar y de primer grado escolar, las cuales considera como una preparación para la lectoescritura. El programa no sólo entrena las áreas de percepción visual, indica también técnicas para desarrollar la coordinación muscular gruesa y fina, movimientos coordinados de los ojos, así como imagen y conceptos corporales, habilidades que considera básicas para un funcionamiento perceptual adecuado.

G) ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS

Los enfoques cognoscitivos se centran en el niño y reconocen el papel de los procesos de control superiores en el aprendizaje. Este enfoque enfatiza lo que el niño lleva a la situación de aprendizaje, es decir, la referencia previa de todo conocimiento. El niño, al interactuar con el ambiente selecciona de manera activa la información a la que atenderá, basado en conocimientos anteriores. No almacenan una copia de la realidad en su mente, sino que, lo que perciben se transforma mediante sus propios pensamientos en su realidad (Gallagher y Reid, 1981, cit. en Gearheart, 1987). Por lo tanto, es indispensable exponer al niño a experiencias ambientales ricas y variadas a partir de las cuales pueda construir su conocimiento. La meta de estas estrategias es capacitar a los estudiantes para utilizar planes mentales internos cuando solucionen problemas.

La epistemología genética o del desarrollo (término aplicado a la teoría de Piaget), es uno de los puntos de vista relacionados con la cognición que se han aplicado en el campo de las incapacidades para el aprendizaje. Se enfoca en el desarrollo del conocimiento nuevo y los cambios cualitativos que ocurren cuando los niños se enfrentan a las tareas nuevas en su medio. Dichos avances resultan de la involucración activa de los niños con su entorno mientras intentan integrar la información derivada de sus experiencias sociales y físicas.

Se plantea que los niños progresan por etapas de manera invariable, aunque a diferentes tasas de progreso, ya que el desarrollo de la conducta cognoscitiva es un proceso continuo, no limitado por el tiempo. En tanto que los niños progresan en este continuo, sus estructuras cognoscitivas nuevas son integradas y construidas sobre etapas previas. Al parecer, los niños con problemas de aprendizaje pasan por las mismas etapas de desarrollo que los demás, pero con algún retraso.

La evaluación de la epistemología genética se enfoca en la entrevista crítica, con el fin de determinar de que modo piensa el niño. Este enfoque permite distinguir "cómo" llegan los niños al conocimiento de lo "que" saben. En resumen, La epistemología genética da un sistema para estudiar a los

estudiantes incapacitados para aprender mientras se organizan e interaccionan con su contexto.

Tomando como base los preceptos de la epistemología genética, autores como Kaufman (1983), Goodman (cit. en Ferreiro y Gómez, 1984) y Ferreiro y Teberosky (1980, cit. en Luna y Vetrano, 1994), han desarrollado un enfoque considerando las etapas previas a la adquisición formal de la lectoescritura.

De las aproximaciones revisadas, la relacionada con la medicina compete a médicos y neurólogos, el resto de ellas se consideran materia de estudio de la Psicología, la Pedagogía y otras profesiones afines. Cada una de estas teorías enfatiza la estimulación de uno o mas sentidos para el tratamiento de los problemas de aprendizaje, de acuerdo a lo que se considere como causa probable de dichas dificultades. Sin embargo, ninguno de estos enfoques puede considerarse mas adecuada que los otros ya que la elección de uno de ellos depende básicamente de la práctica educativa y de los objetivos planteados para ello.

Mediante el análisis de los fundamentos de cada una de las aproximaciones teóricas mencionadas, es posible percatarse que, las que hacen énfasis en el desarrollo de habilidades precurrentes para evitar dificultades posteriores en el aprendizaje de áreas académicas -tales como la lectura y la

escritura- son el enfoque perceptomotor y la aproximación basada en la epistemología genética o estrategias cognitivas. Ambas consideran habilidades que, a pesar de ser diferentes, no se excluyen sino se complementan ya que, si bien es importante el desarrollo de habilidades perceptivas y motrices para la adquisición de la lectoescritura, también lo es el conocimiento y la experiencia previa que el niño posea respecto a dicho proceso, visto como un sistema de comunicación dentro de la sociedad en que habita.

Respecto a la adquisición de las habilidades precurrentes necesarias para la adquisición de aprendizajes escolares, Kephart (1972, p. 29) señala lo siguiente: "Cuando el niño ingresa en la escuela, se le suponen ciertas aptitudes y cierto grado de destreza en varios tipos de actividad. En condiciones normales, se espera que el niño educado en nuestra civilización haya asimilado ya ese aprendizaje antes de llegar a la edad escolar". A pesar de que los enfoques difieran respecto a la prevención de los problemas de aprendizaje, Velázquez (en Durivage, 1986) señala que existe un consenso que considera que la educación preescolar es determinante en la formación del niño y constituye un antecedente obligado para el éxito escolar en el siguiente nivel de aprendizaje, por lo cual el trabajo escolar podría hacerse más fructífero, mejorando el rendimiento si se empieza por reforzar los tipos de aprendizaje preescolares en los que el niño presenta deficiencias (Kephart, op. cit.).

Dentro de los contenidos para nivel preescolar se brinda una considerable importancia a los aspectos perceptomotrices, sin embargo, una vez que el niño ingresa al nivel escolar, el tiempo y la variedad de actividades de este tipo decrementa considerablemente, limitándose con frecuencia, al trazo de líneas y círculos sobre un espacio limitado dentro de la hoja (la cuadrícula), actividades que van a presentar una dificultad considerable para los niños que, sin tener deficiencias físicas, presenten problemas perceptivo motrices, dificultad que se incrementará a medida que el menor requiera diferenciar y realizar trazos, de letras o palabras, que presenten solamente leves diferencias, tanto auditivas como visuales.

Respecto a las habilidades consideradas por la perspectiva psicogenética, actualmente se les ha brindado un impulso considerable ya que en dicho enfoque se basan los Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria (SEP, 1993), que entraron en vigor a partir del ciclo escolar 1993-94. Asimismo, dentro de los citados programas, se establece que deberá dedicarse una hora a la semana para cada una de las áreas de Educación Artística y Educación Física -las cuales incluyen la estimulación de habilidades perceptomotrices- dejando a consideración del maestro las actividades específicas a realizar.

Considerando lo anterior, el objetivo planteado para la presente investigación es: presentar una serie de actividades perceptomotrices que permitan desarrollar las habilidades consideradas por este enfoque como necesarias para lectoescritura, con el fin de prevenir las dificultades que pudieran presentarse durante el primer grado de primaria en la adquisición de este proceso.

CAPITULO II
LECTOESCRITURA

La educación primaria, como parte del sistema educativo, es fundamental ya que, durante esta etapa se cumple la función primordial de proporcionar al niño las habilidades y conocimientos básicos, indispensables para un adecuado desarrollo dentro de la sociedad. Al primer grado escolar corresponde, como parte esencial de sus objetivos, la enseñanza de la lectoescritura, considerándola básica para la obtención de conocimientos posteriores.

Generalmente, al iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura, se espera que el niño cuente con ciertas habilidades, necesarias para su adecuado desempeño en el área. Sin embargo, existe diversidad de opiniones respecto a cuales son las habilidades que, de no contar el niño con el desarrollo adecuado de ellas, podría llegar a presentar un problema para el aprendizaje de la lectoescritura.

En el presente capítulo se presentan algunas de las definiciones que diversos autores han proporcionado sobre la lectoescritura, así como las habilidades que se considera debe poseer el niño para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura, tanto las consideradas por el enfoque tradicional como las incluidas dentro de la perspectiva actual.

La lectoescritura, definida como "un nuevo código derivado del lenguaje" (Azcoaga, et al, 1985, p. 189), hace posible la codificación y decodificación de mensajes, ya que se caracteriza por permitir una representación de las unidades fónicas de las lenguas contemporáneas.

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura posee un nivel determinado de sistematización, llevándose a cabo como una actividad institucionalizada en todos los países contemporáneos.

Laurenco Filho (cit. en Molina, 1981) considera la lectura y la escritura como dos procesos indisolubles y paralelos. Señala que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura pasa por los tres siguientes estadios:

1. **Estadio inicial**, con predominio de habilidades motrices, en especial las coordinaciones visual-motora y auditivo-motora.

2. **Estadio de interpretación**, que exige el enriquecimiento del vocabulario.

3. **Estadio de dominio integral**, durante el cual la lectoescritura es ya un instrumento de cultura y una forma de expresión.

Jiménez (1983) y Nieto (1987) señalan que la lectura y la escritura son dos procesos diferentes pero complementarios. La lectura es considerada como una descodificación y la escritura, por el contrario, una codificación del lenguaje. La lectura es un acto informativo de recepción, mientras la escritura es fundamentalmente expresiva, por lo cual el aprendizaje de ambos se da, generalmente, en forma simultánea. No cabe duda que ambos procesos se refuerzan recíprocamente, no sólo por su contemporaneidad sino también porque ambos conciernen a un mismo material común: el lenguaje.

Algunos autores como Azcoaga (1985) indican que, aunque el aprendizaje de la lectura y escritura se realizan simultáneamente en la practica escolar -lo que justifica la denominación de "lectoescritura"- es conveniente hacer por separado la exposición de estos procesos con el fin de delimitar los aspectos particulares que le conciernen a cada uno de ellos.

2.1 LECTURA

La lectura es una de las habilidades fundamentales dentro del contexto educativo, puesto que es el medio básico para la adquisición del conocimiento y, por lo tanto, de él depende en gran medida el éxito o el fracaso escolar.

Nieto (1985) afirma que leer es la actividad primordial después de hablar, y significa traducir letras, palabras o frases en sonidos -de acuerdo al código de cada lengua- comprendiendo su concepto y significado global. "La lectura involucra la percepción visual de símbolos escritos y su transformación en sus equivalencias orales explícitas o implícitas" (Barrett, 1967; cit. en Frostig y Maslow, 1987, p.283).

González y cols. (1986, cit. en Luna y Vetrano, 1994, p. 37) definen la lectura como "...una actividad inteligente en la que (el lector) trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto", afirman que la facilidad para reconocer y comprender un texto depende de la información previa que el lector posea acerca del tema leído. Al respecto, Goodman (cit. en Ferreiro y Gómez, 1984) opina que toda lectura es interpretación y que, lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de ella, esta sujeto a lo que conoce y cree antes de la lectura.

Mialaret (cit. en Jiménez, 1983, p. 18) considera la lectura como la capacidad de "...transformar un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético". Al analizar dicha definición puede observarse que tiene implícitos los tres niveles del proceso lector considerados por Conquet, Mialaret y por los

integrantes de la Institución Educativa "Rosa Sensat" (cit. en Molina, 1981):

1er. Nivel: Descifrado. Comprende la transposición de los signos escritos a los signos hablados y el reconocimiento del significado de las palabras escritas y de las frases entendidas como símbolos, en correspondencia con imágenes mentales que se tienen de dichos significados.

2o. Nivel: Comprensión. Abarca el entendimiento global de los significados de las frases.

3er. Nivel: Interpretación. Incluye el parafraseo del pensamiento del autor a través de la comprensión global del significado del mismo y las frases que lo integran, la distinción entre ideas principales y secundarias expresadas en el texto, así como la explicación de las ideas no expresadas directamente en el texto y la deducción del sentido de proverbios, diagramas y refranes.

En resumen, leer no es solamente descifrar, es decir, traducir las letras a sus sonidos correspondientes y emitirlos todos juntos, leer es comprender un mensaje escrito, es una actividad en la que el lector aporta su competencia lingüística y cognitiva y donde la anticipación y el conocimiento previo desempeñan un papel sumamente importante. Sin embargo, es necesario considerar que para leer se requiere

tanto la percepción adecuada del estímulo (texto) como los movimientos oculares necesarios para la lectura.

2.2. ESCRITURA

Por otra parte, la escritura es un instrumento de suma importancia para el registro y comunicación de ideas. Es una forma de lenguaje expresivo, un sistema visual de símbolos. Para Lucart (cit. en Condemarín y Chadwick, 1990, p. 7) aprender a escribir es "aprender a organizar ciertos movimientos con el fin de reproducir un modelo. Constituye el efecto de una conjugación entre una actividad visual de identificación de un medio caligráfico y una actividad motriz de realización del mismo", Asimismo, implica comprender que los trazos realizados son signos que tienen un valor simbólico.

Nieto (1985, p. 7) menciona diferentes tipos de asociación en la escritura, determinada por ser copia, dictado o escritura espontánea: "Para escribir, cuando copiamos, relacionamos el estímulo visual con su sonido, sus praxias, su concepto y lo traducimos en una grafía determinada. Al tomar el dictado, el estímulo auditivo lo asociamos a su concepto y a su forma de expresión y lo traducimos en un grafismo. En la escritura espontánea elaboramos mentalmente las palabras, es decir, transformamos el pensamiento en palabras y las

asociamos a su sonido, a su forma expresiva, y las representamos gráficamente".

La escritura es definida como una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, los cuales varían según las civilizaciones (Ajuriaguerra, et al, 1981). Condemarin y Chadwick (1990) la definen como una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible y conservable. Asimismo, la escritura es señalada como una destreza adquirida en cuyo desarrollo se distinguen tres etapas (Ajuriaguerra, op cit.):

1a. Etapa: Precaligráfica, la cual se caracteriza por los rasgos inmaduros, falta de dominio y regularidad en el acto gráfico. Se da entre los 6 y 9 años..

2a. Etapa: Caligráfica Infantil, que se inicia cuando se logra el dominio de la motricidad fina. Esta etapa se manifiesta entre los 10 y 12 años.

3a. Etapa: Postcaligráfica. En esta etapa, que se inicia aproximadamente a partir de los 12 años, la exigencia de rapidez en la escritura, así como la necesidad de personalización, conducen al escolar a unir las letras con

mayor frecuencia y eficiencia, así como a simplificar sus formas mediante la omisión de detalles inútiles.

Sin embargo, al hablar de la escritura se hace referencia no sólo a las representaciones gráficas que se realizan en cuadernos escolares, libros, periódicos, cartas y revistas, sino también a las que se muestran cotidianamente en anuncios callejeros, envases, carteles, televisión, etc. (Ferreiro, 1982).

Durante los últimos años se han llevado a cabo investigaciones basadas en los preceptos de la epistemología genética y la psicolingüística contemporánea. Este enfoque considera que la escritura es un hecho social por excelencia, cuya comprensión se va desarrollando a través de los diferentes niveles de conceptualización que el niño va adquiriendo. Dichos niveles son los siguientes:

A) Nivel Presilábico. Al inicio de esta etapa, el trazado de la escritura no se diferencia del que se utiliza para la elaboración de un dibujo, es decir, aún no existe discriminación entre escribir y dibujar, por lo cual los textos aún no son portadores de significado. Mas adelante, los niños comienzan a realizar grafías diferenciadas de los trazos para el dibujo, las cuales generalmente consisten en bolitas, palitos y curvas sin cerrar que se disponen desordenadamente sobre la hoja, es decir sin linealidad, orientación

convencional (izquierda a derecha) ni control de cantidad. Posteriormente esas grafías se organizan en el espacio colocándose una a continuación de otra, en una disposición horizontal. Finalmente, después de emplear grafías parecidas a las letras (pseudoletas), utiliza letras convencionales.

B) Nivel Silábico. Los niños adquieren el reconocimiento del valor simbólico de los textos, es decir, a pesar de que aun no los puedan leer, ya saben que significan algo y formulan hipótesis referentes a lo que dicen. Consideran que los textos significan los nombres de los objetos si se encuentran próximos a ellos. Durante este período atribuyen a cada grafía el valor sonoro de una sílaba (lo que se ha llamado "hipótesis silábica") y escriben o exigen mínimamente tres grafías para admitir que el texto puede ser leído, lo que se ha denominado "hipótesis de cantidad mínima". Dichas hipótesis se complementan posteriormente por la "hipótesis de variedad", la cual consiste en la producción o exigencia de letras variadas y el rechazo de letras iguales en el texto.

C) Nivel Silábico - Alfabético. Es un período de transición que se caracteriza por la coexistencia de dos formas de correspondencia entre sonidos y grafías: la silábica y la alfabética. Las producciones de esta etapa son escrituras tales como "CSA" para "casa", donde "C" tiene el valor sonoro de la sílaba "ca". Es importante subrayar que al escribir de esta manera no se están omitiendo letras, sino que se esta

trabajando simultáneamente con la hipótesis silábica y la alfabética.

D) **Nivel Alfabético.** Implica la comprensión de las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, estableciéndose la correspondencia de una grafía por cada fonema. Sin embargo, dicho descubrimiento no constituye en manera alguna el punto terminal del proceso de reconstrucción del sistema de escritura puesto que existen elementos del lenguaje escrito que no se reflejan en el lenguaje hablado, por ejemplo, la separación entre palabras, el uso convencional de las mayúsculas, letras que no tienen sonido ("h"). Asimismo, elementos que aparecen en el lenguaje hablado no se ven reflejados en la escritura: entonación, las diferencias de articulación al pronunciar la misma letra en diferente posición. (Kaufman, 1983; Corzo y Ortiz, 1992; Luna y Vetrano, 1994).

En resumen, la lengua escrita es un código, un sistema de signos en el que la relación entre el significante y el significado es arbitraria y convencional, cuya función es registrar y transmitir información. Para su interpretación es necesario conocer las relaciones establecidas convencionalmente entre significantes y significados.

El proceso de adquisición de la lectoescritura es sumamente complejo ya que en él intervienen múltiples factores

que el niño debe coordinar e integrar. Cuando el niño ingresa al nivel escolar, se supone que ya posee determinadas aptitudes y cierto grado de destreza en varios tipos de actividad para poder iniciar con éxito el aprendizaje formal. En la siguiente sección se hará referencia a las habilidades y condiciones que algunos autores consideran indispensables para que el niño logre el aprendizaje adecuado de la lectoescritura.

2.3. HABILIDADES PRECURRENTES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

La iniciación formal en el proceso de aprendizaje de un sistema de lectoescritura requiere el dominio de conductas previas, a las cuales comúnmente se les denomina precurrentes. Se considera indispensable que, al iniciar la adquisición formal de la lectoescritura el niño posea dichas habilidades con el fin de que obtenga el mayor éxito posible en el desempeño de las actividades académicas requeridas para el aprendizaje de dicho proceso.

El nivel de madurez necesario para iniciar la etapa escolar es un aspecto sumamente importante que va a estar dado, no solamente por la edad sino por una serie de factores que intervienen directamente sobre el individuo, como son los factores socioeconómicos, familiares y la estimulación previa.

El proceso de maduración se inicia desde el momento de la fecundación y es constante en el individuo. Rebollo (cit. en Giordano y Giordano, 1973, p. 63) define la maduración como "...la suma de características de la evolución neurológica que presentan la mayoría de los individuos en las diferentes edades de su vida y que permiten la aparición y uso de las capacidades potenciales innatas expresadas en el área del comportamiento". Bühler (cit. en Heredia, 1982) señala que es imposible enseñarle a un niño, mediante cualquier tipo de práctica, aquellas tareas que implican una fase de desarrollo que aún no se ha alcanzado, es decir, dado que las fases de maduración siguen una secuencia ordenada presentándose a medida que maduran los procesos anatómicos y fisiológicos, no es posible que el niño realice actividades para las que no ha alcanzado su desarrollo natural.

De lo anterior se desprende la enorme importancia que tiene para el niño alcanzar el grado de madurez necesario para poder ser iniciado en la etapa escolar con éxito, ya que de no ser así, no podría adquirir nuevas conductas si aún no ha cubierto las que son características de etapas anteriores

El nivel preescolar se ha considerado como la etapa de preparación para el ingreso del menor al sistema de enseñanza institucional. Los niños que han tenido la oportunidad de asistir a una institución preescolar, desarrollan mejor su

potencial cognoscitivo, aceptan mas fácilmente su compromiso escolar y se conducen de manera más adecuada que aquellos a los que no se les brindó tal oportunidad. Asimismo, se ha observado que la asistencia al jardín de infantes "...facilita la preparación de niños para lograr un mejor aprendizaje en la escuela primaria" (Mendoza y Santillán, 1987, p.2), es decir, tiene la tarea de establecer las habilidades precurrentes para el aprendizaje de áreas académicas posteriores, especialmente para la lectoescritura. Sin embargo, existe gran controversia acerca de las habilidades que deben tomarse en cuenta como requisitos para el aprendizaje formal de la lectura y escritura, los que en ocasiones se consideran por separado.

Luna y Vetrano (1994) señalan que las habilidades previas para el aprendizaje de la lectoescritura se han agrupado dentro de dos enfoques: 1) La perspectiva tradicional, cuyos representantes consideran sumamente importantes la evaluación y entrenamiento de habilidades perceptivas y motrices, por lo cual, como se señala en el capítulo 1, se le ha denominado **Enfoque Perceptomotor**; y, 2) La perspectiva actual, basada en las teorías de la epistemología genética y lingüística, que pone énfasis en los aspectos sociales, psicolingüísticos y cognoscitivos del sujeto como condiciones previas para el aprendizaje formal de la lectoescritura.

2.3.1. ENFOQUE PERCEPTOMOTOR.

Entre las aproximaciones teóricas para el tratamiento de los problemas de aprendizaje, el enfoque perceptomotor es uno de los que se abocan al desarrollo de habilidades precurrentes para el aprendizaje formal de áreas académicas. Dicho enfoque se basa en la suposición de que el desarrollo integral de las capacidades motoras y perceptuales es indispensable para el dominio de áreas académicas como la lectoescritura.

Williams (1983, cit. en Ruiz, 1987) define el desarrollo perceptivomotor como "...una manifestación directa de la calidad del funcionamiento perceptivo motor, que en términos prácticos se refiere al dominio de las conductas motrices básicas o fundamentales que permiten al sujeto una relación fructífera con su medio ambiente"(p. 57).

La motricidad, uno de los aspectos considerados por este enfoque, constituye una de las primeras respuestas del ser humano, representando el inicio de un largo proceso de desarrollo y aprendizaje. Los primeros actos motores tienen un carácter exploratorio y, por medio de ellos el niño comienza a adquirir información acerca de sí mismo y del mundo que le rodea. Para Piaget (cit. en Ruiz, 1987), la motricidad interviene a diferentes niveles en el desarrollo de las funciones cognitivas.

La percepción es otro de los aspectos considerados fundamentales por el enfoque perceptomotor. Se considera que la percepción y la lectoescritura están estrechamente relacionadas ya que el alumno, para responder a los estímulos que se le muestran, necesita elaborarlos ordenadamente en su interior y formarse una noción lo más perfecta y completa posible acerca de dichos estímulos.

La percepción se define como "...una respuesta a una estimulación físicamente definida. Implica un proceso constructivo mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus modalidades sensorias y los interpreta y completa a través de sus recuerdos, es decir, sobre la base de sus experiencias previas" (Condemarín y cols., 1989; p. 237). Por lo tanto, la percepción incluye, además de la habilidad para reconocer estímulos, la capacidad para interpretar e identificar las impresiones sensoriales, relacionándolas con otras experiencias. Cabe aclarar que la percepción tiene lugar no en el órgano receptor (ojo, oído, etc.) sino en el cerebro.

Portellano (1989) considera que la lectura y la escritura requieren de una adecuada capacidad visoperceptiva en el niño. La percepción visual es un fenómeno que se inicia desde el nacimiento, desarrollándose y perfeccionándose hasta los 6 años aproximadamente. A medida que el niño crece, va incrementando su capacidad de distinguir las diferentes partes que componen un estímulo y de percibir tanto el todo como las

partes, lo cual le permitirá apreciar mejor las semejanzas y diferencias entre los estímulos. A partir de este desarrollo de la percepción, se considera que el niño se encuentra en la mejor disposición para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

A la interacción entre el movimiento y las funciones mentales se le ha denominado **psicomotricidad** (Durivage, 1984). Picq y Vayer (cit. en García, 1983) señalan que la evolución psicomotriz influye en el aprendizaje de la lectoescritura en forma determinante ya que, para poder fijar su atención en un estímulo, el niño debe ser capaz de controlarse, lo cual requiere dominio corporal e inhibición voluntaria del movimiento. Para obtener y utilizar los medios de expresión gráfica necesita ver, recordar y transcribir en un sentido bien definido de izquierda a derecha. Asimismo, en la lectura intervienen movimientos finos de los ojos, graduados y precisos, que permiten el reconocimiento de los trazos y las diferencias existentes en el texto escrito:

Algunos de los autores más representativos de esta perspectiva consideran las siguientes aptitudes como base para el aprendizaje de la lectoescritura:

Dado que **Kephart** (cit. en Faas, 1972) sostenía que las habilidades motoras forman las bases para aprendizajes futuros

como la lectoescritura, las habilidades que señala como indispensables para su adquisición son las siguientes:

Postura y Mantenimiento del equilibrio. Considera la postura sumamente importante debido a que "...gracias a ella somos capaces de mantener una orientación constante respecto a la superficie de la tierra y el medio que nos rodea" (Kephart, 1972, p. 50). Asimismo, señala al equilibrio como necesario para la exploración controlada y con intención.

Lateralidad. La define como la capacidad de detectar la diferencia entre el lado izquierdo y el derecho del cuerpo, es decir, el reconocimiento de que existen ambos lados.

Direccionalidad. Descrita como la capacidad de transformar la discriminación derecha-izquierda dentro del organismo a la discriminación derecha-izquierda entre objetos exteriores a él.

Imagen corporal. Subraya la importancia de que el niño tenga una imagen clara, precisa y completa de su propio cuerpo y de su posición en el espacio, ya que el cuerpo de cada persona constituye el punto de referencia de las relaciones espaciales existentes entre los objetos externos y el propio cuerpo.

Locomoción. Se refiere a la habilidad para caminar, correr, saltar y esquivar obstáculos de manera efectiva y con gracia.

Contacto. Lo considera como la habilidad para manipular, alcanzar, agarrar y soltar objetos pequeños.

Recepción y propulsión. La recepción involucra actividades mediante las cuales el niño hace contacto con un objeto en movimiento (cachar). La propulsión se refiere a las actividades por medio de las cuales se imprime movimiento a un objeto (lanzar, empujar y jalar). (Kephart, 1964).

Por otro lado, Cratty (1986), considera necesaria la evaluación y estimulación de las siguientes habilidades motoras:

Percepción del cuerpo. Señala actividades en las que diferentes partes del cuerpo entran en contacto con las superficies del medio, de respuesta motora a una indicación, dibujo de la silueta e inspección visual de ésta.

Equilibrio. Actividades ideadas para desarrollar el equilibrio estando parado, sentado y en movimiento.

Locomoción. Son actividades para estimular el movimiento asimétrico o cruzado de las extremidades, es decir, que el

movimiento del brazo de un lado debe ser semejante al movimiento de la pierna del lado opuesto (saltar, caminar, brincar).

Agilidad. Actividades como levantarse y acostarse siguiendo una secuencia y un ritmo, rodar, arrastrarse y dar marometas.

Arrojar. Toma en cuenta la forma (uso conjunto de brazos, piernas y cuerpo) y la precisión (dar en el blanco) al lanzar un objeto

Getman (cit. en Myers y Hammill, 1985) organiza la secuencia básica del crecimiento y de desarrollo que ocurre a lo largo de los 5 primeros años de vida, en 6 etapas o áreas relacionadas entre sí, dando por hecho que, si la secuencia de aprendizaje no se desarrolla normalmente, se podría presentar como consecuencia un problema para aprender (Gearheart, 1987):

Patrones de movimiento general. Subraya la importancia del movimiento para el aprendizaje de conocimientos escolares posteriores.

Patrones de movimiento especial. Señala que la capacidad del movimiento general lleva al uso sincronizado del cuerpo y a la manipulación de partes del mismo, por ejemplo, la coordinación ojo-mano.

Patrones del movimiento ocular. Implica el aprendizaje de los movimientos oculares necesarios para una rápida y eficaz exploración visual del medio ambiente.

Patrones de comunicación o de lenguaje visual. Supone el aprender a utilizar las experiencias visuales y de movimiento para comunicarse con otros (gestos, lenguaje corporal, mímica).

Patrones de visualización o memoria visual. Incluye el recuerdo de cosas ya aprendidas, el comparar el aprendizaje nuevo con el ya aprendido y la inspección e interpretación del aprendizaje nuevo.

Organizaciones perceptivas visuales. Consiste en la capacidad para intercambiar movimiento por interpretación, comprensión y formación de conceptos. Se considera el proceso fundamental en el desarrollo intelectual del niño.

Frostig (1977) señala cinco aspectos de la percepción visual como básicos para que el niño inicie el aprendizaje escolar:

Coordinación visomotora. Es la capacidad de integrar la visión con los movimientos del cuerpo, en particular las habilidades refinadas necesarias para manejar lápiz y papel.

Discernimiento de figuras o Discriminación figura-fondo. Habilidad para seleccionar un centro de atención particular entre una masa de estímulos (la figura) y desentenderse de los demás estímulos (el fondo).

Constancia de forma. Es la capacidad de reconocer que una figura puede variar en tamaño, textura o posición, sin alterar su forma básica.

Posición en el espacio. Se refiere a la habilidad para distinguir una forma determinada de otras figuras, ya sea que se presente en una situación idéntica, rotada o invertida.

Relaciones espaciales. Definida como la capacidad de percibir dos o más objetos con relación a uno mismo o con respecto a la posición relativa de los objetos (Silva, 1983; Myers y Hammill, 1985; Frostig y Maslow (1987).

Durivage (1986) brinda una gran importancia a la psicomotricidad en la preparación para el aprendizaje escolar, señalando los aspectos que la integran:

Percepción visual, auditiva, táctil y cinestésica.

Motricidad o capacidad de movimiento, la cual depende de la maduración del sistema nervioso y la evolución del tono muscular.

Esquema corporal e imagen de si mismo, con referencia al concepto que una persona tiene de su cuerpo y de si mismo.

Lateralidad, como resultado de la predominancia hemisférica del cerebro.

Elaboración del espacio. Se refiere a la capacidad para percibir la ubicación de los objetos en relación a si mismo y a otros objetos.

Elaboración del tiempo y ritmo.

Para **Ajuriaguerra** (1981) la escritura constituye el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja en la cual participan los siguientes aspectos:

Maduración general del sistema nervioso, expresada por el conjunto de las actividades motrices.

Desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a tonicidad y coordinación de los movimientos.

Desarrollo de la motricidad fina (a nivel de manos y dedos).

Condemarín y cols. (1989) señalan los siguientes factores:

Adquisición de una **postura adecuada** para realizar los movimientos gráficos.

Habilidad para **disociar y coordinar los movimientos** requeridos a nivel de dedos, manos y brazos para las exigencias de inscripción y progresión de las letras y palabras.

Suficiente nivel de **desarrollo de la función simbólica** para comprender que la escritura conlleva un sentido y transmite un mensaje.

Adecuado desarrollo del lenguaje.

Madurez emocional suficiente que le permita no desalentarse ni frustrarse ante sus intentos en las primeras etapas.

Dominio de la estructuración espacio-temporal

Auzias (1981) considera como requisito la **edad cronológica de 6 años** siempre y cuando se presenten los factores

anteriores y se hayan realizado actividades preparatorias para la escritura. Es importante aclarar que el aprestamiento para la escritura depende de la maduración física y la experiencia previa al aprendizaje escolar y no solo de la edad cronológica y/o mental.

Por otra parte, entre los requisitos que se considera debe reunir el niño antes de iniciar el primer nivel para el aprendizaje de la lectura, Pérez y Urquía (1984) mencionan los siguientes:

Edad mental entre 5 y 6 años y medio.

Conceptualización adecuada del esquema corporal (Imagen y reconocimiento del propio cuerpo).

Lateralidad definida (dominancia lateral izquierda o derecha).

Orientación espacial (delante, atrás, arriba, abajo, izquierda, derecha).

Nociones temporales ((antes-después, ayer-hoy-mañana, velocidad, duración y continuidad).

Madurez perceptual suficiente para diferenciar formas de un contexto (letras y palabras de una hoja impresa).

Considerando la lectura y la escritura como procesos diferentes pero complementarios, Jiménez (1983) menciona las siguientes condiciones para el adecuado aprendizaje de ambos:

Reconocimiento de formas geométricas sencillas.

Noción de tamaño, cantidad, adición e inversión.

Nociones espaciales. Permiten la diferenciación entre letras similares.

Capacidad de memoria. Capacidad de retentiva suficiente para que las adquisiciones de una sesión sean recordadas en las subsecuentes.

Articulación correcta, ya que de no ser así, la asociación de un grafema a un fonema inexacto o substitutivo entorpecería la fijación o se realizaría de manera inadecuada.

Nociones temporales. Los fonemas están ordenados en el tiempo, unos siguen temporalmente a otros de tal forma que cualquier alteración de esas secuencias puede provocar cambios semánticos.

Ritmo. Al hablar se imprime una cadencia rítmica de palabras y pausas que se van sucediendo, lo mismo sucede al leer y escribir.

Capacidad de simbolización. Comprender que los trazos realizados tienen un valor simbólico.

Capacidad de análisis y síntesis. La lectoescritura se basa en un proceso analítico - sintético mediante el cual se descomponen los diferentes grupos de grafemas que forman la palabra y, en una recomposición posterior, se integran en una unidad significativa.

Discriminación figura-fondo. El ojo humano, en condiciones normales, suele diferenciar el objeto de nuestra atención (figura) del contexto formado por miles de estímulos (fondo), gracias a su capacidad selectiva.

Vocabulario mínimo. La lectura y escritura de palabras de las cuales el niño conoce su significado y entonación, facilitan su fijación.

Coordinación visomotriz adecuada. Implica el control adecuado de los movimientos de los ojos y de las manos.

Ausencia de deficiencias visuales, auditivos y articulatorios.

Las habilidades perceptomotrices señaladas como necesarias para la iniciación al aprendizaje formal de la lectoescritura se resumen en el cuadro 2.3.1, incluyendo la definición y las implicaciones que cada una de ellas conlleva en la adquisición de dicho proceso:

2.3.2. PERSPECTIVA ACTUAL.

Por otra parte, autores como Kaufman (1983), Goodman (citado en Ferreiro y Gómez, 1984) y Ferreiro y Teberosky (1980, cit. en Luna y Vetrano, 1994), representantes de la perspectiva actual, consideran como requisitos para el aprendizaje de la lectoescritura las siguientes condiciones:

Considerar a la lectoescritura, ante todo, como un sistema de comunicación que tiene su origen y empleo en el ámbito de una estructura social.

Ambiente alfabetizador en el hogar. Considerando que el niño está rodeado de estímulos escritos tales como anuncios, letreros y periódicos, es necesario despertar su interés por la lectoescritura mediante la lectura de cuentos y la escritura de cartas o recados frente a él, con el fin de prepararlo y estimularlo para el aprendizaje formal de dicho proceso.

HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES Y SU RELACION CON LA LECTOESCRITURA

HABILIDADES	RELACION CON LA LECTOESCRITURA	EVALUACION DE DEFICIENCIAS EN LAS HABILIDADES
ESQUEMA CORPORAL. Es la toma de conciencia global del cuerpo que permite el uso de determinadas partes de él en forma simultánea, conservando su unidad en las acciones ejecutadas.	Permite el movimiento de determinadas partes del cuerpo como la mano, los dedos y el brazo, los movimientos de los ojos, inhibiendo movimientos innecesarios de otras partes del cuerpo.	-Alterar la independencia de los movimientos de las partes del cuerpo que se involucran en la lectoescritura. -Alterar la coordinación ojo mano y la percepción espacio-temporal.
EQUILIBRIO. Es la capacidad para controlar una postura en un espacio determinado de tiempo.	Permite mantener el cuerpo en una posición que facilite el movimiento de los miembros implicados en la lectura y escritura, evitando el cansancio provocado por el exceso de trabajo muscular requerido para mantener posiciones innecesarias.	-Distraerlos constantes por el frecuente cambio de posturas y la falta de apoyo corporal.
COORDINACION MOTRIZ GENERAL. Habilidad para llevar a cabo, con la mayor eficiencia posible, movimientos dirigidos a alguna actividad, coordinando diversas partes del cuerpo.	Permite mover intencionalmente y en forma coordinada, los músculos necesarios para mantener la postura adecuada para leer y escribir, inhibiendo movimientos innecesarios, lo que facilita la atención.	-Trasno muy marcados o apenas visibles. -Torpeza en el manejo de materiales como libros, lápices y cuadernos.
RITMO. Capacidad para realizar movimientos rítmicos y sincronizados con diversas partes del cuerpo.	Tanto la lectura como la escritura requieren de sincronización para llevarse a cabo; la escritura implica cadencia en el movimiento del brazo y desplazamiento en la secuencia de las letras. Asimismo, la escritura requiere regularidad del desplazamiento de posturas similares al habla.	-Lectura sin vocalización de la voz, muy rápida o muy lenta, sin comprensión de lo leído. -Escritura lenta, fallas en la separación de las palabras. -Errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras.
COORDINACION VISOMOTRIZ. Habilidad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo, en particular con movimientos refinados que implican manos y dedos.	Necesaria para desarrollar la precisión, coordinación, rapidez, distensión y control de los movimientos -finos, incluyendo los mínimos relacionados con el movimiento ocular.	-Torpeza en el manejo de materiales como lápices, hojas, tijeras, etc. -Dificultad para cortar tiras o el trazo. -Errores en el ordenamiento o separación anterior, tanto al leer como al escribir.
NOCIÓN DERECHA-IZQUIERDA. Capacidad para discriminar derecha e izquierda en el mismo, en otras personas y en el plano gráfico.	Es básica para la comprensión de las direcciones de la lectoescritura y de la posición de los rasgos de las letras.	-Inversiones tanto en lectura como en la escritura de letras con rasgos similares pero con diferente orientación, por ejemplo la "n" y la "d", la "p" y la "q".
MEMORIA VISUAL Y AUDITIVA. Capacidad para recordar estímulos visuales y auditivos.	Permite recordar los rasgos de cada letra, su significado y su sonido.	-Dificultad para recordar los rasgos de cada letra y su sonido correspondiente. -Dificultad para leer y escribir palabras largas, así como para comprender la secuencia de un relato leído.
RECONOCIMIENTO DE FORMAS. Habilidad para identificar y nombrar figuras y objetos cotidianos.	Permite reconocer y diferenciar los rasgos que intervienen en cada una de las letras.	-Dificultad para identificar las letras. -Substituciones al leer y escribir. -Confusión en el trazo y lectura de letras con rasgos similares, por ejemplo: "a" y "n".
CONSTANCIA DE FORMA. Capacidad para reconocer que una figura puede variar en número y tamaño, textura o posición, sin alterar su forma básica.	Es indispensable para el reconocimiento de letras y/o palabras familiares que se ven en un contexto, color, tamaño o estilo que no son familiares.	-Dificultad para leer palabras similares en diferentes tipos de letras. -Confusión en la escritura de letras mayúsculas y minúsculas similares.
DISCRIMINACION FIGURA/FONDO. Habilidad para seleccionar un centro de atención particular (figura) entre varias estímulos (fondo).	Esta habilidad se considera esencial para el análisis y la síntesis de las letras y párrafos, tanto en la lectura como en la escritura.	-Dificultad para encontrar una palabra o párrafo en el texto. -Substituciones o agregados de letras o palabras en la lectura.
CONCEPTOS DE TAMAÑO. Habilidad para adquirir las nociones referentes a las magnitudes de los objetos.	Esta habilidad se considera necesaria para distinguir, por ejemplo, una "n" de una "m" por lo largo o corto de la barra.	-Confusión en la lectura y escritura de letras similares como la "n" y la "m", la "c" y la "g".
CONCEPTOS DE CANTIDAD. Capacidad para identificar el número de objetos incluidos.	Permite distinguir unas letras de otras similares a las que se las asigna un elemento, por ejemplo la "n" de la "m", la "i" de la "r", la "r" de la "e", diferenciándolas por el número de elementos que las integran.	-Substitución en la lectura y escritura de palabras, por ejemplo: "casa" por "caña", "perro" por "pero", etc. -Dificultad para comprender frases o palabras que incluyen este tipo de letras (no lecturas).
POSICION EN EL ESPACIO. Habilidad para distinguir una forma determinada de otras figuras, ya sea que se presente en una situación idéntica, con rotación o inversión.	Necesaria para diferenciar letras que tienen la misma forma pero difieren en la posición, como la "n" y la "m" o la "r" y la "e", la "f" y la "t", la "m" y la "n".	-Substitución de letras tanto en la lectura como en la escritura, por ejemplo "pepe" por "babe". -Dificultad para comprender frases o palabras que incluyen estas letras (en lecturas).
RELACIONES ESPACIALES. Capacidad de percibir dos o más objetos con relación a uno mismo o con respecto a la posición relativa de los objetos.	Se considera indispensable para percibir la ubicación espacial de las letras que forman una palabra, así como de las palabras que constituyen una oración.	-Inversión del orden de las letras o palabras, tanto al leer como al escribir, por ejemplo: "sol" por "los" "suel" "caño" por "caño suel". -Dificultad para comprender lo que lee.
NOCIONES TEMPORALES. Habilidad para comprender los conceptos que implican velocidad (rápido-lento), duración (largo y corto) y sucesión (antes después, primero-último).	Permite comprender que los fonemas se ordenan en el tiempo, como algún temporalmente a otros, lo que ocurre con los grafemas o las letras.	-Alteraciones en la secuencia de la lectura o escritura, como las palabras cortas, por ejemplo: "traza" "traz" - antes de "por" "caño" "tr" después de "a".
ANALISIS Y SINTESIS (Visual y auditiva). Es la capacidad para analizar y/o integrar los elementos que forman un todo.	El proceso de lectoescritura implica reconocer en letras las palabras y/o frases -tanto en forma visual como auditiva-, posteriormente integrar dichas letras para formar las palabras y frases deseadas.	-Dificultad para asociar fonemas con grafemas. -Incapacidad para sintetizar los sonidos en una palabra escrita. -Separación de palabras en forma incorrecta. -Escritura de palabras enlazadas.

Conocimiento de las diferentes funciones de la palabra escrita.

Diferenciación entre el dibujo y la escritura, lo cual va a permitir el reconocimiento de que los textos poseen un significado.

Producción de grafías que intenten representar algún significado, es decir, elaboración de trazos diferentes al dibujo (bolitas, palitos, pseudoletas o letras convencionales) para representar nombres o ideas aun antes de conocer los símbolos convencionales de la lectoescritura.

Intentos por dar significado a los textos mediante el uso de referencias que podrían ser logotipos o figuras cercanas al texto.

Descubrimiento de que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa el lenguaje oral, es decir, una simbolización de éste.

Conocimiento de la direccionalidad de la lectoescritura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

Reconocimiento de la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, se refiere a la comprensión del

vínculo existente entre la secuencia temporal del habla y la secuencia espacial de la escritura, la correspondencia fonema-grafema, así como de la representación gráfica de palabras organizando letras en el papel.

Desarrollo del lenguaje, incluyendo extensión del vocabulario, comprensión y manejo de aspectos semánticos (categorización) y sintácticos (estructuración del lenguaje).

Garton y Pratt (1991, cit. en Luna y Vetrano, 1994) consideran probable que desde muy temprana edad, el niño desarrolle una comprensión de la palabra escrita, aún antes de iniciar el aprendizaje escolar, especialmente si se encuentra en un ambiente facilitador. Dichos autores consideran como previas al aprendizaje formal de la lectoescritura las siguientes habilidades:

Distinción temprana entre dibujo y escritura.

Habilidades gráficas, se refiere a la habilidad para la elaboración de trazos.

Conocimiento de las funciones de la palabra escrita.

Conocimiento de las reglas de correspondencia del mensaje hablado y la escritura.

Desarrollo del lenguaje hablado.

Conocimiento de los principios del acto de leer, involucra dirección izquierda-derecha y ubicación del punto de partida del texto.

Comprensión de la correspondencia grafema-fonema.

Schickedanz (cit. en Luna y Vetrano, 1994) propone la introducción a la lectoescritura por medio de la interacción niño maestro, incorporando la estimulación de las habilidades necesarias para la adquisición de dicho proceso a las experiencias cotidianas. Las aptitudes señaladas son:

La comprensión de que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa al lenguaje oral.

Comprender que las palabras pueden segmentarse en unidades de sonidos denominadas fonemas.

Habilidad para identificar las claves gráficas en el contexto en que se encuentren, con el fin de predecir el significado del texto aún antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura.

Conocer el nombre de las letras y el sonido que representan.

Desarrollo adecuado del vocabulario, es decir, el conocimiento de un buen número de palabras y del significado de éstas.

Comprensión de la convencionalidad de lo impreso en cuanto a direccionalidad (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).

A pesar de que los autores incluidos dentro del enfoque tradicional, consideran una serie de habilidades previas a la lectoescritura diferentes a las señaladas por la perspectiva actual, dichas aptitudes no son contrarias sino complementarias ya que, para que el niño logre dominar algunos de los aspectos indicados en la perspectiva actual, debe poseer algunas de las habilidades marcadas por el enfoque tradicional.

La presente investigación toma en cuenta las habilidades previas a la lectoescritura señaladas por el enfoque perceptomotor -incluido dentro de la perspectiva tradicional- no por considerarlas más importantes que las indicadas por el enfoque actual, sino porque durante el primer ciclo escolar se les brinda poca importancia, realizando escasas actividades para desarrollar dichas habilidades, sin tomar en cuenta que algunos niños requieren estimulación para desarrollar este

tipo de habilidades antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura.

Algunos estudios sobre las estrategias perceptomotoras aplicadas a estudiantes con dificultades para el aprendizaje con el fin de rehabilitar en forma directa deficiencias en áreas académicas, cuestionan la efectividad de este enfoque, tal es el caso de autores como Goodman y Goodman, Goodman y Hammill (1973, 1974, cit. en Myers y Hammill, 1985) así como Hammill y cols. (cit. en Gearheart, 1987). En contraposición, investigaciones como las de Mendoza y Santillán (1987), Arzani y Ruiz (1983), afirman que el entrenamiento perceptomotor puede tener implicaciones valiosas si se utiliza en niños pequeños con deficiencias perceptomotoras y si se toma en cuenta que, además de desarrollar las capacidades perceptuales y motoras, los niños necesitan aprender a utilizar en forma directa las habilidades de lenguaje, tener un ambiente que les permita despertar su interés por la lectoescritura, tener nociones respecto a la función comunicadora de dicho proceso dentro de la sociedad. Por lo cual, un complemento a las estrategias perceptomotoras, sería el enfoque basado en la epistemología genética y la psicolingüística, ya que toma en consideración elementos que no se incluyen en la aproximación perceptomotriz y que se considera, tienen una enorme influencia en la adquisición y desarrollo del proceso de lectoescritura.

El nivel preescolar, además de preparatorio para el nivel escolar, funge como nivelador de las habilidades que algunos niños no han logrado desarrollar adecuadamente en su medio ambiente. Sin embargo, por causas diversas, no todos los niños tienen acceso a dichas instituciones. Dado que un gran número de menores ingresan al sistema de educación formal sin contar con las aptitudes requeridas para la adquisición de aprendizajes tales como la lectoescritura, es indispensable ofrecerles la oportunidad de desarrollar al máximo dichas habilidades. Por tal motivo, es necesario incluir dentro de los programas de primer grado escolar, una serie de actividades precurrentes para el aprendizaje adecuado de áreas básicas como la lectoescritura.

En el primer ciclo escolar, muchos maestros utilizan libros extracurriculares como apoyo para la enseñanza de algunas áreas como las matemáticas y la lectoescritura. Dentro de los libros de apoyo utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, la mayoría de las actividades están dirigidas a niños que ya cuentan con las aptitudes necesarias para iniciar el aprendizaje de dicho proceso, sin tomar en cuenta a los menores que presentan deficiencias en el desarrollo de habilidades perceptomotoras. Las actividades sugeridas en los libros o programas de nivel preescolar constituyen una alternativa adecuada para estos niños, ya que están enfocadas a estimular, principalmente, las habilidades perceptomotrices requeridas para iniciar con éxito el nivel escolar.

En el siguiente capítulo se presenta una breve revisión del contenido de los libros de apoyo utilizados con mayor frecuencia, tanto a nivel preescolar como en primer grado de primaria, con el fin de detectar las habilidades que se pretenden estimular en cada uno de ellos.

CAPITULO III
REVISION Y ANALISIS DE LOS LIBROS DE APOYO
UTILIZADOS CON MAYOR FRECUENCIA EN NIVEL
PREEBCOLAR Y PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Cuando el niño ingresa a la escuela primaria, se espera que cuente con ciertas habilidades y destrezas para realizar algunas actividades, sin embargo, en caso de que ese aprendizaje no se haya adquirido, el menor ingresa a la escuela con un nivel inferior en una o varias habilidades en comparación con los otros niños que inician el primer grado al mismo tiempo que él. Dado que el aprendizaje posterior se basa, en gran medida, en las habilidades adquiridas por la instrucción anterior, el niño con aptitudes insuficientes encontrará mayores dificultades a medida que avance en su experiencia escolar.

Dado que los niños con problemas de aprendizaje presentan deficiencias en algunas habilidades perceptomotoras, consideradas indispensables para la iniciación en el aprendizaje formal de la lectoescritura -considerando solamente la etapa que comprende codificación y decodificación de símbolos- como son: coordinación visomotriz, orientación espacial, nociones temporales, memoria, entre otras, es de suponerse que la estimulación de estos aspectos les ayudaría enormemente a mejorar su aprendizaje siempre y cuando se estimule también su desarrollo del lenguaje, su capacidad de razonar, su interés por la lectoescritura como medio de comunicación, etc. En este sentido, Mendoza y Santillan (1987) señalan que la educación preescolar ofrece a los niños una oportunidad de evitar que se acumulen en mayor grado las

desventajas educativas, ya que tiene como objetivos primordiales:

a) Propiciar la adaptación del menor al ambiente escolar.

b) Prepararlo para el aprendizaje escolar, cubriendo los principales aspectos de la evolución psicomotriz, intelectual, verbal y cultural del niño, acorde a su edad y nivel de desarrollo.

c) La detección oportuna de incapacidades graves que ameriten atención especial (Nieto, 1987).

Sin embargo, no todos los niños que requieren educación especial son canalizados a las instituciones adecuadas, ya sea por ausencia de centros de atención cercanos, saturación de los servicios especiales o por no haber asistido al jardín de infantes lo cual impediría que fueran detectados antes de su ingreso a primaria. Puesto que los objetivos fundamentales del primer grado se enfocan en la enseñanza de la lectoescritura como base para la adquisición de conocimientos posteriores, es de suponerse que podría lograrse un mayor rendimiento en estos niños si al ingresar a dicho nivel se empieza por reforzar las habilidades precurrentes con el fin de que adquiera una base mas solida para la adquisición de dicho proceso.

Con el fin de apoyar la enseñanza de la lectoescritura, existe una amplia variedad de libros que apoyan los programas escolares, sin embargo, están dirigidos a niños que se encuentran capacitados para iniciar el aprendizaje de dicho proceso, por lo cual no contemplan actividades orientadas a desarrollar las habilidades necesarias para los menores que presentan deficiencias en algún aspecto específico. Por otra parte, los libros utilizados para el nivel preescolar contienen una serie de actividades dirigidas a estimular, principalmente, las habilidades perceptomotrices consideradas como indispensables para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura, por lo cual podría considerarse alguno de ellos para favorecer, mediante los ejercicios propuestos, el desarrollo adecuado de la lectoescritura, ya que, como señalan Frostig y Maslow (1987), el entrenamiento temprano en dichas habilidades ayudaría al niño a iniciar el aprendizaje con mayores probabilidades de éxito. Por tal motivo, se llevó a cabo la revisión de algunos de estos libros con el fin de analizar sus contenidos respecto a las habilidades perceptomotrices previas a la lectoescritura que se estimulan mediante las actividades presentadas en ellos. Se realizó la elección de los libros empleados con mayor frecuencia en nivel preescolar y primer grado de primaria mediante encuestas verbales a educadoras, maestras y encargados de librerías. Para el nivel preescolar fueron seleccionados los siguientes libros:

a) "Jugando aprendemos", Libro 4. (Ahumada et al. México: Ed. Trillas).

b) "Poco a Poco", 3er. Nivel. (Ed. Santillana: México).

c) "Aprender con Alegría", 4o. Nivel. (Corona et al. México: Noriega Editores).

d) "Luciérnaga 2". (Carreras, T. México: Ed. Kapelusz Mexicana).

Los que se incluyen en el primer nivel de primaria son:

A) "Mis Primeras Letras". (Basurto y Castillo. México: Trillas).

B) "Juguemos a Leer". (Ahumada y Montenegro. México: Ed. Trillas).

C) "Mi Libro Mágico". Espinosa, C. México: Ed. Sainz).

D) "La Magia de las Letras". Ramírez, M. México: Ed. Trillas).

A continuación se presentará un breve resumen basado en la revisión del contenido de cada uno de ellos, incluyendo las habilidades que fomentan. Es indispensable aclarar que, debido

a que no en todos los volúmenes se especifican dichas habilidades, fue necesario detectarlas mediante la revisión de las actividades sugeridas, tal es el caso de los libros de primer nivel escolar.

3.1. NIVEL PREESCOLAR.

a) "Jugando Aprendemos", Libro 4.

A pesar de que sus actividades están dirigidas a niños entre 6 y 7 años de edad, se utiliza generalmente en el nivel preescolar. Las actividades tienen como objetivo estimular la capacidad de los educandos para observar, razonar y buscar soluciones adecuadas al llevar a cabo las diversas tareas que requiere todo proceso de aprendizaje. Se pone especial énfasis en proporcionar ejercicios de preparación para el inicio de la enseñanza de la lectoescritura por considerarla una de las actividades más complejas a las que se enfrenta el niño durante la etapa escolar.

Las habilidades que se pretende desarrollar mediante la realización de los ejercicios propuestos son: clasificación, esquema corporal, conceptos derecha-izquierda, memoria visual y auditiva, seriación (conceptos de orden y tamaños), posición en el espacio, relaciones espaciales y temporales, reconocimiento de formas, discriminación figura fondo, perspectiva (constancia de forma), análisis y síntesis,

coordinación visomotriz fina, enriquecimiento del lenguaje, razonamiento y solución de problemas, planeación, creatividad, percepción auditiva y conceptualización de ideas. Las autoras sugieren utilizar este libro antes o en forma simultánea a la enseñanza de la lectoescritura (Ahumada et al, 1986).

b) "Poco a Poco", 3er. Nivel.

Sus actividades se encuentran divididas en trimestres que a su vez se dividen en unidades referentes a temas como El cuerpo humano, La familia, Los sentidos, La contaminación del aire, Las estaciones del año, El agua, Las plantas. En cada unidad se pretende estimular diferentes habilidades mediante las actividades sugeridas.

Las habilidades a desarrollar son las siguientes: esquema corporal, noción derecha-izquierda, coordinación visomanual, reconocimiento de formas, constancia de forma, relaciones espaciales, nociones temporales, expresión y vocabulario, clasificación, seriación, nociones de cantidad, adición, tamaño, capacidad de simbolización. (Ed. Santillana, 1992).

c) "Aprender con Alegría", 4o. Nivel.

Este volumen fue diseñado con el fin de desarrollar las capacidades del niño en edad preescolar. Su contenido está estructurado en forma temática, incluyendo las siguientes

unidades: La alimentación, El vestido, La vivienda, La salud, Integración del niño a la escuela, El transporte, La comunicación, El trabajo, El comercio y Las actividades. Los ejercicios propuestos están encaminados a estimular las siguientes habilidades: imagen y reconocimiento del esquema corporal, noción derecha-izquierda, coordinación visomanual, reconocimiento de formas; nociones de cantidad, adición y tamaño; nociones espaciales, nociones temporales, análisis y síntesis, capacidad de simbolización, discernimiento de figuras, constancia de forma, posición en el espacio, desarrollo del lenguaje, discriminación entre dibujo y escritura, asimismo, intenta propiciar un ambiente alfabetizador señalando la importancia de la comunicación mediante cartas, periódicos, revistas y carteles, motivando a los niños a comentar lo que desearían escribir, enviar una carta a alguien, a realizar un periódico escolar; además, pretende que el niño de significado a textos observados en carteles callejeros. (Corona et al, 1992).

d) "Luciérnaga 2".

En este ejemplar se sugieren actividades tendientes a estimular el desarrollo del niño a través de temas tales como: Nuestro jardín, Así soy yo, Mi familia, Lo que hay a mi alrededor, De aquí y de allá, Hola que tal!, Ayer, hoy y mañana, Colaboremos y Nuestro ambiente.

Las actividades que se sugiere llevar a cabo tienen como objetivo fomentar la adquisición de las siguientes habilidades: Coordinación motriz fina, concepto izquierda-derecha, análisis y síntesis, nociones temporales y espaciales, memoria visual y auditiva, nociones de tamaño, cantidad y color, reconocimiento de figuras, percepción auditiva, discernimiento de figuras, juicio y razonamiento, desarrollo del lenguaje y simbolización, propicia un ambiente alfabetizador despertando en los niños el interés por la lectoescritura con actividades como elaborar alimentos y juguetes sencillos siguiendo las instrucciones de un recetario o una revista, las que serán leídas por la maestra.

Para facilitar la realización de los ejercicios, en la parte posterior de cada lamina se especifican los siguientes aspectos:

Finalidad: señala la meta que se pretende lograr mediante las actividades.

Orientaciones para actividades previas: son sugerencias para la realización de ejercicios anteriores que faciliten la ejecución de la actividad en cuestión.

Actividad: indica el trabajo a realizar en la lamina.

Asimismo, en cada lamina aparecen logotipos con el propósito de indicar al niño las actividades que debe realizar, por ejemplo: recortar, pegar, colorear (Carreras et al, 1988).

3.2. NIVEL ESCOLAR; 1er. GRADO.

Por otra parte, los libros de apoyo empleados con mayor frecuencia durante el primer nivel de enseñanza básica, presentan los siguientes contenidos:

A) 'Mis Primeras Letras'.

Es un método esencialmente sintético y fonético, que pretende la enseñanza simultánea de la lectura y escritura script mediante diversos ejercicios destinados a desarrollar las siguientes habilidades: reconocimiento de formas, coordinación visomanual, ritmo, análisis y síntesis, memoria, simbolización, relación entre escritura y sonidos del lenguaje, desarrollo del vocabulario, propicia la diferenciación entre dibujo y escritura.

"Mis Primeras Letras" consta de un libro de lectura y escritura y un cuaderno de ejercicios sistematizados. Dicho método se encuentra dividido en cinco secciones, en la primera de ellas se enseñan las vocales mediante cuentos, ejercicios fonéticos y onomatopéyicos, presentando al mismo tiempo letras

impresas y manuscritas, tanto mayúsculas como minúsculas. Posteriormente se indica una serie de ejercicios para aprender a escribir las vocales y los diptongos. En las lecciones subsecuentes van introduciéndose una a una las consonantes, comenzando con sílabas directas e inversas simples, hasta la formación de palabras y frases. Al término de cada lección, se sugieren ejercicios de escritura con las frases, sílabas y letras mayúsculas y minúsculas.

En la segunda parte se proponen ejercicios con palabras, oraciones y frases en los que se aplican los conocimientos anteriores, tanto en lectura como en escritura. La tercera sección está destinada a ejercicios para el uso correcto de los signos de puntuación, comprobación de lectura oral y en silencio, actividades de memorización y comprobación de conocimientos.

En la cuarta sección se enseñan los meses del año, enfatizando las festividades cívicas y los motivos de estas fechas. Por último, la quinta parte está dirigida a la realización de trabajos manuales que tienen como fin la adquisición de la destreza necesaria para recortar, pegar, pintar y doblar (Barbosa, 1971; Basurto y Castillo, 1986)

B) "Juguemos a Leer".

Como su nombre lo indica, el énfasis está puesto en la lectura, tomando la escritura como apoyo. El libro de lectura, que se complementa con un manual de ejercicios, se basa en los métodos sintético y fonético. El libro de lectura se divide en dos secciones: la primera se enfoca a la enseñanza de la lectura iniciando por las vocales e introduciendo paulatinamente las consonantes integrándolas a sílabas, palabras y frases sencillas. La segunda parte se centra en la estimulación de la velocidad y comprensión de la lectura, iniciando con pocas palabras cortas que van aumentando a medida que se avanza. Las palabras empleadas fueron tomadas del vocabulario común y corriente de los niños, sin embargo, ocasionalmente se introducen palabras novedosas. Al final de los textos de la segunda sección, se formula una serie de preguntas para verificar la comprensión de las lecturas mediante respuestas breves, escritas por los niños.

Por otra parte, en el manual de ejercicios se presentan, además de las actividades complementarias al libro de lectura, una serie de hojas de evaluación, algunas de las cuales requieren respuesta escrita. Las habilidades que pretenden desarrollar son las siguientes: memoria, análisis y síntesis, reconocimiento de formas, constancia de forma, simbolización, relación entre la escritura y los aspectos sonoros del lenguaje, desarrollo del vocabulario, (Ahumada y Montenegro, 1987).

C) "Mi Libro Mágico".

Este libro se enfoca a la enseñanza de la lectura y escritura mediante el método ecléctico, el cual se inicia con un procedimiento de calcado de ejercicios de escritura de letras manuscritas, mayúsculas y minúsculas para "enseñar a leer escribiendo" (Espinoso, 1992, p. 3). A lo largo del libro se presenta una serie de ejercicios de escritura sobre papel transparente, teniendo como fondo la letra manuscrita sobre la cual se realiza el calcado, estos ejercicios sirven también para fijar en la mente del niño la ortografía y caligrafía de las palabras. La autora considera que los primeros conocimientos de lectura se adquieren, antes que por los oídos y por los ojos, por el mecanismo mental de los movimientos musculares y que, mediante la coordinación de la vista, la audición y los movimientos musculares, el conocimiento se graba de manera perdurable. El método ecléctico utilizado aprovecha muchos aspectos del fonetismo, la onomatopeya, del análisis y de la síntesis, todo ello en torno al calcado y los ejercicios de dictado.

El método inicia con la enseñanza de las vocales en letras mayúsculas, impresas y manuscritas, luego pasa a la enseñanza de diptongos en la misma forma que las vocales. Posteriormente se presentan palabras, las cuales se analizan para formar sílabas con la consonante en turno y las vocales, y después frases con la combinación de las sílabas aprendidas

para formar palabras nuevas. Periódicamente se presentan pruebas para comprobar el aprendizaje del alumno. Una vez que se han presentado todas las letras aplicadas a palabras y frases, se presenta una serie de ejercicios llamados de afirmación de sílabas. En la segunda parte se encuentran varias lecciones en prosa para lectura oral y en silencio. La tercera parte contiene paginas con textos en letra script, similares a los presentados con letra manuscrita, incluyendo ejercicios preparatorios para la letra script.

Las habilidades a estimular mediante las actividades propuestas son: coordinación visomotriz, reconocimiento de formas, análisis y síntesis, memoria visual y auditiva, simbolización, comprensión de la relación entre símbolos escritos y sonidos del lenguaje, así como la extensión del vocabulario.

D) "La Magia de las Letras".

Se basa en el método analítico para la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto de letra script como manuscrita y contiene sugerencias para la etapa de preescritura mediante trazos y rimas. Se sugiere la narración de cuentos y la representación de estos como motivación. Al iniciar la enseñanza de vocales y consonantes, se presentan cantos alusivos a las letras correspondientes. La etapa de enseñanza formal se enfoca a la discriminación auditiva y visual de las

letras correspondientes. Asimismo, se propone una serie de ejercicios para comprobar el aprendizaje, así como diversas tareas de coordinación motriz fina para realizar en el hogar estableciendo la interacción entre este y la escuela. Se sugieren además juegos en espacio abierto con el fin de desarrollar la expresión corporal, así como juegos de agilidad mental (como rompecabezas y memoramas), que tienen como objetivo apoyar el aprendizaje de las letras, palabras y frases correspondientes a la sesión.

La autora trata de integrar la expresión sonora, corporal y el juego teatral a la enseñanza de la lectoescritura para enriquecer los resultados al propiciar el desarrollo de habilidades tales como: memoria visual y auditiva, coordinación visomotriz (gruesa y fina), análisis y síntesis, razonamiento, discriminación figura-fondo, relaciones espaciales, ritmo, simbolización, diferenciación entre dibujo y escritura, desarrollo del lenguaje así como la comprensión de la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del lenguaje (Ramírez, 1992).

Es notable la diversidad de habilidades que se intentan desarrollar en cada uno de los libros revisados, aun los correspondientes al mismo nivel (preescolar o primario). El siguiente cuadro muestra las habilidades perceptomotrices que se pretende estimular con las actividades sugeridas en cada una de las obras señaladas:

HABILDADES PERCEPTOMOTORAS	LIBROS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE EN :							
	PREESCOLAR				1º GRADO DE PRIMARIA			
	J.A.	P.P.	A.A.	L.	P.L.	J.L.	L.M.	M.L.
ESQUEMA CORPORAL	●	●	●					
EQUILIBRIO								
COORDINACION MOTRIZ GENERAL								●
RITMO					●			●
COORDINACION VISOMANUAL	●	●	●	●	●		●	●
NOCION DERECHA-IZQUIERDA	●	●	●	●				
MEMORIA	●			●	●	●	●	●
RECONOCIMIENTO DE FORMAS	●	●	●	●	●	●	●	
DISCRIMINACION FIGURA-FONDO	●		●	●				●
CONSTANCIA DE FORMA	●	●	●			●		●
CONCEPTOS DE TAMAÑO	●	●	●	●				
CONCEPTOS DE CANTIDAD		●	●	●				
POSICION EN EL ESPACIO	●		●					
RELACIONES ESPACIALES	●	●	●	●				●
CONCEPTOS TEMPORALES	●	●	●	●				
ANALISIS Y SINTESIS	●		●	●	●	●	●	●

----- ACOTACIONES -----

NIVEL PREESCOLAR:

J.A. : Jugando Aprendemos
P.P. : Poco a Poco
A.A. : Aprender con Alegría
L. : Luciérnaga.

PRIMER GRADO DE PRIMARIA:

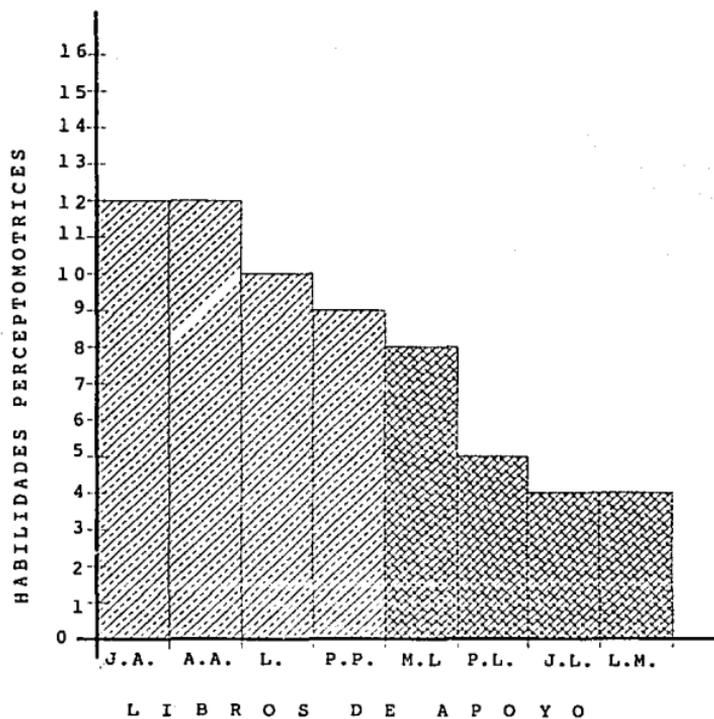
P.L. : Mis Primeras Letras
J.L. : Juguemos a Leer
L.M. : Mi Libro Mágico
M.L. : La Magia de las Letras

Las habilidades perceptomotrices que se fomentan en los 4 libros de nivel preescolar son: coordinación visomanual, lateralidad, reconocimiento de formas, conceptos de tamaño, relaciones espaciales y conceptos temporales. En 3 de ellos se consideran: esquema corporal, discriminación figura-fondo, constancia de forma, conceptos de cantidad, así como análisis y síntesis. Solamente 2 libros contemplan memoria y posición en el espacio. En ninguno de ellos se toman en cuenta: equilibrio, coordinación motriz general y ritmo.

Con referencia a los libros de primer grado escolar, las habilidades que se fomentan en los 4 libros señalados son: memoria, análisis y síntesis. Las habilidades de coordinación visomanual y reconocimiento de formas se consideran en 3 de ellos. En 2 de ellos se estimulan ritmo y constancia de forma, en tanto que, solamente en uno de ellos se incluyen coordinación motriz general, ritmo y relaciones espaciales. En ninguno de ellos se consideran: equilibrio, lateralidad, conceptos de tamaño y cantidad, posición en el espacio y conceptos temporales.

Como puede observarse, se intenta desarrollar un mayor número de habilidades perceptomotrices en los libros de apoyo revisados para nivel preescolar que en los de primer grado de primaria. Las habilidades que se fomentan en cada uno dichos libros se encuentran representadas en la siguiente gráfica:

HABILIDADES PERCEPTOMOTRICES QUE SE ESTIMULAN EN LOS LIBROS REVIVADOS



ACOTACIONES:



NIVEL PREESCOLAR



PRIMER GRADO DE PRIMARIA

J.A.: JUGANDO APRENDEMOS

M.L.: LA MAGIA DE LAS LETRAS

A.A.: APRENDER CON ALEGRIA

P.L.: MIS PRIMERAS LETRAS

L.: LUCIERNAGA

J.L.: JUGUEMOS A LEER

P.P.: POCO A POCO

L.M.: MI LIBRO MAGICO

En "Jugando Aprendemos" se estimulan 12 de las 16 habilidades perceptomotrices señaladas en el cuadro, no se consideran equilibrio, coordinación motriz general, ritmo y conceptos de cantidad. "Aprender con Alegría" estimula también 12 habilidades, sin incluir equilibrio, coordinación motriz general, ritmo y memoria. En "Luciérnaga" se intenta desarrollar 10 de dichas habilidades, sin considerar esquema corporal, equilibrio, coordinación motriz general, ritmo, constancia de forma y posición en el espacio. "Poco a Poco" procura fomentar 9 habilidades perceptomotrices excluyendo equilibrio, coordinación motora general, ritmo, memoria, discriminación figura-fondo, posición en el espacio, así como análisis y síntesis

"La magia de las Letras" estimula 8 habilidades perceptomotoras, no considera imagen corporal, equilibrio, noción derecha-izquierda, reconocimiento de formas, conceptos de tamaño y cantidad, posición en el espacio y conceptos temporales. En "Mis Primeras Letras" se fomentan 5 habilidades, no se estimulan imagen corporal, equilibrio, coordinación motriz general, noción derecha-izquierda, discriminación figura fondo, constancia de forma, relaciones espaciales, posición en el espacio, nociones de tamaño y cantidad y tiempo. "Juguemos a Leer", al igual que "Mi Libro Mágico" incluyen solamente 4 habilidades, en ambos se excluyen esquema corporal, equilibrio, coordinación motriz general, ritmo, noción derecha-izquierda, discriminación figura-fondo, posición en el espacio, relaciones espaciales, conceptos de

tiempo, tamaño y cantidad, además, en el primero de ellos no se toma en cuenta coordinación visomanual y en el segundo, constancia de forma.

Como puede observarse, los libros de apoyo que estimulan un menor número de habilidades perceptomotrices (4 solamente) son "Juguemos a Leer" y "Mi Libro Mágico, de primer nivel escolar. Los que estimulan un mayor número de dichas aptitudes (12) son "Jugando Aprendemos" y "Aprender con Alegría" de nivel preescolar.

Como puede observarse, pese a que los libros mencionados estimulan una gran cantidad de habilidades perceptomotoras, ninguno de ellos incluye en sus contenidos el total de estas, por lo cual en el siguiente capítulo se proponen algunas actividades para el desarrollo de cada uno de los 16 aspectos señalados.

CAPITULO IV

**ACTIVIDADES PARA PREVENIR PROBLEMAS DE
LECTOESCRITURA: UN ENFOQUE PERCEPTOMOTOR**

En México, como en otros países, la enseñanza de la lectoescritura es uno de los objetivos fundamentales para el primer nivel de educación primaria, sin embargo, la Dirección General de Educación Especial (cit. en Sheppard, 1993) señala que un porcentaje aproximado del 2 al 4 % de niños presentan dificultad para el aprendizaje de áreas académicas como la lectoescritura y la aritmética.

Dado que la adquisición del proceso de la lectoescritura se considera básica para el aprendizaje de conocimientos posteriores, es necesario que el niño cuente con las habilidades previas, requeridas para iniciar el aprendizaje formal de dicha área.

Con el fin de evitar, en la medida posible, errores y fracasos en la adquisición de la lectoescritura, es necesario estimular aquellas habilidades que se consideren imprescindibles para iniciar el aprendizaje de dicho proceso con mayores probabilidades de éxito. El presente capítulo tiene como finalidad ofrecer, a niños con deficiencias perceptomotoras, una serie de actividades perceptomotrices que ayuden a prevenir los posibles problemas que pudieran presentarse al inicio de la enseñanza formal de la lectoescritura. Dichas actividades se encuentran ubicadas dentro de los siguientes rubros:

- * Esquema corporal.
- * Equilibrio.
- * Coordinación Motriz General.
- * Ritmo.
- * Coordinación Visomanual.
- * Lateralidad.
- * Memoria.
- * Reconocimiento de Formas.
- * Constancia de Formas.
- * Discriminación Figura-Fondo.
- * Conceptos de Tamaño.
- * Conceptos de Cantidad.
- * Posición en el Espacio.
- * Relaciones Espaciales.
- * Nociones Temporales.
- * Análisis y Síntesis.

Se presenta, en primer termino, el objetivo general para dichas actividades, posteriormente los objetivos particulares correspondientes a cada uno de los 16 aspectos considerados, así como el criterio de evaluación. Finalmente, se presentan las actividades sugeridas para cada una de las habilidades perceptomotrices, incluyendo los objetivos específicos, así como los recursos o materiales didácticos requeridos para la realización adecuada de dichas actividades.

Las actividades sugeridas fueron tomadas tanto de los libros revisados en el capítulo 3 como de los señalados en la bibliografía. Dichas actividades son susceptibles de modificación o adaptación a otras situaciones. Es necesario aclarar que no se agotan todas las actividades posibles para cada una de las actividades señaladas, sino que se proporcionan solamente algunos ejemplos de las actividades que podrían efectuarse para cada uno de los 16 aspectos perceptomotrices considerados en este trabajo.

OBJETIVO GENERAL

El niño realizará una serie de actividades perceptomotoras que le permitan desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura, con el fin de prevenir las dificultades que pudieran presentarse durante el primer grado de primaria al iniciar el aprendizaje de dicho proceso.

habilidades perceptomotrices	objetivos particulares	evaluación
* ESQUEMA CORPORAL	Adquirir la representación global, específica y diferenciada del cuerpo y cada una de sus partes.	
* EQUILIBRIO	Adquirir hábitos de posturas adecuadas y funcionales en diversas situaciones, estáticas y de desplazamiento.	
* COORDINACION MOTRIZ GENERAL	Realizar movimientos dirigidos a una actividad, coordinando diversas partes del cuerpo.	
* RITMO	Realizar movimientos rítmicos y sincronizados con diversas partes del cuerpo.	Se considerará que se ha logrado un objetivo cuando el niño realice correctamente al menos el 90% de las actividades sugeridas para cada uno de los aspectos.
* COORDINACION VISOMANUAL	Combinar adecuadamente los movimientos de ojos y manos.	
* NOCION DERECHA-IZQUIERDA	Discriminar la izquierda de la derecha con referencia a sí mismo, a otras personas, objetos y en el plano gráfico.	
* MEMORIA	Estimular la habilidad del niño para recordar estímulos visuales y auditivos.	
* RECONOCIMIENTO DE FORMAS	Identificar y nombrar figuras y objetos cotidianos.	

habilidades perceptomotrices	objetivos particulares	evaluación
* CONSTANCIA DE FORMA	Identificar una figura en diferentes contextos, aún cuando varíe en tamaño, textura o color.	
* DISCRIMINACION FIGURA/FONDO	Seleccionar entre varios, un estímulo en particular.	
* CONCEPTOS DE TAMAÑO	Adquirir las nociones referentes a la magnitud de los objetos.	
* CONCEPTOS DE CANTIDAD	Desarrollar las nociones referentes al monto aproximado del número de objetos.	
* POSICION EN EL ESPACIO	Distinguir una forma determinada entre otras, sea que se presente en situación idéntica, rotada o invertida.	
* RELACIONES ESPACIALES	Determinar la relación entre dos o más objetos con relación a sí mismo o con respecto a la posición relativa de los objetos.	Se considerará que se ha logrado un objetivo cuando el niño realice correctamente al menos el 90% de las actividades sugeridas para cada uno de los aspectos.
* NOCIONES TEMPORALES	Desarrollar la estimación de los factores temporales involucrados en el movimiento: duración y secuencia.	
* ANALISIS Y SINTESIS	Integrar y/o aislar los elementos de un todo.	

ACTIVIDADES PERCEPTOMOTRICES

ESQUEMA CORPORAL. OBJETIVO PARTICULAR: Adquirir la representación global, específica y diferenciada del cuerpo y cada una de sus partes.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <p>*Tensar y relajar diversas partes del cuerpo cada vez que se le indique.</p> <p>*Imitar correctamente los movimientos indicados.</p> <p>*Mover los miembros del cuerpo que se mencionen, sin equivocarse.</p> <p>*Ser capaz de transmitir, a través de la mímica corporal,</p>	<p>*Acostado sobre un tapete, con los brazos a los costados, apretar una pelota de esponja en cada mano durante 10 segundos. Soltar la pelota, descansar un momento y repetir el ejercicio sin la pelota, apretando solamente los puños.</p> <p>*Acostado, con las piernas flexionadas, colocar las pelotas de esponja en las plantas de los pies, presionándolas contra el piso.</p> <p>*Colocar una pelota bajo las sentaderas, presionándola contra el piso. Hacer lo mismo con la cabeza, el cuello, los codos la espalda, la frente y las rodillas.</p> <p>*Realizar movimientos libres frente a un espejo (saltar, gritar, hacer gestos).</p> <p>*Imitar frente a un espejo los movimientos que se le indiquen, por ejemplo: mover la cabeza hacia un lado y otro, hacer gestos marchar en su lugar, estirarse, mover los brazos como mariposa.</p> <p>*Jugar "El Juego de Juan Pirulero", imitando las acciones que se le indiquen lo más rápido posible.</p> <p>*Mover libremente las partes del cuerpo - señaladas al aventar suavemente un globo. Posteriormente, a una orden, mover de una forma previamente establecida, los miembros del cuerpo que se mencionen.</p> <p>*Realizar los movimientos indicados en canciones como "La tía Mónica" y "Vamos a Jugar".</p> <p>*Realizar los movimientos necesarios para actividades como planchar, barrer, bailar</p>	<p>*Tapete</p> <p>*Pelotas de esponja medianas (2).</p> <p>*Espejo de cuerpo completo.</p> <p>*Globos.</p>

ESQUEMA CORPORAL.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>diversos estados de ánimo y/o situaciones.</p> <p>* Identificar las partes del cuerpo en sí mismo, en otras personas y en forma gráfica.</p>	<p>comer, coser, etc. Sus compañeros deberán adivinar de que actividad se trata y decir que partes del cuerpo se utilizan más para cada actividad.</p> <p>*Actuar como una persona muy fuerte, como débil, cabizbajo, orgulloso, alegre, moverse como un payaso de juguete, con el cuerpo flácido, como soldado.</p> <p>* Frente a un espejo, señalar y repetir los nombres de las partes del cuerpo que se le indiquen. Iniciar con las partes gruesas (cabeza, tronco, brazos y piernas). Desglosar posteriormente cada uno de los componentes de éstas.</p> <p>* A una indicación, buscar a un compañero, unir las partes del cuerpo que se le indiquen y caminar con su compañero tratando de mantenerlas juntas hasta nueva indicación.</p> <p>* Delinear la silueta del niño acostándolo boca-abajo sobre un pliego de papel. Pedirle que ilumine con los colores indicados las partes del cuerpo que se mencionen.</p> <p>* Recortar y pegar figuras completas, tanto masculinas como femeninas.</p> <p>* Abanicarse la parte del cuerpo que se le indique.</p> <p>* Dibujar las partes del cuerpo faltantes en una figura, tanto masculina como femenina.</p> <p>* Colocar rápidamente las manos en las partes del cuerpo indicadas, completando el nombre del miembro mencionado, por ejemplo, a la orden de "Manos a la cabeza..." el niño deberá pronunciar la sílaba faltante: "za", y colocar las manos sobre ella.</p>	<p>*Espejo de cuerpo completo.</p> <p>* Pliego de papel manila.</p> <p>* Crayolas.</p> <p>* Revistas.</p> <p>* Tijeras.</p> <p>* Resistol.</p> <p>* Abanico o plato de cartón.</p> <p>* Hojas impresas.</p> <p>* Lápiz.</p>

ESQUEMA CORPORAL.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Asociar prendas de vestir con la parte del cuerpo correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar al niño un muñeco y una muñeca, así como varias prendas de vestir. Pedirle que vista a los muñecos con las prendas de vestir adecuadas a cada uno de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Un muñeco. * Una muñeca * Prendas de vestir del tamaño adecuado. * Plastilina.
<ul style="list-style-type: none"> * Reproducir figuras completas de hombre y de mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelar niños y niñas en plastilina. * En una galleta, dibujar las partes de la cara: ojos, nariz, boca, pelo, orejas, cejas y pestañas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Galletas "Marías". * Plumones.
<ul style="list-style-type: none"> * Mencionar las funciones de las diversas partes del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizando una plantilla del cuerpo humano, marcar el contorno con lápiz sobre una hoja. Posteriormente dibujar las partes faltantes para completar la figura (pelo, partes de la cara, dedos, etc.). * Reproducir el dibujo de una persona observando un modelo de una revista. Imprimir el dibujo por la cabeza. * Dibujar una persona sin tener frente a él un modelo a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> * Plantillas. * Hojas. * Lápiz. * Revistas. * Hojas. * Lápiz. * Hojas. * Lápiz.
<ul style="list-style-type: none"> * Realizar adecuadamente juegos que impliquen movimientos de diversas partes del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Realizar actividades donde intervengan principalmente determinadas partes del cuerpo, por ejemplo: comer una galleta, cantar (boca), patear una pelota (pie), Dibujar (mano), oler café (nariz), ver a través de un antifaz. Preguntarle con con que parte del cuerpo realiza cada actividad y cuales otras podría llevar a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Galletas. * Pelotas. * Hojas. * Colores. * Café. * Antifaz.
<ul style="list-style-type: none"> * Realizar adecuadamente juegos que impliquen movimientos de diversas partes del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Jugar a "Adivina mi oficio". Dividir a los niños en dos grupos, proporcionarles una tarjeta de artes y oficios diferente a cada equipo. Con mímica, un niño de uno de los equipos, representará el oficio correspondiente, los niños del otro grupo deberán adivinar de que oficio se trata. * Cantar realizando los movimientos indicados para cada parte del cuerpo, por ejemplo: "El juego del calentamiento". 	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas de Artes y Oficios.

EQUILIBRIO: OBJETIVO PARTICULAR: Adquirir hábitos de posturas adecuadas y funcionales en diversas situaciones, estáticas y de desplazamiento.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Seguir correctamente diseños marcados en el piso. * Desplazarse sobre líneas rectas en la forma solicitada. * Mantener la postura indicada durante 3 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Desplazarse en cuadrupedia hacia adelante, de costado y hacia atrás siguiendo líneas rectas, curvas y espirales dibujados en el piso. * Caminar sobre las líneas anteriores. - Posteriormente realizar el ejercicio sobre una cuerda colocada sobre las líneas dibujadas en el piso. * Caminar hacia adelante y hacia atrás - con las manos enlazadas a la espalda, tratando de no salirse de la línea marcada. * Caminar, con los brazos cruzados en el pecho, hacia adelante y hacia atrás. * Caminar hacia adelante, atrás y de lado, con las puntas de los pies y las manos enlazadas hacia arriba. * Caminar con los brazos extendidos a los lados, juntando la punta de un pie con el talón del otro y mirando fijamente hacia un punto marcado en el extremo de la línea. * Caminar hacia adelante y hacia atrás - con los ojos cerrados. * Sentado en el piso, con los pies extendidos hacia el frente, sostener un palo sobre los hombros y un costalito en la cabeza, tratando que no se caiga. * Pararse sobre un pie con los brazos extendidos hacia los lados. Alternar con el otro pie. * De rodillas, con las manos apoyadas en el piso, levantar la mano derecha 	<ul style="list-style-type: none"> * Gises de colores. * Cuerda. * Gises. * Palo de escoba. * Un costal de tela de 10 X 15 cm.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
	<p>alternando con la izquierda.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Apoyado en el piso con las dos manos y las piernas extendidas, levantar el pie izquierdo, bajarlo y levantar el derecho * Mantenerse sentado en el piso con los brazos extendidos y ambas piernas levantadas y extendidas hacia el frente. * Jugar "Twister", "Avión" y a las "Estatuas de Marfil. 	
* Desplazarse sobre una tabla de la forma indicada.	* Caminar sobre la tabla hacia adelante, hacia atrás, y hacia los lados. Realizar el mismo desplazamiento caminando de puntitas con los brazos extendidos a los lados, hacia arriba y entrelazados hacia atrás.	<ul style="list-style-type: none"> * Juego de Twister. * Gises y "Tejas (papel mojado). * Tabla de 5 cm de altura, 10 cm de ancho y 2.40 m de largo.
* Desplazarse manteniendo un objeto en una parte de su cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> * Realizar los ejercicios anteriores con los ojos cerrados o vendados. * Caminar manteniendo una cuchara en la boca y un limón sobre ella. * Sosteniendo un palo sobre los hombros, colocarse un costalito sobre la cabeza y caminar rápidamente tratando de no tirarlo. * Colocarse un costalito sobre el hombro, sobre el empeine del pie, sobre el dorso de ambas manos, caminar tratando de no tirarlo (s). 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuchara. * Limón. * Palo de escoba * Costalito. * Costalitos.
* Saltar obstáculos de 20 cm de altura, sin tocarlos.	Saltar obstáculos (ladrillos, latas, cuerdas a diferentes alturas, Iniciando con 10cm aumentar progresivamente la altura. Saltar primero con los pies juntos, posteriormente saltar con un solo pie.	* Ladrillos, latas, cuerdas.
* Desplazarse sobre objetos, sin caerse	<ul style="list-style-type: none"> * Caminar sobre 2 latas grandes, a manera de zancos, sosteniendo con ambas manos los extremos de las cuerdas que salgan de cada uno de ellos. * Caminar sobre ladrillos separados entre sí, sobre llantas juntas formando hilera. 	<ul style="list-style-type: none"> * Latas grandes. * Cuerdas de 1 m * Ladrillos. * Llantas.

COORDINACION MOTRIZ GENERAL: OBJETIVO PARTICULAR: Realizar movimientos dirigidos a una actividad, coordinando diversas partes del cuerpo.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Caminar de diversas formas. * Correr hacia la dirección indicada. * Realizar adecuadamente la conducta de gateo. * Arrastrarse utilizando su tronco y extremidades. * Galopar y saltar coordinando brazos y piernas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Caminar de talones, de puntas, con los bordes del pie hacia adentro y hacia afuera, con el talón de un pie pegado a la punta del otro (paso "gallo-gallina"). * Correr en círculo, al oír el silbato - correr en sentido contrario. * Correr libremente, a una orden correr hacia uno de los aros que se encuentren en el piso. * Correr esquivando los bloques que se encuentren distribuidos sobre el piso. * Desplazarse imitando bebés, perros, gatos, cangrejos y ranas. * Arrastrarse flexionando y estirando el cuerpo, como gusanitos. * Pasar por debajo de una cuerda colocada a 30 cm del piso, tratando de no tocarla. Realizar dicha actividad tanto boca-arriba como boca-abajo. * Trotar como "caballitos" golpeando suavemente la cadera con la mano contraria a la pierna flexionada. Se puede hacer más atractivo el ejercicio utilizando palos de escoba o caballitos de palo. * Saltar en su lugar con los pies juntos manos en la cintura. * Realizar carreras con costales. Meter - ambos pies en el costal y sostenerlo con ambas manos a la altura de la cintura, saltar con ambos pies tratando de no caer hasta llegar a la meta. 	<ul style="list-style-type: none"> * Silbato. * Aros de colores. * Bloques de madera o ladrillos. * Palos de escoba o caballitos de palo. * Costales vacíos de azúcar o frijol.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Saltar evitando - los obstáculos - que se le presenten.</p> <p>* Rodar con los brazos pegados a los costados del cuerpo.</p> <p>* Tocar los objetos solicitados mientras se desplace.</p> <p>* Rodar objetos en la dirección indicada.</p>	<p>* Saltar sobre un pie alternando izquierdo-derecho, tanto en su lugar como al desplazarse.</p> <p>* Realizar rondas como "El patio de mi casa y "Doña Cigüeña".</p> <p>* Saltar con los pies juntos desde diversos objetos, aumentando gradualmente la altura.</p> <p>* Saltar en zig-zag sin pisar la línea - marcada.</p> <p>* Corriendo, saltar los obstáculos que se encuentren en su camino como ladrillos, pelotas, bastones y cuerdas colocadas a diferentes alturas.</p> <p>* Rodar hacia un lado y otro sobre el pasto o sobre una colchoneta.</p> <p>* Con la punta de una sábana en la mano, rodar hacia un lado y hacia otro, enrollándose y desenrollándose en ella.</p> <p>* Estirarse todo lo posible tratando de alcanzar el techo.</p> <p>* Tocar mientras corre, los objetos que se le vayan indicando, por ejemplo, la puerta, el piso, la pared, una pelota, la mesa, la silla, etc.</p> <p>* Realizar juegos como: "¿Quién le quita la cola al zorro?", "El lobo" y "Los cantados."</p> <p>* Rodar en línea recta y en círculo, una llanta y un aro, sin salirse de las líneas marcadas. Aumentar gradualmente la velocidad para la realización de la actividad.</p>	<p>* Cajas de madera.</p> <p>* Sillas.</p> <p>* Bancos.</p> <p>* Gises.</p> <p>* Ladrillos.</p> <p>* Pelotas.</p> <p>* Bastones.</p> <p>* Cuerdas.</p> <p>* Colchoneta.</p> <p>* Sábana.</p> <p>* Pelota.</p> <p>* Silla.</p> <p>* Mesa.</p> <p>* Paliacate.</p> <p>* Llantas.</p> <p>* Aros.</p> <p>* Gises.</p>



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Lanzar objetos hacia un punto determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> * Rodar con los pies una pelota de esponja, tanto en línea recta como en círculo, sin salirse de las líneas marcadas. * Con una escoba, empujar una pelota hacia un recogedor ubicado a un metro de distancia. Incrementar paulatinamente la distancia entre el punto de inicio y el recogedor. * Lanzar una pelota hacia una caja de cartón ubicada a un metro de distancia del sitio donde se encuentra el niño. Realizar el ejercicio con ambas manos, con una sola mano, agachado lanzar hacia arriba; de pie, lanzar hacia abajo, por encima del hombro; de espaldas, agacharse y lanzar por entre las piernas. * Lanzar platos de cartón lo más lejos posible. * Lanzar aros de madera tratando de insertarlos en un poste. * Participar en juegos como boliche, basket-ball, rayuela, "la roña", "el tragabolas". 	<ul style="list-style-type: none"> * Gises. * Pelota de esponja. * Escoba. * Pelota. * Recogedor. * Pelota. * Caja de cartón. * Platos de cartón. * Aros de madera y poste. * Boliche. * Tragabolas. * Pelotas. * Canasta. * Suelas de goma y gises.
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener objetos en movimiento durante el mayor tiempo posible. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lanzar un globo hacia arriba, tratando de no dejarlo caer mediante golpes con diversas partes del cuerpo (cabeza, manos, codos, hombros, pies, rodillas). * Por parejas, empujar un aro hacia uno y uno y otro sin dejar que se detenga. * Participar en juegos como volibol, frontón, tenis, beisbol, fútbol. 	<ul style="list-style-type: none"> * Globos. * Aros. * Redes y pelotas adecuadas * Raquetas. * Guantes y bat.

COORDINACION MOTRIZ GENERAL.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Cachar objetos con dos y con una mano.</p> <p>* Inhibir con un pie el movimiento de una pelota.</p>	<p>* Cachar con ambas manos una pelota grande colgada del techo, disminuir poco a poco el tamaño de ésta y aumentar la fuerza con que se le impulse.</p> <p>* Por parejas, cachar el aro lanzado por su compañero.</p> <p>* Botar una pelota y cacharla después de de un bote. Disminuir poco a poco el tamaño de la pelota.</p> <p>* Realizar los ejercicios anteriores con una sola mano, alternando derecha e izquierda.</p> <p>* Detener con un pie la trayectoria de una pelota grande. Disminuir gradualmente el tamaño de la pelota.</p>	<p>* Pelotas de diversos tamaños.</p> <p>* Cerdón.</p> <p>* Aro.</p> <p>* Pelotas.</p> <p>* Pelotas.</p>

RITMO. OBJETIVO PARTICULAR: Realizar movimientos rítmicos y sincronizados con diversas partes de su cuerpo.

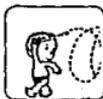


objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Reproducir sonidos mediante <u>onomatopeyas</u>. * Desplazarse siguiendo un ritmo. * Reproducir los ritmos marcados. * Realizar <u>actividades</u> siguiendo un ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pedir al niño que escuche atentamente los sonidos de la grabación y que posteriormente los reproduzca con voces onomatopéyicas, por ejemplo: el sonido de un teléfono (rin...rin.), el sonido de un reloj (tic-tac..tic-tac), etc. * Caminar rápido o lento, siguiendo el ritmo marcado por el pandero, detenerse cuando cese el sonido. * Reproducir el ritmo marcado por el pandero con palmadas, golpeando el piso - con el pie, chasqueando los dedos o la lengua. * Rayar con un gis en el pizarrón siguiendo el ritmo de "La Marcha de Zacatecas" Alternar con un ritmo de vals. * Puntear sobre una hoja siguiendo el ritmo de la música o de una rima. * Trazar líneas cortas en el pizarrón -- cuando escuche un sonido corto del silbato, trazar líneas largas cuando el sonido sea prolongado. * Dibujar círculos grandes al escuchar sonidos fuertes (tambor), pequeños para sonidos débiles (campana), líneas para los silencios. * En su lugar, marcar el paso, dar media vuelta en 3 tiempos, paso redoblado. Posteriormente marchar a paso redoblado siguiendo el ritmo de un tambor. * Cantar una canción realizando los movimientos indicados, por ejemplo: "Pin-Pon", "San Serafín del Monte", "La Tía Mónica". 	<ul style="list-style-type: none"> * Grabadora. * Cassette de sonidos. * Pandero. * Pandero. * Pizarrón. * Gises. * Grabadora. * Cassettes. * Hojas. * Lápiz. * Pizarrón. * Gises. * Silbato. * Tambor. * Campana. * Hojas. * Lápices. * Tambor.

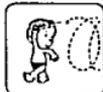
RITMO.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
	<ul style="list-style-type: none"> * Cantar una canción primero en voz alta y posteriormente en voz baja (por ejemplo "Witsi-Witsi Araña"). * Seguir el ritmo de una melodía con las partes del cuerpo que se le indiquen, por ejemplo, con la cabeza, con las <u>ma</u>nos, con el pie. * Jugar a "Las sillas" realizando las actividades solicitadas siguiendo el ritmo de la música y sentándose rápidamente cuando cese la melodía. * Variar el ejercicio anterior utilizando en lugar de sillas, al dejar de escuchar la música deberán saltar rápidamente — dentro de uno de los aros distribuidos previamente sobre el piso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Grabadora. * Cassette. * Sillas. * Grabadora. * Cassette. * Aros. * Grabadora. * Cassette.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Seguir con la mirada la trayectoria de diversos objetos.</p>	<p>* Seguir un objeto con la mirada, tanto en trayectoria horizontal, vertical, - diagonal y en círculo. Mover lentamente el objeto (lápiz, por ejemplo) frente al niño.</p> <p>* Con una linterna del tamaño de una pluma, practicar seguimiento con la mirada en trayectorias similares a las anteriores.</p> <p>* Realizando con la linterna los movimientos anteriores, pedir al niño que siga la luz simultáneamente con la mirada y con el dedo, colocando el dedo sobre la luz de la linterna.</p> <p>* Seguir con la mirada la trayectoria de un carro de tracción y de una pelota - colgada del techo.</p>	<p>* Lápiz.</p> <p>* Linterna.</p> <p>* Linterna.</p> <p>* Carro de tracción.</p> <p>* Pelota.</p> <p>* Cordón.</p>
<p>* Representar gráficamente las trayectorias de diversos objetos.</p>	<p>* Trazar en el pizarrón la trayectoria del carro y de la pelota.</p>	<p>* Pizarrón.</p> <p>* Gises.</p>
<p>* Realizar movimientos simultáneos con ambas manos.</p>	<p>* Amasar plastilina o masilla con ambas manos. Posteriormente realizar bolitas de plastilina utilizando las palmas de las manos.</p>	<p>* Plastilina.</p>
<p>* Realizar movimientos manuales diseñados.</p>	<p>* En pliegos de papel, realizar con ambas manos, empujadas de pintura digital, - círculos tanto hacia adentro como hacia afuera.</p>	<p>* Pliego de papel manila.</p> <p>* Pintura digital.</p>
<p>* Realizar movimientos manuales diseñados.</p>	<p>* Planchar, sosteniendo la prenda con una mano y moviendo en la otra una plancha de juguete.</p>	<p>* Plancha de juguete.</p> <p>* Blusa.</p>
<p>* Realizar movimientos manuales diseñados.</p>	<p>* De un montón de huesos de chabacano - pintados de diversos colores, tomar con una mano los de un color determinado y colocarlos en una caja, con la otra mano tomar los de otro color y ponerlos - en otra caja.</p>	<p>* Huesos de chabacano.</p> <p>* 2 cajas pequeñas.</p>



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Realizar ejercicios de relajamiento muscular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Repartir entre sus compañeros, las cartas de una baraja. Enseñarle juegos sencillos para que practiquen repartir, una por una, las cartas. * Por equipos, colgar prendas (suéteres, pañuelos, bufandas, etc.) en un cordón sosteniéndolas con pinzas. * Enrollar hilo grueso o estambre alrededor de su dedo índice. * Enhebrar cuentas y sopa de pasta en hilo plástico formando collares y pulseras. * Picar libremente sobre una hoja, graduando el espacio hasta llegar a líneas y figuras sencillas. * Razar papel crepé y pegarlo sobre la parte de la hoja que se le indique. * Recortar con los dedos figuras sencillas (círculos, cuadrados, triángulos) y pegarlos sobre las figuras correspondientes en una hoja similar a la que se recortó. * Recortar libremente con tijeras, posteriormente recortar sobre líneas y figuras sencillas. * Hilvanar en una tabla de perforcel. Iniciando con hilo plástico sin aguja, posteriormente con aguja despuntada y estambre. Practicar diversas puntadas. * Pintar libremente sobre pliegos de papel con gises de colores, crayolas o pintura digital. * Trazar líneas rectas, curvas y círculos con movimientos amplios del brazo, en el pizarrón, papel y arena. 	<ul style="list-style-type: none"> * Baraja. * Cordón. * Pinzas para la ropa. * Hilo grueso o estambre. * Hilo plástico * Cuentas. * Sopa de pasta * Hojas. * Punzón. * Unicel. * Papel crepé. * Hojas. * Resistol. * Hojas impresas. * Resistol. * Hojas. * Lápiz. * Tijeras. * Tabla de perforcel de 10 X 10 cm. * Hilo plástico * Papel manila. * Gises, crayolas o pintura digital. * Pizarrón. * Papel manila. * Gises, arena.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Realizar ejercicios de aprestamiento para la lectoescritura.</p>	<p>* Realizar y colorear figuras sencillas utilizando plantillas. Posteriormente realizar la actividad sin la ayuda de plantillas.</p> <p>* Seguir con el dedo el trayecto de líneas horizontales y verticales: rectas, curvas y quebradas. Posteriormente, delinearlas con crayolas o colores.</p> <p>* Trazar líneas de un punto marcado hacia otro.</p> <p>* Trazar espirales o bucles siguiendo los puntos marcados en la hoja. Posteriormente realizarlos sin la ayuda de puntos.</p> <p>* Doblar una hoja en cuatro partes, trazar un círculo en cada parte, pegar confeti, delinear, picar y puntear sobre las líneas de cada círculo.</p> <p>* Doblar una hoja en 8 partes y colorear cada una en direcciones diferentes (arriba-abajo, izquierda-derecha, inclinada de abajo hacia arriba, etc.).</p> <p>* Doblar una hoja en 16 partes y dibujar un punto dentro de cada una. Pegar un pequeño círculo de papel lustre sobre cada punto. Variar la actividad realizando figuras o líneas dentro de cada uno de los espacios marcados.</p> <p>* En una hoja de cuadrícula grande, marcar 3 puntos (uno en cada cuadro) de arriba hacia abajo y una cruz en el siguiente cuadro; continuar la secuencia hasta el último cuadro de la columna.</p>	<p>* Hojas. * Plantillas. * Lápiz. * Colores.</p> <p>* Hojas. * Lápiz. * Colores.</p> <p>* Hojas. * Lápiz.</p> <p>* Hojas. * Lápiz.</p> <p>* Hojas. * Lápiz, color. * Confeti, resistol. * Punzón.</p> <p>* Hojas. * Crayolas.</p> <p>* Hojas. * Lápiz. * Círculos. * Resistol.</p> <p>* Hoja de cuadrícula. * Lápiz.</p>

NOCION DERECHA-IZQUIERDA. OBJETIVO PARTICULAR. Discriminar la izquierda de la derecha con referencia a sí mismo, a otras personas y objetos y en el plano gráfico.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Diferenciar lado izquierdo y derecho a partir de la percepción de los latidos del corazón.</p> <p>* Realizar actividades diferenciando los miembros de ambos lados de su cuerpo.</p>	<p>* Acostado boca-arriba, con los ojos cerrados, colocar ambas manos sobre el lado correspondiente del pecho. Identificar el lado izquierdo por la percepción de los latidos del corazón en la mano izquierda.</p> <p>* Dibujar la silueta del niño acostado boca arriba y boca-abajo. Pedirle que dibuje el corazón sobre el lado en que siente los latidos.</p> <p>* Frente a un espejo, trazar con su dedo una línea imaginaria pasando por el centro de su cuerpo. Posteriormente trazar la línea con plumón sobre su imagen en el espejo. Pedirle que mueva primero las partes de su cuerpo correspondientes al lado del corazón (izquierdo) y después las del lado contrario, por ejemplo: levantar la mano izquierda, subir la ceja del mismo lado, tocarse la oreja izquierda con la mano izquierda, etc.</p> <p>* Dibujar en el pizarrón círculos en sentido contrario a las manecillas del reloj, primero con la mano izquierda y después con la derecha. Comparar su ejecución con cada una de las manos.</p> <p>* Pedir al niño que, descalzo, camine libremente por el salón, primero con un pie entalcado y después con el otro. Posteriormente, pedirle que coloque cada pie sobre las huellas correspondientes. Pedirle que al terminar la actividad se ponga los zapatos en el pie correspondiente.</p> <p>* Participar en juegos como "Twister" y el "Juego del Calentamiento".</p>	<p>* 2 Pliegos de papel manila.</p> <p>* Crayolas.</p> <p>* Espejo de cuerpo entero</p> <p>* Plumones.</p> <p>* Pizarrón.</p> <p>* Gises.</p> <p>* Talco.</p> <p>* Zapatos.</p> <p>* "Twister".</p>



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar izquierda-derecha en sí mismo y en otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Colocar un listón rojo en el brazo derecho y un azul en el brazo izquierdo de cada niño. Por parejas, colocarse frente a frente y, guiándose por los listones, mover ambos las partes indicadas, por ejemplo, levantar la mano derecha, subir el hombro izquierdo. etc. * Tocar las partes del cuerpo que se le soliciten, tanto en sí mismo como en sus compañeros, guiándose por los listones colocados en los brazos o en las piernas de cada uno de ellos. Hacer el ejercicio de frente y de espaldas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Listones de colores. * Listones de colores.
<ul style="list-style-type: none"> * Diferenciar izquierda-derecha en relación a sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Poner frente al niño frijoles y botones pedirle que coloque en la caja del lado izquierdo los botones y en la del lado derecho los frijoles. * Participar en rondas y canciones que impliquen movimientos hacia la izquierda y hacia la derecha, por ejemplo: "Miguel Miguel, Miguel". * Caminar en la dirección que se le indique para encontrar un objeto; por ejemplo: caminar hacia adelante 3 pasos, dar vuelta a la derecha, seguir 3 pasos hacia adelante y decir que mueble u objeto se encuentra ahí. 	<ul style="list-style-type: none"> * Frijoles. * Botones. * 2 cajas pequeñas. * Muebles u objetos del salón.
<ul style="list-style-type: none"> * Discriminar derecha izquierda en el plano gráfico. 	<ul style="list-style-type: none"> * En una hoja dividida por una línea vertical, dibujar un círculo del lado izquierdo. * Dibujar los objetos que se le indiquen, a la izquierda o a la derecha de las figuras que se encuentren en la hoja, por ejemplo: dibujar una pelota del lado izquierdo de la figura del niño, una silla del lado derecho de la mesa, etc. * Seguir instrucciones para localizar determinados sitios en mapas sencillos. Pedirle que indique como llegar a determinados lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas. * Lápiz. * Hojas impresas. * Lápiz. * Mapas de la escuela o de la colonia.

MEMORIA. OBJETIVO PARTICULAR: Estimular la habilidad del niño para recordar estímulos visuales y auditivos.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Realizar las actividades solicitadas en el orden dado. * Repetir correctamente una serie de frases. * Repetir series de palabras en el orden indicado. * Evocar series de dígitos en el orden indicado. * Recordar detalles de una historia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pedir al niño que realice 2 actividades sencillas en el orden que se le indique por ejemplo: cerrar la puerta y abrir la ventana; tirar un papel al bote de basura y recoger un lápiz, etc. Aumentar el número de instrucciones a medida que el niño logre realizar las actividades en el orden correcto. * Decir al niño una frase sencilla y pedirle que la repita. Iniciar con frases cortas, graduando poco a poco su complejidad. * Pedir al niño que escuche con atención una serie de palabras y que, posteriormente las repita en el mismo orden. Graduar el número de palabras de acuerdo a la habilidad del niño para recordarlas. El ejercicio se puede variar realizando juegos como " El Navío cargado de...", pidiendo a los niños que, a quien le avienten la pelota diga el nombre de una fruta, el siguiente niño deberá repetir lo que dijo su compañero y aumentar otro nombre, y así sucesivamente. * Pedir al niño que repita las series de dígitos que se le indiquen en el mismo orden. * Repetir series de dígitos en orden inverso. Variar el número de dígitos de acuerdo a la habilidad demostrada por el niño para repetir las cifras señaladas. * Relatar una historia o cuento al niño, pedirle que lo escuche con atención. Posteriormente, formularle preguntas acerca de la historia. Finalmente, pedirle que relate lo que recuerde del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Bote de basura. * Lápiz. * Pelota.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
* Recordar detalles de una gráfica.	* Mostrar al niño ilustraciones de las épocas del año, pidiéndole que las observe con atención durante un momento. Posteriormente guardarlas y pedirle que mencione lo que haya observado, hacerle preguntas respecto a las cosas de cada gráfica, por ejemplo: ¿Con qué jugaba la niña?. Las ilustraciones se trabajaran una por una.	* Gráficas de las épocas del año.
* Evocar el objeto faltante.	* Colocar una serie de objetos (de 2 a 8) sobre la mesa, pedir al niño que los observe con atención, recogerlos y colocarlos nuevamente exceptuando uno de ellos, preguntar al niño cuál es el objeto que falta.	* Lápiz. * Pluma, goma, sacapuntas, gis, borrador, portalápices, marcador.
* Reproducir secuencias en el orden indicado.	* Colocar una serie de fichas de colores, después de que el niño las haya observado, quitar el modelo y pedirle que acomode las fichas en el orden observado.	* Fichas de colores.
* Recordar y reproducir figuras sencillas.	* Mostrar al niño un dibujo sencillo (por ejemplo una casa, una pelota con adornos etc.), guardarlo y pedirle que realice el dibujo tal y como lo recuerde. Se puede variar el ejercicio utilizando palillos, pijas o sopa para que reproduzca la figura.	* Dibujos. * Hojas. * Lápiz.
* Recordar el orden de una serie de tarjetas.	* Utilizando ilustraciones que lleven la secuencia de una historia, hacer el relato sobre ésta. Posteriormente, pedir al niño que acomode las ilustraciones mientras hace el relato. Las ilustraciones se pueden recortar de la sección dominical de los periódicos.	* Palillos, sopa. * Perforcel. * Pijas.
* Recordar el sitio donde se encuentra cada tarjeta.	* Jugar "Memorama".	* Tarjetas de historietas en secuencia. * "Memorama".

RECONOCIMIENTO DE FORMAS; OBJETIVO PARTICULAR: Identificar y nombrar figuras y objetos cotidianos.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar objetos semejantes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Colocar en una caja diversos juguetes: canicas, yo-yos, dados, carros, etc. Pedir al niño que separe las canicas, los yo-yos, los dados y los carros. * Realizar el mismo ejercicio con figuras geométricas sencillas, de diversos colores y tamaños. 	<ul style="list-style-type: none"> * Caja de zapatos. * Canicas. * Yo-yos. * Dados, carros * Figuras geométricas de cartón.
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar objetos comunes mediante el tacto. 	<ul style="list-style-type: none"> * Con los ojos cerrados, tomar un objeto de una caja, palparlo y decir el nombre del objetos. Los objetos deberán ser conocidos y usuales para el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> * Caja. * Lápiz, sacapuntas, canicas, cuchara.
<ul style="list-style-type: none"> * Discriminar entre varios estímulos, aquellos que sean iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Presentar al niño una hoja impresa con figuras geométricas diversas (por ejemplo: cuadrados, círculos, rombos, óvalos rectángulos), pedirle que coloree cada una de ellas con el color correspondiente al modelo que se le muestre. * Pedir al niño que una las figuras iguales de 2 hileras. El color de cada figura similar deberá ser diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas impresas. * Colores. * Hoja impresa. * Lápiz.
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar la figura correspondiente a la silueta. 	<ul style="list-style-type: none"> * Observar las sombras que se forman sobre una hoja de una mano, un libro, un lápiz etc., Posteriormente, unir la hilera de figuras con la silueta que corresponda a cada una de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas impresas. * Lápiz. * Libro.
<ul style="list-style-type: none"> * Localizar las figuras al escuchar sus nombres. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pedir al niño que coloque las figuras correspondiente en cada uno de los orificios de la placa de unicel. Realizar el resaque de figuras con anterioridad utilizando un cuchillo o navaja. * Jugar a "La Lotería". 	<ul style="list-style-type: none"> * Lámina de unicel. * Figuras de unicel. * Lotería.
<ul style="list-style-type: none"> * Trazar correctamente las figuras sencillas que se le solicite. 	<ul style="list-style-type: none"> * Trazar las figuras que se le indiquen: círculo, cuadrado, triángulo, rombo, rectángulo, cruces, una casa utilizando las formas geométricas mencionadas. Se puede realizar el ejercicio utilizando do plantillas para las figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas. * Lápiz. * Plantillas.

CONSTANCIA DE FORMA. OBJETIVO PARTICULAR: Identificar una figura en diferentes contextos, aún cuando varíe en tamaño, textura o color.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Agrupar objetos similares. * Diferenciar formas iguales entre figuras similares. * Identificar letras similares dentro de diversos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Buscar en una revista zapatos, aretes, - mesas, sillas u otros objetos. Recortarlos y pegarlos por separado: pegar en - una hoja todos los zapatos, en otra todos los aretes, etc. * Presentar al niño una hoja con flores de diversos tipos (margaritas, rosas, azucenas, etc), pedirle que ilumine todas las que sean iguales a la que esté encerrada en un círculo (por ejemplo, una rosa). - Las flores variarán en cuanto a forma y tamaño (presentando por ejemplo: botones de rosas, rosas grandes, chicas, con pocos y muchos pétalos). * Realizar la misma actividad con letras, pidiéndole que encierre en un círculo todas las letras iguales a la del modelo. Por ejemplo, pedirle que encierre todas las letras iguales a ésta: "M", en una hoja que contenga letras "M", y "N" en diferentes tipos de letras, tamaños y colores. Se puede variar el ejercicio utilizando letras recortadas de revistas y periódicos pegadas en la hoja. * Pedir al niño que busque en una revista todas las letras "n" que encuentre. Recortarlas y pegarlas en una hoja en la - sición correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> * Revista. * Tijeras. * Resistol. * Hojas. * Hoja impresa. * Colores. * Hoja impresa. * Lápiz. * Periódico. * Tijeras. * Resistol. * Revistas. * Tijeras. * Resistol.

DISCRIMINACION FIGURA-FONDO. OBJETIVO PARTICULAR: Selección entre varios, un estímulo en particular.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Localizar las figuras geométricas -- que se encuentren dentro de una escena.</p> <p>* Discriminar la figura que se le indique entre una serie de figuras entrelazadas.</p> <p>* Encontrar las "figuras escondidas" en una lámina.</p>	<p>* Mostrar al niño una lámina representando a una señora lavando platos en la cocina. Pedirle que observe cuidadosamente e ilumine de diferentes colores las cosas que tengan la forma de círculos (platos), cuadrados (ventana), rectángulo (puerta), triángulo (tazas), etc.</p> <p>* Mostrar al niño el dibujo de dos figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos o rectángulos) entrelazadas, pedirle que delinie cada una con colores diferentes.</p> <p>* Delinear cada uno de los cinco animales o frutas entrelazadas que se le presenten, por ejemplo, un pato, un gato, un delfín, un caballo, una tortuga.</p> <p>* Presentar al niño una lámina con figuras de animales escondidas entre los arbustos del paisaje, (este material se puede recortar de la sección dominical de algunos periódicos o de revistas infantiles de entretenimiento) pedirle - que ilumine cada uno de ellos con los colores que se le indique (por ejemplo: el pato, amarillo; el pájaro, azul, etc. Posteriormente se puede realizar la actividad sin que se le diga el nombre de los animales escondidos, proporcionándole solamente el número de ellos.</p> <p>* Presentar al niño una lámina dividida - en varias partes con signos diversos - dentro de cada una. Pedirle que coloree cada parte de acuerdo a la clave de colores que se le indique, con el fin de conocer la figura que se formará en la lámina. Este material también puede obtenerse de la sección dominical del periódico o de las revistas de entretenimiento infantiles.</p>	<p>* Lámina. * Colores.</p> <p>* Hoja impresa. * Colores.</p> <p>* Hojas impresas * Colores.</p> <p>* Lámina con figuras escondidas.</p> <p>* Lámina. * Colores.</p>



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Identificará sonidos producidos en su medio ambiente.</p>	<p>* Pedir al niño que escuche una grabación con sonidos familiares de la comunidad: carros que frenan, motos, aviones, pájaros, el taconeo de las personas, el sonido de la escoba al barrer la calle, - el ladrido de los perros, etc. Preguntarle cuáles puede identificar y decirle a que corresponden los sonidos que desconozca.</p> <p>* Con los ojos cerrados, escuchar los mismos sonidos pero en diferente orden, - tratando de identificar cada uno de ellos. Posteriormente se puede realizar el ejercicio con sonidos hechos por sus compañeros, por ejemplo: tocar la puerta, razar papel, mover la silla, etc.</p>	<p>* Grabadora. * Cassette de sonidos.</p>
<p>* Identificar el lugar de donde provienen los sonidos</p>	<p>* Con los ojos cerrados, señalar hacia el sitio donde escuche el sonido que previamente se le indique: tocar en madera, razar papel, la voz de la maestra o de alguno de sus compañeros en especial. Procurar cambiar constantemente de lugar al emitir los sonidos.</p>	
<p>* Identificar un sonido determinado aún cuando exista interferencia.</p>	<p>* Con el radio encendido a un volumen bajo, pasar lista sin seguir el orden cotidiano. Los niños deberán poner atención para contestar al escuchar su nombre. Realizar en días subsecuentes el ejercicio aumentando el volumen del radio.</p> <p>* Realizar la grabación de los niños en el recreo o en una reunión, pedirles que escuchen la grabación indicando con una palmada cuando escuchen determinada palabra o la voz de algún compañero en especial.</p>	<p>* Radio. * Lista de asistencia.</p> <p>* Grabadora. * Cassette.</p>

CONCEPTOS DE TAMAÑO. OBJETIVO PARTICULAR: Adquirir las nociones referentes a la magnitud de los objetos.

objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Diferenciar objetos grandes, medianos y chicos.</p>	<p>* Dibujar en el pizarrón un círculo grande y otro chico, mencionando el tamaño correspondiente a cada uno. Pedir al niño que trace en su cuaderno un círculo grande y uno chico y otras figuras como cuadrados, triángulos.</p> <p>* Trazar otro círculo de tamaño mediano entre el grande y el chico, hacer notar que no corresponde a ninguno de esos tamaños por lo que se dice que tiene un tamaño mediano.</p> <p>* Comparar las manos del instructor con la de los niños, identificar cual es la más grande, cual la más chica y cual la mediana.</p> <p>* Buscar y recortar figuras de frutas, casas o carros de diferentes tamaños, pegarlas siguiendo el orden de menor a mayor y viceversa.</p>	<p>* Pizarrón. * Gises. * Hojas. * Lápiz.</p> <p>* Revistas. * Tijeras * Hojas. * Resistol.</p>
<p>* Identificar la longitud larga o corta de diversos objetos.</p>	<p>* Descalzo, con los pies entalcados, arrastrar un pie dibujando una línea, con el pie contrario trazar una línea más larga que la anterior.</p> <p>* Comparar los lápices para determinar quién posee el lápiz más corto y quién el más largo.</p> <p>* Comparar la longitud de sus brazos y del pelo de las niñas.</p> <p>* Trazar en su cuaderno palitos largos y cortos.</p>	<p>* Talco.</p> <p>* Lápices.</p> <p>* Cuaderno. * Lápiz.</p>
<p>* Diferenciar objetos anchos y angostos.</p>	<p>* Trazar sobre el piso una carretera ancha y otra angosta, proporcionar carritos a los niños para que los corran por ambas carreteras.</p> <p>Pedirles que tracen las carreteras en sus cuadernos y que dibujen la trayectoria de los carros.</p> <p>Separar palitos de paleta anchos y angostos.</p>	<p>* Gises. * Carritos.</p> <p>* Cuadernos. * Lápices.</p> <p>* Palos de paleta. * Hojas. * Colores.</p>
<p>* Identificar magnitudes en el plano gráfico.</p>	<p>* Presentar unas hojas con figuras de árboles grandes, chicos y medianos, pedirle que ilumine los grandes de rojo, los chicos de verde y los medianos de azul.</p> <p>Realizar actividades similares para largo y corto, ancho y angosto.</p>	<p>* Hojas. * Colores.</p>

CONCEPTOS DE CANTIDAD. OBJETIVO PARTICULAR: Desarrollar las nociones referentes al monto aproximado del número de objetos.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Discriminar los - conceptos de mucho poco y nada. * Diferenciar los -- conceptos de mayor, menor e igual que. * Identificar en forma gráfica conjuntos con más, menos o igual número de elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Entregarle a uno de los niños un puñado de frijoles, o otro de ellos una cantidad menor y a otro no darle nada. Colocando los frijoles en una tapa de plástico, hacerles notar las diferencias entre los dos montones y enfatizar que uno de sus compañeros no tiene nada de frijoles. * Proporcionarles 3 botellas con agua: una llena, otra con menos de la mitad de líquido y una vacía. Preguntarles cual tiene más agua, cual tiene menos y cual no tiene nada. * Proporcionar al niño 10 fichas de color rojo, 10 azules, 5 amarillas y 15 verdes. Pedirle que, por colores, las coloque en hileras observando cuales son más cuales menos y cuales tienen la misma cantidad. Posteriormente, pedirle que forme grupos de 4 fichas tomando una de cada color. Hacerle notar que las que son menos forman parte de pocos grupos, las que tienen la misma cantidad forman parte de un mismo número de conjuntos, y las que son más, sobran una vez agrupados los conjuntos. * Proporcionar al niño hojas impresas para que marque lo que se le indique: relacionar uno a uno los elementos de los conjuntos de cada columna e iluminar los que tengan más, encerrar en un círculo los que tengan menos y tachar los que sean iguales. * Dibujar más, menos o igual número de elementos que los que se encuentren dibujados en cada conjunto de la hoja que se proporcione. 	<ul style="list-style-type: none"> * Frijoles. * Tapas. * Botellas o vasos. * Agua. * Fichas de colores. * Hojas impresas. * Lápiz. * Colores. * Hojas impresas. * Colores.

POSICION EN EL ESPACIO. OBJETIVO PARTICULAR: Distinguir una forma determinada entre otras, sea que se presente en situación idéntica, rotada o invertida.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Identificar figuras invertidas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar al niño cuadrados, rombos, triángulos y rectángulos de cartón. Pedirle que tome una de las figuras y la coloque en la posición que se le muestre (por ejemplo, el rectángulo: colocarlo en posición horizontal, vertical, sobre uno de sus vértices). Hacerle notar que a pesar de su posición las figuras siguen siendo las mismas y que aún el cuadrado y el rombo, colocados en forma similar, mantienen ciertas diferencias. Posteriormente, pedirle que ilumine con diferentes colores los cuadrados, los triángulos, los rombos y los rectángulos que se encuentren en una hoja dibujados en diversas posiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Figuras geométricas de cartón. * Hojas impresas * Colores. * Hojas impresas * Plumón:
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar las diferencias de posición en los detalles de figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar al niño una hoja con dibujos de un objeto en la misma posición - excepto uno que se colocará invertido. Pedirle que marque la figura que se encuentre en diferente posición. * Mostrar al niño una hoja con dibujos de un objeto o animal, por ejemplo: 3 gatos con la cola levantada hacia un lado y 1 con la cola hacia el lado contrario. Pedirle que encierre en un círculo el que tiene la cola hacia el lado contrario. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas impresas * Plumones.
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar figuras con posición igual al modelo que se le muestre. 	<ul style="list-style-type: none"> * Presentar al niño una hoja con una hilera de figuras similares pero en posiciones diferentes (por ejemplo: una niña caminando, corriendo, parada). Mostrarle una tarjeta con la figura en una de las posiciones (corriendo) y pedirle que busque en sus figuras una con posición similar y que la encierre en un círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Hojas impresas * Plumones.
<ul style="list-style-type: none"> * Reproducir modelos con figuras geométricas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Con bloques de madera rectangulares, cuadrados, triangulares y circulares, reproducir la figura de la tarjeta que se le muestre (ejemplo: una casa). 	<ul style="list-style-type: none"> * Bloques de madera. * Tarjetas con modelos.

RELACIONES ESPACIALES. OBJETIVO PARTICULAR: Determinar la relación de 2 o más objetos con relación a uno mismo o con respecto a la posición relativa de los objetos.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>Al término de las actividades el niño será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ubicar los objetos cerca o lejos de sí mismo. * Identificar la posición de sí mismo y de diversos objetos (arriba-abajo, dentro-fuera, izquierda-derecha). 	<ul style="list-style-type: none"> * Por parejas, colocarse tocándose las manos, decirle a los niños que están cerca de su compañero, preguntarles inmediatamente si están cerca o lejos. Posteriormente, pedirles que caminen con las manos extendidas hacia extremos contrarios del salón, diciéndoles que están lejos de su compañero, preguntarles si están cerca o lejos. Repetir el ejercicio realizando las mismas preguntas pero esta vez sin proporcionarles la respuesta anticipadamente, solo en caso de que el niño no conteste adecuadamente se le brindará ayuda. * Sentado en su lugar, nombrar los objetos que puede tocar sin moverse de su sitio, por ejemplo: silla, lápiz, libro, mesa. Decirle que los objetos están cerca de él, preguntarle inmediatamente si los objetos están cerca o lejos de él. Repetir el ejercicio con las indicaciones de la actividad anterior. * Pedirle al niño que tome una fotografía dentro del salón. Posteriormente deberá identificar en la foto los objetos que se encontraban cercanos y lejanos a él. * Realizar actividades similares a las del objetivo anterior, utilizando aros y cajas grandes de cartón para las posiciones dentro-fuera, así como una caja de zapatos y objetos pequeños para que guarde unos dentro de la caja y deje otros fuera de la misma. * Con indicaciones similares al las de las actividades del primer objetivo, colocar se sobre y bajo una mesa, una silla, colocar objetos pequeños bajo y sobre un libro, una caja, una silla, sobre la cabeza, bajo las sentaderas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Objetos del salón. * Cámara fotográfica (instantánea). * Aros. * Cajas grandes de cartón. * Caja de zapatos. * Diversos objetos pequeños * Mesa. * Silla. * Caja de cartón * Libro. * Diversos objetos.

RELACIONES ESPACIALES.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Identificará la posición de objetos en el plano gráfico.</p>	<p>* De la misma forma para las posiciones de izquierda y derecha, utilizar objetos y mobiliario similares a los anteriores - ubicándolos tanto a la izquierda como a la derecha del niño y de varios objetos.</p> <p>* Presentar al niño diversas hojas con dibujos de objetos colocados en diversas posiciones respecto a la figura de un niño (adelante, atrás, arriba, abajo, arriba, abajo, dentro de su mochila, fuera de ella, a la izquierda o a la derecha). Pedirle que realice diferentes acciones en cada una de ellas (por ejemplo: colorear el libro que está dentro de la mochila, delinear la casa que está detrás del niño, puntear sobre el pájaro que está sobre un árbol, etc).</p> <p>* Dibujar en una hoja lo que se le indique por ejemplo: un árbol, una pelota detrás del árbol, un sol sobre él, un pájaro bajo el sol, una casa a la izquierda del árbol, un carro a la derecha de la casa, un niño delante de la casa.</p>	<p>* Caja. * Diversos objetos. * Silla, mesa, aros. * Hojas impresas * Lápices. * Colores.</p>
<p>* Reproducir modelos de bloques y pijas</p>	<p>* Proporcionar al niño bloques o cubos de colores, realizar un modelo frente al niño mencionando la posición en que se van colocando los cubos, por ejemplo, el rojo sobre el azul, el amarillo a la izquierda del rojo, etc. Pedir al niño que realice un modelo similar con sus cubos, señalando la posición en que va ubicando cada uno de ellos (cuando se le indiquen las posiciones izquierda o derecha, se señalarán tomando en cuenta la posición del niño y no del instructor). Realizar el mismo ejercicio utilizando una tabla perforada y pijas de colores.</p> <p>* Mostrar al niño el modelo deseado (tanto de pijas como de cubos) en una tarjeta, pedirle que observe cuidadosamente el diseño y lo realice con el material adecuado (cubos o pijas) tal y como lo vea.</p>	<p>* Hojas. * Lápiz. * Cubos de colores. * Tabla de perforcel. * Pijas. * Tarjetas con diseños. * Cubos. * Tabla.</p>

NOCIONES TEMPORALES. OBJETIVO PARTICULAR: Desarrollar la estimación de los factores temporales - involucrados en el movimiento: duración y secuencia.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Diferenciar las nociones temporales: ayer-hoy-mañana; - día y noche, mañana-mediodía y tarde, antes-ahora-después.</p>	<p>* Pedirle al niño que diga que actividades que le gustaría realizar hoy (en este - en la escuela. Posteriormente, organizar grupos que realicen las actividades que ellos mismos hayan planeado, como: sacudir los muebles, pintar un mural, etc. Enumerar las actividades que llevaron a cabo hoy y pedirles que hagan dibujos -- que ilustren las actividades y colocarlos en un muro.</p> <p>* Al día siguiente, preguntarle sobre las actividades que realizó ayer. Organizar nuevas actividades para el día de hoy, diferentes a las de ayer (por ej juegos grupales). Establecer las diferencias entre las actividades de ayer y las de hoy. Solicitarles que sugieran actividades -- que quisieran hacer mañana, diferentes a las de hoy y ayer.</p> <p>* Pedirles que dibujen en un calendario la actividad realizada ayer, hoy y la que - se realizará mañana, así como dibujos referentes al estado del tiempo durante - los días mencionados.</p> <p>* Pedir a los niños que observen y expliquen la diferencia entre el día y la noche en dos láminas con dibujos alusivos. Solicitarles que narren las actividades que realizan en el día y las que hacen en la noche.</p> <p>* Hacer énfasis en la importancia de levantarse temprano en la mañana para el mejor aprovechamiento del día. Establecer la diferencia, ejemplificando con las actividades señaladas en el reloj de cartón, entre la mañana, mediodía y - la tarde.</p> <p>* Pedirles que dibujen y colorean los alimentos que ingieren en el desayuno, la comida y la cena.</p> <p>* Simular actividades como bañarse, comer, dormir, pidiéndoles que realicen las actividades que hacen <u>antes</u>, <u>ahora</u> y <u>des-</u></p>	<p>* Objetos y material del salón.</p> <p>* Calendario.</p> <p>* Crayolas.</p> <p>* Láminas alusivas al día y la noche.</p> <p>* Reloj de actividades.</p> <p>* Hojas.</p> <p>* Colores.</p>

NOCIONES TEMPORALES.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<p>* Diferenciar los -- conceptos rápido y lento.</p> <p>* Identificar el pri- mer y último obje- to de una serie.</p>	<p>pués de la actividad en cuestión, por ejemplo: <u>antes</u> de bañarse se desviste, se baña frotándose el jabón y poniéndose shampú en el pelo, <u>después</u> se seca y se viste.</p> <p>* Caminar siguiendo el ritmo de un pandero. Señalarles cuando están caminando rápido y cuando lo hacen lento. Posteriormente preguntarle como camina uno de sus compañeros (rápido) con respecto a otro -- (lento). Por parejas, hacerlos caminar y correr un tramo mientras sus compañeros cuentan, preguntarles quién llegó más rápido y -- quién tardó más (lento). Imitar animales como la tortuga y el conejo. Identificar al que camina más rápido y al más lento.</p> <p>* Escuchar el sonido de un silbato y dibujar una línea de acuerdo a la duración del sonido: por ejemplo: para un sonido prolongado dibujar una línea en el pizarrón desde el inicio hasta el final del sonido; para un sonido corto seguir el mismo procedimiento. Identificar la línea que se realizó más rápidamente y la que tuvo mayor duración.</p> <p>* Formar a los niños por estaturas, señalando que el que encabeza la fila es el primero y el del final es el último. Pedirle al niño que señala la primera banca de la fila y la última de ésta. Mostrarle una gráfica con varias personas haciendo fila, pidiéndole que ilumine a la persona que está primero y encierre en un círculo a la persona que sea la última de la fila.</p>	<p>* Bancas.</p> <p>* Lámina.</p>

ANÁLISIS Y SÍNTESIS. OBJETIVO PARTICULAR: Integrar y/o aislar los elementos de un todo.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar los elementos de una figura. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pedir al niño que mencione las partes que integran la figura que se le muestre por ejemplo: al mostrarle un perro, el niño deberá mencionar las partes que lo constituyen: cabeza, patas, ojos, cola, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas con figuras sencillas.
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar el elemento faltante en una figura. 	<ul style="list-style-type: none"> * Presentar al niño figuras similares a las de la actividad anterior, con la variante de que a cada una le falte un elemento. Pedirle que diga cual es la parte que falta. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas con figuras incompletas.
<ul style="list-style-type: none"> * Reconocer un objeto al observar solo una parte de él. 	<ul style="list-style-type: none"> * Colocar un objeto detrás de una caja, mostrando solo una parte de éste, Pedir al niño que diga de que objeto se trata. 	<ul style="list-style-type: none"> * Caja. * Caja de crayolas, cuaderno, libro, florero,
	<ul style="list-style-type: none"> * Mostrar una lámina con una figura de la cual se observe solamente una parte, cubriendo lo demás con un cartón recortado en varias partes, de manera que si el niño no identifica la figura, se pueda descubrir fácilmente otra parte de la figura levantando otro de los pedazos de cartón. Iniciar con una cubierta dividida en 4 partes e ir aumentando poco a poco el número de éstas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lámina con figuras. * Pedazo de cartón o cartulina.
<ul style="list-style-type: none"> * Armar rompecabezas sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Presentar al niño tarjetas con figuras de animales, frutas o figuras geométricas, proporcionarle otras tarjetas similares pero cortadas en varias partes. Pedirle que una las partes sobre las tarjetas completas para formar una figura igual al modelo. Iniciar con tarjetas divididas en 4 partes, aumentando progresivamente el número de divisiones. * Presentar al niño tarjetas divididas en varias partes (4, 6, 8, 10 o más). Pedirle que las una para formar una figura. Aumentar progresivamente el número de partes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjetas con figuras. * Tarjetas cortadas en 4, 6, 8, 10 o más partes. * Tarjetas cortadas en 4, 6, 8, 10 o más partes.



objetivos específicos	actividades sugeridas	recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar palabras que inicien o terminen con la misma letra o sílaba. 	<ul style="list-style-type: none"> * Leer un pequeño cuento al niño pidiéndole que dé una palmada cuando escuche palabras que empiecen con "a" o cualquier otra vocal. Posteriormente pedirle que palmee una vez cuando escuche palabras que comiencen con esa letra y dos palmadas cuando escuche palabras que empiecen con otra vocal. * Pedir al niño que cuando escuche palabras que terminen con determinada sílaba, por ejemplo "sa" toquen un silbato. Se puede utilizar un cuento o bien relatarles una historia. Hacer el mismo ejercicio con sílabas iniciales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuentos ilustrados. * Cuentos ilustrados. * Silbatos.
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar las sílabas que forman una palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> * Realizar juegos del tipo "De tén Marín" donde el niño tiene la oportunidad de mediante el juego, dividir las palabras en sílabas. 	
<ul style="list-style-type: none"> * Completar palabras con la sílaba o la letra que falte. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dirigir una serie de órdenes a los niños pidiéndoles que ellos completen la última palabra, por ejemplo: "Manos a la cabe...", los niños deberán completar la orden con "za". 	
<ul style="list-style-type: none"> * Identificar las palabras que corresponden a las sílabas mencionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pronunciar al niño palabras divididas en sílabas, haciendo una pausa entre cada sílaba, pedirle que diga de qué palabra se trata. Iniciar con palabras de dos sílabas. * Posteriormente se puede incrementar la dificultad del ejercicio introduciendo palmadas en lugar de pausas entre las sílabas. 	

DISCUSSION

DISCUSION

La intervención y rehabilitación de los niños que presentan problemas de aprendizaje, generalmente se lleva a cabo una vez que el niño ya ha reprobado algún grado escolar, perdiéndose de este modo un tiempo considerable e incrementándose las dificultades iniciales que el niño haya presentado, por lo cual es importante abordar el tema referente a la prevención de dichos problemas ya que esto implicaría un menor tiempo y menor esfuerzo que el que pudiera emplearse en su corrección, además de evitar al niño la frustración de enfrentarse a actividades escolares difíciles de realizar debido al déficit de habilidades previas que pudiera presentar.

La prevención de los problemas de aprendizaje tiene como fin impedir que estos se produzcan o bien limitar, en la mayor medida posible, las dificultades que pudieran surgir una vez iniciado el aprendizaje formal, ya sea por causas internas o externas al sujeto.

Durante los primeros años de educación primaria, un porcentaje aproximado del 2 al 4% de niños presentan dificultad para el aprendizaje de áreas académicas básicas como la lectoescritura (Sheppard, 1993), por lo cual es necesario realizar acciones dirigidas hacia la prevención de dichos problemas. Con el fin de evitar posibles fracasos o dificultades en la adquisición de la lectoescritura, es

necesario estimular aquellas habilidades que se consideren imprescindibles para iniciar el aprendizaje de dicho proceso.

Entre las aproximaciones teóricas que enfatizan la estimulación de habilidades previas al aprendizaje formal de procesos como la lectoescritura, se encuentra el enfoque perceptomotor que ha sido empleado durante bastante tiempo dentro de los programas del nivel preescolar. Sin embargo, considerando que no todos los niños tienen la oportunidad de asistir al jardín de infantes, o bien, de desarrollar sus habilidades perceptomotrices al nivel requerido para iniciar con éxito aprendizajes escolares, es necesario que el desarrollo de dichas habilidades continúe estimulándose aún durante la educación primaria, especialmente durante los primeros ciclos escolares.

La importancia del desarrollo de las habilidades perceptomotrices antes de iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura -o bien, en sus etapas iniciales- radica en que dicho proceso requiere, en su etapa inicial de codificación y decodificación de símbolos, tanto de una percepción adecuada de estímulos como de movimientos finos y coordinados para el trazo de grafías. Al respecto, Vega (1991) señala que la correlación entre la percepción y las habilidades de lectura es relativamente alta para los niños de jardín de infantes y de los primeros grados de primaria, decrementando a medida que se incrementa la edad y el grado escolar. Piaget (cit. en Mendoza,

1987) considera necesaria la adquisición de conceptos como arriba-abajo, derecha izquierda, que posibiliten el reconocimiento de la forma y de los tamaños relativos de las letras que se han de reproducir, previendo los ritmos y movimientos que se utilizan al escribir.

De lo anterior se deduce que el enfoque perceptomotor proporciona enormes ventajas cuando se aplica en las siguientes situaciones:

1. En las etapas iniciales o previas al aprendizaje formal de la lectoescritura.

2. Cuando se aplica a niños con deficiencias perceptuales y/o motrices, preferiblemente en edad preescolar o al inicio del primer grado escolar.

Algunas de las críticas desfavorables a este enfoque señalan lo siguiente:

1. Al no considerar directamente las habilidades escolares, se ha encontrado que no es efectivo cuando se utiliza en fases correctivas.

2. Asimismo, se ha observado que no proporciona ninguna mejoría a niños mayores de 11 años.

Tanto las ventajas que proporciona como las críticas expuestas, fundamentan la utilidad que pueda tener la perspectiva perceptomotriz en la fase preventiva y no en la correctiva. Cabe señalar que, un complemento a las estrategias perceptomotoras sería el enfoque basado en la epistemología genética y psicolingüística, ya que toma en consideración elementos que no se incluyen en la aproximación perceptomotriz, además que los niños necesitan aprender a utilizar en forma directa las habilidades de lenguaje y los conceptos numéricos.

Las actividades sugeridas en este trabajo son aplicables tanto a niños normales -con el fin de estimular sus habilidades- como para quienes ya están en la fase inicial del aprendizaje formal de la lectoescritura y se les dificulta la adquisición de la misma. En el primer caso se sugiere elegir algunas actividades de cada área para realizarlas durante la semana, trabajando uno o dos de los aspectos al día. En la segunda instancia, es necesario realizar una evaluación previa al niño con el fin de decidir los aspectos a estimular. Al respecto, Frostig y colaboradores (1966, cit. en Salvia, 1981, p.313) señala que "...la identificación y entrenamiento de niños con incapacidades perceptivas durante los años escolares o al momento de ingresar a la escuela, contribuirían a prevenir muchos casos de fracaso escolar". Existen diversas pruebas para evaluar tanto aspectos perceptuales como motoras, entre las primeras se cuentan: el Test Gestáltico Visomotor de Bender (1990) utilizado frecuentemente en el ámbito escolar bajo la

escala de calificación de Koppitz (1980), así como la evaluación de la Percepción Visual de Frostig (1977). Entre las pruebas para evaluar conductas motrices se encuentran: el perfil psicomotor propuesto por Durivage (1986) y el examen de la Coordinación Visomotriz y Dinámica Manual de Molina (1973). Se sugiere realizar la evaluación de ambos aspectos, perceptivos y motrices, y estimular las habilidades en que presente deficiencias, para lo cual podrían retomarse algunas de las actividades propuestas en el capítulo 4, modificándose o adaptándose de acuerdo a la situación.

Las actividades presentadas pueden ser utilizadas por profesionales y paraprofesionales, ya que de igual manera puede aplicarlas un psicólogo, un pedagogo, un maestro de grupo, una educadora, o bien, por padres de familia dentro de un programa para casa. Independientemente de quién las utilice, se recomienda consultar la bibliografía de donde fueron tomadas dichas actividades, para incrementarlas o elegir otras acordes al problema que presente el niño, considerando que lo ideal sería complementarlas con actividades que estimulen otro tipo de habilidades precurrentes al aprendizaje formal de la lectoescritura, ya que las habilidades incluidas en el enfoque perceptomotor no son las únicas que el niño requiere para iniciar el aprendizaje de dicho proceso, ya que es necesario estimular también el desarrollo del lenguaje, su capacidad para razonar y resolver problemas, así como el aspecto social y afectivo.

Finalmente, se sugiere llevar a la práctica las habilidades sugeridas con el fin de evaluar la efectividad de la estimulación perceptomotriz en la prevención de los problemas de aprendizaje de la lectoescritura durante el primer grado escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Adelman, H. (1989). Beyond the Learning Mystique: An Interactional Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 22; 301-304.
2. Ahumada, R.; Montenegro, A. y Ahumada, G. (1986). Jugando Aprendemos 4. Ejercicios para el desarrollo intelectual del niño. México: Trillas.
3. Ahumada, R. y Montenegro, A. (1987). Juguemos a leer. Libro de lectura y Manual de ejercicios. México: Trillas.
4. Ajuriaguerra, J.; Auzias, M.; Coumes, F.; Denner, A.; Lavondes-Monod, V.; Perron, R. y Stamback, M. (1981). La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades. Vol. 1. Barcelona: Laia.
5. Arzani, R. y Ruiz, V. (1983). Alteraciones en el desarrollo de la escritura. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
6. Ayala, S. y Paredes, H. (1993). Comparación con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) entre los errores cometidos en la lectura y en la escritura por niños de Segundo y Tercer Grado que presentan bajo rendimiento académico. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
7. Auzias, M. (1981). Los trastornos de la escritura infantil. Problemas generales. Bases para una reeducación. Barcelona: Laia.
8. Azcoaga, J.; Derman, B.; Iglesias, P. (1985). Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Buenos Aires: Paidós.

9. Barbosa, A. (1971). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México: Pax.
10. Basurto, C. y Castillo, J. (1986). *Mis primeras letras. Libro de lectura y escritura para primer año y Diario de aprendizaje (Ejercicios sistematizados)*. México: Trillas.
11. Bender, L. (1990). *Test Guestáltico Visomotor. Usos y aplicaciones clínicas*. México: Paidos Mexicana SA.
12. Bogdanowicz, M. (1989). *Diagnosis and Treatment of Children with Reading and Writing Difficulties in Poland. International Journal of Disability, Development and Education*. 36 (2), 151-161.
13. Bruckner, L.; Bond, G. (1978). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Madrid: RIALP.
14. Carreras, T. (1988). *Luciérnaga 2. Auxiliar didáctico para educación preescolar*. México: Kapelusz Mexicana.
15. Coles, G. (1989). *Excerpts from the Learning Mystique: A Critical Look at "Learning Disabilities"*. *Journal of Learning Disabilities*. 22; 267-273.
16. Condemarín, M.; Blomsquit, M. (1972). *La Dislexia. Manual de lectura correctiva*. Chile: Ed. Universitaria SA.
17. Condemarín, M.; Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas. Manual*. Madrid: Visor.
18. Condemarín, M.; Chadwick, M.; Milicic, N. (1989). *Madurez escolar*. Madrid: CEPE.

19. Cook, L.; Lyon, R. (1993). Learning Disabilities in the United States: Advocacy, Science and the future of the field. Journal of Learning Disabilities. 26 (5), 10-19.
20. Corona, M.; Vázquez, F.; Castañeda, J. (1992). Aprender con alegría. Cuarto nivel. Educación Preescolar. México: Noriega Editores.
21. Corzo, M.; Ortiz, P. (1992). Relación del Nivel Lingüístico Oral y Escrito en Niños con Alto y Bajo Rendimiento Escolar de 7 y 8 Años. Tesis Profesional. Instituto Nacional de la Comunicación Humana.
22. Espinosa, C. (1992). Mi libro mágico. Método ecléctico de lectura y escritura incluyendo el global y letra script. México: Sainz.
23. Durivage, J. (1986). Educación y Psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar. México: Trillas.
24. Faas, I. (1972). Learning Disabilities. A book of Reading. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
25. Ferreiro, E. (1982). Se debe o no enseñar a leer y escribir en Jardín de Niños? Un problema mal planteado. Boletín de la Dirección de Educación Preescolar No. 2.
26. Ferreiro, E.; Gómez, M. (1984). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno.
27. Frostig, M. (1977). Método de la evaluación de la percepción visual. Manual. Argentina: Panamericana.
28. Frostig, M.; Maslow, P. (1987). Problemas de aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.

29. García, R. (1983). Detección de Niños con Problemas de Aprendizaje en la Lectoescritura Mediante la Aplicación de una Batería de Tests Psicomotores. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
30. Gearheart, B. (1987). Incapacidad para el Aprendizaje. México: El Manual Moderno.
31. Giordano, L.; Giordano, H. (1973). Los Fundamentos de la Dislexia Escolar. Buenos Aires: I.A.R.
32. Hammill, D. (1993). A brief look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities. 26 (5); 295-310.
33. Hammill, D.; Leigh, J.; McNutt, G.; Larsen, S. (1981) A new definition of Learning Disabilities. Learning Disability Quaterly. 4 (4), 336-342.
34. Heredia, C. (1982). La Madurez en la Percepción Visomotora y su Relación con las Dificultades en el proceso de la Lectura. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
35. Jiménez, J. (1993) La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. El Método Mapal. Madrid: CEPE.
36. Kaufman, A. (1983). Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita. Contenidos de Aprendizaje. Lectura y Escritura. Anexo II. México: SEP.
37. Kephart, N. (1964). Perceptual-motor Aspects of Learning Disabilities. Exceptional Children. Vol. 31, 201-206.
38. Kephart, N. (1972) El Alumno Retrasado. Barcelona: Miracle SA.

39. Koppitz, E. (1980). El Test Gestáltico Visomotor para niños. Argentina: Guadalupe.
40. Luna, M.; Vetrano, E. (1994). El Niño Preescolar y las Condiciones Previas Necesarias para el Aprendizaje de la Lectoescritura. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
41. Macotela, S. (1993). Problemas de Aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM: Programa de Publicaciones de Material Didáctico.
43. Macotela, S. (1994). Desarrollo y Perspectivas en el área de Problemas de Aprendizaje. Facultad de Psicología. UNAM: Departamento de Publicaciones.
44. Mendoza, E. (1987). Efectos de Precurrentes en la Iniciación del Aprendizaje de la Lectura en Niños de 3 y 4 Años. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
45. Mendoza, M.; Santillán, S. (1989). Los Efectos de la Educación Preescolar sobre la Adquisición de Habilidades cognitivas en niños de primer año de primaria. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
46. Molina, D. (1973). Psicomotricidad I. La Coordinación Visomotora y Dinámica Manual del Niño Infradotado. Argentina: Rosada.
47. Molina, s. (1981) Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura. Madrid: CEPE.
48. Nieto, M. (1985). El Niño Disléxico. México: La Prensa Médica Mexicana.

49. Nieto, M. (1987). Por qué hay Niños que no Aprenden? Dificultades de Aprendizaje y su Porqué. México: La Prensa Médica Mexicana.
50. Niño, E. (1990). Propuesta de Detección y Evaluación de las Dificultades Escolares de los Niños dentro de las Instituciones de Educación Primaria. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM.
50. Osman, B. (1988). Problemas de aprendizaje. Un asunto familiar. México: Trillas.
51. Ortiz, M. (1991). Recopilación de Pruebas Formales e Informales en una Batería para la Valoración de Niños con Problemas de Escritura. Facultad de Psicología. UNAM.
52. Pérez, F.; Urquía, B. (1984). Para la Integración del Deficiente. Orientaciones Psicopedagógicas. Madrid: CEPE.
53. Portellano, J. (1989). Fracaso Escolar. Diagnóstico e Intervención. Una Perspectiva Neuropsicológica. Madrid: CEPE.
54. Ramírez, M. (1992). La Magia de las Letras. Método analítico para la enseñanza de la lectura y la escritura. México: Trillas.
55. Ruiz, L. (1987). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Madrid: Gymnos.
56. Salvia, J.; James, E. (1981). Evaluación en la Educación Especial. México: Ed. El Manual Moderno.
57. Santillana (Ed.). (1992). Poco a Poco. 3er. Nivel. Preescolar. México.

58. SEP (1993). Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria.
59. Sheppard, P. (1993). Introducción a la Educación Especial. Facultad de Psicología. UNAM: Programa de Publicaciones de Material Didáctico.
60. Silva, M. (1983). La Percepción Visual en los primeros años del aprendizaje según el programa Frostig. México: UNAM, ENEP Acatlán.
61. Tarnapol, L. (1976). Dificultades para el aprendizaje. México: Prensa Médica Mexicana.
62. Thewalt, B. (1990). Forderung der schulfähigkeit am beispiel des lesen-und scherebenlernens/ The promotion of learning abilities. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37 (4), 251-258.
63. Vega, L. (1991). Proposición y Prueba de un Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
64. Vila, I. (1988). Propuesta de experiencias formativas y de aprendizaje para la conceptualización de la lectoescritura en preescolar. Tesis Profesional. Facultad de Psicología: UNAM.

BIBLIOGRAFIA

1. Anton, M. (1993). La psicomotricidad en el parvulario. Barcelona: Laia.
2. Aquino, F. (1987). Cantos para jugar. México: Trillas.
3. Calecki, M.; Thevenet, M. (1986) Técnicas de bienestar para los niños. Buenos Aires: Paidós.
4. Dubosson, J. (S/A) Ejercicios de Sensorio-Motricidad y Percepción. Buenos Aires: Paidós.
5. Domínguez, J.; Rodríguez, S. (1988) Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos. Madrid: Didascalía.
6. Galindo, E. et al (1981) Modificación de conducta en la Educación Especial. México: Trillas.
7. Guzmán, J. (1982) Instrumento Diagnóstico-Prescriptivo para las áreas de Lectura, Escritura, Matemáticas y sus precurrentes. Facultad de Psicología. Coordinación de Prácticas. UNAM.
8. Lagrange, G. (1985) Educación Psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años. México: Roca.
9. Lapierre, A. (1978) Movimiento y expresión en la edad preescolar. Barcelona: Editorial Científico Médica.
10. Lee, C.; Ahumada, R. (1988) Movimiento y expresión en la edad preescolar. México: Trillas.
11. Martínez, M. (1992) Problemas escolares. Dislexia, Discalculia, Dislalia. Colombia: Cincel-Kapelusz.

12. Mc Clenaghan, B.; Gallahue, D. (1985) Movimientos fundamentales. Su desarrollo y rehabilitación. Buenos Aires: Médica Panamericana.
13. Molina , D. (1973) Psicomotricidad II. El niño deficiente mental y psicomotor. Buenos Aires: Losada SA.
14. Monowicz, D.; Masabeu, E; Castelli, L. (1975) Formas básicas de la actividad física. Buenos Aires: A.M.I.B.E.F.
15. Peiró, S.; Ramos, C. (1987) Programación de la psicomotricidad en la Educación Especial. Madrid: CEPE.
16. Puig, E. (1982) Primeros trazos. Ejercicios de educación grafomotriz. Madrid: CEPE.
17. Schoning, F. (1990) Problemas de aprendizaje. México: Trillas.
18. Tasset, J. (1987) Teoría y práctica de la Psicomotricidad. Barcelona: Paidós.
19. Torbet, M. (1985) Juegos para el desarrollo motor. México: Pax.
20. UNICEF (1981) Curriculum de estimulación precoz. Guatemala: Piedra Santa.
21. Uribe, T. (1975) Sugerencias y programas de Educación Especial. Aplicables a niños normales.
22. Zapata, O. (1991) La Psicomotricidad y el niño. Etapa maternal y preescolar. México: Trillas.