



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ESPECÍFICAS  
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN NIÑOS QUE  
INGRESAN AL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE  
MÉXICO, ALFARERO, A. C.”**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
MARÍA LUISA LÓPEZ HUERTA**



**ASESORA: MTRA. ALEJANDRA LÓPEZ QUINTERO**

**MÉXICO, D.F.**

**2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## DEDICATORIA

*A CHEPINA.*

*Toda una guerra, en la lucha por la vida,  
mujer de firme caminar.*

*Madre emprendedora,  
lo mismo sembraba que cosechaba.*

*Mujer comprometida.  
cual gallina con sus polluelos,  
caminaba por la vida.*

*Siempre dispuesta a enseñar,  
el arte del buen pescar.*

*Gracias por ser una mujer ejemplar:*

*“MAMÂ”*

## **AGRADECIMIENTOS.**

*Quisiera agradecer primeramente a Dios, por haber puesto en mi camino a la familia de la Peña Rode y a Margarita y Lorenzo quien incondicionalmente y sin responsabilidad, estuvieron a mi lado para apoyarme con ahínco y tenacidad.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme brindado la gran oportunidad de cursar mis estudios en su honorable recinto.*

*A mis padres, hermanos, hermana, tíos, abuelita, a mi sobrina Olga Lidia y Luis Ángel, por su apoyo y cariño. A mis tres grandes tesoros, que le han puesto un toque especial a mi vida, Daniel, Ruth y Keila, especialmente a mi esposo por todo su apoyo y grandes enseñanzas.*

*Al Lic. Humberto Lacorti Rojas, quien me brindo la oportunidad para trabajar con niños tan únicos y especiales, que a pesar de los obstáculos que tienen que sortear, han salido avantes de la situación.*

*Un agradecimiento muy especial a mi asesora, Mtra. Alejandra López Quintero, por su tiempo y paciencia, dedicado a la revisión de mi trabajo. A la Lic. Alejandra Carrera Quezada por tu apoyo. A mis grandes amigas, amigos y compañeros Edith, Angélica y Miguel Ángel, con quien he compartido grandes experiencias en el plano laboral.*

*A mis tíos Guadalupe, Jerónimo y familia, por su inigualable apoyo en los momentos difíciles.*

*A la maestra Cecilia Muñoz de la Cruz y Prof. Zenaido, dos grandes seres humanos y profesionistas, por el apoyo, compromiso, tolerancia y cariño que brinda a sus alumnos, por haberme permitido trabajar juntamente con ellos dentro de los planteles educativos a su cargo.*

*Al Psic. Catarino Figueroa, a mi amiga Aurelia Solís y a todos aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron a hacer este trabajo posible.*

*A todos ustedes:*

***“Gracias y que Dios les bendiga en todo lo que emprendan.”***

<b>INDICE</b>	<b>página</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6 - 7</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>MARCO INSTITUCIONAL</b>	
1. Antecedentes de la Institución.....	8 - 11
1.1. Características.....	11
1.2. Objetivos.....	11
1.3. Límites y problemáticas que atiende el CEPMA.....	12
1.4. Funciones del personal que labora en la institución.....	11 - 12
1.5. Métodos y procedimientos.....	12 - 13
<b>CAPITULO II</b>	
<b>DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.</b>	
2.1 Dificultades de aprendizaje.....	15 - 17
2. 2 Causas de las dificultades de aprendizaje.....	17 - 21
2.2.1. Dificultades de aprendizaje para la lectura.....	21 - 22
2.2.1.1. Clasificación de las dislexias.....	22 - 24
2.2. 2 Dificultades de aprendizaje de la escritura.....	24
2.2.2. 2. Clasificación de las disgrafías.....	24 - 26
2.3. Trastornos en los procesos cognitivos básicos en el niño con dificultades de aprendizaje.....	26 - 38
<b>CONCLUSIONES PARCIALES.</b>	
<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>EL ENFOQUE CONDUCTUAL Y EL COGNITIVO.</b>	
3. 1. Enfoque Conductual.....	40 - 43

3.1. 1. Propuestas y supuestos en relación a las dificultades de aprendizaje desde el enfoque conductista.....	43 - 45
3.2. Enfoque Cognitivo.....	45 - 53
3.2.1. Precusores del enfoque cognitivo.....	53 - 64
3. 2.2. Supuestos básicos del enfoque cognitivo.....	64
3.2.2. Instrucción Cognitiva.....	65 - 67
3.3. El enfoque cognitivo _ conductual.....	67 - 68
3.4. Estrategias y métodos de aprendizaje cognitivo _ conductuales.....	69 - 82

**CONCLUSIONES PARCIALES.**

**CAPÍTULO IV.**

**DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD.**

4.1. Elaboración del diagnóstico y de la participación pedagógica.....	84 - 85
4.1.1 Pruebas e instrumentos empleados para realizar el diagnóstico de los niños del Centro Psicopedagógico.....	85 - 89
4.2. Elaboración del pronóstico de cada niño que se atiende.....	90
4.3. Elaboración y aplicación del programa pertinente para cada caso.....	90
4.4. Estrategias y métodos conductuales y cognitivos que empleo durante la aplicación del programa correctivo pertinente.....	91 - 98
4.5. Análisis crítico de mi actividad profesional en la detección y atención de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, como un problema eminentemente educativo .....	98 -102
4.6. Limitaciones institucionales y profesionales.....	102
4.7. Propuestas y recomendaciones.....	106 - 108

**CONCLUSIONES GENERALES.....109**

**BIBLIOGRAFÍA.....111 - 114**

**ANEXO I.....116 - 131**

**ANEXO II .....132 - 139**

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, en México, en los dos primeros grados de primaria, existe un gran número de niños que presentan serios problemas de aprendizaje para la lectura y la escritura. Por lo consiguiente, esta dificultad para el aprendizaje es una de las principales causas del alto índice de reprobación en los dos primeros grados de primaria. Por lo tanto, es de fundamental importancia que tanto docentes como padres de familia que enfrentan esta condición, conozcan las causas y factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje para la lectura y escritura.

Por tal motivo, el presente informe académico de actividad profesional, tiene como finalidad dar a conocer el trabajo que he realizado como pedagoga atendiendo a niños con dificultades de aprendizaje para la lectura y escritura, primero en el CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, A. C. (CEPPEM) y después en el CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO ALFARERO, A. C. (CEPMA)

El contenido de este informe está integrado por cuatro capítulos, una bibliografía y dos anexos. En el primer capítulo se aborda el marco institucional; en el segundo capítulo, se exponen las causas y los factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje para la lectura y escritura; en el tercer capítulo, se hace referencia al enfoque conductual y cognitivo y su relación con las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. En el cuarto capítulo, se describe el procedimiento utilizado para detectar las dificultades de aprendizaje para la lectura y escritura, en la elaboración del diagnóstico, pronóstico y el programa empleado, el cual se elabora de acuerdo a cada caso.

Finalmente se presenta la valoración crítica de la actividad profesional que he realizado tanto en el CEPPEM como el CEPMA, señalando las limitaciones a las que como pedagoga me he enfrentado; las herramientas que adquirí durante mi formación como tal para solucionar una problemática educativa de ésta índole y la proyección a futuro que tiene mi profesión. Asimismo se agrego la bibliografía y dos anexos: el primero contienen un estudio de caso, y el segundo expongo una

muestra de los instrumentos empleados tanto para la elaboración del diagnóstico, y el programa pertinente.

## **CAPÍTULO I. MARCO INSTITUCIONAL.**

### **1. ANTECEDENTES DEL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, ALFARERO, A. C.**

Uno de los problemas más severos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Nacional Mexicano, directores y profesores de las escuelas, padres de familia y alumnos, es el alto índice de reprobación; cuya situación se agudiza cada vez más, tanto en el Distrito Federal como en las zonas del Estado de México como son el Valle de Xico, Chalco, Amecameca y San Pablo, entre otros. Fenómeno que se presenta sobre todo en los primeros grados de educación primaria.

Ante esta necesidad educativa, algunos profesionistas en la materia se han preocupado por generar alternativas de solución. Una de ellas fue la creación del **CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MEXICO, A. C.**, cuyas siglas son **CEPPEM** que fue creado en el mes de noviembre del 1994 y se encuentra ubicado en Prolongación Guadalupe Victoria Mz 12, Lt. 27. Col. Hank González; Delegación Iztapalapa. CP 09700, México Distrito Federal.

Desde su implementación ha prestado los servicios de psicología y pedagogía, a la comunidad en general. En dicha institución han laborado aproximadamente 20 psicólogas, 2 pedagogas y un neurólogo; ya sea en forma permanente o realizando prácticas profesionales. Al CEPPEM han ingresado aproximadamente entre 100 y 200 niños anualmente de 6 a 11 años, con dificultades de aprendizaje o de conducta, solicitando atención individual o grupal. Además de un gran número de solicitantes entre adolescentes, jóvenes y adultos. La institución cuenta con 3 consultorios, una dirección, un recibidor y un baño.

Entre los objetivos del **CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, A. C.**, se encuentra el de construir una red de centros psicopedagógicos en puntos estratégicos tanto del Distrito Federal como en el Estado de México.

Es así como en 1999, se realizó un sondeo en una serie de Escuelas Públicas del Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México, a nivel primaria, con la finalidad de detectar cuáles son las causas o factores de riesgo para que un niño sea repetidor de grado; para tal efecto, se efectuaron entrevistas a los directores, profesores de las escuelas y padres de familia.

Las entrevistas que se realizaron fueron de tipo oral y se aplicaron tanto al personal docente como a los padres de familia, en un aproximado de 20 escuelas, de las zonas ya mencionadas en la introducción. Se efectuaron de la siguiente manera: primero se entrevistó a los directivos de las primarias, posteriormente a los maestros de grupo y a los padres de familia; cabe mencionar que para realizar las entrevistas a estos últimos, tanto los directivos académicos como el personal del CEPMA, realizaron juntas a padres de familia por grados escolares, dentro del mismo plantel educativo. Y finalmente, se aplicaron instrumentos pedagógicos y pruebas psicológicas a un grupo de 10 niños por grupo, específicamente de los dos primeros grados escolares; los cuales fueron seleccionados cuidadosamente en las 20 escuelas, y que presentaran serias dificultades en su aprendizaje. Una vez realizado el análisis de la información se obtuvieron los siguientes resultados: algunos niños solían presentar dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura y discalculia; trastornos severos de lenguaje; indicios de violencia hacia su persona por parte de los padres y algunos maestros; también se encontró escaso o nulo conocimiento de parte del personal docente, en lo tocante a las dificultades de aprendizaje que presentaban sus alumnos, así como de las causas de las mismas, mencionado por los propios maestros y directivos escolares. Y como consecuencia mostraban una actitud apática, agresiva y / o de abierto rechazo hacia los niños con estas características, en algunos casos y en otros una preocupación genuina hacia los niños con estas características.

Así mismo, la población estudiantil se enfrenta a la carencia de instituciones que le brinden un servicio psicopedagógico como una alternativa viable para subsanar dicha problemática, a excepción del **CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL PARA LA FAMILIA (DIF)** y el servicio de **USAER** en algunas

escuelas. Es así como surge el **CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, ALFARERO, A. C.**, como una institución derivada del CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, A.C.

**1.1 CARACTERÍSTICAS.** El CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, ALFARERO, A. C., CEPMA, fue implementado como tal el 01 de Febrero del 2001 para ofrecer sus servicios de prevención y apoyo psicopedagógico a la comunidad en general. Atendiendo principalmente a niños que se encuentran en el nivel preescolar, nivel básico y medio superior; así como a padres de familia y población en general que requiere de un servicio psicológico y / o pedagógico.

Actualmente, el CEPMA se encuentra ubicado en poniente 4B, Mz.130 Lt 7, entre la Avenida Adolfo López Mateos y Axayacatl, Col. San Miguel Xico 1era. Sección. Valle de Chalco Solidaridad, Estado México C.P. 56613. Consta de un consultorio, un recibidor y un baño, ubicado dentro de un domicilio particular, a futuro se planea cambiar de residencia, ya que se está gestionando la donación de un terreno con el Ayuntamiento del Valle de Chalco. Cabe resaltar que en esta institución laboramos una psicóloga, una pedagoga y un optometrista, el trabajo es revisado por el supervisor del **CEPPEM**. A la institución ingresan anualmente, un promedio de 100 solicitantes ya sea con dificultades de aprendizaje, problemas de conducta y / o emocionales.

**1.2. OBJETIVOS.** El principal objetivo de la institución es abordar la problemática de las dificultades de aprendizaje de cada niño, detectar las causas de las mismas, elaborar el diagnóstico y pronóstico de las dificultades de aprendizaje en cada caso; así como la elaboración y aplicación del programa correctivo. Por ello, se realizan las siguientes actividades:\*

\* Los objetivos se transcribieron del manual que contiene los lineamientos del CEPMA.

- Impartir pláticas de orientación psicológica y pedagógica a diferentes tipos de auditorios como son niños, profesores, jóvenes, adolescentes y padres de familia.
- Proporcionar servicio psicoterapéutico a nivel individual, de pareja y grupal.
- Proporcionar orientación familiar.
- Realizar visitas a las escuelas de los niños que ingresan con la finalidad de supervisar la evolución del niño con respecto a su nivel académico.
- Enviar al niño a valoración neurológica cuando sea necesario.

**1.3. LÍMITES Y PROBLEMÁTICAS QUE ATIENDE EL CEPMA.** La institución atiende a niños y familias de la población abierta y los casos derivados de las Escuelas Públicas de las comunidades del Valle de Chalco; el funcionamiento de la misma es de carácter permanente y sujeto a las modificaciones que marquen las necesidades comunitarias.

Ahora bien, las problemáticas que atiende el CEPMA son las siguientes:

- a) Dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura.
- b) Problemas de conducta.
- c) Problemas emocionales.
- d) Problemas de lenguaje.

#### **1.4. FUNCIONES DEL PERSONAL QUE LABORA EN LA INSTITUCIÓN.**

**Director.** Entre sus funciones se encuentran las de contribuir, apoyar y atender todo lo referente al CEPMA, ya sea en su funcionamiento financiero, administrativo y/o técnico; supervisar los programas elaborados por el personal interno; establecer los contratos necesarios con las instituciones que apoyan al CEPMA y realizar entrevistas con los directivos de las escuelas.

**Pedagoga.** Entre sus funciones se encuentran las de realizar los programas pedagógicos pertinentes en los casos de dificultades de aprendizaje en la lectura y

la escritura; elaborar el material didáctico para cada caso; elaborar e impartir cursos en las escuelas a profesores y alumnos; dar orientación a padres de familia; aplicar e interpretar pruebas para realizar el diagnóstico pertinente; y realizar una entrevista con los padres y maestro (a) del niño a fin hacer un análisis del entorno y las condiciones en que se desenvuelve el niño.

**Psicóloga.** Sus funciones consisten en realizar la entrevista inicial con el solicitante del servicio; elaborar la historia clínica de los pacientes; aplicar la batería de pruebas psicológicas e interpretarlas; realizar el informe de cada caso; dar tratamiento terapéutico; canalizar a los pacientes a otros servicios e impartir cursos de capacitación y superación personal.

**Oftalmólogo.** Se encarga de realizar la evaluación visual para detectar deficiencias de esta índole en el niño, y que por su relevancia influyen en las dificultades de aprendizaje que presenta del mismo.

## **1.5 MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS.**

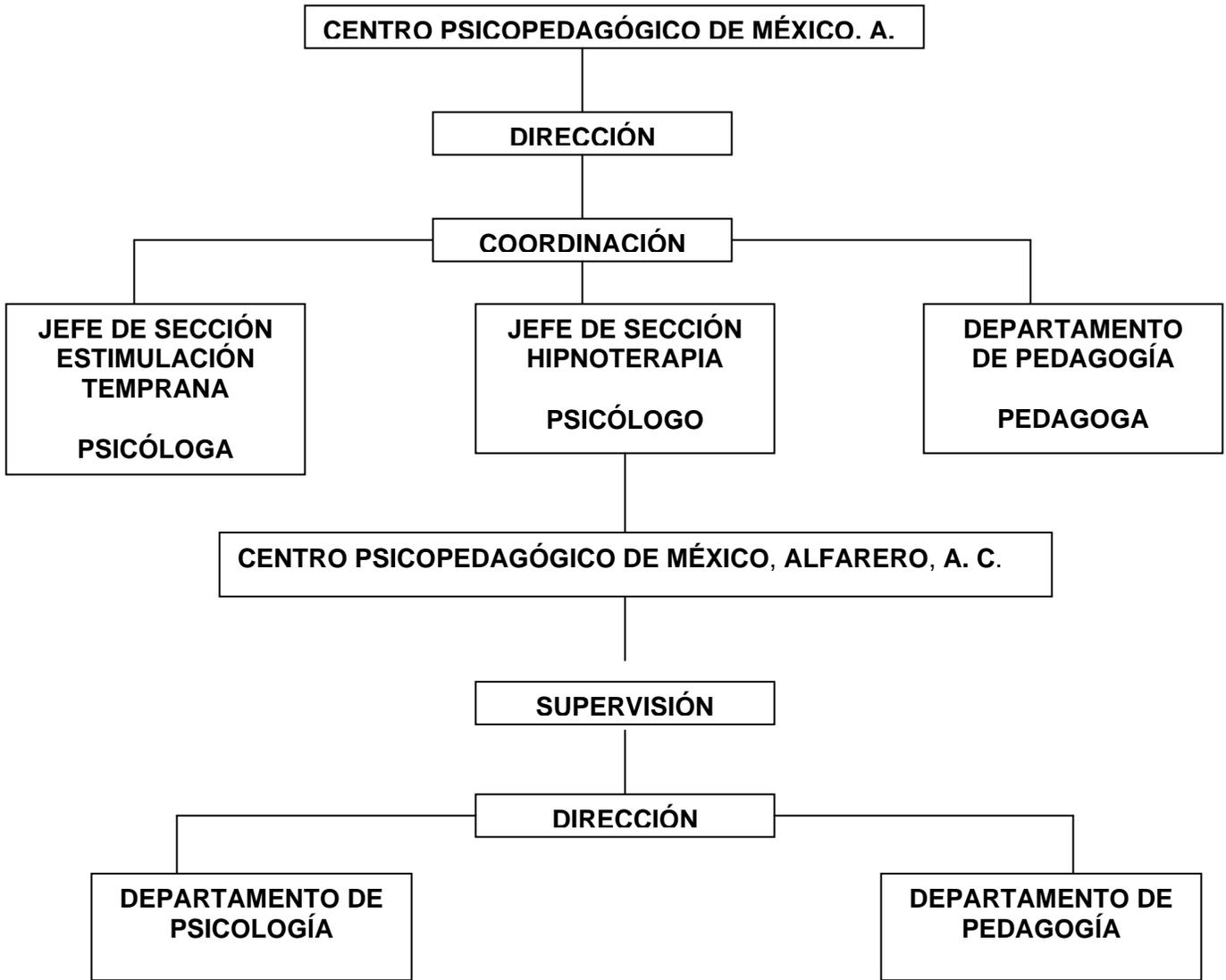
Para solicitar el servicio psicológico y pedagógico del CEPMA, se requiere acudir directamente a la institución o sacar cita vía telefónica; en caso de solicitar el servicio de institución a institución, se realiza por medio de un oficio. Asimismo, en la entrevista inicial se determina si la problemática presentada es de nuestra competencia o si se realiza una canalización a la institución adecuada; en caso de ser de nuestra competencia se procede a elaborar la historia clínica, la evaluación diagnóstica y se aplica el programa pertinente.

Ahora bien, el modelo de evaluación que se emplea en el CEPMA para otorgar la atención pedagógica se realiza de la siguiente manera:

- Se realiza una primera evaluación cuando el niño ingresa con la finalidad de elaborar el programa de correspondiente. Posteriormente, se lleva a cabo una reevaluación cada dos meses para determinar los avances de niño. Del mismo

modo, se entrevista a los directivos y profesores de los niños bimestralmente, a fin de determinar los progresos de los mismos.

**ORGANIGRAMA DEL CEPMA.**



## **CAPITULO II. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**

### **2.1 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**

Dentro de la investigación pedagógica existe una gran variedad de definiciones respecto de lo que se entiende por dificultad de aprendizaje, dentro de ellas se encuentra la elaborada por el Comité Nacional Asesor sobre las Dificultades de Aprendizaje. Para éste, se entiende por dificultad de aprendizaje:

“... a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por estas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, hablada, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del Sistema Nervioso Central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo simultáneo en otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficits sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, insuficiente / inadecuada instrucción, factores psicogenéticos) no es el resultado directo de estas condiciones o influencias.”<sup>1</sup>

A partir de esta definición, se desprende que la dificultad de aprendizaje es una problemática multicausal porque posee una gran variedad de factores que la condicionan o influyen para que se manifieste.

Por su parte, el psicólogo Bermejo afirma que las dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura, tiene como condicionantes principales, un conjunto de trastornos en los procesos cognitivos básicos. De este modo, y para el autor:

“El término dificultades de aprendizaje específicas quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se pueda manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones tales como hándicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El termino no incluye a los niños que presentan problemas de aprendizaje que son primariamente el resultado de déficits visuales, auditivos o

---

<sup>1</sup> Defior Citaber, Silvia. *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*, México, Ediciones Aljibe y Especial. 1996. P.31.

motores o retraso mental, o alteraciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas.”<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva, una dificultad de aprendizaje esta asociada a cuestiones de índole psicológica, ante lo cual los factores físicos, socioeconómicos, ambientales o culturales quedan excluidos. Entonces, un niño con dificultades para el aprendizaje tiene un conjunto de conductas, significativamente distintas en relación con la población escolar general. Por tanto, se trata de un niño normal que exige procesos de aprendizaje que no se encuentran disponibles en la clase regular.

De lo anterior se desprende que, en el niño con dificultades de aprendizaje, existen comportamientos específicos tales como; hiperactividad, problemas psicomotores, problemas generales de orientación visoespacial, trastornos de atención, impulsividad, trastornos de memoria y del raciocinio y / o del habla; de igual manera, suele presentar algunas alteraciones neurológicas, pero suele ser un niño que ve y oye bien. Y sin embargo, no se puede beneficiar con los programas escolares regulares, y en muchas ocasiones no alcanza a responder a las exigencias y los objetivos educativos porque aprende de forma diferente a los niños que no manifiestan ninguna dificultad durante su aprendizaje, puesto que presenta una discrepancia entre el potencial actual y el potencial esperado, dando como resultado que presente dificultades de aprendizaje tales como dislexia, disgrafía, disortografía y / o discalculia.<sup>3</sup>

En suma, y desde este tenor, la mayoría de los especialistas hacen hincapié en que las dificultades de aprendizaje se deben, por lo general, a trastornos en uno o más de los procesos cognoscitivos básicos, con o sin la manifestación de una lesión cerebral y / o disfunción cerebral mínima en el sistema nervioso central. Sin embargo, existen otros autores, como son el autor Vitor Fonseca, Brueckner y Defior, mencionan que las alteraciones emocionales, deficiencias visuales y auditivas y desventajas ambientales, no son determinantes para que se presenten

---

<sup>2</sup> Bermejo Santiuste, Victor y Jesús A. Beltrán Llera. *Dificultades de Aprendizaje*, edit. Síntesis, México, 1998, P. 35

<sup>3</sup> D. Fonseca, Vitor. *Dificultades de Aprendizaje*. México, editorial Trillas, 2004, pp.13-22.

las dificultades de aprendizaje, pero sí pueden influir negativamente en el aprendizaje del niño. Ahora bien, toda esta gama multifactorial se puede observar en una discrepancia severa entre el logro y la habilidad intelectual del niño y, que a su vez, se ve reflejada en una o más de las diversas áreas académicas.<sup>4</sup>

## **2.2. CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**

Partiendo de todo lo antes mencionado, dentro de las causas que influyen para que se presente una dificultad de aprendizaje se encuentran: causas neurofisiológicas, neurológicas y físicas; e influyen factores sensoriales, sociales, culturales y ambientales. En lo que respecta a las causas neurofisiológicas y neurológicas, existe una íntima relación entre las condiciones intelectuales y cerebrales y el grado de competencia en el aprendizaje tales como la lectura, la escritura, la aritmética y el lenguaje; de ahí que, la presencia de alguna lesión en el sistema nervioso o una disfunción cerebral mínima suele provocar trastornos tanto el aprendizaje como en el comportamiento emocional.

En el mismo tenor, entre los principales factores que pueden estar presentes en el área neurológica y neurofisiológica se encuentran:

- Estado Físico del Sistema Nervioso, esto es, cualquier defecto en el sistema nervioso puede constituir un factor básico para la aparición y desarrollo de problemas de aprendizaje. Por ello, las lesiones cerebrales de nacimiento o producidas con anterioridad al aprendizaje de la lectura y escritura, llegan a afectar la capacidad del sujeto para el dominio de estas habilidades, porque las condiciones neurológicas interfieren en el proceso educativo, limitando la capacidad de aprendizaje de algunos escolares que, en algunos de los casos, pueden no demostrar algún problema en su desarrollo intelectual.

---

<sup>4</sup>Defior Citaber, Silvia. *Op., Cit.*, p. 31  
D. Fonseca, Vitor. *Op., Cit.*, pp. 45-53.  
Bruckner, J. *Op., Cit.*, pp. 61-70.

Por lo tanto, al no presentarse las condiciones de madurez del cerebro de manera adecuada, se generan disfunciones que dificultan los cambios de comportamiento provocados por el aprendizaje. De igual modo, es importante considerar que la desnutrición severa produce efectos nocivos en el desarrollo cognitivo e interfiere en el proceso de maduración como son alteraciones en la integración auditiva-visual; además, la deficiencia proteínica puede afectar el desarrollo en la tonicidad, control de la atención y de la motricidad, hiperirritabilidad e inestabilidad emocional; otras causas a considerar son las complicaciones provocadas por meningitis y encefalitis.<sup>5</sup>

En lo tocante a los factores sociales, culturales y ambientales, y a pesar de que, y de ninguna manera, pueden ser considerados como causantes de las dificultades de aprendizaje, sí es relevante tomarlos en cuenta porque influyen de manera negativa en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje del niño. Dentro de estos factores se encuentran: un ambiente simbólico y cultural restringido, la ocupación de los padres, el desempleo, la pobreza e inseguridad económica permanente y el analfabetismo; las relaciones intrafamiliares inadecuadas, principalmente la carencia afectiva, la falta de estimulación precoz, la privación lúdica y un desarrollo e interacción sociolingüística débil. Así como, las condiciones sociales “inhumanas” (abuso físico, emocional, psicológico y sexual).<sup>6</sup>

En el mismo rublo, un ambiente escolar desfavorables repercuten en el desarrollo cognitivo y en el aprovechamiento escolar. En vista de que, la inadecuación del programa a los intereses y necesidades del niño, los métodos de instrucción defectuosa, las condiciones escolares desfavorables y la actitud de los padres respecto a la escuela y al trabajo escolar del niño, influye decisivamente sobre el éxito o el fracaso escolar de mismo. Por consiguiente, es esencial que los padres participen en el trabajo escolar de sus hijos y los estimularlos para que lo lleven a cabo lo mejor posible, evitando, al mismo tiempo, ejercer una excesiva presión y

---

<sup>5</sup> Defior Citaber, Silvia. *Op. Cit.*, pp. 63-180.

<sup>6</sup> Brucker, J. León y Guy L. Bond. *Diagnóstico y Tratamiento de Las Dificultades de Aprendizaje*. México, Ediciones Rialp, 1992. Pp. 51-59.

toda crítica negativa, especialmente, en los casos en que el niño se halla ante dificultades de aprendizaje. En tales situaciones, el alumno necesita estimulación positiva, por el contrario una actitud de reproche o inoportuna comparación con los demás hermanos u otros niños puede agravar el problema.<sup>7</sup>

En lo tocante, a los factores físicos y sensoriales están directamente relacionados con el rendimiento escolar. Por lo tanto, los escolares con limitaciones de este tipo tienen predisposiciones a ciertas deficiencias de aprendizaje, y a pesar de que estas limitantes no sean determinantes de las dificultades para el aprendizaje, sí aumentan su probabilidad. Dentro de estos factores se encuentran:

- Debilidad física. El niño débil falta con regularidad a la escuela, perdiendo parte de las enseñanzas, y aquél que padece enfermedades frecuentes, probablemente, carecerá de la vitalidad necesaria para aprender eficazmente. Un niño con debilidad física suele ser desatento y mostrar signos de fatiga y/o aburrimiento.
- Desarrollo psicomotor deficiente. La falta de coordinación motora suele estar asociada a deficiencias lectoras, ortográficas y escritoras. Además, existe la posibilidad de que la carencia grave de control motor, sea una consecuencia de lesiones o deterioros del sistema nervioso central que afecta, al mismo tiempo, las aptitudes lectoras, ortográficas y de escritura.
- Defectos de dicción y pronunciación. Los niños con trastornos de pronunciación suelen ser lectores deficientes.
- Deficiencias visuales. Los defectos visuales aumentan las probabilidades de la aparición de las dificultades de aprendizaje.
- Deficiencias auditivas. En caso de que los procedimientos de enseñanza sean orales, puede afectar el aprendizaje del niño.

Aunado a los factores anteriores, es preciso mencionar que, el factor emocional tiene una influencia significativa en el aprendizaje del niño; por lo tanto, la inestabilidad emocional puede influir negativamente en el aprendizaje o ser,

---

<sup>7</sup> Bruckner, J. *Op. Cit.*, Pp. 50-87.

mismo tiempo, el resultado de las dificultades de aprendizaje. En esta línea, la relación probable entre dificultad para la lecto-escritura e inestabilidad emocional, puede ser resumida en: a) trastornos emocionales que pueden contribuir a la aparición de dificultades de aprendizaje y, b) los fracasos escolares suelen provocar en el niño sentimientos de inseguridad, frustración, impotencia y confusión; lo que a su vez, puede ser el origen de una actitud negativa frente a los dominios de la lectura y la escritura y / o a la escuela en general. Es decir, los fallos en la lectura, por su repercusión en el resto del aprendizaje, tienden a ser la causa de la mayor parte de los problemas emocionales de origen escolar. Ahora bien, esta situación puede llegar a convertirse en un círculo vicioso e incluso los niños tienden a enfermar físicamente o difícilmente se adaptan al ritmo educativo que lleva el maestro; de igual manera, las relaciones con sus compañeros suelen ser conflictivas.<sup>8</sup>

Así, entre las reacciones emocionales inadecuadas que más comúnmente se llegan a observar en los niños con dificultades de aprendizaje, se pueden mencionar las siguientes:

- Tensión nerviosa, tartamudeo, hábitos de morderse las uñas, inquietud e insomnio.
- Demostraciones de osadía y de atrevimiento como reacciones defensivas, hablar a voces, actitud de desafío y mal humor.
- Reacciones de retraimiento tales como el abandono de las asociaciones y amistades ordinarias y unirse a pandillas fuera de la escuela.
- Reacciones tales como excesivas travesuras en la escuela, imitaciones burlescas e hirientes, robos, destrucciones, crueldad, bravuconerías
- Ausencia y dispersión mental, fantaseo y ensueño.
- Excesiva preocupación de sí mismo, susceptibilidad, timidez, fácil sonrojo, capricho, excentricidad y sentimientos negativos.

---

<sup>8</sup> García, J. Nicasio. *Manual de las dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*, edit. Narcea, México 1997, p.80.

- Renuncia a todo tipo de reacciones mostrando una actitud de indiferencia, falta de atención y aparente pereza.<sup>9</sup>

### 2.2.1. DIFICULTADES DE LA LECTURA.

Después de haber presentado, de manera general, las causas de las dificultades de aprendizaje, en este apartado se abordan, específicamente, las dificultades de la lectura, también conocida como dislexia. Para tal efecto, presentamos diversas definiciones sobre este punto, elaboradas por varios autores.

En primer lugar, para Vallés Arándiga la dislexia se puede definir como:

“Un trastorno de aprendizaje que inicialmente se manifiesta en la dificultad de aprender a leer y después por un deletreo errático y en la falta de facilidad para manipular el lenguaje escrito en comparación con el hablado. En esencia, la condición es cognitiva...”<sup>10</sup>

De esto se desprende que la dislexia es en si, un trastorno que dificulta la integración de los símbolos a través de los sentidos lingüísticos y perceptivos, que intervienen junto con una disfunción o alteración neurológica.<sup>11</sup>

Por otra parte, para Valet la dislexia es una incapacidad de procesar los símbolos del lenguaje, por tal motivo, el niño es incapaz de cumplir con las tareas escolares en las que se utilizan sonidos discontinuos del lenguaje hablado o del lenguaje escrito. En otras palabras, los niños disléxicos no logran dominar los símbolos del lenguaje, se les dificulta diferenciar su *izquierda de su derecha y/o arriba-abajo*; no pueden manejar el proceso requerido para convertir el lenguaje oral en forma simbólica escrita porque tienen dificultades para descubrir el significado de los símbolos al no poder descifrar lo que perciben en forma impresa; o no pueden recordar cómo formar correctamente determinadas letras. Además, suelen ser

---

<sup>9</sup> Defior Citaber, Silvia. *Op. cit.*, pp. 63-180.

<sup>10</sup> Vallés, Arándiga Antonio. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*, edit. Promolibro. España, 1998, pp.67-70.

<sup>11</sup> *Ibid.*

incapaces de controlar la dirección de los símbolos escritos o bien los perciben en sentido invertido o en secuencia desordenada.

Es difícil encontrar un único tipo de discapacidad en el niño disléxico, generalmente se combinan deficiencias perceptuales y, por consiguiente, es más difícil corregir la problemática. En los casos más graves de dislexia se requiere de un tratamiento clínico especial. Los casos menos severos pueden ser tratados en el aula, siempre y cuando los maestros hagan reajustes en los procedimientos de aprendizaje y las tareas que asignen.<sup>12</sup>

En relación a este tema, Nicasio García afirma que a la dislexia también se le conoce como un trastorno en el desarrollo de la lectura, que se manifiesta en una lectura oral lenta, con omisiones, distorsiones y sustituciones de letras; con paros, correcciones y bloqueos. Al mismo tiempo, se produce una alteración en la comprensión lectora y de forma asociada suelen manifestarse dificultades en el lenguaje expresivo, tales como; trastornos en el lenguaje, ya sea de tipo repetitivo o de tipo expresivo o de tipo global. Igualmente, se suele presentar un déficit en el desarrollo de la escritura. Estas alteraciones suelen encontrarse en los dos primeros grados de primaria.<sup>13</sup>

#### **2.2.1.1. CLASIFICACIÓN DE LAS DISLEXIAS.**

Como ya se señaló en líneas anteriores, se entiende a la dislexia como una dificultad específica para la lectura, independientemente de la causa que la origina. Ahora bien, existen diversos tipos de dislexias, con sus respectivas subclasificaciones, de las cuales, y para efectos de este trabajo, se rescatan las siguientes:<sup>14</sup>

**Dislexias adquiridas.** Se considera que una dislexia es adquirida cuando el sujeto ha alcanzado cierto nivel lector y, como consecuencia de una lesión cerebral, sufre un deterioro total o parcial de sus habilidades lectoras y lingüísticas. Sin embargo,

---

<sup>12</sup> Valet, Robert E. *Dislexia*, edit. CEAC, 2da. Edición Educación Especial. México, 1985, pp. 19-25.

<sup>13</sup> García, Nicasio. *Op. cit.*, p.80.

<sup>14</sup> Vallés, Arándiga Antonio. *Op. cit.*, pp.75-77.

otras habilidades pueden seguir desarrollándose adecuadamente. Dentro de este tipo se encuentran las dislexias periféricas, que son aquéllas que se refieren a los aspectos perceptivos, en donde los sujetos disléxicos tienen un control motor -para la articulación oral- deficiente al realizar las tareas de lectura. Y a pesar de que sí presentan “buena” habilidad para otro tipo de tareas más complejas, dicha deficiencia representa un fracaso significativo en la discriminación visual de grafemas especialmente similares como son: d-b y p-q.

Por lo mismo, dentro de las dislexias periféricas se encuentra la siguiente subclasificación:

- a) *La dislexia atencional*, que se caracteriza porque el sujeto puede reconocer las letras y las palabras aisladamente; sin embargo, no reconoce las letras cuando forman parte de una palabra.
- b) La dislexia visual, que se presenta cuando el sujeto comete errores perceptivo-visuales como las sustituciones de letras con similitud gráfica. Ejemplo: “*mesa* por *masa*”. También presenta dificultades en la interpretación, diferenciación y memorización de palabras; confusión en la configuración de palabras; inversiones, omisiones, sustituciones frecuentes; problemas de comunicación no verbal; problemas de grafo-motricidad, de viso-motricidad; dificultad en la percepción social y dificultades para relacionar el lenguaje hablado con el lenguaje escrito.<sup>15</sup>
- c) La dislexia letra a letra, que se caracteriza porque el niño deletrea los componentes de la palabra, haciendo la lectura letra a letra. Por ejemplo, al leer *mano* leen: “*m-a-n-o*.”
- d) La dislexia auditiva, que se caracteriza porque al sujeto se le dificulta asociar los símbolos gráficos con sus componentes auditivos; presenta problemas para identificar determinados sonidos; también suele manifestar confusión en la identificación de sílabas iniciales, medias y finales. Asimismo, presenta problemas de percepción auditiva y de articulación; De igual manera, se le dificulta para seguir direcciones e instrucciones;

---

<sup>15</sup> D. Fonseca, Vitor. *Op. Cit.*, p.286.

manifiesta problemas de memorización auditiva, para prestar atención y dificultades de comunicación verbal.<sup>16</sup>

### **2.2.2 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.**

Al trastorno de la escritura se le conoce como disgrafía, y se caracteriza por:

“...errores gramaticales de puntuación, organización pobre de los párrafos, múltiples errores de ortografía y una grafía deficitaria.”<sup>17</sup>

El niño presenta dificultades para la escritura en las primeras fases del aprendizaje, y se centran más sobre los aspectos grafomotores de la escritura, asociados a los errores tópicos de la decodificación y de la reproducción de los patrones gráficos de las letras. Las dificultades son más notorias en aspectos como la calidad de la grafía, pues la escritura es deficiente y las palabras que dan una impresión general de ilegibilidad

Es precisamente a partir del 1º y 2º grado de Primaria cuando se puede hablar de disgrafía o dificultad en la escritura. Además, éste trastorno suele asociarse con alteraciones tales como el trastorno de la lectura, déficit en el lenguaje, la discalculia o trastornos psicomotrices, entre otros; que no solamente dificultan el aprovechamiento académico sino que también alteran el comportamiento del niño.<sup>18</sup>

#### **2.2.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS DISGRAFÍAS.**

Ahora bien., se pueden mencionar los siguientes tipos de disgrafías:<sup>19</sup>

- 1) **Primaria.** Se denomina disgrafía primaria cuando el niño presenta una letra defectuosa sin que existan causas de tipo funcional o madurativo que lo expliquen.

---

<sup>16</sup> *Ibidem.*

<sup>17</sup> Vallés, Arándiga Antonio. *Op.Cit.*, p.207.

<sup>18</sup> *Ibidem.* Pp.205-212.

<sup>19</sup> *Ibidem.* Pp. 212-215

- 2) Secundaria. Se presenta cuando el niño posee un tipo de letra condicionada por determinada característica, en ocasiones, como resultado de un trastorno hiperkinético, que es el que se presenta con mayor frecuencia en la disgrafía sintomática, el cual está caracterizado por impulsividad, torpeza motriz y trastornos del esquema corporal. También se le conoce como disgrafía sintomática.
- 3) La disgrafía disléxica. Es cuando se producen errores como inversiones u omisiones en la escritura.
- 4) La disgrafía motriz. Se presenta cuando el niño comete errores de linealidad, presión, tamaño, entre otros.
- 5) La escritura rígida. Se caracteriza por la excesiva tensión muscular en la ejecución de la respuesta motora. Como consecuencia se produce una escritura crispada, tensa, letras inclinadas y angulosas. El niño escribe con excesiva rapidez.
- 6) La escritura débil. En esta, el niño posee una escritura irregular, desorganizada y negligente.
- 7) La escritura impulsiva. El niño escribe sin ningún control. Su organización espacial es deficiente y las formas que adquieren las letras son imprecisas.
- 8) La mala escritura. La escritura del niño se caracteriza por las formas desproporcionadas, irregulares, retocadas y con una mala distribución en la página.
- 9) La escritura lenta. Se caracteriza por un excesivo control del acto de escribir por parte del niño, la letra está muy bien elaborada a costa de un deterioro importante en la fluidez de la escritura.
- 10) Desórdenes de la organización motriz. En ésta se incluye al niño cuya escritura presenta una motricidad débil con torpeza o retraso motor, asociadas a ligeras perturbaciones del equilibrio y de la organización cinético-tónica.

- 11) Desórdenes del espacio. Se caracteriza por la representación incorrecta del espacio y desconocimiento del esquema corporal por parte del niño.
- 12) Problemas en la expresión gráfica del lenguaje. El niño presenta problemas con la escritura de las palabras.

Ahora bien, a partir de lo anterior, y dado que el objetivo de este informe es presentar las causas de las dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura, en el siguiente apartado rescato el tema de los trastornos de los procesos cognitivos básicos; en vista de que la información acerca de éstos me ha sido de gran utilidad a lo largo de mi actividad profesional, de manera especial, en la atención de niños con dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura.

### **2.3. TRASTORNOS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS EN EL NIÑO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**

Los procesos cognitivos básicos como la atención, percepción, emoción, memoria, el lenguaje, psicomotricidad, motricidad, motivación, entre otros, son esenciales para que un niño aprenda a leer y escribir rápida y fácilmente. Los procesos cognitivos básicos son considerados como separados e independientes, pero al combinarse definen las capacidades necesarias para el aprendizaje de los contenidos escolares, principalmente, la lectura y escritura.<sup>20</sup>

En las dificultades de aprendizaje se encuentran implicados trastornos en algunos de los procesos cognitivos básicos que, tal vez, no sean determinantes, pero sí constituyen limitaciones intrínsecas que interfieren o dificultan el aprendizaje por tener un funcionamiento deficiente.<sup>21</sup> Entre los cuales podemos considerar a los:

- a) **Trastornos perceptivos.** Los trastornos perceptivos se caracterizan por un desarrollo escaso de las capacidades del niño para identificar, discriminar e

---

<sup>20</sup> D. Fonseca Vitor. *Op., Cit.*, p.179.

<sup>21</sup> Escoriza Nieto, José. *Conocimientos psicológicos y conceptualizaciones de las dificultades de aprendizaje*, edit. Edicions de la Universitat de Barcelona, España, 1998, pp. 64-65.

interpretar las sensaciones (visuales y auditivas fundamentales). Las cuales son necesarias para la formación de conceptos y para abstraer y razonar el contenido simbólico perceptivo. Por eso, la presencia de problemas perceptivos aumenta la probabilidad de que se manifieste un fracaso escolar. De hecho, si la alteración perceptiva es de tipo visual, afecta en forma directa el aprendizaje de la lectura y escritura.

De este modo, el niño con un trastorno perceptivo por inmadurez perceptiva suele presentar: a) distorsiones en la relación *figura-fondo*, ocasionando que se le dificulte focalizar sobre un objeto sin tener en cuenta su fondo o situación que interfiere en la percepción; por lo mismo, se localizan problemas de alteración selectiva y enfoque, dificultándosele al niño identificar figuras o letras sobre puestas. b) Distorsión para percibir *las partes en lugar de percibir el todo*, esto conlleva a dificultades en el aprendizaje de determinadas tareas como por ejemplo la letra "A" puede ser percibida como "tres líneas" no relacionadas como una totalidad significativa o un cuadrado pueden ser percibido como cuatro líneas no relacionadas entre sí. Es decir, los trastornos perceptivos pueden tener como consecuencia que un niño focalice su actividad perceptiva sobre los detalles irrelevantes y que no perciba el significado que representa la totalidad.<sup>22</sup> c) Dificultades de *discernimiento visual*, esto es, para adquirir u obtener un significado de los estímulos visuales, donde se identifican problemas para reconocer semejanzas y diferencias en formas, colores, tamaños, objetos, figuras, letras, números o palabras. d) *Problemas en la constancia de la forma*, donde se manifiestan problemas para reconocer una forma, independientemente de las variaciones introducidas en la posición, el tamaño, el color, la textura, entre otras. e) *Dificultades en la rotación de la forma en el espacio*, por lo que se presentan problemas para identificar las mismas formas, sólo que invertidas o giradas en el espacio, por ejemplo: *d* y *p*, *b* y *q*, *6* y *9*, entre otras. f) Dificultades de asociación e integración visual, donde se muestran problemas de organización, de

---

<sup>22</sup> *Ibidem*. Pp. 65-69, 136-137.

información visual, de asociación imagen-palabra. g) *Dificultades en la coordinación visomotora*, donde se denotan problemas al coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de la mano, ya sea en la recepción o en la propulsión de objetos, o bien en la ejecución de tareas que requieren el uso de papel y lápiz (copia, solución de laberintos, etc.); entre otros.<sup>23</sup> h) *Y problemas en de perseverancia*, el niño con trastornos perceptivos, presenta dificultades para poner fin a una actividad que ha iniciado o para cambiar de actividad. Por ejemplo, no es capaz de dejar de escribir la letra “a” las veces requeridas por la tarea y, en su lugar, continua con esta actividad hasta finalizar la página u hoja. De tal manera que, para el niño que tiene esta problemática, el aprendizaje de una clase normal se convierte en una tarea bastante complicada; dado que los trastornos perceptivos visuales le dificultan la comprensión de muchos de los materiales de aprendizaje y las dificultades perceptivo\_auditivas dañan su capacidad para averiguar el significado de las explicaciones e instrucciones del profesor.<sup>24</sup>

b) **Trastornos de memoria.** El niño que presenta un trastorno de este tipo, suele presentar dificultades relevantes para la reproducción de secuencias de objetos, imágenes, dibujos, formas geométricas, letras, números, ritmos repetidos o marcados, gestos de los brazos, las manos o los dedos (imitación); ya sea presentados por medio de los estímulos auditivos, visuales o tactilcinestésicos. También presenta problemas, en la reproducción de sílabas, palabras, frases y pequeñas historias; en la transferencia de la información de una modalidad sensorial (imágenes) hacia otra (tarjetas con los respectivos nombres). Por lo que, los problemas de memoria se reflejan en el éxito o fracaso del aprendizaje.<sup>25</sup>

Es importante tomar en cuenta que las dificultades que surgen en el niño, se centran en el recuerdo auditivo y en el recuerdo visual; por ende, entre los trastornos de la memoria se encuentran las dificultades de asimilar, almacenar y recuperar la información que tiene que ver con los procesos visuales y auditivos y

---

<sup>23</sup> D. Fonseca Vitor. *Op Cit.*, pp.143-158.

<sup>24</sup> *Ibidem.*

<sup>25</sup> Escoriza, Nieto J. *Op. Cit.*, p. 68.

otros implicados con el aprendizaje, por lo tanto, se habla de trastornos en la memoria visual, auditiva, motora, secuencial y táctil. Así, la carencia de una memoria auditiva da origen a una incapacidad en la recuperación de patrones rítmicos o de secuencia de letras, palabras o frases. Lo mismo sucede si se carece de una buena percepción auditiva, esto da origen a dificultades en los procesos asociativos y de clasificación o, de alguna forma, defectos en la expresión.

Ahora bien, entre las dificultades de memoria visual se pueden mencionar las de recuerdo visual y de reconocimiento visual. En la primera, el niño presenta dificultades para comprender y recordar instrucciones y órdenes simples (trae tu libro, toma tu lápiz y tus colores), podrá ejecutar una parte de la tarea, pero olvidará las demás. La omisión y sustitución son frecuentes, por lo que se pueden encontrar grandes dificultades en la reproducción de sílabas no significativas. Por ejemplo, en las sílabas “cro”, “fre”, “ña”; el niño podrá reproducir oralmente, de la siguiente manera: “co”, “fe”, “na”.

Dentro de la modalidad sensorial asociada con el lenguaje, también es posible encontrar niños de 6 o 7 años que conocen el nombre de su calle, el número de su casa y el camino respectivo para llegar. Sin embargo, suelen tener dificultades para concentrarse en narraciones, pequeñas historias contadas de manera representativa, simples rimas o canciones, de donde se derivan, a su vez, problemas para procesar la información, organizarla, clasificarla y reorganizarla para formar conceptos. Además, no recuerdan las palabras para comunicarse en forma espontánea o para expresar lo que quieren decir. De la misma manera, presentan dificultades en la elaboración de frases, ya que distorsionan el orden de las palabras y omiten otras, alteran el tiempo de los verbos y cometen con frecuencia errores gramaticales.

En lo que respecta a la dificultad de reconocimiento visual, dentro de esta se encuentran los de memoria visual inmediata y los de recuerdo de detalles visuales de experiencias anteriores. En la memoria visual inmediata se localizan las

funciones de reconocimiento momentáneo de estructuras espaciales como imágenes, símbolos gráficos, letras, números y palabras. Por tal motivo, el niño presenta dificultad para el almacenamiento de información; si bien se da un reconocimiento momentáneo, el niño no lo puede recordar después, lo que implica problemas de lectura y escritura.

En cuanto al proceso de recuerdo de detalles visuales de experiencias anteriores, el niño con dificultades de aprendizaje parece funcionar sólo cuando el modelo se encuentra presente; es decir, si se le muestran los estímulos rápidamente tendrá dificultad para recordarlos transcurrido algún tiempo. Lo que parece funcionar en él, es la capacidad para copiar, pero al desaparecer el estímulo desaparece la capacidad para utilizarla. Por ejemplo: si ve una **b** o un **6**, el niño con dificultades de aprendizaje recuerda lo que son y lo que representan, aunque no parece poder evocar espontáneamente la **b** o el **6** sin una ayuda visual determinada.<sup>26</sup>

En suma, el niño con dificultades de aprendizaje no puede revisualizar los símbolos, sin embargo, puede leer razonablemente aunque experimente grandes dificultades en situaciones de escritura espontánea o de dictado, debido a que tiene problemas para recordar letras y procesarlas en términos grafómotores.

Otro aspecto que es importante tomar en consideración es la secuencial visual, porque implica la capacidad para recordar una secuencia de estímulos visuales durante el aprendizaje de la lectura y escritura espontáneas. Éstas –la lectura y escritura– requieren de una secuencia inequívoca de letras que sirvan al niño para el dictado y para identificar el vocabulario visual empleado. Así, cuando se encuentra la secuencia modificada con inversiones, adiciones, omisiones o sustituciones, todo el significado corre el riesgo de no ser comprendido por el niño, quién no logra retener o recordar la *gestalt* visual de las palabras e incluso de letras porque recuerda “todo” en desorden o en partes. Debido a esto, los niños

---

<sup>26</sup> Myer, Patricia I y Donald D. Hamill. *Métodos para educar a los niños con dificultades de aprendizaje*. (Métodos para la Educación), edit. Limusa, México 1991, pp. 78-80.

con dificultades para leer o escribir, rara vez, detectan sus propios errores al momento de realizar estas actividades.<sup>27</sup>

c) **Trastornos en la atención.** El trastorno por déficit de atención es un “desorden en el desarrollo de la atención, en el control sobre la impulsividad y la conducta que aparece tempranamente. Es significativamente crónico por su naturaleza; y no es atribuible a retraso mental; sordera, ceguera, alteraciones neurológicas graves o severas y / o alteraciones emocionales”.<sup>28</sup> Es decir, es un patrón de conducta que presentan algunos niños y adolescentes caracterizados por falta de control en el mantenimiento de la atención, la impulsividad y el control de conducta motriz, que afectan su aprendizaje y sus relaciones interpersonales.

En sí, los niños con trastornos de atención presentan las siguientes características:

1) En el *área conductual* el niño presenta dificultades para enfocar o fijar la atención, por lo que tiene periodos cortos en la misma. Esta dificultad, a su vez, no le permite seleccionar los estímulos relevantes de los irrelevantes y pierde con facilidad la concentración, debido a que se distrae y no logra mantener las funciones de alerta y vigilia durante un tiempo prolongado. Asimismo, presenta una conducta inquieta y poca capacidad de control interno.

2) En el *área social*, el niño suele mantener una pobre relación con sus compañeros, a quienes, comúnmente, agrede física o verbalmente. De igual manera, manifiesta una actitud de desobediencia y retadora ante las órdenes del maestro o maestra y/o padres; al mismo tiempo que, muestra un bajo autocontrol y una actitud agresiva constante. Incluso puede llegar a robar las cosas de otros niños y adultos. Comúnmente su lenguaje es beligerante y/o tiene poca habilidad para solucionar problemas sociales.

---

<sup>27</sup> D. Fonseca, Vitor. *Op. cit.*, pp. 159-164.

<sup>28</sup> Vallés Arandiga, *Op. cit.*, p. 309.

3) En relación, *al área cognitiva*, en ésta se manifiesta un lenguaje inmaduro, falta de atención, problemas perceptivos y de memoria, y ausencia de conciencia de sus actos.

4) En el *área académica o curricular*, el niño suele tener dificultades de aprendizaje y, por ende, un bajo rendimiento escolar.

5) En lo referente al *área emocional*, el niño puede llegar a presentar una actitud melancólica, baja autoestima, excitabilidad, tendencia a frustrarse con facilidad, bajo control emocional y / o humor impredecible. Además, ante la dificultad que tiene para relacionarse positivamente con otras personas y su bajo rendimiento escolar, generalmente comenta que se siente “culpable” ante la situación que esta viviendo.

6) En el *área física*, suele presentar enuresis y/o encopresis, crecimiento óseo inmaduro, frecuentes otitis medias, frecuentes alergias, anomalías menores de carácter físico, cortos ciclos de sueño, alta tolerancia al dolor y / o pobre coordinación.<sup>29</sup>

Cabe resaltar que, simultáneamente, con el trastorno de atención, suele presentarse un problema de hiperactividad, lo que agrava aún más la problemática del niño. Los síntomas de hiperactividad e inatención son manifestaciones de impulsividad en el dominio motor y cognitivo atencional. El patrón conductual del niño con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se caracteriza por una actitud violenta hacia su exterior, por peleas y agresiones constantes en contra de sus compañeros, oposicionismo, vandalismo, baja autoestima, labilidad emocional, escasa tolerancia a la frustración, ansiedad y tristeza. Todo ello, le ocasiona importantes problemas en la interacción social con los compañeros que impiden una socialización satisfactoria para el niño. Del mismo modo, manifiesta falta de concentración, deficiencias de producción inmediata, fallos motivacionales, respuesta demorada alternada, psicopatología desinhibitoria, disfunción en la

---

<sup>29</sup> García Sánchez, Jesús Nicasio. Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica, edit. Pirámides, México, 2002, pp.141-142.

respuesta motora y bajo rendimiento académico. En cambio, los niños con déficit de atención sin hiperactividad parecen más callados, más ansiosos, tímidos y poseen una competencia escasa para los deportes.<sup>30</sup>

d) **Trastornos de Psicomotricidad.** El niño con un trastorno de psicomotricidad tiende a presentar alteraciones en la organización tónica e hiperactividad; anomalías en la organización motora básica como son un tono muscular débil, tendencia a tomar posturas inadecuadas, dificultad para mantener el equilibrio y un desarrollo locomotor deficiente. De la misma manera, presenta alteraciones en la organización psicomotora como son problemas de lateralidad, orientación, imagen del cuerpo y en la estructuración espacio-temporal.

En lo que respecta a la falta de madurez motriz, ésta se manifiesta en el niño, comúnmente, por una debilidad motora en la realización de los movimientos gráficos tanto para coger el lápiz como para controlar los movimientos que ha de realizar durante la escritura. También, presenta lentitud al momento de realizar sus actividades académicas, principalmente durante la reproducción grafomotora, visográfica y rítmica. De igual modo, tiende a mantener un exceso de actividad motora aparentemente impulsiva, una insuficiencia en el desplazamiento visual e imprecisión en la destreza con interrupciones frecuentes en la secuencia del movimiento con respecto a las aptitudes motoras finas y gruesas. Al mismo tiempo, le caracteriza una falta de pericia en la realización de actividades que impliquen carrera de obstáculos y aplicación de fuerza en brazos y piernas.<sup>31</sup>

La desorganización tónica hace referencia a la alteración de la tonicidad en el niño, tanto por defecto como por exceso y como consecuencia suele presentar un trazo débil, letras mal determinadas o incompletas, trazos con demasiada presión; siendo frecuentes las sincinesias- como mover la lengua al mismo tiempo que escribe- y movimientos espasmódicos. Problemas de integración tónico postural

---

<sup>30</sup> *Ibidem.*

<sup>31</sup> D. Fonseca Vitor. *Op. Cit.*, pp. 189-225.

con alteraciones en la delicadeza y la gracia cinestésica-coordinar los diferentes movimientos del cuerpo-.

En lo que se refiere a la falta de ritmo, a causa de ésta los movimientos del niño, en cualquier actividad que realice, se encuentran disociados y asimétricos, y en el lenguaje realiza pausas mal colocadas.

La falta de equilibrio ocasiona –al niño- dificultades para mantener el equilibrio estático y dinámico como saltar sobre un pie, montar, caminar sobre una línea, saltar la cuerda, subir y bajar escaleras, se cae con frecuencia cuando corre y le es difícil mantener el equilibrio en una determinada postura durante un tiempo considerable.

Del mismo modo, una deficiencia en la estructuración espacio-temporal provoca en el niño problemas de memoria, visual y auditiva, de corto plazo (visual, y de realización secuencial de gestos intencionales y controlados). En la coordinación oculomanual y oculopedal presenta disimetrías y dificultad en la velocidad y precisión de los movimientos globales y específicos. En la recepción y la propulsión de objetos destacan problemas de agilidad y desorganización espacial y temporal de movimientos opuestos.

Existen también alteraciones del esquema corporal, provocando que el niño no logre integrar su cuerpo de manera perceptiva, consciente y cognitiva; y no pueda reconocerlo en términos de orientación primaria (“mueve tu mano izquierda”), secundaria (“con tu mano derecha señala tu ojo izquierdo”) y terciaria (“señala la muñeca de tu mano izquierda con tu dedo índice derecho”). Y por lo consiguiente, tiene deficiencias en el área de la dirección, y no logra concientizar en su interior y proyectar o transferir al exterior las nociones espaciales básicas: izquierda-derecha, arriba-abajo, adentro-afuera, delante-atrás. Nociones que son importantes para el aprendizaje simbólico. Sin estas coordenadas, el niño con dificultades de aprendizaje no discierne con facilidad las letras: **b** de la **d**, la **q** de la **p**, la **u** de la **n**, o el **6** del **9**, y le resulta difícil identificarlas y utilizarlas adecuadamente tanto en la lectura como en la escritura.

De igual manera se manifiesta en el niño, una dificultad para realizar movimientos alternados y opuestos como por ejemplo; *agitar con la mano izquierda y columpiar con la derecha*. También es importante tomar en consideración que la noción del cuerpo unido a la imagen propia y confianza que posea el niño de sí mismo, se encuentra involucrado en todas las situaciones de explotación y orientación en el espacio exterior; así cuando hay dificultades en esta área, el diseño del cuerpo aparece extraño con respecto a detalles y proporciones del mismo, y cuando el niño une el rompecabezas del cuerpo comete errores frecuentes porque se le complica identificar las partes del mismo.<sup>32</sup>

f) **Trastorno de lenguaje.** Consiste en una anomalía en el desarrollo adecuado de lenguaje en el niño y, por lo general, no está en relación directa con la edad. Entre las diferentes causas se pueden encontrar: a) causas orgánicas, donde destacan las alteraciones o anomalías en el aparato fono-articulador y del sistema nervioso; b) causas funcionales como son fallas en el lenguaje por alteración en los procesos mentales, auditivos, psíquicos o mecánicos, que determinan el origen de hábitos defectuosos que alteran la emisión correcta de la palabra; c) causas psicosomáticas como son problemas emocionales o en el psiquismo del niño, y que influyen negativamente en el lenguaje, por ejemplo la tartamudez; d) causas ambientales, al respecto es importante que la madre ofrezca al niño la suficiente estimulación lingüística, de lo contrario puede presentar un lenguaje escaso e incorrecto; y e) los conflictos o traumas emocionales que sufra el niño pueden alterar el proceso de lenguaje y ocasionar indirectamente desorden en las palabras que emita.

Ahora bien, es importante señalar que en mi experiencia laboral he podido corroborar que la *dislalia fonética*, se presenta, es en gran medida, de la manera en que la abordan los diversos autores. Esto es, como una articulación defectuosa al expresar palabras con determinados sonidos o fonemas, debido a un mal

---

<sup>32</sup> *Ibidem.*

control de los músculos articulatorios porque el niño presenta alteraciones en el área motriz o defectos en los órganos de articulación, pérdida auditiva y / o aprendizaje defectuoso, entre otras causas. Las dislalias o disartrias como también se les conoce, se pueden manifestar de la siguiente manera: en forma de **omisiones**, que es la ausencia de un sonido en una palabra hablada. Este error suele ocurrir en la posición inicial, media o final; en forma de **sustituciones**, que consiste en el reemplazamiento de un sonido correcto por uno incorrecto. Esta clase de errores ocurre en la posición inicial, media o final de una palabra hablada. En forma de **desviaciones de la articulación**, consisten en la producción incorrecta de un sonido o de combinaciones de sonido. En forma de **adiciones o inserción**, se refiere a un sonido que no pertenece a la palabra que se expresa, pero que puede ser añadido a cualquier parte de ella. O en forma de **distorsión**, y que consiste en la producción de un sonido que se aproxima al fonema correcto, pero no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla. Así, todas estas alteraciones en el lenguaje oral, impiden al niño tener una comunicación adecuada.

Bajo este esquema de pensamiento, y a manera de dato, en nuestro país, los fonemas que presentan mayor dificultad en su pronunciación son: /F/ (vibrante múltiple), /S/, sílabas compuestas con /RL/ (bra, bre, bri, bro, bru, bla, ble, bli, blo, blu); /r/ (vibrante simple), /d/, /l/. De ahí que, para el niño, los fonemas que presentan mayor dificultad en su articulación sean: / l, d, rr/ y en las mezclas.<sup>33</sup>

- e) **Problemas emocionales y motivacionales.** Pese a que el factor emocional y motivacional no se puede considerar como una causa de las dificultades de aprendizaje, si son relevantes durante el aprendizaje del niño. De tal manera que, el niño, con problemas de esta índole, frecuentemente, es descrito por sus padres y profesores como “energético

---

<sup>33</sup> Fuentes Ferrera, Aníbal. *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*, edit. Pirámides, México, pp. 468-471.

e imaginativo”, “nervioso y desatento”, “inquieto y travieso”, “posesivo y colérico”, “desarreglado y desorganizado”, “conflictivo y descontrolado”, “explorador y manipulador”, “responsable y pesimista”, “inestable e impulsivo”, entre otras características.

Esta condición, ocasiona en el niño inestabilidad emocional y dependencia. Una baja tolerancia a la frustración y una conducta social inadecuada que le genera dificultades de adaptación a la realidad e innumerables problemas de comunicación. Por lo tanto, en el área afectiva, es un niño inseguro con tendencia a presentar ansiedad, reacciones de agresividad, tensión, regresiones, oposiciones, reflexiones emocionales, narcisismo, negatividad. Asimismo posee una baja autoestima y un autoconcepto frágil y negativo. También exterioriza sentimientos de exclusión, persecución, abandono, hostilidad y fracaso.<sup>34</sup>

Cabe señalar que un niño con estas características suele mostrarse hipersensible y vulnerable, manifestándolo a través de una risa forzada o un llanto exagerado. Al mismo tiempo, que tiende a inhibir cambios de humor y de temperamento rápidos e imprevisibles, que se reflejan en problemas perceptivos y motores. La impulsividad y falta de perseverancia, falta de control, una actitud crítica, falta de discernimiento, una percepción social errónea, falta de cooperación de aceptación y prudencia son otros rasgos comunes que presenta el niño, dado que rara vez anticipa y predice las consecuencias de sus actos. Dicho comportamiento le genera conflictos con sus compañeros, maestros y afecta su rendimiento escolar.<sup>35</sup>

Ahora bien, cuando el niño carece de una motivación adecuada no se interesa por el aprendizaje escolar. La falta de motivación puede ser una consecuencia de la baja capacidad para el aprendizaje y como el niño no quiere correr el riesgo de fracasar, prefiere realizar tareas demasiado fáciles; ya que, con ellas se asegura el éxito, o por el contrario selecciona tareas excesivamente difíciles, con lo que

---

<sup>34</sup> D. Fonseca Vitor. *Op. Cit.*, pp. 157-159.

<sup>35</sup> Bermejo, Vicente. *Desarrollo cognitivo*, edit. Síntesis, México, 1998, pp. 261-277.

anticipa y justifica el fracaso de las mismas. O bien, por falta de motivación dentro del ámbito académico o familiar.<sup>36</sup>

### **CONCLUSIONES PARCIALES.**

Con base en la información hasta aquí presentada, se puede afirmar que es importante comprender, a nivel teórico, las características que presenten los niños con dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura, ya que con base en esta información se pueden definir las estrategias y metodologías adecuadas para el tratamiento pertinente en cada menor, especialmente, a partir del hecho de que el niño con dificultades de aprendizaje presenta una discrepancia significativa entre el logro académico y la habilidad intelectual en relación a las áreas académicas que cursa; como consecuencia de que, en uno o varios de sus procesos cognitivos básicos presenta trastornos o bien disfunción cerebral mínima que afecta su capacidad lectora y escritora, resultados que no solamente se pueden observar en un bajo rendimiento escolar, sino también en el área social y afectiva del niño, dado que por lo general manifiesta un autoconcepto negativo. Y por lo mismo, no responde a los métodos instruccionales que se emplean durante la enseñanza escolar.

Por lo antes mencionado, es necesario enseñar de modo específico a los menores con tales dificultades, de tal manera que las habilidades que el niño no ha adquirido completamente, y son requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sean cubiertas de acuerdo con las características y necesidades personales que presenta.

Otro aspecto importante a considerar en relación con las dificultades de aprendizaje del niño, es el hecho de que no se puede encontrar o definir, de manera específica, una causa única, sino que se entrelazan, al mismo tiempo, diversas causas; neurofisiológicas, alteraciones en la madurez psicomotriz, biológicas, intelectuales, físicas y sensoriales que afectan considerablemente el aprendizaje del niño. También es necesario reiterar, que a pesar de que, los

---

<sup>36</sup> *Ibidem.*

factores emocionales, socioculturales, institucionales, no son considerado, desde el punto de vista neurológico, como causas para que el niño presente dislexia y / o disgrafía, sí influyen de manera significativa en su aprendizaje; en vista que, el niño necesita estar motivado y dispuesto para aprender, contar con un ambiente cultural e institucional que le proporcione los elementos necesarios para que se da el aprendizaje.

Por ende, y debido a mi experiencia en el trabajo con niños que presentan dislexia y disgrafía, es imprescindible que reciban atención pedagógica, psicológica y /o neurológica adecuada; según sea el caso, tanto en cada uno de los procesos cognitivos básicos como en el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura hasta alcanzar su desarrollo óptimo, a fin de evitar que se conviertan en repetidores o, bien que abandonen sus estudios a edad temprana por considerarse incompetentes ante las demandas académicas. También es necesario considerar, que apesar de que, el factor emocional no puede ser considerado, desde el punto de vista neurológico, como una causa para que el niño presente dislexia y / o disgrafía, si influye de manera significativa en su aprendizaje; en vista que, el niño requiere de una situación emocional adecuada.

### CAPITULO III. EL ENFOQUE CONDUCTUAL Y EL COGNITIVO.

Una vez expuestas las causas o factores que influyen en las dificultades de aprendizaje, así como las características que presentan los niños que tienen esta condición. En el presente capítulo, se aborda el enfoque conductual y el cognitivo, en virtud, de que éstos, constituyen el soporte de mi práctica profesional.

#### 3.1. ENFOQUE CONDUCTUAL

El enfoque conductista o conductual se basa en el estudio de los sucesos ambientales (**estímulos**) y la conducta observable (**respuesta**). Al respecto, Kazdin, menciona en su libro: *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, que la mayoría de las conductas del ser humano se encuentran influenciadas por los estímulos que recibe de su medio ambiente y que son controladas por sus consecuencias. Partiendo de lo antes mencionado, podemos afirmar que antes de intentar modificar una determinada conducta es necesario analizar los estímulos ambientales que han influido para que se presente o fortalezca tal conducta.<sup>37</sup> Asimismo, la autora Woolfolk, menciona que para el enfoque conductual, el aprendizaje es definido como el proceso, a través del cual, la experiencia produce un cambio permanente en el conocimiento o en la conducta del individuo, dicho cambio debe ser producido por la experiencia de la interacción entre la persona y su entorno; es decir, los acontecimientos externos ejercen un gran influencia sobre el individuo.<sup>38</sup> Por esta razón, los conductistas aguantan que las determinantes ambientales, situacionales y sociales influyen sobre la conducta, considerando la mayoría de las conductas como susceptibles de ser aprendidas o alteradas mediante procedimientos de aprendizaje.

Por lo antes expuesto, se puede mencionar que el campo de trabajo del conductista está dedicado a la exploración, descripción, predicción y control de

---

<sup>37</sup> Kazdin, Alan E. *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, edit. El Manual Moderno, México, 1978, pp.16-18.

<sup>38</sup> Woolfolk, Anita E. *Psicología educativa*, edit. Prentice Hall, México 1999, pp. 204-205.

las conductas que se han aprendido o necesitan aprenderse.<sup>39</sup> Por tanto, la tarea del conductista consiste en inferir la relación entre el estímulo y la respuesta; es decir, dado el estímulo se puede deducir cuál será la respuesta y, dada la respuesta, se puede describir al estímulo. En este rubro, es importante tomar en cuenta, que al aprender emociones, actividades e ideas dentro del aula, el aprendizaje emocional en ocasiones suele interferir en el aprendizaje académico de manera significativa.<sup>40</sup>

Ahora bien, dentro del enfoque conductista se encuentran dos tipos de condicionamiento: el condicionamiento clásico y el operante. A continuación hago referencia a ambos tipos de condicionamiento. Sin embargo, profundizaré en el condicionamiento operante porque es el que empleo durante la modificación tanto de la conducta académica como de la conducta social.

En relación a este punto, entre los precursores de este enfoque se encuentra, el filósofo ruso, *Iván Petrovich Pavlov*, quien es considerado el pionero del condicionamiento clásico. En la década de los veinte, realizó experimentos acerca de la conducta de los perros y descubrió el condicionamiento clásico, que es un *proceso que consiste en asociar las respuestas automáticas con nuevos estímulos*; este proceso se centra en el aprendizaje de *respuestas fisiológicas o emocionales involuntarias*, como el temor, y una serie de emociones, que también se denominan *respondientes* porque son respuestas automáticas a ciertos estímulos.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> S. Dicaprio, Nicolás. *Teorías de la personalidad*, edit. Internacional, México, 1985, pp. 135-178.

<sup>40</sup> Woolfolk, Anita. *Op.Cit.*, pp. 207-208.

<sup>41</sup> El condicionamiento clásico es un procedimiento que consiste en hacer aparear ante un organismo (perro) dos estímulos en estrecha secuencia. Uno de ellos es un estímulo incondicionado (EI), que es un estímulo que produce automáticamente una respuesta emocional o fisiológica determinada o RI, que es una respuesta emocional o fisiológica que ocurre de manera natural. El otro es un estímulo neutro que no está vinculado a la respuesta porque carece de significación biológica precisa, y que solo produce un reflejo difuso de orientación o atención, pero no provoca respuesta específica alguna. Con la repetición de este procedimiento, el estímulo inicial neutro adquiere la propiedad de generar una respuesta biológica o fisiológica específica parecida, pero no idéntica a la respuesta incondicionada. Este estímulo recibe el nombre de estímulo condicionado (EC), y a la respuesta que provoca, tras cumplir la condición del emparejamiento con el EI, se le conoce como respuesta condicionada (RC). *Cfr. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo II, A-H, edit. Diagonal Santillana, México, 1985, pp. 298-299*

Cabe señalar que sólo hago referencia al condicionamiento clásico como un antecedente del condicionamiento operante, siendo este último un de los principales fundamentos teóricos del presente trabajo porque utilizó los lineamientos del condicionamiento operante para modificar la conducta académica o social del niño. En este sentido, fue el psicólogo Burrhus Frèderic Skinner, nacido en 1904 en Susquehanna, Pennsylvania, el primero en proponer la teoría del condicionamiento operante, partiendo de la idea de que los principios del condicionamiento clásico solamente describían la forma en que las conductas se apareaban con nuevos estímulos, pero no explicaba como se adquirirían las conductas operantes, dado que casi toda la conducta humana es operante más que respondiente.

Así, Skinner señala que en el condicionamiento operante gran parte de la conducta humana, no es voluntaria ni provocada por estímulos de reacciones reflejas, sino que, en su mayoría, es emitida espontáneamente y controlada por las consecuencias que conllevan a la misma. A las conductas susceptibles de ser controladas mediante la alteraciones de las consecuencias que el siguen, se les llama **operantes** porque son respuestas que operan en el medio ambiente y generan consecuencias. Del mismo modo, las operantes son fortalecidas (aumentadas) o debilitadas (disminuidas) en función de los eventos que las prosiguen; por lo tanto, las operantes se distinguen en virtud de que son controladas por sus consecuencias.

De este modo, al realizar el análisis de las consecuencias, Skinner se percató que al emplear recompensas o reforzamiento positivo se fortalecían las conductas presentes, descubriendo así, que el reforzamiento eleva la frecuencia con que ocurre una determinada conducta.

Frente a esto, el principio que rige el conductismo de Skinner se centra en la idea de que la conducta está determinada y sostenida por sus consecuencias y, por lo mismo, el individuo puede ser controlado por quienes poseen los reforzadores. Por lo tanto, lo que precede a una conducta son los antecedentes y lo que la sigue son

las consecuencias, pero al avanzar la conducta, su consecuencia se convierte en el antecedente de la siguiente conducta. Esto se resume en la fórmula *Antecedente \_ Conducta \_ Consecuencia. A\_ B\_ C.*<sup>42</sup>

De esta manera, podemos afirmar que las consecuencias determinan, en gran medida, el hecho de que un niño repita determinado comportamiento o no; es decir, en el condicionamiento operante la probabilidad de que una conducta determinada se repita o no, depende del efecto que tengan las consecuencias en el niño: si las consecuencias son agradables para él, es probable que dicho acto se repita con mayor frecuencia en condiciones similares. Por el contrario, si a dicha acción le siguen consecuencias desagradables, existe la posibilidad de que dicha conducta se repita con menos frecuencia en situaciones similares.<sup>43</sup>

Un ejemplo de conductas operantes, incluye la lectura, escritura y el aprendizaje de las habilidades académicas en general, en vista de que, estas pueden ser modificadas mediante la alteración de las consecuencias que siguen a la conducta académica. Por esta razón, es muy importante el empleo del condicionamiento operante dentro del aula porque así el niño aprende que toda conducta tiene consecuencias agradables o desagradables y que, al mismo tiempo, son acreedoras de un reforzador o de un castigo. De esta manera, los maestros pueden controlar tanto las consecuencias de la conducta como los antecedentes mediante el uso de señales e instigadores.<sup>44</sup>

### **3.1.1 PROPUESTAS Y SUPUESTOS EN RELACIÓN A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CONDUCTISTA.**

Por lo mencionado en los párrafos anteriores, el enfoque conductista establece las siguientes **propuestas**.<sup>45</sup>

- a) Dar importancia al empleo de recompensas (refuerzos y castigos).

---

<sup>42</sup> *Ibidem.*

<sup>43</sup> Kazdin, Alan, *Op. Cit.*, pp.12-18.

<sup>44</sup> Woolfolk, Anita, *Op. Cit.*, p. 239.

<sup>45</sup> Escoriza, Nieto, *Op. Cit.*, pp.54-56.

b) Elaborar las lecciones analizando las tareas que han de ser aprendidas.

En el caso del niño con dificultades de aprendizaje, la presentación de los ejercicios es de acuerdo con el ritmo y capacidad que tiene el niño para aprender las habilidades ha de adquirir. Esta medida didáctica se fundamenta en la idea de que el niño con esta problemática, tiene un proceso de aprendizaje más lento y necesita un mayor nivel de práctica repetida y reforzada en la adquisición de las habilidades. Sin embargo, es importante considerar que la práctica repetitiva no es suficiente para que el niño adquiera o asimile el conocimiento, sino que se debe conjuntar con el entremetimiento de los procesos mentales pertinentes para que el niño pueda aprender las habilidades más significativas o de orden superior. Y es precisamente, en función del ritmo de aprendizaje que se centra la participación pedagógica.

Ahora bien, la orientación pedagógica se ha de fundamentar en la idea básica que considera al aprendizaje como una consecuencia de procesos asociativos entre estímulo y respuesta. Premisa de la cual se desprenden los siguientes **supuestos:**<sup>46</sup>

- 1.- Toda conducta compleja, que se ha de modificar, extinguir o administrar al niño, debe ser segmentada en habilidades más simples a fin de que las adquiera o elimine de su repertorio conductual.
- 2.- Es necesario que el aprendizaje de las habilidades se encuentre asociado a la administración de un refuerzo positivo o negativo.
- 3.- Dichas asociaciones deben producirse mediante la repetición ó la práctica constante.
- 4.- Las habilidades primero tienen que ser identificadas y secuenciadas jerárquicamente. Pero sin perder de vista que unas habilidades son prerrequisito de las siguientes en la secuencia, y por ende, deben ser enseñadas en la misma secuencia. De tal forma, que la enseñanza de una

---

<sup>46</sup> Woolfolk, Anita E., *Op. Cit.*, pp. 216-217.

habilidad no debe iniciarse, si el niño no ha aprendido la que le antecede en la secuencia elaborada.

Con base en lo anterior, un niño puede presentar dificultades de aprendizaje en los siguientes casos: I) Que el diseño de las tareas no se ajuste a su ritmo de aprendizaje, o bien, que no se le proporcione el tiempo necesario para que adquiera las habilidades que definen la conducta compleja. II) Que la identificación y segmentación de las habilidades no esté completa. III) Que el niño no haya aprendido las habilidades prerequisites, adecuadamente. O bien, cuando los reforzadores administrados, fueron seleccionados inadecuadamente y el niño no se siente motivado. IV) Cuando la práctica proporcionada, al niño, es insuficiente.<sup>47</sup>

En este contexto, una vez que el niño ha adquirido la conducta socialmente esperada, y se presenta la necesidad de que adquiera el aprendizaje de los dominios académicos, se da paso a la intervención del enfoque cognitivo porque que es el encargado de estudiar los procesos mentales o cognitivos que constituyen el núcleo del aprendizaje. O bien se trabajan en forma simultánea ambas problemáticas.

### **3. 2. ENFOQUE COGNITIVO.**

Antes de entrar al tema del enfoque cognitivo como tal, es importante mencionar el paso de las teorías conductuales del aprendizaje a las cognitivas, significo dejar de “ver a los estudiantes y su comportamiento como productos de los estímulos ambientales para considerarlos como fuentes de planes, intenciones, metas, ideas, recuerdos y emociones que se emplean activamente para entender, seleccionar y construir el significado de los estímulos y el conocimiento de la experiencia”. Partiendo de este hecho, se pueden señalar las siguientes diferencias entre el enfoque conductual y el enfoque cognitivo, con respecto al aprendizaje. En vista de que, los puntos de vista cognoscitivo y conductual difieren en sus suposiciones de lo qué y cómo se aprende; estas diferencias se pueden enumerar, de la siguiente manera: 1) Desde la perspectiva cognoscitiva,

---

<sup>47</sup> *Ibidem.*

durante de aprendizaje, se adquieren conocimientos y son los cambios en éstos los que permiten las modificaciones de la conducta; en cambio para la postura conductual, se aprenden comportamientos nuevos. 2) Mientras que para el enfoque cognitivo, el niño aprende activamente, inicia experiencias, busca información para resolver problemas y reorganizar la información que ya posee para aumentar su comprensión; y por lo tanto, se ve al aprendizaje como la transformación de la comprensión significativa que ya posee el alumno más que como simples adquisiciones escritas. Al mismo tiempo que, para éste enfoque, el ambiente tiene una relevancia fundamental porque el individuo, elige práctica, presta atención, ignora, reflexiona y toma decisiones para alcanzar sus metas, siendo copartícipe de los acontecimientos ambientales; en cambio, para el enfoque conductual el niño es solamente un agente pasivo de los acontecimientos del ambiente. 3) Tanto los conductistas como los cognoscitivistas creen que el reforzamiento es importante para el aprendizaje, aunque por razones diferentes. Mientras que para los conductistas el reforzamiento fortalece las respuestas, los cognoscitivistas ven al reforzamiento como una fuente de retroalimentación acerca de los que es probable que ocurra de repetirse las conductas. 4) Otra diferencia entre estos dos enfoques, estriba en los métodos de investigación que cada uno empleo para estudiar la manera en cómo se da el aprendizaje; así mientras que, los conductistas emplearon animales en condiciones controladas de laboratorio, a fin de identificar las leyes generales del aprendizaje que pudiesen aplicarse a todos los organismos superiores. Los cognoscitivistas han estudiado una amplia gama de situaciones de aprendizaje dado su interés en las diferencias individuales y del desarrollo de la cognición, por lo que no han buscado leyes generales del aprendizaje; lo que explica, a su vez, que no exista solamente un modelo o una teoría cognoscitiva del aprendizaje que represente todo el campo.<sup>48</sup>

Partiendo de este último dato, cabe indicar que, existió un periodo de transición entre el enfoque conductual y el enfoque cognitivo, en el que surgieron una serie de modelos cognoscitivos, que tuvieron como finalidad explicar la manera cómo

---

<sup>48</sup> Ibidem., pp. 245-247.

se desarrolla el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar, que estos modelos no los utilizo como tales en la práctica diaria, por lo cual, sólo se retoman, en la medida en que me permiten comprender el desarrollo del enfoque cognitivo, así como los elementos que me son de utilidad durante mi practica profesional. La autora, Anita Woolfolk, en su libro Psicología Educativa menciona los siguientes modelos:

- a) **Modelo del procesamiento de la información de la memoria.** La psicóloga, Anita Woolfolk, en su libro Psicología Educativa, menciona que este modelo, se basa en la analogía entre la mente y la computadora. Afirma que la mente humana, al igual que la computadora, realiza operaciones para cambiar su forma y contenido; al mismo tiempo, que almacena y recupera la información cuando la necesita para generar respuestas. Por ende, el procesamiento implica la adquisición y representación o codificación de la información, la retención o almacenamiento y la recuperación o restauración cuando se necesita.

Este modelo incluye tres sistemas de almacenamiento:

1) *Memoria sensorial o el registro sensorial*, que es un sistema de receptores que conservan la información sensorial. La percepción se basa en el procesamiento ascendente (reconocimiento de elementos familiares) y el descendente (utilización de conocimientos previos para llevar patrones incompletos). La percepción se construye sobre la base de la realidad objetiva y de los conocimientos.

Ejemplo: la letra "B \_ 13: La grafía tiene significado solamente sí el niño tiene el conocimiento, en vista de que, el sujeto tiene la posibilidad de organizar la información sensorial en esquemas o relaciones, en lugar de percibir trozos y piezas aisladas de información se percibe un todo organizado y significativo (Gestalt).

Al mismo tiempo, la función de la atención, es importante para el modelo cognoscitivo del procesamiento de la información porque cuando un niño presta atención a ciertos estímulos e ignora otros tiene la capacidad para seleccionar de entre todas las posibilidades que se procesan, la que interesa en ese momento. La

atención es un proceso muy limitado que sólo permite poner atención a una sola tarea cuando ésta es muy exigente y luego a otra. Así muchos de los procesos que al principio requieren concentración con la práctica se vuelven automáticos.

2) *La memoria de trabajo*. La memoria de trabajo es conocida también como memoria a corto plazo. Este tipo de memoria solamente puede retener de 5 a 9 elementos a la vez durante un intervalo de tiempo de 20 o 30 segundos. Los contenidos de la información de la memoria de trabajo pueden tener la forma de imágenes que se parecen a las percepciones de la memoria sensorial o estar estructurados de modo más abstracto, de acuerdo con el significado. Como la información de la memoria de trabajo es frágil y se pierde con facilidad debe mantenerse activa mediante el repaso de mantenimiento o transferir a la memoria a largo plazo para que se vincule con la información que ya está ahí; también puede ampliarse a través de la elaboración y el agrupamiento. El olvido resulta de la interferencia y el decaimiento porque el nuevo pensamiento sustituye al viejo, o bien si se le deja de prestar atención se olvida.

3) *La memoria a largo plazo*. Parece contener de manera permanente una cantidad ilimitada de información, que puede formar parte de la memoria semántica, episódica o procedimental. En cuanto a la memoria semántica, esta guarda significados como imágenes, proposiciones y esquemas. Una *proposición* es la unidad de información más pequeña que puede juzgarse como verdadera o falsa. Las *imágenes* son representaciones basadas en los atributos físicos de la información, y que además ayudan a tomar decisiones prácticas, y ser útiles para el razonamiento abstracto. Y los *esquemas* son estructuras de conocimientos abstractos que organizan grandes cantidades de información. El esquema es un patrón o una guía para comprender un conocimiento, un concepto o alguna destreza.

Con relación a la *memoria episódica*, ésta contiene la información vinculada a un momento y lugar en particular sobre todo los conocimientos personales. Y la *memoria procedimental*, es la encargada de guardar los recuerdos de cómo hacer las cosas.

Otro aspecto importante en este modelo, radica en el hecho de que para integrar la nueva información a la ya almacenada, participan los siguientes elementos:

La elaboración que consiste en añadir y extender el significado relacionando a la nueva información con los acontecimientos que ya poseen. Además, la elaboración añade vínculos con los conocimientos; así, entre más se asocie un elemento de información de un conocimiento con otros elementos, más rutas habrá para llegar a la información original

La organización, es más sencillo aprender y recordar el material que este bien organizado que las partes y los elementos de información.

El contexto influye en el aprendizaje porque es el marco físico y emocional asociado a los acontecimientos.

En sí, para el enfoque cognitivo, el procesamiento de la información parte de tres supuestos:

⌘ La mente puede ser concebida como un sistema donde se representan símbolos, reglas e imágenes; por lo tanto, la función del trabajo cognitivo es describir las funciones de estos símbolos, reglas, imágenes, esquemas y cualquier otra forma de representación mental.

⌘ La mente se concibe como una entidad activa que no se limita a recibir información que le llega del medio interno y externo, sino que la información es elaborada. En el proceso de elaboración participan elementos que originalmente no estaban en la información recibida. La conducta final es el resultado de la información añadida como consecuencia de la elaboración interna.

⌘ El sistema de pensamiento humano es un sistema limitado tanto en su estructura como en los recursos. Ejemplos de estas limitaciones son la memoria a corto plazo, la atención y la capacidad de procesar múltiples estímulos a un mismo tiempo.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Woolfolk, Anita E. *Op. Cit.*, pp 249-264.

- b) **Modelo conexionista.** Es una teoría alternativa cuya finalidad consiste en explicar como funciona la memoria. Este modelo supone que todo el conocimiento se almacena en patrones de conexiones entre unidades básicas de procesamiento de una vasta red del cerebro. También, considera que el procesamiento de la información se distribuye por toda la red, lo que indica que utilizan las redes físicas de las neuronas del cerebro como metáfora de las redes de memoria.<sup>50</sup>
- c) **Modelo de la metacognición.** Dentro de este modelo se toman en cuenta los procesos de control ejecutivo que dirigen el flujo de información por el sistema que se encarga de procesarla; entre estos procesos se encuentran la atención selectiva, el repaso, la elaboración y la organización, que influyen de manera importante en la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información en la memoria. A estos procesos también se les conoce como destrezas meta cognitivas porque pueden utilizarse intencionalmente para regular la cognición. La cual, es el conocimiento que se tiene sobre nuestros propios procesos de pensamiento. Por su parte, la “metacognición” significa cognición sobre la cognición, o conocimiento sobre el conocimiento. Conocimiento que se utiliza para supervisar y regular los procesos cognoscitivos, como son el razonamiento, la solución de problemas, el aprendizaje.

La metacognición comprende tres clases de conocimiento, el conocimiento declarativo (saber qué hacer); el conocimiento procedimental, (cómo hacerlo o cómo usar las estrategias), y el conocimiento condicional (indica cuándo y por qué se han de aplicar los procesamientos y estrategias). Es decir, el conocimiento metacognitivo permite regular el pensamiento y el aprendizaje mediante tres destrezas; la planeación que implica la toma de decisiones sobre cuánto tiempo dedicar a una tarea, qué estrategias emplear, cómo comenzar, qué recurso obtener, qué orden seguir. La supervisión y la evaluación de los procesos y

---

<sup>50</sup> Ibídem, pp. 266.

resultados. En las habilidades metacognitivas se toman en cuentas las diferencias individuales y el nivel de desarrollo del sujeto.<sup>51</sup>

d) **Modelo del conocimiento experto.** Menciona que el conocimiento declarativo se adquiere cuando se integra nueva información al conocimiento ya existente. Algunas de las habilidades o estrategias que se emplean en este modelo son:

\_ *La memoria mecánica*, que consiste en el acto de asimilar información mediante su repetición y sin entender necesariamente su significado.

\_ *El efecto de posición serial*, que es la tendencia de recordar el inicio y el final de una lista, pero no la parte media.

\_ *El aprendizaje de las partes*, que consiste en descomponer una lista de elementos mecánicos en listas más cortas.

\_ *La práctica distribuida*, que consiste en estudiar por periodos breves con intervalos de descanso.

\_ Los *mnemónicos*, que son procedimientos sistemáticos para mejorar la memoria. Entre ellos se encuentra la técnica de asociación de objetos y hechos con palabras claves. En si, es la técnica y arte de recordar.

Los mnemónicos tipo gancho. Son sistemas para asociar objetos y hechos con palabras clave.

\_ *Los mnemónicos en cadena.* Son las estrategias de memorización en las que se asocia un elemento de una serie con el siguiente.

\_ *La práctica masiva*, que consiste en estudiar por un período prolongado.

\_ *El método de anagrama y siglas.* Es una técnica para recordar nombres, frases o pasos y consiste en utilizar la primera letra de cada palabra para formar una nueva palabra que pueda recordarse.

\_ *El método de palabras clave.* Es un conjunto de sistemas para asociar nuevas palabras o conceptos con palabras claves de sonido similar, las más recomendables con las claves auditivas: “**eme** antes de **be** y de **pe**”.

---

<sup>51</sup> Ibidem., pp. 266-269.

\_ *El método de significado.* Es considerado el mejor método para facilitar el aprendizaje dado que las lecciones significativas se presentan en un vocabulario que tenga sentido para el estudiante.

\_ *Las estrategias específicas de domicilio.* Son las destrezas aplicadas de una manera consciente de organización de los procedimientos y acciones para alcanzar una meta.<sup>52</sup>

Ahora bien, después de presentar algunos de los modelos que se establecieron en el periodo de transición. A continuación, se abordan los principales rasgos del enfoque cognoscitivo. En este sentido, y como ya se menciona al inicio de este apartado, el paso de las teorías conductuales del aprendizaje a las teorías cognoscitivas, ha implicado visualizar el niño como un ser capaz de ser el agente de su propio aprendizaje y dejar de percibirlo como un ser pasivo, cuyo comportamiento y aprendizaje se encontraban a expensas de los estímulos ambientales, sino que interactúa con el ambiente para enriquecer su aprendizaje. En vista de que el alumno puede, y partiendo del conocimiento que ya posee, por mínimo que éste sea, generar, asimilar y adquirir nuevos conocimientos para agregarlos a su repertorio ya existente.

Asimismo, se puede mencionar que el enfoque cognitivo se encarga del estudio de los procesos mentales, como son la imaginación, el pensamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas, la inteligencia, la percepción, y la memoria, entre otros, es decir, de los procesos cognoscitivos y actividades mentales, así como de la manera en qué un niño reacciona ante los problemas que enfrenta y cómo propone soluciones adecuadas.<sup>53</sup>

Para la teoría cognoscitiva existen cinco clases de conocimiento que se clasifican en dos rubros: 1) conocimiento general y específico. El conocimiento general está conformado por la información que es útil y se puede aplicar para muchas tareas

---

<sup>52</sup> Ibidem, pp. 270-272.

<sup>53</sup> Woolfolk, Anita E., *Op. Cit.*, pp.245

diferentes y ante diversas situaciones, por ejemplo leer y escribir. Mientras que al conocimiento específico lo integra un sólo dominio, que corresponde a una tarea o tema en particular; es la información que es útil para una determinada situación o que se aplica únicamente a un tema concreto, por ejemplo el estudio de los fonemas y / o grafías en particular. 2) El conocimiento declarativo, procedimental y condicional. El *conocimiento declarativo*, es la información verbal que se manifiesta en intercambios verbales, y consiste en “saber que algo” es el caso. Por ejemplo el nombre de cada una de las grafías. El *conocimiento procedimental*, es el conocimiento que se demuestra cuando se realiza una tarea; “saber cómo” realizarla. A este tipo de conocimiento también se le conoce como destrezas intelectuales. El *conocimiento condicional*, consiste en “saber cuándo y por qué” utilizar el conocimiento declarativo y procedimental, un ejemplo de éste son las estrategias cognoscitivas<sup>54</sup>

### **3.2.1. PRECURSORES DEL ENFOQUE COGNITIVO.**

De los precursores del enfoque cognitivo, menciono los siguientes porque son los que más se enfocan al trabajo que realizo. De este modo, entre los más destacados se encuentra el psicólogo Jean Piaget (1896-1980) porque su participación en el ámbito de la educación ha sido notable. Al respecto, este autor sostiene que los objetivos de la educación consisten en poner las condiciones en el niño, para que éste pueda desarrollar la inteligencia. Es decir, si el niño no posee las condiciones o requisitos necesarios para aprender, no lo hará.<sup>55</sup>

La teoría que propone Piaget, es considerada como interaccionista porque sostiene que la inteligencia se origina y progresa por la necesaria relación entre el sujeto y el objeto; en esta relación ambos se modifican mutuamente, generando un progresivo desarrollo del sujeto y una consecuente transformación de las funciones de los objetos. Para esto, identifiqué cuatro factores que se relacionan e interactúan entre sí para influir en los cambios del pensamiento; a) maduración

---

<sup>54</sup> Ibidem., *Op. Cit.*, pp. 248-249.

<sup>55</sup> Enciclopedia de la psicología. *El Desarrollo del niño*, edit. Océano, España, pp. 24-30

biológica, que se refiere a los cambios biológicos que desde la concepción están programados genéticamente; b) la experimentación física y la experimentación lógico matemática, una vez que el niño a alcanzado la maduración física, aumenta su capacidad de actuar y de aprender sobre el ambiente; c) las experiencias sociales, que le permiten aprender socialmente, y finalmente, d) se empieza a generar un equilibrio entre los esquemas cognoscitivos y la información del ambiente.<sup>56</sup>

De igual manera, menciona que las etapas en que se desarrolla el niño, no son hereditarias e independientes entre sí, sino que se relacionan unas con otras y con su medio ambiente. Además los sujetos no registran en forma pasiva las cosas que perciben sino que transforman y organizan activamente las impresiones sensoriales dentro de sus estructuras cognoscitivas. Lo que, a su vez implica que el niño en desarrollo se proyecta asimismo y al mundo que lo rodea.<sup>57</sup>

Partiendo de lo anterior, Piaget estableció que el desarrollo cognitivo del niño se da a través de cuatro etapas: la sensoriomotriz, preoperacional, de las operaciones concretas, y la etapa de las operaciones formales:

A) *Etapas Sensoriomotriz.* Es la etapa que va de los 0 a los 2 años. En ella el pensamiento del niño se concreta únicamente a escuchar, ver, mover, tocar; asimismo. empieza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. De igual manera, el niño empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuándo se ocultan. Al mismo tiempo, se presenta el inicio de las acciones dirigidas a metas y a aprender a revertir las acciones como son vaciar-llenar, sacar-meter.<sup>58</sup> Durante esta etapa, el aprendizaje se efectúa principalmente por la percepción que tiene el niño de su medio ambiente a través de los sentidos, por el manejo de objetos y de otras nociones motoras. Una vez finalizada la etapa sensoriomotriz, el niño puede

---

<sup>56</sup> Woolfolk, Anita, *Op. Cit.*, pp. 27-28

<sup>57</sup> Piaget, Jean. *Seis Estudios de Psicología*, edit. Ariel. 5ª. Reimpresión, España, 1991, pp. 96-100.

<sup>58</sup> *Ibidem.*, pp. 30-31.

realizar una serie de acciones para lograr alcanzar un objeto; sin embargo, a pesar de que ha conseguido cierto orden en su medio, su raciocinio todavía está limitado solamente a experiencias sensoriales inmediatas y acciones motoras que tienen relación con una mínima cantidad de la actividad simbólica; por lo tanto, solamente puede entender instrucciones muy sencillas y su lenguaje es inmaduro.<sup>59</sup>

B) *Etapa Preoperacional*. Es la etapa que va de los 2 a los 7 años de edad. Es decir, transcurre de la niñez a los primeros años de la escuela elemental. Este periodo en el desarrollo del niño se caracteriza porque se forman ciertos conceptos generales de relación en él, pero todavía no conceptualiza las palabras que emplea, solamente es capaz de emplear etiquetas para designar cosas y acciones.

Es preciso señalar que durante esta etapa el niño adquiere las siguientes características.<sup>60</sup>

**1) Capacidad para pensar de forma simbólica**, se refiere a la capacidad para hacer uso de los símbolos para representar mentalmente acciones u objetos. Asimismo, utiliza los símbolos para imitar o simular, pero su pensamiento es todavía unidireccional porque va en una sola dirección, por lo mismo le resulta difícil pensar en retrospectiva o imaginar como invertir los pasos de una tarea, dado que aún no posee el pensamiento reversible. De ahí que, al niño le sea difícil considerar o concentrarse en más de un aspecto de determinada situación al mismo tiempo. Al mismo tiempo, el niño va desarrollando gradualmente el uso del lenguaje.

**2) Capacidad de numerosidad**. No importa el orden en que se presenten los objetos, el niño sabe cuántos son.

---

<sup>59</sup> Bermejo, Vicente, *Op. Cit.*, p. 98.

<sup>60</sup> Piaget, Jean, *Op. Cit.*, pp. 31-61.

3) **Egocentrismo**, lo que implica que él supone que los demás experimentan de la misma manera lo que él realiza. Esto no significa que el niño sea egoísta, solamente cree que a menudo los demás comparten sus pensamientos, sentimientos, acciones y puntos de vista. Por ejemplo, al niño le resulta difícil entender la razón por la cuál, la mano derecha de una persona colocada frente a él no está del mismo lado que su propia mano derecha. Esto, a su vez, genera el monologo colectivo, que es la forma de hablar en que los niños de un grupo se expresan, pero en realidad no interactúan ni se comunican entre sí. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que algunos niños pequeños parecen capaces de tomar en consideración las necesidades y perspectivas de los demás, en determinadas situaciones.<sup>61</sup>

C) *Etapas de las Operaciones Concretas*. Va de los siete a los once años, es decir, de los últimos años de la escuela elemental a la educación media. Es la etapa del **pensamiento activo**, que se caracteriza por el hecho de que las tareas fundamentales están vinculadas a objetos y situaciones concretas. El niño adquiere la capacidad del reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico, al darse cuenta de que los elementos pueden ser cambiados o transformados, y aún así, conservar sus rasgos originales y comprensión de que dichos cambios pueden ser revertidos.

Además de las características antes mencionadas, durante la etapa de las operaciones concretas, el niño adquiere ciertas capacidades que son fundamentales para su aprendizaje de la lectura y la escritura, y que se pueden ver mermadas en el niño que presenta dificultades de aprendizaje. Estas son:<sup>62</sup>

a) **La capacidad de clasificación**. Es aquella que permite agrupar los objetos en categorías, la cual depende, a su vez, de la capacidad que tiene el

---

<sup>61</sup> Woolfolk, Anita, *Op. Cit.*, pp. 31-33.

<sup>62</sup> Woolfolk, Anita, *Op. Cit.*, pp. 34-35.  
Piaget, Jean, *Op. Cit.*, pp. 61-93.

Bermejo, Vicente, *Op. Cit.*, p. 98.

estudiante para concentrar la atención en una sola característica de los objetos que conforman un conjunto y de agruparlos de acuerdo a ella como pueden ser formas, colores y tamaños, entre otros. La clasificación más avanzada de esta etapa comprende el reconocimiento de que una clase puede estar incluida en otra, como por ejemplo; en el abecedario se encuentran las consonantes y las vocales. Al mismo tiempo, la clasificación se relaciona con la reversibilidad porque el niño se percató que la capacidad de invertir un proceso en la mente, le permite conocer que hay más de una forma de clasificar un grupo de objetos.

- b) **La capacidad de seriación.** La seriación es el acto de arreglar los objetos en un orden secuenciado de acuerdo a un aspecto, como el tamaño, el color, la forma, entre otros. Es el proceso de hacer arreglos ordenados de mayor a menor o viceversa, permitiéndole al niño construir una serie lógica. Por lo tanto, el niño es capaz de manejar las operaciones de conservación, clasificación y seriación, lo que a su vez, le ayuda a desarrollar un sistema de pensamiento lógico y completo, aunque todavía se basa en situaciones concretas que pueden ser organizadas, clasificadas o manipuladas, y que prepara al niño para la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo.
- c) **Capacidad de socialización.** Esto le permite al niño disminuir su nivel de egocentrismo. Ahora es capaz de captar otros puntos de vista y su conversación es más socializada. Por otra parte, empieza a entender los objetos desde ciertos puntos de superioridad; es decir, se presenta en él, la capacidad de numerosidad, de longitud, de áreas o de volúmenes y comprende la reversibilidad de las operaciones, que consiste en una operación mental que hace el sujeto para corregir los desajustes perceptivos. Por ejemplo, el niño es capaz de realizar una actividad que implica la habilidad de compensar lo largo con lo ancho.

D) *Etapa de las Operaciones formales.* Va de los 11 a los 15 o 16 años aproximadamente, es decir, de la secundaria al bachillerato. Es la etapa donde las

tareas comprenden el pensamiento abstracto y coordinación de diversas variables. Además, se presenta el pensamiento hipotético-deductivo.<sup>63</sup>

Con base en lo anterior, cabe resaltar que en lo particular me enfoco a las características relacionadas con el último año de la etapa preoperacional, (que comprende de los 6 a los 7 años, porque es la edad en que el niño cursa el primer grado de primaria). Así, en el primer grado es necesario que el niño haya adquirido la *capacidad de numerosidad*. Mientras que en el segundo, se espera que el menor ya posea las *características que se presentan al inicio de las operaciones concretas, tales como* la capacidad de clasificación, la capacidad de seriación y capacidad de socialización, entre otros.

En este marco, de acuerdo con la teoría piagetana, y en relación al niño con dificultades de aprendizaje, en el momento de elaborar la propuesta curricular se deben tomar en cuenta ciertos aspectos:

- a) Que la formulación de propuestas curriculares se encuentren adaptadas al nivel de competencia operatoria del niño, de lo contrario se incrementará el grado de distorsión en el proceso de construcción de su conocimiento, comparado con el niño que no presenta esta problemática.
- b) Que en el niño con dificultades de aprendizaje se presenta la tendencia a la realización de aprendizajes memorísticos y repetitivos en los que estarán ausentes los procesos de abstracción reflexiva, y es, precisamente, en éstos que se fundamenta el desarrollo flexible y elaborado del conocimiento.
- c) Que para explicar las dificultades de aprendizaje es menester tomar en cuenta la influencia de los factores que inciden sobre el aprendizaje, como son el ambiente, la cultura o las condiciones socioeconómicas personales. En vista de que la naturaleza del ambiente, interactúa con las características personales del niño e influye en sus procesos de aprendizaje.

---

<sup>63</sup> Woolfolk, Anita, Op. Cit., pp. 37-39.

- d) Que los procesos de intervención correctiva o preventiva deben ser orientados a promover la mejora cualitativa de la naturaleza activa y transformadora de la construcción del conocimiento en el niño. Esto, con la finalidad de mejorar la calidad de la actividad reflexiva de su pensamiento, para lograr el desarrollo de la capacidad para la construcción de autocomprensiones; en contraposición, a la adquisición de hechos o conocimientos preprogramados. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta el nivel de desarrollo psicológico del niño al momento de decidir lo que es capaz de comprender y de aprender.<sup>64</sup>

En contraste a la teoría de Piaget, recientemente fue redescubierta la teoría del psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky, quien murió a la edad de 38 años; sin embargo, dejó un importante legado al enfoque cognitivo con respecto al aprendizaje. A diferencia del psicólogo Piaget, quien sostuvo que el individuo trata de dar sentido al mundo y crear activamente sus conocimientos mediante la experiencia directa con los objetos, las personas y las ideas; la teoría de Vygotsky tiene una postura sociocultural, por ende hace hincapié en la importancia que tiene la interacción, el apoyo social y el desarrollo del lenguaje para el desarrollo cognoscitivo.

Vygotsky, planteaba que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar su pensamiento. Para él, los niños adquieren los conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás: no aprenden de la exploración solitaria del mundo, sino al apropiarse o tomar para sí las formas de actuar y de pensar que su cultura les ofrece. De igual forma, planteo que el lenguaje es el sistema simbólico más importante que apoya el aprendizaje; en relación a este punto, indicó que el lenguaje tiene un momento de transición que se da de la siguiente manera: el niño tiene un periodo de habla privada, y a través de ella, los niños se hablan a sí mismos como una forma de dirigir su pensamiento y sus actos, más que como un signo de inmadurez.

---

<sup>64</sup> Escoriza, Nieto J. *Op. Cit.*, pp. 98-101.

Posteriormente estas verbalizaciones son internacionalizadas como habla silente, que ayudan al desarrollo cognoscitivo del niño porque a través de este proceso el niño utiliza el lenguaje para cumplir actividades de esta índole, como son dirigir a la atención, resolver problemas, formar conceptos, desarrollar el autocontrol y regular la conducta. Un ejemplo es la autoinstrucción cognoscitiva.

Otro aspecto importante de la teoría sociocultural radica en la importancia que tiene la participación de los adultos y compañeros en el aprendizaje del alumno. Para Vygotsky la interacción social constituye más que un método de enseñanza, es el origen de procesos mentales, como la solución de problemas; en vista de que el desarrollo cognoscitivo ocurre a partir de las conversaciones e intercambios que el niño sostiene con los miembros de la cultura a la que pertenece, proceso que se da primero a nivel social y después a nivel personal.

Ante este hecho, Vygotsky propuso el concepto de una **zona de desarrollo próximo**, que es la fase en la que el niño puede resolver una tarea si recibe la ayuda y el soporte necesario; de esta manera, los niños que se encuentran en situaciones difíciles pueden desarrollar sus propias capacidades de pensamiento gracias a la guía y apoyo apropiados oportunos de maestros y compañeros. Este procedimiento es conocido como **andamiaje**; el cual, se puede proporcionar en forma de claves, recordatorios, dar ánimo, dividir el problema en pasos, ofrecer ejemplos o cualquier otra cosa que permita al niño independizarse. Asimismo, Vygotsky, reitera la importancia que tiene el **aprendizaje asistido**, procedimiento mediante el cual se proporciona ayuda estratégica en las etapas iniciales del aprendizaje y que disminuye gradualmente conforme los estudiantes se hacen independientes. En sí, el trabajo de este autor implica que debe darse a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje cooperativo, alentándolos a emplear el lenguaje para organizar sus pensamientos.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje del niño, ésta debe ser dinámica y los procedimientos han de estar diseñados para identificar y analizar la zona de desarrollo próximo, y realizarse de la siguiente manera: pedir al niño que resuelva

un problema y luego ofrecerle apoyos e indicaciones para ver cómo aprende, se adapta y utiliza la orientación. Los apoyos se incrementan en forma gradual para examinar cuánta ayuda necesita y como responde, mientras el docente observa, escucha y toma notas acerca de la forma en que el niño emplea la ayuda y el nivel de apoyo que necesita. Posteriormente se utiliza esta información para planear los agrupamientos instruccionales, tutoría entre compañeros, tareas de aprendizaje y trabajos para casa, entre otras actividades.<sup>65</sup>

Por otra parte, David Paul Ausubel (1918-2008), quien fue un eminente psiquiatra, psicólogo y médico cirujano, afirma que el aprendizaje significativo es un proceso que requiere de la participación activa del niño, con la finalidad de lograr un cambio en la comprensión significativa durante su aprendizaje. Dado que dicho aprendizaje es considerado como un *proceso activo*, que conlleva la consigna de que, el estudiante se convierta en el agente de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo es considerado como, un *proceso significativo* porque se requiere que el aprendizaje no sea producto de asociaciones entre un estímulo y una respuesta, sino como producto de significados; de tal manera que, el niño, al aprender extrae significados de su experiencia de aprendizaje genere nuevos contenidos. Por lo tanto, más que adquirir conductas se adquieren conocimientos y la conducta es sólo una consecuencia del aprendizaje.

En este tenor, una vez que el niño se convierte en agente de su propio aprendizaje, y utiliza los conocimientos que ya posee para generar nuevos conocimientos, el resultado es un cambio en el conocimiento que posee. Es decir, lo que se aprende se va modificando por la comprensión que el niño tiene de la tarea. Asimismo, para que se de el aprendizaje se requiere que el niño se encuentre motivado para aprender, esto es, que posea un autoconcepto positivo. De esta manera, para que se dé el aprendizaje significativo se requiere de dos condiciones principales:

1.- Disposición por parte del niño para aprender significativamente mediante la participación activa.

---

<sup>65</sup> Anita E, Woolfolk. *Op., Cit.*, pp.44-60.

2.- Que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo y que tenga un sentido lógico para el niño.

Además, el aprendizaje significativo exige que la presentación de los nuevos contenidos sea progresiva y que puedan relacionarse con los ya existentes.<sup>66</sup>

En relación a la propuesta de Albert Bandura (1924 a la fecha), en su teoría del “aprendizaje por observación,” afirma que todo aprendizaje se puede describir como aprendizaje por observación, porque se aprende observando la conducta de un modelo, produciéndose una conducta de igualamiento, como la imitación. Además, enfatiza que la simple observación de la conducta del modelo parece ser suficiente para promover el aprendizaje. A este respecto, el autor menciona que el aprendizaje puede ocurrir tanto como una consecuencia del reforzamiento o a través del modelamiento u observación. De igual manera, se refiere al aprendizaje por observación como aprendizaje “sin ensayo”, debido a que el observador aprende sin imitar ninguna actividad abierta.

En otras palabras, el aprendizaje por observación ocurre mediante el reforzamiento y la imitación de modelos de estatus altos e incluye prestar atención, retener información o impresiones, producir conductas y repetirlas mediante reforzamiento o motivación. Por esta razón, el aprendizaje por observación se emplea para enseñar nuevas conductas (emplear a compañeros como modelos), para fomentar la conducta ya aprendida, para fortalecer o debilitar conductas indeseables, para generar la capacidad para concentrar la atención o despertar emociones en el niño.<sup>67</sup> Así, en el aprendizaje por observación, los factores internos son tan importantes como los externos, dado que los acontecimientos ambientales, los factores personales y las conductas interactúan entre sí, durante el proceso de aprendizaje.

---

<sup>66</sup> Manual de Psicología. Módulos I, II y III. Tema: Presentación de las Teorías. Teoría de Ausubel. Ediciones Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Zaragoza, pp.164-171

<sup>67</sup> Woolfolk, Anita, *Op. Cit.*, pp. 225- 228.

Para que se lleve a cabo el aprendizaje por observación se tienen que cumplir las siguientes condiciones:

- a) El observador debe atender a actividades o modelos relevantes. Para el observador, el hecho de que los modelos sean reforzados o castigados por presentar determinada conducta es determinante para que emita o deseche tal conducta. En esta línea, tanto la conducta del modelo como la consecuencia de la misma, influyen significativamente para que se desarrolle la capacidad de atención y el aprendizaje por parte del observador; y la ejecución del aprendizaje depende de que el modelo haya sido reforzado o castigado.
- b) El aprendizaje por medio del modelamiento depende de la capacidad para retener lo que se observó.
- c) El aprendizaje depende de la capacidad para ejecutar las habilidades adquiridas.
- d) El aprendizaje por observación depende de la motivación e incentivos para llevar a cabo la conducta.

Es menester señalar, que en el aprendizaje por observación se emplean los siguientes tipos de reforzamiento:

- 1) *Reforzamiento o aprendizaje vicario.* Este procedimiento consiste en lograr que un niño modifique su conducta al observar los beneficios que experimenta otro niño, que cumple la función de modelo. Además, las conductas que no son posibles que ocurran, se pueden fomentar por la observación de un modelo que recibe reconocimiento o algún otro reforzador.
- 2) *Castigo vicario.* A través del castigo vicario se pretende que un niño experimente, vía el aprendizaje por observación, los efectos del castigo

administrado a modelos o por los modelos mismos. Así, del mismo modo en que un observador puede ser estimulado a copiar la conducta reforzada de un modelo; así también la conducta de un modelo que produce consecuencias negativas puede tener como efecto que el observador elimine o disminuya la ejecución de la conducta observada.<sup>68</sup>

Además de todo lo antes mencionado, desde el enfoque cognitivo se establecen los siguientes supuestos cognitivos básicos.

### **3. 2.2. SUPUESTOS BÁSICOS DEL ENFOQUE COGNITIVO.**

a) El fenómeno cognitivo puede ser descrito y explicado en términos de procesos mentales y representaciones que intervienen entre los estímulos y las respuestas observables.

b) Existe un número relativamente reducido de procesos simples en los que se fundamenta toda actividad cognitiva. Tales procesos pueden ser, a su vez, segmentados en procesos más simples e integrados en conjuntos de operaciones cognitivas básicas; dado que la mayoría de los fenómenos cognitivos pueden ser analizados a diferentes niveles. Un ejemplo de ello se puede ver en la lectura, la cual puede ser considerada como un proceso simple a un nivel de análisis, pero a otro nivel puede ser interpretada en términos de componentes tales como la decodificación y la comprensión; y a su vez, estos componentes pueden ser segmentados y analizados en operaciones cognitivas más simples tales como procesos específicos de memoria y percepción, entre otros.

c) El objetivo del enfoque cognitivo consiste en conocer cómo operan los procesos,- la percepción, memoria, atención, solución de problema y lenguaje,- y cómo se aplican en el propio aprendizaje, ya que operan de manera integrada durante éste.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Dicaprio, Nicholas, *Op. Cit.*, pp. 483-489.

<sup>69</sup> Escoriza, José, *Op. Cit.*, pp. 62-62; 76-80

### 3.2.3. INSTRUCCIÓN COGNITIVA.

A partir de los supuestos citados arriba, se puede deducir que el eje de la instrucción cognitiva, se centra en el modo en cómo el niño adquiere el conocimiento y cómo trata o procesa los contenidos. Es decir, la instrucción cognitiva pretende enseñar al niño a procesar la información significativa para que se convierta en un estudiante independiente; lo que implica, ayudarlo a construir el significado de los materiales informativos, a resolver problemas, a desarrollar estrategias de pensamiento y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como transferir habilidades y conceptos a nuevas situaciones. Por lo tanto, se han establecido dos objetivos en la instrucción cognitiva: **el primero** consiste en instruir al niño, para la comprensión de todas las áreas académicas, lo que conlleva relacionar la información adquirida con la información previa. **El segundo** radica en ayudar al niño a aprender a través de la utilización de estrategias específicas.

Al mismo tiempo, la instrucción cognitiva pretende introducir cambios en cuatro elementos del proceso de aprendizaje:<sup>70</sup>

En primer lugar, con relación al contenido de la instrucción, es decir, qué enseñar. Lo que implica que, en lugar de centrarse en el pensamiento como una habilidad intelectual general simple, la instrucción cognitiva ve el pensamiento como soportado por una serie de pequeñas habilidades modificables y mejorables para instrucción.

En segundo lugar, en relación con el modo de enseñar. La instrucción cognitiva resalta el proceso de aprendizaje, utilizando el método del modelamiento; así, además de aprender habilidades particulares, el estudiante puede aprender del profesor la planificación, regulación y control del propio proceso de aprendizaje.

En tercero lugar, en relación al niño con dificultades de aprendizaje, la instrucción cognitiva pretende ayudarlo a adquirir los conocimientos y / o prerrequisitos para

---

<sup>70</sup> Bermejo, Vicente. *Op. Cit.*, p. 328.

que se beneficie de los métodos significativos de instrucción. En vista de que, la instrucción cognitiva reconoce que el niño es capaz de adquirir un buen nivel de aprendizaje utilizando los conocimientos y habilidades que posee.<sup>71</sup>

En cuarto lugar, en relación con el cambio de contenidos a fin de determinar las habilidades, los prerrequisitos y el conocimiento relevante a suministrar al niño, antes de enseñar cualquier dominio.

Además, otro aspecto importante a considerar en la instrucción cognitiva consiste en que la enseñanza debe ser contextualizada; lo cual implica que ha de ser considerada dentro de las áreas de la materia y dentro del contexto de tareas que tienen significado para el niño.

Por otra parte, en la instrucción cognitiva se establecen los siguientes pasos a seguir:

1.- *La planificación instruccional.* Durante la realización de este paso, es importante considerar aspectos tales como las características del niño; el contenido que se va a administrar, incluyendo el conocimiento general de fondo, el conocimiento del contenido específico, las estrategias disponibles y el uso flexible de las mismas. Asimismo, se han de establecer las prioridades del contenido, lo que implica, a su vez, evaluar el contenido de las materias instruccionales, la calidad de los materiales y el conocimiento previo que posea el aprendiz, así como analizar las posibilidades de éxito o fracaso que pudiese tener el niño. Una vez realizado este procedimiento, el pedagogo ha de establecer los objetivos de aprendizaje.

Ahora bien, la planificación de la instrucción cognitiva, se maneja en tres fases. En la *primera fase*, se realiza la preparación para el aprendizaje, para la cual, se utilizan actividades que estimulen el conocimiento previo y que permitan relacionar

---

<sup>71</sup> Ibidem., p. 330.

los esquemas disponibles con la nueva información; de tal manera, que el pedagogo pueda valorar la cantidad del conocimiento que posee el niño. En la *segunda fase*, se realiza la presentación del contenido, durante la cual, las actividades que se llevan a cabo tienen como objetivo confirmar y refinar predicciones, clasificar ideas y construir significados de la información presentada. Y finalmente en la *tercera fase*, se realiza la integración y aplicación de las tareas, aquí las actividades están encaminadas a evaluar y comprobar si los objetivos de enseñanza se han cumplido.

2. *El entrenamiento de las estrategias*. Durante la realización de este paso, es necesario considerar los siguientes aspectos: a) valorar el uso de las estrategias a utilizar; b) explicar la estrategia propuesta; c) ilustrar la estrategia con algunos ejemplos; d) modelar la estrategia ejecutándola a la vista del niño; e) promover prácticas guiadas en grupos e individualmente; f) promover en el niño la práctica independiente; g) relacionar la estrategia con la motivación; h) promover el mantenimiento y el transfer de la estrategia; y i) evaluar el dominio alcanzado al utilizar la estrategia.<sup>72</sup>

Otro aspecto importante a considerar durante la instrucción cognitiva, es la relación que existe entre evaluación con el aprendizaje y la instrucción. En vista que, la evaluación de la enseñanza cognitiva debe comprobar el dominio del contenido, valorar el grado en que se han conseguido los diversos niveles de aprendizaje y el grado de dominio alcanzado con la utilización de las estrategias de aprendizaje relacionadas con el contenido.<sup>73</sup>

### **3.3.EL ENFOQUE COGNITIVO\_ CONDUCTUAL**

En la actualidad un gran número de especialistas han logrado que tanto el enfoque conductual como el enfoque cognitivo interactúen juntos en la instrucción, formando el binomio **enfoque cognitivo-conductual**, con la finalidad de alcanzar

---

<sup>72</sup> En un apartado posterior daré una breve explicación de lo que son las estrategias y en el capítulo IV, expondré cada una de las estrategias, método y técnicas que utilizo en mi práctica profesional

<sup>73</sup> Bermejo, Vicente. *Op. Cit.*, pp. 130-133.

un óptimo desarrollo en el aprendizaje, principalmente en los niños que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de otros problemas de aprendizaje y de conducta.

Para lo cual, la instrucción cognitiva \_conductual, se fundamenta en los siguientes puntos. En el *primer punto* sostiene que, la dominación cognitiva-conductista excluye intervenciones estrictamente conductistas o estrictamente cognitivas que concedan escaso valor al ambiente; en vista de que el aprendizaje no es una actividad exclusivamente conductista o cognitiva. Y además, el aprendizaje se traduce dentro de un marco social; lo cual implica, que el desarrollo cognitivo de un niño acontece en compañía de otros individuos que interactúan recíprocamente con él. El *segundo punto*, establece que, la instrucción cognitiva \_ conductual intenta modificar la conducta mediante cambios en los conocimientos intelectuales y sociales del niño. Y el *tercer punto* menciona que, la instrucción se dirige a las exigencias de un ambiente cambiante, que requiere del uso de destrezas intelectuales para afrontar las múltiples tareas a realizar.

Por lo tanto, se puede concluir que, las intervenciones cognitivas \_conductistas se basan en la aceptación general de que los factores ambientales e internos del niño son importantes, de forma dependiente e independiente para el proceso de aprendizaje; en vista de que, éste responde primordialmente a las representaciones cognitivas de su ambiente antes.

Ahora bien, y dado que, el objetivo primordial del enfoque cognitivo-conductual, consiste en ayudar al niño a sea un agente activo independiente de su propio aprendizaje, propone como mecanismos para promover utilizar estrategias y métodos cognitivo \_ conductuales; sin embargo es importante especificar que para efecto de este informe, expongo primero los métodos y estrategias conductuales, cognitivas y cognitivo- conductuales, por separado según la finalidad de la estrategia o método y el objetivo que se pretende alcanzar en cada caso.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Escoriza, José. *Op. Cit.*, p. 221

### **3. 4. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS DE APRENDIZAJE COGNITIVO\_ CONDUCTUALES.**

Ahora bien, podemos entender por *estrategias* el conjunto de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno, con respecto al aprendizaje; es decir, son un conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y / o conductuales deliberadas y conscientes, que pueden ser utilizadas en un momento y contexto determinado con el fin de conseguir metas u objetivos concretos durante el aprendizaje.<sup>75</sup>

Ahora bien, el objetivo fundamental de la instrucción con estrategias consiste en preparar al niño para que sea capaz de enfocar las tareas de aprendizaje requeridas. Para lo cual, es necesario seleccionar, aplicar, evaluar y adaptar las estrategias apropiadas y requeridas para la tarea a realizar dependiendo las características de la misma. Y así poder elevar y potenciar la capacidad del alumno para resolver las tareas se le indiquen; lo que implica a su vez, mejorar la capacidad ejecutiva en el alumno a través de tareas y experiencias reales de aprendizaje y ofreciéndole, al mismo tiempo, la posibilidad de que dirija su propio aprendizaje. Lo que, le proporciona al niño la posibilidad de conocer sus propias fuerzas y habilidades para el aprendizaje en las diversas materias del currículo, así como para planificar las tareas de acuerdo al conocimiento de cada una de las mismas; de esta forma, tienen la oportunidad de controlar el ritmo y la dirección del aprendizaje.

De hecho, con el uso de estrategias cognitivas se busca que el aprendizaje se dé a través de la comprensión significativa y la participación activa del niño en el desarrollo de su propio conocimiento partiendo del conocimiento que ya posee; por lo tanto, al verse el aprendizaje como una transformación del conocimiento viejo a uno conocimiento nuevo, los conocimientos previos que posee el niño antes de su aprendizaje, adquieren especial importancia.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Ashman, Adrián F. y Robert N. F. Conway. Estrategias cognitivas en educación especial, Edit. Santillana, México, 1992, pp. 44-46.

<sup>76</sup> Escoriza, José. *Op. Cit.*, pp. 83-87.

Por otra parte, el éxito en la utilización de estrategias cognitivas radica en que: **a)** la intervención de estrategias cognitivas ofrecen grandes posibilidades de mejorar el tratamiento de alumnos que tienen buenas condiciones intelectuales, pero no saben utilizarlas en el contexto escolar, presentando una larga experiencia de fracasos; **b)** la aplicación de estrategias permite preparar a estudiantes autónomos e independientes, que asuman en forma progresiva la responsabilidad de su propio aprendizaje sin la tutela permanente del pedagogo o maestro; **c)** y que los alumnos con dificultades de aprendizaje sean uno de los grupos escolares que más se beneficien con el empleo de las estrategias cognitivas durante la instrucción.<sup>77</sup>

Partiendo este último punto, es preciso tomar en cuenta las características propias de los niños con dificultades de aprendizaje antes de emplear las estrategias, de lo contrario se puede llegar a afectar el modo de instrucción y agravar la problemática del niño. Por ende, la selección de estrategias parte de tres criterios: 1) el carácter participativo del alumno que debe asumir, con el tiempo y dirección del pedagogo, de su propio aprendizaje; 2) el carácter mediador del pedagogo como un agente que favorece el progresivo desplazamiento del control del aprendizaje hasta depositarlo en el niño; 3) y la descripción clara y detallada de los elementos integrantes de cada estrategia, así como del orden en que deben funcionar para ser operativos.<sup>78</sup>

Con base en el tema, existe un gran número de estrategias y métodos tanto conductuales como cognitivos y cognitivo conductuales, que se emplean para facilitar el aprendizaje de los niños; sin embargo, aquí solamente menciono en los que me he apoyado durante mi actividad laboral. Así, entre los métodos que han establecido los conductistas se encuentran:

---

Ashman, Adrián. *Op. Cit.*, pp. 44-48.

<sup>77</sup> Bermejo, Vicente. *Op. Cit.*, pp. . 201-203

<sup>78</sup> Escoriza, Nieto J. *Op. Cit.*, pp. 44- 48.

**1.- El principio del reforzamiento**, el cuál hace referencia al uso de las consecuencias que genera una determinada conducta para fortalecerla a través de un reforzador. Por reforzador se entiende cualquier suceso o estímulo que sigue a la conducta y aumenta la probabilidad de que ésta se presente. Ahora bien, la identificación de un reforzador ha de efectuarse en la práctica, con el sujeto particular de que se trate y en relación tanto con la conducta previa como con las condiciones bajo las cuales se pretende que aquélla aparezca con mayor frecuencia. De igual modo, es necesario tomar en cuenta la efectividad de la recompensa que se va a utilizar como reforzador, comprobando dicha efectividad.

79

Cabe señalar que en este principio se manejan dos tipos de reforzamiento:

A. El *reforzamiento positivo*, cuyo procedimiento consiste en fortalecer una conducta administrando, al sujeto que la emite, un estímulo deseado tan pronto como ésta sea emitida. Este tipo de reforzamiento se distingue porque produce un aumento en la probabilidad en que se presente la conducta en situaciones similares a las que se generó.

Asimismo, la efectividad del reforzamiento depende de factores tales como: a) la demora del reforzamiento, que consiste en proporcionar un reforzador inmediatamente después de la respuesta objetivo para optimizar el efecto del reforzamiento, de lo contrario se puede presentar una respuesta diferente.<sup>80</sup> b) Magnitud o cantidad de reforzamiento, se refiere a la cantidad de reforzadores entregados ante una determinada respuesta, entre mayor sea la cantidad, de reforzadores, con más frecuencia se presenta la conducta esperada. Por lo que se puede deducir que, la magnitud está directamente relacionada a la ejecución, y el efecto de la cantidad del reforzador depende de los estados de saciedad y privación del niño con respecto a ese reforzador. c) La calidad o tipo de reforzador,

---

<sup>79</sup> Ribes Iñestas, Emilio. *Técnicas de Modificación de Conducta: Su Aplicación al Retardo en el Desarrollo*, edit. México, 1977, p. 28  
Woolfolk, Anita. *Op. Cit.*, pp. 210-211.

este factor está determinado por la preferencia del niño, en vista de que, los reforzadores que son altamente preferidos llevan a una ejecución mayor de la respuesta.<sup>81</sup>d) Y al programa de reforzamiento, el cual se entiende como la regla que denota cuántas respuestas o cuáles respuestas específicas serán reforzadas.

De mismo modo, existen varias clases de reforzadores, entre los que se encuentran:

*Los Alimentos y otros consumibles.* El empleo de alimentos y / o comestibles como reforzadores son útiles para establecer las condiciones en la utilización otros reforzadores, tales como los elogios, la retroalimentación, las sonrisas y el contacto físico, con los que han de ir apareados.

*Los reforzamientos sociales* porque son reforzadores que pueden ser empleados extensamente en el ámbito educativo, entre ellos se encuentran los elogios verbales, la atención, el contacto físico, las expresiones faciales, entre otros. En lo referente al elogio, éste se puede aplicar a un grupo de manera generalizada, y no se necesita interrumpir la conducta reforzada mientras se emplea. El objetivo deseable del reforzamiento social radica en aumentar las probabilidades de que las conductas se mantengan fuera del escenario específico de entrenamiento.

*Las conductas de alta probabilidad,* que son las actividades y privilegios que ofrecen ventajas específicas porque pueden ser proporcionados al niño en el momento preciso; en vista de que, se encuentran disponibles en el escenario en el que interactúa. Entre este tipo de reforzadores se encuentran el descanso, el tiempo libre, los materiales de lectura, la utilización de materiales didácticos, y actividades recreativas, entre otras, después de que el niño haya emitido la conducta esperada o terminado sus actividades académicas.

*La técnica de economía de fichas.* Las fichas son reforzadores generalizados y condicionados porque son canjeables por reforzadores de apoyo; sin embargo,

---

<sup>81</sup> Kazdin, Alán. Op. Cit., pp. 122-126.

han de ser utilizadas como reforzadores condicionados porque no tienen condiciones reforzantes por sí misma, y al aparearse con otros eventos de apoyo obtienen su valor. Al mismo tiempo, es importante especificar la cantidad de fichas que se van a intercambiar por los reforzadores de apoyo; así como hacer explícitas las conductas-objetivo, junto con el número de fichas que se administran para cada ejecución y establecer el programa de intervalo o de razón que se necesita emplear. Entre los tipos de fichas que se pueden utilizar se encuentran las fichas de póker, las monedas, los boletos, las estrellas, los puntos o las marcas.<sup>82</sup>

Los *procesos vicarios*, que como ya se menciona en un apartado anterior, es un procedimiento cuya finalidad consiste en lograr que el niño modifique su conducta ante el solo hecho de observar los beneficios que recibe otro niño al emitir una determinada conducta.

Y *la contingencia de grupo*, que es un procedimiento empleado para ayudar a la ejecución de una determinada conducta en un grupo, y que consiste en que la ejecución de un grupo como totalidad, determina lo que acontece tanto en el grupo mismo y como en el niño como individuo. Con este procedimiento se pretende incrementar la presión de los compañeros para que se dé la participación individual en los grupos y funciona de la siguiente manera: se pide el apoyo de los compañeros para mejorar la ejecución de una determinada conducta en algún miembro determinado del grupo.<sup>83</sup>

**B. El reforzamiento negativo:** se llama reforzamiento negativo al incremento en la frecuencia de una respuesta por medio de la eliminación de un evento aversivo inmediatamente después de que se ejecuta la respuesta. Es decir, una vez que el niño emite la respuesta deseable, desaparece el estímulo aversivo teniendo el debido cuidado de supervisar que no reaparezca tal conducta.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Ibidem, pp. 133-151.

<sup>83</sup> Ribes, Iñesta. *Op. Cit.*, pp. 230-232.

*Kazdín, Alán. Op. Cit.*, pp. 162-166.

<sup>84</sup> Ribes, Iñesta. *Op. Cit.*, pp. 34-38.

**2.- El Castigo.** El psicólogo Alan E. Kazdín, en su libro *Modificación de la conducta y sus aplicaciones*, menciona que el castigo es un principio que consiste en presentar al niño un evento aversivo, o la eliminación de un evento positivo subsiguiente a una respuesta inadecuada para disminuir la probabilidad de que se presente nuevamente. De hecho, el castigo o representa el único procedimiento que bajo condiciones óptimas de aplicación, que produce supresión y desaprobación permanente o inmediata de la conducta. Sin embargo, sólo deberá aplicarse cuando la propia integridad del niño está en peligro.

Entre los eventos aversivos que se es viable utilizar, se encuentran: a) el *tiempo fuera de reforzamiento*, este procedimiento consiste en el aislamiento de un niño del resto del grupo, por un periodo breve, como consecuencia de una conducta indeseable y que se desea suprimir. Durante ese periodo, se eliminan todos los reforzadores positivos, evitando que existan reforzadores adicionales. b) El *procedimiento de costo respuesta* consiste en hacer que el niño pierda privilegios, fichas o puntos, siempre y cuando posea la suficiente cantidad de ficha para evitar que quede endeudado. Una ventaja de usar las multas como son la pérdida de fichas, radica en que no aleja al niño de la oportunidad de recibir reforzamiento positivo para las conductas apropiadas, como sucede a menudo en el tiempo fuera.

Sin embargo, antes de emplear o durante el empleo del castigo es menester tomar las medidas necesarias para evitar los efectos colaterales que pueden presentar, tales como: reacciones emocionales, escape de la situación o de la persona que administra el castigo, la agresión, el uso del castigo por parte del niño castigado y la confiabilidad excesiva en los efectos de control aversivo.

En lo referente a este apartado, resulta necesario mencionar las diferencias que existen entre el castigo y el reforzamiento negativo: el **reforzamiento** se refiere a los procedimientos que **incrementan** una respuesta mientras que el **castigo** se

---

refiere a los procedimientos que **reducen** una respuesta. Lo que implica que, en el reforzamiento negativo se **elimina** un evento aversivo posterior a la ejecución de una respuesta. En el castigo, se **presenta** un evento aversivo después de que se ha ejecutado una respuesta.<sup>85</sup>

**3.- La extinción**, este procedimiento consiste en suspender la entrega de reforzamiento ante una conducta inadecuada previamente reforzada, lo que conlleva a una disminución gradual en la frecuencia de la respuesta hasta que desaparece completamente. Ahora bien, para aplicar el procedimiento de la extinción es conveniente identificar primero, el reforzador que mantiene la conducta, de lo contrario no se puede emplear.

Por otra parte, es importante tomar en cuenta que, la eliminación del reforzador tiene que ser continua con respecto a la conducta que se requiere suprimir, hasta lograr su extinción. Sin embargo, al emplear tanto el procedimiento de la extinción como del castigo, al mismo tiempo, se debe proporcionar reforzamiento para desarrollar una conducta adecuada que la sustituya a fin de evitar que reaparezca posteriormente o que se genere otra inadecuada.<sup>86</sup>

**4.- Antecedentes y cambio conductual.** Este principio hace referencia a los antecedentes o acontecimientos a prior a un comportamiento, que brindan información acerca de cuáles son las conductas que conducen consecuencias positivas y cuáles consecuencias negativas, por tal motivo, el método del control de estímulos resulta ser una ventaja dentro del salón de clases. A hora bien, se entiende por control de estímulos a la capacidad de la presencia o ausencia de los antecedentes para causar una conducta.

---

<sup>85</sup> Kazdín, Alán. *Op. Cit.*, pp. 38- 39.  
Ribes Iñesta. *Op. Cit.*, pp. 54-57.

<sup>86</sup> Woolfolk, Anita. *Op. Cit.*, pp. 214-216.  
Ribes, Iñesta. *Op. Cit.*, pp.51-52.  
Kazdín, Alán. *Op. Cit.*, pp. 199-217.

Cabe mencionar, que existen dos estrategias que se utiliza en el cambio conductual: a) *la señalización*, que consiste en el acto de presentar un estímulo que promueva una conducta deseada. Es decir, señalar implica presentar un estímulo antecedente antes de que tenga lugar determinada conducta, lo que resulta de gran utilidad para establecer las condiciones de las conductas que deben ocurrir en ciertos momentos, pero que se olvidan con facilidad. Y b) *la instigación*, que consiste en proporcionar un recordatorio adicional o instigador después de haber presentado la señal o estímulo discriminativo; en vista de que, un instigador es un recordatorio que sigue a una señal para asegurar que la persona reacciona a la misma. Sobre este tema, es preciso, mencionar que al emplear una señal o instigador para generar una nueva conducta, se deben seguir dos principios:

1.- Asegurarse que el estímulo ambiental que se desea convertir en señal ocurra inmediatamente antes que el instigador que se está empleando, de modo que los estudiantes aprendan a la señal y no se confíen sólo al instigador.

2.- Desvanecer el instigador tan pronto como sea posible para evitar que los alumnos se vuelvan dependientes del mismo.

Ejemplos:

♥ Respetarse    ¶ No deambular durante la clase.    ● Terminar las actividades.

Esta estrategia la utilizo para generar conductas académicas, en donde pretendo que el niño sea quien vaya dirigiendo su aprendizaje a través de la sola presencia de una señalización sola o acompañada de un instigador.

Por ejemplo: 👁 observa, 📖 lee, ✍ contesta o realiza tu actividad, ✂ recorta, 🖱 señala la respuesta correcta, 😊 pon atención, entre otros. Dependiendo de la actividad que el niño vaya a realizar.

Los resultados son muy estimulantes y efectivos para el niño, quien después de necesitar supervisión constante empieza a ser independiente en su aprendizaje.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Anita Woolfolk. *Op. Cit.*, pp. 216-219.

**5.- Análisis conductual aplicado.** Este método se define como un conjunto de operaciones y procedimientos que se aplican con la finalidad de lograr que, un niño adquiera una conducta de la cual carecía previamente; para lo cual, aplica los principios conductuales del aprendizaje a la comprensión y modificación de la conducta.

A este método, también se le conoce como *modificación conductual*, que quiere decir: *aplicación sistemática de antecedentes y consecuencias para cambiar el comportamiento*. Por lo consiguiente, propone que, el maestro o pedagogo analicen las habilidades académicas o conductuales que el alumno necesita para conseguir su aprendizaje; habilidades que han de ser estructuradas en una secuencia ordenada y lógica antes de ensañarlas al niño, y posteriormente realiza una evaluación con el objeto de determinar si las domina correctamente. Por el contrario, si el objetivo es eliminar conductas socialmente inadecuadas, se requiere que se defina con claridad la conducta que ha de modificarse; así como medición de la misma y el análisis de los antecedentes y los reforzadores que la precede. Por tal motivo, en la aplicación de este método es común el uso del diseño **ABAB**: (A) medición inicial de la conducta, (B) comienza la intervención, /A) detiene la intervención para ver si la conducta regresa al nivel inicial, y (B) reintroducción a la intervención en caso de ser necesario.<sup>88</sup>

Y para tal efecto, se especifica seguir los pasos que a continuación se mencionan:

- 1) establecimiento, en términos de ejecución de los objetivos que deben lograrse ;
- 2) identificar las habilidades que no se encuentran en el repertorio de aprendizaje del niño, en términos de tareas específicas;
- 3) enseñar una tarea a la vez hasta lograr su dominio completo por parte del alumno y posteriormente enseñar la siguiente;
- 4) y evaluar la efectividad del proceso instruccional en términos del nivel de aprendizaje de la habilidad por parte del niño.

Dentro de los métodos que se emplean en el análisis conductual aplicado, se encuentran el reforzamiento positivo, el moldeamiento por aproximaciones

---

<sup>88</sup> Ibídem., p. 216.

sucesivas, reforzamiento negativo y la imitación, algunos de los cuáles ya se describieron y otros se mencionan a continuación.

- a. *Moldeamiento por aproximaciones sucesivas.* Este procedimiento se emplea cuando el niño no posee una determinada conducta en absoluto, y que interesa que la adquiera.

Los pasos a seguir, se plantean a continuación: a) precisar con exactitud la conducta que se pretende adquiera el niño, b) descomponerla en una serie de pequeños pasos a través del análisis de tareas; es decir, se requiere descomponer jerárquicamente una tarea en las destrezas y subdestrezas básicas; c) elegir una conducta que tenga alguna semejanza con la conducta deseada; d) restringir la amplitud de esta conducta y hacerla cada vez más parecida a la conducta deseada mediante un reforzamiento; y e) finalmente reforzar los avances en la precisión a través de periodos cada vez mayores de desempeño y participación.<sup>89</sup>

- b. *Imitación*, que es un procedimiento empleado para fomentar la adquisición de una nueva conducta, y puede utilizarse únicamente con niños que poseen un repertorio conductual mínimo previo.

Durante este proceso es importante buscar la semejanza entre la conducta que necesita el niño imitar y la del modelo, la relación temporal entre estas dos conductas y la omisión de las instrucciones explícitas para que el niño emita la conducta.<sup>90</sup>

- c. *El Mantenimiento de la conducta*, el propósito de este procedimiento radica en lograr que una determinada conducta se siga manteniendo indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a la de su adquisición y en espacios diversos, a través del reforzamiento positivo e intermitente.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup>Ribes, Iñesta. *Op. Cit.*, pp. 30-31, 51-52.

<sup>90</sup> Kazdín, Alán. *Op. Cit.*, pp. 40-41.

<sup>91</sup> Ribes Iñesta. *Op. Cit.*, pp. 31-39.

- d. *El modelado*, este método tiene como finalidad enseñar al estudiante a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas a través de los procesos de observación y de la práctica guiada.<sup>92</sup>
- e. *El entrenamiento*, es un procedimiento que consiste en observar al estudiante mientras realiza la tarea, y ofrecer sugerencias necesarias. El entrenamiento también es útil para dirigir la atención del estudiante a un aspecto de la tarea conocido, pero olvidado, a fin de que sirva de base en la realización de la nueva tarea.
- f. *Andamiaje*, es un procedimiento a través del cual, el instructor realiza parte de la tarea general que el estudiante no puede ejecutar; por lo tanto, implica el esfuerzo cooperativo entre ambos. Al mismo tiempo, se espera que el niño asuma tanta tarea como sea posible y tan pronto como sea posible. Conjuntamente con este método es necesario utilizar el desvanecimiento, que consiste en una retirada gradual del apoyo hasta que el estudiante sea capaz de por sí mismo realizar la tarea.

Aparte de lo antes mencionado, entre las ventajas que ofrece este método se encuentran, el hecho de graduar los niveles de ayuda a cada estudiante en particular, facilitar la asimilación y el auto-control y favorece el máximo respecto a la personalidad e independencia del alumno.<sup>93</sup>

Por otra parte, entre las estrategias cognitivo-conductuales que se emplean para optimizar el aprendizaje de los niños que presentan dificultades para el aprendizaje, se encuentran:

**A. La enseñanza directa**, es definida como un sistema que integra el diseño curricular con técnicas de enseñanza específicas, con el fin de producir

---

<sup>92</sup> Escoriza, *Op. Cit.*, p. 354.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 355.

programas instruccionales en determinados dominios específicos, como son el lenguaje, lectura, matemáticas, ortografía, expresión escrita, ciencias, entre otros.

Por lo tanto, al estar focalizada en la enseñanza de habilidades académicas que el niño necesita aprender, y encaminada a generar un ambiente adecuado con el fin de asegurar que las aprendan; es importante que cumpla con los siguientes requisitos: estar dirigida y controlada por el profesor o pedagogo; emplear materiales cuidadosamente secuenciados y estructurados; promover en los alumnos el dominio de las habilidades básicas; planificar los objetivos de tal manera que sean comprensivos para los alumnos; conceder el tiempo suficiente para el desarrollo del proceso instruccional; ejercer un control continuo del rendimiento de los alumnos, a través de la evaluación basada en el curriculum y enseñar cada una de las habilidades hasta que sean dominadas completamente.<sup>94</sup>

**B. La práctica positiva,** es una estrategia que consiste en ayudar a los estudiantes a reemplazar una conducta por otra, por lo que resulta apropiada para corregir errores académicos.

De hecho, cuando el niño comete un error debe corregírsele tan pronto como sea posible y practicar la respuesta correcta. También se puede aplicar cuando se rompen las reglas del aula, en lugar de castigar a los niños se puede pedir que practiquen la acción correcta. El empleo de esta estrategia es de gran importancia porque un gran número de niños carecen del hábito para corregir tanto los errores académicos como conductuales.

**C. Estrategia de la autoinstrucción verbal,** es una estrategia a través de la cual, el pedagogo puede enseñar al niño a trabajar mediante una serie de pasos de autoinstrucción para facilitar el aprendizaje y la solución de problemas.

---

<sup>94</sup> Escoriza, Nieto J. *Op. Cit.*, pp. 56-57

El procedimiento que se utiliza en esta estrategia se describe a continuación: a) *ejemplificación cognitiva*, antes de que el niño empiece a realizar la tarea, el pedagogo cumple la función de modelo y expresa en voz alta las autoinstrucciones mientras realiza la misma; b) *guía externa manifiesta*, en este paso, el niño realiza la tarea mientras el instructor le comunica las instrucciones; c) *autoguía manifiesta*, se pide al niño que realice la tarea mientras se instruye a sí mismo en voz alta; d) *guía manifiesta desvanecida*, se solicita al niño que susurre las instrucciones mientras realiza la tarea; y e) *autoinstrucción encubierta*, por último, se le indica al alumno que realice la tarea mientras utiliza el lenguaje interno.<sup>95</sup>

**D. Estrategia de repetición**, es una estrategia de memorización que se complementa con las estrategias de secuenciación para mejorar la memoria.

**E. Estrategias mnemotécnicas**, son estrategias que permiten asignar a los estímulos de entrada un significado relevante para el niño.

Específicamente, entre las estrategias mnemotécnicas se encuentran: 1) *la estrategia de visualización*, que consiste en crear imágenes en la mente del niño, de tal manera que las pueda describir como si fueran objetos reales. 2) *De agrupamiento*, que consiste en formar grupos de dos o más elementos de información, nominalmente independientes, en una sola unidad familiar; es decir, es una estrategia cognitiva específica que depende de la familiaridad en los estímulos; en vista de que una información presentada en bloques puede ser recordada más fácilmente que sus elementos aislados. 3) *De la elaboración verbal*, que consiste en presentarle al alumno un material impreso, a partir del cual, se le indica que elabore oraciones que tengan un significado importante para él; de tal manera, que le ayuden a recordar los elementos o la información presentada. Asimismo, se le formulan preguntas acerca de la información o solicitándole que proporcione una explicación acerca de los estímulos. Y 4) *La*

---

<sup>95</sup> Bermejo, Vicente. *Op. Cit.*, pp. . 206-2012, 241-242.

*categorización*, que es una estrategia que consiste en entender o integrar la información en una base ya existente de conocimientos, y que permite la unión de elementos de un grupo adecuado y significativo.

**F. Estrategias de auto-regulación.** Esta estrategia se utiliza para realizar tareas de lectura, de comprensión escrita y de solución de problemas matemáticos con niños que manifiestan dificultades para el aprendizaje. Para tal efecto y en este rublo, es factible utilizar las *estrategias de apoyo / complemento, descripción, narración y complemento de frases*.

Ahora bien, antes de emplear este tipo de estrategias es fundamental realizar un análisis de las capacidades del estudiante para asegurarse de que posea las habilidades o prerrequisitos previos necesario para cumplir con la tarea que se le asigna. Desde mi punto de vista es importante prestar especial atención a este requisito, de lo contrario se puede caer en el error, de elaborar un programa inadecuado para el niño porque no está basado en las necesidades y características personales del mismo. De igual forma, se han de discutir con el niño los objetivos que se pretenden alcanza; describir de manera explícita las estrategias que se van a utilizar en cada una de las tareas para que el niño las entienda, aprenda y las ejecute adecuadamente. Y de este modo, contar con la práctica cooperativa por parte del párvulo en la ejecución independiente y de las habilidades necesarias para la adquisición de los dominios académicos.<sup>96</sup>

**G. Enseñanza de Contenidos**, es una estrategia que está encaminada al reforzamiento de los contenidos académicos que lleva el niño dentro del aula, y por ende, han de ser reafirmados o administrado en caso de que carezca de los mismos, de tal manera el nivel académico del niño sea alto.

---

<sup>96</sup> García Santiago, Molina. *Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura*, Edit. CEPE, pp. 212-228.

## **CONCLUSIONES PARCIALES.**

Con base en la información presentada en este capítulo, se puede afirmar, a nivel teórico, que desde el enfoque conductual los antecedentes o factores ambientales, situacionales y sociales son decisivos para que se presente una determinada conducta en el niño; para lo cual, existen una serie de métodos o estrategias que pueden utilizarse para modificar el comportamiento del mismo.

En relación al enfoque cognitivo, y a la información presentada en este apartado, se puede mencionar que el fundamento teórico que lo sustenta, ayuda entender con mayor precisión acerca de la forma en qué se genera el desarrollo cognoscitivo en el niño. En vista de que desde esta perspectiva, se ve al niño como un agente activo de su propio aprendizaje, que interactúa tanto con su medio ambiente como con su ámbito social, conformado por maestros, padres, instructores o compañeros de grupo; para poder adquirir nuevos contenidos de aprendizaje. Partiendo del hecho de que, no solamente interactúa con su medio ambiente sino que es poseedor de una serie de habilidades y conocimientos que le sirven de base para nuevos aprendizajes a su repertorio cognitivo; de tal manera que, para cuando el niño necesita desarrollar las habilidades académicas carentes en él, el trabajo pedagógico se fundamenta en el enfoque cognitivo porque es el encargado de abordar los procesos mentales que constituyen el núcleo del aprendizaje.

Es decir, a través del fundamento teórico del enfoque conductual, es posible modificar la conducta del niño, de tal manera que pueda interactuar adecuadamente en el grupo social en el que se encuentre interactuando. Y mediante el fundamento del enfoque cognitivo, es posible desarrollar las habilidades cognitivas y académicas del niño.

Por consiguiente, en el binomio cognitivo\_ conductual se maneja una serie de estrategias y métodos que ayuden al niño, con dificultades para el aprendizaje, a descubrir sus propias capacidades y habilidades tanto sociales como académicas.

## CAPITULO IV. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD.

### 4.1. ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y DE LA PARTICIPACIÓN PEDAGÓGICA.

Sobre este punto, el autor García Nicasio, refiere que debe existir una coherencia entre la evaluación de los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura y en el programa elaborado; al mismo tiempo que, ha de considerarse el tipo de trastorno que presenta el niño; así como su etiología e incluir los aspectos que se alteran en relación o cómo consecuencia de las dificultades del lenguaje escrito o verbal, como son las habilidades sociales.<sup>97</sup>

Es importante aclarar que, en este informe, únicamente abordo la problemática presentada en los dos primeros grados de primaria, en vista de que son niños remitidos porque, en su mayoría, presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, de acuerdo con el grado que están cursando. Por ello, una vez que el niño adquirió el aprendizaje lecto-escritor es dado de alta.

Cabe especificar que en la **elaboración del diagnóstico**, se aplicó una evaluación *de tipo individual o diferencial* porque ésta tiene como propósito determinar la naturaleza general del problema; analizar las diferencias específicas, detectar las posibles causas e identificar los contenidos que han de incluirse en el programa para cada caso, y a la par coordinar el procedimiento más eficaz con las características personales del niño. Además, simultáneamente, se efectúa un estudio detallado de la conducta personal y académica que presenta el niño, con la finalidad de determinar aquellas conductas -tanto sociales como académicas- a modificar o agregar en el repertorio conductual del mismo. Asimismo, empleo el *diagnóstico tipo operatorio* porque consiste en la aplicación

---

<sup>97</sup> García Sánchez, Jesús Nicasio. *Dificultades de Aprendizaje Específicas de la Lectura y la Escritura e Intervención Psicopedagógica*, Edit., 2001 P. 103

de pruebas y técnicas específicas para determinar con mayor precisión cuál es la problemática que presenta el alumno.<sup>98</sup>

De esta manera, el diagnóstico pedagógico se orienta a aquellos aspectos significativos que inciden de forma directa en las dificultades de aprendizaje que presenta el niño, así como en las repercusiones que esto tiene en su conducta. Al mismo tiempo, y para complementar los resultados arrojados en la evaluación diagnóstica, se realiza una exploración de la actividad escolar del niño, a través de la revisión de cuadernos y libros, y visitas al maestro(a) del grupo escolar al que asiste; mediante este procedimiento puedo informarme acerca de los aspectos tanto de la conducta como del nivel de aprendizaje del niño y que son observados por padres y maestros, así como, las alternativas de solución que puedan ser aplicadas para subsanar las deficiencias encontradas. En suma, la finalidad del diagnóstico pedagógico es orientadora.<sup>99</sup>

#### **4.1.1. PRUEBAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO EN CADA CASO.**

Durante la realización de la elaboración del diagnóstico, aplicó la siguiente batería de pruebas psicológica e instrumentos pedagógicos para elaborar la historia clínica, y así como para evaluar las áreas *intelectual, perceptivo motora, de personalidad, de lenguaje, el nivel de desarrollo del dominio de la lectura y la escritura* del niño.

- 1) **Ficha de identificación**, que es instrumento que arroja la información necesario para elaborar la historia clínica. En vista de que, proporciona los datos relevantes del desarrollo del niño como son: identificación de los disparadores del problema que describen los padres; referencias de su

---

<sup>98</sup> Diccionario de Ciencias DE la Educación. Vol. I. A\_H., Edit. Santillán, 1993. Pp. 399-401.

<sup>99</sup> Bruckner, J. León y Guy L. Bond. *Diagnóstico y Tratamiento en las Dificultades en el Aprendizaje*. México, Edit. Rialp, 1980, pp. 101-116.

historia perinatal y prenatal; además, ayuda a identificar a la persona que posee interés mayor sobre la situación del niño. Al mismo tiempo que, facilita la identificación de la dinámica familiar y el tipo de familia a la que pertenece; así como permite conocer el nivel de estimulación que recibe; en qué tipo de medio ambiente se está desarrollando, lo que resulta relevante tanto en el nivel de estimulación como de aprendizaje del niño.

A través de la historia prenatal y perinatal, se identifican los datos relevantes de las condiciones en que se dio el periodo gestacional, si llegó a su término o fue un nacimiento prematuro; al mismo tiempo que, proporciona información acerca de las condiciones en que se efectuó el parto, si presentó alguna complicación o se utilizaron fórceps. Asimismo, aporta los datos relacionados con enfermedades virales y alteraciones que vivió la madre durante el embarazo y desarrollo del mismo; se determina, también, si el niño presentó temperaturas elevadas y / o convulsiones que puedan dar indicios de una posible existencia de alteraciones psicomotoras o de un posible daño neurológico, y del tipo de alimentación que llevó el niño después de su nacimiento. Del mismo modo, proporciona datos relacionados con el desarrollo motor, del lenguaje, conductual y condición académica del niño.

- 2) **La entrevista con el niño.** Este instrumento se aplica para sondear como se percibe el niño en las áreas: a) escolar, donde se analizan aspectos del niño, tales como el nivel de socialización que posee, nivel académico, características de su personalidad, el nivel de su desarrollo e intereses tanto de él como de sus padres con respecto a su aprendizaje. b) De los intereses del niño, esto es, se busca conocer qué es lo que interesa al niño, qué cosas le agrada o desagrada realizar: Y c) problemática por la que es remitido, esto ayuda a visualizar como percibe el niño la percepción que tiene de la situación por la que fue canalizado y el autoconcepto que tiene.
- 3) **Evaluación del área intelectual,** para tal efecto, se aplican los test: 1) *el Test de las Matrices Progresivas de Raven.* Que evalúa la capacidad de raciocinio

lógico, analógico y representativo, e involucra procesos cognitivos no verbales de organización en serie, análisis y comparación de estructuras viso espaciales no simbólicas y de solución de problemas.<sup>100</sup>

2) *Test de gestáltico visomotor de L. Bender*. Porque evalúa la función gestáltico visomotora, su desarrollo y posibles regresiones. Proporciona datos a partir de la función gestáltica sobre posibles problemas orgánicos y funcionares. Y 3) Test de la figura humana de Goodenough para evaluar la inteligencia general del niño.

En los casos en los que se sospecha de alguna lesión neurológica, se envía al niño a una valoración neurológica al CENTRO DE INTEGRACION ESCOLAR, ubicado en Calle Nopaltzin No. 60, Desp. 403. Colonia Tlaxpana, México, D. F. Tel. 55-66-39-55.

- 4) **Área de lenguaje**, para detectar los problemas del habla y de articulación funcional que presente el niño, empleó los *Test de Melgar (María Melgar de González)* y *de la Detección de Problemas de Lenguaje DPL*.
- 5) **Área Perceptivo-Motora**, para la evaluación de la misma, usó el *Método de Evaluación de Percepción Visual de Frostig PTV-2* y el *test de Percepción Visual no Motriz TPVNM*.

En lo referente al test de Frostig PTV-2, su objetivo consiste en evaluar la habilidad perceptiva visual del niño bajo condiciones de respuesta motriz reducida y de respuesta motriz realizada para que pueda compararse fácilmente. Para lo cual, consta de ocho subpruebas que miden habilidades visomotoras y habilidades visuales diferentes, pero relacionadas entre sí, tales como: *coordinación ojo\_mano, posición en el espacio, cierre visual, velocidad visomotora, constancia de forma, relaciones espaciales y figura-fondo*; mismas que son prerequisites necesarios para el aprendizaje, sobre todo de la lectura y la escritura; por lo tanto

---

<sup>100</sup> Fonseca, Vitor. *Op. Cit.*, pp. 205-207.

se utiliza para en los campos del diagnóstico clínico pedagógico, específicamente en los casos de las dificultades iniciales de aprendizaje.

Y en lo concerniente, al test de TPVNM tiene como objetivo evaluar la percepción visual que no requiere motricidad, en las siguientes habilidades: *relaciones espaciales, discriminación visual, figura\_fondo, conclusión visual y memoria visual.*

- 6) **Área Socioafectiva.** Para evaluar esta área se utiliza los test de: a) *Test de la Familia de Corman*, cuyo objetivo es realizar un análisis del estado emocional del niño dentro de la dinámica familiar como son la adaptación y rivalidad fraterna; y b) *Test de la Figura Humana de Goodenoug*, que además de evaluar el nivel de inteligencia general (madurez y capacidad potencial), ofrece también indicadores sobre la personalidad del niño cómo son sus relaciones interpersonales y del autoconcepto que tiene de sí mismo. c) *Test de Árbol de Koch*, que tiene como objetivo dar a conocer aspectos relacionados a la sensibilidad, madurez, grado de adaptabilidad, eficiencia, integración en el medio ambiente y grado de integración de la persona.<sup>101</sup> Y d) *Test del Diagnóstico mediante el Dibujo Libre*, a través del cual, se puede obtener información acerca del estado emocional y datos relevantes acerca de la problemática que presenta el niño.

Juntamente, a la evaluación de las áreas citadas en los párrafos anteriores, se efectúa otra complementaria, para detectar alteraciones en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos\_ que no se evalúan con las pruebas citadas arriba\_, y cuyo desarrollo es un requisito necesario para el aprendizaje de la lectura y la escritura; o bien, para detectar sí el niño presenta dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. A través del empleo de instrumentos pedagógicos seleccionados y / o diseñados con tareas específicamente para esta finalidad. Entre los que se encuentran:

---

<sup>101</sup> Karl, Coch. Test del Arbol, Editorial Kapelus, Argentina, 1962

**A.** Para detectar las alteraciones que se encuentran en los procesos cognitivos básico, implicados en la lectura, así como su nivel de dominio, se aplican pruebas e instrumentos seleccionados y / o elaborados que incluyen actividades para evaluar la percepción, memoria, inteligencia, atención y una prueba de lectura de escogida específicamente para detectar componentes disléxicos y el tipo de dislexia que manifiesta.<sup>102</sup>

**B.** Para detectar el grado de desarrollo y / o alteraciones que se encuentran en los procesos cognitivos básico implicados en la escritura, y del nivel de dominio de la misma por parte del niño, se aplica una prueba de aprovechamiento escolar y una prueba pedagógica, elaboradas y / o seleccionadas cuidadosamente. La prueba de aprovechamiento escolar, se emplea con la finalidad de evaluar el nivel escritor que tiene el niño y determinar cómo influye en su aprovechamiento académico. En lo referente a la prueba pedagógica, se encuentra elaborada específicamente para detectar componentes de disgráficos y el tipo de disgrafía que presenta, por consiguiente integra reactivos que permiten evaluar la calidad de la coordinación motriz, de la percepción, de la memoria y de la atención, entre otras habilidades, Entre las actividades que se incluyen se encuentran de tareas de reconocimiento y precisión de trazos gráficos; dictados de grafías, palabras, oraciones y pequeños textos; segmentación de palabras, separación inteletras e interpalabras; escritura espontanea y de letras mayúsculas y minúsculas; recorrido de laberintos; revisión de la escritura en cuadernos y libros del niño.<sup>103</sup>

Una vez terminada la evaluación diagnóstica, se da paso a la elaboración del pronóstico.

---

<sup>102</sup> Bermejo, Vicente. *Op. Cit.*, pp. 108-109.

<sup>103</sup> García, Jesús. *Op. Cit.*, pp. 108-119.

#### **4.2 ELABORACIÓN DEL PRONÓSTICO DE CADA CASO QUE SE ATIENDE.**

El pronóstico se define como la “Predicción o juicio de mayor o menor probabilidad sobre la evolución futura de un individuo, de un proceso o de una situación, basándose en el análisis de los datos obtenidos sobre el comportamiento pasado y presente.” Y se considera como el último paso del diagnóstico. Y es precisamente en relación con el diagnóstico global y con las posibilidades que ofrece el pronóstico que se elaboran los programas a aplicar en cada caso. En vista de que, la confirmación del pronóstico es considerada como la prueba de validez del diagnóstico y del programa empleado. <sup>104</sup>

#### **4.3 ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA PERTINENTE PARA CADA CASO.**

El programa de intervención correctiva es individual y se elabora en base a los resultados arrojados en la evaluación diagnóstica, al análisis del contenido académico de los cuadernos y los libros del niño; a los datos obtenidos durante la entrevista que se realiza a la maestra del grupo escolar, con el propósito sondear en que condiciones se encuentra el niño tanto académica como conductualmente, dentro del ámbito escolar, a la entrevista con los padres y a la elaboración del pronóstico de cada caso.

Del mismo modo, durante la intervención pedagógica se abarcan todas y cada una de las dificultades que se encuentran en los procesos cognitivos y alteraciones en el área socioafectiva y conductual del niño. En vista de que, la mayoría los niños que requieren el apoyo, revelan serias deficiencias o trastornos en uno o varios de los procesos cognitivos básicos, perturbaciones emocionales y conductuales, principalmente en las habilidades sociales, que influyen en las dificultades de aprendizaje que manifiestan o viceversa. Siendo prioritario que el programa se inicie con una serie de ejercicios y actividades destinadas a alcanzar el desarrollo óptimo de los procesos en los que se encuentren deficiencias;

---

<sup>104</sup> *Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. II. I\_ Z. Edit. Santillán México, 1983. pp. 1165\_1166.*

posteriormente se da inicio al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura propiamente dicha. Una vez alcanzado el objetivo, el niño es dado de alta.<sup>105</sup>

#### **4.4. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS CONDUCTUALES Y COGNITIVOS QUE UTILIZO DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PERTINENTE.**

Es de fundamental importancia, no perder de vista que, cuando se trabaja con niños que presentan dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura, es imprescindible también abordar las cuestiones relacionadas con la modificación de la conducta social; dado que, la mayoría de los niños exhiben alteraciones significativas en su conducta, que a su vez afectan su aprovechamiento académico y / o viceversa. A partir de esta observación puedo afirmar que es indispensable abordar a la par, tanto la problemática académica como de conducta social que presenta el niño, de lo contrario los objetivos y el tiempo de recuperación establecidos se verán alterados.

Del mismo modo, especificó que las estrategias y métodos de la instrucción conductual y cognitiva que utilizó, tienen como finalidad ayudar al niño a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas y conductuales que le permitan superar las dificultades de aprendizaje que presenta. Por consiguiente, hago hincapié en la utilidad del análisis de los sucesos ambientales, situacionales y sociales que influyen preponderantemente sobre una determinada conducta académica y / o social porque permite identificar cuáles son los antecedentes que la preceden. De esta manera, se pueden programar las alternativas de solución y los métodos conductuales que sean efectivos para modificar la conducta.

Por lo tanto, una vez detectadas las conductas negativas que presenta el niño, entre las que se encuentran *una actitud deambulatoria, indiferencia ante las actividades académicas, tendencia a sobrepasar límites, desobediencia o actitud*

---

<sup>105</sup> Vallés, Arándiga Antonio. *Dificultades de aprendizaje E Intervención Psicopedagógica*. Edit. PROMOLIBRO. España, 1998, pp. 220-222.

*retadora hacia los maestros, abandonar constantemente su lugar y fastidiar o agredir a sus compañeros*, primero se examinan cuáles son los antecedentes que generaron o mantienen tal conducta, para posteriormente establecer el programa de modificación conductual. Finalmente, se aplican los programas de modificación tanto de las conductas académicas como sociales, cuyo objetivo primordial, consiste en lograr que el niño supere las dificultades de aprendizaje que manifiesta, al mismo tiempo que descarte de su repertorio de aprendizaje, las conductas sociales que le generan conflictos y que adquiera conductas adecuadas para él. Por esta razón, se instruye al alumno para que adquiera conductas como son *rapidez en la realización de actividades académicas; que termine sus trabajos escolares a tiempo, completos y correctamente; interés por adquirir nuevos aprendizajes; que aprenda a respetar los límites y las reglas implementadas en el salón de clases y en el hogar; que genere relaciones interpersonales positivas; que sea capaz de modificar el autoconcepto negativo que tienen por uno positivo*, entre otras cosas.

Para lograr este objetivo me apoyo específicamente en los siguientes métodos y estrategias:

El procedimiento del *reforzamiento positivo*, en el que utilizando los elogios, muestras de atención, aprobación y aceptación. Es menester señalar, que este procedimiento se emplea con los niños que provienen de un ambiente carente de reforzadores afectivos y sociales e incluso materiales adecuados. Comúnmente son niños rechazados, ignorados o descuidados cuyas conductas están influenciadas por la conducta indiferente o beligerante por parte de algunos adultos con los que interactúan. Asimismo, empleo como reforzador generalizado, la *técnica de economía de fichas* porque al ser canjeable por reforzadores de apoyo, tiene un efecto estimulante en los niños, a tal grado que se interesan por adquirir las conductas que observan, son reforzadas positivamente, y que les permite al mismo tiempo ganar prestigio ante sus compañeros. Por tal motivo, después de que el niño adquiere cierta cantidad de puntos, estos se canjean por un regalo sorpresa o por un privilegio para el niño, como puede ser que el traiga el

material que se va a usar al lugar de trabajo, repartiéndolos o bien poniendo los sellos correspondientes a los trabajos de sus compañeros.

Es preciso mencionar que proporciono fichas elaboradas de cartulina, fomi o de plástico con cierto número de puntos, dependiendo de la conducta a reforzar, o bien le retiro las fichas, dependiendo de la conducta a extinguir. Del mismo modo, se busca instruir a los padres y maestros para que empleen, esta técnica, tanto en el salón de clases como en el hogar, a fin de reforzar el aprendizaje de la misma y acelerar el proceso de modificación de la conducta. Las fichas han de ser firmadas por los padres y maestros para evitar que los niños las elaboren; y además se lleva el registro tanto en casa como en la escuela y durante el tiempo de sus sesiones pedagógicas. Sin embargo, es importante mencionar que no todos los padres o maestros tienden a involucrarse en la problemática del niño, frente a esto, yo como pedagoga tengo que recurrir a otro tipo de incentivos para que esta técnica lleve sus efectos al ámbito escolar y familiar, y los resultados satisfactorios.

Un ejemplo de la utilidad de este procedimiento es el siguiente: si el niño manifiesta una conducta social inadecuada como molestar a sus compañeros, pararse constantemente de su asiento, pelear, salirse del salón de clases o no realizar sus actividades académicas. Primero selecciono la conducta a modificar y posteriormente, empiezo a aplicar el reforzador, ya sea con un programa de razón o intervalo fijo, cuando se ha logrado el efecto esperado, tiendo a aplicar el programa de razón e intervalo variable hasta lograr erradicar completamente la conducta indeseable y generalizar una conducta deseable para que forma parte del repertorio conductual del alumno. En caso que la conducta a modificar sea académica, cada vez que el niño termine una actividad es reforzado, tomando en cuenta la calidad de su trabajo y el aprendizaje que haya adquirido, utilizando los programas de razón e intervalo citados en líneas anteriores.

Para reforzar la confianza de la técnica de economía de fichas e incrementar su efectividad, se proporciona al niño cierta cantidad de alimentos y / o comestibles

porque son reforzadores que permiten establecer las condiciones en la utilización otro tipo de reforzadores, tales como los elogios, la retroalimentación, las sonrisas y el contacto físico. Para tal efecto, es recomendable emplear los alimentos apareados invariablemente a la entrega de reforzadores sociales para incrementar su efectividad en el control de la conducta académica o social. A través de mi experiencia, he podido observar que los comestibles más efectivos para los niños son los dulces, fruta o algún alimento que los niños piden porque en pocas ocasiones lo comen; sin embargo, este tipo de reforzadores no es efectivo para todos los niños, solamente para aquéllos que han carecido de ellos. Esta observación esta fundamentada en el hecho, de que una gran cantidad de los niños, que he tenido la oportunidad de atender, provienen de familias cuya situación económica y cultural es precaria, ocasionalmente ingresan sin haber sido alimentados o deseosos de un alimento diferente al habitual. Ante estas situaciones, este tipo de reforzadores incrementan su efectividad.

En lo concerniente, a *los reforzadores sociales*, éstos pueden ser empleados extensamente en el ámbito educativo porque se pueden aplicar a un grupo de manera generalizada, y no se necesita interrumpir la conducta reforzada mientras se aplica. Otra de las ventajas de utilizar este tipo de reforzadores radica en que aumentan las probabilidades de que las conductas se mantengan fuera del escenario específico de entrenamiento; en lo tocante a este punto, puedo sostener que son efectivos porque, desafortunadamente para los niños y en un porcentaje elevado, dentro del ámbito escolar los alumnos que presentan alteraciones en su conducta, son etiquetados como “niños problemas e indeseables o incapaces de aprender como sus compañeros”, agredidos verbal, emocional o psicológicamente tanto por los compañeros como por algunos maestros e incluso por los mismos padres, quienes se encargan de reafirmar su “mala conducta”, en lugar de hacer hincapié en sus aciertos. Por tan motivo, se encuentran deseosos de recibir expresiones de aprobación, afecto, aceptación y demostrar que también tiene cualidades, que son inteligentes y capaces de tener un buen aprovechamiento académico; en lo personal es muy gratificante observar

como los niños tiene el interés y capacidad para cambiar el autoconcepto que tienen, a pesar de las circunstancias tan adversas que les toco enfrentar.

Aparte de, los procedimientos mencionados, también utilizo las *conductas de alta probabilidad* para reforzar las conductas de una probabilidad menor, primordialmente en la ejecución de actividades académicas, en vista de que los niños tienden a demostrar desinterés y apatía por cumplir con dichas actividades. Entre las actividades y privilegios que pueden hacerse contingentes a la ejecución, y que sé encuentran disponibles en cada escenario, están conformadas por actividades y privilegios de los que pueden gozar los niños. Tales como, jugar con material didáctico, principalmente manipulable, actividades en las que interactúen con niños de su misma edad y con problemáticas similares con los que pueden compartir sin ser catalogados como niños “ groseros”; actividades de lectura de cuentos o de temas que a ellos les interese; realizar juegos de mesa en donde ellos ponen las reglas sin afectarse entre ellos, entre los juegos de mesa que prefirieren, se encuentran la lotería, el lince, los memoramas, el domino, el jenga y material manipulable como son muñecos, carritos, cubos, entre otros; en donde ellos pueden interactuar y competir sin molestarte ni agredir o ser agredidos por otros niños. De esta manera, aprenden a través de juego, a tener una convivencia en armonía, además de tener la posibilidad de manejar sus emociones correctamente. Todo ello después de que terminen sus actividades académicas o manifiesten la conducta esperada.

De mismo modo, y para reforzar los programas de reforzamiento que se llevan con los niños, también se implementa el uso del *reforzamiento vicario*. Porque y partiendo de la premisa, que el niño tiene una gran necesidad de ser reconocido y valorado como un individuo competente por sus compañeros y personas significativas para él, muestra gran interés por imitar modelos que son apreciados y que tienen un buen aprovechamiento académico y que antes manifestaban una problemática similar al de él. Así, un niño que molesta a sus compañeros, que se está quejando constantemente de ellos, que no realiza sus actividades; al observar los beneficios que adquieren los otros niños, empieza a cambiar su

conducta; muestra una actitud más tranquila y relajada, se esfuerza por terminar primero que los demás sin molestarlos o agredirlos, y aprende a competir y trabajar en armonía. Con respecto a este punto, se han presentado casos, en que el niño prefiere realizar más actividades académicas y renunciar a su tiempo de juego, con la finalidad demostrarse a si mismo que es capaz de aprender tanto una conducta social adecuada como académica. Se llega a observar, en el niño, un interés y esfuerzo genuino por elevar su nivel académico; emite expresiones como “*verdad que Yo también puedo, aprendo como X, soy bueno, ya no pego, sí trabajo en la escuela, no soy tonto ni burro, hoy me saque un diez, ya me califican, mi maestra o maestro me ha dicho que ya me porto bien, etc.*”

De manera conjunta a este procedimiento, aplico la técnica conocida como contingencia de grupo con objeto de extinguir conductas socialmente inapropiadas; para lo cual, pide el apoyo del grupo como totalidad para que ignoren la conducta a extinguir y elogien al niño cuando presente una conducta deseada. Ahora bien, es importante recalcar que los métodos empleados mencionados hasta el momento, tiene como objetivo generar el mantenimiento de las conductas esperadas en el niño.

En cuanto, *al reforzamiento negativo*, los eventos aversivos que se emplean son la eliminación de privilegios, como son las lecturas interesantes para ellos, se le retira el tiempo de juego con el material manipulable y el retiro de fichas. Con respecto al castigo positivo, solamente se emplea cuando la conducta del niño puede ser peligrosa tanto para él como para sus compañeros y consiste en aplicar la técnica del tiempo fuera; sin embargo, son raras las condiciones que ha sido necesario hacer uso de éste. Estos métodos son utilizados exclusivamente para extinguir las conductas que afectan al niño.

Por otra parte, los métodos y estrategias que se encuentran integradas en el programa para corregir, especialmente, las dificultades de aprendizaje que presenta el niño, se encuentran: el procedimiento de *señalización e instigación*, teniendo el debido cuidado, de que sea el propio alumno quien dirija su propio

aprendizaje a través de la presencia de una señalización sola o acompañada de un instigador. Los resultados son muy estimulantes y efectivos para el niño, quien después de necesitar supervisión constante empieza a ser independiente en su aprendizaje.

Por ejemplo, al niño se le hace entrega del material las actividades académicas que ha de realizar y señalizaciones e instigadores tales como:  observa,  lee,  contesta o realiza tu actividad,  recorta,  señala la respuesta correcta,  pon atención. Dependiendo de la actividad que el niño vaya a realizar; el niño ha de ser capaz de realizarlas sin supervisión, al finalizar la actividad se revisa para comprobar si la realizó correctamente.

Otra estrategia que permite obtener excelentes resultados, es la *enseñanza directa* porque está focalizada a corregir las alteraciones que presenta el alumno en los procesos cognitivos y a desarrollar el dominio de la lectura y la escritura u otros que no se encuentran en su repertorio de aprendizaje. Para lograr este objetivo, elaboro el programa específico para cada niño, tomando en cuenta las habilidades académicas que necesita dominar o adquirir, seleccionando cada dominio y especificando las actividades que ha de realizar para alcanzar cada uno, hasta lograr que adquiera un nivel de aprendizaje de acuerdo al grado que cursa y sea capaz de cumplir con las expectativas escolares, personales y / o familiares.

Asimismo, me apoyo en los *métodos de moldeamiento por aproximaciones sucesivas e imitación* cuando el niño carece por completo del aprendizaje de algún dominio específico, como por ejemplo, si un niño que carece de los dominios de la escritura y de la lectura, y se pretende que los adquiera, pero que solamente tiene el conocimiento de las vocales y además presenta disfunción cerebral mínima; y como consecuencia presenta dislalias específicas, problemas de atención o retardo motriz. Primero, se seleccionan las habilidades por orden de importancia y se habilitan o desarrollan partiendo del conocimiento que posea, por mínimo que este sea. Además, la instrucción se complementa con la *estrategia de la práctica*

*positiva* para que el niño adquiriera el hábito de corregir sus propios errores académicos por la respuesta adecuada y tan rápido como sea posible.

Otras estrategias que utilizo por su gran efectividad para corregir las dificultades para el aprendizaje, son la estrategia de *autoinstrucción verbal*; la *estrategias de repetición y mnemotécnicas* para corregir problemas de memoria con actividades de visualización, agrupamiento, elaboración verbal, categorización y de elaboración de campos semánticos. La *estrategia de apoyo\_complemento* como son la descripción, narración real e imaginaria y complemento de frases y la *estrategia de la enseñanza de contenidos*.

#### **4.5. ANÁLISIS CRÍTICO DE MI ACTIVIDAD PROFESIONAL EN LA DETECCIÓN Y LA ATENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, COMO UN PROBLEMA EMINENTEMENTE EDUCATIVO.**

Durante los catorce años que llevo trabajando con niños que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el procedimiento que he utilizado, ha sido el expuesto a lo largo de este capítulo, con algunas variantes. Sin embargo, considero necesario retomar el aspecto de la entrevista realizada al maestro del niño; en vista de que, el propósito de ésta consiste en entregar el reporte pedagógico e informar acerca de la problemática que presenta, el alumno; y al mismo tiempo, conocer cuál es la situación del mismo dentro del salón de clases y generar una relación profesional en la que interactúe el niño, maestro, padres y pedagoga; a fin de dar una solución a la problemática que presenta el niño, en el menor tiempo posible. Sin embargo, son escasas las ocasiones en que se logra generar una buena dinámica maestro – alumno, generalmente, en la mayoría de las situaciones, he observado que los niños son ignorados y / o rechazados. Asimismo, realizo una reevaluación cada dos meses para estar al tanto de los avances del niño; se entrevista nuevamente tanto a los padres como al maestro, con el propósito de sondear los cambios en el aprendizaje y la conducta del mismo, en el ámbito escolar y familiar. Una vez que, a superado las

dificultades de aprendizaje y alteraciones en su conducta, se lleva un seguimiento y posteriormente es dado de alta.

Por otra parte, se puede afirmar que entre factores y causas más comúnmente observadas, con relación a las dificultades para el aprendizaje, se encuentran: 1) las *causas neurofisiológicas* como son traumas neurológicos sufridos durante caídas, temperaturas elevadas, después de padecer meningitis; datos compatibles con Disfunción Cerebral Mínima y / o haber presentado apoxía o epilepsia. 2) Factores *Socioculturales* que influyen negativamente en el aprendizaje del niño como son: como son desnutrición severa, privación cultural y afectiva, pobreza lingüística y económica extrema, condiciones habitacionales deficientes, falta de estimulación temprana, analfabetismo; encontrarse en un ambiente represivo en donde las relaciones intrafamiliares sean inapropiadas. 3) *factores institucionales desfavorables*, tales como condiciones educativas deficientes, carencia de programas o estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades del niño con dificultades de aprendizaje; apatía e intolerancia ante la problemática que presenta el niño, quien en el peor de los casos es ignorado, etiquetado o rechazado por parte de maestros y compañeros; falta de estimulación académica y clases sobrecargadas. 4) *Causas biológicas*, que incluye alteraciones orgánicas como son secuelas de labio leporino, nacimiento prematuro, trastornos del desarrollo psicomotriz y de lenguaje. 5) *Causas intelectuales*, entre las que se encuentra una discrepancia entre la edad mental del niño y la edad cronológica. 6) *factores físicos y sensoriales* como debilidad física, fatiga constante, alteraciones físicas, falta de coordinación motora; defectos de dicción y pronunciación, deficiencias visuales y auditivas. 7) *Factores emocionales*, pese a que no son considerados como causantes directas de las dificultades para el aprendizaje del alumno, si tienen una influencia negativa durante el aprendizaje del mismo, y que se manifiestan como tensión nerviosa, tartamudeo, inquietud extrema, hábitos nerviosos, actitudes agresivas y / o crueles, retraimiento, dificultades en las relaciones interpersonales del niño caracterizadas por actitudes agresivas físicas y verbales con sus compañeros de grupo y viceversa. Asimismo, suele mostrar

una actitud de fantaseo, de constante rechazo a la autoridad, tendencia a sobrepasar límites y actitudes deambulatorias y/ o desinterés por las actividades académicas, sentimientos de inseguridad y frustración, un pobre concepto de sí mismo y enuresis y / o ecopresis, entre otras actitudes. Y 8) *Causas pedagógicas* como son trastornos en los procesos cognitivos básicos y métodos de enseñanza inadecuados.

De igual manera, he podido observar con respecto a las dificultades de aprendizaje para la lectura, que el niño comúnmente presenta los siguientes tipos de dislexias: a) **dislexia periférica**, en donde los niños presentan control oculomotor deficiente para las tareas de lectura y dificultad en la discriminación visual. b) **Dislexia atencional**, como consecuencia el niño suele presentar incapacidad para reconocer las letras cuando forman parte de una palabra. c) **Dislexia visual**, por lo que el alumno tiene tendencia a cometer errores perceptivo-visuales, como son sustitución de letras con similitud gráfica, por ejemplo: *bebo / debo, bona/ dona*; dificultad en la memorización de letras y palabras, inversiones y omisiones. d) **Dislexia letra a letra**, por ende, el niño presenta deletreo de los componentes de la palabra, por ejemplo: *eme-a, eme-a* en lugar de la palabra *mamá*. e) **Dislexia auditiva**, por lo mismo, el niño presenta dificultad para asociar los símbolos gráficos con los auditivos y problemas de percepción auditiva en general.

Por otra parte, y en relación con la dificultad para el aprendizajes para escritura, he podido observar que los niños presentan disgrafías aunadas al trastorno de la lectura, del comportamiento y en las competencias curriculares. De hecho, el niño que tiene esta dificultad, suele presentar características que definen a las disgrafías primarias y secundarias, disléxicas y motriz; es decir, el alumno muestra impulsividad, torpeza motriz, omisiones, inversiones, sustituciones, errores de linealidad, de presión, de forma, y tamaño de la letra; tensión muscular, letras inclinadas y angulosas; escritura irregular y desorganizada; escritura lenta o rápida y descuidada, y / o representación espacial inadecuada.

Al respecto, se puede aseverar que, las dificultades de aprendizaje se presentan cuando existe una discrepancia significativa entre el aprendizaje de tipo escolar y el desarrollo de las competencias cognitivas del alumno; por lo tanto, es imprescindible ajustar el programa pedagógico al nivel de desarrollo de las competencias educativas del niño; de lo contrario, se incrementara el grado de distorsión en el proceso de construcción del conocimiento comparado con el de sus compañeros que no presentan dicha problemática; generando, a su vez, un incremento de la frustración y agresión en el niño y fomentando el concepto negativo que tiene de sí mismo.

A partir de este hecho, considero que las aportaciones del enfoque conductista – cognitivo son relevantes para el aprendizaje. En vista de que, proporciona los elementos necesarios para establecer una metodología de enseñanza diferente a la usual, dentro del ámbito escolar; y que resulta inapropiada para que los niños con dificultades para el aprendizaje, asimilen los contenidos como lo hacen los niños que no presentan esta problemática. Es decir, ante el hecho, de que la instrucción conductista-cognitiva tenga como objetivo la modificación de la conducta mediante cambios en el conocimientos intelectuales y sociales del individuo; dirigiendo la enseñanza a las exigencias de un ambiente cambiante, utilizando métodos y estrategia para desarrollar las destrezas intelectuales del niño, le da la oportunidad de convertirse en agente de su propio aprendizaje.

Otro aspecto, que es esencial y no pierdo de vista, antes de implementar las estrategias de enseñanza aprendizaje para los niños con dificultades de aprendizaje, radica en crear una situación emocional apropiada durante la enseñanza, como elemento indispensable durante la aplicación del programa pedagógico porque es imperioso cambiar el autoconcepto negativo que tienen; generando alternativas de enseñanza –aprendizaje en donde el niño se sienta motivado y competente. Esto es, el estado emocional del niño constituye un factor elemental, he observado que, el niño con un autoconcepto negativo o inestabilidad emocional no responde a las estrategias de enseñanza porque se encuentra desinteresado, melancólico, molesto e indiferente; en cambio, si toma

conciencia de que es un ser humano con capacidades, habilidades y cualidades únicas en él, se propone metas y refirma su voluntad para continuar alcanzando éxitos en el ámbito académico, lo que a su vez mejora la relación maestro(a) - alumno-compañeros.

#### **4.6. LIMITACIONES INSTITUCIONALES Y PROFESIONALES.**

##### **Limitaciones institucionales.**

Entre las principales limitaciones que he tenido que afrontar a nivel Institucional, se encuentra la de no contar con instalaciones equipadas con los servicios necesarios para atender a los niños con dificultades para el aprendizaje en casos severos, como son el apoyo de un neurólogo dentro de la institución misma, por lo que el niño, es remitido a otra institución que nos apoya desde hace 18 años.

##### **Limitaciones profesionales a las que me enfrentado acerca del tema.**

La principal limitación como pedagoga a la que me he enfrente, fue la falta de un mayor conocimiento acerca de más pruebas psicológicas y pedagógicas para detectar con mayor precisión las dificultades para la lectura y la escritura.

Cuando yo ingrese el CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO A. C. (CEPPEM), que es el antecedente del CENTRO PSICOPEDAGÓGICO DE MÉXICO, ALFARERO, A. C. ( CEPMA); el conocimiento que poseía acerca del tema era mínimo y desconocía como aplicar e interpretar las pruebas que se utilizaban en la ya citada institución; después de un tiempo, y tomando cursos relacionados con la aplicación e interpretación de las pruebas e instrumentos que se empleaban en el CEPPEM, aprendí a realizar una evaluación diagnóstica y la elaboración del programa no me fue difícil por que fue una herramienta que adquirí como estudiante de la carrera. Las pruebas psicológicas que se aplicaban eran el Test de Bender, el de la Figura Humana de Goodenough , el de la Familia de Corman,y el del Árbol de Koch; así como instrumentos para evaluar el desarrollo que tenía el niño de su esquema corporal, de lateralidad y para detectar posibles casos de dislexia. Cabe mencionar que estos instrumentos los elaborábamos tanto

los psicólogos como los pedagogos que laborábamos en la institución, bajo la supervisión del director de la misma.

Asimismo, considero que es importante mencionar que, he tomado diversos talleres para subsanar estos vacíos en mi formación profesional, entre los que se encuentran: el taller de Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas, de Reporte Psicosocial, Evaluación e Interpretación de Pruebas Psicológicas para el Análisis del Diagnóstico, de Estructura y Dinámica Familiar, Maltrato infantil y Violencia Intrafamiliar, Pruebas Psicológicas para elaborar el Diagnóstico en niños, entre otras. Dado que al inicio de mi trabajo con niños con dificultades para el aprendizaje, solamente me encargaba de realizar el programa pedagógico, posteriormente empecé a aplicar e interpretar las siguientes pruebas e instrumentos de evaluación: entrevista inicial a los padres y al niño, Test de Melgar, Test de la familia de Corman, Test del Árbol de Koch, Test de la Figura Humana de Goodenough y el Test de Bender. Actualmente realizo toda la evaluación diagnóstica al niño, a excepción del Electroencefalograma, elaboró y aplicó el programa pertinente. Pese a lo cual, aún me veo en la necesidad de prepararme más acerca del tema.

Otra de las dificultades a las que me he enfrentado, es la actitud de algunos maestros, de los niños que he atendido, ya sea porque desconocen qué es una dificultad para el aprendizaje, cuáles con las causas y cómo se puede corregir, o porque no les interesa lo que pase con ellos; o se sienten impotente ante la situación y por lo mismo no establecen un compromiso real con el niño. Frecuentemente, me he encontrado con maestros que ponen al niño la etiqueta de flojo o retrasado mental y se muestran indiferentes y / o agresivos con él, al mismo tiempo que rechazan la petición de trabajar de manera conjunta. O en su defecto, expresan un compromiso de colaboración, pero no lo cumplen. Sin embargo, cabe aclarar que he tenido la oportunidad de encontrar directores y maestros interesados y preocupados por sus alumnos y que los apoyan en forma constante e incondicional de tal manera que los resultados son satisfactorios en poco tiempo.

De igual manera, también me he encontrado con a la actitud de algunos padres que desconocen acerca de la problemática que viven sus niños y frustrados porque no cubren sus expectativas los agreden o los ignoran; o en su defecto, suspenden el apoyo pedagógico, ya sea porque el niño ha manifestado una mejora importante y empieza a leer y escribir; o bien argumentando que algún familiar presento una problemática similar y sólo lo supero, pero que no concluyo sus estudios a nivel básico porque ya no le “ gusto estudiar”. En contra parte, se menciona que también existen padres muy comprometidos y responsables ante la problemática del niño, y pese a su bajo nivel económico y cultural realizan un gran esfuerzo para apoyarlo.

A pesar de estas circunstancias, durante estos años de mi actividades profesional han sido muy enriquecedores porque he podido comprobar, en base a mi experiencia como pedagoga, la relevancia tan importante que tiene el papel del pedagogo, como un agente activo en la intervención de una problemática tan grave como son las dificultades de aprendizaje, a la que se enfrentan un sin número de niños, padres de familia y maestro dentro del sistema educativo nacional. Así como la importancia que tiene el hecho de que, los procesos cognitivos básicos se desarrollen adecuadamente para que se pueda dar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. También he podido verificar que, con la participación pedagógica oportuna, para corregir las dificultades para el aprendizaje se puede evitar que el niño se convierta en un repetidor o desertor escolar. Al mismo tiempo que, al realizar una labor de concientización, acerca de la problemática del niño, con los padres y maestros de grupo, le muestran mayor tolerancia y apoyo.

De la mismo modo, durante estos catorce años que he trabajado con niños que presentan dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura, me he visto en la necesidad de prepararme cada vez más tanto en estudiar y comprender cuáles son las causas que no le permiten aprender como lo hacen los niños que no presentan esta problemática e inmiscuirme cada vez más en al ámbito escolar y familiar del niño, al estar en contacto directamente con los directores y maestros

de las escuelas primarias y padres de familia. Y hacer un análisis más detallado de la situación real que vive el niño, logrando integrar a los padres, maestros y el niño mismo, en los casos que ha sido posible. Lo que me ha permitido buscar alternativas idóneas para que el niño obtenga la comprensión tanto de sus maestros como padres para que le faciliten el aprendizaje. Cuyos resultados han sido gratificantes para el alumno.

También es importante mencionar que, en su mayoría los niños que han ingresado tanto al CEPPEM como al CEPMA, y que he tenido la oportunidad de atender han podido superar las dificultades de aprendizaje que presentaban, muchos de ellos ya se encuentran en niveles educativos superiores o han terminado una carrera técnica o universitaria. Sin embargo, han existido casos en los que los niños no superan las dificultades de aprendizaje en un cien por ciento, por las siguientes razones: 1) a algunos padres no les interesa y dejen de asistir; 2) no cuentan con un ambiente familiar y escolar adecuado a sus necesidades; 3) o la problemática que presentan es muy severa y requiere de más tiempo que otros niños.

En cuanto al caso que expongo como un ejemplo y que se encuentran en el anexo I del capítulo IV, las limitantes a las que me enfrente, consistieron en el total rechazo por parte de la madre hacia la niña, y por consiguiente el desinterés y falta de colaboración por parte de la misma; tanto en la realización de las actividades que estaban planeadas para realizar en su casa, como la respuesta inadecuada ante las necesidades afectivas de la misma y de reconocimiento hacia sus logros. La niña X solamente pedía que su mamá le dijera: " *bravo, tú puedes*", y que reconociera sus éxitos. Otra limitante fue que la niña se encontraba al cuidado de la abuela materna, quien es analfabeta y de bajos recursos económicos. Pese a lo cual, se alcanzaron los objetivos con la niña: aprendió a leer y a escribir correctamente, su conducta social cambió considerablemente, no agrede a los niños, se relaciona positivamente con las niñas, su ritmo de trabajo en el salón de clases mejoró; además se logro armar una buena dinámica con la maestra de la niña, quien mostró interés ante la problemática de la misma y la

apoyo considerablemente tanto en el área académica como en el área socioafectiva.

#### **4.7. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES.**

Ahora bien, la falta de conocimiento y / o de preparación acerca de lo que son las dificultades para el aprendizaje de la escritura y la lectura, así como de sus posibles causas, tanto en el ámbito familiar como escolar; a la gran cantidad de niños que tienen los maestros por grupo y el tiempo tan limitado con el que cuentan los maestros para cubrir los programas académicos; han constituido una limitante tanto para padres como para algunos maestros, que no les permite detenerse a analizar por qué al niño se le dificulta aprender a leer y a escribir. Y por ende, no le pueden proporcionar el apoyo adecuado, ya sea a nivel personal, modificando y / o adaptando el material a las necesidades y posibilidades del niño para que éste aprenda dentro del aula o del hogar.

Partiendo de este hecho, una de mis propuestas radica en sugerir que el personal directivo de las escuelas elementales implemente como requisito, en los talleres de consejo técnico, una formación tanto teórica como práctica acerca de este tema; así como del uso de las estrategias y métodos que son efectivos dentro del salón de clases. La implementación de las estrategias y métodos han ser seleccionados adecuadamente, de tal manera que, no alteren los programas ni tiempos de los maestros, y que se puedan utilizar para mejorar la dinámica del grupo como totalidad. De este modo, los niños con dificultades para el aprendizaje no quedarían excluidos y sus necesidades serían cubiertas \_ dentro de lo posible\_ en el mismo salón de clases; o bien para que los docentes tomen conciencia de la difícil situación que viven los niños, y de esta manera, sean más tolerantes y participativos. Como lo propuso el Diputado Florentino Domínguez Ordóñez, en la reforma al artículo 41 de la Ley General de la Educación. Reforma que citó a continuación: "...tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos..."

“... La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresaliente, atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.” (Ley General de la Educación- 2005)

Al mismo tiempo, y partiendo del hecho, que establece que La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia encargada de brindar apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aquéllos que presentan capacidades y aptitudes sobresalientes. Y que se encuentra integrada en algunas escuelas regulares o primarias para proporcionar orientación al personal docente, a los padres de familia y al niño con dificultades de aprendizaje y de conducta, propongo, que los docentes de las primarias y profesionales que integran el cuerpo de USAER colaboren entre sí de manera estrecha y generen mecanismos de comunicación efectivos. Desde mi punto de vista, el trabajo conjunto entre personal docente, especialistas de USAER, padres de familia y profesional externo a la institución, optimizarían los resultados para corregir las dificultades de aprendizaje en los niños que se convierten e repetidores o desertores, y además los casos presentados disminuirían considerablemente. Me atrevo a plantear esta observación, fundamentada en los reiterativos comentarios, que he escuchado de parte de algunos docentes; pues refieren que tienen poco o nulo acercamiento con el personal que atiende a los niños, para cumplir la función de la instancia citada arriba o bien las sesiones con los niños son muy esporádicas y no llevan una secuencia regular.

A la par, propongo que se realicen talleres que instruyan a los padres tanto acerca de la problemática que presentan sus hijos como de las estrategias que pueden utilizar para ayudarles a superar esta condición. Pues de acuerdo a mi experiencia, la mayoría de los padres no tienen ni la menor idea de lo que pasa con sus hijos de cómo apoyarlos. Esta situación les afecta y no saben cómo interactuar con ellos.

Por otra parte, es significativo mencionar que durante mi formación profesional, adquirí una serie de elementos que me han sido de gran utilidad en la práctica laboral, específicamente en lo relacionado al trabajo con niños cuyas necesidades educativas son especiales, tanto a nivel teórico como práctico. Todo esto a través de asignaturas tales como: Conocimiento de la infancia I y II, Prácticas Escolares I y II, Psicología de la Educación I y II, Sistemas de Educación Especial I y II, Psicotécnica Pedagógica I y II, Laboratorio de Psicopedagogía I y II, Psicofisiología Aplicada a la educación, Taller de Orientación Educativa, Psicopatología del Escolar, Laboratorio de Psicopedagogía, Psicotécnica Pedagógica, y Prácticas Escolares I y II, entre otras. Y la práctica desarrollada durante la realización de la materia de Prácticas Escolares y del Servicio Social.

## **CONCLUSIONES GENERALES.**

A manera de conclusión, puedo afirmar que el trabajar con niños que presentan dificultades de aprendizaje, ha sido muy enriquecedor tanto profesional como personalmente porque me ha dado la oportunidad de aplicar la formación teórica y práctica que adquirí durante la carrera, en un problema eminentemente educativo; además de que, me ha ayudado a crecer profesionalmente. En vista de que, trabajar con niños que presentan esta problemática educativa, no solamente requiere de un conocimiento amplio acerca de las causas que la provocan, sino también de los procesos que están implicados y de los métodos y estrategias que se pueden utilizar. Pero sobre todo, del sufrimiento y necesidades que tiene los niños bajo estas condiciones porque, por lo general, se encuentran desprotegidos; ya que, a pesar de que se han realizado intentos por integrarlos a las escuelas regulares, a través de reformas educativas, como individuos dignos y capaces, no ha sido posible integrarlos en su totalidad. Con frecuencia, se observa una actitud agresiva e indiferente y/ o de total rechazo, por parte de algunos docentes hacia el niño con deficiencias en su aprendizaje; y no solamente de algunos docentes sino también los compañeros del niño, quienes los tachan de “tontos” e insoportables, a excepción de algunos maestros y niños quienes se muestran tolerantes, pacientes y participativos en las medidas tomadas para corregir las dificultades del niño. Tal vez porque, como educadores, no se encuentran preparados para romper esquemas y paradigma acerca, del hecho de que, el alumnado se encuentra conformado por una gama de diferencias en cuanto a capacidades, habilidades y aptitudes para el aprendizaje y los estereotipan.

Por tal motivo, el hecho de elaborar este informe me deja una gran satisfacción porque me he percatado, que como pedagogos podemos generar medidas y estrategias de gran relevancia y trascendencia para subsanar o apoyar a los niños que presentan esta condición, y no encuentran un soporte en las escuelas regulares; ya sea por la estructura del sistema educativo como tal, o bien debido al desconocimiento acerca de este tema por parte del personal docente.

A la par, cabe mencionar que, el trabajo no solamente se realiza con los niños, sino también con los padres, quienes, en el menor de los casos llegan en un estado de angustia impresionante porque desconocen las causas que ocasionan las dificultades para el aprendizaje de sus hijos; y consideran o les han comentado que tienen un retraso mental. Sin embargo, una vez que los padres reciben orientación acerca de la problemática que presenta el niño, y se le da a conocer el pronóstico, se tranquilizan, y llegan a involucrarse en un cien por ciento, dando como resultado la pronta solución de las dificultades para el aprendizaje.

También considero necesario mencionar, que no en todos los casos el niño termina su tratamiento, ya sea porque el niño presento un avance inesperado y lo dejan de llevar, pero al no corregir todas las deficiencias reincide nuevamente. O bien porque algunos padres se muestran indiferentes ante la situación del niño y por comodidad lo dejan de llevar. Así de un 100% de los niños que ingresan al año, terminan un 80%.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Almada, Gabriela y Ana Claudia Calderón. *Arcoiris de letras*, edit. trillas, México, 2002.

Álvarez, Francisco y Enriqueta Gioconio, entre otros. *Guía de aprendizaje para iniciación a la lecto-escritura. 1° y 2° grados*, edit. UNESCO-UNICEF-CIDE, México, 1995.

Baena, Guillermina. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*, edit. Mexicanos Unidos, México, 1990.

Baroja, Fernández, Ana María Llopis, entre otros. *La dislexia, origen, diagnóstico y recuperación*, edit. CEPE, México, 1985.

Basurto, Hilda. *Curso de redacción dinámica*, edit. Trillas, México, 1986.

Bermejo Santiuste, Víctor y Jesús A. Beltrán Llera. *Dificultades de aprendizaje*, edit. Síntesis, México, 1998.

Brueckner, León J. y Guy L. Bond. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*, edit. Rialp, España, 1992.

Cervantes, Victor Luis. *El ABC de los mapas mentales para niños*, edit. Asociación de Educación Iberoamericana (AEI), México, 1999.

Corman, Louis. *El Test del dibujo de la familia. En la practica-médico- pedagógica*, Edit. Kapeusz, Argentina, 1967.

Corredera, Sánchez Tobías. *Defectos de la dicción infantil. Procedimientos para su corrección*, edit. Kapelusz, Argentina, 1949.

D. Hammill Donald, Nils A. Pearson y Judith K. Voress. *DTVP-2. Métodos de Evaluación de la Percepción Visual de Marianne Frostig*, edit. El Manual Moderno. *Manual de Figuras y Manual de Interpretación*. 2ª edición.

De la Torre, Alcala Antonio. *Colección de cuadernos de recuperación: ejercicios de coordinación visomotor*, edit. Ciencias de la Educación Especial (CEPE), México, 1981.

Defior Citaber, Silvia. José Gallardo y Rolando Ortúzar. *Aprendo a leer. Material de apoyo nivel 2*, edit. Aljibe, México, 1995.

Defior Citole, Silvia. *Las Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura-escritura y matemáticas*, edit. Aljibe, 1996.

Diccionario de las ciencias de la educación. Tomo I y II, edit. Diagonal Santillana, México, 1985.

Dicaprio, N. S. *Teorías de la personalidad*, edit. INTERAMERICANA, México, 1985.

Dixie V. Lippincott. La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. Guía práctica para el maestro, edit. Paidós, México, 1985.

Dubosso, Jacques. Ejercicios de sensoriomotricidad y percepción, edit. Paidós, México, 1980.

Escoriza, Nieto José. Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje, edit. Universitat, España, 1998.

F. Zubizarreta Armando. La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar, edit. Sistemas Técnicos de Edición, México, 1986.

Fisher, Gary-Rhoda Cummings. *Adquisición de la lecto-escritura*. Edit. PAX, México, 1992.

Fonseca, Vitor. *Dificultades de aprendizaje*, edit. Trillas, México, 2004.

Fuentes, Ferreras Aníbal. *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*, edit. Pirámides, México, 1999.

García Sánchez, Jesús Nicasio. Manual de dificultades de aprendizaje, lenguaje, lecto-escritura y matemáticas, edit. Narcea, España, 1997.

García Sánchez, Jesús Nicasio. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, edit. Ariel, México, 2001.

Giordano, Luis y Luis Héctor Giordano. Los fundamentos de la dislexia escolar, edit. El Ateneo, 1981

Juárez Sánchez, Adoración y Marc Monfort. *Estimulación del lenguaje oral*, edit. Santillana, México, 2002.

Kazdin, Alán E. Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas, edit. El Manual Moderno, México, 1978.

Koppitz, M. Elizabeth. El Test Gestáltico de Bender. Investigación y aplicación. 1963-1973, edit. Oikos- Tau, España, 1981.

Koppitz, E. Elizabeth. Evaluación psicológica del dibujo de la figura humana por alumnos de educación media, edit. El Manual Moderno, México, 1991.

Labrot, Michel. Alteraciones de la lengua escrita y sus remedio, edit. Roca, México, 1985.

Labrot, Michel. Alteraciones de la lengua escrita y sus remedio, edit. Roca, México, 1985.

Manual de Psicología. Evaluación a nivel individual. Modulo V. Desarrollo perceptivo: tema. Dislexia, sintomatología y tipos de dislexia. Pp. 297-350. Modulo VI. Desarrollo y patología del lenguaje. Pp. 510-541. Referencia: Escuela Nacional de Estudios profesionales de Zaragoza. 4° Semestre.

Manual de Psicología. Intervención y evaluación a nivel individual. Modulo II: Inteligencia. Condiciones que favorecen los intereses cognoscitivos. Pp. 175-191; Crecimiento de las habilidades cognoscitivas, pp. 22-226; Educación de los sentidos, pp. 249-258. Referencia: Escuela Nacional de Estudios profesionales de Zaragoza. 5° Semestre.

M. Jiménez, Jaime. Colección de cuadernos de recuperación: método mapal /1. Método antidisléxico para el aprendizaje de la lecto-escritura, edit. CEPE, México, 1987.

Melgar de González, María. Test de cómo detectar al niño con problemas del habla, edit. Trillas, México.

Molina, García Santiago. Enseñanza y aprendizaje de la lectura, edit. CEPE, México, 1981.

Munrray, Guillermo. Manual de juegos de estimulación temprana, edit. Selector, México, 1999.

Nieto, Herrera Margarita. El niño disléxico. Guía para resolver las dificultades en la lectura y la escritura, edit. El Manual Moderno, México, 1982.

Nieto, Herrera Margarita. El Niño disléxico, edit. El Manual Moderno. México, 1983.

Nieto, Herrera Margarita. Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje, edit. El Manual Moderno, México, 1994.

Piaget Jean. Seis estudios de psicología, edit. Ariel, México, 1991.

Ribes, Iñestas Emilio y Edgar Galindo Cota. El estudio experimental de la conducta. Recopilación y adaptación, edit. SEPSENTAS, México, 1974.

Rojas Soriano Raúl. Guía para realizar Investigaciones Sociales, edit. Textos Universitarios, México, 1982.

Santiuste, Bermejo Victor y Jesús A. Beltrán Llera. Dificultades de aprendizaje, edit. Síntesis, México, 1998.

Scott, Sharon. Eres demasiado listo para meterte en problemas, edit. Panama, 1996.

Tamayo y Tamayo, Mario. El Proceso de la investigación científica, edit. Limusa, México, 1997.

Tecla, J. Alfredo, Alberto Garza R. Teorías, métodos y técnicas en la investigación social, edit. Ediciones de Cultura Popular, México, 1986.

Tornopol, Lester. Dificultades para el aprendizaje. Guía médica y pedagógica, México, 1976.

Valet, Robert E. Dislexia, 2da. Edición, edit. Educación Especial Ediciones, México, 1985.

Vallés Arándiga, Antonio. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, edit. Promolibro, Valencia 1998.

# ANEXOS

## **ANEXO I**

El presente anexo contiene el ejemplo de un caso tratado.

Reporte de la evaluación diagnóstica y aplicación del programa pertinente.

### **Ficha de identificación:**

Nombre: X

Fecha de nacimiento: 8 de abril de 1999.

Edad cronológica: 6 años 10 meses.

Fecha de evaluación: 8 de febrero del 2006.

Grado escolar: 1° "A".

Primaria "Lic. Jesús Reyes Heróles"

Maestra: Y

### **Descripción de la niña.**

Motivo de consulta.

La niña X es remitida al CEPMA, por la madre a sugerencia de la maestra del grupo, al presentar una conducta con las siguientes características: lentitud en la realización de sus actividades académicas, distracción, problemas de lenguaje y de aprendizaje para la lectura y la escritura; el conocimiento que tenía de las grafías y fonemas, era parcial. Se le dificultaba interactuar positivamente con sus compañeros, deambulaba constantemente dentro del salón de clases, no obedecía las órdenes de la maestra.

Para determinar los factores que influían en las alteraciones de conducta y dificultades académicas que presentaba, se le aplicó la siguiente batería de pruebas e instrumentos de evaluación psicológica y pedagógica, una vez interpretados, se obtuvieron los siguientes resultados.

### **1.- Ficha de identificación y entrevista con la madre y la niña.**

Vía estos instrumentos se obtuvieron los siguientes datos:

#### Descripción de la niña.

*Físicamente*, la niña X tiene un aspecto frágil y diminuto, en cuanto al arreglo personal se encontraba descuidada y maloliente

*Conductualmente* presentaba las siguientes características: una actitud excesivamente inquieta, parlanchina, agresiva, nerviosa y rivalizaba constantemente con sus compañeros de grupo y niños con los que interactuaba. Asimismo, buscaba llamar la atención molestando, desobedeciendo órdenes,

evadiendo sus responsabilidades platicando o bien distrayendo a los demás para que no se le exigiera que realizara las actividades académicas; de igual manera, poseía un frágil concepto de sí misma demostrándolo a través de agresiones físicas y verbales.

Académicamente tenía bajo aprovechamiento, todavía no había adquirido la habilidad lectora; en cuanto a la escritura, esta era más comprensible. En cuanto al lenguaje presentaba algunas deficiencias.

#### Datos prenatales y perinatales.

La niña fue producto de un primer embarazo y de una violación, por parte de un hermano de la madre. Por tal motivo, fue una niña rechazada por ambos padres; además el periodo gestacional fue de ocho meses; de la misma manera, la madre refirió que la situación emocional que vivió durante el embarazo fue difícil y dolorosa.

El nacimiento fue a través de cesárea y en hospital, al respecto, la madre menciona que la niña ya no se movía en el vientre y los latidos de su corazón eran lentos, por lo mismo los médicos tomaron la decisión de realizar una intervención quirúrgica. No se reportaron lesiones observadas y la niña lloró tan presto nació.

#### Datos relevantes de su desarrollo.

*Desarrollo del lenguaje.* La niña presentó el trastorno de lenguaje conocido como tartamudez, durante sus primeros años de vida. Cuando ingreso al CPMA, tendía a omitir *y* / o sustituir el fonema *r* y *l*; tanto en las palabras simples como en las mezclas: *pedo* / *perro*. Del mismo modo, se expresaba con un lenguaje mocho e inmaduro para la edad que la niña tenía, por ejemplo, decía “la meta legaña / la maestra regaña”.

*Desarrollo Físico.* Manifestaba deficiencias locomotoras caracterizadas por caídas constantes al caminar o correr y posturas inadecuadas; además, tiene miopía y pie plano.

*Desarrollo Conductual.* La madre refirió que, el sueño de la niña era inquieto, lloraba y platicaba durante éste; entre sus principales temores se encontraba el miedo a la oscuridad y a los hombres que ingieren bebidas alcohólicas “borrachos”. Además, se le dificultaba establecer relaciones interpersonales positivas, pues estaba acostumbrada a jugar sola, no le gustaba compartir con otros niños, demostraba una actitud posesiva; del mismo modo, pasaba mucho tiempo observando lo que hacían los demás niños para acusarlos y no le gustaba perder. Sin embargo, durante las actividades lúdicas manifestaba una conducta líder, organizando las actividades con sus compañeros, pero de manera agresiva e impositiva, lo que a su vez le generaba conflictos. Otro punto relevante con respecto a la conducta de la niña consistió en que, su círculo social se encontraba integrado por niños y la relación con las niñas era de completo rechazo, se aísla de ellas o las agredía física o verbalmente. Es importante mencionar que presentaba una conducta con estas características en todos los ámbitos sociales en que se desenvolvía.

*Relación con los padres.* La niña vivía con la madre, la abuela materna, una hermanita de 10 meses, una tía materna y tres primos. Entre las personas más significativas para ella se encontraban dos tíos maternos, a los cuales se refiere como papá chiquito y papá grandote, quien es el padre biológico, pero no tenía una relación estrecha con ellos y no compartía en mismo espacio habitacional. La relación con la madre era distante y la persona más significativa en la vida de la niña, es la abuela materna quien se encargaba de cuidarla, llevarla y recogerla de la escuela, de supervisar la realización de sus tareas; cabe aclarar que la abuela es analfabeta, de bajos recursos económicos y culturales; otra de las personas más significativas en la vida de la niña fue la maestra de grupo, quien la apoyo y se encontraba pendiente de las necesidades de la niña, dentro del ámbito académico.

*Desarrollo Académico.* No curso el nivel preescolar.

Por medio de la **entrevista con la niña** se rescataron los datos que continuación se mencionan: la niña hizo referencia que extrañaba a la ex pareja de la madre a

quien le decía papá y la casa en la que vivían porque la sentía suya y no la maltrataban como en la actualidad.

En lo referente a la situación escolar, comenta que ella quiere escribir, leer y hacer su dictado, pero no puede y se siente triste.

## **2.- Evaluación del área socioafectiva.**

Se realizó a través de la aplicación de los test o pruebas psicológica, señaladas a continuación, con sus respectivos resultados.

### Test de la Familia de L. Corman.

En relación a este test, La niña podía presentar las siguientes características: rivalidad fraterna, fácil extraversion de las tendencias, gran expansión vital, idealismo, sentirse cansada de la situación, tendencias regresivas; distanciamiento afectivo entre los miembros de la familia ser sensible al calor y a los lazos afectivos de la dinámica familiar.

### Test de la Figura Humana de Koppitz.

En lo referente a este test, la niña podía presentar las siguientes características: paciente clínica, mal alumna de primer grado, coordinación pobre. Impulsividad, inmadurez psicomotriz; regresión debida a perturbaciones emocionales, control interno deficiente, dificultad para conectarse con los demás; tendencias al retraimiento y a encerrarse dentro de sí misma; conducta compensadora de sentimientos de inadecuación; sentimientos de culpa por no lograr actuar correctamente; dependencia de la imagen materna, ansiedad e inseguridad.

### Test del Árbol de Koch.

En lo referente a este test, la niña podía presentar las siguientes características: dificultad para iniciar; actividad negativa, inoportunidad, vivacidad, productividad, improvisación, dificultad para el aprendizaje, y / o mayor desarrollo de las aptitudes prácticas sobre las teóricas.

### **3.- Evaluación Intelectual.**

Para realizar esta evaluación se aplicó el Test de RAVEN para determinar el nivel intelectual de la niña, del cual se obtuvieron los siguientes resultados: se encuentra en el rango de Capacidad Intelectual Superior al Término Medio.

#### Test Gestáltico Visomotor de Bender.

Esta prueba indico que la niña, podía presentar las siguientes características: planteamiento pobre e incapacidad para organizar el material, escasa capacidad de integración, pobre control motor; falta de interés y motivación.

Edad Cronológica: 6 años, 7 meses.

Edad en Madurez Visomotora: 4 años, 7 meses.

#### Test de la Figura Humana de Goodenough.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

Edad Cronológica: 6 años, 7 meses.

Edad Mental: 6 años, 9 meses.

### **4.- Evaluación Neurológica.**

Para tal efecto, se envió a la niña a una institución encargada de realizar este tipo de evaluación, en la cual participaron un neurólogo, un psicólogo y un paidopsiquiatra. Los resultados que entregaron se mencionan a continuación: neurológicamente, se encontraron datos compatibles con factor disfuncional leve del sistema nervioso central, caracterizado por retardo motriz, déficit de coordinación visomotora; retardo del lenguaje, específicamente secuelas de dislalias; dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura y déficit de atención.

### **5.- Evaluación del Área del Lenguaje.**

Para evaluar esta área, se le aplicaron a la niña dos test de lenguaje, a fin de determinar la calidad del lenguaje, que poseí:

### El test de Melgar. ¿Cómo Detectar al Niño con Problemas del Habla?

De acuerdo a los datos arrojados por éste, se pudo apreciar que la niña presentaba dificultades en la pronunciación de las mezclas consonante + r + vocal, sustituye el fonema r por el fonema l y omite el fonema d al final de la palabra, por ejemplo re por red.

### El test para la Detección de Problemas de Lenguaje.

De acuerdo a los datos arrojados en este test, se corrobora que la niña presentaba las siguientes dificultades cuando hablaba: omisión de fonemas al inicio, en medio y final de la palabra; entre las omisiones más comunes se encontraban los fonemas c, l, y r, por ejemplo: defin por delfín, ator por actor, vitor por Víctor, pato por pacto, tucha por trucha, pade por padre. Sustitución de los fonemas i por r, por ejemplo, diagón por dragón; l por r, por ejemplo, jula por jura; t por d, por ejemplo, celta por celda, y b por g, por ejemplo, albo por algo. E inversión, por ejemplo, suidad por ciudad.

## **6.- Evaluación del Área Perceptiva.**

Para realizar la evaluación de esta área, se aplicó el test del:

### Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig.

De acuerdo a los datos arrojados en esta prueba, las subáreas que conforman la percepción visual de la niña, se encuentran en las siguientes condiciones:

- \* *Coordinación ojo-mano*, que se encuentra por abajo del promedio y que es equivalente a una edad de 5 años 2 meses.
- \* *Posición en el espacio*, que se encuentra por abajo del promedio y que es equivalente a una edad de 5 años 5 meses.
- \* *Copia*, que se encuentra por arriba del promedio y que es equivalente a una edad de 10 años 2 meses.
- \* *Figura –fondo*, que se encuentra dentro del promedio y que es equivalente a una edad de 7 años 7 meses.
- \* *Relaciones espaciales*, que se encuentra muy superior y que es equivalente a una edad de 6 años 2 meses.

\* *Cierre visual, que se encuentra deficiente y que es equivalente a una edad de 4 años y 8 meses.*

\* *Velocidad visomotora, que se encuentra dentro del promedio y que es equivalente a una edad de 8 años 7 meses.*

\* *Constancia de forma, que se encuentra arriba del promedio y que es equivalente a una edad de 11 años 2 meses.*

Dando como resultado general:

\* Una *percepción visual general*, se encuentra dentro del promedio.

\* Una *percepción visual compuesta con respuesta motriz*, se encuentra dentro del promedio.

\* *Integración visomotora*, se encuentra arriba del promedio.

Sin embargo, fue necesario continuar reforzando las siguientes áreas: coordinación ojo-mano, cierre visual y posición en el espacio.

Cabe aclarar que la evaluación de la percepción se realizó en la segunda evaluación diagnóstica, por tal motivo en algunas áreas, se encontraron dentro del promedio o arriba del promedio.

## **7.- Entrevista con la maestra del grupo.**

Durante la entrevista, la maestra describió a la niña como una alumna de difícil manejo, parlanchina, que se le dificultaba mantener la atención por tiempo prolongado; asimismo, tenía problemas para comprender las instrucciones y explicaciones; no terminaba sus actividades académicas, entregaba sus trabajos incompletos y sucios; era distraída, lenta y perezosa; deambulaba constantemente por el salón de clases molestando a sus compañeros, ya sea interrumpiéndolos o quitándoles sus útiles para que no realizaran sus actividades. Además, no era capaz de cumplir con las reglas establecidas en el ámbito escolar. Asimismo menciono, que una de las razones, por la cuáles, no terminaba sus actividades fue porque tenía errores de lectura y escritura al no saber leer.

## **8.- Revisión de cuadernos y libros.**

Al revisar los cuadernos y libros de la niña, se pudo observar que tenía un buen trazo de letra, pero presentaba problemas de espaciado, inversiones, omisiones; dificultad en la separación interletras e interpalabras; sus libros y cuadernos se encontraban descuidados y sucios, ya sea por borrones o manchas de tierra, grada o comida; letras encimadas y la mayoría de las tareas académicas se encontraban incompletas.

## **9.- Evaluación de los procesos cognitivos básicos.**

Para evaluar los procesos cognitivos básicos, se le aplicaron test para evaluar la memoria, la percepción, la atención, y el desarrollo psicomotrices de la niña. Simultáneamente se le aplicó una valoración para detectar indicadores de dislexia y digrafía; además, la evaluación diagnóstica se complementó con los datos observados en los libros y cuadernos de la niña, de los datos obtenidos con la maestra del grupo, en cuanto al desarrollo académico de la niña; observando la calidad de trabajo y nivel de conocimiento de la misma.

## **10.- Características de las dificultades de aprendizaje que presenta.**

La niña presenta disgrafía y dislexia, al mismo tiempo que manifiesta trastornos en los procesos cognitivos de la atención, de la psicomotricidad, del lenguaje, de la percepción, de la memoria; y muestra alteraciones motivacionales y emocionales. Asimismo, cabe mencionar que aunado a estos factores, existen otros que influyen negativamente en el aprendizaje de la niña; entre los que se encuentran: a) *factores biológicos y neurológicos* como es *disfunción cerebral mínima*; b) *factores ambientales y de privación cultural*, al respecto, se puede señalar que la niña se encontraba descuidada en todas las áreas de su vida; así, la educación que le proporcionaron en el hogar estaba carente de una formación moral, no se manejaba un código de reglas y el manejo de expresiones de afecto y comunicación fueron escasas. c) *Factores físicos, sociales y educativos*, en relación a éstos, la niña se encontraba en una condición física debilitada por la carencia de una alimentación adecuada; además, mantenía relaciones sociales inadecuadas y académicamente no contaba con el apoyo necesario para superar

las deficiencias que tenía, pues el apoyo para realizar las tareas académicas dentro del hogar era mínimo. El soporte más grande se encuentra dentro del salón de clases porque la maestra le dedica tiempo extra. En suma, toda esta gama de factores influyeron negativamente en el aprendizaje de la niña; pese a lo cual, se pudo establecer que el **pronóstico** para la alumna era bueno. En vista de que, tenía las posibilidades de alcanzar un nivel adecuado de lectura y escritura, a través de la aplicación de un programa pedagógico adaptado a las necesidades y características de la misma; esto es, que contenga los contenidos cognitivos carentes en la niña, utilización de métodos y estrategias que conlleven a la modificación de la conducta académica y social; además, implementar en el programa un apartado dedicado a realizar actividades que estimulen y le ayuden a manejar sus emociones.

#### **11.- Programa de Intervención.**

**Objetivo:** Se aplicó a la niña una serie de actividades para corregir las deficiencias que presentaba en los procesos cognitivos básicos, para posteriormente dar inicio a la enseñanza de la lectura y la escritura, a través de las siguientes actividades:

Ⓢ *Ejercicios perceptivos.* Indicar a la alumna que realice las siguientes actividades:

→ Ejercicios de figura- fondo. Pedir a la niña que identifique figuras, letras, frutas, objetos, en medio de un fondo.

→ Ejercicios de Esquema Corporal. Pedir a la niña que complete la figura de un cuerpo, colocando las partes que el faltan; proporcionar a la niña rompecabezas del cuerpo humano y pedir que las arme; pedir a la niña que indique para que sirve cada parte de su cuerpo; realizar ejercicios de lateralización y pedir a la niña que vista y desvista muñecas.

→ Ejercicios de simetría. Indicar a la niña que trace ejes de simetría en diversas figuras.

→ Ejercicios de Percepción Auditiva. Pedir a la niña que emita un determinado grupo de sonidos, que identifique los sonidos que escuche y que repita las letras o palabras que se digan.

© *Ejercicios de atención y de agilidad mental.*

→ Ejercicios de complemento. Pedir a la niña que complete figuras, dibujos, letras, etc.

→ Ejercicios táctilcinéstesicos. Pedir a la niña que elabore letras, dibujos utilizando pintura y / o tinta utilizando los dedos. Dibujar sobre la espalda o brazo de la niña signos y letras para que indique cuáles son.

→ Indicar a la niña que realice ejercicios verbales de identificación de figuras, letras e imágenes.

→ Indicar a la niña que realice ejercicios de seriación y de reproducción de modelos presentados de manera escrita.

→ Indicar a la niña que realice ejercicios de ensartado utilizando sopa, cuencas, entre otros materiales.

→ Indicar a la niña que realice tareas de discriminación de objetos por su forma, color, tamaño, superficie y textura.

→ Indicar a la niña que realice tareas con laberintos.

→ Indicar a la niña que realice ejercicios de discriminación. De una serie de figuras pedir que tache la que sea igual al modelo.

→ Indicar a la niña que realice tareas mecánicas solicitando que arme rompecabezas, tiras con clips; que arme y desarme objetos móviles; que abroche y desabroche agujetas y botones.

→ Pedir a la niña que realice tareas de tipo perceptivo-manipulativo.

→ Indicar a la niña que realice tareas de tipo perceptivo-gráfico como son copiar e identificar trazos gráficos correctamente.

→ Indicar a la niña que realice tareas de escritura de letras, palabras, frases o textos.

→ Indicar a la niña que realice tareas de clasificación de objetos por su forma, tamaño, textura o característica; que clasifique letras de diferentes materiales, en mayúsculas o minúsculas y por consonantes y vocales.

→ Indicar a la niña que realice tareas de resolución de problemas numéricos con ejercicios de sumas y restas.

→ Indicar a la niña que realice tareas de integración visual, solicitando a la niña que asocie objetos con sus respectivas parejas, que relacione objetos iguales con una línea y que siga laberintos.

→ Indicar a la niña que realice ejercicios de discriminación fonética, indicándole que diferencie palabras que empiezan o terminan con el mismo sonido.

→ Indicar a la niña que realice tareas de observación de detalles gráficos.

Ⓢ *Ejercicios de Motricidad.* Indicar a la alumna que realice las siguientes actividades:

→ Actividades de locomoción, como son gatear, saltar, arrastrarse, etc.

→ Manipulación de objetos o materiales didácticos.

→ Ejercicios de propulsión y recepción de diferentes objetos.

→ Ejercicios de coordinación ojo-mano como son ensartar, unir líneas, entre otros.

→ Ejercicios gráfico motrices.

→ Enseñar a la niña la habilidad de la escritura.

→ Ejercicios de prensión y presión.

→ Ejercicios de posición en el papel.

Ⓢ *Ejercicios de Lenguaje.* Instruir a la niña para que realice ejercicios de:

→ Respiración simple y de respiración acompañados de movimientos de brazos, estos están planeados para realizarlos en 11 series, una por semana.

→ Ejercicios linguales, maxilares y de imitación de sonidos.

→ Nombrar objetos y dibujos.

→ Ejercicios descriptivos.

→ Ejercicios específicos con el fonema que representa dificultad para la niña.

Ⓢ *Actividades para corregir las deficiencias en al área afectiva.*

→ Terapia de juego.

→ Ejercicios de estimulación temprana.

→ Gimnasia Cerebral.

© *Ejercicios de Escritura.* Indicar a la alumna que realice las siguientes actividades:

- Ejercicios motores para la escritura.
- Ejercicios visomotores y gráficos.
- Ejercicios de educación muscular.
- Ejercicios de coordinación motriz fina y gruesa.
- Ejercicios de escritura propiamente dicha.

© *Ejercicios de lectura.* Indicar a la alumna que realice las siguientes actividades:

- Ejercicios de discriminación de los elementos fonéticos de las palabras.
- Ejercicios perceptivos para la lectura.
- Ejercicios preparatorios para la lectura propiamente dicha.
- Actividades para mejorar la pronunciación.
- Actividades que le ayuden a comprender el significado de las palabras.
- Realizar ejercicios utilizando el diccionario.
- Ejercicios de lectura silenciosa.
- Ejercicios de comprensión lectora.
- El reconocimiento de los elementos estructurales de las palabras.

## **12.- Modelos y estrategias utilizadas para modificar la conducta social y académica de la niña.**

Para modificar la conducta social de la alumna se utilizaron los siguientes procedimientos:

× **Reforzamiento positivo.** En el caso de la niña X, se utilizó el reforzador positivo para reforzar cada conducta deseada, de tal manera, que la niña fue aprendiendo que, a través de emitir conductas positivas obtenía ciertos beneficios, como el hecho de ser aceptada, reconocida y querida por sus compañeros; para lo cual, aplique el programa de razón e intervalo fijo, de cada 5, 10, 15, 20, 30 y 60 minutos o respuestas correctas, una vez alcanzado el objetivo hice uso del programa de razón e intervalo variable hasta lograr el mantenimiento de la conducta deseada.

× De igual manera, se empleó la técnica de **conductas de alta probabilidad** para reforzar conductas de menor probabilidad, utilizando reforzadores o privilegios tales como el juego, lectura de cuentos que a la niña le gustaban, el tiempo libre para jugar con material didáctico como fueron muñecas, casitas y memoramas, entre otros.

× Al mismo tiempo, se utilizó la técnica conocida como **economía de fichas**. Para tal efecto, se proporcionó o retiró a la niña una serie de fichas durante la modificación de conducta dependiendo del objetivo planeado, de la siguiente manera: para puntualidad y asistencia le suministre una ficha con un valor de 10 puntos, tareas completas una ficha con valor de 20 puntos, trabajos completos y en el lapso de tiempo establecido para la tarea una ficha con un valor de 20 puntos, que trabajará en silencio y sin levantarse de su asiento cada 5 o 10 minutos. La cantidad de fichas empleadas para modificar esta conducta fue variando en periodo de tiempo y cantidad conforme fue modificándose la conducta.

× De igual modo, se hizo uso de los **Estímulos Complementarios**, para lo cual, me apoye en el empleo de alimentos y otros consumibles como son: dulces y alimento, ya que la niña carecía de una buena calidad de alimentación porque la madre no cuenta con los recursos económicos necesarios para solventar esta necesidad.

× De la misma forma, para la **reducción de conductas indeseables**, se utilizó el procedimiento de la extinción de la conducta, el método de costo respuesta, y retiro de privilegios como su tiempo de juego o no permitiendo que tomara el material didáctico preferido por ella.

× Asimismo, hice uso de los métodos del **modelado y entrenamiento**, a fin de enseñó a la niña las habilidades cognitivas de las que carecía o presentaba deficiencias, apoyándome en la observación y práctica guiada.

× También, procure **crear una situación emocional durante la enseñanza**, idónea para la niña. Cuando la profesora de grupo y la madre de la niña solicitaron el apoyo pedagógico, la alumna no solamente presentaba dificultades en su aprendizaje, sino que tenía una gran necesidad de ser aceptada, reconocida y querida. Por tal motivo, los reforzadores sociales fueron efectivos para que ella modificará su conducta social; fue aprendiendo a través del reforzamiento vicario, que los niños eran aceptados, respetados, reconocidos y queridos, cuando dejaban de agredir y respetaban a sus compañeros; sí realizaban todas sus actividades eran “considerados como buenos alumnos”; de lo contrario las consecuencias eran desagradables. De esta manera, la niña respondió a los elogios, al contacto físico, a la atención, a las expresiones faciales de manera rápida, facilitándose a su vez, la modificación de la conducta académica.

Durante la aplicación del programa para corregir las deficiencias académicas y las dificultades de aprendizaje que presentaba la niña, me apoye en las siguientes estrategias:

× **La enseñanza directa.** Durante la intervención pedagógica establecí los objetivos e hice una selección detallada de las habilidades que había adquirir primero y cuáles después; elegí y estructure cuidadosamente el material a utiliza para que fuera llamativo e interesante para la niña. A la par, establecí los tiempo para desarrollar cada habilidad, en un periodo de dos meses a para cada una. Sin embargo, se trabajo con varias habilidades en forma simultánea dado el interés, el progreso y colaboración de la niña y la maestra de grupo. Primero, corregí los trastornos en los procesos cognitivos básicos que presentaba, posteriormente di inicio a la enseñanza de los dominios del lenguaje, la lectura y la escritura; y finalmente di paso a reforzar los dominios de las materias de español, conocimiento del medio y matemáticas, que son las materias del currículo escolar. Los avances académicos de la niña fueron significativos.

× **Estrategia de repetición.** Dado que la niña presentaba dificultades de aprendizaje para la lectura y la escritura fue necesario implementar esta estrategia

para que agilizar su memoria y adquiriera mayor capacidad retentiva. En el programa incluí actividades mnemotécnicas de visualización, agrupamiento de de objetos, imágenes, figuras, letras o palabras, para que posteriormente las repitiera, dibujara o describiera; también solicite a la niña que realizara elaboraciones verbales a partir de un grupo de palabras o imágenes; además, incluí tareas de categorización, proporcionándole series de imágenes y palabras para que las agrupara por características y formara campos semánticos.

× **Estrategia de autoinstrucción verbal**, proporcione a la niña una serie de actividades para desarrollar las habilidades de las cuales carecía o bien su desarrollo era deficiente; para tal efecto, le fui especificando paso a paso el procedimiento, de la siguiente manera:

- 1.- Proporcione a la niña una hoja con ejercicios de discriminación de forma.
- 2.- Ejemplifique la ejecución de la tarea, expresando las instrucciones en voz alta \_ “ahora voy a tachar la figura que se encuentra a mi derecha y que sea igual a la del recuadro de mi izquierda”, mientras realizaba la tarea.
- 3.- Proporciono guía externa manifiesta, le di las instrucciones a la niña mientras realizaba la tarea.
- 4.- Autoguía manifiesta, indique a la niña que se instruyera a sí misma mientras realiza la tarea. \_ “Ahora voy a tachar la figura que se encuentra a mi derecha y que sea igual a la del recuadro de mi izquierda.”
- 5.- Guía manifiesta desvanecida, indique a la niña, que susurrara las instrucciones mientras realizaba la tarea.
- 6.- Auto instrucción encubierta, pedí a la niña que realizara la tarea utilizando solamente el lenguaje interno.

× **Estrategias de apoyo / complemento**, utilice este procedimiento durante la enseñanza de los dominios de la escritura y la lectura.

Ahora bien, entre los métodos utilizados durante la enseñanza de la lectura y escritura en el caso de la niña X, se encuentran el método mixto y simultáneo porque aborde al mismo tiempo la enseñanza de la escritura y lectura de las

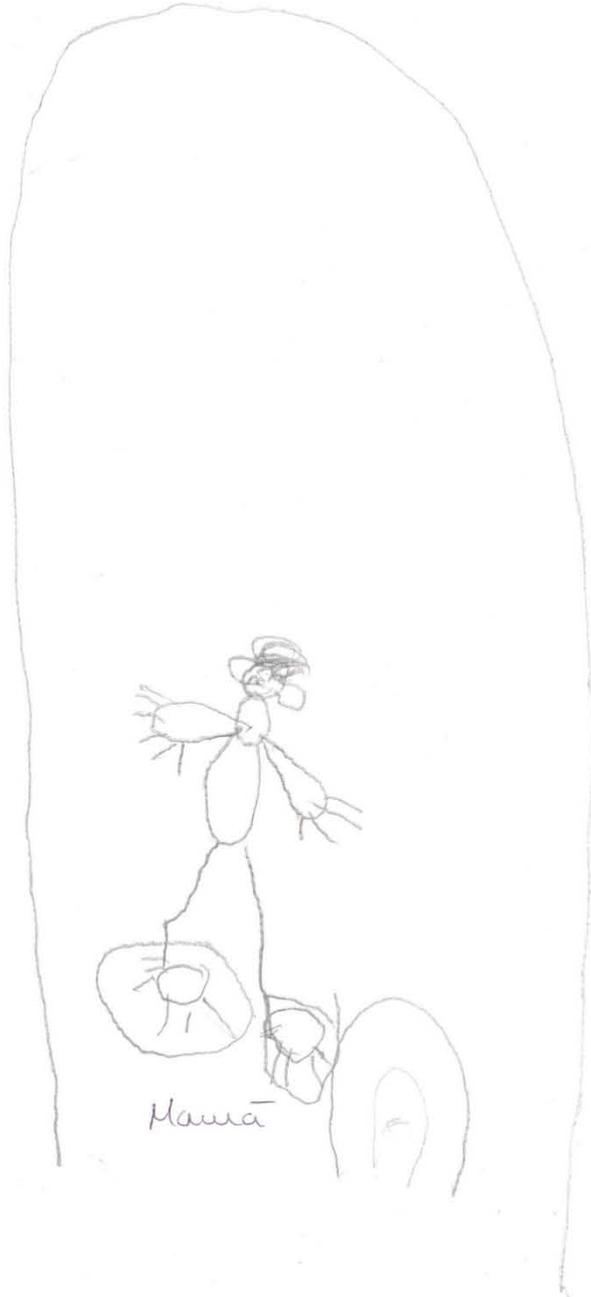
grafía y fonemas del alfabeto, para posteriormente formar palabras, oraciones y textos.

### **CONCLUSIONES DEL CASO.**

A grandes rasgos, se puede decir que se alcanzó el objetivo establecido, la niña adquirió el dominio de lectura y escritura; presentó mayor control emocional y en el manejo de límites; sus relaciones interpersonales mejoraron considerablemente, actualmente es capaz de interactuar con niñas sin pelear y tiene amigas. Las deficiencias que presentaba en su lenguaje han desaparecido, la relación con su mamá es más estrecha; en lo concerniente a su arreglo personal, es más cuidadosa y aseada. La madre refiere que el sueño es tranquilo; las deficiencias que presentaba en los procesos cognitivos se corrigieron significativamente. Por tal motivo la niña fue dada de alta; sin embargo, se sugiere continuar con su tratamiento neurológico y psicológico hasta que la niña sea dada de alta por sus terapeutas en estas áreas.

Alejandra Rosas Rivera

Evaluación #1



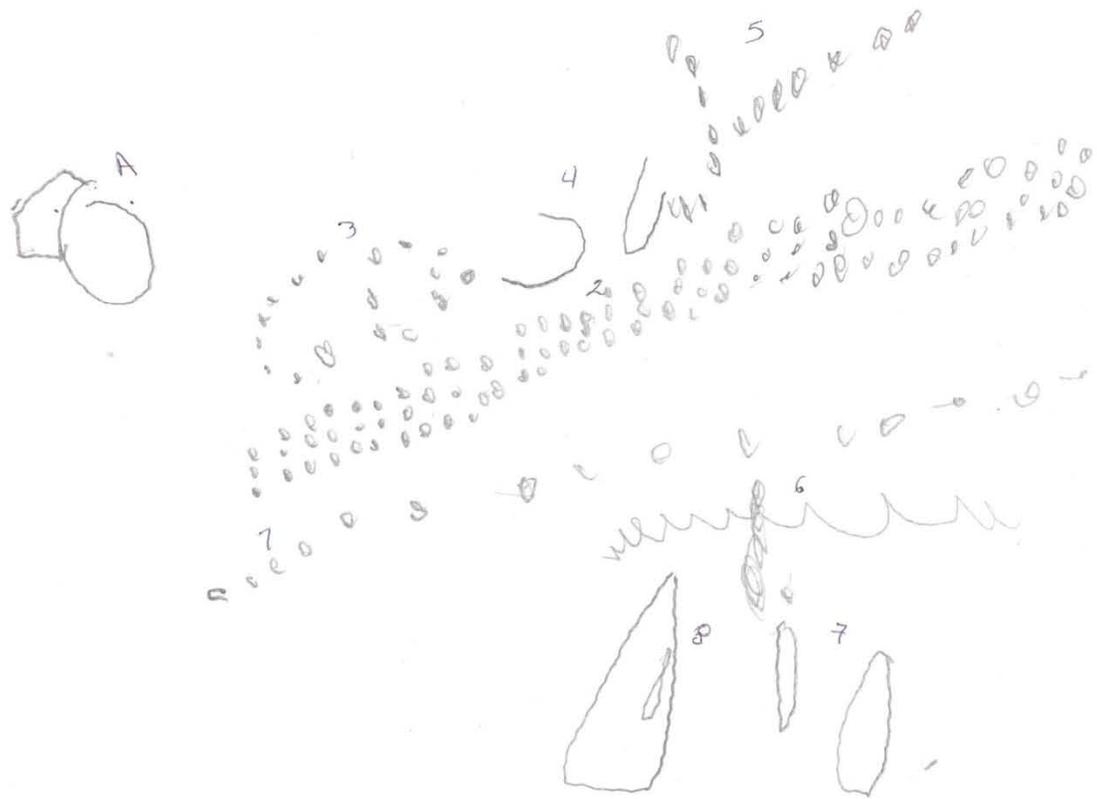
Mamá

15  
aciertos



Alejandra Rosas Rivera.

Evaluación #1



Alejandra Rosas Rivera

19 / Nov - 2005  
Evaluación #3





## Centro de Integración Escolar

Desarrollo - Conducta - Aprendizaje

AHIMSA  
FORMACION  
SIN VIOLENCIA

08-02-06 RESUMEN CLINICO

Se informa que en el examen realizado a :  
ALEJANDRA ROSAS RIVERA, de 6 años 10 meses, se encontró lo siguiente:  
ANTECEDENTES PERSONALES. Paciente producto de un primer embarazo.  
GESTACION: No mencionan alteraciones durante este proceso.  
PARTO: cesárea PRODUCTO: LLanto inmediato, sin complicaciones.  
DESARROLLO MOTRIZ: Dentro de los 18 meses.  
DESARROLLO DEL LENGUAJE: En esta función se han presentado problemas por iniciación tardía de primeras palabras, formación de frases, oraciones, sintaxis. A la fecha persisten dificultades en la expresión verbal, articulación./  
AUDICION: Sin patología. SUEÑO: Estable.  
ESFINTERES: Control vesical nocturno a los dos años.  
CRISIS CONVULSIVAS: Negativas. ESCOLARIDAD: 1o de primaria.  
PADECIMIENTO ACTUAL:

Escolar enviado a valoración por presentar alteraciones en el comportamiento, alteraciones del desarrollo, y rendimiento.

A.- ANTECEDENTES DEL DESARROLLO.

Alteraciones en evolución motriz, expresión verbal.

B.- AMBIENTE FAMILIAR. Separación conyugal.

C.- SITUACION ESCOLAR. Cursa el primero de primaria y presenta dificultades en su desempeño, problemas en procesos de lectoescritura.

D.- ESTILO DE TRABAJO. lento.

E.- CONDUCTA ADAPTATIVA. inquietud, inatención, baja respuesta a indicaciones verbales.

ELECTROENCEFALOGRAMA: Registro realizado en reposo, vigilia, sin medicación, derivaciones bipolares. Calibración 0.7 cm=50 uV VEL.: 3 cm/seg. COLABORACION ACEPTABLE.

El registro muestra ritmo de fondo regular, de bajo voltaje, aparece ritmo beta en regiones anteriores, en regiones posteriores aparece ritmo alfa de 8 Hz en cantidad moderada, se mezclan con frecuencia trenes de ritmo theta de 5-6 Hz en todas las derivaciones, no hay actividad paroxística. Persisten estas condiciones durante la hiperpnea.

SE CONSIDERA UN RESULTADO MODERADAMENTE ANORMAL, SUGESTIVO DE INMADUREZ EN EVOLUCION DE ACTIVIDAD BIOELECTRICA POR PRESENCIA FRECUENTE DE TRENES DE RITMO THETA DE 5-6 Hz EN TODAS LAS DERIVACIONES.

EXPLORACIÓN - ( SE ANEXA )

IMPRESION DIAGNOSTICA (SISTEMA TRIAXIAL).

A.- CONDICION BIOLOGICA (NEUROFISIOLOGICA).

SE DETECTAN DATOS COMPATIBLES CON UN FACTOR DISFUNCIONAL LEVE A NIVEL SNC, CURSA CON DATOS DE ACTIVIDAD LENTA EN EEG Y CLINICAMENTE SE MANIFIESTA POR:

B.- DESARROLLO. 1.- RETARDO MOTRIZ.

A.- DEFICIT EN COORDINACION VISOMOTORA, ritmo lento, mala calidad de líneas, ángulos.

2.- RETARDO DEL LENGUAJE, SECUELA DE DISLALIAS. \*

3.- DIFICULTAD DE APRENDIZAJE PARA LECTOESCRITURA,

C.- AFECTIVIDAD Y COMPORTAMIENTO.

4.- DEFICIT DE ATENCION. Dificultades para concentrarse en sus tareas.

SE INDICA MEDICACION CON METILFENIDATO A DOSIS BAJAS ATENTAMENTE

Dr. Francisco Domínguez García  
Ced. Prof. 151564 Reg. S. S. 32091 Ced. Esp. 4412670  
Médico Cirujano UNAM Neuropsiquiatría S. S.

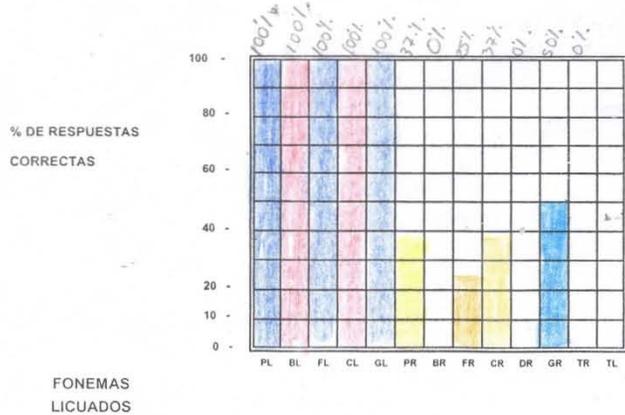
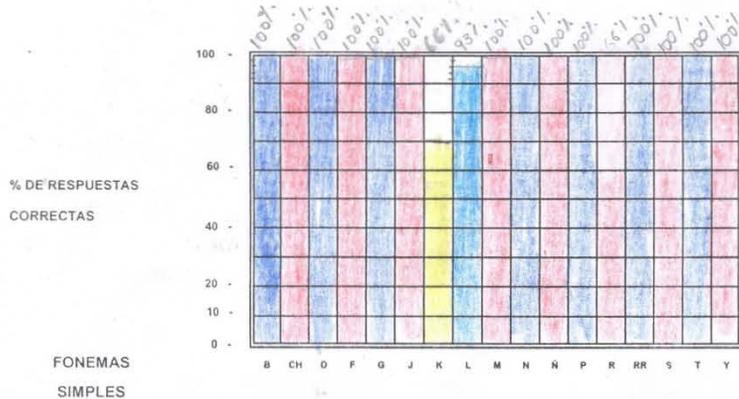
Nopalztzin N°. 60-403 Col. Tlaxpana, entre Melchor Ocampo y Quetzalcóatl  
(tres cuadras Estación Metro Normal)  
México, D.F. Citas. Telefono: 5566-3955

Dr. Daniel Domínguez Bernal  
Ced. Prof. 3044569 Neuropsicología UIC  
Médico Cirujano IPN Valoración Infantil UDLA

DETECCION DE PROBLEMAS DE LENGUAJE

PROTOCOLO DE RESPUESTAS

Alejandra Rosas Rivera 7 años TA 22-Julio-2006  
 NOMBRE EDAD GRADO FECHA



Observaciones: De acuerdo a los resultados arrojados por esta prueba, Alejandra tiene algunas alteraciones en su lenguaje, pero no es significativo dada la edad de la niña.  
 Las dificultades más relevantes se encuentran en las mezclas, p, r, br, fr, cr, dr, gr, tr, tl y @ intermedia.

2da. Evaluación

## PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN ESCALA ESPECIAL

Instituto, Escuela o Clase: .....  
 Nombre: Alejandra Rivera Rosas Exp. N°: .....  
 Forma de aplicación: Individual Prueba N°: .....

Fecha de Nac.: .....	Motivos de la Apl.: <u>Reevaluación</u>
Edad: ..... años ..... meses. Grado: .....	Fecha de hoy: <u>05 08 06</u>
Distrito: ..... Escuela: .....	Hora de inic.: <u>10:42</u>
Maestra: .....	Hora de fin: <u>10:47</u> Duración: <u>5 min</u>

N°	A			Aa			B.			
	Tanteos	S	±	Tanteos	S	±	Tanteos	S	±	
1		6	- 1		4	+ 1	1		2	+
2		5	+ 2		5	+ 2	2		2	-
3		1	+ 3		1	+ 3	3		5	-
4		2	+ 4		1	- 4	4		2	+
5		5	+ 5		2	+ 5	5		2	-
6		3	+ 6		5	- 6	6		1	-
7		4	- 7		2	- 7	7		5	+
8		2	+ 8		5	- 8	8		2	-
9		5	- 9		3	- 9	9		1	-
10		3	+ 10		3	+ 10	10		2	-
11		5	+ 11		5	+ 11	11		3	-
12		1	- 12		3	- 12	12		2	-
Punt. parc.: <u>8</u>			Punt. parc.: <u>6</u>			Punt. parc.: <u>3</u>			= 17 = 0 Valida	

ACTITUD DEL SUJETO Forma de trabajo	DIAGNOSTICO			
Reflexiva <input checked="" type="checkbox"/> Intuitiva <input checked="" type="checkbox"/>	Edad cron.	<u>7 1/2</u>	Puntaje	<u>17</u>
Rápida <input checked="" type="checkbox"/> Lenta <input checked="" type="checkbox"/>	T/minut.	<u>5 min</u>	Percent.	<u>50</u>
Inteligente <input checked="" type="checkbox"/> Torpe <input checked="" type="checkbox"/>	Discrep.	<u>A + B</u> <u>0 + 1 - 1</u>	Rango	<u>III +</u>
Concentrada <input checked="" type="checkbox"/> Dispositiva <input checked="" type="checkbox"/> Distruida <input checked="" type="checkbox"/>	Diagnóstico			
Dispuesta <input checked="" type="checkbox"/> Fatigada <input checked="" type="checkbox"/>	De acuerdo a los resultados de esta prueba, Alejandra se encuentra en un rango de capacidad intelectual de término medio.			
Interesada <input checked="" type="checkbox"/> Desinteresada <input checked="" type="checkbox"/>	..... Examinador			
Tranquila <input checked="" type="checkbox"/> Intrascquila <input checked="" type="checkbox"/>				
Segura <input checked="" type="checkbox"/> Vacilante <input checked="" type="checkbox"/>				
Uniforme <input checked="" type="checkbox"/> Irregular <input checked="" type="checkbox"/>				

# DTVP-2

## Método de evaluación de la percepción visual de Frostig Segunda Edición FORMA DE REGISTRO DEL PERFIL/EXAMINADOR

Evaluación Adicional

### Sección I. Datos de identificación

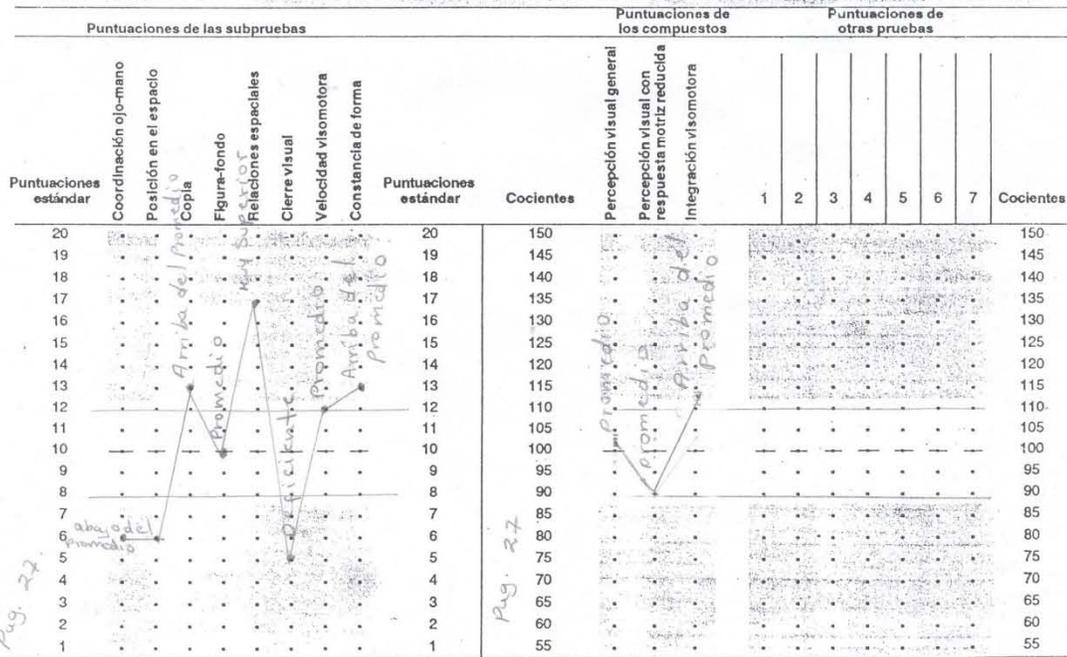
2da. Evaluación

Nombre: Alejandra Rosas Rivera Niño  Niña   
 Año 06 Mes 08 Día 12  
 Fecha de evaluación  
 Fecha de nacimiento 1999 04 08  
 Edad 7 4 4  
 Nombre del examinador: Lic. Ma. Luisa  
 Título del examinador: Posante Carrera de Pedagogía  
 Escuela: Prim. "Reyes Heróles" Grado:

### Sección II. Registro de las puntuaciones de las subpruebas y de los compuestos del DTVP-2

Subprueba	Puntuación cruda	Equivalente de edad	Porcentaje	Puntuaciones estándar de las subpruebas			Puntuaciones de los compuestos		
				Percepción Visual (PVG)	Percepción Visual Reducida (PMR)	Integración Visomotora (IVM)	Compuesto	Cocientes	Porcentaje
1. Coordinación ojo-mano	04	12.5	5.2	9	6	6	Percepción visual general	102	55
2. Posición en el espacio	PE	13	5.5	9	6	6			
3. Copia	CO	31	10.2	84	13	13	Percepción visual con respuesta motriz reducida	90	25
4. Figura-fondo	FF	12	2.7	50	10	10			
5. Relaciones espaciales	RE	29	6.2	16	17	17	Integración visomotora	113	81
6. Cierre visual	CV	5	4.3	5	5	5			
7. Velocidad visomotora	VVM	14	8.7	25	12	12			
8. Constancia de forma	CF	15	11.2	24	13	13			
Suma de puntuaciones estándar de las subpruebas =				82	24	48			

### Sección III. Perfil de las puntuaciones de la prueba



## Sección VII. Interpretación y recomendaciones

Los datos <sup>arrojados</sup> en la evaluación de la percepción visual<sup>a</sup> de Frostig, son los siguientes, para cada área de evaluación:

- Coordinación <sup>Alta</sup> ojo-mano. Abajo del promedio (Puntuación estándar = 6)
- Posición en el espacio. Abajo del promedio. (Puntuación estándar = 6)
- Copia. Arriba del promedio. (Puntuación estándar 13)
- Figura-Fondo. Promedio. (Puntuación estándar 10)
- Relaciones Espaciales. Muy superior (Puntuación estándar 17)
- Cierre Visual. Deficiente (Puntuación estándar 5)
- Velocidad Visomotora. Promedio (Puntuación estándar 12)
- Constancia de Forma. Arriba del promedio. (Puntuación estándar 13)

Dando como resultado en las puntuaciones<sup>d</sup> de los compuestos:

- \* Percepción Visual general. Dentro del promedio con un cociente de 102.
- \* Percepción Visual Compuesta con respuesta matriz reducida. dentro del promedio con un cociente de 90
- \* Integración Visomotora. Arriba del promedio con un cociente de 113.

### Recomendaciones.

Como podemos ver el nivel de percepción visual de Alejandra está dentro del promedio; sin embargo, es necesario reforzar algunas áreas como son el área de la coordinación ojo-mano y cierre visual porque presentan deficiencias.



01-07-06.  
T. 11:00-11:  
40 min  
2da. Evaluación

Sibiaotilio Georgina



Figura Humana  
Evaluación #2

agustina





Evaluación #2

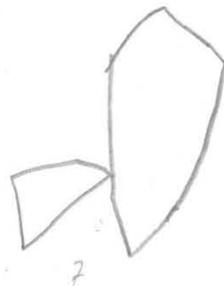
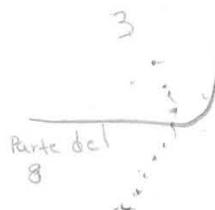
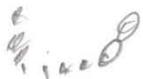
Sábado 16 de septiembre de  
Alejandra Rosas Rivera 2006

3,2

$\times 1000 = 3200$

Alejandra

2da. Evaluación  
01-07-06



Dictado de oraciones

1. El rocó comer más

2. La niña saltó muy bien

3. La libreta es tan grande

4. El bodador es de mi maestra

5. La ventana es de color azul

Dictado de texto

Estabala es pastora

raron roron. estabala es pastora

evitando ñuñibitos. leñc desu labras.

aciendo quesito

Alejandra Rosas Rivera

Sabado 26 de agosto de 2006

Dictado de palabras

1. ferrolil

2. Camineta

3. buro

4. barco

5. perro

6. brazalete

7. dedal

8. cascada

9. amarillo

10. palabras

Alejandra Rosas Rivera

## **ANEXO II**

Este apartado contiene un ejemplo de las actividades que utilizó durante la aplicación del programa pertinente para corregir las deficiencias encontradas en cada caso y posteriormente dar inicio a la enseñanza de la lectura y la escritura; o en su defecto, abordar las dos problemáticas al mismo tiempo, empleándose los programas pedagógicos según se requiera. Además contiene una muestra de algunos de los instrumentos de evaluación empleados. Cabe mencionar, que las actividades se adaptan a las necesidades de cada caso, ya sea agregando otras o quitando.

### **1.- Realizar tareas de tipo perceptivo como son:**

a) Realizar ejercicios de tipo Visual:

- + Ejercicios de figura- fondo.
- + Ejercicios de esquema corporal.
- + Ejercicios de simetría.

b) Ejercicios de Percepción Auditiva.

### **2.- Realizar tareas atencionales y de agilidad mental como son:**

- \_ Ejercicios tactilcinestésicos con letras y números móviles
- \_ Ejercicios verbales de identificación de objetos, dibujos y trazos.
- \_ Ejercicios visuales utilizando el tachando y / o complemento de figuras.
- \_ Ejercicios de insertar diversos objetos.
- \_ Discriminación de objetos por su forma, color, tamaño, superficie y textura.
- \_ Ejercicios de detección de diferencias en láminas semejantes.
- \_ Ejercicios de concentración.
- \_ Escuchar historietas sin interrupciones.
- \_ Escuchar una serie de instrucciones focalizando la atención.
- \_ Repetir en voz alta las instrucciones escritas en material impreso.
- \_ Juegos con material didáctico como son el lince, lotería y memoramas, entre otros.
- \_ Copiado de signos, figuras y dibujos.
- \_ Ejercicios de ensamblado.

- \_ Actividades de modificación de imágenes.
- \_ Tachado de letras, imágenes, palabras y objetos.
- \_ Ejercicios de imitación.
- \_ Actividades de relación de columnas.
- \_ Ejercicios con laberintos.
- \_ Tareas mecánicas.
- \_ Tareas de tipo perceptivo-manipulativo.
- \_ Tareas de tipo perceptivo-gráfico
- \_ Tareas de lectura de material impreso.
- \_ Tareas de escritura.
- \_ Tareas de resolución de problemas no numéricos.
- \_ Tareas de clasificaciones, seriaciones y secuenciaciones.
- \_ Tareas de resolución de problemas numérico
- \_ Tareas de integración visual: asociar objetos con sus respectivas parejas, unir objetos iguales con una línea, seguir laberintos.
- \_ Ejercicios de discriminación fonética: diferenciar palabras que empiezan con el mismo fonema.
- \_ Ejercicios de rastreo visual.
- \_ Tareas de comparación de modelos y de observación de detalles gráficos.
- \_ Tareas realizadas con la estrategia autoinstruccional.
- \_ Tareas de figura-fondo.

### **3.- Realizar tareas de tipo psicomotriz como son:**

- ◆ Actividades de locomoción entre las que se encuentran las de caminata, de troteo, de salto, de carrera, de gateo, de arrastre y de giro.
- ◆ Manipulación de objetos.
- ◆ Ejercicios de propulsión y recepción.
- ◆ Ejercicios de coordinación motora de los ojos y de coordinación ojo-mano.
- ◆ Ejercicios para mejorar el trazo gráfico entre los que se encuentran tareas de caligrafía, de trazos sobre líneas punteadas, ejercicios de linealidad, de escritura espontánea, de copiado, de recortar, picado, ensartado, rasgado y boleado.
- ◆ Manipulación de material didáctico y realizar actividades manuales.

- ◆ Ejercicios de separación interletra e interpalabras.
- ◆ Ejercicios de diferenciación del tamaño de las letras.
- ◆ Actividades para corregir malas posturas y mejorar la fluidez escritora.
- ◆ Descripción escrita de personas, lugares, objetos y animales.
- ◆ Ejercicios de prensión y presión.
- ◆ Ejercicios de posición en el papel.
- ◆ Ejercicios de memoria de reconocimiento (para encontrar un objeto que ha desaparecido del campo de la percepción).
- ◆ Ejercicios de reconocimiento visual y / o auditivo de palabras.
- ◆ Memorización visual de datos presentados en forma sucesiva (completar figuras).
- ◆ Ejercicios de memoria visual-gráfica:  
Permutaciones de objetos, de palabras e imágenes.
- ◆ Ejercicios de memorización de relaciones espaciales. (Pelotas o círculos multicolores).
- ◆ Ejercicios que ayuden al niño a poseer una buena organización del esquema corporal.
- ◆ Realizar ejercicios que ayuden al niño a tomar conciencia del propio cuerpo.
- ◆ Ejercicios de conocimiento del propio cuerpo, enseñar al niño las partes del cuerpo.
- ◆ Ejercicios de afirmación del dominio lateral.
- ◆ Ejercicios de afirmación del dominio bilateral ( derecha- izquierda).
- ◆ Ejercicios de coordinación motriz fina y gruesa.
- ◆ Ejercicios de equilibrio.
- ◆ Ejercicios perceptivo-motrices.
- ◆ Ejercicios de organización espacio-temporal.

**4.- Realizar tareas para corregir los defectos del lenguaje hablado, como son:**

- \_ Ejercicios de respiración sin aparatos, para que el niño aprenda a respirar correctamente.
- \_ Ejercicios respiratorios simples.

- \_ Ejercicios respiratorios acompañados de movimientos de brazos.
- \_ Ejercicios linguales.
- \_ Ejercicios maxilares.
- \_ Ejercicios de soplado utilizando bolitas, plumitas, bombitas.
- \_ Ejercicios de lamer y masticar.
- \_ Ejercicios de inflado.
- \_ Ejercicios de imitación de sonidos.
- \_ Nombra objetos y dibujos.
- \_ Definir objetos por su uso.
- \_ Decir nombres relacionados con un tema determinado.
- \_ Describir láminas.
- \_ Contar cuentos a partir de imágenes o dibujos elaborados por los niños.
- \_ Ejercicios específicos con el fonema que representa alguna dificultad para el niño.
- \_ Ejercicios específicos para corregir las alteraciones en las mezclas que presentan los niños.
- \_ Ejercicios de comparación de fonemas.
- \_ Descripción oral de escenas.
- \_ Juegos de estimulación temprana que estén relacionados con el lenguaje.

**5.- Realizar tareas de tipo memorístico, como son:**

- \_ Ejercicios de memoria de reconocimiento.
- \_ Encontrar objetos que faltan en una imagen.
- \_ Ejercicios que requieren el empleo de la atención visual sobre la base de datos simbólicos: letras señaladas (utilizando varios juegos de alfabeto móvil).
- \_ Ejercicios para confrontar datos preceptuales semejantes (juego: los zapatos).
- \_ Ejercicios de reconocimiento auditivo- visual. (Juego: ¿de quién es?).
- \_ Ejercicios que permitan al niño pasar de la observación a la deducción (de las partes al todo).
- \_ Memoria de cifras.
- \_ Ejercicios de memoria visual gráfica.
- \_ Ejercicios de memoria visual espacial.

- \_ Completar figuras.
- \_ Ejercicios de orden, complemento y seriación.
- \_ Análisis y memorización de datos visuales simbólicos.
- \_ Identificación interna de datos memorizados. Mostrar al niño una cantidad de dibujos considerable y pedir que reproduzca únicamente los que cree haber visto.
- \_ Proporcionar al niño ejercicios de estimulación temprana a través de juegos que le ayuden a mejorar las habilidades de memoria.
- \_ Ejercicios de Gimnasia Cerebral para mejorar la memoria.
- \_ Trabajar con memoramas de letras, números, animalitos, medios de transporte, frutas, entre otros.

**6.- Realizar tareas de tipo afectivo motivacionales, como son:**

- \_ Realizar ejercicios que le permitan alcanzar el desarrollo óptimo de los aspectos afectados en la vida del niño o niña, tales como:
  - \_ La autoestima.
  - \_ El manejo de emociones y sentimientos, del juego.
  - \_ Generar un ambiente de estudio apropiado.
  - \_ Motivación escolar, solicitando el apoyo del maestro.
  - \_ Realizar actividades que ayuden a modificar el autoconcepto negativo que tiene, demostrándole que él o ella es capaz de realizar ciertas actividades que se le había dificultado y que puede aprender a leer y a escribir.
  - \_ Estimular al niño para que tome conciencia de sus capacidades, habilidades y competencias.
  - \_ Orientar al niño acerca de la importancia que tiene el respeto a los límites y reglas tanto dentro del ámbito escolar como familiar, a fin de tener una buena convivencia social y familiar, así como de sus respectivos beneficios.
  - \_ Instruir al niño para que tome conciencia de la importancia de establecer relaciones interpersonales positivas y cálidas tanto dentro del ámbito escolar como familiar
  - \_ El empleo de motivaciones sociales: propiciar en el niño la tendencia a buscar el éxito en tareas que impliquen la evaluación de su desempeño.

- \_ Impulsar al niño a que tome conciencia de las posibles consecuencias de sus actos.
- \_ Fomentar en el niño el hábito de automotivarse.
- \_ Crear una situación emocional positiva durante la enseñanza.
- \_ Emplear material novedoso e interesante para el niño, durante la enseñanza.
- \_ Reforzar positivamente al niño.
- \_ Estimular la actividad intelectual en el niño.
- \_ Despertar en el niño el interés por generar nuevos aprendizajes y para resolver las tareas.
- \_ Fomentar el trabajo en equipo con la finalidad de fomentar la integración positiva del niño al grupo escolar.
- \_ Aplicar ejercicios de relajación y gimnasia cerebral para reducir el nivel de ansiedad y agresividad en el niño, y para motivarlo

**7.- Realizar tareas que impliquen actividades para desarrollar la habilidad escritora en el niño, tales como:**

- \_ Ejercicios visomotores y grafomotores.
- \_ Ejercicios de educación muscular.
- \_ Ejercicios para mejorar la calidad de la escritura.
- \_ Ejercicios preparatorios para la escritura.
  
- \_ Ejercicios de escritura propiamente dicha, como son discriminación de grafías, silábicos, de formación de palabras y oraciones, escribir o rescribir un texto, de segmentación y de separación interletra e interpalabra.
- \_ Ejercicios ejecutivos.
- \_ Ejercicios de autocorrección de la escritura.

**8.- Realizar tareas que impliquen actividades para desarrollar la habilidad lectora en el niño, tales como:**

- a) Discriminación de los elementos fonéticos de las palabras.
  - \_ Ejercicios para discriminar las grafías vía auditiva.

\_ Ejercicios para discriminar fonos de sonido parecido de similares pero con distinta orientación espacial: **b-d**.

\_ Ejercicios para discriminar las letras de grafías similares **b-d, ch-ll, v-f, t-d, p-d, c-g, m-**

\_ Ejercicios para discriminar sonidos acústicamente próximos.

\_ Ejercicios para discriminar consonantes de dobles sonidos.

\_ Ejercicios para discriminar consonantes seguidas de “**u**” muda.

\_ Ejercicios para discriminar grupos consonánticos.

\_ Articular todos los sonidos de una palabra en orden correcto al segmentarla.

\_ Ejercicios para discriminar sílabas con diptongos.

b) Ejercicios perceptivos para la lectura.

\_ Discriminación de dibujos y letras.

\_ Ejercicios de reconocimiento visual de las palabras.

\_ Empleo de tarjetas volantes con palabras y frases, antes de empezar la clase de la lectura.

\_ Descubrir semejanzas en las partes iniciares y finales de grupos de palabras.

\_ Combinar palabras con dibujos, por ejemplo *imagen-palabra árbol*.

c) Actividades para mejorar la pronunciación.

\_ Juegos con palabras cuyos sonidos iniciarles sean semejantes.

\_ Juegos con el alfabeto.

\_ Hallar un cierto número de palabras que terminen con la misma sílaba.

\_ Juegos con rimas.

\_ Confeccionar listas de palabras que empiecen con cierta letra.

d) Actividades que ayuden a comprender el significado de las palabras.

\_ Subrayar las palabras difíciles de un texto.

\_ Realizar ejercicios con sinónimos.

\_ Proporcionar ejercicios al niño, como una lista de palabras o tarjetas, para que las aprenda y memorice.

\_ Pedir al niño que ordene alfabéticamente un grupo de palabras.

\_ Pedir al niño que complete oraciones, proporcionando una lista de palabras para que elija la palabra correcta.

\_ Ejercicios para establecer relaciones entre una categoría o concepto y las palabras vinculadas con ellos.

\_ Ejercicios para combinar sustantivos y verbos, por ejemplo, *corre el perro*.

\_ Utilizar láminas para aclarar y explicar el significado de algunas palabras que posean varias acepciones.

e) Formar grupos de palabras relacionadas entre sí.

\_ Realizar actividades con campos semánticos.

\_ Realizar actividades con sinónimos y antónimos.

f) Realizar ejercicios con el diccionario.

\_ Buscar una palabra.

\_ Determinar la pronunciación correcta.

\_ Verificar la ortografía.

\_ Copiar el significado.

g) Ejercicios de lectura básica y silenciosa.

\_ Utilizar textos impresos en carteles, hojas o tarjetas.

\_ Juegos con memoramas de frases.

\_ Elaboración de tarjeteros.

\_ Lectura de cuentos e historietas en silencio.

\_ Ejercicios de vocabulario visual para corregir problemas de omisiones, sustituciones y adiciones en un texto.

\_ Ejercicios de comprensión de lectura, entre otros.

## TESTS DE MEMORIA

1. Memoriza durante un minuto las siguientes palabras:

anillo    mar    amigo  
lavadora    ola    tendero

Escribe las palabras que faltan:

ola    anillo    tendero  
.....    lavadora    .....

Estudia durante dos minutos las siguientes palabras. Tápalas y trata de escribir todas las que recuerdes:

capa    oca    mico    plátano  
autocar    caracol    regadora    cocinero  
cuatro    abrigo    balcón    fotografía  
moto    perfume    arzobispo    armario

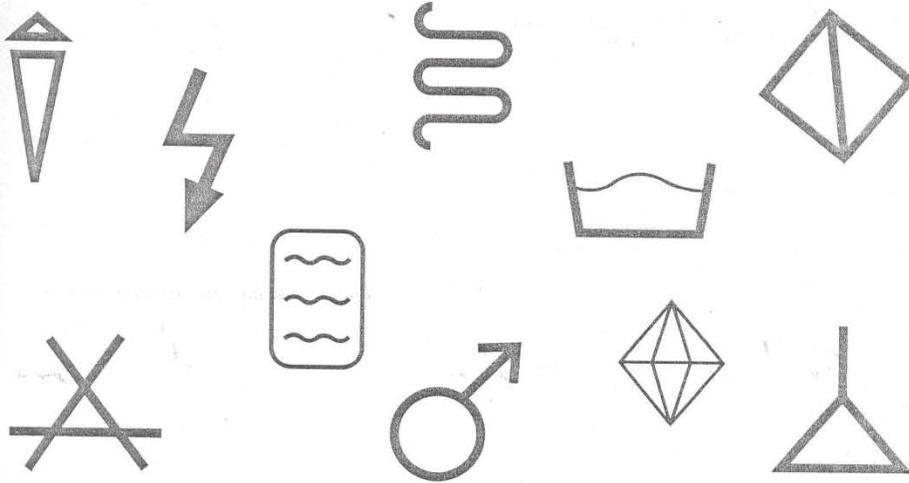
2. Memoriza los siguientes vocablos:

escudo    mecánico    luna  
pelota    playa    pájaro  
reloj    niña    sortija  
planeta    locomotora    peluca

Deja pasar un cuarto de hora y escribe todos aquellos que recuerdes:

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....
- 5 .....
- 6 .....
- 7 .....
- 8 .....
- 9 .....
- 10 .....
- 11 .....
- 12 .....

3. Examina estos dibujos durante tres minutos:



Procura dibujar el mayor número de los que recuerdes.

4. Dedicar cinco minutos a examinar las siguientes series de tres palabras relacionadas.

- 1. lago-río-mar
- 2. mantequilla-leche-queso
- 3. clavel-lirio-rosa
- 4. anillo-pendiente-collar
- 5. circo-payaso-diversión
- 6. camisa-abrigo-guantes
- 7. volante-frenos-ruedas
- 8. tren-tranvía-funicular
- 9. panadería-pollería-lechería
- 10. frío-invierno-nieve

a) Escribe las series que recuerdes, sin importar el orden.

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....
- 3 .....
- 5 .....
- 6 .....
- 7 .....
- 8 .....
- 9 .....
- 10 .....

b) Señala con una cruz (X) en la columna correspondiente, si las palabras siguientes estaban incluidas o no en el anterior ejercicio:

	sí	no
queso		
payaso		
carnicería		
rosa		
gasolina		
autobús		
árbol		
nieve		

5. Examina los siguientes dibujos durante tres minutos:



Responde a las siguientes preguntas

1. ¿Cuántos dibujos hay?
2. ¿Hay alguna persona?
3. ¿Cuántos vehículos hay?
4. ¿Cuántos objetos nos podríamos comer?
5. ¿Qué hay a la derecha de la bombilla?
6. ¿Qué hay entre la bicicleta y la gorra?
7. ¿Qué hay debajo del destornillador?
8. Dibuja todos aquellos que recuerdes.

6. En la siguiente lista se dan una serie de nombres con sus respectivas profesiones. Memorízalos durante tres minutos, pasados los cuales deberás relacionar la columna de nombres con la de las respectivas profesiones.

Nombre	Profesión
Antonio	tendero
María	secretaria
Señor Cortés	profesor
Juan Sánchez	jardinero
Isabel	abogada
Margarita	médica
Ramón Acuyo	cartero
Señorita Cristina	fotógrafa
Juan Sánchez	tendero
Señorita Cristina	jardinero
Isabel	abogada
Antonio	profesor
Señor Cortés	fotógrafa
Margarita	cartero
Ramón Acuyo	secretaria
María	médica

7. Lee con atención el siguiente texto:

Koptapi nació en la temporada de la recolección del maíz, cuando el cielo durante el día es azul como el mar y, durante la noche, plateado como los arroyos del desierto. Nació en una choza redonda situada a los pies de una pequeña montaña, rodeada de espesos matorrales y de bosquecillos de bananos. El tejado picudo de la choza estaba hecho de paja, y las paredes estaban fabricadas con troncos de olivo, unidos con barro. No tenía ventanas; el único mobiliario era una cama, que consistía en unas ramas cubiertas con pieles de oveja; y la única luz, el pálido resplandor anaranjado del fuego que se consumía en el centro. La choza era oscura y acogedora, las gallinas picoteaban en el suelo, y Koptapi se sentía feliz y seguro allí, con sus hermanas y hermanos y con su madre; su padre vivía en una choza cercana en compañía de los tres hermanos mayores.

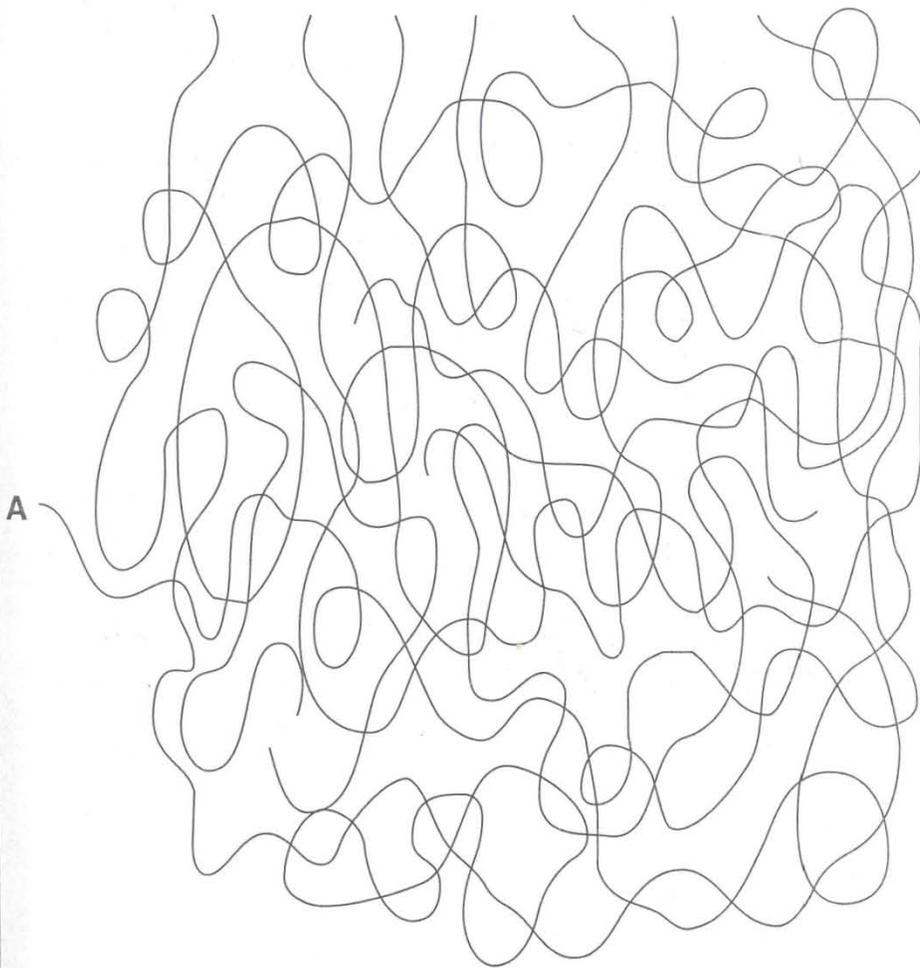
Responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuándo nació Koptapi?
2. La choza era inhóspita.
3. La casa carecía de ventanas.
4. Estaba bien amueblada.
5. Su padre vivía en una choza contigua.
6. Tenía hermanos y hermanas.
7. La montaña estaba pelada.
8. Había gallinas picoteando en el suelo.
9. El tejado era de paja.
10. Topkapi no era feliz.

## TESTS DE PERCEPCIÓN

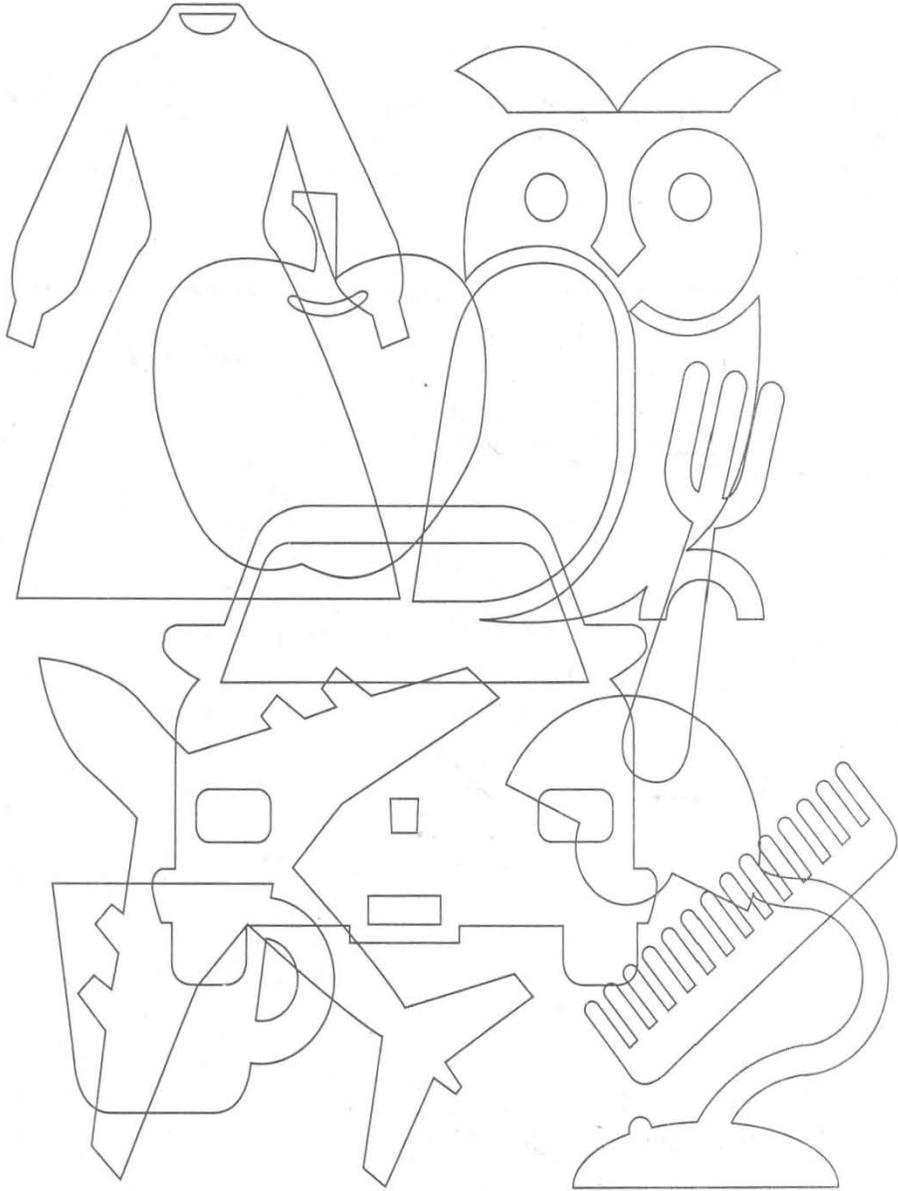
1. Averigua cuál de estos números lleva a la letra A:

1      2      3      4      5      6      7

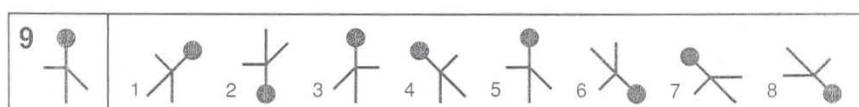
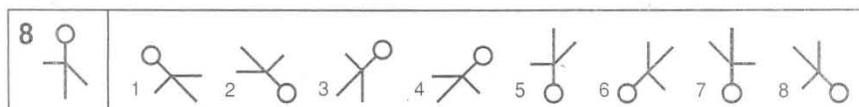
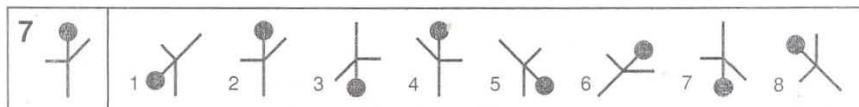
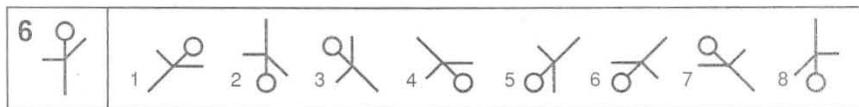
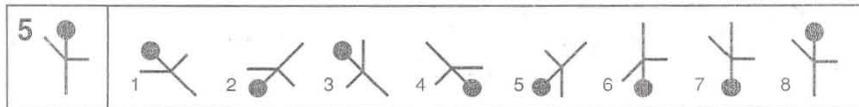
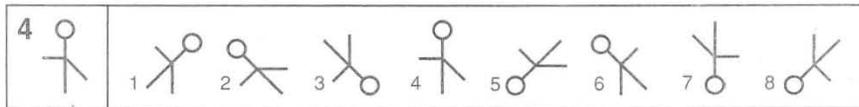
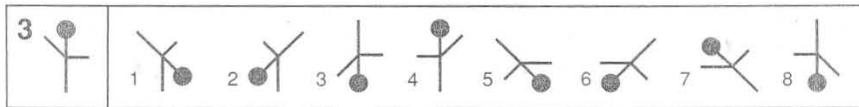
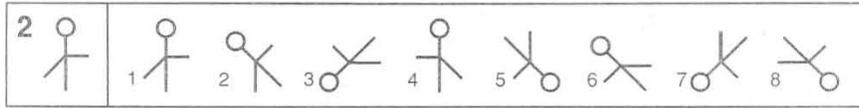
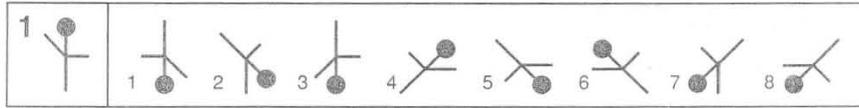


A

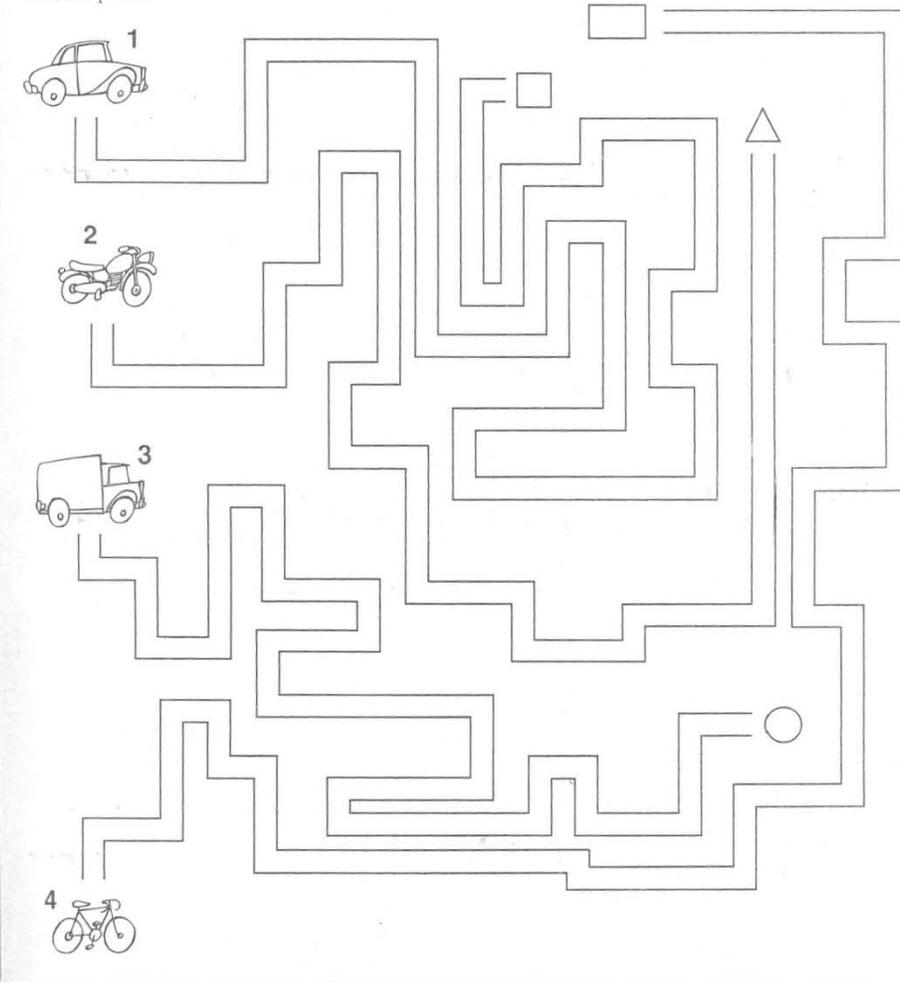
2. En la siguiente ilustración existe una serie de dibujos. ¿Sabes el nombre de todos ellos?



3. Busca figuras similares al modelo.  
 Anota los números al margen. Tienes tres minutos.



5. Sigue los caminos que aparecen en el dibujo y pon en cada figura el número del vehículo que le corresponda.



Respuestas:

1. - 4.

2. - Vestido, manzana, búho, coche, tenedor, avión, taza, lámpara, peine.

3.

1. - 1,5,6,7.

2. - 1,2,3,5.

3. - 2,5,7,8.

4. - 1,2,4,7,8.

5. - 1,4,5,8.

6. - 1,3,6,8.

7. - 2,3,5,6,8.

8. - 1,2,3,6,7.

9. - 1,5,7,8.

4.

1. - 8

2. - 27

3. - 18

4. - 14

5. - 7

6. - 30

7. - 10

8. - 20

9. - 18

10. - 15

11. - 25

12. - 45

13. - 25

14. - 31

5. - 1, cuadrado;

2, triángulo;

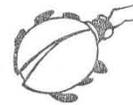
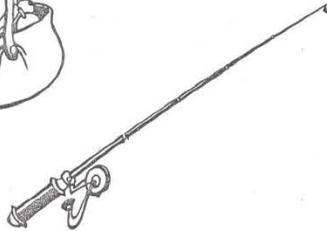
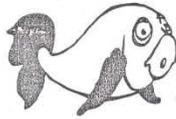
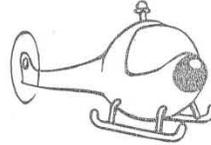
3, círculo;

4, rectángulo.

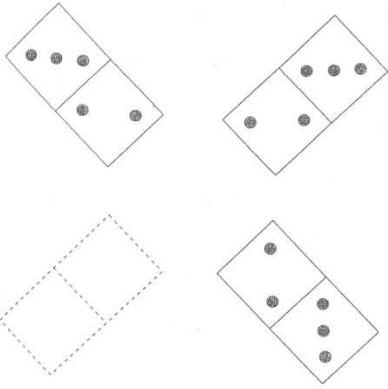
\* Ver en página 30 nota sobre la valoración de los tests de percepción.

## TESTS DE ATENCIÓN

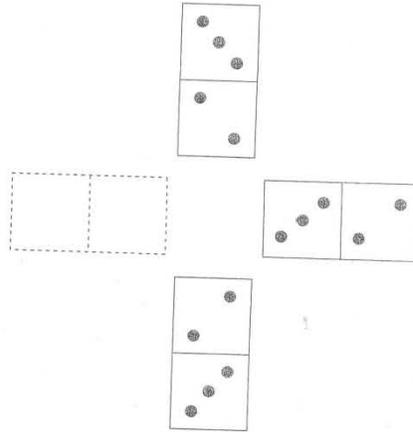
1. Fíjate bien en los dibujos y di qué le falta a cada uno:



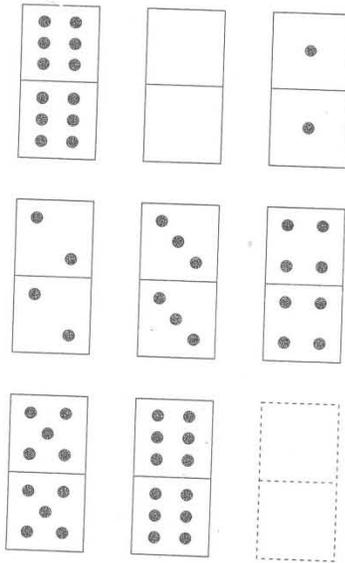
2. Encuentra las fichas que faltan en las siguientes series:



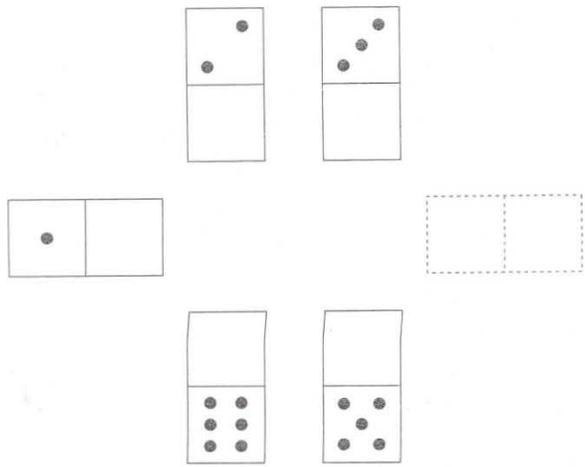
Ejemplo n°1



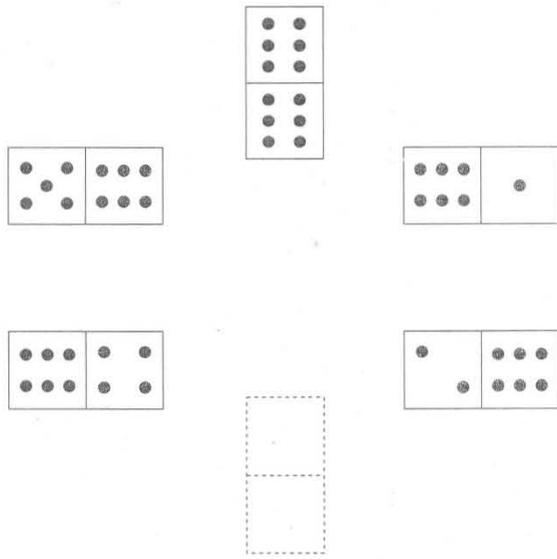
Ejemplo n°3



Ejemplo n°2



Ejemplo n°4



Ejemplo n°5

3. Comprueba si las series de números de la derecha son iguales que las de la izquierda y anótalo.

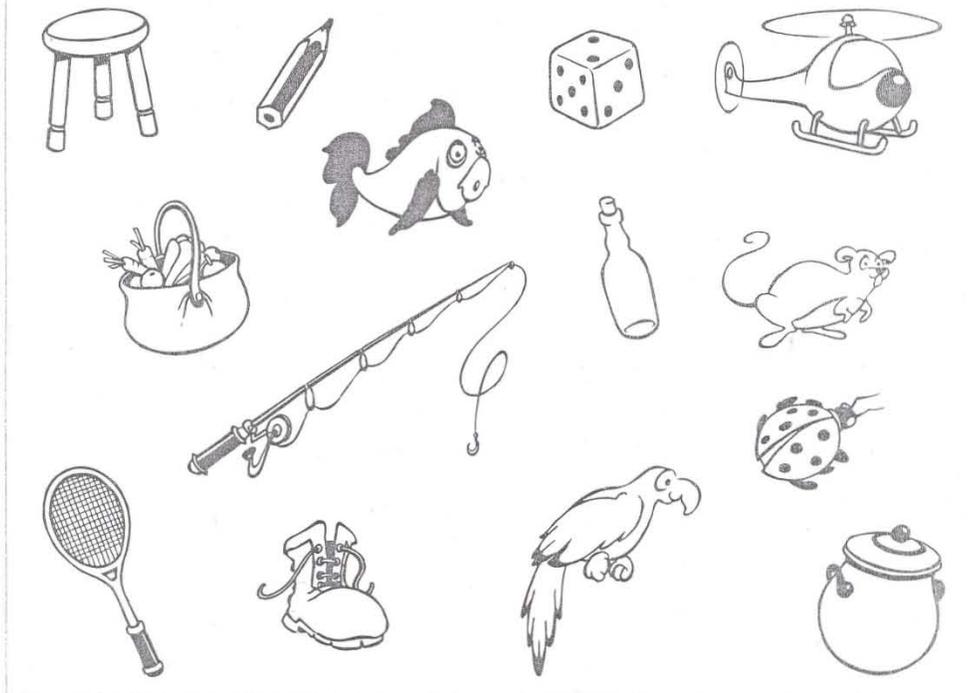
1	968	968	16	128392	128392
2	322	332	17	233687	233686
3	565	565	18	531601	531601
4	2844	2834	19	88965087	889650087
5	919	919	20	6261	6261
6	441	431	21	719373	719373
7	997	987	22	239477	239477
8	313	2313	23	11420	11420
9	183	183	24	84561014	84561140
10	623	632	25	10845	10845
11	1992	1993	26	975122	975122
12	3342	3342	27	179228672	179228772
13	78569	78569	28	45590173	45590173
14	23965	23865	29	79632225	79632225
15	50109	50019	30	3178261	3178161

4. Completa las palabras siguientes:

1. pe.ro	19. c.erda	37. f.am.uesa
2. árb.l	20. si.ple	38. pa.a.uas
3. pero	21. r.tero	39. as.en.or
4. ca.allo	22. ca.tillo	40. me.c.do
5. e.ad	23. c.a.inete	42. t.an.fa
6. a.ión	24. ca.e.ola	42. c.ñ.do
7. ve.dad	25. pe.icil.na	43. g.ana.a
8. c.rva	26. acr.ba.a	44. pl.nc.a
9. p.mpa	27. p.sa.o	45. c.fra.
10. i.dio	28. d.gn.dad	46. es.a.o
11. co.ral	29. a.en.e	47. t.e.po
12. se.illa	30. c.be.a	48. p.odu.to
13. fa.al	31. te.n.ro	49. jo.na.a
14. p.eblo	32. c.lza.a	50. t.lesco.io
15. r.mor	33. ma.en	51. e.ef.nte
16. p.ecio	34. p.li.ia	52. re.u.so
17. ló.ica	35. a.óm.co	
18. bo.ina	36. e.pec.ero	

Respuestas

7.



2. 1. El doble blanco; todos son dobles en la serie.
2. El 3-2 con el dos mirando al centro.
3. El 3-2 con el tres dentro.
4. El 4-1 con el blanco mirando al centro.
5. El 6-3 con el seis mirando al centro.

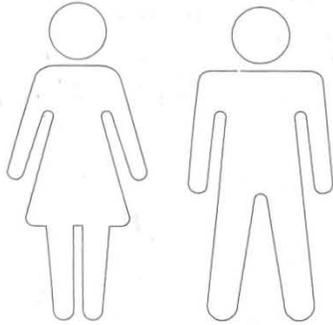
\* Ver en página 20 cómo usar el material de los tests de memoria.

3. No son iguales los números: 2,4,6,7,8,10,11,14,15,17,19,24,27,30.

- |    |             |                |               |                |
|----|-------------|----------------|---------------|----------------|
| 4. | 1. perro    | 14. pueblo     | 27. pesado    | 40. avercario  |
|    | 2. árbol    | 15. rumor      | 28. dignidad  | 42. tranvía    |
|    | 3. apero    | 16. precio     | 29. agente    | 43. cuñado     |
|    | 4. caballo  | 17. lógica     | 30. cabeza    | 44. granada    |
|    | 5. edad     | 18. bocina     | 31. ternero   | 45. plancha    |
|    | 6. avión    | 19. cuerda     | 32. calcada   | 46. cubra      |
|    | 7. verdad   | 20. simple     | 33. imagen    | 47. moco       |
|    | 8. curva    | 21. ratero     | 34. policía   | 48. tiempo     |
|    | 9. pompa    | 22. castillo   | 35. atómico   | 49. producto   |
|    | 10. medio   | 23. clarinete  | 36. especiero | 50. jornada    |
|    | 11. corral  | 24. cacerola   | 37. frambuesa | 51. telescopio |
|    | 12. semilla | 25. penicilina | 38. paraguas  | 52. elefante   |
|    | 13. fatal   | 26. acróbata   | 39. ascensor  | 53. resaca     |

## TESTS DE CREATIVIDAD

1. Modifica este muñeco de manera que resulte más interesante para los niños.



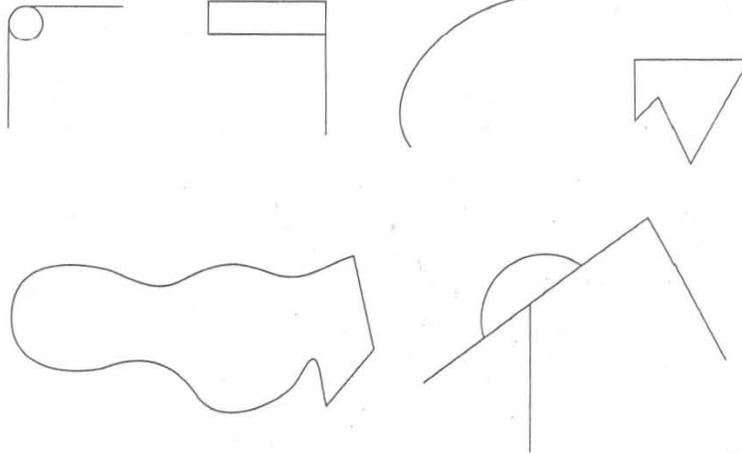
2. Apunta ideas que se te ocurran para dar uso interesante y curioso a cajas de cartón.

3. Formula diez preguntas referentes a las cajas de cartón, que sean raras o interesantes.

4. Explica qué soluciones darías a los siguientes supuestos.

1. ¿Qué harías si se supiese que un meteorito enorme va a chocar contra la Tierra?
2. ¿Qué harías si de repente te hallaras en una ciudad extraña?
3. ¿Cómo vivirías si siempre fuese de noche?

5. Acaba los siguientes dibujos y ponles un nombre.



6. Representa los dibujos que se te ocurran a partir de seis circunferencias. Pueden dibujarse líneas, puntos y manchas, dentro o fuera de los círculos.

7. Inventa palabras con las siguientes letras y di qué significan.

1. b,o,r,e,g
2. i,n,d,e,k,l
3. m,z,a,h,e
4. a,j,e,l,p,w
5. n,s,a,u,v,o

8. Sigue la historia.

El enano Kindelán se dio cuenta que le habían dejado solo en medio de la cueva. Se preguntaba cómo saldría de semejante embrollo. Además, ¿qué eran aquellos pasos y aquellas voces guturales que se acercaban por su derecha?

9. Escribe una historia para el siguiente final:

No sabía cómo lo habían conseguido, pero tenían la corona y el gran ogro había muerto.

10. Dibuja símbolos inventados que representen objetos o actividades.

11. Dibuja un personaje inventado.

- Descríbelo físicamente.
- ¿Cómo se alimenta?
- ¿Tiene familia y amigos? ¿Cómo son?
- ¿Cómo está hecho?
- ¿Qué hace?

12. Imagina un aparato y dibújalo.

- ¿Qué materiales lo componen?
- ¿Qué clase de energía necesita para funcionar?
- ¿Qué usos tiene?
- ¿Se puede comprar?
- ¿Es difícil de reparar?

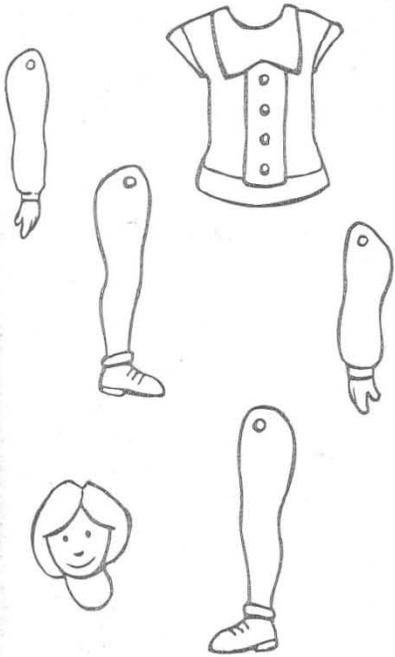
\* Ver en página 30 nota sobre la valoración de los tests de creatividad.

Enciclopedia, Biblioteca General de Consulta.

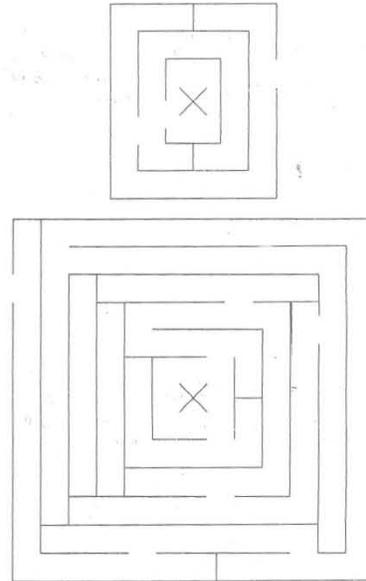
## TEST DE INTELIGENCIA.

### A. Capacidad espacial.

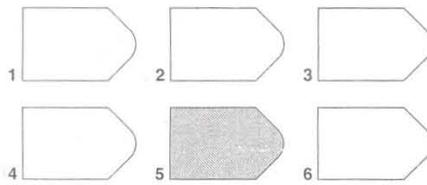
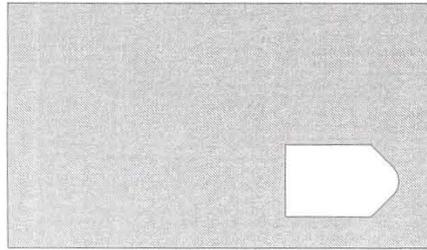
1. Compón la siguiente figura:



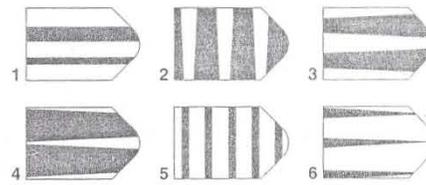
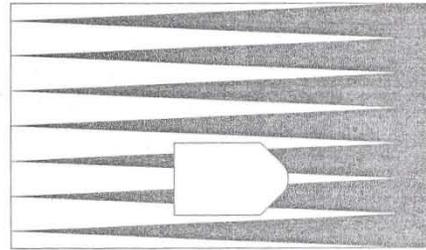
2. Coloca la punta del lápiz sobre la cruz situada en el centro del dibujo y sigue el camino que te lleve a la salida. No se puede levantar el lápiz ni atravesar las líneas.



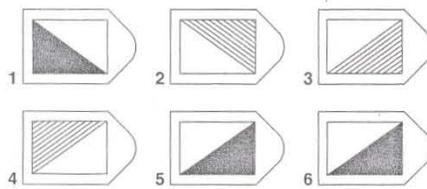
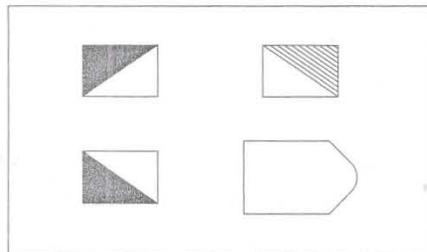
3. Indica qué dibujos completan los cuadros correspondientes.



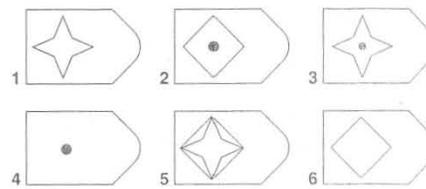
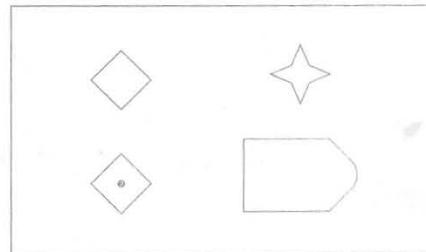
Ejemplo 1



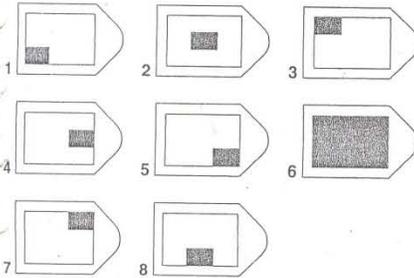
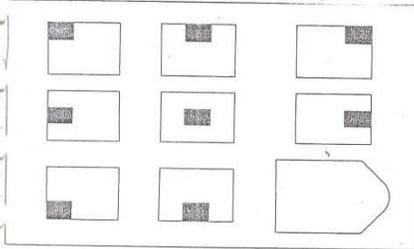
Ejemplo 2



Ejemplo 3



Ejemplo 4



Ejemplo 5

**Respuestas:**

3. - Ejemplo 1: 5; ejemplo 2: 3; ejemplo 3: 3; ejemplo 4: 3; ejemplo 5: 5.

**B. Capacidad numérica.**

1. Dispones de cuatro minutos para realizar las siguientes operaciones:

1.  $7+3=$
2.  $6+9+5=$
3.  $6 \times 3+10=$
4.  $45-28=$
5.  $6+8+4+3=$
6.  $19-11+18=$
7.  $73-72=$
8.  $1700-9=$
9.  $800-11=$
10.  $631+28+52=$

**C. Capacidad verbal.**

1. Escribe todas las palabras que se te ocurran, de por lo menos cuatro letras, con las siete que forman el vocablo «evasión».

2. Ordena los siguientes grupos de letras para formar vocablos:

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. spreia    | 4. noadr       |
| 2. sperdeito | 5. iashotri    |
| 3. nvalebo   | 6. laorecildor |

3. Anota en el margen de la derecha si las palabras propuestas son antónimos, sinónimos o ninguna de las dos posibilidades:

1. penuria-estrechez
2. mote-lemma
3. inaudito-corriente
4. acervo-conocido
5. adición-detracción
6. porfiado-flexible
7. desnivel-paridad
8. instigar-retraer
9. hiel-tristeza
10. ramplón-notario
11. sesudo-necio
12. serenar-informar
13. humor-altivez
14. chubasco-contratiempo
15. recto-directo
16. arrebujar-envolver
17. enseñar-soterrar
18. refinar-mixtificar
19. sindicación-anotar
20. leal-sumiso

4. Forma nuevas palabras que contengan las mismas letras a partir de las siguientes:

1. Abad
2. Gato
3. Cosa
4. Corte
5. Tema
6. Casera
7. Mala
8. Aspa
9. Timo
10. Sima

5. Ordena los siguientes refranes.

1. Madruga,Dios,a,ayuda,quien,le
2. Verdes,horas,a,mangas,buenas
3. Bondad,y,mitad,siempre,la,quita,dinero,de
4. De,invierno,yerno,en,sol,amor
5. Bueno,que,me,mal,o,hará,vendrá
6. A,nosotros,y,nuestros,brazadas,padres,pulgadas
7. Marinero,done,patrón,no,hay,mandá
8. Del,palo,herrero,en,cuchillo,casa,de
9. Oye,no,habla,quien,quiere,lo,lo,no,debe,que,
10. Llama,entra,y,campana,a,no,todos,en,misa,la