



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN CURSO DIRIGIDO A PERSONAL
DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
LORENA CORTÉS HERRERA**

**DIRECTORA DE LA TESINA:
LIC. AÍDA ARACELI MENDOZA IBARROLA**



Ciudad Universitaria, D.F. febrero, 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Contenido

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Factores que intervienen en el desarrollo del niño	11
1.1 Concepto de crecimiento, madurez, desarrollo y aprendizaje: Diferencias y convergencias.....	11
1.2 Desarrollo físico	16
1.3 Desarrollo cognoscitivo	18
1.4 Desarrollo psicosocial	28
1.5 Ambiente familiar	33
1.5.1 Estilos de crianza.....	35
CAPÍTULO II. Lectoescritura en los primeros años de educación básica	40
2.1 El comienzo de la alfabetización en el preescolar.....	40
2.2 Métodos para enseñar a leer y escribir	44
2.3 Etapas del desarrollo de la lectura y la escritura	45
CAPÍTULO III. Problemas asociados a la lectura y a la escritura.....	47
3.1 Trastornos del desarrollo psicológico asociados al desarrollo académico.....	47
3.2 Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar	48
3.3 Dislexia: enfoque en el trastorno específico de la lectura más frecuente.	52
3.3.1 Definición de dislexia	54
3.3.2 Etiopatogenia de la dislexia	55
3.3.3 Tipos de dislexia	56
3.4 Diagnóstico diferencial	57
3.5 Guía de indicadores predisléxicos	63
3.6 Recomendaciones terapéuticas	70

CAPÍTULO IV. Propuesta de un curso dirigido a educadoras, con actividades para enseñar a leer y escribir en edad preescolar	73
4.1 Justificación.....	73
4.2 Objetivos	74
4.3 Participantes	75
4.4 Escenario	76
4.5 Materiales e instrumentos	76
4.6 Producto propuesto	77
4.7 Cartas descriptivas.....	78
4.8 Criterios de evaluación del curso	85
CONCLUSIONES.....	86
ALCANCES Y LIMITACIONES	89
ANEXOS	91
BIBLIOGRAFÍA	94

RESUMEN

Conforme a los progresos sociales y las investigaciones psicológicas y pedagógicas, ha evolucionado la manera de enseñar en las aulas. Nos encontramos ante un panorama educativo en teoría incluyente, diverso y que respeta al niño en sus capacidades cognoscitivas tratando de no pedir cosas fuera de su alcance. Sin embargo, en México, a pesar de las modificaciones recurrentes a los planes de estudio, de las sugerencias pedagógicas que en dichos planes se incluyen y de las estrategias didácticas que se proponen, el sistema educativo actual ha fallado en su intención de adecuar las estrategias de enseñanza cuando hay en el aula un alumno con problemas de aprendizaje. Dicho de otro modo, la propuesta educativa actual está mecanizada, está estandarizada para alumnos con capacidades dentro de la media y, al mismo tiempo, propicia que aquellos con problemas de aprendizaje se sientan excluidos, encerrándolos en un círculo vicioso donde al no haber la atención particular suficiente ni las estrategias adecuadas para que éstos obtengan nuevos conocimientos, ven truncado su desempeño escolar. Algo también preocupante respecto a esto último, es que los profesores insisten en etiquetar a los niños con problemas de aprendizaje como “flojos, desinteresados o poco hábiles”, generando en ellos múltiples conflictos emocionales y de adaptación a lo largo de sus años escolares, lo cual contribuye a agravar su situación.

La enseñanza de la lecto-escritura como primera experiencia formal de aprendizaje es compleja, pero fundamental para el niño, por lo que los infantes con problemas para aprenderla tienden a desgastarse física y emocionalmente más que los demás, llegando a distraerse e incluso a rechazar todo tipo de tareas que se relacionen con el tema. La respuesta general de los padres y profesores es presionar más, exigir mayor esfuerzo, sin entender su manera de razonar, sentir y aprender. Esto se fundamenta por la tendencia a buscar “niños lectores” más tempranamente, y por tanto, la enseñanza del lenguaje oral y escrito es un reto para los docentes de los primeros años de educación básica, quienes buscan

ser cada vez más competentes. Por ello, es de vital importancia detectar tempranamente a alumnos con dificultades, entre ellos, los que padecen dislexia.

La dislexia es uno de los problemas de aprendizaje más preocupantes, por dos factores principales. Primero, su incompatibilidad con nuestro sistema educativo, basado en la transmisión del conocimiento a través de la lectura-escritura y la exigencia de aprender a leer y escribir tempranamente con los métodos inadecuados para esta población específica, lo que le impide al alumno disléxico asimilar ciertos contenidos y dificulta su desempeño escolar. Segundo, que es presumiblemente el trastorno de aprendizaje más conocido de todos, según datos del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), tanto por el público general como por los médicos, con una incidencia en nuestro país de alrededor del 7.5%, lo que la hace aparecer como una de las causas más preocupantes de fracaso escolar, aunque según algunos estudios llega a alcanzar incluso el 17.5% de incidencia (Leyva, 2012, p. 4), cifra aún más alarmante.

Por tanto, se sugiere llevar a la práctica, estrategias adecuadas para enseñar formalmente el proceso de lectoescritura, además de propiciar un ambiente de inclusión y tolerancia para los niños que padecen dichas dificultades, reconociendo las características individuales y familiares del alumno (que son y serán fundamentales para la identificación temprana y el buen manejo del niño regular y disléxico), así como la intervención y actualización docente, factores primordiales en términos de logros.

Palabras clave: Educación preescolar, desarrollo, madurez, aprendizaje, lectoescritura, dislexia.

ABSTRACT

According to social advances and psychological and pedagogical researches, the way of teaching in schools has changed. Nowadays we are in the presence of an educational outlook which is, theoretically, inclusive, diverse and that respects the child and its cognitive ability, and tries not to ask it for something out of its reach. Nevertheless, in Mexico, in spite of the recurrent changes to educational programs, of suggestions included in such programs, and of didactic strategies proposed, the current educational system has failed in its intention of adapting the teaching strategies to students with learning disabilities. In other words, the current educational proposal is mechanical, it is standardized for students with average abilities and, at the same time, it contributes to those with learning disabilities to feel excluded, locking them up in a vicious circle where there is neither enough personal attention, nor the appropriate strategies for them to obtain new knowledge, therefore they see truncated their school performance all along their academic future. Something also alarming about the last point, is that professors often fall in labeling students with learning disabilities as “lazy, indifferent or incompetent/unfit for school”, causing them several affective and adaptation conflicts that affect in school, what contributes to aggravate the situation.

Most investigations consider the process of acquisition of oral and written language as complex, therefore infants with learning disabilities become worn down both psychically and emotionally much more than the others, who tend to get distracted and even refuse such tasks. The feedback from parents and teachers is to simply push harder, requiring more effort, without fully understanding its specific situation. This is based on the tendency to ask children to read earlier, and therefore, the teaching of literacy is a challenge for all pre-school education that seeks to be increasingly competent. It is therefore vital to detect students who are having difficulties, including those with dyslexia.

Dyslexia is one of the most worrying learning disabilities, by two main factors. First, it is incompatible with our educational system, based on the transmission of knowledge through reading and writing and the need to learn to read and write

early with inadequate methods for this specific population, which prevents the dyslexic learner assimilate certain content and hinders their school performance. Second, it is presumably the learning disorder best known of all, according to the National Institute of Rehabilitation (INR), both by the general public and doctors alike, with an incidence in our country of about 7.5%, so it makes it appear as one of the most disturbing causes of school failure, although some studies even reach up to 17.5% incidence (Leyva, 2012, p. 4).

Therefore, it is suggested to implement appropriate measures to formally teach the process of literacy strategies, recognizing individual and family characteristics of students (who are and will be key to early identification and proper management regular and dyslexic) child, and participation and credentials, key factors in terms of achievements.

Keywords: preschool education, development, maturity, learning, literacy, dyslexia.

INTRODUCCIÓN

Todos los niveles de educación, desde la básica hasta la superior, se sirven de los primeros años de aprendizaje para lograr el éxito académico: si hay buenas bases habrá buenos resultados. A partir del ciclo escolar 2004-2005, con el establecimiento del carácter obligatorio de la educación preescolar, se da un paso enorme en el reconocimiento de la importancia de este pilar del nivel básico, se articula a la educación preescolar con la primaria, haciendo programas integrales que buscan mejorar los logros en las aulas. El Programa de Educación Preescolar 2004 representó los fundamentos curriculares en los que se buscaba, mediante competencias y campos formativos, desarrollar niños competentes para enfrentar la vida, cubriendo sus necesidades físicas, emocionales y por supuesto cognitivas, destacando la función social de la educación preescolar y preparando al niño de una mejor manera para su introducción a la vida académica en la escuela primaria.

En el año 2011, tras la retroalimentación del PEP 2004, surgen modificaciones importantes al mismo, originando el Programa de estudio 2011, que si bien conservaba el mismo objetivo de impulsar la calidad de la educación preescolar atendiendo a la experiencia del niño durante su estancia en los centros educativos, reducía el número de competencias y resaltaba los aprendizajes esperados, además de dotar al docente de una mayor libertad para diseñar y seleccionar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje de las mencionadas competencias, poniendo especial énfasis en las habilidades matemáticas y la comunicación oral y escrita, pues son base para las demás áreas curriculares durante la vida del alumno, articulando, repito, de esta manera la educación preescolar con la primaria y secundaria: teniendo el niño buenas bases en habilidades lingüísticas y matemáticas, se espera que tenga mejores resultados en los siguientes niveles de educación básica.

Aun así ¿qué pasa si el alumno no aprende a leer y escribir al egresar del preescolar? Es en el aprendizaje de la lectoescritura, donde se centra la atención de este trabajo de investigación, que está constituido primeramente por un

capítulo donde se brinda un marco de referencia que permitirá conocer las características propias de la edad preescolar, donde se origina la experiencia lectora, buscando que la intervención docente, al comprender al niño como un todo, sea capaz de propiciar el aprendizaje aprovechando el acervo de capacidades, actitudes, valores y conocimientos que ha adquirido el infante en el contexto social y familiar donde ha crecido.

Se ha dicho que los niños no tienen una edad específica para aprender a leer. Y es que si bien es cierto que hay muchos factores que influyen en el nivel de desarrollo de cada niño, lo que hace que cada caso tenga sus particularidades propias, también es cierto que esta afirmación suele ser un arma de doble filo: bien puede enseñársele al niño a leer a una edad temprana o, en algunos casos, habrá que esperar más antes de exponer al infante a la experiencia alfabetizadora; entonces, se abre un debate acerca de si enseñar a leer a los niños, formalmente, en el nivel preescolar, o no hacerlo.

Primeramente, antes que debatir si se debe o no enseñar a los niños a leer en la edad preescolar, debemos atender una realidad: en México, las escuelas primarias, sobre todo las de educación privada, están requiriendo que al ingresar los niños ya sepan leer; incluso hay rangos de acuerdo a la velocidad de lectura. Esto está apoyado por la presunción de que cursaron un preescolar igualmente privado donde les enseñaron a leer y escribir; no se ocupan en debatir la cuestión del primer párrafo. Es alarmante que en la mayoría de los casos, la escuela preescolar pública no esté copiando este modelo, mostrando un interés por ampliar los conocimientos de los niños y elevar su expectativa académica a futuro con la simple acción, que si bien es cierto requiere enormes esfuerzos, de enseñar a leer y escribir a sus alumnos.

La Secretaría de Educación Pública, acerca de ello, sólo se limita a ofrecer flexibilidad. El docente, y las escuelas, son libres de elegir las estrategias pedagógicas adecuadas y las situaciones de aprendizaje que consideren necesarias. Ésta disposición incluye, entre líneas, que los conocimientos al finalizar el preescolar no serán estandarizados (y evaluados, de una manera

correcta) en cuanto a lectura y escritura. Es una afirmación atrevida pero necesaria, pues existe una brecha entre los egresados de la mayoría de preescolares públicos y los egresados de los preescolares privados ante la cual no podemos cerrar los ojos.

Antes de cualquier refutación sobre lo último, es importante señalar que sí hay “*estándares curriculares*” con los que el egresado de preescolar debe cumplir. La SEP marca cuatro periodos de evaluación sobre el tema, aunque en este trabajo sólo nos atañen los dos primeros; el primer periodo de estándares curriculares es al egresar de preescolar y fija una edad de cinco o seis años; el segundo periodo es al terminar el tercer grado de educación primaria y fija una edad de entre ocho y nueve años. Sí, están los estándares; pero pruebas como PISA exhiben que no se están cumpliendo, pues la SEP, en aras de su flexibilidad (la cual es mucho más marcada en preescolar) pareciera que sólo se limita a sugerir lo que los niños deben saber, no lo norma, y prueba de ello es que un importante número de escuelas de nivel preescolar (sobre todo públicas, de nuevo) en las que no es una obligación de los docentes enseñar a los niños a leer y escribir pues, consecuentemente, no lo hacen.

Este trabajo defiende, por empirismo y por realismo, que los docentes pueden enseñar a leer y escribir en los primeros años de educación (más que nada en preescolar, aunque también su contenido abarca los primeros años de primaria donde ya es una *obligación* la enseñanza de la lectoescritura), aunque aboga por un trato equitativo hacia aquellos niños que tienen dificultades con este aprendizaje y los cuales aparecen como un rezago en las estadísticas; hay que cambiar este paradigma.

Ahora, es necesario rebatir a quienes defienden tan fervientemente que no se debería enseñar a los niños en edad preescolar a escribir y leer. Con lo expuesto ésta postura se cae por sí misma. Profundicemos en las razones:

Primeramente, que es una realidad que está sucediendo, la enseñanza de la lectoescritura en los preescolares, y que está funcionando. Sólo hace falta

adecuar la enseñanza ante las diferencias en el aprendizaje y capacitar a los docentes para tener una mayor sensibilidad al tratar con casos de niños con dificultades.

Luego, tenemos, por así decirlo, un respaldo por parte de la SEP, a pesar de la laxitud que ya hemos marcado. Esto es, que a pesar de que son *flexibles* y no norman los conocimientos que deben tener los alumnos en sus primeros años de educación, sí establecen, por escrito, en el primer periodo de los estándares curriculares que se espera que el alumno de cinco o seis años realice “procesos de lectura e interpretación de textos” y “producción de textos escritos”, donde se enumeran diversos aprendizajes esperados y logros con los que debe contar el alumno; en resumidas cuentas, la SEP pone edad a la enseñanza de la lectura, al contrario de los que abogan por que no se debe establecer una edad para leer y escribir; la SEP sí espera que el alumno de preescolar egrese leyendo y escribiendo, sin embargo, no obliga a ello. Todo esto se puede leer en el Programa de Escolar de la SEP.

Entonces, extendemos el alcance de este trabajo, que propone un curso dirigido a docentes para la enseñanza de la lectoescritura, al preescolar y los primeros tres años de primaria, los dos periodos de estándares curriculares en los que se requiere que el niño aprenda a leer y escribir, los dos periodos más importantes, quizá, puesto que se originan las habilidades de las que echará mano el alumno durante toda su carrera académica.

Puesto esto sobre la mesa, en el segundo capítulo, denominado “Lectoescritura en los primeros años de educación básica”, se ofrecen sugerencias sobre cómo crear un ambiente alfabetizador, donde el niño pueda descubrir las funciones y la utilidad real del lenguaje, evitando realizar tareas mecánicas y repetitivas y abogando antes por una experiencia de aprendizaje basada en el constructivismo.

Aun así, hay que reconocer que en el trabajo diario, de frente a la realidad, se han de encontrar dificultades, inclusive cuando las estrategias alfabetizadoras funcionen para la mayoría de los alumnos. En el capítulo tercero, “Problemas

asociados a la lectoescritura”, se ponen en claro algunos problemas de aprendizaje clasificados en la CIE-10 que se pueden identificar en el niño, mediante la observación del docente en el trabajo cotidiano, durante el desarrollo de las actividades entre sus pares, y se pone especial énfasis en la dislexia, pues hablando de *problemas asociados a la lectoescritura*, destaca más éste trastorno al ser una dificultad *específica del lenguaje* escrito. Aquí es pertinente señalar la importancia de mantenerse informado sobre estos temas, ya que el carácter dinámico de factores biológicos y psicológicos de cada niño puede confundir aún al más experto.

A lo largo del último siglo, hemos visto una serie de métodos utilizados para enseñar a leer y escribir desde edades tempranas, pero el apuro por cubrir extensos programas, donde el perfil del niño en sus primeros años de educación centra su atención en el número de palabras que lee por minuto o la legibilidad de lo que escribe, requiere dejar a un lado lo más significativo y divertido para el niño, que es el juego y la experiencia. Y más preocupante aún, dentro del carácter competitivo de la educación, esto suele llevar a estigmatizar y desechar a aquellos niños, en apariencia, “apáticos, flojos o traviesos”. Es por ello que, finalmente, en el capítulo cuarto se describe una propuesta de un curso dirigido a las educadoras, con actividades para enseñar a leer y escribir durante los primeros años de educación, invitando a reflexionar sobre el trabajo docente, para retomar aquellas situaciones de aprendizaje que cubren los requisitos mínimos motrices, o incluso aquellas que requieren que el niño haga uso de sus habilidades cognitivas para pensar acerca de lo que está leyendo para él mismo o para sus compañeros, o incluso compartir experiencias con los niños, pero siempre respetando su tiempo, que tanto el niño regular como el pre-disléxico necesitan, es decir, no apresurarnos ni presionar al infante.

Finalmente, se busca que tanto las educadoras como el personal de apoyo involucrado en la formación de los niños preescolares empleen las estrategias sugeridas para analizar e identificar las dificultades con las que los alumnos se pueden encontrar durante el proceso de la adquisición de la lectoescritura, y eviten

esta estigmatización y presión de la que se habló, antes contribuyan a crear un ambiente más propicio para que esta población, con problemas de aprendizaje como dislexia, alcance un grado más óptimo de desarrollo y aprendizaje, evitando así un futuro fracaso escolar y problemas emocionales.

CAPÍTULO I. Factores que intervienen en el desarrollo del niño

El docente que trabaja con niños, o, propiamente definido, infantes entre los tres y nueve años, debe conocer cómo es que éstos se desarrollan y desenvuelven, pues así podrá comprender las acciones de los niños y además ser empáticos con ellos.

Primeramente, debe distinguir entre conceptos como crecimiento, madurez y desarrollo, que coloquialmente se asocian como sinónimos, sin embargo, a la vista de los teóricos, son conceptos que, si bien difieren, también convergen en ese ser integral que es el niño, aspecto en el cual muchas veces perdemos la atención.

Luego, debemos prestar atención a su desarrollo cognitivo, para lo cual nos basaremos en la teoría de la epistemología genética de Piaget.

Sin embargo, los primeros cuatro apartados van a depender, necesariamente, del aspecto que tratamos en el quinto apartado: la familia. La importancia de la familia, más que como medio proveedor y protector, como determinante de las experiencias que el niño vivirá (al permitir las, evitarlas o propiciarlas) es fundamental para comprender su desenvolvimiento en la escuela. Además, que finalmente, el carácter de la familia, sus valores y crianza fomentarán o no el apoyo que se le brindará al niño en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pues, para efectos de este trabajo donde se trata principalmente esta habilidad, es importante señalar que la dificultad o destreza de lectoescritura de un alumno obedecerá muchas veces a factores ambientales (de su ambiente familiar y escolar).

1.1 Concepto de crecimiento, madurez, desarrollo y aprendizaje: Diferencias y convergencias.

Para todos aquellos profesionales que trabajan con niños, es necesaria la comprensión de algunos conceptos estrechamente relacionados con el desarrollo infantil.

La edad preescolar y los primeros años de primaria se caracterizan por cambios constantes que se manifiestan, por ejemplo, en el crecimiento físico, el cual está directamente relacionado con el aporte nutricional, y se mide en peso y talla. Por tanto, crecimiento, madurez y desarrollo, marcan las diferencias individuales y dan cuenta de la evolución física y psíquica del niño desde su nacimiento.

La psicología del desarrollo estudia los procesos de cambios cualitativos y cuantitativos en los niños desde su concepción; los científicos, por razones prácticas, distinguen tres dominios:

- el desarrollo físico, que se refiere al crecimiento del cuerpo y cerebro, al desarrollo de las capacidades sensoriales y las habilidades motoras;
- el desarrollo cognitivo, que son los cambios y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje y el pensamiento; y finalmente,
- el desarrollo psicosocial, que alude a los cambios y la estabilidad de la personalidad, emociones y relaciones sociales. (Papalia et al, 2009, p. 10)

Es imprescindible conocer las características de los niños en las ya referidas dos primeras etapas escolares (los primeros dos periodos en que se dividen los estándares curriculares), con la finalidad de aplicar técnicas psicopedagógicas en el trabajo en aulas. Como ya habíamos mencionado, cabe señalar, en el preescolar no se *obliga* la enseñanza de la lectoescritura, es hasta el final del segundo periodo, tercero de primaria, cuando ya es una exigencia necesaria; sin embargo, en este punto es deseable resaltar que sí se exige en el preescolar la adquisición de habilidades que propicien, en la escuela primaria, una correcta y eficiente lectura-escritura (pues la función principal del preescolar es potenciar el desarrollo durante la primaria, tienen mucho sentido los mayores logros que se puedan alcanzar durante el preescolar —entre mayor logro haya, mejor—), lo cual no es una afirmación gratuita, pues está especificado, como ya se dijo, en los estándares curriculares, pero más aún en el campo formativo de lenguaje y comunicación; todo esto se encuentra en el PE 2011.

Debido a que el aprendizaje de la lectura y la escritura, está directamente determinado por la madurez y el desarrollo, es necesario diferenciar dichos conceptos.

Según Valenzuela (1987), crecimiento significa “el aumento de masa corpórea, especialmente en la altura; es un concepto somático, de incremento de volumen”, mientras que desarrollo “es la propiedad de la materia viva que la lleva, por evolución progresiva, al estado definitivo, perfecto, de sus funciones... siendo en condiciones normales, armónicos y paralelos” (p. 78).

Davidoff (1995) afirma que “el desarrollo es un proceso individual que depende en cada caso, de predisposiciones biológicas únicas y de experiencias específicas” (p. 431).

De aquí se desprende que el crecimiento es algo físico, notable mediante la vista, mientras el desarrollo es algo interior, que se notará al evaluar al niño en la práctica de actividades cotidianas, cómo va mostrando progresos, y se da por evolución al entrar en contacto con experiencias nuevas.

Para Maier (2012)

Aplicada a las ciencias de la conducta, desarrollo denota los procesos vinculados temporalmente, los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo... La palabra maduración sugiere el crecimiento orgánico, mientras que el término desarrollo se relaciona con el desarrollo sociopsicológico... Alude a una integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de un individuo (p. 13).

Aquí, siguiendo la misma línea, alude al desarrollo como factor para que el niño tenga nuevos logros al hacer acciones cotidianas de una mejor manera, y lo encasilla como algo exclusivamente sociopsicológico, es decir, que se hará evidente al interactuar con los demás, mientras introduce la maduración como un concepto fisiológico.

También, se “concibe el desarrollo como una cadena de hechos que se agregan a lo ya adquirido y en parte lo reemplazan” y agrega que “el desarrollo de un niño parece ser un proceso bastante ordenado. Renuncia a modos de conducta que ya no son apropiados, y adquiere nuevas formas de acción adecuadas a su edad y condiciones de vida” (Sears, pp. 164, 314, 466, citado por Maier 2012, p. 18), apoyando la definición del desarrollo como una evolución progresiva.

Por su parte, Mussen (2009) define

La maduración son los cambios orgánicos neurofisiológicos-bioquímicos que ocurren dentro del cuerpo de un individuo, que son relativamente independientes de las condiciones ambientales externas, de las experiencias o la práctica... el aprendizaje y la maduración casi siempre interactúan y contribuyen al desarrollo psicológico... el crecimiento y los cambios en el sistema nervioso son productos de la maduración más bien, que de experiencias. Por el contrario, el desarrollo de las destrezas motoras y de las funciones cognoscitivas dependen de la maduración y de la experiencia, así como de la interacción entre ambas (pp. 24-25).

Continuamos así con una connotación interior de maduración, que aquí Mussen propone que sucede relativamente sin influencia exterior (obviamente al ser un aspecto fisiológico se verá afectado por factores como la alimentación); más bien deja en claro que la experiencia, es decir, la interacción del niño con su entorno mediante sus sentidos, no influirán en la maduración, sin embargo, que es necesaria la presencia de ambas para generar el desarrollo: la maduración como factor interno y la experiencia como estímulo externo.

Aun así, el lector podrá reconocer que con esta afirmación necesariamente se desprende el hecho de que habrá experiencias para las que el niño no estará aún preparado por su grado de maduración. Desde la perspectiva maduracional, (Gesell, citado por Gillanders,2007) afirma que el niño no debe someterse a ninguna situación que no esté dentro del rango de edad, ya que esta, a su vez, determinará el nivel de maduración neurológica, por lo tanto, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura deberá iniciarse hasta que el niño alcance

determinado nivel de desarrollo cognitivo. Esto nos lleva a que habrá cierta edad a la que se puede aprender a leer y escribir, sin embargo, no dice que esa edad sea tardía (y la experiencia confirma que esa edad puede ser dentro del preescolar), ya que la maduración estará determinada en gran parte por la edad del niño (aunque haya unos cuyos procesos fisiológicos sean más rápidos y por tanto alcancen un nivel de maduración mayor del esperado a cierta edad, o justamente el caso contrario); además, es necesario cierto grado de maduración, para exponer al niño a la experiencia alfabetizadora; y además, también, es necesario que a la par de la maduración del infante, se le haya expuesto paulatinamente a experiencias, a estímulos, que, como fue mencionado, en conjunto con la maduración, generaran a través de sus primeros años un desarrollo óptimo, el desarrollo esperado al entrar un niño a preescolar. En resumidas cuentas, más que en una edad, debemos esperar madurez para que el niño aprenda a leer, y ésta madurez estará dada por experiencias y estímulos a lo largo de su crecimiento; la expectativa es que el niño al ingresar a preescolar esté preparado para la experiencia alfabetizadora a partir del segundo año, y si no el preescolar supla las deficiencias, en la medida de lo posible, en un proceso paulatino pero continuo que brinde experiencias enriquecedoras y estimulantes al niño.

Por otra parte, Vigotsky afirma que la relación desarrollo-aprendizaje no se puede ver de manera lineal, por lo cual la edad poco importará en términos diferentes a los estadísticos; si bien reconoce que existen ciertas exigencias de desarrollo para aprender algo nuevo (en este caso, la lectoescritura), también agrega que el aprendizaje acelera otros niveles de desarrollo (por ejemplo, la comprensión de las funciones del lenguaje en cada cultura), como un catalizador. A diferencia de Gesell, Vigotsky considera que debe de tomarse en cuenta el nivel de madurez del niño, pero también éste debe de seguir acumulando conocimientos que lo llevará a cambios cualitativos sin estar en espera de un nivel de desarrollo óptimo para que suceda un nuevo aprendizaje; es decir, no esperar de manera lineal, pues exponer también contribuirá al desarrollo y propiciará, consecuentemente, el aprendizaje.

Ahora bien, como se mencionó desde un principio, el objetivo de este marco teórico es proporcionar al educador una perspectiva amplia del niño como un todo:

conocer, en los diferentes ámbitos, las características que componen al niño en edad preescolar, por lo que, ya definidos los conceptos de madurez y desarrollo, y viendo que son factores principalmente internos, y habiendo destacado su importancia, profundizaremos en el siguiente apartado en el desarrollo físico, para también establecer la conexión que éste tiene con los procesos de aprendizaje de la lectoescritura.

1.2 Desarrollo físico

La edad de tres a seis años es la que se considera generalmente como la edad preescolar y de los seis a los nueve la edad de los estudiantes de primaria hasta el tercer grado. Cada niño tiene su propio ritmo de crecimiento óseo, aunque generalmente suele ser uniforme y moderado: tienden a crecer, en promedio, entre cinco y seis centímetros en cuanto a talla y aumentan su peso entre dos y tres kilogramos por año; esto acorde, principalmente, a los factores endocrinos extrínsecos como la alimentación y la actividad física. Sus huesos y músculos se van volviendo más fuertes y la capacidad de éstos últimos es cada vez mayor. También, este crecimiento “se caracteriza por el *desarrollo funcional*, especialmente del sistema nervioso, [lo] que comprende la coordinación de los movimientos periféricos, el desarrollo del lenguaje y el aumento ascendente de la esfera cognoscitiva...” (Valenzuela, 1987, p. 81).

Así mismo, igualmente Valenzuela (1987) agrega

El proceso de crecimiento y desarrollo siguen un sentido céfalocaudal, ya que primero se acentúa en lo que corresponde a la cabeza, enseguida predomina el del tronco y posteriormente el de las extremidades... Estos hechos se hacen evidentes en las características que va adquiriendo el niño con base en los cambios anatómicos y fisiológicos, y que permiten distinguir las etapas por las que atraviesa” (p. 78).

El desarrollo físico se suele apreciar en dos sentidos: desarrollo motriz fino y desarrollo motriz grueso. En la siguiente tabla (**tabla 1.2.1**) se presentan algunas características observables acorde a la edad del infante:

	2 años	3 años	4 años	5 años
Desarrollo motriz fino	Construye una torre de seis cubos. Imita el trazo de una raya/círculo usando un lápiz. No tiene aún preferencia por el uso de una mano.	Imita una cruz trazada con el lápiz. Maneja su cuchara, con pequeños derrames. Puede dibujar un círculo y una persona rudimentaria. Construye una torre con nueve cubos. Tiene preferencia por el uso de una mano.	Puede hacer el dibujo de una persona bastante completa. Puede cortar siguiendo una línea. Puede hacer diseños y letras rudimentarias. Puede doblar un papel en un triángulo doble. Limpia y seca su cara. Ensarta cuentas.	Puede vestirse solo sin mucha ayuda. Sus trazos no son continuos, sus dibujos reflejan precisión. Copia el círculo, triángulo, la cruz y el cuadrado. Puede dibujar una persona más elaborada que antes.
Desarrollo motriz grueso	Sube y baja escaleras con ayuda. Patea y lanza la pelota. Salta en el lugar.	Puede saltar a una distancia 38-61 cm. Camina en triciclo, pedaleando y dirigiendo. Sube escaleras, tomando el pasamano, alternando los pies. No puede girar o detenerse de pronto.	Salta en un pie. Puede saltar a una distancia 61-48 cm. Tiene un control más eficiente al detenerse, iniciar la marcha y girar. Baja escaleras alternando los pies. Puede tirar una pelota. Se viste y desviste con poca ayuda.	Trepa, corre, mantiene el equilibrio. Puede iniciar la marcha, girar y detenerse sin problemas durante el juego. Puede saltar corriendo a una distancia 71-91 cm. Fácilmente puede andar a saltos con un pie a una distancia 4.8 m.

Tabla 1.2.1 – Capacidades del niño de acuerdo a su edad y el desarrollo motriz, fino y grueso. Fuentes: Papalia et al. (2009).

El enfoque de Piaget examina los cambios, o etapas, en la calidad del funcionamiento cognitivo. Se ocupa de la manera en que la mente estructura sus actividades y se adapta al ambiente (Papalia et al, 2009).

Lo anterior, nos refiere a que de acuerdo al desarrollo cognitivo del infante, éste pasará por diversas etapas progresivas en las que adquirirá experiencias y desarrollará habilidades cada vez más complejas o definidas: en el caso del desarrollo motriz fino, pondrá más precisión y cuidado en las actividades que hace; en cuanto al desarrollo motriz grueso, tendrá mayor control sobre sus extremidades y el desplazamiento completo del cuerpo. Esto irá generando una mayor independencia, así como estructuras cerebrales que le permitirán estar preparado para que, mediante el ambiente y las experiencias adecuadas, genere

nuevo conocimiento. Esto es claramente constructivista. Por tanto, es necesario profundizar en el origen de éstas habilidades de interacción con su exterior, analizando las características de su desarrollo cognoscitivo.

1.3 Desarrollo cognoscitivo

A fin de comprender cómo se produce el aprendizaje, se decidió basarse en la teoría de la epistemología genética.

La capacidad cognoscitiva de los humanos, debe ser concebida siempre como una combinación de las cuatro áreas siguientes, según Piaget:

1. Maduración (diferenciación de sistema nervioso).
2. Experiencia (interacción con el mundo físico).
3. Transmisión social (cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo).
4. Equilibrio (autorregulación de la adaptación cognoscitiva): “El crecimiento mental progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables” (Davidoff, 2005).

La epistemología genética explica el modo en que los niños al desarrollarse construyen nuevos conocimientos (genética viene de que *generan*). El constructivismo tiene como fundamento principal el entender cómo es que los seres humanos se desarrollan y cómo aprenden, desde su nacimiento hasta que son adultos, modificando sus estructuras mentales al experimentar y creando nuevo conocimiento (asimilan, acomodan y esto se lleva a cabo gracias a un equilibrio).

Desde el punto de vista psicológico, los niños desarrollan construcciones internas que les permiten adquirir nuevos conocimientos, lo cual les ayuda a modificar su estructura mental y, a su vez, contribuye al desarrollo personal.

Para que haya aprendizaje, el sujeto debe interactuar con su medio social, así los cambios a nivel interno serán cuantitativos y cualitativos.

Labinowicz (1998), al hablar del desarrollo del pensamiento, afirma que “el desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como el resultado de una interacción del individuo con el medio ambiente” (p. 210).

Esto significa que el constructivismo plantea como fundamentó básico que existe interacción entre el sujeto y el objeto de aprendizaje; entonces, los factores bilógicos, cognitivos y sociales trabajan en conjunto para edificar nuevos conocimientos, siendo la *equilibración* el factor interno que permite coordinarlos.

De acuerdo con César Coll (1999)

La *equilibración* no es un simple factor de desarrollo, sino el factor que coordina y hace posible la influencia de los otros tres: la maduración, experiencias con los objetos y la experiencia con las personas.

La asimilación es el proceso mental que le permite al niño construir nuevos conocimientos y agregarlos a sus esquemas de aprendizaje; la acomodación es cuando esos conocimientos recién asimilados dan origen a un esquema creando una nueva categoría de aprendizaje; y el factor que los coordina es la equilibración: esto significa que el individuo alcanzó un nivel de pensamiento complejo y temporal, es decir, las personas asimilan y acomodan todo el tiempo.

Según Calero (2008) “Los esquemas son producto de la actividad (sujeto-objeto) que reorganiza y construye los conocimiento y la inteligencia”

Es decir, la equilibración, en conjunto con la asimilación y la acomodación, son los factores que le permiten agregar nuevos conocimientos a los esquemas. Además, para llegar del estadio sensorio-motriz al estadio de operaciones formales los factores de la equilibración estarán siempre presentes. Jean Piaget, además de los mencionados componentes de la capacidad cognoscitiva, destaca cuatro estadios del desarrollo intelectual (Maier, 2012):

- a) Sensorio-motriz;
- b) preoperacional;

- c) operaciones concretas; y
- d) operaciones formales.

A continuación se mencionaran las características de los cuatro periodos, enfatizando el preoperacional, puesto que los niños en edad preescolar se encuentran en él, y el de las operaciones concretas, situado generalmente entre los siete y los once años.

a) Periodo sensorio-motriz

Ésta abarca un periodo que va desde el nacimiento hasta los 24 meses de edad. La palabra sensorio-motriz indica que los niños ordenan sus experiencias usando los cinco sentidos, dependen de su sistema sensorial y motor para satisfacer sus deseos y necesidades físicas. En esta etapa, la inteligencia se basa en la coordinación de sus sentidos para obtener nueva información (Davidoff, 1995). Los datos obtenidos le permiten entender la relación entre sí mismo y un objeto, así como entender paulatinamente sus características, a tal punto de poder ir determinando aquello que les gusta y aquello que les desagrada.

También cabe señalar que, durante este periodo, cualquier cosa que salga de su campo visual “desaparece” para ellos; sin embargo, poco a poco, “comprenden que las personas y las cosas continúan existiendo aunque no puedan percibirse” (Davidoff, 1995, p. 446).

La imitación diferida es el precursor del juego simbólico es cuando aunque haya ausencia de un modelo el niño evoca un hecho y lo representa, simulando por ejemplo un juego con un amigo. Lo que predomina es la acomodación pues el niño imita una acción. Tiene que adaptar y acomodar estructuras para poder imitar. es otra característica de esta edad, ya que pueden hacer representaciones simples de experiencias y actuarlas para ver qué sucede; aquí es donde se cree que se almacenan imágenes mentales [haciendo su aparición el pensamiento simbólico] (Davidoff, 1995).

Empíricamente, cualquier profesional que trabaje con lactantes e infantes hasta los dos años, o los propios padres de familia, pueden notar estas características

del desarrollo. El niño, mediante juegos e imitaciones, ampliará su repertorio conductual, irá moldeando su capacidad de manipular objetos, valiéndose de sus reflejos y sentidos; comenzará a formar imágenes, y entre otras cosas, comienza a hacer uso de ciertas funciones cognitivas como la memoria y el pensamiento ya al final de esta etapa.

b) Estadio preoperacional

Para los niños en edades de dos a siete años, uno de los hechos más importantes es que se incrementa su interés por el mundo que los rodea; se vuelve un investigador activo, descubre símbolos que el adulto utiliza para comunicarse, aunque no comprenda sus significados. Su lenguaje, parecido al de los adultos, propicia la interacción con éstos y con sus pares. El pensamiento a esta edad es preconceptual ya que no puede llegar a generalizaciones. Su conceptualización es creciente ligada al desarrollo del lenguaje. Generaliza la percepción de su mundo social y físico, los demás deben entenderlo sin que él haga ningún esfuerzo por comunicar sus sentimientos y pensamientos. Sus pensamientos primitivos, derivados en general de fantasías, comienzan a ceder su camino a los principios de la lógica al final de esta fase, y adquiere también las primeras nociones de tiempo y cantidad (Macías, citado por Valenzuela, 1987).

A decir de Davidoff (1995) “El logro culminante del periodo preoperacional es la capacidad para pensar con respecto al ambiente por medio de la manipulación de símbolos (incluyendo palabras) que lo representan” (p. 446).

Cuatro realizaciones pre-operacionales dependen de la habilidad para expresar por medio de las palabras sus pensamientos (Davidoff, 1995):

1. Adquisición del lenguaje,
2. formulación de conceptos simples,
3. el juego imaginativo, y
4. elaboración de dibujos que representan su realidad.

El **lenguaje** a esta edad es cada vez más apropiado y aumenta con rapidez el número de palabras que utiliza, hasta alcanzar un número que le permite

comunicarse en cualquier situación. También toma un papel muy importante debido a que el niño lo usa como un medio para expresar primero sus necesidades, sus emociones, sus deseos y sus pensamientos, sin necesidad de usar acciones como lo hacía en la fase anterior. Este paso es necesario para que se dé el inicio de la conceptualización objetiva, y el lenguaje sea aceptado también como el transmisor de significados.

De manera esperada, desde los nueve meses los niños comprenden palabras y órdenes simples; al año debe de pronunciar sus primeras palabras; a los dos años, su vocabulario es de alrededor de doscientas palabras, y puede usar frases simples de dos palabras (“Quiero agua”, por ejemplo); a los tres años utiliza novecientas palabras en oraciones completas; aunque puede seguir confundiendo las consonantes su dicción es comprensible para otras personas. A los cuatro años, tiene la capacidad de hacer interminables preguntas para explicarse el porqué de las cosas o fenómenos, sin embargo, comete errores gramaticales (“No cabo aquí”, por ejemplo). A los cinco años, el uso de un lenguaje básico irá mejorando con los años. (Hornsby, 2007)

El papel del lenguaje en el desarrollo, para Vygotsky, funciona como instrumento en el desarrollo de la cognición, ya que “permite desarrollar un pensamiento cada vez más abstracto que ayuda al niño a resolver situaciones, de tal manera que se pueden evocar recuerdos y previsiones que influyen en el resultado”. Estudios recientes sugieren que debe hablársele a un niño con estructuras lingüísticas de complejidad normal, cotidiana, para propiciar en ellos el desarrollo del habla y generar estructuras de pensamiento complejo en su cerebro. El lenguaje también “permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información”. Así mismo forma parte del proceso cognitivo, ya que “facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir [dichos procesos]... e inclusive la formación del conocimiento científico se puede hacer hablando durante las experiencias vividas por el niño” (Bodrova y Leong, SEP, 2004).

De esta manera, lo que el niño piensa y sabe, está influido por los símbolos y conceptos que éste conoce. Una definición de concepto lo refiere como “una agrupación mental de diferentes entidades en una sola categoría basada en alguna similitud subyacente... que las convierte en una ‘misma cosa’ [es decir, las relaciona inherentemente, haciendo la suma de las partes como un todo con significado propio y concreto]” (Flavell, SEP, p. 62).

La **formulación de conceptos**, y su comprensión en los niños pre-operacionales, está determinada por sus primeras percepciones, tomando en cuenta una característica sobresaliente de los objetos o situaciones. Por ejemplo, en la clasificación, los niños son capaces de agrupar por tamaño, forma o color, pero no entienden que el mismo objeto pueda pertenecer a dos clases diferentes a la vez; pueden entender lo cualitativo (como utilidad, o la relación entre ‘mejor’ y ‘peor’) o cuantitativo, pero no ambos, debido a que se basan en juicios subjetivos. De los cuatro a siete años aparece el *razonamiento lógico* y “comienza a comprender la posibilidad, por ejemplo, de que la altura no excluye la presencia del ancho” (Maier, 2012, p. 140).

Siguiendo la línea de la habilidad infantil para clasificar, y tomando en cuenta sus limitaciones, debido a su desarrollo, cabe mencionar que los conceptos involucran diferencias que los niños clasifican por su origen, (el concepto de perro, por ejemplo: las experiencias del niño lo llevarán a pensar si es un ser vivo o no, si es un ser salvaje o uno domesticado, mascota o guardián); aunque básicamente el niño no tiene la capacidad de hacer inferencias, las cuáles quizá sean erróneas, sin embargo, pueden clasificarlo según sus conceptos y vivencias. Es decir, no serán capaces, espontáneamente, de determinar las características de un ser vivo, sino que a partir de saber que un perro es un ser vivo, sin más detalles, concluirá que otros animales son seres vivos por compartir características con el perro, como el movimiento o el pelaje.

De acuerdo con Flavell, Wellman y Gelman (1992) cada concepto es una teoría y, por lo tanto, los niños desarrollan muchas teorías específicas... Teorías que tienen conceptos e identifican tres grandes teorías para el conocimiento temprano: Teoría

del mundo físico, o física ingenua; una teoría de los seres vivos, o biología ingenua; y una teoría del comportamiento y del funcionamiento mental, o psicología ingenua (citados en SEP, 2004).

Maier (2012) señala

Por evidente que parezca, es importante señalar que un niño preescolar puede contar, aunque no tenga el concepto de número. Un año después, poco más o menos, generalmente adquiere un concepto relativo de número, al margen de su capacidad para contar. Piaget sostiene que un niño debe dominar los principios de conservación de la cantidad, tales como la permanencia y la continuidad, antes de que pueda desarrollar dicho concepto. Aquella es una noción lógica y lleva a la fase siguiente de organización intelectual (p. 141).

Comparando y relacionando ambos ejemplos, podemos ver que el niño acumula imágenes mentales, comparaciones y clasificaciones a objetos en común, y a partir de éste acervo de nociones como resultado de la experiencia, construye, entonces, un concepto. Todos esos conocimientos que mantenía desordenados los une en un concepto que los evoca, llegado el momento. Debe ser así y no al revés, como muchas veces se intenta enseñar un concepto a un niño partiendo de una palabra y mencionando ejemplos. En este contexto el juego, y otras experiencias pueden incidir y dar origen a nuevos conceptos de manera divertida.

Dentro de este marco preoperacional se incluye el **juego imaginativo**. Es la edad del juego, donde los intereses prioritarios son lúdicos, locomotores o sensorio motrices, sin tener un fin más concreto el niño, juega a todo: a trabajar, conducir, dibujar, armar-desarmar; maneja la fantasía y la realidad; ve toca y juega; todas estas experiencias físicas directas ayudan a desarrollar la inteligencia

Para el niño a esta edad, el juego simbólico o imaginario es de carácter egocéntrico y ocupa la mayor parte de su tiempo. Por medio del juego adquiere, amplía y practica sus nuevos conocimientos; usa objetos concretos para

representar sus fantasías (como arrastrar una caja simulando un coche); puede incluir actividades desde lo más sencillo (como simular beber de un vaso vacío), hasta convertirse en experiencias realistas y complejas (como hacerse pasar por la mamá y simular con un compañero de juego un rol de bebé) que concuerdan con su mundo social, repitiéndolas tantas veces sea necesario hasta encontrar la solución a sus problemas cotidianos. (Maier, 2012)

La **elaboración de dibujos**, desde los primeros garabatos, son representaciones tanto de la realidad, de sus necesidades, o incluso de sus fantasías. El dibujar es una manera elocuente y silenciosa de expresarse, sin hacer uso aún del lenguaje oral y escrito. Los dibujos son la manera gráfica de manifestar su pensamiento con todos sus significados. Son útiles para seguir de cerca el desarrollo psicofísico de los niños.

Cuando un niño interpreta un dibujo expresa conocimientos que, para el educador, pueden ser instrumentos para guiar la labor educativa adecuada a las necesidades de los alumnos. (Crotti y Magni, 2010)

La etapa que fue descrita en este breve sub-apartado (fase pre-operacional) demuestra un fuerte desarrollo y salto cognitivo por parte del niño. El infante comienza a darse cuenta de su alrededor y de la abundante cantidad de símbolos, y posteriormente conceptos, que le rodean en su cotidianeidad. Es de vital importancia generar interés en el niño por estos símbolos y conceptos, y su significado. Si el niño atiende a la necesidad que tiene de comprender los símbolos por la mera exigencia de un instructor, puede llegar a un letargo y desinterés por estas habilidades, máxime si el niño padece problemas de aprendizaje. Por tanto el docente debe fomentar el interés, mediante las estrategias adecuadas y la adaptación de dichas estrategias a los casos particulares, para que el niño comprenda estos símbolos y conceptos, y las conjunciones e intersecciones de éstos, para que futuramente desarrolle una habilidad de comprensión compleja. En esta fase, el infante, va desde darse cuenta de los símbolos, hasta apropiarlos, generar los propios también, y mediante las interacciones sociales, aumentar su acervo y enriquecerlo; así

mismo, nos podemos dar cuenta de la importancia del juego y la imaginación, así como del dibujo, pues son pasos previos en la adquisición de la habilidad lecto-escritora.

Cabe señalarle al lector, que no siendo lo mismo la adquisición del lenguaje que la adquisición de las habilidades de lectoescritura, debemos poner especial énfasis en que el alumno sea capaz de transmitir lo que siente, lo que ya es capaz de expresar mediante palabras previamente escuchadas, y adaptarlo a contextos y situaciones diferentes (por ejemplo, de la casa al preescolar o al parque de juegos). Dicho de otro modo, el niño, a partir de la imitación y la adquisición de conceptos e imágenes, ya poseerá un lenguaje básico a través del cual podrá expresarse; sin embargo, el objetivo de la lectoescritura es que sea capaz de plasmar lo que siente y piensa mediante palabras, con coherencia y precisión, y que, al mismo tiempo, sea capaz de comprender lo que otros escribieron, no importando los contextos descritos en el propio texto o los contextos donde el niño capture estos mensajes (pues hay que recordar que todo sitio está plagado tanto de palabras como de símbolos). Y es que es una tarea bastante difícil ya que las letras, las palabras, no están inherentemente relacionadas con lo que significan, para el niño puede no ser algo significativo su uso, ya que mediante dibujos, imágenes o acciones bien puede ya expresar lo poco que éste conoce. Y regresamos a la importancia de generar un interés y señalar la utilidad de la lectura y escritura, una tarea que requerirá de la colaboración de docentes, personal de apoyo y padres de familia, además de mucha paciencia en los casos de los niños con problemas de aprendizaje.

c) Estadio de las operaciones concretas

Entre los siete y los once años, los niños dependen del razonamiento lógico para resolver problemas. A esta edad están dotados de recursos mentales que les permiten categorizar en base a características como forma, color y tamaños, así como la capacidad de clasificar en subclases o en categorías simultáneas. A los siete años, también distinguen la derecha e izquierda de otra persona, desarrollan la capacidad de hacer operaciones mentales en silencio y su memoria mejora, ya

que pueden recordar, de una serie de números, la mayor parte de ellos. “Esto se cree que es por el uso de estrategias de ensayo”. (Mussen, 2009, p. 52) Habilidades adquiridas en el estadio anterior, sumadas a un paulatino aumento de sus funciones cognitivas, dan cuenta que el niño, a lo largo de la primaria, será capaz de realizar operaciones más complejas. Esta fase es importante por su connotación como puente entre la fase preoperacional, origen de la mayoría de sus habilidades y un importante período para su desarrollo, y la siguiente fase, de operaciones formales, en la cual, a pesar de repetir las operaciones de asimilación, acomodación y equilibración, será notablemente diferente la abstracción de la que serán capaces.

d) Estadio de las operaciones formales

Según la teoría de Piaget que hemos venido siguiendo, se considera la última etapa del desarrollo intelectual, y se inicia con la adolescencia (entre los once y quince años de edad). Aquí, el adolescente es capaz de practicar “el razonamiento científico y la lógica formal, y puede seguir la forma de un argumento, lo cual significa que ya no dependen más de la realidad concreta, pues ahora la realidad se diversifica en muchas más posibilidades abstractas de donde pueden dar sus puntos de vista. Son capaces de establecer sus propias hipótesis”, cada vez más complejas, con sus posibles resultados. (Mussen, 2009, p. 54)

Sin embargo, a pesar de las características cognitivas de estas dos últimas etapas, debemos reconocer que si el docente no es capaz de cumplir una labor óptima durante la etapa pre-operacional, y si no se propicia que el niño desarrolle al máximo sus habilidades, difícilmente podrá ser un adolescente que se desenvuelva de manera adecuada en la lógica formal. De ahí, destacamos la importancia de la educación preescolar y los tres primeros años de primaria, y la necesidad de adaptar las estrategias didácticas a casos específicos, siguiendo técnicas constructivistas para generar un aprendizaje significativo tanto para la población dentro de la media y la población infantil con problemas de aprendizaje. Los resultados empíricos los vemos en la realidad del país: los alumnos sin problemas de aprendizaje fueron desmotivados desde una educación preescolar

instructivista y a la cual no se le consideraba el pilar que realmente es para la educación básica, es decir, se le subestimaba; y aquellos con problemas de aprendizaje, mayores dificultades encontraron en su camino académico, pues además de los factores ya mencionados que incurren sobre la población dentro de la media, las propias dificultades internas que ellos ya padecían contribuyeron a agravar la situación, como se señaló desde un principio.

Ya en el plano de los problemas a los que se enfrentan los alumnos para su desarrollo, con respecto a la interacción interpersonal (bien sea relación alumno – profesor, hijo – padre, o relación entre iguales), es importante denotar las características de otro ámbito más que importante dentro del desarrollo del infante: el desarrollo psicosocial. Todo puede estar dentro de los parámetros esperados, en cuanto a desarrollo, madurez y crecimiento, sin embargo, el ámbito psicosocial es capaz de generar fuertes cambios, para bien o para mal, dentro del niño. De ahí, y sobre todo porque el docente se enfrentará a un salón donde la convivencia entre pares es inexorable, surge la importancia de ahondar en este aspecto, para que el docente tenga las nociones necesarias acorde a su profesión.

1.4 Desarrollo psicosocial

Dentro de los diversos factores que se pueden señalar durante el proceso de formación y afirmación de la personalidad de un niño, podemos encontrar dos muy importantes: la cultura y la familia. “Cada cultura tiene una personalidad ‘típica’ [idiosincrasia] que es característica y distintiva de esa cultura y que adquieren los niños que crecen en esa cultura”; por otra parte, “la historia de las experiencias del niño con otras personas, en particular con los miembros de su familia” es el otro factor de mayor importancia para la formación de la personalidad. “La personalidad es fundamentalmente un producto del aprendizaje social, y durante los primeros años, la familia crea el ambiente de aprendizaje para el niño... de aquí que regulen y modifiquen continuamente el comportamiento de sus hijos” (Mussen, 1983, pp. 69, 70). Y cabe señalar que la cultura se hará presente en la escuela y, levemente modificada, en el hogar; y que la familia tiene una presencia absoluta en el hogar y cierta presencia en la escuela.

El ser humano nace dentro de una cultura y es difícil que escape a ella, esta situación favorece la socialización, es casi inherente, y ésta que permite procesos psicológicos superiores, como el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la inteligencia, se construyan óptimamente. El lenguaje es uno de las principales características de la humanización, porque nos permite ponernos en contacto con otros individuos y compartir lo que hemos aprendido, además es la base de la evolución del pensamiento y de la inteligencia.

Ya que hablamos de la socialización, cabe destacar su importancia como “el proceso por el cual los individuos adquieren, del rango de potencialidades del comportamiento enormemente amplias que están abiertas para ellos en el nacimiento, [sólo] aquellos patrones conductuales que son habituales y aceptables dentro de sus familias y de los grupos sociales” (Mussen, 1983), o dicho de otro modo, el proceso por el cual se integran a su cultura y dejan de ser el potencial universo de posibilidades conductuales que podrían ser y se adaptan a su entorno, la *tabula rasa* sobre la cual la sociedad edifica un nuevo individuo que le formará y reflejará.

Según Coll (1999)

La teoría socio cultural ha sido un revulsivo [estímulo muy fuerte] para la psicología individual y ha servido para redefinir muchas preguntas de la investigación, así como para formular cuestiones desde una nueva perspectiva donde la dimensión social adquiere un carácter fundamental en la explicación de la naturaleza humana (pp. 78-79).

El entender al individuo como un ser social ha permitido, incrementar el campo de estudio más allá de las características individuales, nos hace comprendernos dentro de un contexto en el que interactúa con otros individuos, con los que se edifica nuevos conocimiento de sí; pero dentro de su propia cultura.

Precisamente una de las aportaciones de Vigotsky, es la zona de desarrollo próximo: Vigotsky planteó que el ser humano aprende durante toda su vida,

dependiendo siempre de las relaciones sociales, para desarrollar un real desarrollo cognitivo.

De acuerdo con Coll (1999):

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz (p. 145).

La zona de desarrollo real, consiste en conocimientos consolidados, que las personas ya desarrollaron, que les permite solucionar problemas dentro de su contexto, es decir son las actividades que puede hacer por sí mismo, sin apoyo de los demás. Por otro lado la zona de desarrollo real es el inicio hacia un nivel de desarrollo próximo, es decir es la distancia que hay entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencia, sin olvidar que esta construcción de aprendizaje se da entre una persona mayores conocimientos, con las que tiene menor conocimientos, en relación a un tema.

Según el Programa de Educación 2011 (PE 2011) de la Secretaría de Educación Pública, el desarrollo personal y social se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con la construcción de la identidad personal y las competencias emocionales y sociales para poder interactuar tanto con adultos como con sus pares. Las competencias para poder socializar inician en la familia, como ya se explicó.

Aun habiendo reparado en las características interpersonales de la socialización, es importante repasar lo que ocurre dentro del niño, conceptos que se vierten a continuación.

La formación del autoconcepto se deriva de lo que los menores creen que piensan los demás de ellos, con base en sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, así como el reconocimiento de su propio cuerpo, es decir, la autoimagen.

Las ideas sobre el autoconcepto inician durante la edad preescolar, y se caracteriza por descripciones concretas sobre su físico, gustos, habilidades muy específicas, sobre sus pertenencias y miembros de su familia. Generalmente se describen como modelo de virtudes y capacidades. No reconoce su *yo real*, sino su *yo ideal*.

Según Piaget, durante la edad pre-operacional, la mejor descripción de la atención de los niños es la **centración**, que es la tendencia a fijarse en un solo aspecto de la situación sin darse cuenta de otros factores, lo cual muchas veces los lleva a hacer suposiciones ilógicas.

Una forma de centración es el egocentrismo, en donde “el niño cree que es el centro de todo; nadie puede pensar diferente a él, e inclusive él puede ser el causante, a través de ‘malos pensamientos’, de los problemas que suceden a su alrededor. Piaget consideraba que el niño no puede considerar un punto de vista diferente al propio” (Piaget e Inhelder, 1967 citado por Papalia et al, 2009, p.299).

En el modelo neopiagetiano, se describen tres pasos para la autodefinition de los cinco a los siete años de edad, y son (Papalia et al, 2009, p.326):

- Primera etapa: **Representaciones individuales** (niños de cuatro años). Su descripción es unidireccional, de características concretas (como “soy alto, soy fuerte... me gusta la pizza”); su pensamiento va de lo particular a lo particular, sin lógica, no le es posible imaginarse que puede tener dos emociones al mismo tiempo (tener miedo y gustarle, por ejemplo). Su pensamiento es radical o absoluto: todo o nada.
- Segunda etapa: **Mapeos representacionales** (niños de cinco a seis años). Aquí el niño comienza a hacer relaciones lógicas entre dos aspectos muy básicos (“soy fuerte y puedo subir muy alto”, por ejemplo), aunque inician a establecer congruencias en lo que puede hacer, sin reconocer en qué podría ser bueno y en qué no. Sigue pensando en términos positivos absolutos.

- Tercera etapa: **Sistemas representacionales** (siete años en adelante). Los niños integran aspectos específicos del yo en un concepto multidimensional, ya que se reduce el pensamiento del “todo o nada” sus descripciones de sí mismo se vuelven más equilibradas y realistas (por ejemplo: “soy bueno para las matemáticas, pero no bueno para trepar”).

Así mismo, cabe destacar el concepto de la autoestima, que se desprende del primero. La autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que hacen los niños acerca de su propia valía. Ésta se basa en la creciente capacidad cognitiva de los niños para describirse y definirse a sí mismos.

Los niños en edad preescolar no tienen la capacidad de enunciar su autoconcepto, y si es que lo logran, no es la realidad. “Tienden a basarse en la opinión de los adultos o de sus pares... El carácter absoluto predomina hasta la tercera infancia, a medida que van interiorizando las reglas y normas tanto parentales como sociales” (Papalia, 2009, p.327).

En este sentido, se denota que el niño dependerá de su alrededor, no tendrá la capacidad de formarse un propio concepto de sí mismo, y también su autoestima, al ser un juicio de valor de su autoconcepto, no será definida; en resumen, estos dos aspectos no tendrán estabilidad en la vida del niño: las opiniones exteriores influirán de manera decisiva sobre lo que el niño piense de sí mismo, incluso pudiendo agravarlo ya que, por ejemplo, si se le culpa de algo, por su carácter egocéntrico, lo maximizará tomando la responsabilidad por otras cosas que, según su lógica poco desarrollada aún, se desprenden de la carga primera; caso contrario, si se le felicita por algo que hizo bien, lo maximizará y se enaltecerá creyendo que es él quien mejor lo hace dentro de sus conocidos. Esto último viene para dar un ejemplo y confirmar la importancia que tiene lo que escucha y percibe el niño sobre él. El niño, reafirmamos, dependerá de lo que se diga de él a su alrededor, por eso la importancia de la convivencia, y más aún, de una convivencia sana, propicia para que el niño obtenga estabilidad y desarrolle un concepto realista de sí mismo, sin ir a ninguno de los extremos mencionados. En cuanto a los docentes, siguiendo este ejemplo, si incurren en etiquetar a los niños

en “flojos y activos” o “buenos y malos”, generarán un desequilibrio, que no es lo que se busca. Por la importancia formativa de la convivencia social, entre pares o entre alumnos y adultos, es que, tanto docentes, como padres de familia, deben propiciar el ambiente adecuado para un desarrollo psicosocial favorable a su autoconcepto y futura autoestima. Cuántas veces no se ve en el ambiente de las aulas, que un niño que es etiquetado desde el preescolar como “flojo” o “desinteresado”, en adelante, sobre todo entrando en la etapa adolescente, tendrá problemas de autoestima y un claro conflicto con el ambiente escolar. Esta tendencia se repite de manera alarmante en los niños con problemas de aprendizaje, de ahí la importancia de este trabajo, que busca que los docentes cambien sus paradigmas y estén preparados, y armados con la información pertinente, para encauzar bien a los niños y propiciar su pleno desarrollo en los planos que se van mencionando en este capítulo.

1.5 Ambiente familiar

La familia es la culminación de este capítulo. A lo largo de los siglos, los autores han considerado a la familia como célula fundamental de la sociedad, por su carácter formativo para futuros ciudadanos. O en palabras de Davidoff (1989): “Los seres humanos son criaturas sociales, animales que eligen [los niños no lo eligen, nacen inmersos en esa elección de otros] vivir entre otros de su propia especie. Poco a poco, desde la infancia, se adquieren las conductas y los conceptos que preparan para la vida en grupo. Este proceso, conocido como socialización, se da de modo natural conforme los padres guían a los niños hacia comportamientos, valores, metas y motivos que la sociedad considera apropiados [y que los niños irán apropiando e interiorizando]”, es decir, los padres transmitirán a los hijos un comportamiento deseable, y así el hijo tenderá a obedecer y comportarse de esa manera, a tal grado que hará suya esa manera de comportarse y lo aceptará, lo practicará y así, sucesivamente, también lo transmitirá. Según Camargo (2010) la familia es “la más antigua de las instituciones sociales humanas. Aquí se nace, crece y desarrolla. De la satisfacción de necesidades depende el buen desarrollo físico, psicológico y

social; de la influencia psicogenética y de las actitudes positivas depende la salud mental” (p. 17). Más allá de la importancia social de la familia (de la cual hablamos en el apartado anterior), aquí nos hemos de centrar en la vital, inherente e innegable influencia que tiene el ambiente familiar en los distintos ámbitos de desarrollo del infante. El niño, por decirlo de alguna manera, no puede ser ajeno a su ambiente familiar, definitivamente será influido por éste pues se encuentra inmerso en él desde su nacimiento y necesariamente dependerá bastante de su familia durante su etapa formativa: para alimentarse, para descubrir, para aprender, para desarrollarse, entre muchas otras cosas. Los niños pueden ir a un preescolar, pero ahí reflejarán lo aprendido en el hogar, y lo combinarán con lo aprendido en la escuela; es decir, los niños al entrar a la escuela ya vendrán cargados de la influencia del hogar, pero también las experiencias en la escuela generarán la modificación de sus estructuras. Por tanto, el ambiente familiar importa mucho para el niño en los primeros años de escuela, cuando no puede éste elegir su comportamiento conscientemente, y es necesario que el docente lo conozca, para comprender de manera integral al niño. Los padres son los responsables directos del óptimo desarrollo psicológico de la familia, ya que ellos inculcan los valores fundamentales como razón, amor, solidaridad, respeto, interés, conocimiento, entre otros, así como normas y patrones de conducta que son necesarios para la convivencia social.

Para la satisfacción de necesidades básicas se necesita alimento, techo, protección e información. En la satisfacción de las necesidades psicológicas es indispensable la comunicación verbal, no verbal, y el interjuego positivo de los valores... El equilibrio emocional de los integrantes de la familia depende de la identidad psicológica de cada padre y la relación entre ambos... es el soporte y el modelo del niño. (Macías citado por Valenzuela, 1987, p. 67-68)

Acorde a Macías (1987)

es imposible considerar el desarrollo del niño separado de la familia. En cada una de las etapas de crecimiento, su capacidad de adaptación es un

proceso biosocial dinámico... En cada etapa de maduración, sus necesidades, conflictos, ansiedad y defensas, su apreciación de sí mismo y de los demás, son factores interrelacionados dentro de esta unidad viva de adaptación, que es la familia. (Citado por Valenzuela, p. 68)

Por un lado ya hablamos de la importancia de la familia y que ésta es el principal factor del desarrollo de un niño, pero también es importante destacar que, al igual que cada niño es diferente, y así como cada padre y madre es diferente, consecuentemente también, cada familia es diferente, si bien comparten algunas características que han permitido a los psicólogos clasificar ciertos *estilos de crianza*, que influirán claramente en el desenvolvimiento del niño en su medio escolar y social.

En este respecto, sobre la familia y el desempeño del niño en la escuela, cabe destacar que “es importante aclarar las causas [de su desempeño] ya que algunos tienen una correcta función cognitiva [dentro de la media] pero el origen del problema [dificultades de aprendizaje] es de índole ambiental, como, por ejemplo, las clases urbanas deprimidas socioculturalmente [lo cual puede influir en la lectura y los incentivos al desempeño académico, específicamente]” (Das et al, 1998).

Como se señaló en el apartado anterior, la familia funciona como regulador de las experiencias a las que se expone un niño, siendo su influencia mayor incluso que la de la cultura, puesto que la familia es absoluta dentro de su hogar (puede modificar la cultura intramuros). La regulación surge de una combinación de permitir y prohibir las experiencias. A esto llamaremos *estilos de crianza*, pues a partir de dos acciones, en apariencia simples, surgen patrones muy complejos de comportamiento.

1.5.1 Estilos de crianza

Cada familia tiene diferentes estilos disciplinarios, que son formas en las que actúan los padres para ejercer la disciplina sobre los hijos. Diana Baumrind (1967) identificó estilos de padres que llevan a cabo diferentes tipos de crianza con

respecto a la disciplina, lo que da por resultado ciertas conductas comunes expresadas por los niños.

Por su parte, Paul Hauck (1973) sugiere que el estilo de autoridad se asume de acuerdo a las siguientes variables:

- Firmeza [prohibición]. Consistencia, mantenerse en la misma línea (a partir de los valores y metas de cada familia, ser firme en no salir de éstos).
- Benevolencia [permisión]. Simpatía y buena voluntad hacia los niños.

La combinación de estas variables determina el estilo de autoridad.

A continuación, se muestra la tabla (1.5.1) basada en los estudios de Baumrind, dónde se pueden observar las características de los padres y la conducta consecuente de los hijos.

<i>Tipos de padres</i>	<i>Características de los padres</i>	<i>Conducta de los hijos</i>
<i>Autoritarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Controladores. ▣ No son cálidos. ▣ Rígidos. ▣ Les gusta la obediencia incuestionable. ▣ Castigan las conductas fuera de las normas. ▣ Usan técnicas de afirmación de su poder. ▣ Intolerantes a la frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Descontentos. ▣ Retraídos. ▣ Desconfiados.
<i>Permisivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Permiten la autoexpresión y la autorregulación. ▣ Poco demandantes. ▣ Dejan que los hijos controlen sus actividades. ▣ Los hijos toman sus propias decisiones. ▣ Castigan poco. ▣ Cálidos. ▣ Pueden llegar a ser indulgentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Inmaduros. ▣ Poco autocontrol. ▣ Menos exploradores.
<i>Autoritativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Valoran la individualidad del niño. ▣ Tienen seguridad en sí mismos para educar. ▣ Asertivos. ▣ Amorosos. ▣ Firmes. ▣ Demandan buen comportamiento. ▣ Respetuosos. ▣ Imponen castigos limitados. ▣ Alientan la negociación verbal basada en la razón. 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Confían en sí mismos. ▣ Se auto controlan. ▣ Se autoafirman. ▣ Son exploradores. ▣ Son más felices.
<i>Descuidado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Sufren de depresión o estrés. ▣ Evasivos. ▣ Sumisos. ▣ Se enfocan en sus propias necesidades. ▣ Chantajean. ▣ Tienen miedo a educar. ▣ Dependientes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Controladores. ▣ Sin autocontrol. ▣ Exageran las situaciones.

Tabla 1.5.1 – Estilos de crianza; clasificación basada en la disciplina y autoridad de los padres, y su reflejo en la conducta de los hijos. Fuentes: Schmill (2001) en Papalia et al. (2009, p. 348).

Como se puede observar en la tabla anterior, la familia con estilo autoritativo es la más equilibrada, ya que se establecen reglas claras y flexibles de modo que el niño tiene la libertad de expresar libremente sus pensamientos y emociones, llevándolo a tomar decisiones y acuerdos, considerando a los demás a través de la comunicación asertiva y procesos de negociación. Se educa en base a consecuencias, no a castigos. Esto se refleja en la escuela siendo, generalmente, niños interdependientes, con confianza en sí mismos, con capacidad afectiva para socializar de manera constructiva.

La familia con estilo autoritario es la menos racional, ya que impone decisiones sin dar la oportunidad de reflexionar acerca de su conducta; no hay acuerdos ni

segundas oportunidades. Son familias con reglas inflexibles y con integrantes intolerantes. La característica principal es la represión de la expresión de las emociones y la conducta, a través del maltrato físico y psicológico. Su sistema disciplinario es en base a premios y castigos. Las consecuencias en la personalidad del niño son: Contradependencia, agresividad patológica, sumisión temerosa, problemas de autoestima, inadaptación social (debido a que busca vengarse).

En la familia permisiva, hay demasiada holgura y poca orientación. Cada quien hace lo que quiere y usando sus recursos; puede causar ansiedad e inseguridad, ya que los niños no saben si están haciendo o no lo correcto. Hay libertad de expresión de las emociones y la conducta, sin tomar en cuenta a los demás, dejando que el niño haga lo que desee sin límite o haciendo las cosas por él. No existe un sistema disciplinario. Las posibles consecuencias son: inutilidad para tomar decisiones y resolver su propia vida, inadaptación social debido a la imposibilidad para aceptar límites, y una tendencia de intolerancia a la frustración (Schmill, 2001).

Los valores son ideas profundamente arraigadas, que nos sirven de punto de referencia fundamental para evaluar nuestra propia conducta y la de los demás, en diversos grados de aceptación o rechazo. Son referencias fundamentales de las que se deriva todo un sistema de creencias, ideas, ideales, pensamientos y actitudes, que desembocan en las actitudes y emociones que determinan nuestras conductas. Un objetivo disciplinario es un valor que se desea inculcar a los hijos, las reglas son negociables y cambian a lo largo del tiempo; los valores no. Las reglas del hogar y de la escuela son formas prácticas de vivir los valores prioritarios que los padres y maestros desean fomentar en sus hijos y alumnos. Dentro del marco de la convivencia social, los valores sirven como pautas para fomentar la sana convivencia y el respeto mutuo a la diversidad. Es por tanto, que en la escuela y en el hogar se deben fomentar estos valores, como un recurso para el correcto desarrollo de los niños en los diversos ámbitos especificados en este capítulo, es por ello que la familia, los valores inculcados, la disciplina

enseñada, y las actitudes y conductas generadas en el niño con base en el comportamiento de los padres, son el génesis de un desarrollo óptimo, que es lo que buscamos conjuntamente padres y docentes.

CAPÍTULO II. Lectoescritura en los primeros años de educación básica

2.1 El comienzo de la alfabetización en el preescolar

Hay ideas encontradas acerca de si se debe enseñar a leer y escribir a niños pequeños: algunos piensan que los preescolares no tienen la edad suficiente para iniciar con el proceso formal, necesitan primero “madurar” su psicomotricidad fina y otras habilidades que les permitirán leer y escribir correctamente. Por otro lado, los avances en el conocimiento sobre la conceptualización y las habilidades necesarias para dicho proceso, han fomentado que los profesores inicien la enseñanza a más temprana edad esperando que la madurez se dé durante el transcurso. Independientemente de este debate, algo que es cierto es que si los niños aprenden a leer y escribir en el preescolar, durante la primaria los niños se dedicarán a perfeccionar y cultivar esta habilidad.

Dentro de esta pugna sobre la edad adecuada para comenzar el aprendizaje de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Ríos 2000) afirman que “la psicogénesis de la lectura y la escritura, derivados de la teoría piagetiana, mostraron que los niños no esperan a ser enseñados para comenzar con el aprendizaje, sino que desde muy pequeños elaboran ideas o hipótesis a partir de las cuales se van apropiando del sistema de escritura que se emplea convencionalmente en su entorno” (p. 6), por lo tanto, cuando llegan a preescolar, saben que las marcas gráficas dicen algo; pueden “leer” las imágenes que acompañan a los textos, tienen ideas de las funciones de la escritura, e inclusive tratan de escribir y creen leer de manera convencional sus notas.

Desde cualquier perspectiva, para que se tenga éxito, en la enseñanza de las letras y su significado, es necesario que el niño tenga la madurez que le permita realizar el aprendizaje y respetar la velocidad en su desarrollo, por lo tanto hay que iniciar con una evaluación de su percepción sensorial para discriminar formas y sonidos de las letras, avance en la coordinación psicomotriz fina y gruesa, el nivel conceptual y asociativo, integración social y control emocional, de esta

manera se podrán usar estas características para estimular su desarrollo aprovechando todas las habilidades que intervienen en el proceso de aprendizaje, y así planear las situaciones de aprendizaje que faciliten la enseñanza, evitando aquellas estrategias con tareas mecánicas y repetitivas que únicamente quizá logren que el niño memorice las letras sin ningún sentido.

Según Nieto (1980, p. 225) dichos factores son:

- inteligencia dentro de lo normal,
- no tener problemas de lenguaje,
- buen funcionamiento de las gnosias,
- motricidad adecuada a su edad,
- tener la capacidad de atención y concentración,
- interesarse por el aprendizaje,
- buena salud física y psicológica, y
- tener una familia alfabetizadora que impulse a querer aprender.

En el momento en que uno de estos factores falle, generará un desequilibrio en el proceso de adquisición de la habilidad lectoescritora, lo cual desencadenará otras consecuencias como el descontento familiar y la estigmatización escolar.

En el Programa de Estudio 2011 (PE 2011), de la Secretaría de Educación Pública, el campo formativo de lenguaje y comunicación se organiza en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito; a su vez cada uno de ellos se conforma por competencias y éstas, a su vez, por aprendizajes esperados. En la siguiente tabla (**tabla 2.1.1**) se muestra lo que se pretende que logren los niños.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
ASPECTOS EN LOS QUE SE ORGANIZA EL CAMPO FORMATIVO	
LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Interpreta e infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas. • Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

Fuente: Programa de Estudio 2011, Secretaría de Educación Pública. México.

Lo más destacable del cuadro anterior, es que va más allá de descifrar grafemas, ya que se busca que el lenguaje, tanto oral como escrito, sea comprendido y valorado como medio para comunicar su pensamiento, y por supuesto, se abre la oportunidad a que el niño comience a escribir y buscar un propósito lector.

Además el PE 2011 expresa que “los aprendizajes esperados definen lo que se *espera* de cada alumno, en términos de saber, saber hacer, y saber ser” (p. 41). Como ya mencionamos, sumado a los estándares curriculares, esto deriva en que la SEP reconoce la importancia de aprender a leer y escribir a temprana edad.

Es necesario que en este nivel educativo, se propicien situaciones que generen un aprendizaje cotidiano, natural, de fácil acceso y relativamente rápido, y que el niño no únicamente memorice, sino que comprenda y sea capaz de aplicar. Para ello, se extienden las siguientes recomendaciones:

- que las personas con las que conviven los infantes refuercen el lenguaje, usando frases y oraciones completas con vocabulario cada vez más complejo que les permita comunicarse. En la escuela lo más adecuado es cantar, narrar, describir, explicar, dialogar, decir rimas, trabalenguas, poemas; jugar, escuchar y contar cuentos, y, sobre todo, permitir que los alumnos se expresen y hagan preguntas; y
- favorecer el lenguaje escrito, presenciando y participando cuando escribimos nuestro o su nombre, la lista del mercado, un recado, los ingredientes de una receta de cocina o las invitaciones de cumpleaños, haciendo notar que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo, diferenciando las letras de los números y los signos de puntuación.

Finalmente, las educadoras y personal de apoyo, no están obligados a enseñar a sus alumnos a leer y a escribir en la edad preescolar (pugna de la que ya se habló en la introducción), pero sí la de planear situaciones que estimulen el lenguaje escrito y oral; además, como ya se defendió, sí es recomendable que se enseñe esta habilidad, pues no hay justificación en la edad del infante; con actividades creativas y lúdicas, que incentiven el aprendizaje y el deleite al leer y escribir, sin ninguna exigencia fuera del alcance de los niños, se logrará introducir al infante a la lectoescritura de manea exitosa.

Ya en la educación primaria es requisito indispensable enseñar a leer y escribir, y aunque el niño ya ha desarrollado nuevas habilidades y es capaz de un mayor nivel de conceptualización, también es importante destacar que es necesario hacerle atractivo el aprendizaje, pues aún están en una edad susceptible de distracciones.

Si se toman en cuenta estas consideraciones, los docentes podrán interpretar un mejor papel a la hora de enseñar a los niños esta habilidad.

2.2 Métodos para enseñar a leer y escribir

Los métodos para enseñar a leer y escribir han cambiado con el paso de los años. Entre 1900 y 1980, se pueden agrupar en tres corrientes metodológicas (Nieto, 1980, pp. 227 – 231):

- I. Los métodos fonéticos. Se basan en la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre. Aquí se sitúa el método onomatopéyico de Torres Quintero, en donde se asocia cada sonido a un ruido o voz de la naturaleza, fundados en los elementos de las palabras y sus sonidos. Parten del conocimiento de las letras aisladas, luego la formación de sílabas, la lectura y escritura de palabras, frases y oraciones.
- II. Los métodos globales. Insisten desde un principio en el significado de lo que se lee. Se deben usar palabras, frases, u oraciones significativas para el alumno, y se llega poco a poco al reconocimiento de las sílabas y letras que las forman.
- III. Los métodos eclécticos. Usan en forma combinada ejercicios de tipo fonético y global. Se seleccionan palabras, frases y oraciones que los niños deben de analizar, comparar y sintetizar.

En la actualidad, se han adaptado diferentes estrategias para abordar la enseñanza del lenguaje, tomando en cuenta que la lectura debe considerar tanto el desarrollo de habilidades de comprensión como de decodificación. La decodificación, es la habilidad automática de asociar los sonidos que componen las palabras. La conciencia fonética, es la posibilidad de darse cuenta de que las palabras se componen de sonidos separables (o fonemas) que a su vez se combinan para formar otras palabras (Ríos, 2000).

Las diferentes formas para enseñar la lectoescritura comparten las siguientes principales ideas:

- Tanto el lenguaje oral como el escrito tienen una función comunicativa.

- Los jardines de niños deben proveer de un ambiente alfabetizador, donde el niño pueda descubrir la utilidad y las funciones del lenguaje (y no esperar hasta la primaria para ello).
- Los niños deben descubrir la conciencia fonética y lograr la competencia de decodificación.
- Las habilidades motrices se deben de trabajar a la par de la elaboración de conceptos.

Cual sea el método que el docente desee utilizar (pues será solamente a través de a experiencia como podrá llegar a una conclusión sobre cuál método utilizar de acuerdo a las características particulares de su grupo) es necesario que esté consciente de la importancia de ser empático y valorar las diferencias de sus grupos, adaptándose a ellos y no obligando a que los grupos se adapten a éste y su método de enseñanza.

2.3 Etapas del desarrollo de la lectura y la escritura

Basados en las características mencionadas en el primer sub apartado, y en el desarrollo gradual de los niños, a continuación se describen las etapas que el docente podrá observar en un niño dentro de la media, con respecto a su desempeño en tareas de lectoescritura, a través de su paso por el preescolar.

- Primeramente, construyen una idea de lo que es leer y escribir, y para qué sirve. Las primeras ideas son: “leer es mirar un portador de texto” y “escribir es hacer trazos en un papel”.
- Luego, conocen cómo se escribe: reconocer el alfabeto, iniciar de izquierda a derecha, de arriba abajo, saber cuándo se usan mayúsculas y cuándo minúsculas, y dejar espacios entre palabras.
- Arbitrariedad y lineabilidad: Las letras, a diferencia de los dibujos, son formas arbitrarias. La escritura guarda un orden lineal y usa trazos continuos o discontinuos. El niño debe adaptarse a estas características.
- Hipótesis del nombre: El niño pasa por una etapa donde señalan el nombre del objeto y proceden a indicar lo que “dice”, basándose en una imagen

sobre la palabra, no en la palabra misma, pudiendo diferir lo que dice realmente del nombre del objeto indicado por el niño.

- Exigencias cuantitativas: El niño debe comprender que entre más larga sea una palabra, más letras lleva, y así en el caso contrario: entre más corta sea una palabra, menos letras contendrá.
- Hipótesis de la cantidad mínima: Se necesitan tres grafías para que la palabra se pueda leer; si se tienen dos, no se puede leer.
- Repertorio fijo: Usan las mismas grafías para diferentes palabras. Repertorio variable: Usan diferentes grafías para palabras diferentes.
- Hipótesis silábica: cada sílaba corresponde a una grafía. Hipótesis silábica-alfabética: Una letra para cada sílaba. Hipótesis alfabética: Descubren que cada letra representa un sonido.

El docente debe adoptar como propósito ayudar a los niños a transitar, mediante situaciones de aprendizaje, por las diferentes etapas, hasta entender la estructura alfabética de nuestro idioma y su aplicación efectiva.

Durante el inicio del proceso formal de la lectoescritura, se deben evitar tareas tediosas y repetitivas sin ningún significado para el alumno; por el contrario, se debe crear un entorno que invite al interés por la escritura y la lectura, con la posibilidad de promover la conciencia fonológica, vinculando el lenguaje hablado con el escrito, sin olvidar también incluir actividades específicas propias de la infancia para facilitar la coordinación motriz fina, que hará más sencillo el trazo de las letras y su ubicación en un espacio. La planeación diaria incluirá actividades como registro de fecha, etiquetas en los materiales, letreros con frases completas, registro de préstamo de libros, carteles con avisos y noticias, la lectura de un cuento diariamente, biblioteca circulante con diferentes portadores de texto, juegos verbales, concursos de memoria, adivinanzas, rimas, trabalenguas y juegos en patio con diversos materiales que los niños elaboren: si el niño se ve inmerso en un ambiente con palabras por doquier y se demuestra la necesidad de leer y escribir, consecuentemente, adquirirá el interés y la habilidad para interactuar con un ambiente alfabetizador.

CAPÍTULO III. Problemas asociados a la lectura y a la escritura.

3.1 Trastornos del desarrollo psicológico asociados al desarrollo académico

En la Clasificación Internacional de Enfermedades (Décima Edición) de la Organización Mundial de la Salud, dentro de los trastornos mentales y del comportamiento, se enumeran, en los índices F80 a F89, los trastornos del **desarrollo** psicológico, que nos son un referente para el tema que estamos tratando en este trabajo. Dicha clasificación de los trastornos dice, a la letra:

- F80. Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje
- F81. Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar
- F82. Trastorno específico del desarrollo psicomotor
- F83. Trastorno específico del desarrollo mixto
- F84. Trastornos generalizados del desarrollo
- F88. Otros trastornos del desarrollo psicológico.
- F89. Trastorno del desarrollo psicológico sin especificación.

Los problemas más comunes que originan dichos trastornos se deben generalmente a trastornos físicos y neurológicos que desde los primeros estadios del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje.

Los trastornos incluidos en F80 a F89 tienen en común las siguientes características:

- a) Comienza siempre en la primera o segunda infancia.
- b) Deterioro o retraso del desarrollo de las funciones que están íntimamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central.
- c) Curso estable que no se ve afectado por remisiones y recaídas que tienden a ser características de muchos trastornos mentales.

En la mayoría de los casos las funciones afectadas son el lenguaje (de a, el rendimiento de las funciones viso-espaciales o de coordinación de movimientos. Lo característico es que el deterioro disminuya progresivamente a medida de que

los niños crecen (aunque en la vida adulta suelen persistir déficits leves). La historia suele ser la de un retraso o deterioro que ha estado presente desde el momento en que sus manifestaciones fueron detectadas de forma fiable y sin que haya habido un periodo anterior de desarrollo normal. También son característicos antecedentes familiares de trastornos iguales o parecidos y en la etiología de muchos, pero no de todos, se presupone que los factores genéticos juegan un papel importante. En la mayoría de los casos la etiología es desconocida.

Abundaremos sobre todo en trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, puesto que el trastorno específico del lenguaje se refiere mayormente a las dificultades en el habla *per se* y no tanto sobre la lectoescritura (anteriormente ya se hizo la diferencia entre el lenguaje y la lectoescritura, dos procesos si bien necesarios en su conjunto, diferentes en su concepto). Acorde con J. P. Das (1998) hablar resulta de una capacidad natural, mientras que leer y escribir requiere de un aprendizaje muy complejo [y una enseñanza capacitada].

3.2 Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar

El concepto de trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar es comparable exactamente al de los trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje (F80).

Son trastornos en los que desde los primeros estadios del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje. El deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas, es decir, si vemos a un niño con potencial equiparable al del resto de sus compañeros pero con dificultades aparentemente inexplicables con la lectoescritura, ciertamente será algo desconcertante y una situación ante la que tendremos que prestar mayor atención. Por el contrario, los trastornos surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción biológico. Al igual que la mayoría del resto de los trastornos del desarrollo, estas alteraciones son considerablemente más frecuentes en varones que en mujeres (“Como las

niñas se desarrollan antes, son mejores en su habilidad lingüística y pueden compensar inicialmente dificultades en el aprendizaje de la lectura” (Das *et al*, 1998, p. 19)).

La[El] *discapacidad* [trastorno] *de aprendizaje* abarca una extensión conceptual tan amplia que casi no clarifica nada a los padres o al profesor de un niño con [trastornos] de aprendizaje que se enfrenta día a día con su problema [de ahí la importancia de la capacitación y actualización docente sobre estos temas, parte del objetivo de este trabajo]... algunos expertos distinguen entre la discapacidad de aprendizaje detectada en el aprendizaje académico y la detectada fuera del aprendizaje académico. Por ejemplo, cuando hay dificultades en lectura, pronunciación, aritmética, así como en escritura, se trata de discapacidad [trastorno] de aprendizaje académico. Se habla de discapacidad no académica cuando la dificultad radica en problemas visuales y motores (tales como atarse los zapatos, coger una pelota al vuelo o cuando hay problemas en el procesamiento fonológico...) o en problemas de memoria y perceptuales [más adelante, en este capítulo, dentro de las pautas para el diagnóstico de la dificultad de aprendizaje, se referencian las pruebas que se pueden hacer para descartar la dificultad en el aprendizaje (llamada por Das como *discapacidad académica*) al encontrar alguna deficiencia visual, motora, auditiva o de funciones cognitivas]” (Das *et al*, 1998, pp. 24, 25).

Cabe señalar que si bien hay una dificultad para diagnosticar problemas relacionados con la lectoescritura, el docente durante el trabajo en las aulas puede detectar fácilmente signos de alarma ante los cuales deberá prestar más atención sobre algún caso específico.

Sin embargo, aunque en este trabajo se abogará por el papel del docente como detector de signos de alarma, por su cercanía y convivencia diaria con el niño, no está demás abundar sobre las dificultades para el diagnóstico (CIE 10, 1992):

1. Dificultad para diferenciar estos trastornos de las variaciones normales del rendimiento escolar
2. El trastorno es siempre el mismo, pero su forma se modifica con la edad.
3. El rendimiento escolar es consecuencia del aprendizaje y de la enseñanza. Es decir no es sólo consecuencia de la maduración biológica... El nivel de aprendizaje de los niños depende inevitablemente de las circunstancias familiares y escolares, así como de sus propias características individuales [punto en el que hemos insistido desde el primer capítulo].
4. No hay método fácil para diferenciar en un niño en concreto las que causan las dificultades de lectura, de aquellas que son consecuencia de una escasa capacidad de lectura o que son concomitantes... los trastornos de la lectura pueden ser consecuencia de más de un tipo de anomalía cognoscitiva.
5. Persisten dudas sobre cuál es la mejor forma de subdividir los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar... Los niños aprenden a leer, escribir, deletrear y llevar a cabo operaciones aritméticas cuando se les comienza a enseñar en su casa y en la escuela. La edad a la que empieza la escolarización varía de un país a otro, lo mismo que el método seguido en las escuelas... por tanto no hay unanimidad en cuanto a capacidades que se supone que deben haber adquirido los niños a las diferentes edades... se complica la tarea de formular definiciones operativas de los trastornos del aprendizaje escolar que tengan validez internacional. No obstante, en todos los sistemas educativos, está claro que en cada grupo de edad cronológica hay una amplia variación del rendimiento escolar adquirido y que en algunos niños puede ser bajo en aspectos concretos en relación con el nivel general de su capacidad intelectual.

Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar abarcan grupos de trastornos que se manifiestan por déficits específicos y significativos del aprendizaje escolar. Estos déficits del aprendizaje no son la consecuencia directa de otros trastornos (como un retraso mental, déficits neurológicos importantes, problemas visuales o auditivos sin corregir trastornos emocionales), aunque pueden estar presentes. Los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje

escolar suelen presentarse acompañados de otros síndromes (tales como trastornos del déficit de atención o trastornos específicos del desarrollo del habla y el lenguaje).

La etiología de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar no es conocida, pero se acepta la primicia de los factores biológicos, en interacción con factores no biológicos (como oportunidades para aprender y calidad de la enseñanza). Estos factores están en relación con la maduración biológica, lo que no implica que los niños con estos trastornos estén simplemente en el nivel inferior de un espectro normal y que por lo tanto se pondrán al día con el paso del tiempo. En muchos casos pueden persistir restos de estos trastornos en la adolescencia y la edad adulta.

Por otra parte, ya que enlistamos las dificultades para el diagnóstico, también nos ocuparemos de señalar ciertas pautas que sí apoyarán al diagnóstico y que se deben verificar antes de precipitar alguna respuesta alarmante.

Primero, debe haber un deterioro significativo del rendimiento escolar, valorado a partir de la gravedad definida por el nivel de escolaridad [es decir, qué tanto se aleja de la media de su edad y escolaridad], si hay antecedentes y cuáles son; además, el déficit debe ser específico, en el sentido de que no sea explicable por un retraso mental o por déficits menores de la inteligencia general, debido a que el CI y el rendimiento escolar no son exactamente paralelos la pauta clínica general será simplemente que el nivel de rendimiento del niño sea considerablemente más bajo que el esperado para su edad mental, además de que el déficit debe ser precoz, es decir, debe estar presente desde el comienzo de la educación y no haberse presentado con posterioridad [pues entonces se explicará por causas eventuales, y de cumplir con este requisito, debe haber un seguimiento por parte de los distintos profesores e incluso instituciones por las que pase el alumno], y muy importante, deben estar ausentes factores externos que pudieran justificar suficientemente las dificultades escolares: el diagnóstico de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, según la CIE 10 (1992), debe apoyarse en la presencia de un trastorno en el rendimiento escolar significativo

debido a factores intrínsecos del desarrollo del niño; es decir, para aprender con eficacia, los niños deben tener oportunidades adecuadas, si teniéndolas aun así presentan dificultades, entonces podemos proceder a perfilar un posible trastorno dentro de esta categoría. Por último, obviando un poco este hecho, los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar no pueden deberse directamente a deficiencias visuales o de audición no corregidas.

La CIE 10 (1992) incluye, en el índice F81.0, el trastorno específico de la lectura, que incluye al *retraso específico de la lectura*, "*lectura en espejo*", dislexia del desarrollo y disortografía asociada a trastornos de la lectura.

Lo define como

Déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada. Pueden estar afectadas la capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer. A menudo se presentan dificultades de ortografía concomitantes con el trastorno específico de la lectura... Además del fracaso escolar, suelen ser complicaciones: las faltas de asistencia a la escuela y los problemas de adaptación social... Este trastorno se presenta en todas las lenguas conocidas, pero no hay certeza de si su frecuencia se ve afectada o no por el tipo de estructura del lenguaje y de la escritura (CIE 10, 1992).

3.3 Dislexia: enfoque en el trastorno específico de la lectura más frecuente

Según datos del Instituto Nacional de Rehabilitación (México):

Es quizá el trastorno del aprendizaje más conocido de todos, tanto por el público general como por los médicos. En la literatura internacional se ha descrito que este trastorno afecta del 5 al 17% de la población, aunque su prevalencia se estima entre el 5-10%. En México se ha calculado en un

7.5% lo que la hace aparecer como una de las causas más preocupantes de fracaso escolar.

De cada cien niños, cinco pueden ser disléxicos, es decir, presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura, señalan especialistas del Centro Médico Nacional “La Raza” del IMSS. La prevalencia se estima entre el 5 - 15%, aunque según algunos estudios llega a alcanzar el 17,5%. Es más frecuente en los varones, no se sabe con exactitud la relación exacta y la razón de esta diferencia continúa siendo polémica (Leyva, 2012, p. 4).

Por su parte, J. P. Das (1998) agrega que “Las estimaciones... en la escuela elemental pueden variar entre el 20% y el 10%” y Molina (1998) habla de cifras muy similares. Cabe añadir que, empíricamente, a lo largo de 20 años de enseñanza, comparto la opinión de la maestra Margarita Nieto (1980), que la dislexia es la dificultad del aprendizaje con la que más comúnmente se encuentran los docentes.

Por lo anterior este trabajo se enfocará a informar al docente sobre la dislexia, que se clasifica dentro de F81 de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, con la finalidad de lograr que distinga las necesidades específicas de los alumnos pre disléxicos y disléxicos y se ocupe no solo del aspecto intelectual sino que se centre en estrategias que generen un aprendizaje significativo sin olvidar la motivación emocional ofreciendo un ambiente enriquecedor y adecuado a cada alumno.

Cobra importancia hablar de dislexia no sólo por ser una dificultad específica del aprendizaje escolar y por las cifras mostradas, sino porque se interpone entre un niño que, por razones no del todo comprendidas aún, sufre esta condición y su desempeño escolar presente y futuro. Como mencionamos, es una condición incompatible con nuestro sistema educativo, donde casi todo el conocimiento se transmite a través de la lectura y escritura.

3.3.1 Definición de dislexia

En 1887, Stuttgart, en Berlín, sugirió por primera vez el término *dislexia*. Kussmaul, un año antes, ya había hablado de las perturbaciones en la lectura y escritura como pérdida afásica (Nieto, 1980).

La palabra proviene del latín *dis*, como en *disfunción*, que significa 'dificultad', y del griego *lexía* que se refiere al habla. El término *dislexia* es más preciso para describir la dificultad específica en la lectura... puede ser una discapacidad [dificultad] específica de la lectura asociada a la *incapacidad de trasladar la lengua escrita a la lengua hablada* o viceversa, es decir, incapacidad para escribir las palabras que se dictan... es la característica esencial de la dislexia...

Los niños desarrollan el habla de manera natural, pero la lectura requiere un aprendizaje [que es uno de los procesos más complejos neurológicamente] (Das *et al*, 1998, p. 15).

Según la CIE10 (1992), la dislexia es uno de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, ya que presenta déficits específicos y significativos que no tiene ninguna relación directa con retraso mental, problemas visuales o auditivos, déficits neurológicos o trastornos emocionales, pero que si pueden ir de la mano de otros síndromes, como los trastornos por déficit de atención o trastornos del habla y del lenguaje.

La dislexia es un trastorno de aprendizaje específico, la deficiencia se observa exclusivamente en la interpretación de símbolos gráficos del lenguaje y generalmente no afecta otras áreas del aprendizaje, es de origen neuropsicológico, caracterizado por la dificultad significativa y persistente en la decodificación de las palabras, que afecta a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectura y la escritura. Un niño disléxico confunde letras, cambia sílabas y sustituye unas palabras por otras. Lee sin entender lo que está leyendo y al leer realiza repeticiones, omisiones o adiciones de letras o palabras. Su ortografía es fonética y le falta constancia. Las dificultades están centradas especialmente en la

discriminación fonológica, la decodificación, la memoria a corto plazo, la percepción y la secuenciación (Arroyo 2009).

3.3.1 Etiopatogenia de la dislexia

Es un trastorno que se presenta en todos los idiomas, la incidencia es mayor en niños que en niñas; la dificultad para leer no tiene que ver con el nivel de cociente intelectual, falta de motivación, problemas visuales o la instrucción escolar desfavorables, sino con la dificultad en el aprendizaje mismo, directamente relacionado con los trastornos del lenguaje y la lectura, aunque algunos de los anteriores pueden ser factores que van de la mano.

Estudios recientes concluyen que presumiblemente se puede afirmar que el origen de la dislexia es genético y por tanto hereditario. Se describe a la dislexia como un problema que se hereda de padres a hijos. Hay estudios neurológicos que comprueban que la dislexia es causada por una falla en el hemisferio izquierdo, específicamente en el área temporal izquierda que se produce por una alteración en la organización neural. La etiología está directamente ligada al cromosoma 15 e inclusive se dice que hay familias disléxicas que la heredan; hay estudios que arrojan que por lo menos un 30% de estas familias en primer grado presentan al menos un familiar afectado. (Camargo, 2010)

La profesora Margarita Nieto (1980), decidió referirse a la dislexia como “la dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura debida a la inmadurez neurológica, factores emocionales o a problemas secundarios”, siendo un síntoma determinante la “incapacidad o disminución de la potencialidad para la lectoescritura”. Apoyándose en este concepto, es posible identificarla, aunque se puede abarcar un mayor número de niños con problemas en la lectoescritura. Ella sugiere “estudiar el caso de cada niño disléxico, [ya que] definitivamente varía, y no ocuparse de la dislexia en general”, adaptando los contenidos a cada caso específico, de ahí la importancia de conocer su situación de desarrollo, crecimiento, madurez, capacidad cognitiva y aun el ambiente familiar (pp. 19-20).

También, cabe agregar, que cuando menciona “o a problemas secundarios”, se incluyen lesiones producidas durante el parto o accidentes postnatales, que puedan afectar el desarrollo normal del niño.

3.3.2 Tipos de dislexia

La dislexia, desde una perspectiva neuropsicológica, debe ser entendida como un trastorno específico que algunas personas poseen para procesar la información procedente del lenguaje escrito como consecuencia de ciertos déficits neuropsicológicos de los sistemas funcionales que son responsables de dicho procesamiento, bien sea de tipo evolutivo, bien de tipo adquirido, a pesar de disponer de un nivel de inteligencia normal y de un potencial de aprendizaje adecuado a sus edades cronológicas. Tales déficits, debido a la complejidad de los sistemas funcionales integrados, pueden dar lugar a distintos síntomas lectores (y a veces escritores, tanto a nivel gráfico como ortográfico), que permiten suponer la existencia de varios tipos de dislexia (Molina *et al*, 1998, p. 15).

Siguiendo esta línea, al declarar que la dislexia puede ser atribuida a diferentes causas, algunos autores, como Nieto (1980), están a favor de hacer subcategorías de los tipos de dislexia. Además, explican que “es más sencillo el diagnóstico, pronóstico y [sobre todo] determinar el tratamiento”. Por lo anterior, tiene sentido hablar de las siguientes subcategorías, según su etiología (pp. 18-19) [cabe señalar que la CIE en el F81.0, como se puntualizó en su momento, sólo considera la dislexia del desarrollo]:

Dislexia genética, evolutiva, específica o de desarrollo.

Se le llama así porque evoluciona con el tiempo, de acuerdo a la madurez del niño; es específica porque las deficiencias se observan directamente en la interpretación y escritura de los símbolos gráficos del lenguaje, y puede no afectar otras áreas del aprendizaje. Casi siempre se presenta en el transcurso de las etapas del desarrollo infantil, por eso se llama de desarrollo.

Dislexia traumática, secundaria o sintomática.

Es el retardo en el aprendizaje de la lectoescritura por daño orgánico cerebral, que puede ser causado por traumatismos, hipoxia, secuelas de meningoencefalitis, entre otros. Estos niños presentan trastorno cortical perceptivo y dificultades en la función simbólica del lenguaje.

Dislexia por inmadurez.

Los niños presentan un retardo en la maduración de las funciones gnósico-práxicas, pero que curiosamente pueden compensar por sí solos.

Otros autores, como Jordan (1982, pp. 14-16), además categorizan en:

Dislexia visual.

Se trata de la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso. El problema no es una visión deficiente, sino la imposibilidad de interpretar con precisión lo que se ve. Estos niños ven invertidas las letras e inclusive también parte de las palabras.

Dislexia auditiva.

Es el tipo de dislexia más difícil de corregir, debido a que los niños no tienen la habilidad de percibir los sonidos por separado. La mayoría de los niños disléxicos auditivos tienen audición normal. Tienen gran dificultad para el deletreo y la composición, debido a que no pueden diferenciar el sonido de las vocales y consonantes, y aún peor asociarlos con los símbolos gráficos.

3.4 Diagnóstico diferencial

Es claro que no es responsabilidad del docente saber diagnosticar la dislexia, sin embargo, el conocimiento sobre indicadores pre-disléxicos y la labor de observación durante su intervención en las aulas, serán de utilidad para tener una mejor idea de lo que implica y alertarse ante los signos presentados, lo que le ayudará a tomar los primeros pasos para identificar de manera adecuada si las dificultades en el aprendizaje se deben a la dislexia o a otras causas, orientando y

canalizando con profesionales a los padres, para obtener un diagnóstico tan pronto como sea posible.

Algunas pautas que el CIE 10 (1992) recomienda tomar en cuenta:

El rendimiento de lectura del niño debe ser significativamente inferior al nivel esperado de acuerdo a su edad, su inteligencia general y su nivel escolar. El mejor modo de evaluar este rendimiento es la aplicación de forma individual de tests estandarizados de lectura y de precisión y comprensión de la lectura. La naturaleza exacta del problema de lectura depende del nivel esperado de la misma y del lenguaje y escritura. Sin embargo, en las fases tempranas del aprendizaje [se puede detectar desde preescolar, haya enseñanza formal de la lectoescritura o no] de la escritura alfabética, pueden presentarse dificultades para recitar el alfabeto, para hacer rimas simples, para denominar correctamente las letras y para analizar o categorizar los sonidos (a pesar de una agudeza auditiva normal). Más tarde pueden presentarse errores en la lectura oral como por ejemplo:

- a) Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.
- b) Lentitud.
- c) Falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo.
- d) Inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras.

También pueden presentarse déficits de la comprensión de la lectura, como las siguientes:

- e) Incapacidad de recordar lo leído.
- f) Incapacidad de extraer conclusiones o inferencias del material leído.
- g) El recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar a preguntas sobre ella.

Es frecuente que en las etapas finales de la infancia y en la edad adulta, las dificultades ortográficas sean más importantes y de la lectura. Es

característico que las dificultades ortográficas impliquen a menudo errores fonéticos y parece que, tanto los problemas de lectura como los ortográficos, pueden ser en parte consecuencia de un deterioro de la capacidad de análisis fonológico.

En cuanto a la dificultad específica del lenguaje, recomienda tomar como criterios:

- Nivel auditivo de 25dB en frecuencias conversacionales.
- Indicadores emocionales y conductuales sin alteraciones.
- CI de ejecución superior a 85.
- Sin presencia de signos de alteración neurológica.
- Destrezas motoras del habla sin alteraciones.

Es prioritario hacer un diagnóstico diferencial tomando en cuenta el contexto educativo y cultural, así como los resultados de las pruebas de cociente intelectual (CI) y de rendimiento personal, de acuerdo a su edad.

La oportunidad única de un diagnóstico diferencial, el número de síntomas disléxicos y el tiempo de padecerlos, determinarán el tiempo de la rehabilitación, siempre y cuando haya un tratamiento adecuado.

El diagnóstico diferencial se puede hacer bajo los siguientes criterios, y se identifican a continuación ciertos indicadores a tomar en cuenta:

Con retraso general (CI \leq 70)

Los niños con retraso mental manifiestan un atraso general, que se puede observar desde temprana edad en el desarrollo de sus habilidades motrices, sociales y cognitivas, como sostener la cabeza erguida, seguir un objeto coordinando los movimientos oculares, sentarse solo, caminar, controlar esfínteres, entre otros, hasta un atraso de uno o dos años en todos los aspectos relacionados con su cociente intelectual. “Un niño con un CI menor a 50 tendrá grandes dificultades para aprender a leer y escribir, pero su problema no es una habilidad específica de la lectura y escritura, [y por lo tanto] se puede concluir que no es disléxico” (Hornsby, 2007 p.56).

Con lento aprendizaje (CI de 71 a 84)

“Un alumno con lento aprendizaje no alcanza la misma rapidez que el grupo de su edad, aunque su nivel de comprensión y adquisición sean adecuados”. Simplemente su ritmo es más lento y se puede deber a causas físicas, como trastornos motores debidos a problemas médicos crónicos, secuelas de enfermedades, como efecto secundario de fármacos neurolépticos usados para esquizofrenias, epilepsia o en cuadros depresivos. “La lentitud puede presentarse en el ámbito motor, en el de pensamiento y en el de lenguaje” (Diccionario de psicología y pedagogía, 2005, p. 371).

Con problemas emocionales

Las perturbaciones emocionales pueden tener dos tipos de etiología: las que se desarrollan sin causa aparente, y las que son causadas por algún evento externo (como la llegada de un nuevo integrante a familia o la pérdida de un ser querido). En ambos casos, el estado del niño se caracteriza por inquietud, confusión, incapacidad y preocupación, causando la interrupción de un proceso, y se manifiesta por una conducta anormal, como puede ser, el desfase en el área académica. (Hornsby, 2003, p.56)

Con trastornos psiquiátricos (como depresión u otros)

De acuerdo a la CIE10 (1992) los episodios depresivos incluyen una pérdida de interés y disfrute de las cosas, disminución de vitalidad, que lleva a la reducción de su actividad, y a un cansancio exagerado sin ninguna causa aparente. También son manifestaciones de los episodios depresivos:

- a) la disminución de la atención y concentración,
- b) la pérdida de la confianza en sí mismo y sentimientos de inferioridad,
- c) las ideas de culpa y de incapacidad,
- d) una perspectiva sombría del futuro,
- e) los pensamientos y actos suicidas o de autoagresión,
- f) los trastornos del sueño (despertarse dos o más horas antes de lo habitual, o insomnio), y
- g) la pérdida del apetito.

La depresión del estado de ánimo varía escasamente de un día para otro y suele responder a acontecimientos o situaciones estresantes. La incidencia se da en todos los grupos de edad.

Pueden presentarse tres formas: leve, moderada y grave; la duración de los síntomas debe de ser de al menos dos semanas, aunque si los síntomas son de comienzo brusco, la depresión puede ser aceptada como diagnóstico (pp. 143-152).

Con hiperactividad

La hiperactividad es una condición neurológica. Un niño hiperactivo “es aquél que nunca descansa..., se distrae sin cesar, exige atención constante y duerme muy poco... Desde luego, su comportamiento es una barrera para el aprendizaje, aunque no necesariamente implica que el niño sea incapaz de aprender a leer y escribir. Sólo un disléxico de cada cien es hiperactivo de manera genuina, de modo que la hiperactividad no es un indicativo certero de dislexia... Los disléxicos pueden parecer aburridos y distraídos, y tener dificultad para concentrarse. Esto no se debe a hiperactividad, sino a la pérdida de interés en tareas *imposibles* de lectura y escritura” (Hornsby, 2007 p.57).

Con pereza y desinterés

Debido a las diferencias de personalidad entre los individuos, cada cual puede tener preferencias diferentes por las materias que se imparten en los cursos escolares. Algunos alumnos podrán preferir las clases teóricas, otros las que presenten un enfoque práctico. El hecho de que el alumno se muestre perezoso o desinteresado por la lectura y la escritura, o que repruebe exámenes, no quiere decir necesariamente que el niño sea disléxico.

Con disminución de la agudeza visual o auditiva (dificultad \geq 40%)

Para determinar este diagnóstico, se debe probar la agudeza visual y auditiva. Al señalar una dificultad mayor o igual al 40% nos referimos, en cuanto a visión, a una agudeza visual menor o igual a 20/12. En cuanto a la agudeza auditiva, se pueden usar varios métodos para evaluar la audición de un niño como la

audiometría, en función de su edad, desarrollo y estado de salud. Las pruebas del comportamiento implican la observación cuidadosa de la respuesta conductual del niño a los sonidos, como el discurso calibrado y los tonos puros. Los tonos puros son las distintas frecuencias de los sonidos, por tanto, de manera empírica se puede señalar si existe la posible presencia de un problema, pero para mediciones certeras se debe consultar a un especialista.

Para fines prácticos, cuando hay antecedentes de bajo rendimiento escolar, deben los docentes conducirse con cautela, ya que en algunos casos se requieren de estudios especiales. Primero que nada, debemos asegurarnos que tanto la visión como la audición del niño están en condiciones normales, hablando con los padres sobre posibles señales de dificultad visual/auditiva que los niños muestran en clase.

Al respecto, Nieto (1980) señala que “el movimiento de los ojos debe de seguir los movimientos de la cabeza y de la mano; cuando esto no sucede, hay dificultad en la lectura y escritura... debido a la falta de coordinación visomotriz, la lectura será lenta y también habrá defectos en el trazo de las letras” (p. 16).

Las anomalías de la audición, como la anacusia (sordera) e hipoacusia (disminución de la agudeza auditiva), ocasionan ausencia o disminución de lenguaje. “Un hipoacúsico no puede modular la voz adecuadamente debido a que no se escucha a sí mismo y no puede autocorregirse cuando está hablando” (Nieto, 1980, p. 9); consecuentemente, esto provoca retardos del lenguaje por falta de estimulación auditiva, y por lo tanto, también problemas en la adquisición de la lectoescritura.

Con falta de madurez

Para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura, el niño debe alcanzar un grado de madurez en los distintos campos del desarrollo humano: afectivo, social, cognitivo, de lenguaje, físico y motriz.

Para poder empezar a leer y escribir es necesario un ambiente rico en oportunidades de aprendizaje, pero también a nivel de sistema nervioso central

debe haber cierto grado de madurez, que está a expensas de factores orgánicos y fisiológicos. Por lo tanto, si no hay madurez cerebral, no hay aprendizaje (Arroyo, 2009).

Con problemas de lenguaje

Los problemas de lenguaje pueden estar asociados a varios factores, desde actitudes de sobreprotección de los padres hacia los hijos, que no estimulan o corrigen su lenguaje, así como causas neurológicas, que ocasionan errores como confundir fonemas parecidos en su sonido. El niño, al iniciar el proceso formal de lectoescritura, puede tratar de escribir y leer como él habla. Es importante diferenciar un trastorno de afasia (pérdida de capacidad de producir o comprender el lenguaje, debido a lesiones en áreas cerebrales especializadas en estas funciones, se relaciona exclusivamente con el lenguaje oral) y disfasia (trastorno del lenguaje equivalente a una forma menor o indeterminada de afasia), de la dislexia, ya que son anomalías diferentes pero que a veces se acompañan (Thomson, 1992).

Por la cantidad de factores a evaluar y las posibilidades tan abiertas que hay de que sea disléxico un niño o no lo sea, es decir, que se pueda confundir el diagnóstico si no se tiene la experiencia profesional adecuada, es que se recalca el papel del docente como observador, que orientará a los padres a buscar ayuda profesional para un adecuado diagnóstico en caso de detectar signos que pudieran significar dislexia. Con este último fin, a continuación se desarrolla una serie de evaluaciones para el docente, basadas en las etapas del desarrollo, mencionadas en el primer y segundo capítulo, y en los signos que se observaron a lo largo de este capítulo, esperando que estas herramientas le sean útiles al docente para detectar tempranamente a un niño con dislexia y canalizarlo adecuadamente, en aras de un desempeño escolar exitoso.

3.5 Guía de indicadores pre disléxicos

Cuando la observación cotidiana del desempeño de los niños arroja signos de alerta sobre algún alumno, es necesario que el docente esté preparado para ello,

con los conocimientos necesarios para ayudar. Más aun, el docente, cuando tiene una recurrente sospecha de que un alumno suyo presenta un problema de aprendizaje e intuye que el niño puede padecer dislexia, debe continuar indagando, por lo que se recomienda para comenzar, entrevistar a los padres de familia para conocer los antecedentes personales y familiares del niño.

Siendo el objetivo primordial de este trabajo, buscar que los profesores tengan herramientas que les permitan orientar a los padres y canalizar adecuadamente a sus alumnos, a continuación se ofrecen diversos cuadros que ayudarán a los docentes, como se propuso desde un principio, a detectar tempranamente y con mayor seguridad un posible caso de dislexia.

Como se mencionó arriba, es necesario conocer los antecedentes familiares y personales del infante. El primer cuadro que se ofrece es justamente sobre esto, y busca conocer diversos indicadores que pudieran confirmar la necesidad de continuar la indagación e investigación específicas con cierto alumno, habiendo precedentes razonables.

El **Cuadro 1** de indicadores pre disléxicos, mostrado en la página siguiente, divide algunos antecedentes, tanto personales como familiares, en cuatro ámbitos: el primero, indaga si hay una situación notable circundante al nacimiento; la segunda pregunta acerca del desarrollo del niño antes del entrar al preescolar; la tercera categoría aborda aspectos somáticos, como la salud, y la nutrición; y finalmente la cuarta categoría toma en cuenta aspectos familiares que puedan influir en el infante, como antecedentes probablemente hereditarios y el ambiente emocional actual en el que se está desarrollando el niño. Claramente se toman en cuenta, muy superficialmente en esta primera evaluación, los aspectos en los que ya profundizamos en capítulos anteriores, como el ambiente familiar, el desarrollo motriz grueso, si las señales de inteligencia han estado dentro de la media y si hay algún impedimento físico para su desarrollo ideal como una enfermedad o desnutrición.

Cuadro 1. Marcar con una ✓ en caso de afirmación.

¿Sufrió el niño incidentes prenatales o postnatales?								
Sufrió demoras e n l a maduración al...	Sostener la cabeza	Incorporarse	Sentarse	G a t e a r	Pararse	Caminar	H a b l a r	
¿Es posible que padezca de hiperactividad?								
¿Padece alguna enfermedad crónica?								
¿Padece alguna discapacidad?			Sordera, disminución auditiva...					
			Agudeza visual disminuida...					
¿Tiene algún grado de desnutrición?								
En su familia ¿hay antecedentes de problemas con la lectura-escritura?								
En su familia ¿hay parientes zurdos o ambidiestros?								
¿Hay algún problema de disfunción familiar?								
¿Hay maltrato hacia el niño?								
¿Hay algún factor o situación que pueda estar alterando emocionalmente al niño?								

Antecedentes personales y familiares del niño. Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

A continuación de haber recopilado estos datos preliminares sobre el desarrollo del niño, se sugiere utilizar las siguientes guías de indicadores pre disléxicos para detectar dificultades con las que se pueda enfrentar el niño, de acuerdo a la etapa de lectoescritura en la que se encuentre el alumno.

El **Cuadro 2** de indicadores pre disléxicos es una guía enfocada a niños en edad preescolar. Los indicadores en el siguiente cuadro se agrupan en las siguientes categorías: cognitivos (motricidad fina y gruesa, memoria, pensamiento), psicológicos, y, acorde a la división en el Programa de Educación Preescolar 2011 de la SEP, en indicadores sobre la comunicación oral y escrita.

Aunque se incluyan estos indicadores, debemos tener en cuenta que, acorde con la Secretaría, las escuelas no están obligadas a enseñar a leer y escribir, sino simplemente propiciar el interés del niño y potenciar sus habilidades. Sin embargo, sí hay una serie de estándares que se espera alcanzar al concluir la educación

preescolar, a los cinco o seis años. Esta será la diferencia entre el siguiente cuadro y el cuadro 3, centrando el tercer cuadro en los estándares.

Cuadro 2. Guía de indicadores pre disléxicos en niños que cursan el tercer año de preescolar y que tienen ya cumplidos los 6 años. Marcar con una ✓ en caso de afirmación.

Indicadores cognitivos	
El atraso en el aprendizaje es significativo desde que inició la etapa preescolar y no hay antecedentes de lesiones orgánicas o deterioro mental.	
Dificultad para aprender rutinas.	
Falta de definición de mano.	
Mirada no lateralizada al describir imágenes o leer.	
Dificultad para retener secuencias (días de la semana, estaciones o meses).	
Muestra desinterés por aprender.	
Falta de habilidad para recordar el nombre de los colores.	
Dificultad para orientarse en el espacio.	
Problemas de memoria a corto plazo.	
Problemas de atención.	
Dificultad para anudarse las agujetas, abotonarse o subir cierres.	
Imposibilidad de seguir más de una instrucción verbal a la vez.	
Dificultad para dibujar un círculo.	
Coloreado inadecuado.	
No recorta figuras con tijeras.	
Rechazo a armar rompecabezas.	
Excelente en juegos de cartas, ajedrez o con juegos de computadora.	
Indicadores psicológicos	
Alternancia de “días buenos” y “días malos” sin razón aparente.	
Parece perezoso.	
Indicadores de acuerdo al Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación. Aspectos: lenguaje oral y escrito	
Retraso para aprender a hablar con claridad.	
Discriminación auditiva de vocales insuficiente.	
Dificultad para aprender el alfabeto.	
Dificultad para deletrear visualmente.	
Deficiencias de percepción visual.	
Conteo uno a uno incorrecto.	
Escritura de números y letras en espejo.	

Indicadores pre disléxicos en niños preescolares con 6 años cumplidos. Elaboración propia a partir de diversas fuentes. Lorena Cortés(2014)

Cuadro 3. Guía de indicadores pre disléxicos observables en alumnos con 6 años de edad, que cursan el primer año de educación escolar.

Marcar con una ✓ en caso de afirmación.

Indicadores con base en los Estándares Curriculares	
Habilidad verbal poco desarrollada (presenta severas dificultades).	
Realiza operaciones matemáticas pero no entiende los problemas.	
Encuentra difícil seguir más de una instrucción verbal a la vez.	
Problemas de percepción en formas y cantidades.	
Se le dificulta copiar del pizarrón.	
Da explicaciones profundas acerca de cómo suceden las cosas.	
Resuelve con facilidad problemas cotidianos.	
Construye modelos con juguetes aunque no sepa leer las instrucciones.	
Se expresa con habilidades verbales y no escritas.	
Puede distinguir la letra mayúscula con que inicia su nombre.	
Hábil en juegos con cartas, ajedrez o juegos computarizados.	
Indicadores psicosociales	
Es tímido.	
Le falta autocontrol.	
Rechazo de los niños de su edad.	
Hace preguntas sensibles.	
Indicadores psicológicos	
Tiene poca concentración.	
Es desorganizado.	
Muestra ánimo investigador.	
Indicadores psicomotrices	
No es muy coordinado.	
Confunde su lateralidad.	
Le cuesta trabajo anudarse las agujetas.	
No puede dibujar un círculo.	
Colorea fuera de los contornos.	
Incapacidad para recortar figuras.	
No arma rompecabezas simples.	
Puede ser ambidiestro.	

Indicadores pre-disléxicos en niños de cinco años. Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

El siguiente cuadro muestra signos más claros de dislexia en alumnos que ya comenzaron el proceso formal de escritura y se encuentran en segundo y tercero de primaria.

Los siguientes dos cuadros, cuatro y cinco, precisarán los errores que los alumnos disléxicos cometen al leer y escribir, respectivamente, señalando errores concretos cometidos frecuentemente y que son signos más claros de dislexia.

Cuadro 4. Errores disléxicos en **lectura** en niños que iniciaron el proceso formal de aprendizaje de la lectoescritura. Marcar con una ✓ en caso de afirmación.

Inventa historias relacionadas con las imágenes, sin relación con lo escrito.	
Dificultades para decir y hallar la palabra.	
Problemas para recordar las palabras.	
Mala memoria para dígitos y frases.	
Articulación inexacta de los sonidos.	
Mala percepción fonética y dificultades para formar secuencias de sonidos.	
Lee con lentitud y titubeos.	
Sigue el texto con el dedo.	
Pierde el punto en la lectura.	
Titubea al leer en voz alta, cambiando constantemente la entonación.	
Emite el sonido de letra por letra pero no logra pronunciar la palabra.	
Adivina las sílabas o palabras aunque no tengan sentido con el texto.	
Lee las sílabas o palabras al revés: 'al' por 'la', 'le' por 'el'.	
Acomoda las letras en desorden: 'sano' por 'asno'.	
Confunde las vocales.	
Se equivoca al leer las consonantes iniciales. Rotaciones (b por d).	
Se equivoca al leer las consonantes iniciales. Inversiones (b por p).	
Cambia las sílabas o palabras por otras de apariencia similar ('hora' por 'Nora', 'junio' por 'julio').	
Omite o lee dos veces palabras cortas como: 'sí', 'no', 'en', 'cual'.	
Agrega sílabas o palabras que no aparecen en el texto.	
Pronuncia las sílabas en desorden.	
Cuando se le dice el nombre de alguna letra no puede encontrarla en un letrero.	

Errores comunes que los niños con dislexia presentan al leer. Elaboración propia a partir de diversas fuentes. Lorena Cortés (2014)

Cuadro 5. Errores disléxicos en **escritura** formal cuando copia o se le dicta. Marcar con una ✓ en caso de afirmación.

Agarra el lápiz con el puño completo o con desgano.	
Persistente tendencia a escribir los números y las letras en espejo.	
Escribe la p por q (inversión).	
Escribe la q como b (inversión).	
Escribe la n como u (rotación).	
Escribe la m como w (rotación).	
Escribe la d como q (rotación).	
Escribe la p como b (rotación).	
Escribe la f como t (rotación).	
Omite letras en las palabras.	
Omite palabras en el texto.	
No puede escribir la letra correcta cuando se le indica el sonido.	
No puede escribir las letras cuando se le dictan por nombre.	

Errores comunes que los niños con dislexia presentan al **escribir**. Elaboración propia a partir de diversas fuentes. Lorena Cortés (2014)

Al mismo tiempo de observar al niño y evaluar los indicadores pre-disléxicos, se deben tener muy presentes las siguientes consideraciones:

- Distinguir entre las dificultades escolares debidas a la falta de una enseñanza y oportunidades adecuadas y las causadas por algún trastorno individual, como problemas emocionales y déficits visuales o de audición.
- El trastorno debe presentarse durante el ingreso al jardín de niños o en el ingreso a la primaria.
- Nadie tendrá todos los síntomas.
- Algunos síntomas son más comunes que otros.
- El grueso de la población tiene, por lo menos, dos o tres de estos síntomas en algún grado, sin ser disléxico.
- El número de síntomas que se ven en un niño en particular no indica si la dificultad es leve o severa. Esto únicamente lo determinará un especialista.
- Es importante considerar si las conductas son persistentes o si aparecen en lapsos.

- Ante todo, es primordial que el docente mantenga comunicación con los padres sobre el desempeño escolar del niño y su desarrollo, no apresurándose a alarmar sobre un diagnóstico precipitado y sin bases suficientes.
- La observación objetiva y precisa, proporcionará datos para un diagnóstico oportuno, el cual debe ser llevado a cabo por un profesional de la psicología infantil. El docente deberá facilitar la información de sus observaciones a dicho especialista y expresarle las razones que fundamenten su sospecha de que el niño padezca dislexia.
- La ayuda adecuada determinará el tiempo de la recuperación.
- La inadecuada adaptación a la vida escolar puede generar otros factores que lleven al fracaso escolar.

Por lo anterior, se sugiere ser precavido y prudente con las afirmaciones que se hagan antes de alarmar a la familia del niño. La comunicación, la observación y el uso adecuado y moderado de estas herramientas (los cuadros), ayudarán al docente a tener mayor certeza al canalizar a un niño con un especialista; así mismo, una constante actualización y retroalimentación sobre estos temas, sumado a la experiencia en las aulas, dotarán a las educadoras de mayor cuidado y precisión para detectar algún padecimiento, como la dislexia.

3.6 Recomendaciones terapéuticas

Después de haber realizado una observación exhaustiva, haber utilizado las herramientas (los cuadros 1,2,3,4 y 5) proporcionados y haberse comunicado con los padres del niño para determinar si hay signos pre-disléxicos, será necesario orientar pertinentemente a los tutores para buscar la ayuda de un equipo multidisciplinario (psicólogos, neuropediatras y pedagogos) que proporcione un diagnóstico certero. Una vez obtenido éste, por su parte, el docente, se sugiere que continúe con el objetivo de hacer un plan auxiliar de enseñanza, el cual debe incluir las siguientes recomendaciones:

1. Determinar metas pedagógicas concretas que incluyan habilidades y aprendizajes esperados adaptados a las nuevas circunstancias.

2. Decidir si se requiere ayuda adicional de algún terapeuta (de lenguaje, de aprendizaje, de psicomotricidad).
3. Definir las técnicas y métodos, ya adaptados, para llevar a cabo el plan de trabajo.
4. Incluir a los padres para que, en un trabajo conjunto, den continuidad a los esfuerzos realizados en el aula. Dar las indicaciones adecuadas y pedir el apoyo necesario para el correcto desarrollo del programa.

Definitivamente, tras un diagnóstico positivo de dislexia, el ambiente escolar debe favorecer con más énfasis un entorno tolerante e inclusivo, que respete y considere las diferencias, permitiendo un óptimo desenvolvimiento tanto del niño con dislexia como del niño regular. Además, las educadoras y el personal de apoyo deben estar conscientes de que (Rawal, 2011, pp. 164-170):

- Los niños con rasgos disléxicos aprenden de manera diferente que sus compañeros; aun así, son tan capaces como sus pares.
- Generalmente necesitan atención individual, hablando de modificaciones a los planes de trabajo.
- Es más fácil establecer un ambiente de aprendizaje que apoye a todos los alumnos que hacer un plan diferente para cada uno. Sería imposible.
- Se deben programar actividades que busquen como resultado habilidades muy específicas.
- El niño tiene otras habilidades que pueden ayudar a monitorear sus propios errores.
- La mayoría de los niños con dislexia necesitan más tiempo para completar sus trabajos.
- Todo tiene un lugar. Ser organizado ayuda al niño a organizarse, recuérdole que 'todo debe estar en su lugar'. Refuerce su orden.
- Planear metas que el niño pueda alcanzar para evitar frustraciones para ambos, alumnos y maestros.
- Al dar indicaciones es necesario que todos los alumnos estén prestando atención; hay que dar una sola indicación a la vez, y hay que asegurarse de que las entendió pidiéndole que las repita.

- Muchas veces funciona, sobre todo en actividades físicas y recreo, las palabras: “detente-mira-escucha”. O el uso del semáforo, que funciona de la misma manera con las actividades del jardín de niños usando los tres colores para regular el comportamiento.
- Las habilidades verbales pueden ser un punto que se debe de favorecer y reforzar.
- Reconocer siempre su esfuerzo y logros, aunque no sean en lectoescritura.
- No olvidar a sus compañeros, a ellos les servirá de la misma manera los esfuerzos adicionales que se puedan realizar para facilitar el aprendizaje.
- Es humano no saberlo todo, buscar ayuda profesional se vale.

Finalmente, insistimos poniendo énfasis en que si bien es cierto que los profesores no deben ser especialistas en trastornos del aprendizaje, también es cierto que su capacidad de observación (por el amplio tiempo que comparten con los niños), la actualización en estrategias que fomenten el aprendizaje de la lectoescritura y una actitud siempre dispuesta, favorecerán significativamente en el desarrollo cognoscitivo y emocional de los niños.

En el siguiente capítulo se proponen actividades que bien pueden ser incluidas en el acervo de estrategias pedagógicas de los docentes, en beneficio de los alumnos, y las cuáles buscan favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros años de educación básica.

CAPÍTULO IV. Propuesta de un curso dirigido a personal docente para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de educación básica

4.1 Justificación

La decisión de enseñar a leer y escribir en jardín de niños en ocasiones se vuelve una decisión difícil, debido a falta de conocimientos de las educadoras en cuanto a estrategias para iniciar el proceso formal, y se torna más grave aun cuando se encuentran con un alumno con algún problema de aprendizaje en el aula. Ya en la primaria, es cierto que es una exigencia la enseñanza de la lectoescritura, pero la preocupación por cumplir con las metas establecidas por las instituciones educativas, las pocas horas de clases para cumplirlas, y la aplicación de métodos improvisados, llevan de la mano a factores de riesgo, en donde los más afectados son los alumnos.

La presente propuesta será de utilidad a los docentes y personal de apoyo de preescolar y primeros años de primaria, debido a que dotará de información, sentido y seguridad a aquellas actividades que son propias de este nivel; además complementará la habilidad de observación de los docentes para poder detectar signos pre-disléxicos, permitiendo así orientar con mayor certeza y bases a los padres de familia.

De esta manera, se hace una aportación en el área de psicología educativa, en donde se debe promover más la prevención de trastornos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura, buscando las estrategias adecuadas que los docentes puedan aplicar para canalizar de manera temprana a sus alumnos, evitando en ellos futuros trastornos emocionales y fracaso escolar.

La importancia de abordar esta problemática es debido a la tendencia que se está presentando en las escuelas, sobre todo particulares, de apresurar a que los niños lean y escriban desde los 5 años. Modifican sus programas como si se estuviera enseñando a niños en edad escolar, y presionan tanto a padres de familia como a profesores, obligando a realizar tareas repetitivas sin ningún fundamento más que

el preparar mecánicamente a los niños, lo cual es completamente contrario al espíritu de la educación preescolar y a lo presentado en este trabajo: si se quiere que los niños aprendan a escribir y leer tempranamente se debe propiciar a partir del interés y no de una obligación, creando un ambiente de aprendizaje que apueste por el constructivismo; ahora bien, también es cierto que no todos los niños tendrán el desarrollo necesario para lograr estas tareas, por tanto el docente debe estar preparado para ser flexible y adaptar los programas a las características de cada niño, y no obligar, infructuosamente, a que todos los niños se adapten al programa.

4.2 Objetivos

Objetivo general: Al terminar el curso para personal docente, que enseña a leer y escribir en los primeros años de educación básica, los profesores emplearán estrategias para identificar las dificultades a las que se pueden enfrentar los niños durante el proceso, así como para mejorar las habilidades de aprendizaje con actividades destinadas a conseguir el éxito escolar y evitar problemas emocionales futuros.

Objetivos específicos:

1. Proporcionar un marco de referencia conceptual sobre trastornos de aprendizaje, de utilidad para docentes, interesados e involucrados en la enseñanza de la lectoescritura durante los primeros años de educación escolar.
2. Informar sobre la importancia de estimular las gnosias visuales y táctiles para que el niño alcance cierto grado de madurez y esté capacitado para aprender a leer y escribir.
3. Conocer la importancia de la fonética y la lingüística para poder enseñarlas, adquiriendo habilidades para distinguir las similitudes y diferencias cuando se escuchan sonidos y su relación con las letras.

4. Buscar el dominio de la relación fonema-grafema, así como la adquisición y desarrollo del lenguaje para la mejora significativa de los aspectos lingüísticos y mentales.
5. Estimular las habilidades de razonamiento, propiciando acciones que permitan comprender, reflexionar y estimular resultados a través de inferencias, utilizando la información que se posee.
6. Lograr el desarrollo de las áreas sensoriomotrices deficientes en el niño, brindándole bases que lo ayuden a adquirir elementos de la lectoescritura antes de comenzar el aprendizaje formal y sostener los conocimientos logrados.

Los objetivos específicos, a excepción del primero que es concientizador e informativo, están pensados para potenciar el logro de los Estándares Curriculares que la Secretaría de Educación Pública plantea en el Programa de Educación 2011.

4.3 Participantes

Perfil de los participantes en el programa:

Características personales

Edad: Sin restricción.
Sexo: Indistinto.
Nivel socioeconómico: Sin restricción.

Características profesionales

Escolaridad: Técnicos profesionales en puericultura, asistente educativo; normalistas; licenciados en psicología, pedagogía, educación preescolar y primaria.
Conocimientos previos: PE 2011, Programas de Estudio de los tres primeros años de primaria y experiencia de seis meses frente a grupo.

Características institucionales

Institución de pertenencia: CENDI Key Ellen
Localización geográfica: Distrito Federal, México.
Condición personal característica: Docentes y personal de apoyo.

- Forma de selección: Educadoras, personal de apoyo y profesores de educación primaria que tengan interés y tiempo para cumplir con todas las sesiones.
- Forma de convocatoria: Como requisito de actualización para trabajar en el CENDI Key Ellen.
- Modalidad didáctica: Curso taller.
- Número de participantes: Mínimo seis, máximo doce.

Características técnicas de un curso-taller: Evento de capacitación o actualización donde los participantes llevan a cabo actividades de aprendizaje tanto en conocimientos (conceptos, enunciados, teorías o enfoques metodológicos), como en habilidades, destrezas, técnicas y procedimientos, que son diseñados deliberadamente para generar un producto o servicio con una fundamentación o sustento teórico.

4.4 Escenario

INSTITUCIÓN				
Descripción: Centro de Desarrollo Infantil Key Ellen, ubicado en la delegación Cuajimalpa, Distrito Federal; con veinte años de experiencia académica.				
Instalaciones del aula donde se llevará a cabo el curso				
Dimensiones	40 metros, mínimo.			
Mobiliario	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Mesas</td> <td rowspan="2">De acuerdo al número de participantes.</td> </tr> <tr> <td>Sillas</td> </tr> </table>	Mesas	De acuerdo al número de participantes.	Sillas
Mesas	De acuerdo al número de participantes.			
Sillas				
Iluminación	Sí			
Ventilación	Sí			
Equipo necesario	Computadora, pantalla y proyector.			

4.5 Materiales e instrumentos

Nombre	Descripción	Cantidad
INSTRUMENTOS		
Manual de actividades para enseñar a leer y escribir a preescolares.	Cuadernillo con las actividades propuestas, organizadas por sesiones de trabajo.	Uno por participante.
Guía de indicadores pre-disléxicos.	Son listas de cotejo elaboradas para la detección y registro de indicadores pre-disléxicos.	Uno por participante.
Instrumento no	Cuestionario de	Dos por participante.

estandarizado.	conocimientos básicos sobre problemas de aprendizaje. Se aplicará como pretest-postest del curso.	
Pizarrón de los saberes.	Espacio reservado para anotar o pegar los productos de la sesión.	Uno por el grupo.

MATERIALES		
Presentaciones con diapositivas.	Proyecciones con contenido teórico y conceptual, con ejemplos y actividades propias para preescolares.	Según se requiera en la sesión. Una por el grupo.
Juguetes didácticos	Material didáctico que se presentará en ciertas ocasiones a los participantes como apoyo en el trabajo con niños.	Variable, buscando la mayor variedad posible para el grupo.
Utilerías y objetos cotidianos	Materiales diversos que sirven como auxiliares para la realización de las actividades.	Variable, acorde a las actividades requeridas.
Papelería	Diferentes materiales como hojas, rotafolios, plumones, entre otros, para desarrollar las actividades y elaborar los productos de la sesión.	Variable, acorde a las necesidades y requerimientos del grupo.
Materiales audiovisuales	Música e imágenes que serán necesarias para algunas actividades.	Variable, acorde a las actividades realizadas.

4.6 Producto propuesto

Evento propuesto:	Curso-taller.
Duración:	18 horas.
Sesiones:	6 sesiones de 3 horas cada una.
Técnicas sugeridas:	Conferencia informativa, concientización, situaciones didácticas en grupo: exposición, trabajo en equipo, lecturas en voz alta; actuaciones, juegos didácticos.
Instructores:	Personal capacitado sobre temas de aprendizaje, con amplia experiencia en enseñanza en preescolar y primaria y amplio conocimiento de las teorías cognitivas y constructivistas.

4.7 Cartas descriptivas

Objetivo específico: 1. Proporcionar un marco de referencia conceptual sobre trastornos de aprendizaje , de utilidad para docentes, interesados e involucrados en la enseñanza de la lectoescritura durante los primeros años de educación escolar.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Evaluación	Contenidos
Test de conocimientos previos. (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se repartirá un cuestionario por integrante para verificar qué conocimientos previos poseen. ➤ Los participantes deberán contestar con toda sinceridad las preguntas planteadas, son sólo con fines estadísticos. 	Cuestionario de conocimientos básicos sobre problemas de aprendizaje.	Con un instrumento no estandarizado: cuestionario en Anexo 1	El psicólogo desarrollará los temas: <ul style="list-style-type: none"> • conceptos básicos, • desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial del niño preescolar, • autoconcepto, • dificultades en el aprendizaje, • ¿qué es la dislexia? • los tipos de dislexia que hay, e • indicadores pre-disléxicos a los que hay que prestar atención.
Presentación con diapositivas: Marco teórico. (90 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se iniciará con la presentación del psicólogo, quien dará la introducción al tema de curso. ➤ Se destacará la importancia de detectar las dificultades para aprender y sus consecuencias (emocionales, familiares y escolares) si no se hace a tiempo. ➤ Se realizará la presentación con conceptos básicos y el marco teórico pertinente. 	Presentación con diapositivas, proyector y pantalla.		
Dinámica: ¿en qué nos parecemos? (60 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor repartirá una pequeña bolsa con cinco cuadros de papel a cada integrante. ➤ Los participantes deben escribir cinco características que los definan como docentes. ➤ Posteriormente, se pondrán las bolsas en el centro del salón y cada quien debe tomar una, distinta a la suya. ➤ Cada integrante leerá las características de la bolsa que le tocó e indicará si se asemejan a sus características o no. ➤ Se reflexionará acerca de las similitudes y diferencias, y la importancia de la tolerancia y la inclusión. ➤ Finalmente, se pegarán por perfiles las características docentes en el “pizarrón de los saberes”. 	Papelería: cuadritos de papel, bolsas pequeñas, plumones y cinta; y pizarrón de los saberes.	Producto de la sesión pegado en el pizarrón de los saberes.	

Objetivo específico: Informar sobre la importancia de estimular las gnosias visuales y táctiles para que el niño alcance cierto grado de madurez y esté capacitado para aprender a leer y escribir.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Evaluación	Contenidos
<p>Presentación con diapositivas: ¿Qué es una gnosia? (90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se proyectará una presentación con diapositivas exponiendo qué son las gnosias, los tipos de gnosias que hay y para qué sirven. ➤ Se realizará una explicación con los conceptos básicos y el marco teórico pertinente. 	<p>Presentación con diapositivas, proyector y pantalla.</p>	<p>Cuestionario para la evaluación:</p>	<p>El psicólogo desarrollará los temas del marco teórico sobre las gnosias, destacando su función en el preescolar.</p> <p>Guiará la segunda actividad a manera de generar empatía del profesor por el estudiante, motivándolos a planear actividades innovadoras.</p>
<p>Dinámica: ¿Para qué sirven estos materiales? (60 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la caja de juguetes didácticos se elegirán varios materiales, los más vistosos, con formas diferentes y texturas llamativas. ➤ Se colocarán todos los materiales en diferentes mesas, distribuidos alrededor del salón. ➤ Se le pedirá a cada integrante que inspeccione los diversos juguetes y elija únicamente uno de ellos: el que más llame su atención. ➤ Cada integrante deberá jugar con su material por un rato, tratar de sacarle el mejor provecho y posteriormente describa su experiencia con los sentidos: la vista, el tacto, la dificultad o la utilidad de juguete didáctico, escribiéndolo en una hoja y exponiendo el porqué de su elección. 	<p>Mesas, caja con juguetes didácticos: rompecabezas, ejercicios de figura-fondo, memorias, tarjetas con secuencias y asociaciones, material de construcción, figuras con diferentes formas, texturas y pesos, tangram, dominó, letras y números tridimensionales; papelería: hojas y plumones, pizarrón.</p>	<p>Escribe en la línea la palabra que mejor complete la oración, de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico.</p> <p>a) El aprendizaje tiene lugar a través de la participación <u>activa</u> del alumno.</p> <p>b) El aprendizaje tiene lugar en un contexto definido por actividades <u>significativas</u>.</p> <p>c) El profesor da significado al aprendizaje planeando actividades <u>auténticas y divertidas</u>.</p> <p>d) El estudiante puede modificar o ampliar sus <u>conocimientos</u> resolviendo <u>problemas</u>.</p>	
<p>Evaluación: completar frases. (30 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor usará la técnica “sopa de palabras” para proponer al grupo posibles respuestas de la evaluación. ➤ Se repartirá un cuestionario a cada participante. ➤ Ellos deberán elegir las palabras que mejor completen las oraciones. 	<p>Cuestionarios, lápices, papeles con las palabras de la “sopa”.</p>	<p>Además, se deberán pegar los escritos de la segunda actividad en el “pizarrón de los saberes” como producto de la sesión.</p>	

*Maduración según lo definido por Mussen, Gesell y Vigotsky.

Objetivo específico: Conocer la importancia de la fonética y la lingüística para poder enseñarlas, adquiriendo habilidades para distinguir las similitudes y diferencias cuando se escuchan sonidos y su relación con las letras.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Evaluación	Contenidos
<p>“Hable con claridad”. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sortearán dos participantes para hacer los roles de comentarista deportivo y locutor de radio. ➤ Los ganadores deberán leer los guiones de tales papeles. 	<p>Discursos impresos de locutor y comentarista; micrófono.</p>	<p>El locutor deberá realizar un papel de dicción impecable. Se ha de contrastar contra el estilo rápido del comentarista.</p>	<p>El instructor sensibilizará a los docentes sobre la importancia que tiene que el niño escuche adecuadamente lo que el profesor dice, y sobre las dificultades a las que nos enfrentamos en este sentido, incentivándolos a que, con empatía hacia el alumno, hablen despacio, de manera clara y pausada, poniendo especial cuidado en la dicción, durante sus clases.</p> <p>Explicará, así mismo, que es importante tener un conocimiento profundo de la fonética y la lingüística para que la enseñanza sea un proceso dinámico y claro .</p>
<p>“Léeme un cuento”. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se procederá a leer en voz alta una página de un cuento en inglés. Se les pedirá a los participantes que traduzcan lo dicho. ➤ Una vez que tradujeron el contenido, se les leerá la misma página en español. 	<p>Cuento en inglés y español de “Ricitos de oro”.</p>	<p>Se espera que los docentes reconozcan las dificultades al escuchar y procesar sonidos, debido a la percepción.</p>	
<p>“Cada sonido representa una letra”. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación con diapositivas sobre las gnosias auditivas, y el método< fonolingüístico> “de los nombres y los sonidos de las letras a las palabras” (Hornsby, 2007, p.85) 	<p>Presentación con diapositivas, proyector y pantalla.</p>		
<p>“La educación con música”. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se cerrará la sesión realizando una dinámica de relajación, escuchando música clásica. ➤ Se les pedirá a los participantes que cierren sus ojos e imaginen diferentes escenas, las cuales compartirán con el grupo posteriormente. ➤ Compararán las ideas generadas, expresando las emociones causadas al escuchar la música. ➤ Realizarán una retroalimentación y autoevaluación sobre lo que aprendieron en esta sesión. Las pegarán como producto en el “pizarrón de los saberes”. 	<p>CD con música clásica (Mozart), papelería: hojas, lápices.</p>	<p>Cada participante escribirá una retroalimentación sobre la participación de sus compañeros en las dos primeras dinámicas, así mismo, luego, realizará una autoevaluación sobre lo que aprendió en esta sesión.</p>	

Objetivo específico: Estimular el dominio de la relación fonema-grafema, así como la adquisición y desarrollo del lenguaje para la mejora significativa de los aspectos lingüísticos y mentales.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Evaluación	Contenidos
<p>“¿Copias, dictados y planas?” (35 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los participantes, con guía del instructor, realizarán una copia, un dictado y una plana. ➤ Se harán algunos cuestionamientos, para reflexionar, al participante. 	<p>Papelería: hojas, lápices, plumones.</p>	<p>Se busca que el docente reflexione sobre estos ejercicios: “¿qué aprendí con ellos, me gustaron, lo haría varias veces?”</p>	<p>Las actividades se basan en las siguientes palabras clave: escuchar, hablar, leer, escribir, vocabulario, interés en la lectura, comprensión de textos por medio de imágenes y comprensión lectora.</p> <p>Se busca concientizar a los docentes en la complejidad del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, y también sugerir actividades para la enseñanza, evitando las tareas mecánicas y repetitivas.</p>
<p>“Desarrollando conceptos”. (35 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se integrarán equipos por pares, se les entregará una hoja con una palabra. ➤ En cada equipo, deberán hacer una entrevista a su compañero en base a la palabra. 		<p>Se busca que el docente desarrolle ideas y las hile, generando una conversación, aunque siguiendo un cauce.</p>	
<p>“La conexión entre el lenguaje oral y el escrito”. (35 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor leerá un cuento con una serie de imágenes. Cada imagen tendrá una palabra debajo que enunciará su concepto. ➤ Demostrará el método global de enseñanza de la lectura. 	<p>Cromos tipo diccionario ilustrado: imagen-palabra.</p>	<p>Los docentes deberán comentar si pudieran entender un cuento sin la necesidad de palabras, únicamente mediante imágenes.</p>	
<p>“Háblame leyendo”. (35 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se le entregará a un docente una hoja que contendrá una serie de instrucciones que deberá leer al grupo, haciendo énfasis en el ritmo mediante los signos de puntuación. 	<p>Hoja con instrucciones escritas, que hagan uso de bastantes signos de puntuación.</p>	<p>Los docentes valorarán la importancia de los signos de puntuación para trasladar el lenguaje escrito al oral.</p>	
<p>“Elaboración de un cuento”. (35 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación en diapositivas sobre fase logográfica y fase alfabética en el aprendizaje de la lectoescritura. ➤ Se cerrará la sesión con la elaboración de un cuento que contenga las dos fases del proceso de lectoescritura en parejas. 	<p>Presentación con diapositivas, proyector y pantalla; papelería: hojas, lápices.</p>	<p>Cada pareja expondrá su cuento, y en foro se discutirá si tiene los elementos necesarios para que un niño lo comprenda. Se pegarán en el “pizarrón de los saberes”</p>	

Objetivo específico: Estimular las habilidades de razonamiento, propiciando acciones que permitan comprender, reflexionar y obtener resultados a través de inferencias, utilizando la información que se posee.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Evaluación	Contenidos
<p>“Mi silueta” (90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se pedirá que trabajen en pares. En un papel kraft dibujarán la silueta del cuerpo de su compañero. ➤ Sin ver directamente al modelo, quien dibujó la silueta debe escuchar la descripción propia de su compañero y a partir de ella dibujar los detalles (asociaciones fonético-gráficas). 	<p>Papelería: papel kraft, plumones, espejo.</p>	<p>Haciendo uso de la memoria y otros procesos cognitivos el dibujante buscará hacer un retrato lo más preciso posible.</p>	<p>El instructor deberá hacer énfasis en la conciencia del propio cuerpo, del mundo circundante (gnosias corporales), de las habilidades cognitivas del infante y el desarrollo de éstas, que siguen un sentido céfalo-caudal y próximo-distal, a través de evidencias como la habilidad para formar campos semánticos, progresos de la memoria y asociaciones surgidas de inferencias y procesos mentales (uso del pensamiento).</p>
<p>“Clasificar y ordenar” (30 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se jugará “Caricaturas, presentan:”. Se trata de una ronda infantil donde el primer participante define un campo y los demás deberán mencionar algo que pertenezca a dicha clasificación (campos semánticos). ➤ Se regarán en el patio objetos de utilerías y juegos didácticos. Se le dará a cada participante un concepto y deberá recoger objetos relacionados con dicho objeto. Deberá explicar por qué los relacionó. 	<p>Caja con material de utilería, objetos cotidianos y juguetes didácticos.</p>	<p>Se estimula el razonamiento buscando que el docente clasifique y ordene conceptos, habilidad bastante necesaria para la lectoescritura.</p>	
<p>“¿Cómo se usan y para qué sirven?” (60 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se presentará una lista de material didáctico que se pueda usar en el cálculo mental, para estimular las gnosias y coordinación visomotriz, así como para resolver problemas. ➤ Deberán completar el cuadro 1-B. ➤ Se cerrará la sesión revisando el cuadro 1-B. 	<p>Tabla 1-B.</p>	<p>Se muestran, anexas al cuadro 1-B, las respuestas que se esperan del docente.</p>	

Objetivo específico: Estimular el desarrollo de las áreas sensorio-motrices poco desarrolladas en el niño, brindándole bases que lo ayuden a adquirir elementos de la lecto-escritura antes de comenzar el aprendizaje formal y mantener el desarrollo de las áreas logradas.

Actividad	Procedimiento	Materiales o Instrumentos	Forma de evaluación	Contenidos
<p>“¿Puedo hacerlo?” Habilidad motriz gruesa. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primero se revisarán todos los pasos de la evolución motriz normal llenando el cuadro 1-A para evaluar el grado de madurez de los niños. ➤ Una vez evaluado se harán ejemplos de ejercicios para adaptarlos a los planes de trabajo en el siguiente orden: <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación de movimientos reflejos. ○ Imitación motora. ○ Movimientos corporales básicos. ○ Ejercicios de secuencia motora. ○ Educación rítmica a un nivel elemental. ○ Control de la tonicidad muscular. ○ Coordinación ojo-pie. ○ Ejercicios viso-espaciales. 	<p>Cuadro 1-A, música, cuerdas, aros, troncos, caja con objetos cotidianos.</p>	<p>Llenado del cuadro 1-A y disposición para trabajar en las actividades es lo que se espera en esta sesión.</p>	<p>Durante el desarrollo de las dos primeras actividades, el instructor deberá hacer hincapié en la importancia de la práctica de actividades de la vida diaria, así como, con base en el marco teórico proporcionado, insistir en la importancia primordial del juego para el desarrollo del niño y lo recomendable que sería generar un ambiente constructivista para el aprendizaje del niño.</p>
<p>“Mis manos trabajan”. Habilidad motriz fina. (45 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se presentarán ejemplos de actividades manuales para mejorar la sensibilidad y motricidad digito-manual que preparan al niño para el adiestramiento manual previo a la caligrafía. <ul style="list-style-type: none"> ○ Trazar, dibujar, recortar, colorear, construir, modelar, atornillar, armar, entre otras, acompañadas de rimas y música. 	<p>Caja con materiales y herramienta para realizar trabajos manuales.</p>		<p>Así mismo, respecto a la aplicación de la evaluación final, se espera haber logrado una sensibilización en los docentes en cuanto a los niños con dificultades para el aprendizaje y que éstos posean mayor información y herramientas generando un ambiente positivo para el niño.</p>
<p>Evaluaciones finales. (90 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposición de todos los trabajos realizados durante el curso. ➤ Retroalimentación. Se espera se comente lo que los participantes aprendieron, lo que quizá faltó y que aporten nuevas ideas para implementar en el trabajo diario. 	<p>Papelería: rotafolios, plumones; evidencias de trabajo previas.</p>	<p>Aplicación de cuestionario de conocimientos básicos sobre dificultades del aprendizaje (Anexo 1).</p>	

4.8 Criterios de evaluación del curso

INSTRUMENTO	CRITERIOS
Instrumento no estandarizado (ANEXO 1)	Los participantes deberán contestar este instrumento al comenzar y al finalizar el curso. Se busca conocer los alcances del curso y el impacto en los docentes.
	Denominación: Evaluación diagnóstica de conocimientos básicos sobre dificultades de aprendizaje.
	Consiste en un cuestionario con preguntas cerradas, de opción múltiple, y abiertas, que evalúa al docente en cuanto a los conocimientos básicos sobre dificultades de aprendizaje que posea antes y después del curso.
	Su fin es obtener el perfil de los participantes sobre sus conocimientos previos y los adquiridos.
	Se califica en un puntaje sobre 10, donde: <ul style="list-style-type: none">➤ 10 califica como <i>conocedor</i>➤ 5-9 califica como <i>adecuado</i>➤ 0-5 califica como <i>sin conocimientos</i>

CONCLUSIONES

Ante el panorama y las exigencias actuales, se vuelve imprescindible construir, en los niños pequeños, un conjunto de competencias en el campo formativo de lenguaje y comunicación, y a la vez, que éstas competencias les sean de utilidad como herramientas para expresarse, interactuar y adquirir nuevos conocimientos, ya que al ingresar a la educación primaria se enfrentarán a desafíos que, si no se cuenta con la preparación adecuada, los pondrán en jaque y podría tener desfavorables consecuencias, como ya se ha explicado, en los ámbitos familiar, social y emocional.

Así las cosas, comenzar con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el nivel preescolar se vuelve todo un reto, tiene enormes complejidades. Y es que el docente se enfrenta a dificultades como el desarrollo previo del niño, que debió ser adecuado para propiciar que el niño sea suficientemente *maduro* en distintos aspectos (bio-fisiológico, emocional, en su psicomotricidad fina y gruesa, entre otros); que el niño tenga un ambiente familiar estable y favorable a su desarrollo y crecimiento; y así seguiríamos con la lista, de acuerdo al marco desarrollado en el primer capítulo, donde el niño se muestra como un todo, como un ser integral; sin embargo, ante estas dificultades, es deber del docente buscar estrategias novedosas y atractivas, que disminuyan las dificultades en los niños que las tienen, y potencien las capacidades de aquellos cuyo desarrollo está dentro de los parámetros esperados, favoreciendo el aprendizaje al apostar por juegos y actividades que estimulen la motricidad del niño, en un ambiente de inclusión, recordando que éste no pasa por un proceso lineal de desarrollo, sino que necesitará, a la par que la madurez se da en su sistema nervioso, interactuar con el mundo para generar evolución y aprendizaje, a la vez que estas estrategias sirven para captar el interés del infante.

De esta manera, la propuesta no contiene una metodología, ni sugiere situaciones de aprendizaje concretas, si no que invita a los profesores a explorar y explotar su creatividad en el aula y al momento de planear su clase, poniendo énfasis en que el aprendizaje no es un proceso receptivo y en el hecho de que las

actividades mecanizadas y repetitivas no generarán el efecto deseado, sino que debe ser un proceso activo que se logrará sólo con la práctica, con la interacción y con la inmersión del niño en un ambiente constructivista.

Por otro lado, con respecto a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, si bien es cierto que se cuenta actualmente con más herramientas y técnicas de diagnóstico, también hay que tomar en cuenta que casi todas ellas son exclusivas de otros profesionales como psicólogos o pedagogos. Por esta razón, durante todo el trabajo se hace énfasis en que el docente, aun así, debe estar preparado, con la información y actualización necesaria para que, llegado el momento, sepa cómo actuar frente a indicadores que sugieran que el niño puede presentar dislexia u otros problemas de aprendizaje.

Dentro de la prevención y la rehabilitación terapéutica, se sugiere utilizar el juego como estrategia didáctica, haciendo los ejercicios más placenteros y atractivos, y, sin darse cuenta de ello, los niños comenzarán a desarrollar las habilidades esperadas sin estresarse, quizá, por la presión que padres y docentes solemos ejercer sobre ellos, pues el niño simplemente estará interactuando con sus pares. Caso contrario, si no estimulamos las *gnosias* y sus funciones sensoriales, no desarrollarán nuevas habilidades y perderán, además, el interés por aprender.

Dentro de este marco de la prevención y la estimulación, podemos emplear música (para relajación, para coordinación, para seguir ritmos, fomentando el desarrollo de la memoria auditiva), por ejemplo, lo cual nos traerá visibles ventajas, generando, además, un agradable ambiente en el aula. Y así, con otros recursos al alcance, se podrían encontrar usos educativos que propicien lo previamente dicho.

Durante los primeros años de educación debe estimularse el uso apropiado del lenguaje y el aumento de vocabulario, como medio de comunicación de lo que se piensa, ante la necesidad de los niños de expresarse; además, enseñar a entender cómo se estructura el lenguaje, servirá para hablar y escribir correctamente, el uso de cuentos con imágenes estimula la descripción, le

permitirán al niño hacer inferencias, usar expresiones y tiempos verbales, entre otras habilidades, que más adelante propiciarán una forma más estructurada de hablar. Es importante, en esta etapa, detectar cualquier problema de lenguaje, para que un especialista lo atienda, puesto que en la edad escolar se podrían tener problemas de integración social así como en la adquisición formal de la escritura.

El uso del lenguaje, la formación de conceptos y de campos semánticos, por medio de la percepción, el juego y los dibujos, desarrollarán habilidades de pensamiento que le permiten al niño explorar y aprender. Lo más importante es que el niño aprenda a resolver problemas a través de la comprensión y el razonamiento.

Además del campo formativo de lenguaje y comunicación, en el preescolar se debe poner entusiasmo al campo formativo de desarrollo físico y salud y expresión y apreciación artística, ya que, por supuesto, el juego favorecerá la coordinación, fuerza y equilibrio, necesarios para iniciar procesos de aprendizaje más complejos como la lectoescritura.

Ahora bien, cuando ya hay un diagnóstico pre-disléxico, se tiene que hacer un plan de seguimiento que incluya, integralmente, a la familia, al individuo y a la escuela. La importancia del doble papel que adquiere el docente: responsable del inicio de una fase preventiva-correctiva, para lograr alcanzar los estándares curriculares solicitados para ingresar a la educación primaria; y justamente eso último, ser articulación con la primaria para, en común cooperación, disminuir la tendencia hacia un fracaso escolar y frustraciones emocionales.

Debemos ocuparnos del niño, con atención y cuidados tan especiales como sean necesarios, pues todos son igual de capaces, y, por respeto a la dignidad humana, vale la pena educar y desarrollar óptimamente esas capacidades.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Los alcances y limitaciones de este trabajo son claros y a continuación se presentan.

El curso constituye un recurso de capacitación práctica y proporciona herramientas que, junto con la información adecuada, prepara al docente para buscar un ambiente menos limitado. Al nutrir sus conocimientos, el profesor, podrá detectar precozmente las dificultades y anticiparse a los futuros trastornos de aprendizaje y emocionales del niño, buscando evitarlos y ponerlo en condiciones para ingresar a la primaria.

Se requiere de una saludable sensibilización para obtener una auténtica colaboración docente, no sólo para poder detectar las dificultades que tienen que ver con el aprendizaje, sino para que no se vean con una carga extra de trabajo o con “alumnos problema”, buscando, en cambio, siempre un trato amable y que éstos reconozcan los éxitos del alumno para fomentar una buena autoestima.

Una marcada limitación, y lamentable, es que el docente, dentro del trabajo que vaya desarrollando de investigación y observación, puede encontrarse con la oposición, el desinterés o la indisponibilidad de la familia, más aún cuando se trate de buscar ayuda profesional para un diagnóstico certero. Entonces, el profesor tendrá la información y las herramientas, sin embargo, quizá únicamente pueda trabajar con el niño en el ámbito escolar, y es donde se pierde el seguimiento.

Seguramente, al haber un diagnóstico positivo, el niño necesitará de algún apoyo terapéutico adicional, por lo tanto, el docente deberá mostrar interés y mantenerse en constante comunicación con el profesional encargado, logrando cooperación y seguimiento.

Si el trabajo que se inicia con los niños pre-disléxicos excede del año escolar, se deberá informar al director y al siguiente profesor sobre la condición del niño y el proceso que debe continuar; así mismo es necesario el compromiso de los padres de familia para que no pierdan el seguimiento al caso y lo exijan.

El atenerse a seguir únicamente las actividades del curso limitaría los resultados. Se deberá usar la creatividad y disponer el tiempo necesario para buscar diferentes opciones que complementen su programación. En este sentido, la planeación y programación de las actividades que favorezcan el aprendizaje formal de la lectoescritura constituirán un doble reto para la educadora: deberá buscar las situaciones de aprendizaje apropiadas para incluir en ellas tanto a alumnos regulares como pre-disléxicos, y a la vez, tener muy en claro las competencias que debe abordar. Se recomienda hacer, por lo menos, una actividad individualizada para el niño con signos pre-disléxicos, ya que deberá, dentro de lo posible, adaptarse a sus necesidades individuales.

El segundo reto es la evaluación del progreso del niño, que implica la forma en cómo registra las observaciones hechas durante su intervención. Se convertirá en un observador y mediador de nuevos procesos de diálogo, interacción y construcción de los saberes de sus alumnos.

El diseño de escenarios para fomentar el interés y para enfatizar los aspectos importantes del aprendizaje llevará tiempo, esfuerzo y quizá hasta dinero, para lo cual se deberá buscar el apoyo de sus directivos y padres de familia, tarea que no será fácil, sobre todo por lo económico.

Comprender que su intervención deberá estar fundamentada en la paciencia para generar las condiciones emocionales que requieren todos sus alumnos, requiere de vocación, de lo contrario, se caerá en unos días con metas logradas y otros de frustración.

Es necesario mencionar que hay diferentes tipos de dislexia y muchas las causas, así como cada niño presenta un problema diferente, es por eso que a cada uno hay que darle un tratamiento especial, ya que ningún niño es igual.

Es importante que, adicional a las actividades propuestas, se incorpore un programa de integración social así como el tema de inclusión de personas con necesidades especiales para sensibilizar a los compañeros de los niños y a la comunidad escolar en general.

ANEXOS

CUADRO 1-A (Gnosias corporales) Marcar con una ✓ si acierta, o escribir lo que observa si hay algún indicador especial.

ACTIVIDAD	OBSERVACIONES								
	Rodar	Gatear	Arrastrarse	Caminar	Saltar	Brincar	Bailar	Marchar	Correr
Movimientos corporales básicos (realizar con ojos cerrados y abiertos).									
Al nombrar espontáneamente alguna parte gruesa del cuerpo es capaz de señalarla	Partes gruesas que identifica.								
Identifica detalles del cuerpo al nombrarlos espontáneamente	Detalles que identifica.								
Señala diferentes partes del cuerpo en un muñeco.									
Imita movimientos									
Dibuja la figura humana.									
Mira hacia la derecha	Mira hacia la izquierda	Hacia arriba			Hacia abajo		Hacia atrás	Adelante	
Desde donde estás...	¿Qué te queda más cerca?								
	¿Qué te queda más lejos?								
Párate a la derecha de la mesa...	Atrás de la silla	Debajo de la mesa.		Junto a la pelota		Adentro del aro.		Entre la mesa y la silla.	
Ordenes simples	Levanta tu mano derecha	Levanta tu pie izquierdo		Señala tu ojo derecho		Tócate la oreja derecha		Levanta tu mano izquierda	
Distinguir las partes del cuerpo que se han tocado									
Preguntar a la mamá mano que prefiere para:	Colorear		Escribir		Comer		Jugar		Limpiar su nariz
Equilibrio (anotar sobre que pie eligió)	Pararse en un pie	Pararse de puntas		Caminar sobre una viga		Brincar en un solo pie			
Observaciones complementarias sobre la conducta del niño durante el test.									

CUADRO 1-B (Leer el nombre del material didáctico y completar el cuadro con ayuda de un compañero.)

Nombre del material didáctico	Aprendizaje esperado
Fichas de colores con números (1-10)	
Tabla de números y dados	
Tapas de refresco.	
El reloj	
Diversos objetos (galletas, dulces, juguetes)	
Memoria	
Tangram	
Tarjetas con secuencias	
Material de construcción	
Germinadores	
La ventana (madame Sadek)	
El calendario	
Lotería con figuras humanas con la misma postura.	
Siluetas del cuerpo humano	
Tablero con conjuntos	
Abaco chino	
Balanza numérica	
Regletas de Cuisenaire, Canals	
Domino de puntos	
Rompecabezas	
Tablero con clavos y ligas de colores	
Instrumentos musicales	

Respuestas esperadas del CUADRO 1-B.

Nombre del material didáctico	Aprendizaje esperado
Fichas de colores con números (1-10)	Cardinalidad y ordinalidad
Tabla de números y dados	Cardinalidad (número de elementos)
Tapas de refresco.	Sumar, restar, secuencias, conservación de la cantidad
El reloj	Medir el tiempo que dura hacer algo
Diversos objetos (galletas, dulces, juguetes)	Lenguaje, comprensión del número, repartir, restar, sumar
Memoria	Capacidad de atención, asociación de estímulos visuales, coordinación audio motriz
Tangram	Figuras geométricas, nociones espaciales y lateralidad
Tarjetas con secuencias	Nociones tiempo espaciales
Material de construcción	Formas, colores, tamaños.
Germinadores	Nociones temporales
La ventana (madame Sadek)	Línea del tiempo
El calendario	Noción del tiempo: día, semana, año.
Lotería con figuras humanas con la misma postura.	Gnosia corporal, constancia perceptiva, posiciones en el espacio, semejanzas y diferencias, coordinación audio motriz
Siluetas del cuerpo humano	Manejo de esquema corporal y lateralidad
Tablero con conjuntos	“más que”, “menos que”
Abaco chino	Sumar y restar.
Balanza numérica	Uso del lógica para cálculo, equivalencias, componer y descomponer números, comprensión de suma y resta e inclusive la división
Regletas de Cuisenaire, Canals	Elaborar conceptos como medir, comparar, orden numérico, cálculo
Domino de puntos	Noción de número, conteo, igualdad, correspondencia numérica
Rompecabezas	Constancia perceptiva para reconocer formas, colores, tamaños y texturas
Tablero con clavos y ligas de colores	Percepción de color, forma y tamaño.
Instrumentos musicales	Dominio de esquema corporal, ritmo, coordinación visomotora, coordinación audio motora

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Cuarta ed.). Washington: Masson.

American Psychological Association. (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (Segunda ed. Adaptada). México: El manual moderno.

Arroyo, N. (2009). *¿Quieres conocerme? Me cuesta leer: dislexia*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.

Camargo, G. (2010). *Estudio descriptivo de una familia disléxica y la herencia como factor*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Vol. 6, N°1, 7-36.

Coll, C. et al (1999). *El constructivismo en el aula* (Onceava ed.). Barcelona: Graó.

Crotti, E. & Magni A. (2010). *Significados de los símbolos en los dibujos de los niños: Qué significan y qué nos revelan*. España. Sirio.

Das, J. P., Garrido, M., González, M., Timoneda, C., & Pérez-Álvarez, F. (1998). *Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para maestros*. Barcelona: Paidós.

Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología* (Tercera ed.). México: Mcgraw-Hill Interamericana

Durán, A. et al. (2002). *Manual didáctico para la escuela de padres*. Recuperado el 30 de septiembre del 2014. Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/EscuelaPadres.pdf>

Ediciones Euroméxico. (2004). *Diccionario de Psicología y Pedagogía*. México: Euroméxico.

- Hornsby, B. (2003). *Guía completa de la dislexia para familiares y educadores*. México: Editorial Lectorum.
- Iglesias, R. (2006). *La organización del trabajo docente en el preescolar: las situaciones didácticas y el programa diario del maestro*. México: Trillas.
- Jordan, D. (1972). *La dislexia en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Leyva, G. (2012). *Guía clínica de dislexia*. Recuperado en 29 de septiembre del 2014. Instituto Nacional de Rehabilitación: <http://iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/MG-SAF-41.pdf>
- Maier, H. W. (2012). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño* (Segunda ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Molina, S., Sinués, A., Deaño, M., Puyuelo, M., & Bruna O. (1998). *El fracaso en el aprendizaje escolar (Volumen II): Dificultades específicas de tipo neuropsicológico. Dislexia, disgrafía, discalculia, disfasia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mussen, P. H. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.
- Nieto, M. (1980). *Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura*. México: La prensa médica mexicana.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE10 Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: MEDITOR.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Rawal, S. (2011). *Dificultades para aprender. Dislexia, disgrafía, discalculia*. Nueva Dehli: Editores mexicanos unidos.

Ríos, S. (2000). *El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Educación preescolar*. México: Limusa.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica (2011). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.

(2004) *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (Volumen I). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

Thomson, M. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza editorial.

Valenzuela, R., Luengas, B., & Marquet, S. (1987). *Manual de Pediatría* (Décima ed.). México: Nueva Editorial Interamericana.

Lorena Cortés Herrera