

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

**MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL
PROCESO DE PREPARACIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA
LECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 7 AÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**

AUTOR: Profesora Asistente Maritza Salazar Salazar, M Sc.

TUTOR: Profesor Auxiliar Amable Faedo Borges, Dr C.

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS.

HOLGUÍN, 2002

A mi amada familia.

A la memoria de Juany.

AGRADECIMIENTOS:

Muchas son las personas que desinteresadamente han contribuido a mi formación, que me han cedido su atención y tiempo y necesitaría muchas páginas para nombrarlos a todos; sin embargo mi deuda de gratitud será eterna, llegue a todos mi reconocimiento.

En especial quiero agradecer a:

- Mis padres que sienten tanto orgullo por mí cuando en realidad soy la deudora más fiel de su cariño, comprensión y ayuda en todos los momentos de mi vida.
- Mis hijos que son la fuerza que me inspira a seguir siempre adelante.
- Mi esposo, por la exigencia, estimulación y apoyo para que me supere.
- Mis hermanas que piensan que soy lo que ellas quisieran ser y eso me obliga a tratar de ser su ejemplo.
- A todos los miembros del Departamento de Educación Especial, que me acogieron y elevaron mi autoestima y mi preparación profesional para atreverme a dar este paso.
- María Alicia y Emilio por su paciencia, confianza, atinadas sugerencias y exigencia por mi superación profesional y personal.
- Las bibliotecarias: Martha, Tamara, Iris, Betty, Maribel, Mabel,..., todas las que me han ayudado con la literatura y perdonado mis tardanzas.
- Ana María, Yolanda, Tony, Pedro L. Castro, que me cedieron su tiempo y aportaron opiniones valiosas.
- Todos mis compañeros y amigos, en especial a Laguna y Graciela.
- Jorge Luís que me obligó a presentar el tema.
- Mi tutor que permitió mi independencia y tuvo confianza en mí.

Muy especialmente agradezco a la Revolución que permitió que una campesina pudiera desarrollarse, investigar y atreverse a escribir una tesis.

A todos los que he nombrado o no, mil GRACIAS.

SÍNTESIS:

Las insuficiencias en la preparación del niño para el proceso de adquisición de la lectura constituye hoy un problema que afecta a casi todos los idiomas, la situación se acrecienta cuando se enseña a niñas y niños con dificultades en el aprendizaje. Esta investigación tiene como objetivo proponer un Modelo Didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura a las niñas y los niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje a partir de un diagnóstico, integral y temprano, de sus potencialidades y limitaciones para aprenderla.

Para cumplimentar este fin se propone estimular el aprendizaje de la lectura mediante un modelo que integra las relaciones dialécticas entre el diagnóstico integral de la personalidad, que implica la determinación de las potencialidades y limitaciones de la niña y el niño para aprender y de la estructura de la dificultad de aprendizaje en cada uno, la estimulación de los procesos y cualidades psicológicas que sustentan el aprendizaje y las alternativas didácticas que se emplean para la enseñanza.

Diferentes métodos de investigación permiten corroborar la validez y fiabilidad de los resultados que se obtienen, entre ellos la modelación, el estudio de casos y la experimentación, los cuales ofrecen evidencias a favor de la aplicación de este Modelo Didáctico en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en las niñas y niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje.

Palabras Clave: Modelo Didáctico en la dirección , Lectura, dificultad del aprendizaje.

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU ESTIMULACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	11
I.1 Presupuestos teóricos acerca de los niños con dificultad de aprendizaje, en general y del proceso de aprendizaje de la lectura , en particular.	11
I.1.1 Consideraciones acerca de las dificultades en el aprendizaje	11
I.1.2 Algunas consideraciones acerca del desarrollo de habilidades lectoras en niños con dificultades de aprendizaje.	14
I.2 Tendencias actuales del proceso de enseñanza . aprendizaje de la lectura, general y de este proceso en los niños con dificultades de aprendizaje, en particular	19
I.2.1 La enseñanza de la lectura a los niños comunes	19
I.2.2 La enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje	25
I.3 Situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en menores con dificultades de aprendizaje	31
Conclusiones del capítulo 1	35
CAPITULO II: MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE PREPARACIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE CUATRO A SIETE AÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	37
II.1 Premisas teóricas que sustentan el modelo didáctico para la enseñanza de la lectura al niño con dificultades de aprendizaje.....	37
II.2 Estructura y análisis del modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.	43
II.3 Recomendaciones metodológicas para la aplicación del modelo en la práctica escolar.....	66
Conclusiones del capítulo 2	77

CAPÍTULO III: EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	79
III.1 Valoración de la aplicación del criterio de expertos.....	80
III.2 Diseño y aplicación del cuasiexperimento:	82
III.3 Regularidades encontradas en la realización del estudio de caso.....	84
III.3.1 Regularidades de la exploración logopédica.....	88
III.3.2 Regularidades encontradas en la exploración psicológica	90
III.4 Valoración cualitativa de la aplicación del modelo didáctico	108
Conclusiones del capítulo 3	113
CONCLUSIONES GENERALES.....	114
RECOMENDACIONES.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXO	

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua escrita, independientemente de cualquier teoría del desarrollo o del aprendizaje o de una u otra estrategia pedagógica, es un hecho de la cultura, un instrumento primario de su adquisición y uno de sus productos.

“En nuestras culturas la lectura y la escritura forman parte de nuestras vidas. La comunicación, la producción, la apropiación de los bienes materiales y espirituales de la sociedad, el disfrute del tiempo libre, el libre ejercicio de nuestros deberes y derechos ciudadanos, y la transformación creadora de nuestro entorno son imposibles sin la adquisición de la lectura y la escritura. Esto determina que el aprendizaje de la lectura y la escritura sea el objetivo fundamental de la Escuela Primaria” (Morenza P, L., 1997, p.1, 147).

En la actualidad la enseñanza de la lectura, como un proceso cultural, debe ser más amplia que en el pasado, pues se han de satisfacer las exigencias cada vez mayores de la vida contemporánea. Además de capacidades y destrezas, la instrucción lectora debe desarrollar la actitud que estimule al hombre a buscar información y referencias; ampliar sus intereses y cultivar el gusto lector; iniciar por su cuenta actividades lectoras y, adaptándose a diversos tipos de lectura; establecer relaciones entre lo leído y los problemas que pretende resolver; desarrollar la capacidad para distinguir los hechos de las opiniones, la propaganda y los prejuicios de la realidad; debe sacar conclusiones de lo leído y, finalmente, debe compartir libros y material interesante a través de la lectura oral interpretativa y la discusión sobre el contenido.

Las competencias lectoras comienzan a formarse antes del ingreso del niño a la escuela. Los padres son agentes portadores de la cultura que mediatizan la relación del niño con los objetos que le rodean. Ellos ponen en relación al niño con la lengua escrita al leerles historias y proporcionarle libros que después de ser manipulados, serán hojeados, mirados,

deletreados y al fin, leídos. Es desde las primeras edades que se debe garantizar el desarrollo de aquellas premisas que son necesarias para el aprendizaje posterior de la lectoescritura, tanto en las Vías No Formales de Educación como en el Círculo Infantil.

La enseñanza de la lectura y la escritura es tema de amplios debates en los terrenos de la Pedagogía, la Psicología, la Didáctica de la Lengua, entre otras ciencias que, en la actualidad, se encargan de esta problemática en todo el mundo; pues la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas es algo complejo y aún no se ha encontrado una solución total a las insuficiencias que se le presentan al magisterio en este sentido.

Muchas veces las prácticas pedagógicas no estimulan el aprendizaje de la lectura porque limitan este a la decodificación de grafemas en fonemas, porque los niños no ven claro la necesidad de este aprendizaje, o porque en aras de hacer más agradable y comprensivo el aprendizaje del niño no se le facilita la construcción de los principios universales que lo hacen posible. Además, frecuentemente la escuela olvida que hoy son mayores las exigencias de la cultura con respecto a las competencias lectoras de sus miembros.

En este campo, tanto en la lectura como en la escritura, se han realizado numerosas investigaciones sobre las dificultades para comprender el significado de la escritura y la lectura (Reid, J.F, 1966; Downing, J., 1973, 1976 y otras) , sobre perturbaciones en el funcionamiento lingüístico (Vellutino, F.R., 1982), sobre la imposibilidad de establecer relaciones y asociaciones entre fonemas y grafemas (Vernon, 1971) y otras como las de Liberman (1974) sobre las dificultades naturales del niño pequeño para el análisis léxico y fónico, acerca de la comprensión lectora (Andersen, 1977), posiciones constructivistas en la enseñanza de la lectura (Andersen, 1977; Tiernen y Pearson, 1983; Andersen y Pearson, 1984), la lectura como un proceso inferencial (Johnston, 1983), entre otras muchas.

Cuba no es ajena a la confrontación de dificultades en la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura, lo que se manifiesta desde los primeros grados cuando los niños no vencen

los objetivos relacionados con la lectura, cuestión muy preocupante para pedagogos de todo el país y en especial en la provincia de Holguín, donde en los últimos años una cifra considerable de niños se considera con problemas en esta área.

Investigadores cubanos han incursionado en la didáctica de la lectura desde siglos atrás, tal es el caso de José Agustín Caballero y Luz y Caballero (1952), quienes propusieron métodos de enseñanza; José Martí, al que le preocupó cómo se enseñaba y los hábitos de lectura en los niños y niñas y criticó la forma mecánica en que se comenzaba a aprender a leer. Gallegas, E. y García Pers (1976); Santos, N.; Novoa, T.; Sallés, B. y García, D.(1995) se dedican a la didáctica de la Lengua Materna para el escolar primario y Morenza, L. (1995) que ha incursionado en la participación de la memoria semántica en la lectura y en el estudio de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, tema en el que ha realizado aportes para la enseñanza de la lectura a estos menores; sin embargo, todas estas investigaciones se han referido al estudio de este proceso en niños que se encuentran en edad escolar.

En el territorio holguinero, Osorio, A. M. (1998), investiga la comprensión lectora en escolares primarios de segundo ciclo; Anido, A. (1998) en adolescentes de secundaria básica; pero aún no se profundiza en la investigación de la preparación para el aprendizaje de la lectura en menores con dificultades de aprendizaje desde edades tempranas de su desarrollo y es insuficiente lo que se realiza en cuanto a la estimulación y enseñanza del lenguaje escrito a estos niños y niñas.

En estas investigaciones se han abordado elementos muy importantes en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en los niños comunes; sin embargo, es insuficiente lo que se ha profundizado en este proceso en los niños con insuficiencias en el aprendizaje. *“El fracaso de muchos niños en la primaria está fuertemente relacionado con las deficiencias en el aprendizaje de la lectura. Las tecnologías que hemos heredado resultan insuficientes, se*

hace necesario reflexionar y buscar nuevas alternativas en el aprendizaje de la lectura”

(Morenza Padilla, L., 1997, p.1, 147). Por lo que para la pedagogía actual constituye una necesidad de extrema urgencia la búsqueda de nuevas alternativas para alcanzar resultados satisfactorios en la enseñanza de estos niños.

La escuela tradicionalmente enseña con un único método, sin tener en cuenta que cada método de lectura puede presentar ventajas y desventajas en el momento de aplicarlo en un escolar concreto de acuerdo con las disposiciones mentales de cada uno, lo que imposibilita o demora la solución de sus problemas cognitivos y esto repercute en su esfera motivacional y la fórmula se convierte en un círculo vicioso: **a más fracasos, menos motivación, lo que implica más fracasos y menos motivación ...**

Por otra parte la caracterización que se hace del niño es insuficiente para descubrir donde está la esencia de su necesidad educativa, lo que no posibilita establecer un plan de intervención que satisfaga esa necesidad; pues el diagnóstico se hace teniendo en cuenta sus posibilidades o no de leer y no se tienen en cuenta los factores que pueden incidir en ese nivel de desarrollo de la habilidad. Aunque se ha progresado bastante en la participación de los Centros de Diagnóstico y Orientación en el diagnóstico temprano del niño, aún es insuficiente el conocimiento de las potencialidades y limitaciones de los niños para aprender, por lo que la intervención oportuna que se debe ejercer sobre el menor todavía no satisface sus necesidades educativas.

Esto se acrecienta porque en la formación del maestro primario y de educación especial el único método para la enseñanza de la lectura que se aborda en los planes de estudio es el método fónico – analítico - sintético, ya que se desconocen otros métodos y estrategias que se utilizan para estimular y corregir el desarrollo de habilidades lectoras de los menores con insuficiencias en el aprendizaje; y en el caso de la educación preescolar el plan de estudio

aborda insuficientemente elementos teóricos necesarios para una correcta preparación del niño para el aprendizaje posterior.

En la presente investigación se pretende abordar esta problemática a partir de un análisis profundo de cada caso en particular y así poder determinar los factores que inciden en las potencialidades y limitaciones lectoras de los menores. Basado en este diagnóstico se pretende proponer un modelo didáctico que permita dar un tratamiento preventivo - correctivo individual y grupal en la enseñanza de la lectura. La misma tiene un carácter cualitativo, aunque se integran algunos análisis cuantitativos de las variables investigadas.

Por todo lo anterior se plantea el siguiente:

Problema: *¿Cómo concebir la dirección del proceso de preparación y adquisición de la de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje?*

Tema: Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Objeto: Didáctica de la lectura.

Objetivo: Determinación de un Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, a partir de un diagnóstico, integral y temprano, de sus potencialidades y limitaciones para aprender a leer.

Campo: La dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Hipótesis:

La aplicación de un Modelo Didáctico, sustentado en el diagnóstico integral y temprano de las potencialidades y limitaciones de los niños para aprender a leer y la determinación de la

estructura de su dificultad, favorecerá el proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Tareas:

1.- Determinar las principales tendencias en el empleo de los métodos de enseñanza de la lectura, tanto en general como en los niños con dificultades de aprendizaje en particular.

2.- Caracterizar el proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

3.- Diagnosticar las potencialidades, limitaciones y la estructura de la dificultad de aprendizaje del niño de cuatro a siete años para el proceso de preparación y adquisición de la lectura.

3.- Elaborar un Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

4.- Validar de forma experimental este Modelo didáctico.

Métodos de investigación:

Teóricos:

Análisis y síntesis: en la fundamentación teórica de la investigación para determinar las tendencias en el empleo de los métodos de enseñanza y en el análisis e interpretación de todos los resultados obtenidos. También en la parte práctica para caracterizar las habilidades lectoras en el niño y las causas de sus dificultades.

Inducción - deducción: Durante toda la investigación en la determinación de tendencias, posiciones teóricas, elaboración de las alternativas didácticas a partir del diagnóstico, en el estudio de la situación del proceso de preparación y adquisición de la lectura a los niños desde el punto de vista general y los que tienen dificultades de aprendizaje en particular.

Histórico - lógico: para analizar el problema y los diferentes intentos de investigarlo y explicarlo en diferentes momentos y en la determinación de las tendencias de la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje.

Modelación: en la elaboración del Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Empíricos:

Como método fundamental se utilizó el **estudio de casos** para hacer una caracterización profunda de la situación de la preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, lo que se concreta con el empleo de **la observación, la encuesta, la entrevista y las pruebas pedagógicas.**

Para la caracterización de los procesos psíquicos y el diagnóstico logopédico se utilizan algunos **tests psicológicos** (Cuarto excluido, 28 Figuras), así como algunas técnicas (Diez Palabras, Relato inconcluso, técnicas de exploración logopédica), ya estandarizadas para el estudio de ambos.

Para la validación teórica del modelo se emplea el **criterio de expertos.**

Se realiza un **cuasiexperimento** en dos grupos no equivalentes, con mediciones de series temporales, para hacer la validación del Modelo didáctico propuesto.

Estadísticos:

Coefficiente de correlación de Spearman: para hallar la relación entre las variables investigadas.

Ji cuadrada: para determinar el nivel de homogeneidad de los grupos de control y experimental.

Prueba de rangos con signos de Wilcoxon: para determinar la significación de los cambios ocurridos en los escolares después de la aplicación de la propuesta metodológica.

Aportes de la tesis:

Teóricos:

- Un Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.
- Determinación de los componentes de la habilidad lectora y de las dimensiones e indicadores para su diagnóstico.
- Determinación de la estructura de la dificultad en los niños con dificultades de aprendizaje.

Prácticos:

- Recomendaciones metodológicas para el empleo del modelo en las etapas de preparación y de adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.
- Manual de técnicas participativas para la estimulación de los procesos básicos del pensamiento.

Actualidad de la investigación:

Los resultados de esta investigación se consideran novedosos para la concepción metodológica de la Educación Infantil en Cuba y especialmente en el área de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, lo que constituye un problema priorizado en la actualidad. Esta investigación explicativa está dirigida a la proposición de un modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje,

que parte de un diagnóstico integral y temprano de las potencialidades y limitaciones de los niños para aprender a leer.

El modelo didáctico se basa en las principales tendencias actuales de la atención a la diversidad en la enseñanza de la lectura, comprobadas y validadas en diferentes países, tanto de habla hispana, como de otros idiomas, con el sello particular de las condiciones actuales de Cuba y del territorio holguinero; por lo que deberá marcar pautas en la enseñanza de la lectura en Lengua Materna en los niños con dificultades de aprendizaje y enriquecerá la Didáctica de la Lengua Española que se imparte en los distintos planes de formación de profesionales en las Licenciaturas en Educación de las carreras de Primaria, Especial y Preescolar.

La tesis cuenta con: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I “Tendencias en la enseñanza de la lectura y su estimulación en niñas y niños con dificultades de aprendizaje” se abordan las principales posiciones teóricas que sirven de base a la enseñanza de la lectura, en general, y de los niños con dificultades de aprendizaje, en particular.

El capítulo II “Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en las niñas y los niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje” tiene como objetivo principal describir el modelo didáctico, su estructura, las relaciones que se establecen entre sus componentes y las recomendaciones metodológicas para su empleo.

En el capítulo III “Experiencias de la aplicación del modelo didáctico en la práctica escolar” se ofrecen los resultados obtenidos en la aplicación de este modelo en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con

dificultades de aprendizaje, a partir del análisis e interpretación de los métodos de investigación utilizados.

En los Anexos se reflejan los instrumentos aplicados, el procesamiento estadístico de los datos, el diseño del cuasiexperimento, así como un Manual de Técnicas Participativas para ejemplificar las que se proponen en el modelo.

**CAPÍTULO I: TENDENCIAS EN LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE PREPARACIÓN
Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑAS Y NIÑOS CON DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE**

En este capítulo se abordan las posiciones de diferentes autores para determinar las características del proceso de la lectura en los niños con dificultades de aprendizaje y qué factores inciden en su aprendizaje. En este análisis, aunque se tienen en cuenta diferentes concepciones, la posición teórica que se asume es fundamentalmente de la escuela histórico-cultural de Vigotsky, pues se analiza el proceso de aprendizaje de la lectura como un fenómeno social que parte de la dirección del adulto, en dependencia de las características de la Zona del Desarrollo Próximo de los niños.

I.1. Presupuestos teóricos acerca de los niños con dificultades de aprendizaje, en general y del proceso de aprendizaje de la lectura, en particular:

I.1.1.- Consideraciones acerca de las dificultades en el aprendizaje:

Existen muchas investigaciones que abordan las dificultades de aprendizaje como fenómenos muy particulares, en las que se analizan estas como perturbaciones en la atención, la memoria o la imaginación (Douglas (1972 – 1974), Cog y Margolis (1976), Rourke y Czudner (1972), Ross (1976)).

Según Sonia Salas Bravo (citada por Ramírez P., M. y Reyes L., Y. (2001)) las dificultades de aprendizaje pueden manifestarse en las siguientes formas: la inadaptación escolar, el fracaso escolar y el trastorno de aprendizaje.

Los factores que desencadenan una dificultad de aprendizaje son múltiples y se encuentran en una interrelación dialéctica y pueden ser externos o internos e influir de forma diferente en cada individuo de acuerdo con las características de su personalidad, por lo que no se puede absolutizar uno de ellos.

Entre los factores más frecuentemente citados en la literatura y reseñados por Torres, M (1997), Calzadilla C., Y. y Espinosa B., Y. (2001) y Ramírez P. M. y Reyes L., Y. (2001) se encuentran los siguientes:

- Intelectual – neurológico.
- Limitaciones físicas y sensoriales.
- Adaptación personal y social.
- Ambientales y educativos:
 1. Condiciones familiares.
 2. Características de la comunidad local.
 3. Inadaptación de los programas a los intereses del niño.
 4. Desequilibrio del programa de estudio.
 5. Métodos educativos y de instrucción defectuosos.
 6. Condiciones escolares desfavorables.

Como se puede observar los puntos de vista o enfoques de los diferentes especialistas que tienen que ver con el diagnóstico de estos niños difiere en muchos aspectos, lo que conduce a ofrecer clasificaciones de las necesidades de aprendizaje desde diferentes puntos de vista. Algunos de ellos hacen referencia a aspectos más observables, externos y otros parecen referirse a las causas que generan las dificultades para aprender. En los conceptos analizados se ven como: dificultades en el aprendizaje, dificultades de la atención, hiperquinesia o disfunción cerebral mínima.

Se entiende por **dificultades en el aprendizaje** a un grupo heterogéneo de desarreglos que afectan en diferentes grados la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades en diversas áreas (Fundación Paso a Paso, 2001).

Torres, M. (1997) considera que en Cuba se asume el concepto de dificultades en el aprendizaje que ofrecen investigadores de Estados Unidos (S. A. Kirk, D. O. Hammill, S. C. Larsen y J. Leigh (1981)), los cuales consideran que **son aquellos niños que tienen**

perturbaciones en uno o más de los procesos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, lo cual puede manifestarse asimismo en una actitud imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, pronunciar o llevar a cabo cálculos matemáticos.

Su significado abarca cualquier dificultad notable que un alumno encuentra para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso.

Para los objetivos de esta investigación se asume este concepto, ya que se comprende la dificultad en el aprendizaje como un concepto general que agrupa a personas con diferentes niveles de afectación, incluye aquellos sujetos que están limitados para aprender, tanto de forma temporal y poco compleja, como los que sus insuficiencias son más severas y estables. Estas limitaciones pueden presentarse en niños de cualquier edad, en dependencia de las características de los contenidos de aprendizaje que deba adquirir.

Una de las razones que hace difícil el trabajo en este campo se refiere a la etiología de las dificultades en el aprendizaje. Según Morenza P, L. (1997) al menos se pueden distinguir dos grandes grupos: los niños con dificultades en el aprendizaje como producto de condiciones adversas de vida y educación y aquellos niños con dificultades en el aprendizaje que presentan disfunciones del Sistema Nervioso Central. Estas causas no suelen presentarse solas. La complejidad se acentúa en la medida en que ellas interactúan entre sí.

Según esta autora las características fundamentales de los niños con dificultades de aprendizaje son las siguientes: fracaso escolar, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos e inmadurez en la esfera afectiva, aunque poseen capacidad potencial de aprendizaje.

A partir del análisis de estas definiciones de dificultades de aprendizaje se puede observar que es muy frecuente que se cite dentro de ellas las dificultades en la lectura y la escritura, por lo que se hace necesario profundizar en su estudio.

I.1.2.- Algunas consideraciones acerca del desarrollo de habilidades lectoras en niños con dificultades de aprendizaje.

Según Bravo Valdivieso (1984) los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura no pueden establecer la asociación entre los signos gráficos y el léxico interior o lenguaje interno, a estos niños los define como disléxicos o con retardo lector. Reconoce que los mismos son niños clínicamente normales y con capacidad intelectual sobre el umbral inferior del rendimiento normal, pero pueden tener: subestimación cultural, familiar o ambiental; subnutrición; deficiente atención médica; estimulación y atención familiar inadecuada, entre otros muchos factores.

Plantea que en las investigaciones de Yule, W. (1973) y Yule, W. y col. (1974) se establecen las diferencias entre el atraso en el aprendizaje de la lectura y el retardo lector específico o dislexia, en el primero predominan aspectos socioculturales e intelectuales de los niños y en el segundo retardo en el desarrollo del lenguaje.

Existen otros autores que analizan los problemas en el aprendizaje de la lectura como resultantes de retardo en la expresión oral, pues para ellos el aprendizaje de la lectura solo puede efectuarse una vez que el niño ha aprendido a hablar y a dominar los elementos básicos de su idioma (Benton, 1978; Vellutino; 1979; Myklebust, 1978, citados por B. Valdivieso, 1984).

B. Valdivieso, (1984), plantea que es necesario establecer las diferencias entre estas dos formas del lenguaje porque las dificultades en el aprendizaje de la lectura deben ubicarse

como una alteración en el desarrollo psicolingüístico y como consecuencia de un procesamiento neurológico insuficiente de los estímulos gráficos y verbales.

Según Jordan, D. R. (1980) cuando se habla de dislexia se habla de determinados niños que, aunque dotados de inteligencia, nunca aprenden a leer ni a escribir, ni adquieren los conocimientos de gramática de nivel correspondiente al grado que cursan, independientemente de los métodos de enseñanza utilizados.

A partir de los criterios de M. Torres (1997) se considera que en los niños con dificultades de aprendizaje el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura resulta más difícil y lento. En ellos se observan las siguientes características:

- Ritmo lento en la asimilación de los fonemas, con mayores dificultades en aquellos que tienen semejanza sonora o necesitan movimientos articulatorios más integrales.
- Los conocimientos y habilidades lectoras que logra un niño común en un semestre, él los alcanza en dos semestres o tres.
- Resultan frecuentes en el proceso de lectura las sustituciones, cambios, omisiones de letras y sílabas en las palabras.
- Es típico encontrar la "lectura adivinativa", ya que el niño en vez de leer la palabra lo que hace es tratar de adivinarla, a partir de la combinación sonora de sílabas que ya reconoce y se relacionan con palabras ya conocidas.
- La lectura silábica se prolonga más tiempo que en los demás niños.
- Las mayores dificultades en la lectura se encuentran en las sílabas dobles e inversas, al tener estas mayor complejidad. En el caso de las sílabas dobles, tienden a añadir una vocal entre las dos consonantes.

- Las dificultades en la comprensión de la lectura están en correspondencia con el pobre desarrollo de las habilidades lectoras. El niño tiene que ocuparse tanto de la mecánica de la lectura que no puede prestar atención al contenido.
- En la lectura de un párrafo es característico la fragmentación por pausas prolongadas, por lo que se pierde la coherencia e integridad del texto y se dificulta la comprensión del contenido y la fluidez de la lectura.
- La irregularidad como una de las características de la actividad de estos menores también se pone de manifiesto en el aprendizaje de la lectura y se observa la alternancia de momentos donde el rendimiento es casi nulo.

Entre los factores que determinan las dificultades de la lectura y escritura (según los criterios de Torres, M.) en estos menores se encuentran:

- El insuficiente desarrollo de la diferenciación perceptual auditiva altera el desarrollo de la percepción fonemática, lo que no permite una adecuada discriminación de los distintos sonidos, y se afecta el proceso de apropiación del sistema fonético y su automatización.
- Las dificultades para integrar imágenes visuales y auditivas retarda el establecimiento de la relación fonema-grafema, por lo que durante un período prolongado su reconocimiento es inestable.
- Las alteraciones de la memoria ocupan un lugar importante en los trastornos de la lectura de estos niños. La imagen mnésica de la relación fonema-grafema demora en consolidarse y se olvida rápidamente, sobre todo a largo plazo.
- Las dificultades en la concentración y distribución de la atención interrumpen, en muchas ocasiones, el proceso de percepción del material auditivo que sirve de base al análisis fonético en el aprendizaje de la lectura.

- La pobreza del vocabulario, las alteraciones de la estructura gramatical y del aspecto semántico dificultan considerablemente el aprendizaje de la lectura.
- Según Salazar, M. (1998) también se considera que el aspecto motivacional pasa a tener mayor influencia como elemento reforzador de los trastornos. Cuando el niño comienza a fracasar en el aprendizaje de la lectura y la escritura empieza a disminuir su motivación por la actividad y aparece consecuentemente el descenso del esfuerzo y la activación cognoscitiva, lo que se convierte en otro obstáculo para el éxito del aprendizaje.

Todo lo anterior se refiere a los problemas en el aprendizaje de los niños en edad escolar; sin embargo, no se analiza que muchas veces estas dificultades comienzan desde el momento en que el niño se relaciona con diferentes objetos de aprendizaje. Pocas son las investigaciones que abordan esta problemática en el niño de edades más tempranas. Algunos de los resultados que se pudieran citar son los obtenidos por Yera, Miriam [et. al.] (1996) en el estudio del lenguaje en niños de edad preescolar, donde se encontró que las mayores dificultades en esta área son:

- Desviación potencial en el desarrollo fónico-léxico-gramatical: se presentan en la pronunciación de los sonidos con carácter fisiológico: omisión, distorsión o sustitución de forma constante o inconstante, así como en el vocabulario tanto activo como pasivo, en cuanto a cantidad y calidad, y en el aspecto morfológico y sintáctico, es decir, a la relación que establecen las palabras en los sintagmas y oraciones que pueden ser de subordinación y concordancia.
- Desviación potencial en el ritmo y la fluidez del habla: se caracteriza por repeticiones de sílabas, titubeos y vacilaciones al hablar.

- Desviación potencial en la motricidad fina: pobre agilidad y destreza de los movimientos finos de la mano con la cual el niño realizará la escritura, pues estos movimientos son incoordinados e imprecisos.
- Desviación potencial en la orientación espacio - temporal: se presenta en la orientación de los pares de su cuerpo, de los objetos y fenómenos de acuerdo a la posición que ocupan en el espacio, así como en la sucesión de los fenómenos en el tiempo.
- Desviación potencial en la lateralidad: se manifiesta en la debilidad del empleo preferente de los miembros de una mitad u otra del cuerpo.
- Desviación potencial en la atención auditiva y los procesos fonemáticos: se presenta en la discriminación de sonidos del ambiente y del lenguaje, lo que dificulta el análisis y la síntesis según sus signos y al discriminarlos en la cadena analítico - sintética de la palabra.
- Desviación potencial en la voz: se manifiesta en las cualidades de la voz sin causa orgánica.
- Desviación potencial en la atención y el reconocimiento visual: se presenta al analizar con imprecisiones visualmente los objetos en cuanto a su forma, tamaño y color, en el aislamiento de sus características esenciales y en la determinación de las relaciones entre estos y su síntesis en grupo, que determinan la percepción final del objeto.

Si se analizan estas dificultades a la luz de las premisas que tiene que haber desarrollado el niño para el proceso de la lectura, entonces se reconoce que estas determinan la presencia de insuficiencias en el aprendizaje de los objetivos de la edad y pueden ser factores de importancia para este proceso en la etapa escolar.

I.2.- Tendencias actuales del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, en general y de este proceso en los niños con dificultades de aprendizaje, en particular.

1.2.1.- La enseñanza de la lectura a los niños comunes:

Existe una variedad extraordinaria de métodos y de procedimientos para enseñar a leer a los niños, pero todos se reducen a dos tendencias fundamentales: el análisis y la síntesis. Lo analítico y sintético aplicado al aprendizaje de la lectura conduce a poner de relieve dos categorías de métodos que se oponen: los métodos sintéticos o fonéticos que parten de las letras y de los sonidos para formar con ellas sílabas, palabras y después frases y los métodos analíticos o globales que parten de los textos que se examinan y se comparan para encontrar en ellos palabras idénticas, sílabas parecidas y por último las letras.

Métodos sintéticos o fonéticos.

Dotrens (1973) plantea que son los más antiguos y los más extendidos, van de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil y postula como fácil la letra primero y las sílabas después y como difícil la palabra y luego la oración.

Estos métodos tienen dos posibilidades para su uso: enseñar la letra o enseñar el sonido. Se emplearon con mayor frecuencia entre **el siglo V antes de Cristo y 1866**, aunque no desaparecen como forma de enseñanza de la lectura y existen algunas variantes de ellos incluso en el siglo XX y XXI.

Dentro de los métodos sintéticos más empleados en este período se encuentran:

El **alfabeto o deletreo** que consiste en enseñar primero las grafías, consonantes y todas las letras del alfabeto, y luego a unir estas grafías con vocales.

Los métodos **fonéticos o fónicos** (fundados por Pascal (1655)) se basan en que al niño se le enseña a leer las sílabas y palabras, pero no se le da a conocer el nombre de las grafías.

Otro método es el **silábico** en el que a los niños se les enseña el trazado de las grafías mediante la utilización de sílabas.

En Cuba se utilizó el **método inductivo** creado por el Padre Varela y seguido por Luz y Caballero, el cual publicó en 1876 un libro de lectura graduada.

Otro método sintético es el **Método gestual** (Agustín Grosselin, 1866): los pedagogos introducen procedimientos fonomímicos que consisten en representar cada sonido con un gesto que lo identifique.

En la 1ra década del siglo XX, María Montessori utiliza el **método fonético** a partir de la relación del niño con los sonidos del medio y con el uso de materiales que este puede manipular en situaciones de juego. Utiliza letras de papel de lija y letras para componer, pero considera la relación del niño con ellas como un nivel rudimentario con que el escolar entra en un primer estadio del aprendizaje lector. Plantea que saber leer mecánicamente no es nada, llama lectura a la interpretación de una idea por medio de signos gráficos, pues el niño no lee hasta que las palabras le transmiten ideas.

Métodos analíticos o globales.

Se emplean fundamentalmente entre los **siglos XIX y XX**, aunque no desaparecen del todo en el XXI.

Sobre estos métodos Dottrens (1973), plantea que toman en consideración una particularidad del psiquismo infantil llamada función de globalización, el niño ve globalmente, percibe conjuntos y en la medida en que sus intereses y sus necesidades lo exigen, analiza sus partes. Desde este punto de vista en materia de lectura, lo que es sencillo y fácil para el niño es el texto, la oración, la palabra que significa algo. Una palabra cualquiera desencadena inmediatamente en él una representación mental de esta, sabe de lo

que trata y lo mismo si se presenta una oración inmediatamente verá en su interior la situación que despertará en él ideas y sentimientos diversos.

Se considera por M. Pla i Mollins (1982) a Comenius (1657) el fundador de esta tendencia, le siguen el Abate de Randonvilles (1768) y Nicolás Adams (1787) que exhortan a alejar al niño de los alfabetos, pues es necesario enseñarles palabras enteras, que estén a su alcance, las que retendrá mejor que las letras y las sílabas.

En los primeros años del siglo XIX Jacotot crea el método global para adultos analfabetos que consiste en que los aprendices debían releer las primeras cincuenta líneas del Telémaco de Fenelón, se aprenden las frases de memoria y luego descomponen cada palabra en sus elementos.

No obstante haberse descubierto los fundamentos de estos métodos desde el siglo XVII se comienzan a emplear en todo el mundo en la segunda mitad del siglo XIX a partir de la definición del fundamento psicológico del mismo por Claraparede (1873 – 1940), que le llamó percepción sincrética del niño, lo que llamó posteriormente Decroly (1907), función de globalización (García Pers, 1979).

Dentro de los métodos **analíticos** se encuentra el de **palabras normales**, creado por los alemanes Kramen, Heral y Vergel (citados por García Pers, 1976) que consiste en combinar la lectura con la escritura y el dibujo.

Este método tuvo gran aceptación y se extendió a varios países, se introdujo en Cuba a principios del siglo XX por el Dr. Aguillo, es de aplicación fácil y económica, de ahí su amplia divulgación.

Otro método es el **fonológico**, que consiste en llevar al niño a reconocer visualmente oraciones, frases o palabras, para decirlas oralmente con tan solo mirar la ilustración que

los representa y repetirlas hasta lograr una correcta asociación entre cada una de ellas y su representación gráfica, pero sin llegar al análisis de la palabra.

El **Método de oraciones** y el **Método de cuentos** también son métodos analíticos.

El **Método de oraciones** se basa en el conocimiento del niño de palabras aisladas y el mismo día que adquiere el conocimiento de éstas tiene que formar una oración con las mismas, como inconveniente aparece un silabeo al leer.

El **Método de cuentos** consiste en leer cuentos que el niño tiene que analizar y sacar los sonidos que van a aprender ese día. Ejemplo para aprender la **m**: la monita maromera salta de la mata al muro, la monita maromera come plátano maduro.

Este método motiva a los niños, se interesan por las actividades que el maestro les pone, a pesar de ser un método complementario.

El **Método global ideovisual** de Decroly (1907) consiste en asociar la expresión a la actividad total o parcial del niño, por lo que aplica a la enseñanza de la lectura el mismo procedimiento que se sigue para enseñarle a hablar.

Parte de un texto breve o de una frase que nace espontáneamente de los mismos niños en un ejercicio de observación o conversación familiar, la cual es seleccionada por el maestro y llevada a la pizarra o a una tira de cartulina para que los niños la copien y lean lo que ellos mismos han relatado, o lo que ellos viven o sienten. Aquí se propone enseñar la lectura y escritura al mismo tiempo, lo que se realiza en las siguientes etapas: 1ra: Preparación global de la frase y 2da: Percepción global de la palabra.

Otro método importante dentro de los analíticos lo constituyó el **método de concientización** de Paulo Freire (1973), el cual basaba su enseñanza en la creación de un “universo vocabular”, de aquellas palabras más empleadas en la zona donde vive el aprendiz, para

luego representarla gráficamente, visualizarla con el objeto que representa, después sin este y por último dividirla en sílabas.

Métodos mixtos.

En gran número de métodos para la enseñanza de la lectura se ha ensayado combinar lo sintético con lo analítico simultáneamente, lo que ha dado lugar a los métodos mixtos.

Se emplean fundamentalmente desde **finales de los años 1920 y hasta la actualidad**.

Entre ellos se encuentra **el método de lectura natural** creado por Celestin Freinet (1920), que parte de las vivencias de los niños para la creación de textos libres, que luego aprenderán a leer, mediante el descubrimiento, el tanteo experimental, las aproximaciones sucesivas y el ensayo y error.

Otro ejemplo de ello lo constituye el método **fónico-analítico-sintético**, sus orígenes se encuentran en la antigua Unión Soviética (Luria (1982), Leóntiev (1964), Sviatkova (1985) y se comienza a utilizar en Cuba en la década de 1970. Aportaciones importantes en su empleo, desde la perspectiva de las características de los escolares cubanos, realizan J. López Hurtado, M. López, R. González y García Pers. Este permite aprender a leer, evita el silabeo y fomenta las bases para la adquisición de una correcta ortografía.

- **Fónico:** porque su base está en el estudio del sonido, del habla viva.
- **Analítico:** porque en el aprendizaje los niños tienen que dividir las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en sonidos.
- **Sintético:** porque durante su desarrollo los escolares aprenden a integrar de nuevo las partes hasta llegar a recomponer el todo.

Este método se desarrolla en cuatro pasos esenciales: presentación del fonema, presentación del grafema, formación y lectura de sílabas, palabras y oraciones y lectura en el libro de texto.

Se emplea en Cuba desde hace más de veinte años y con él han aprendido a leer millones de niños, tanto los que estudian en la enseñanza general, como los de la enseñanza especial, sin embargo el usarlo absolutamente provoca que aquellos niños que poseen como limitante un insuficiente desarrollo de la capacidad fonemática o dificultades en los procesos básicos del pensamiento: análisis y síntesis se encuentren imposibilitados de aprender a leer o lo hagan con dificultades. Limitante en su uso lo constituye que ningún método es efectivo con todos los niños.

Al analizar las diferentes metodologías para la enseñanza de la lectura se encuentran los siguientes puntos comunes:

- Proponen las mismas actividades para todos los niños sin tener en cuenta las diferencias que pudieran existir entre ellos.
- No tienen en cuenta los conocimientos anteriores que tiene el escolar de la lengua escrita y parten de la suposición de que cuando se comienza el primer grado no se sabe nada de ella.
- Consideran al niño como un ser que se limita a reproducir modelos y no se considera a este como un ser creativo que adquiere su conocimiento desde su experiencia individual, de lo que comparte con sus coetáneos y de lo que le aporta el maestro.
- Se dirigen más a descifrar el código que el sentido del texto.
- Se emplean de forma absoluta, se enseña a todos los niños con el mismo método, por lo que es difícil la obtención de logros en la atención a la diversidad.

1.2.2.- La enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje:

Las principales tendencias en la enseñanza de la lectura a deficientes lectores son relativamente jóvenes, debido a la juventud de la teoría que estudia estos problemas de aprendizaje, lo que se manifiesta de la siguiente forma:

Primera mitad del siglo XX:

Condemarín, M. (1989) analiza que para el estudio de los métodos de corrección de las dificultades lectoras se comienza por aquellas estrategias que tienen que ver con la **decodificación**, que se utilizan en la primera mitad del siglo pasado:

- Técnica de trazado, G. Fernald (1943), para disléxicos severos. Se aprende a leer en un contexto de estimulación simultánea de las otras expresiones del lenguaje: escuchar, hablar y escribir. Tiene cuatro fases: trazado, escritura sin trazado, reconocimiento de palabras y análisis de palabras.
- Se crea el Programa V. H. K (Programa Visual Auditivo Kinestésico) de Anna Gillingham y B. Stilman (1960), que asume la teoría de Orton, S. (1937) acerca de que la causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura es una alteración de la dominancia hemisférica, con implicaciones en la orientación direccional y en la memoria visual. Este programa se basa en el uso constante de asociaciones visuales, auditivas y kinestésicas: cómo una palabra se ve, cómo suena, cómo sienten los órganos del habla al pronunciarla o la mano al escribirla. Tiene tres fases: enseñanza de las letras, agrupamiento de sonidos y el deletreo.
- Método de palabras en color, Gattegno (1963). Se representan las letras en un conjunto de láminas con alrededor de cuarenta colores para representar fonemas y grafemas, se incluyen 21 láminas de pared con palabras impresas en colores sobre un fondo negro. Se va introduciendo al alumno en todos los sonidos del lenguaje.

- Sistema psicolingüístico de fónicos en color, Bannatyne, A. (1968), codifica con color los fonemas vocálicos. El nombre del color indica el sonido del fonema vocal. El niño aprende la asociación color – fonema.
- Método gestual, Mme. B. Maissonny (Francia, 1966) y Vernos y Coley (1978), este método enfatiza en los aspectos fónico – articulatorio y utiliza el gesto como mediador del aprendizaje de la asociación fonema – grafema – articulema.

Segunda mitad del siglo XX:

Se distingue el empleo de varias estrategias para la atención a personas con dificultades lectoras, entre ellas:

Estrategias psicolingüísticas (década del 70):

- Estrategias basadas en la lectura oral:
 1. Lecturas repetidas de Samuels (1979), el niño relee un pasaje corto y significativo tantas veces sea necesario para alcanzar un nivel de fluidez satisfactorio. Luego se repite el procedimiento con un nuevo pasaje.
 2. Método de impresión neurológica, Heckelman (1966), El educador y el niño leen simultáneamente en voz alta. Primero la voz del educador predomina y va proporcionando apoyos, gradualmente el niño prosigue solo la lectura. Hollingsworth (1978) lo usa con lecturas grabadas y Van den Horner (1977) utiliza audífonos con instrucciones lectoras que van del oído derecho al hemisferio izquierdo, mientras el hemisferio derecho se mantiene con música grabada, escuchada mediante el oído izquierdo.
 3. Lectura imitativa, Carol Chomsky (1978), el educador, o una grabación, lee primero y el estudiante repite, mientras señalan con el dedo la palabra que se

lee. Luego el educador realiza pausas después de cada palabra indicando donde comienza y termina, al igual que con los signos de puntuación.

4. Lectura con apoyo, Anderson (1981), Primero el educador lee y el niño repite, luego el educador lee y omite palabras que el niño puede suplir, por último el niño lee solo y el educador proporciona los apoyos necesarios.
5. Técnica de Lauritzen, C. (1982), utiliza textos con rimas predecibles y atractivas que el educador lee y los niños repiten como un eco, luego leen juntos.

- Programa de Mathews y Seibert (1983): se contemplan actividades para mejorar las competencias lectoras del niño en tres áreas: fluidez y precisión, desarrollo del vocabulario y comprensión.
- Estrategias de resolución de problemas, Douglas (1980), Keogh y Barkett (1980): incluyen estrategias para los “controles cognitivos” tales como: el automonitoreo y la autoinstrucción verbal y la modelación de las estrategias de resolución de problemas.
- Garner (1984) ve la comprensión lectora como un proceso de solución de problemas y plantea el desarrollo de cinco destrezas psicolingüísticas: muestreo, predicción, confirmación, anticipación y corrección.

Estrategias basadas en la integración interhemisférica (década del 80):

- Incluye la técnica de Lozano (1976) para la sugestopedia, utiliza la sugestión positiva y la relajación para un mejor y rápido aprendizaje de la lectura. Utiliza períodos de instrucción activa alternados con actividades pasivas, donde se escuchan sugerencias, que enfatizan la valía del sujeto y se estimula la visualización de las palabras sobre una pizarra magnética imaginaria.

- Los procedimientos de Mundell (1985) y Fredericks (1986), que establecen una secuencia de actividades para apoyar a los niños pequeños a desarrollar sus propias técnicas para crear imágenes mentales para la comprensión lectora.
- Programa de Luvaas – Briggs (1984) para alumnos universitarios con problemas de lectura. Propone una serie de ejercicios para la integración del procesamiento cerebral izquierdo y derecho, lo que se refieren a: desarrollo del vocabulario, captación de la idea principal e inferencia y comprensión holísticas.
- Estrategia configuracional de Rico (1982). Para enseñar la lectura se escoge una palabra, se pide al niño que diga otras asociadas a ella y se va escribiendo un esquema que representa sus relaciones.
- Estrategia de imágenes psicomotoras de Casale (1985): el educador escribe en la pizarra una palabra y explica su significado, pide a los estudiantes que imaginen una pantomima que represente su significado, se escoge la pantomima más expresada, luego se repite cada nueva palabra y se repite la acción.

Estrategias metacognitivas (década del 80 hasta la actualidad): Según sus autores la lectura comienza con el conocimiento metacognitivo del lector y finaliza con la aplicación de estrategias metacognitivas en las que el lector realiza los siguientes pasos:

- Intenta controlar conscientemente el proceso lector.
- Establece el propósito de la lectura.
- Focaliza su atención en su conocimiento metacognitivo.
- Planifica estratégicamente la regulación y monitoreo del acto lector:
 - a) Relectura, lectura de saltado, sintetizar.
 - b) Parafrasear, predecir.

- c) Poner atención en las ideas importantes.
- d) Evaluar el propio conocimiento.
- e) Identificar la estructura o patrón del texto.
- f) Secuenciar los hechos o eventos.
- g) Observar las relaciones.
- h) Realizar mentalmente las instrucciones.
- i) Relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo.
- Evaluación periódica del éxito en el logro de las metas lectoras.

Según Condemarin (1989) existe un gran número de estrategias metacognitivas, entre ellas: las recomendaciones de Steward y Tei (1983), Sanacore (1984) y Montagne y Tanner (1987), estrategias para establecer relaciones pregunta – respuesta de Raphael (1982), estrategias para responder preguntas inferenciales de Poindenter y Prescott (1986), estrategias basadas en la estructura textual, aprendizaje centrado en la reflexión, Perkins (1994), lectura significativa Pulido (1996), estrategias metacognitivas, Lacasa (1997), lectura como procesamiento de la información, Morenza (1997), estrategias metacognitivas, Ossorio (1999), entre otras.

Según González P., S. y col. (2002) para la enseñanza de los niños con dificultades de aprendizaje son necesarias: estrategias metacognitivas, cognitivas y control del esfuerzo del sujeto que aprende, por lo que no se debe utilizar un solo tipo de estrategia enseñarlo, lo que se considera acertado.

Al analizar estas estrategias se encuentran los siguientes puntos comunes:

- Son absolutas en el tratamiento de uno de los niveles de realización de la lectura, ya sea el semántico o el sensomotor, por lo que es insuficiente la metodología para la enseñanza de esta forma del lenguaje.

- Requieren de alguna instrucción lectora en el sujeto que aprende, por lo que son difíciles de aplicar en niños pequeños, fundamentalmente las que se aplican para la relación interhemisférica, las estrategias psicolingüísticas y metacognitivas.
- No se esclarece el diagnóstico del niño en el que se basa su empleo.
- Predomina más el tratamiento individual que el grupal, lo que favorece la solución personalizada de los problemas de aprendizaje.
- Se refieren al tratamiento de sujetos con trastornos de la lectura y no a los que tienen dificultades en su aprendizaje.

En resumen los métodos de enseñanza de la lectura, tanto para los niños comunes como para aquellos que presentan alguna dificultad de aprendizaje, empleados hasta los años 1980 se basan en el **descifrado del código**, en los que antes de leer el niño tiene que aprender a descifrar, primero aprende la correspondencia sonido – grafía y después el sentido mediante la oralización; debe repetir, memorizar; la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito, donde la precisión y la rapidez son fundamentales; la comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.

A finales del siglo XX se aprecia una nueva visión de este fenómeno y comienzan a manifestarse tendencias en cuanto a la enseñanza de la lectura para **descifrar el sentido** del texto, buscando que el sujeto sea un ser activo, que formule hipótesis, que verifique el sentido del texto, que se compruebe el aprendizaje por la comprensión lectora, y que la base material para el aprendizaje sea un conjunto de textos significativos para el que aprende y se observa el proceso de descubrimiento, sistematizando procedimientos de lectura rápida.

Si se tiene en cuenta que cada enfoque o método tiene éxito con un tipo determinado de alumno, debido a que cada estudiante es único, se necesita una combinación de enfoques o métodos para llegar a cubrir las necesidades educativas de cada uno. El maestro es el

encargado de buscar dicha combinación, por lo que en esta investigación se trata de resolver las insuficiencias lectoras de los niños con insuficiencias en el aprendizaje a partir de la combinación de métodos que necesite la estructura psicológica que caracteriza a cada sujeto.

Si se asume como posición teórica de partida la teoría de Luria (1982) sobre la participación de los sistemas funcionales en la realización de la lectura, será necesaria la combinación de los métodos de enseñanza en busca de estimular por varias vías sensoriales la formación de aferencias secundarias para favorecer la solidificación de la aferencia rectora. Esto dará la posibilidad de que el niño pueda establecer diferentes asociaciones, lo que le permitirá fijar mejor la huella y esta perdurará más tiempo.

I.3.- Situación actual del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura en menores con dificultades de aprendizaje:

Varias investigaciones de la UNESCO y otras instituciones han reflejado que más del 20 % de la población mundial es hoy analfabeta por diferentes razones, desde la extrema pobreza en que viven algunos pueblos hasta las carencias en el orden individual que imposibilitan el acceso a la educación a millones de personas en el mundo (Mesa Redonda, 11 sept., 2002).

A esto hay que agregarle que muchos de los que tienen acceso a la educación tienen serias limitaciones para aprender a leer correctamente, con el fin de comprender textos escritos, pues muchos aprenden a deletrear, pero no aprenden a leer. Es significativamente amplia la muestra de personas que se encuentran en este nivel y son definidos por la UNESCO como analfabetos funcionales, pues no saben emplear la alfabetización recibida para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y resolver problemas de su vida social e individual (Cassany, 1998).

Investigaciones realizadas en España sobre el analfabetismo funcional (Recassens y colaboradores (1990); Fernández (1993) y Tiana Ferrer (1998)) revelan que alrededor de 30 millones de personas en Estados Unidos son analfabetos funcionales, cerca de la mitad de la población en el Reino Unido, Francia y Canadá y 11 millones de españoles también lo son, por lo que las dificultades en el aprendizaje de la lectura se manifiestan con fuerza a nivel mundial. Esto hace concluir que las estrategias de enseñanza que se han utilizado no han sido efectivas con la totalidad de los sujetos.

En Cuba este fenómeno también se aprecia, aunque en menor cuantía, pues los índices de escolarización abarcan a toda la población infantil. Los principales problemas que se observan en los resultados de las mediciones del aprendizaje están dados fundamentalmente en la comprensión y construcción de textos, el lenguaje relacional y en el caso de la edad preescolar existen serias insuficiencias en la realización del análisis fónico y el desarrollo del relato, también se aprecian insuficiencias en la organización perceptual, con énfasis en la orientación espacial.

En Holguín en los últimos años el problema principal que manifiestan los niños en el diagnóstico de Preescolar lo constituye la realización del análisis fónico, pues no saben descomponer los sonidos que forman una palabra; además de insuficiencias en la organización perceptual y en el lenguaje relacional (Anexo # 1).

Todas estas dificultades acrecientan las insuficiencias en el aprendizaje de la lectura, ya que la aplicación del método fónico – analítico – sintético como único método de enseñanza necesita que el niño desarrolle la capacidad fonemática, lo que implica que aquellos que no la alcanzan están predestinados a fracasar en este aprendizaje.

En Cuba hoy se comienza a percibir un cambio de enfoque en cuanto a la atención de los menores con dificultades desde edades tempranas a partir del trabajo preventivo, “*concibiéndose la prevención como la adopción de medidas encaminadas*”

a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas” (Bell R., R., 1995, p. 41).

En este sentido el centro de la atención recae en aquellos menores con factores de riesgo, por lo que se refuerza con ellos, con su familia y el entorno social un sistema de medidas que permitan eliminar o atenuar oportunamente el efecto de condiciones negativas desencadenantes y realizar así la prevención primaria. Para ello se requiere de la integración de la labor de los médicos de la familia, maestros, psicólogos, trabajadores sociales y organizaciones de masas si se quiere lograr la prevención primaria.

Existe un modelo de atención a los niños con factores de riesgo que tiene un carácter clínico - pedagógico dirigido fundamentalmente a la detección temprana de estos menores y el programa interventivo comprende el trabajo en diferentes áreas para garantizar la atención integral al niño: intelectual, lenguaje, psicomotricidad y sociabilidad o autoayuda. Existe el Programa Educa a tu Hijo y la atención en el Círculo Infantil en el que se realizan de forma sistemática estas influencias.

En la prevención secundaria se adoptan medidas encaminadas a diagnosticar y atender tempranamente la deficiencia ya existente para evitar su establecimiento como discapacidad y en la terciaria se proponen un conjunto de medidas dirigidas a *“evitar el establecimiento de la discapacidad como minusvalía, entendida esta como la situación de desigualdad social y ambiental que afecta eventualmente a la persona con discapacidad” (Bell Rodríguez, 1995, p.42).*

Sin embargo, aunque existen las disposiciones aún no se logran los resultados esperados en la prevención de dificultades y esto está dado fundamentalmente por:

- **El Programa Educa tu Hijo ofrece de forma acertada la atención y educación que debe recibir el niño común; sin embargo, es insuficiente o casi nulo el qué diagnosticar, qué hacer, cómo estimular al niño que presenta algún factor de riesgo o ya tiene dificultades.**
- **Las dificultades de aprendizaje se diagnostican cuando el niño inicia la escuela, por lo que se pierden importantes momentos sensitivos o críticos del desarrollo para la estimulación del desarrollo de estos niños.**
- **El carácter preventivo del modelo existente está limitado a la prevención secundaria y algunos elementos de la terciaria y no así hacia la prevención primaria.**
- **El proceso de caracterización y diagnóstico se realiza de forma fragmentada y no garantiza el conocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y los niños con dificultades, y es insuficiente la determinación de potencialidades y sus implicaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje.**
- **La integración de los factores educativos de la comunidad aún es insuficiente para garantizar la atención multidisciplinaria al menor, con unidad de influencias.**
- **Es insuficiente el modelo didáctico que se emplea en la atención a estos menores, pues se aplica el mismo con el que se atienden los niños comunes,**

por lo que es limitada la orientación al educador de qué y cómo hacer para prevenir o compensar las necesidades educativas de los niños.

- **El único método de enseñanza de la lectura que se aplica, tanto en escuelas de la enseñanza general, como especial y en el preescolar es el método fónico – analítico – sintético, lo que limita el aprendizaje de aquellos niños que tienen dificultades en la capacidad fonemática o en los procesos de análisis y síntesis.**
- **El programa de Pedagogía Especial que se desarrolla en los Institutos Superiores Pedagógicos, en la preparación de los profesionales de la Educación Preescolar y Primaria, va más hacia la explicación de las Necesidades Educativas Especiales y cómo atenderlas que a los diferentes niveles de prevención que debe practicar este profesional.**

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I:

1. Existe una gran cantidad de teorías que abordan las dificultades de aprendizaje en la edad escolar; sin embargo, las investigaciones en etapas más tempranas del desarrollo son insuficientes.
2. Se considera como niños con dificultades en el aprendizaje en la edad preescolar a aquellos niños que están limitados a alcanzar los objetivos y logros del año de vida en que se encuentran, a pesar de recibir una atención pedagógica.
3. Los métodos de enseñanza de la lectura utilizados abarcan la decodificación o la búsqueda de sentido del texto, pero absolutizan una de estas partes, lo que trae dificultades en el aprendizaje ya que ambas son importantes para saber leer.
4. El modelo de atención a los menores con insuficiencias en el aprendizaje es insuficiente, lo que se manifiesta en el proceso de diagnóstico temprano, la

integralidad de este, así como la utilización de métodos que satisfagan las necesidades educativas de los niños desde edades tempranas.

**CAPÍTULO II: MODELO DIDÁCTICO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE
PREPARACIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN LAS NIÑAS Y LOS
NIÑOS DE CUATRO A SIETE AÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

En este capítulo se presenta el modelo didáctico, mediante el cual se plantea resolver el problema de la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, se explicitan los postulados teóricos que le sirven de sustento, se plantean las relaciones que se establecen entre cada uno de sus componentes y las recomendaciones metodológicas para su empleo en la práctica escolar.

II. 1. Premisas teóricas que sustentan el modelo didáctico para la enseñanza de la lectura al niño con dificultades de aprendizaje.

Para conformar este modelo didáctico es necesario el estudio de algunas definiciones sobre modelo para poder asumir una posición conceptual con respecto a qué se entiende por modelo didáctico. En la literatura estudiada son muchas las definiciones y conceptos que se ofrecen, por lo que solo se referirán algunas de ellas.

- **Los modelos son una forma de abstracción científica de índole especial en la que las relaciones esenciales del objeto destacadas al efecto están consolidadas en nexos y relaciones gráfico – perceptibles y representables de elementos materiales o señalizadores (Davidov, V. V., 1972).**
- **Modelo es un sistema figurativo que reproduce la realidad de una forma esquemática, haciéndola de este modo más comprensible. Es una sistematización de ideas, una estructura conceptual que facilita la comprensión de la naturaleza de ciertos fenómenos y permite interpretar el comportamiento de ciertos sucesos que investiga (García, 1995).**
- **“Modelo es una representación abstracta y simplificada de un cierto fenómeno real, ciertas operaciones que traducen situaciones reales; se define como elementos del modelo” (Kaufman, A. 1996, p. 17).**

Rasgos principales que se pueden observar en estas definiciones de modelos son los siguientes:

- **Reproducen de forma material o ideal un objeto, fenómeno o proceso de la realidad.**
- **Permiten representar y estudiar las relaciones y cualidades de lo que representan.**
- **Son mediadores entre el modelador y quien percibe el modelo.**
- **Son el resultado de la subjetividad de quien lo construye, al constituir una abstracción de esta.**

Estas definiciones representan modelos de cualquier parte de la realidad que se represente y al analizar los rasgos que las caracterizan se coincide con que son representativos de modelos generales, por lo que se hace necesario determinar qué se entiende por modelo didáctico.

Sigarreta A., J. M. plantea que un modelo didáctico *“es una concepción sistémica que en el plano de la enseñanza y del aprendizaje estructura una determinada práctica dentro del proceso docente educativo, para incidir en la formación de la personalidad del estudiante”* (2001, p.19).

Este autor considera que la elaboración de un modelo didáctico tiene entre sus características fundamentales las siguientes:

- **Abierto:** capaz de interactuar con el medio.
- **Flexible:** capaz de adaptarse y acomodarse a diferentes situaciones dentro de un marco o estructura general.
- **Dinámico:** capaz de establecer diferentes relaciones potencialmente.

- Probabilístico: capaz de poder actuar con un margen de error, o de éxito aceptable que dé confianza a la acción.

Se coincide con la posición de este autor en cuanto al concepto modelo didáctico, y se considera necesario precisar que un modelo didáctico debe concebir el sistema de relaciones que se han de establecer entre los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje de modo tal que sea explícito y orientador para el que lo vaya a emplear, sin dejar de garantizar su carácter flexible y abierto.

Se asume el concepto de modelo didáctico que ofrece Proenza G., Y. (2002, p. 42) al considerar que *“un modelo didáctico constituye una abstracción del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual se precisan relaciones y nexos presentes para un determinado objeto de dicho proceso”*.

Para elaborar un modelo didáctico es necesario analizar qué posición teórica se asume. En cuanto a este criterio existen diferentes tendencias. Según Contrera (1995) (analizado por Sigarreta, J. M., 2001), de acuerdo con el tipo de interrelación que se establece entre profesor y alumno, se distinguen tres tipos de modelos basados en distintas teorías de aprendizaje:

- El modelo Transmisión o de Transmisión–Recepción de conocimientos.
- El modelo de la Escuela Activa.
- El modelo de Reconstrucción del Conocimiento.

Basado en la concepción de la escuela Histórico – Cultural, que tiene dentro de sus postulados este último enfoque y que considera el proceso de aprendizaje un proceso de intercambio cultural en la Zona del Desarrollo Próximo, se asume la propuesta del modelo didáctico.

Principios a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura al niño con dificultades de aprendizaje.

El modelo didáctico propuesto se apoya en los principios pedagógicos plantados por Josefina López (1998) para el trabajo con los niños de edad temprana y preescolar a través del Programa Educa a tu Hijo y otros principios psicopedagógicos generales (Ortiz T, E. y Mariño, M (1995)) y de la Educación Especial, integrados por Huebb (1998) de la siguiente forma:

- 1. La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo:** se deben tener en cuenta los tipos de actividad que predominan en cada etapa de la vida del niño y la necesidad de la comunicación adulto - niño y niño – niño en cada de ellas.
- 2. Unidad entre lo afectivo y lo cognitivo:** la actividad de enseñanza – aprendizaje debe integrar los intereses, motivaciones, vivencias afectivas del niño por el contenido que aprende y por la forma en que este se enseña.
- 3. El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño:** se debe garantizar la participación activa del aprendiz durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero no se puede olvidar el carácter **bilateral** de este proceso, es importante que se tengan en cuenta las características de la personalidad de cada niño para dirigir la enseñanza hacia la satisfacción de sus necesidades educativas.
- 4. El adulto desempeña un papel rector en la educación del niño:** los adultos son los encargados de dirigir este proceso para potenciar el desarrollo de cada niño, aunque teniendo como premisa que todos se modifican durante el proceso educativo tanto los maestros, los padres, como los menores.

Para la enseñanza de la lectura muchos son los autores que han estructurado principios, de ellos se citan los siguientes:

Delia Lerner (1983) plantea:

1. Para enseñar a leer y escribir es necesario crear situaciones de aprendizaje que permitan al niño PENSAR, es decir: diferenciar dibujo de escritura, analizar el lenguaje oral, anticipar el significado posible de un texto, deducir correspondencias entre el enunciado oral y el texto escrito, re-inventar la escritura, comparar sus producciones con la lengua escrita tal como es y reflexionar sobre sus hipótesis, discutir con sus compañeros, autocorregirse.
2. La secuencia de sonidos, palabras o frases que el niño aprenderá no puede establecerse desde fuera, el propio niño la establecerá a partir de su contacto con toda la lengua escrita (dejarán de utilizarse las oraciones vacías de significado e inexistente en el lenguaje oral que caracterizan los libros de lectura).
3. Se considerarán correctas todas aquellas respuestas que sean coherentes con el nivel de construcción de la lengua escrita en que se encuentra el niño, aún cuando sean consideradas incorrectas desde el punto de vista del adulto.
4. Se dará prioridad a la anticipación del significado de lo que se lee, antes que al descifrado mecánico, ya que la lectura es una forma de captar un significado que otra persona ha querido transmitir (el descifrado es un medio para garantizar la comprensión o para verificar la exactitud de la anticipación).

Dale R. Jordan (1980) plantea que para rehabilitar los problemas de aprendizaje de la lectura es necesario seguir los principios que a continuación se expresan:

1. Una profecía que influye sobre la realidad: la opinión del maestro es crucial en los adelantos del niño, si este se prejuicia con sus limitaciones no potenciará su desarrollo.
2. Es necesario determinar cuáles son las necesidades del niño.
3. Disminuir las presiones ejercidas.

4. Necesidad de simplificación: no atiborrar de contenidos al niño, pues este no sabe cuáles son esenciales y cuáles no.
5. Necesidad de estructuración.
6. Progresión gradual hacia un nivel superior de conocimientos.
7. Estimulación visual.

Se coincide plenamente con estos principios, pero se opina que no recogen toda la esencia del proceso de enseñanza de la lectura al niño con dificultades de aprendizaje por ser estos de carácter general (como es característico para cualquier principio), por lo que se consideró necesario establecer **los requisitos** que se deben tener en cuenta para la atención especial a estos menores y que concretan los principios antes explicitados, ellos son:

1. El diagnóstico de las potencialidades y limitaciones para aprender de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje debe realizarse lo más temprano posible, ello hará posible una influencia oportuna que lo prepare con los saberes indispensables para acceder al aprendizaje de la lectura. Mientras más temprano se comience la estimulación, mayor será la posibilidad que tenga el niño de desarrollarse.
2. El o los métodos de enseñanza de la lectura estarán en dependencia de las características de aprendizaje de los alumnos.
3. Se enseñará a leer aquellas palabras que el niño domine en su lenguaje oral.
4. Las palabras nuevas o poco usuales que se encuentran en la lectura serán previamente analizadas con los niños, tanto desde el punto de vista semántico como estructural.
5. La enseñanza de la lectura debe llevar a la interrelación dialéctica entre el componente inductor y el ejecutor. El programa de lectura debe ser armónico y

equilibrado, por lo que se deben acentuar al mismo tiempo la comprensión, las técnicas lectoras, los intereses, gustos y el reconocimiento de letras y palabras.

6. El material de lectura deberá tener un carácter vivencial, pues deberá reflejar las vivencias afectivas del lector con vistas a motivarlos por el contenido de lo que va a leer.
7. La clase debe desenvolverse en una atmósfera amistosa, intelectualmente estimulante, que favorezca el trabajo creador.

II.2.- Estructura y análisis del modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

El modelo didáctico propuesto tiene una estructura sistémica, en él se considera como núcleo el aprendizaje de la lectura y como elementos que lo integran: la determinación de las competencias lectoras mediante el diagnóstico integral y temprano de las potencialidades y limitaciones que tiene la niña o el niño para aprender y a partir de ello la determinación de la estructura de la dificultad de aprendizaje; la estimulación de los procesos psíquicos que sustentan el aprendizaje y las alternativas didácticas.

Cada uno de estos elementos que componen el modelo se encuentran interrelacionados unos con otros a partir de la lógica siguiente: para determinar las competencias lectoras de la niña o el niño es necesario hacer un diagnóstico integral y temprano de sus potencialidades y limitaciones para aprender, este diagnóstico (que abarca todos los componentes de la personalidad) permitirá determinar la estructura de la dificultad que caracteriza a cada niño y sobre esta base descubrir qué procesos psíquicos necesitan de estimulación de forma primaria, secundaria y terciaria, ello dará lugar a la utilización de las alternativas didácticas que correspondan en cada caso, aunque estas últimas podrán ser modificadas por el maestro

en función de sus posibilidades y necesidades, pero no pueden eliminarse de la estructura del modelo.

Descripción de los componentes del modelo didáctico:

Para la **determinación de las competencias lectoras**, vistas estas como aquellas disposiciones, tanto naturales como adquiridas, que tiene el niño para el aprendizaje de la lectura, es necesario un proceso muy profundo de diagnóstico para poder determinar cuáles son las necesidades educativas que tienen los niños en esta forma del lenguaje.

El diagnóstico:

Para la realización de este se asume el modelo de Nieves R. y López M. (1999) para el proceso de diagnóstico el cual recoge los siguientes aspectos:

- Etapa de identificación: evaluación escolar, pesquisaje grueso, caracterización, estudio multidisciplinario.
- Definición de las necesidades educativas especiales.
- Elaboración y aplicación de un programa de atención personalizada.
- Seguimiento y evaluación de: la evolución experimentada por el alumno, los cambios ocurridos en el entorno y la eficacia del programa de atención personalizada.
- Actualización de la caracterización (reevaluación) y redefinición de las necesidades educativas especiales.
- Adecuación y perfeccionamiento del programa de atención personalizada.

El objetivo fundamental de hacer un diagnóstico en lectura es determinar las posibilidades y deficiencias lectoras en un sujeto o en un grupo de sujetos y la búsqueda de los factores

que pueden intervenir en la producción de estos para formular un tratamiento que resuelva las limitaciones y estimule las posibilidades del individuo en su lectura.

Según Brueckner y Bond (1975), con lo que se concuerda totalmente, para hacer el diagnóstico de la lectura hay que tener presentes una serie de normas:

1. Determinación de la naturaleza general del problema.
2. Determinación de la naturaleza específica de la deficiencia lectora.
3. Indicación del procedimiento más eficaz para la corrección.
4. Detección de aquellas características personales del niño que deben corregirse o a las que el tratamiento debe adaptarse.
5. Localización de las condiciones que han de ser modificadas como exigencia previa para resolver el problema.

Se agrega que no es solo la determinación de la deficiencia específica, sino que es necesario buscar los factores que inciden en que ellas se produzcan. Por lo que hacer un diagnóstico en esta forma del lenguaje no significa solo evaluar linealmente el nivel de desarrollo de cada uno de los componentes que la integran, sino profundizar en los aspectos psicopedagógicos que la sustentan, tales como:

- Desarrollo de los componentes del lenguaje oral.
- Características de la sensopercepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento.
- Estado en que se encuentra la atención.
- Principales motivos, necesidades y vivencias afectivas que orientan la conducta del niño.

- Nivel de desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura: percepción visual y auditiva, función simbólica, motricidad general: gruesa y fina, orientación espacial y temporal.

Por otra parte es de mucha importancia conocer las características del aprendizaje de los menores desde edades tempranas para poder estimular de forma oportuna su desarrollo, por lo que en esta investigación se justifica el hecho de comenzar este proceso desde mucho antes de la entrada a la escuela.

Pero para realizar el diagnóstico es necesario analizar en qué etapa de desarrollo se encuentra la niña o el niño, determinar cuáles son las características del aprendizaje en esa edad y sobre esta base delimitar qué se va a medir, por lo que en esta investigación se hizo necesario determinar qué elementos tener en cuenta para el diagnóstico de las potencialidades de los menores para aprender a leer, de acuerdo con las competencias lectoras que deben desarrollar los niños en cada edad.

Para la realización del diagnóstico se ha avanzado bastante en cómo hacerlo y se cuenta con un número elevado de tareas para realizarlo, fundamentalmente en el grado preescolar; no obstante la determinación de variables, dimensiones e indicadores no se abordan de forma detallada e integradora y por otra parte su realización tiende a la parte práctica y no a la teórica, por lo que el educador infantil está necesitando la determinación de estas para hacer un diagnóstico más preciso y profundo.

En la etapa preescolar se obtienen aprendizajes muy importantes para la asimilación en edad escolar de la lectura, las premisas de su aprendizaje comienzan a desarrollarse desde mucho antes, entre ellas desempeñan un papel fundamental aquellas que estipulan el alcance de los logros del niño y el cumplimiento de los objetivos del año, los que se concretan, según los

critérios de esta autora, en el desarrollo de las siguientes variables, dimensiones e indicadores:

Variables	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo psicofísico	Motricidad manual y ocular.	Coordinación de los movimientos. Flexibilidad de los movimientos. Precisión de los movimientos. Lateralidad.
Procesos psíquicos que sustentan al aprendizaje.	Percepción Memoria	Discriminación de sonidos del medio. Identificar objetos y sus cualidades. Diferenciación de colores, formas y tamaño. Relaciones espaciales (dentro – fuera, izquierda – derecha). Objetividad y constancia de la percepción. Estado de la audición fonemática con y sin apoyo verbal. Tiempo de duración de la huella. Volumen. Calidad de la reproducción. Tipo de memoria predominante:

	<p>Pensamiento</p> <p>Motivación por el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • por el contenido (imágenes, afectiva, motora y lógico verbal). • por el tiempo (corto o largo plazo) • por los procedimientos que utiliza para recordar (mecánica o racional). <p>Identificar características de los objetos de la realidad.</p> <p>Establecer relaciones simples entre las cualidades de los objetos.</p> <p>Establecer relaciones cuantitativas utilizando la correspondencia elemento a elemento.</p> <p>Estado de los procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización.</p> <p>Motivación por la actividad de aprender.</p> <p>Motivación por el contenido de lo que aprende.</p>
--	--	--

Logros de la edad expresados en saber hacer.	Hábitos	<p>Hábitos alimentarios correctos.</p> <p>Cumplir normas de conducta social.</p> <p>Hábitos higiénicos – culturales.</p>
	Habilidades	<p>Recitar.</p> <p>Narrar.</p> <p>Realizar las actividades con cierta independencia.</p> <p>Describir.</p> <p>Dibujar y modelar.</p> <p>Apreciar cualidades positivas y negativas en el comportamiento de los demás.</p> <p>Dialogar con expresión correcta.</p> <p>Coordinación y flexibilidad de los movimientos.</p> <p>Dramatizar.</p>

Familia	Participación en las actividades del niño.	<p>Asistencia a reuniones de padres.</p> <p>Participación en las actividades de las Vías no Formales de educación.</p> <p>Nivel de aprendizaje de sus miembros.</p> <p>Participación en las tareas escolares que realiza el niño en el hogar.</p>
	Hábitos lectores	<p>Frecuencia en la lectura.</p> <p>Tipos de lectura que lee la familia.</p> <p>Motivación por la lectura.</p>
	Estimulación del aprendizaje.	<p>Estimulación de los logros de aprendizaje.</p> <p>Motivación por la actividad de estudio.</p> <p>Exigencia por los resultados de aprendizaje.</p> <p>Lectura frecuente de libros de cuentos u otros textos.</p> <p>Existencia de materiales escritos en el hogar.</p> <p>Relación del niño con los libros.</p>

Componentes de la lectura que serán objeto de diagnóstico en la niña o el niño escolar:

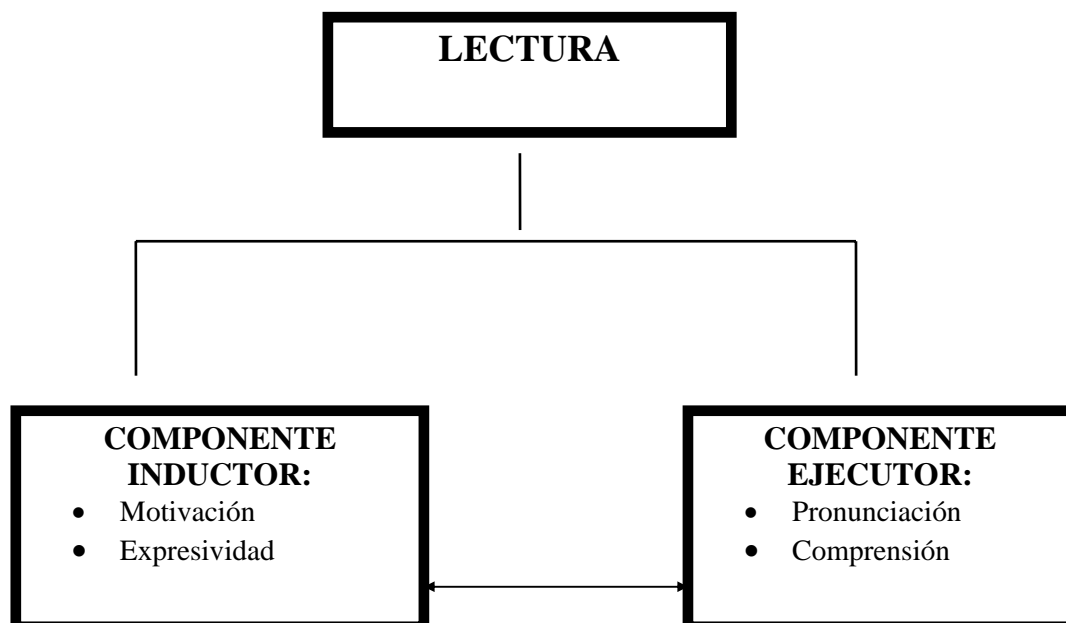
Tradicionalmente la caracterización de las posibilidades y limitaciones en la lectura, fundamentalmente estas últimas, son muy estudiadas por maestros, pedagogos y distintos especialistas, pues el aprendizaje de la lectura en los primeros grados se considera un índice de rendimiento escolar y una expresión de calidad de la educación.

En este sentido se ha trabajado en la determinación de las características del acto de leer oralmente y se ha hecho énfasis en el mecanismo sensomotor de la lectura y muy pocas veces se analiza el componente semántico de esta forma del lenguaje.

En otros contextos se ha tratado el acto de leer como una operación visual y se diagnostica a partir de la lectura en silencio, por lo que se determinan las características lectoras a partir de la comprensión del niño acerca de lo que lee.

L. S. Sviatkova (1985) plantea la existencia de dos niveles de realización de la lectura: sensomotor y semántico, los cuales se encuentran en estrecha vinculación, por lo que hacer un análisis independiente de uno u otro nivel implicaría una información parcial de lo que se investiga.

Por otra parte es muy difícil diagnosticar la presencia o ausencia de una determinada habilidad sin tener presente las invariantes funcionales que la integran, por lo que para el diagnóstico de la misma en la edad escolar se proponen las siguientes:



Sería útil analizar lo que se entiende por cada una de estas invariantes:

Pronunciación: es la formulación fonética del habla en la que está presente un conjunto de hábitos verbales-motores: respiración, articulación, voz y acentuación. Es un proceso más social que la articulación en función directa con la comunicación, mientras que ésta es un proceso biológico relacionado con la actividad y posición que adoptan los órganos articulatorios para la emisión de los sonidos. Consta de las siguientes operaciones:

- Percepción visual.
- Identificación del signo gráfico con el concepto y su equivalente fonético.
- Emisión del equivalente fonético.
- Fluidez.
- Corrección.

Expresividad: Este componente de la habilidad se manifiestan tanto en la lectura en silencio como en la oral; al irse estableciendo la comunicación entre el lector y el autor, mediante el

texto, el primero experimenta vivencias afectivas que se expresan en los diferentes matices emocionales que experimenta el lector y que le permiten la comprensión del texto y la comunicación con el autor. Esto, para la autora de esta tesis, es lo que se considera como expresividad.

En la lectura oral consiste en los tonos que adquieren las vibraciones de la voz y su intensidad a lo largo del habla y la emotividad que se imprime a esos matices de la voz, dando a esta el sentido personal, la afectividad de lo que lee en función del contenido significativo y emocional del texto. Incluye:

- Tono de voz.
- Gama de matices entonacionales.
- Pausas y respeto de los signos de puntuación.
- Expresión y mímica.
- Expresión de vivencias afectivas en dependencia del tipo de texto que está leyendo y de los matices emocionales que expresa el autor y experimenta el lector durante la lectura y que expresa el nivel de comprensión que tiene el lector del texto.

Comprensión: Proceso cognitivo mediante el cual el lector interactúa con el texto y le atribuye significado. En dicho proceso el lector relaciona el texto con el sistema de hipótesis sobre lo que sucederá en él y confirma estas en la medida que va leyendo.

Presupone:

- Capacidad de retener los elementos significativos del texto.
- Procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización, para poder establecer las ideas principales y secundarias que aparecen en el texto.

- Traducir: captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causa-efecto, separar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario.
- Interpretar: formarse una opinión, extraer ideas centrales, deducir conclusiones, predecir resultados.
- Extrapolar: utilizar las enseñanzas del texto en otros contextos comunicativos y situaciones de la vida en las que se desempeña el sujeto.

La comprensión se lleva a cabo cuando los conceptos y el lenguaje del autor se relacionan estrechamente con los conocimientos previos del lector, con su experiencia anterior. El lector debe establecer las necesarias relaciones entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que le proporciona el texto.

En este sentido no se puede obviar un aspecto de gran importancia para la actividad humana y en especial para la lectura que es la **motivación**, la cual se expresa en ella de dos formas:

- La necesidad de realizar la acción, el deseo de hacerla.
- La motivación por el contenido del texto.

Al ser este un factor determinante de la ejecución y de la calidad de la acción es necesario también tenerlo en cuenta cuando se estudie la habilidad para la lectura.

Determinación de la estructura de la dificultad:

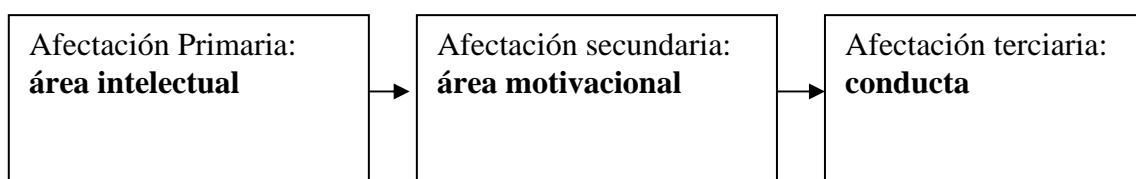
Para determinar posiciones didácticas con respecto a solucionar las dificultades en el aprendizaje es necesario analizar la **estructura psicológica** que manifiesta esta niña o niño. Se llama a esta determinación **estructura de la dificultad** para respetar la idea de que no se trata en esta investigación de analizar **trastornos**, sino solo **dificultades de aprendizaje**, aunque para hacerlo se tiene en cuenta la terminología utilizada por Félix Díaz (1995) y otros

autores para establecer **la estructura del defecto**, según el cual se le denomina así al nivel de jerarquía que tienen las distintas alteraciones que forman el defecto, de acuerdo con la incidencia que ejercen en la personalidad del sujeto.

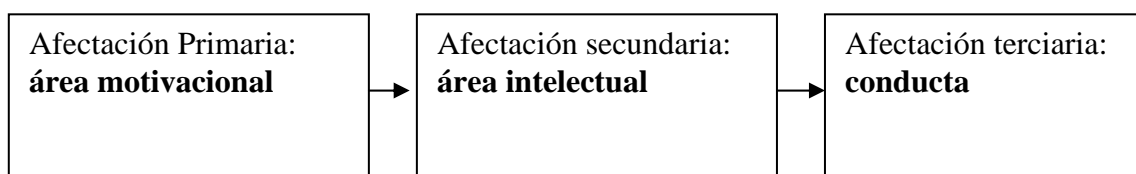
Para este autor las afectaciones **primarias** son las que constituyen la base de todo el complejo sintomático, **las secundarias** son alteraciones que se producen a consecuencia de las anteriores, como resultado de la inadaptación de estas alteraciones al enfrentarse a los estímulos del medio. Cuando a su vez estos defectos dan lugar a otras alteraciones a partir de la inadaptación que ellos provocan se habla de defectos **terciarios**.

En la literatura revisada acerca de las dificultades en el aprendizaje se plantea que lo primariamente afectado en las niñas y los niños que las presentan es la parte intelectual, o sea, los procesos cognoscitivos; sin embargo en los estudios realizados por la autora de esta tesis, en los niños con dificultades de aprendizaje se observan dos tendencias:

1. Hay un grupo de niños con dificultades de aprendizaje en los que el elemento primario que se afecta es lo cognitivo. Si se esquematizara su estructura psicológica sería entonces:



2. Hay otro grupo considerable de niños en los que lo primario que se afecta es el área motivacional, por lo que su estructura funciona de otra manera:



Encontrar cuál es la estructura de la dificultad de aprendizaje de cada niño constituye un aspecto de mucha importancia, de acuerdo con Díaz, F. (1995) es imprescindible la determinación de esta estructura para identificar correctamente el tipo de defecto de que se trata y evitar errores de diagnóstico; pero esto no es lo único que hace importante conocerla, sino que es indispensable para elegir la estrategia educativa a seguir con cada sujeto, diseñar las ayudas que debe recibir cada uno en dependencia de sus necesidades educativas.

En las investigaciones revisadas por la autora, se interpreta de forma unilateral la estructura psicológica de los niños con dificultades de aprendizaje, pues se parte de que el defecto primario es de origen cognoscitivo (Torres, M. (1997), Morenza, L. (1995 – 97)), lo que dificulta que la atención que reciba el niño con dificultades sea la correcta.

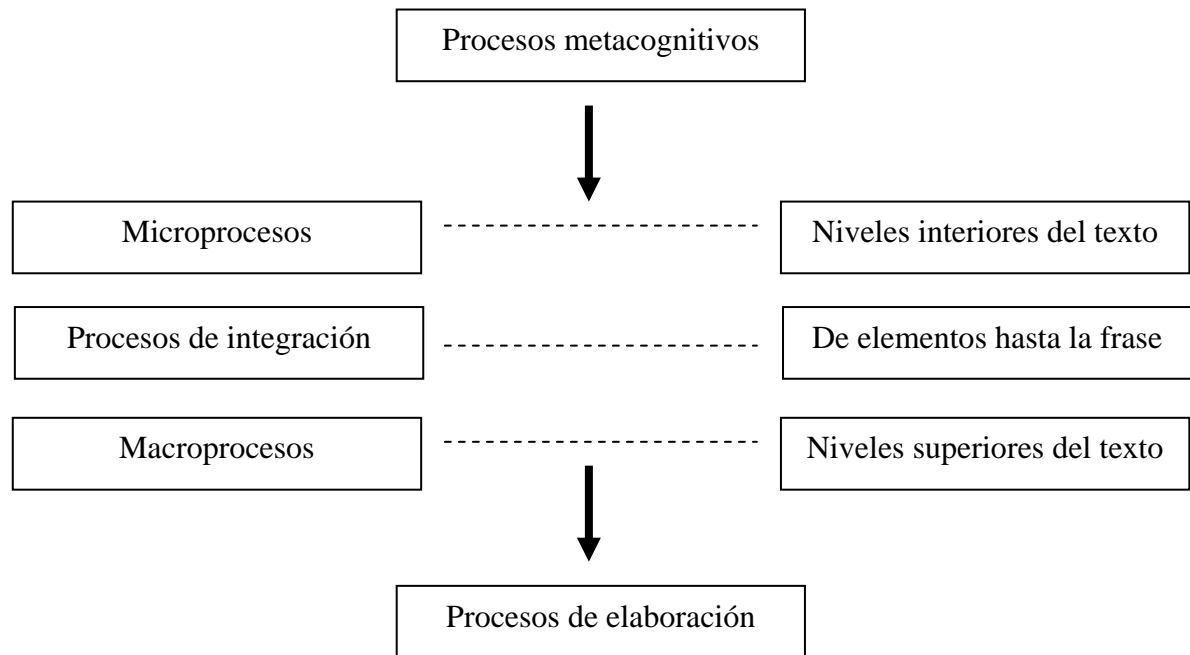
Si se plantea que una persona tiene como afectación primaria: insuficiencias en al área ejecutora y se le da atención para resolver los problemas cognitivos y a partir de ello disminuir los efectos secundarios y su estructura psicológica es otra, se retarda o se imposibilita resolver sus problemas, por lo que en el diagnóstico es necesario tener en cuenta ambas posiciones.

Activación de los procesos psíquicos que sirven de base al aprendizaje:

Para lograr que el niño aprenda a leer es de mucha importancia que se estimulen los procesos que le sirven de base al aprendizaje, desde los que determinan que se produzca la percepción de los fonemas y grafemas hasta aquellos que tienen que ver con funciones más complejas como la comprensión. Este proceso se comenzará desde que el niño es muy pequeño y en algunos momentos, cuando algunos de ellos se encuentren muy afectados será indispensable

activarlos antes de comenzar la enseñanza, otros se irán consolidando durante el aprendizaje y se influirán mutuamente.

Colomer, T. (1993) plantea que durante la lectura se manifiestan los siguientes procesos psíquicos:



En el diagnóstico, como ya se ha dicho, se determinan, con la integración del estudio de los indicadores propuestos, las potencialidades y limitaciones que tiene el niño para aprender y la estructura de la dificultad, se han determinado entonces qué procesos psíquicos se encuentran afectados y cuáles no, por lo que es necesario potenciar el desarrollo de los que se encuentran conservados y sobre esta base estimular el desarrollo de los afectados.

Por ejemplo se descubre en el diagnóstico inicial que la hay un predominio en las niñas y los niños de la memoria de corta duración y se sabe que para el aprendizaje de la lectura esta

característica constituye una potencialidad, pues la percepción de las letras se retienen primero en esta memoria para luego pasar a la mediata. Es por ello que se hace necesario estimular el desarrollo de esta memoria para alargar la permanencia de la huella el mayor tiempo posible en el sujeto, de manera tal que sobre esta base se estimule el desarrollo de la memoria de larga duración.

Otro aspecto que constituye una potencialidad en las niñas y los niños con dificultades de aprendizaje en edad preescolar es el desarrollo de la imaginación y la fantasía, entonces es necesario estimular la creación de imágenes en las que tengan que desarrollar sistemas de hipótesis, representación de imágenes a partir de una idea dada o creada por ellos o una idea inconclusa; la realización de un dibujo después de haber observado una lámina o escuchado un cuento; todo esto servirá de sustento para la comprensión lectora.

Por otra parte el diagnóstico arroja que hay sujetos que tienen primariamente afectada la motivación hacia el aprendizaje, en general, y hacia la lectura, en particular; en este caso es necesario realizar actividades que propicien, tanto en la familia como en la institución infantil, la motivación por o para la lectura, en dependencia de lo que más esté afectado.

Otro proceso psíquico que denota serias afectaciones en niñas y niños es el pensamiento, fundamentalmente en los procesos básicos de análisis y síntesis; las acciones que se realicen deberán estar encaminadas a lograr que los niños descompongan el todo en sus partes y/o lleguen de las partes al todo.

Otro proceso básico en el aprendizaje de la lectura lo constituye la percepción visual y auditiva, es necesario conocer qué aspecto de estas se encuentra conservado y cuál no. Si, por ejemplo, es la audición fonemática un aspecto conservado se realizarán acciones para a partir de ello lograr el análisis fónico de las palabras, si está afectado se sabrá entonces que la estimulación del análisis no debe comenzar a nivel de pensamiento, sino de la percepción.

En cuanto a la percepción de la forma, el color y el tamaño también se encuentran dificultades, esto implicará que se accione sobre estas para estimular su desarrollo en el niño antes de comenzar la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, se descubre que los niños son capaces de reconocer los colores en su forma pura; sin embargo, les es difícil diferenciar las tonalidades, el adulto se apoyará entonces en este conocimiento para estimular la discriminación de las tonalidades.

Alternativas didácticas:

En este análisis se debe partir de qué se considera como alternativas didácticas, lo que se asume en esta investigación como todas aquellas opciones, posibilidades de que dispone el educador para estimular el aprendizaje de los niños.

Las alternativas que se proponen en esta tesis no constituyen la única posibilidad de que dispondrá el adulto para enseñar la lectura, pues, al partir de la premisa de que cada método surte efecto con un tipo determinado de niños y que este es quien demanda qué alternativas emplear en función de sus características, sería imposible cerrar las posibilidades de elección. Solo se ejemplifican algunas que se pueden emplear, pero la última palabra la tendrá el sujeto que aprende.

Dentro de las principales alternativas que se emplearon en esta investigación se encuentran:

Las técnicas participativas: Estas técnicas se emplean con el objetivo de activar los procesos psíquicos del niño durante el aprendizaje. En este informe se recogen un grupo importante de ellas que han servido para estimular el desarrollo del pensamiento, fundamentalmente de sus procesos básicos, como condición indispensable para la comprensión de la lectura (Anexo # 14).

Pueden emplearse también para activar el proceso de enseñanza – aprendizaje y movilizar la actividad del niños durante este proceso. Deben ser atractivas para que logren motivar a los menores.

Juego: El juego es una actividad fundamental en el desarrollo infantil, permite al niño aprender de una forma activa que precisa de su implicación personal, de ahí su importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los juegos pueden ser utilizados para comprometer la actividad cognoscitiva de los niños, ellos provocan la búsqueda, el descubrimiento, la elaboración de hipótesis...

A los niños y niñas con dificultades de aprendizaje le es característica la inmadurez psicológica, esto hace que prefieran realizar actividades que son propias de edades anteriores a la suya. En el diagnóstico que se realiza se encuentra que dentro de las principales actividades que prefieren los niños, comprendidos entre cuatro y siete años, es precisamente el juego una de ellas, por lo que emplearlo en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura puede ser muy valioso.

Se pueden emplear como juegos cooperativos o competitivos, en dependencia del objetivo que se persiga, en clases o fuera de ella. El niño en situación de juego aprende no solo a respetar reglas y a establecer relaciones con sus coetáneos, sino también diferentes contenidos de aprendizaje, desarrollan hábitos de razonamiento y técnicas intelectuales, potencian el pensamiento, estimulan la concentración y enseñan a pensar críticamente.

Es muy útil en aquellos niños desmotivados por aprender a leer utilizar variantes de juegos que les permitan afianzar su valía y avanzar en el aprendizaje, sobre todo porque para algunos niños pensar que tiene que aprender algo constituye un esfuerzo volitivo por los frecuentes fracasos con que se enfrentan, mientras que jugando este esfuerzo es menos formal y más gratificante.

En la tesis se proponen distintas variantes de juego para cada etapa, lo que no quiere decir que sean los únicos a aplicar; el maestro podrá elegir o idear aquellos que sean más propicios para motivar a sus alumnos, entre ellos: el Juego del Gato o Lotería, Juego de Dominó de forma, color y tamaño, la Sopa de Letras y Palabras, En busca de la Palabra Clave, Juegos computarizados, Búsqueda de palabras compuestas, Adivinar números, palabras...

Los juegos que se proponen tienen como objetivo que el niño se relacione con distintos tipos de materiales escritos, que identifiquen diferentes símbolos, que aprendan las letras y los sonidos jugando, que desarrollen la memoria, el pensamiento y la imaginación como base para la comprensión de textos, que se estimule el desarrollo de la motricidad gruesa y fina y la orientación espacial.

Los mapas conceptuales: Se conoce que un mapa conceptual está compuesto por: los conceptos, las proposiciones y las palabras de enlace y que constituye una estrategia de aprendizaje muy importante para la comprensión de textos.

Su empleo en el proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño es muy importante, pues le permitirá penetrar en la esencia del texto y desentrañar lo que el autor expresa. Es necesario tener en cuenta las características de la edad, por ejemplo, en preescolar el niño no sabe leer, para hacer un mapa conceptual es necesario utilizar otro sistema simbólico que no sea la escritura, por lo menos en las primeras etapas se puede emplear el dibujo con las conexiones que el niño pueda y desee utilizar, lo mismo puede construirlo el adulto con la ayuda del niño, que él solo o con sus compañeritos.

La creación de mapas conceptuales no solo favorece la comprensión de textos, también promueve los procesos básicos del pensamiento, la orientación espacial y el pensamiento espacial.

El software educativo: mucho se ha dicho de las ventajas y desventajas del empleo de los ordenadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es opinión de la autora de esta tesis que si se emplean los mismos con un software que responda a los intereses y necesidades del niño, se cuenta con el papel del maestro como el sujeto que dirige el proceso y no se abusa de su uso se puede entonces contar con más ventajas que desventajas.

Es necesario tener en cuenta las potencialidades del medio en la elevación de la motivación, en las posibilidades que puede brindar en la combinación de recursos multimedia: el sonido, el color, el vídeo, el hipertexto para la comprensión, la diferenciación de los sistemas simbólicos, la orientación espacial y en el propio aprendizaje de la lectura en aquellos software dirigidos a ello.

Por otra parte también se puede emplear con el objetivo de desarrollar la percepción, la generalización del pensamiento, la memoria, la imaginación y a elevar la autoestima al observar los progresos en su aprendizaje.

En este caso se recomienda la aplicación del “Tic Tac Toe” de lectoescritura, el “Cuál Sobra”, el “JUAM”, el “DOMMAT”, entre otros que el adulto puede escoger.

Combinación de métodos en dependencia de las características de los niños: para la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje es necesario tener en cuenta que ningún método es efectivo con la totalidad de los niños y esto depende de las características del aprendiz, por ello es necesario conocerlo profundamente para determinar qué método o qué combinación de ellos es posible para contribuir a su aprendizaje. Se combinarán estos tomando como base la teoría de A. R. Luria (1982) sobre los sistemas funcionales en busca de crear suficientes aferentaciones secundarias que fortalezcan la aferentación rectora, que en este caso lo constituye el aprendizaje de la lectura.

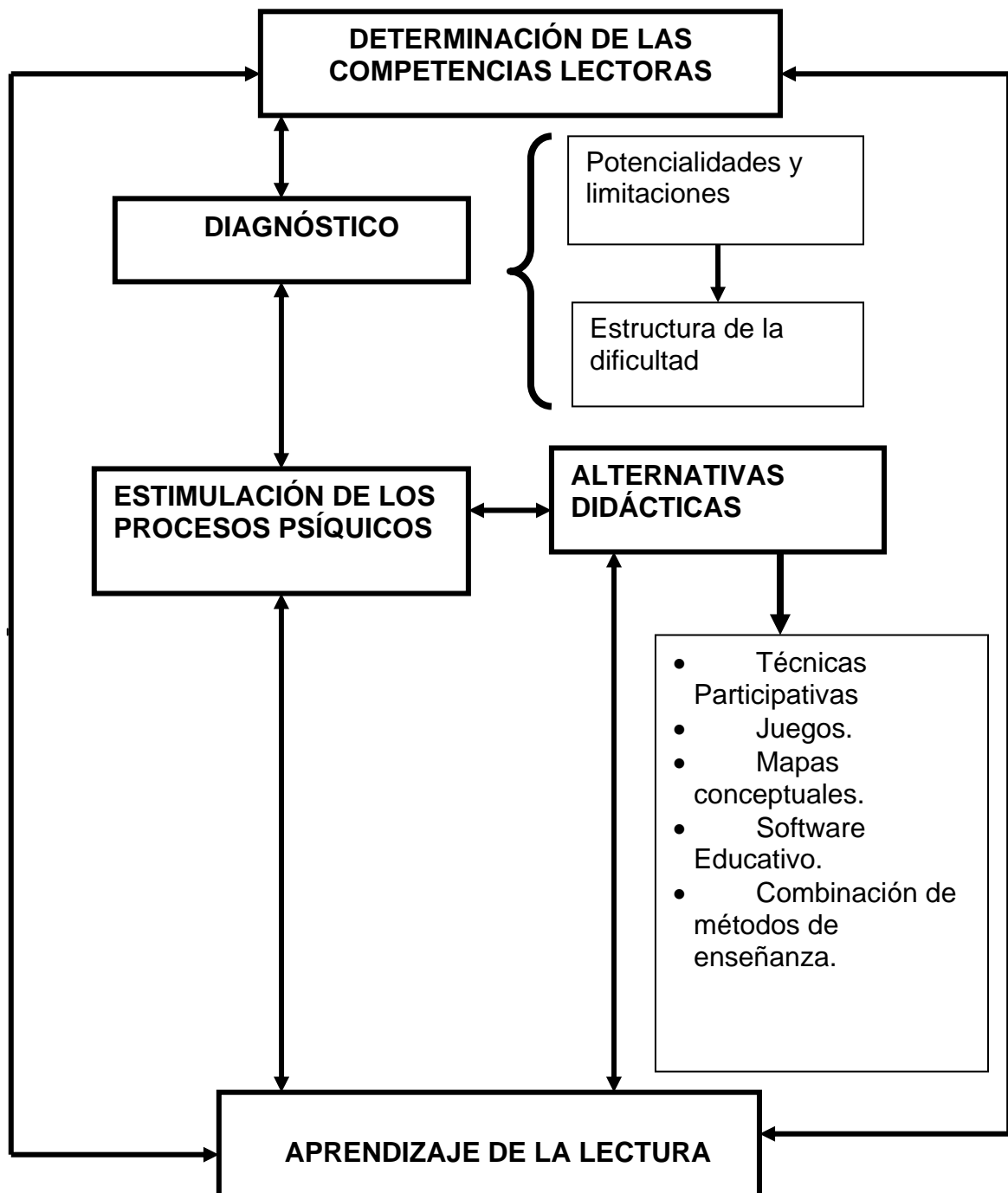
Para elegir los métodos de enseñanza de la lectura es necesario tener en cuenta las siguientes características de los menores:

1. Grado de desarrollo (de los indicadores propuestos para el diagnóstico) o capacidad general del alumno.
2. Conocimientos previos específicos.
3. Motivación para aprender.
4. Intereses personales.

Para el proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño con dificultades de aprendizaje es indispensable que el adulto conozca profundamente a cada uno, así podrá conocer qué potencialidades y limitaciones tiene para aprender lectura. Por ejemplo, si se conoce que el niño o la niña no ha desarrollado la capacidad fonemática o tiene limitaciones para desarrollarla, el método de enseñanza que emplee no puede ser fonético, por lo que en este caso el o la combinación de métodos que necesita tiene que basarse en la función de globalización del niño y no en el análisis.

En los niños con dificultades de aprendizaje han de combinarse métodos de descifrar el código con los de descifrar el sentido para poder lograr una correcta comprensión, fluidez y rapidez en la lectura.

Representación gráfica de la estructura del modelo:



II. 3.- Recomendaciones metodológicas para la aplicación del modelo en la práctica escolar.

Para la determinación de estas alternativas y la concreción del modelo en actividades precisas que puede realizar el adulto en función de las características del niño, se dividió en dos etapas, una para las niñas y los niños que se encuentran en edad preescolar y otra para la edad escolar, en dependencia de las características de la edad, lo que quedó conformado de la siguiente forma:

I.- Etapa de preparación para el aprendizaje de la lectura: En esta se desarrollan en el niño o niña con dificultades de aprendizaje las premisas básicas que le servirán para asimilar la lectura en etapas posteriores de su desarrollo, para lo cual se parte del diagnóstico preciso de su estructura psicológica para diseñar las ayudas que recibirán de acuerdo con sus necesidades educativas.

A consideración de esta autora debe comenzar esta etapa desde el nacimiento; sin embargo, para esta tesis se toma como muestra el niño y la niña, desde el 5to año de vida, por ser las otras edades muestra de otra investigadora del Departamento de Educación Especial; por lo que las actividades propuestas se corresponden con el 5to y 6to años de vida, estas se dividieron en tres momentos:

- 1. Motivación del niño y la niña para y por la lectura.**
- 2. Preparación para la comprensión de textos.**
- 3. Preparación del niño y la niña para aprender a leer.**

Actividades específicas para la niña y el niño en esta etapa:

- 1. La motivación por y para la lectura:**

Para lograrla es imprescindible:

- a. Relacionar al niño con material escrito desde las primeras edades.
 - b. Rotular (con su nombre) los objetos con los que se relaciona el niño, ya sean juguetes o cualquier objeto.
 - c. Leerle continuamente.
 - d. Permitirle el uso de los libros u otros materiales escritos, que los manipule, que simule leer.
2. Preparar a la niña y el niño para la comprensión de textos:
- **Dada una palabra nueva buscar su imagen en un tarjetero.**
 - **Dada una palabra cerrar los ojos e imaginar su representación, luego la educadora preguntará cómo la imaginó.**
 - **Dada una palabra dibujar su imagen.**
 - **Imaginar la cara de alguien con los ojos cerrados.**
 - **Decir una palabra y pedir a los niños que digan otras a las que le encuentren relación con esta.**
 - **Pedir a los niños que elaboren hipótesis sobre:**
 - ◇ **El título de un texto. Se le pedirá al niño que imagine de qué trata.**
 - ◇ **Durante la lectura interrumpir en momentos de acción y pedir al niño que imagine cómo sigue.**
 - ◇ **Ante una lámina que represente una escena decir acerca de qué tratará un cuento.**
 - ◇ **Escribir una oración y pedir a los niños que imaginen qué dice.**

- ◇ **Preparar una secuencia de acontecimientos que ocurren en un texto representados en láminas y pedirle al niño que las organice según él considere que ocurrirá u ocurrió, pues esta actividad puede hacerse antes o después de leído el texto.**
- ◇ **Después de leído un texto pedirle al niño que dibuje acerca de lo que trató.**

3. Alternativas didácticas de preparación para el aprendizaje de la lectura:

- **Es necesario que el niño tome conciencia de la importancia de saber leer y escribir, esto lo puede hacer al:**
 - ◇ **Pedirle al niño que le diga algo a alguien que no está presente.**
 - ◇ **Pedirle al niño que “escriba” un mensaje para mamá o un amiguito que se encuentra lejos.**
 - ◇ **“Leer” algo que “escribió” otro niño.**

(La forma en que lo hará el niño estará en dependencia del código que él cree para comunicarse).

- **El niño debe diferenciar la escritura de otras formas de representación gráfica:**
 - ◇ **Dibujar un mensaje que desea enviar. Es necesario que el niño comprenda que lo que dibujó puede reemplazarse por signos inventados para ganar en rapidez y facilidad para comunicarse.**
 - ◇ **Inventar un código para comunicar (mediante el lenguaje escrito) algo a los demás niños, comparar los códigos, determinar junto con los niños porqué no entienden todo lo que quisieron decir los demás.**

- ◇ **Inventar entre todos un código para expresar lo que quieren de modo que todos lo entiendan; tratar de decir algo a niños que desconocen ese código, encontrar entre todos porqué no lo entienden.**

Esta última actividad permitirá al adulto hacerle ver a los niños que el lenguaje escrito es algo convencional y la necesidad de la escritura como un código que todos entienden por ser la simbología gráfica de un idioma determinado.

- **El niño antes de ser lector tiene que relacionarse con la palabra escrita:**
 - ◇ **Mostrar una imagen con un texto escrito, a partir de ella decir qué dice el texto (este puede ser una palabra o una oración).**
 - ◇ **Escribir oraciones y el niño imaginar qué dice.**
 - ◇ **Escribir oraciones combinadas con dibujo y preguntarle al niño sobre el dibujo o el texto ¿escribí X dónde?, ¿dibujé Y dónde?, ¿dice X en alguna parte? ¿dibujé Y en alguna parte?**
 - ◇ **El adulto escribe una oración a la que le falta una palabra, luego pregunta ¿qué falta?**
 - ◇ **Escribir el nombre del niño en cada uno de sus objetos personales.**
 - ◇ **Jugar a casar imágenes con imágenes, palabras con imágenes y palabras con palabras.**
 - ◇ **Encontrar en un texto palabras que se repiten, frases, oraciones.**
 - ◇ **Clasificación de palabras: se usa un grupo de tarjetas con palabras iguales y diferentes, el niño debe unir las que son iguales, lo mismo puede hacerse con letras o sílabas.**

- ◇ **Clasificar material escrito en cuáles sirven para leer y cuáles no: se pueden usar tarjetas con números, letras repetidas, palabras, se pide al niño/a poner junto lo que sirve para leer y lo que no.**
- ◇ **Empleo del software educativo “Tic Tac Toe de Lectoescritura”.**

II.- Etapas de aprendizaje de la lectura: la misma comienza en la edad escolar desde el mismo momento en que el niño comienza la escuela, a partir del diagnóstico que trae el niño de la etapa preescolar y del que el maestro va haciendo en su interacción con los niños y niñas en el transcurso del curso. Este servirá al maestro para determinar la estrategia didáctica a emplear con el niño en dependencia de las características de su estructura psicológica, para lo que se propone seguir las siguientes etapas:

- 1. Motivación para y por la lectura.**
- 2. Activación de los procesos psíquicos que sirven de base a la comprensión lectora.**
- 3. Combinación de métodos de enseñanza de la lectura en dependencia de las potencialidades y limitaciones del niño para aprender.**

Motivación por la lectura:

a) Despertar en el niño la necesidad de leer:

- Lectura de cuentos sencillos relacionados con temáticas infantiles.
- Relación constante del niño con materiales impresos: etiquetas, afiches, periódicos, libros, tarjetas con palabras.
- Utilización de juegos:

- ◇ Juegos de letras de diferentes materiales con el fin de que el escolar lo palpe, case las letras formando familias, relacione letras de un mismo tipo y encuentre semejanzas y diferencias entre las que no son iguales.
- ◇ Juego de Lotería con figuras para relacionar: figuras con figuras, palabras con figuras y palabras con palabras. Este juego no solo contribuye a elevar la motivación por la lectura, sino también a desarrollar la orientación espacial.
- ◇ Software educativo “Tic – Tac – Toe de lectoescritura”

b) Buscar sobre qué cosas de la realidad le gustaría leer:

- Establecer conversaciones con los niños para saber sobre qué les gustaría leer, esto se puede hacer con preguntas acerca de: ¿cuáles son sus animales preferidos?, ¿con qué juguetes les gusta jugar?, ¿qué animales tienen en la casa?, ¿cuáles son sus objetos preferidos?, ¿qué creen sobre los amigos?, que cuenten algo que les haya ocurrido, ¿qué es lo más significativo para ellos?, visitas a museos, excursiones (observar la naturaleza, lugares históricos, etc.).
- Después de determinar las motivaciones lectoras de sus alumnos el maestro podrá proceder de varias formas:
 - ◇ El maestro conjuntamente con los niños crea una historia o texto, que luego imprimirá y llevará al aula.
 - ◇ El maestro estructura un texto sobre lo que han escogido entre todos.
 - ◇ El maestro utiliza otros libros para escoger la lectura, en dependencia de los intereses de los escolares, estos pueden ser de cuentos u otros.

Actividades para estimular los procesos psíquicos:

a) Realización de actividades para estimular la memoria de larga duración, para ello se pueden usar muchas variantes, entre ellas:

- Lectura de cuentos y realización de preguntas sobre él en diferentes períodos de tiempo: 1 hora, 2 horas..., 1 día..., varios días.
- Memorización de poesías, canciones con diferentes períodos de tiempo.
- Observación de láminas con diferentes objetos, acciones para recordar tanto voluntaria como involuntariamente de forma mediata e inmediata.

b) Activación de los procesos básicos del pensamiento:

- Se aplican actividades que movilizan la actividad pensante del niño en busca de ganar rapidez en el pensamiento y fluidez luego en la lectura; para ello se aplicaron las técnicas participativas "El tesoro escondido" y "En qué se parece" (anexo # 14), en los que en forma de juego el niño tiene que verbalizar rápidamente una respuesta correcta.
- Luego se realiza el juego "La sopa de palabras", que consiste en entregarle a cada niño una tarjeta con un listado de palabras, quien lea más palabras en menos tiempo será el ganador.
- Aplicación de los software educativos "¿Cuál sobra?" y "Descubriendo nuestro entorno" para activar los procesos básicos del pensamiento, así como desarrollar la integridad de la percepción de la forma, el color y el tamaño.

c) Antes de leer el texto el maestro estudia su estructura narrativa y se seleccionan los aspectos más relevantes para:

- Determinar qué conocimientos previos es conveniente que se accionen para que los alumnos, antes de comenzar, configuren un marco de referencia y

tengan en su mente el escenario, los personajes e incluso imaginen el argumento.

- Precisar en qué momento del texto es posible parar para que los niños piensen cómo continuar la historia, generalmente en aquellos fragmentos en los que se indica una acción que puede resolver un problema.

Recursos utilizados:

Antes de leer:

- Observación de secuencias de láminas sobre la lectura para su descripción:
 - ◇ Ordenar las láminas.
 - ◇ Decir qué pasa en cada una de ellas.
 - ◇ Narrar la historia completa.

Esto no sólo favorece el desarrollo de la comprensión, sino desarrolla el orden lógico de las ideas, la percepción temporal en una secuencia de acontecimientos, entre otros procesos psíquicos.

- Leer el título para conversar sobre el escenario en el que se desarrollará la historia, los personajes que podrán salir y lo que podría pasar en ella, dejando siempre a los niños que elaboren su sistema de hipótesis sobre el texto y que luego la confirmen o no durante la lectura.

Durante la lectura:

- Parar en momentos en que se podía anticipar un hecho y conversar sobre cómo se podría continuar.
- d) Determinar el significado de la palabra o los conceptos que aparecen en la

lectura:

- Utilización de la técnica participativa "En busca de la palabra" (anexo # 14).
- Presentación de esquemas incompletos para ser llenados por el niño.
- Presentación de listados de palabras que aparecen en el texto para que establezcan relaciones entre ellas de acuerdo con lo leído.
- Una vez leído el cuento, realización de mapas conceptuales, en el que el maestro aprovecha el intercambio con los alumnos para ello. Puede hacerse en forma de juego "En busca de la palabra clave": se divide el texto en partes y el niño debe buscar la palabra acerca de la cual se habla. Estas se pueden escribir en la pizarra y aprovechar que el niño las escriba en su libreta, luego se establecen relaciones entre ellas, utilizando colores excitantes para aquellas que representen la esencia y colores más cálidos para las secundarias, buscando palabras de enlace entre ellas, siempre a partir del intercambio con el niño, que sea este quien aporte las ideas.
- Al concluir la lectura el maestro debe hacer preguntas tales como:
 - ◊ ¿Qué pasó en la historia?
 - ◊ ¿Qué harían ustedes en situaciones semejantes?

Puede particularizar, si es necesario, conociendo las vivencias afectivas, motivos, intereses y necesidades de sus alumnos, en su relación directa con el texto.

Este último paso se realiza buscando que el niño generalice lo que ha comprendido de la lectura a otras situaciones de su vida, buscando que la lectura no sólo sirva para saber lo que expresó el autor, sino que se convierta en un factor que posibilita la abstracción y generalización del pensamiento y despierte en el niño determinados valores, lo que se traducirá en su conducta.

Combinación de métodos de enseñanza lectura a partir de las características de los sujetos de aprendizaje.

Si se tiene motivado y preparado al niño sobre lo que va a leer, ya sea una letra, palabra o una frase, falta dar tratamiento metodológico a las palabras o letras con mayores dificultades o desconocidas para él, se escogerá el método de acuerdo con las características del niño.

A continuación se exponen algunos ejemplos de métodos utilizados durante esta investigación en la estimulación de la lectura en niños con dificultades de aprendizaje en 1er grado:

Procedimientos basados en el color:

1.- El maestro selecciona un color para la letra objeto de estudio y presenta ésta en una tarjeta de ese color. Se utilizarán los colores combinando los mismos a partir de su función psicológica (colores excitantes: amarillo, rojo, naranja y colores cálidos: blanco, azul, verde) y se tendrá en cuenta para ello la caracterización realizada a los niños sobre los fonemas donde presentan mayores dificultades, para presentar estos se utilizarán los colores cálidos, mientras que para los que tienen mayores posibilidades de asimilación se utilizarán los colores fríos.

También al presentar aquellas palabras en la que los niños han tenido dificultades en su pronunciación al inicio, medio o fin se señalará esta parte con colores excitantes para llamar la atención del niño hacia ella. Se tendrá presente que con la presentación de los colores el escolar creará nuevas aferentaciones que le permitirán fijar mejor tanto la letra como la palabra.

2.- Presentación de un gesto que representa esa letra.

Procedimientos:

- a) Reproducir las letras en el pizarrón, colocarse frente a los niños y hacer el gesto que representa la letra con la mano izquierda, los niños al imitarlo deben hacerlo con la mano derecha.
- b) El educador pronuncia el gesto y pide a los niños que pronuncien el sonido y que realicen el gesto.
- c) Les muestra la letra y los niños deben pronunciar el sonido y hacer el gesto.
- d) Tratar de que los niños hagan simultáneamente el gesto y pronuncien el sonido.
- e) Se pueden efectuar juegos fónicos: juntar láminas que representen objetos que comienzan con el sonido que se trabaja, discriminar el sonido entre grupos de palabras, discriminar el sonido cuando se encuentra al final de la palabra.
- f) Observar en un espejo el comportamiento de los labios, su posición y de la lengua y los dientes cuando se pronuncian los diferentes fonemas. De esta forma los niños apreciarán las relaciones entre el sonido (fonema), el plano de articulación (articulema) y la forma de la letra (grafema).
- g) Repetir los ejercicios tantas veces sea necesario hasta que logren pronunciar la sílaba correctamente, sin separar la consonante de la vocal.

Acciones que pueden realizarse para combinar el método de percepción del color y el método gestual con el fónico – analítico - sintético:

- El maestro hace el gesto o muestra el color para que el niño diga el sonido.
- El maestro dice el sonido el niño hace el gesto o dice el color.
- El maestro presenta la grafía el niño dice el sonido, el color o representa el gesto.
- El maestro hace el gesto, dice o enseña el color y el niño dibuja en el aire la grafía.

- Otras combinaciones que el maestro encuentre posibles.

El déficit atencional que tienen los niños con dificultades de aprendizaje puede compensarse utilizando procedimientos basados en gestos y colores, los que se combinan a partir de los principios psicológicos de la utilización del color a partir de colores fríos y cálidos, estos se emplean para concentrar la atención en aquella letra o parte de la palabra con mayor dificultad.

Se ha explicado cómo combinar métodos para que el niño aprenda a decodificar, pero es necesario utilizar también algunos que le permitan comprender el texto, por lo que los anteriores pueden combinarse con estrategias para descifrar el sentido. Por ejemplo, se combinan los métodos anteriores con el dibujo libre, la formulación de hipótesis antes y durante la lectura, dramatizaciones, creación de imágenes mentales, aproximación a la comprensión mediante la mezcla de preguntas no relacionadas con el texto y las que sí se encuentran relacionadas con las ideas centrales de este.

Se pueden emplear estas estrategias en forma de juego para elevar la motivación del niño por la lectura.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II:

1. La dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura se debe desarrollar teniendo en cuenta determinados requisitos, que incluyen: el carácter vivencial, el diagnóstico integral y temprano, la combinación de métodos en dependencia de las características individuales de los niños, el dominio del lenguaje oral, entre otros.
2. El modelo didáctico que se propone para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura tiene un carácter integrador, parte de la determinación de las competencias lectoras de los niños y las niñas, mediante un proceso profundo de

diagnóstico, en el que se conocen los procesos psíquicos que es necesario activar para el aprendizaje y las alternativas didácticas a emplear para ello.

3. En la determinación de la estructura de la dificultad se plantean dos tendencias, una en la que la afectación primaria se encuentra en los procesos intelectuales o cognitivos y otra en la que esta afectación se encuentra en lo motivacional.
4. Las alternativas didácticas: juegos, técnicas participativas, mapas conceptuales, software educativos y combinación de métodos de enseñanza se concretan en dos etapas para su aplicación: una etapa de preparación para el aprendizaje de la lectura y otra de adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

**CAPÍTULO III: EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO
DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

En este capítulo se presentan los resultados de la introducción del modelo didáctico en la práctica escolar durante los cursos 98–99, 99–2000 y 2000–2001 para validar los presupuestos teóricos y metodológicos propuestos y se valora su incidencia en el proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje. Se realiza una valoración cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN:

Esta investigación tiene como antecedentes una investigación que culminó la autora en el año 1998 sobre el diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico (Salazar, M., 1998), en la cual se demostró que era posible resolver las necesidades educativas de estos menores si se conocían profundamente todos los factores que incidían en el aprendizaje de las niñas y los niños.

Al mismo tiempo se determinó que la influencia que recibe este tipo de niño en la escuela especial es tardía, por lo que se hace necesario atender sus necesidades de aprendizaje desde edades más tempranas. Esto motivó la necesidad de profundizar en las características de los niños en períodos anteriores a la entrada en la escuela y estimularlo a partir de sus potencialidades para poder alcanzar mejores resultados en su desarrollo.

Sobre esta base se inicia la presente investigación que transita por las siguientes etapas:

- Se seleccionó una muestra intencional de 27 niños de 5to año de vida con dificultades de aprendizaje, de ellos son: 4 niñas y 23 niños detectados por el Centro de Diagnóstico y Orientación, conjuntamente con el Círculo Infantil o las Vías No Formales de Educación en el municipio Holguín y se realizó un estudio profundo de cada caso para determinar las insuficiencias y potencialidades que tenían para aprender.

- A partir de las regularidades encontradas en los niños y la experiencia de los resultados alcanzados en la provincia y en el país en el diagnóstico de preescolar, se concibió el modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.
- A continuación se aplica en la práctica escolar el modelo didáctico propuesto y se constata su validez mediante un cuasiexperimento con dos grupos no equivalentes, con un grupo de control y otro experimental.
- Posteriormente se introduce en otras escuelas el modelo didáctico propuesto.

El análisis de los resultados se basa en los datos obtenidos con la aplicación del criterio de expertos para la validación teórica del modelo y los resultados de la aplicación de diversos instrumentos de las distintas mediciones realizadas para profundizar en el estudio de casos durante el cuasiexperimento.

III.1.- VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL CRITERIO DE EXPERTOS:

Para determinar la validez del modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje se aplicó el criterio de expertos, con el empleo del Método Delphi en su procesamiento. La selección de los expertos se realizó de acuerdo con:

- Experiencia profesional en relación con la temática que se investiga.
- Participación en investigaciones relacionadas con esta temática.
- Realización de tareas docentes relacionadas con la temática, como usuarios de diferentes modelos o estrategias para la estimulación de la lectura en niñas y niños con dificultades de aprendizaje.

- Dominio teórico de la temática.

La encuesta para medir la competencia como expertos se le envió a un total de 78 especialistas, de ellos respondieron 69, de los que se seleccionaron 44 con un nivel de competencia entre 0,8 y 1 ($0,8 < K < 1$). La muestra quedó conformada de la siguiente forma:

- Dos Metodólogos Nacionales
- Cinco Metodólogos provinciales.
- Diez profesores de Institutos Superiores Pedagógicos, de ellos cuatro de Preescolar, cuatro de Especial y dos de Lengua Española de Primaria.
- Cuatro Directores de escuelas primarias y dos Directoras de Círculos Infantiles.
- Ocho Jefes de ciclo, cuatro de Primaria y cuatro de Especial.
- Cuatro Promotoras de Vías No Formales de Educación Preescolar.
- Seis maestras de Preescolar.
- Cinco Maestras de Primer grado.

En la encuesta de valoración se somete a su criterio los tres componentes del modelo:

Diagnóstico (variables, dimensiones e indicadores para determinar las potencialidades y limitaciones y la estructura de la dificultad de aprendizaje); estimulación de los procesos psíquicos que sustentan el aprendizaje y las alternativas didácticas, así como las relaciones internas que se establecen entre estos componentes en las dos etapas en que se recomienda su aplicación. También se somete a criterio los requisitos para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura.

De ello se obtienen los siguientes resultados:

Como sugerencias se proponen:

- Incrementar las dimensiones y los indicadores para la caracterización de los niños de edad preescolar teniendo en cuenta las premisas para el aprendizaje de la lectura. Por ejemplo incluir la función simbólica y las características de la familia.
- Hacer un diagnóstico diferencial entre trastorno de la conducta y dificultades de aprendizaje cuando en la estructura de la dificultad el elemento que se afecta de forma primaria lo constituye la motivación por el aprendizaje.
- Reorganizar las alternativas didácticas de modo tal que no queden de forma independiente los juegos, del software educativo de los demás componentes de estas. Sería preferible dividir las por etapas del desarrollo.

No obstante estas sugerencias los puntos de corte para las distintas categorías se manifiestan de la siguiente forma:

C1	C2	C3	C4	C5
0,12	3,84	5,00	5,00	13,97

La valoración de los expertos (Anexo # 13) ofrece resultados positivos sobre el modelo didáctico propuesto, al encontrarse la mayor cantidad de selecciones entre los índices de muy adecuado y adecuado (C1 y C2) con las sugerencias que se citaron anteriormente y que se tuvieron en cuenta en la conformación final del modelo.

III.2.-Diseño y aplicación del cuasiexperimento:

Para determinar la efectividad del modelo didáctico propuesto en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en las niñas y los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje se realizó un cuasiexperimento en dos grupos no equivalentes, con pretest y posttest, con mediciones temporales.

Objetivo: Determinar la influencia del modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en las niñas y los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Variables:

Dependiente: el proceso de preparación y adquisición de la lectura.

Independiente: Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niñas y niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje.

Muestra: 27 niños de 5to año de vida del municipio de Holguín con dificultades de aprendizaje, escogidos de forma intencional.

Etapas del cuasiexperimento:

- Realización de una medición inicial del nivel de desarrollo alcanzado por estos en el 5to año de vida y el inicio del grado preescolar, con la utilización del método de estudio de casos para profundizar en la situación de las dificultades en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje. El diagnóstico de cada uno de los niños y niñas se hizo sobre la base de los indicadores propuestos en el modelo.
- Observación actividades docentes del grado preescolar.
- Preparación a los maestros del grado preescolar que atienden a estas niñas y niños con la propuesta del modelo didáctico.
- Aplicación de la variable independiente durante el segundo semestre del grado preescolar, se asume como una nueva medición los resultados obtenidos por estos niños en el diagnóstico del grado preescolar.

- Observación de la manifestación de estas niñas y niños durante la etapa de aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y una parte de la de adquisición y se realiza una nueva medición.
- Preparación de los maestros de primer grado que trabajan con estos niños para la aplicación del modelo didáctico.
- Aplicación de las alternativas didácticas para la etapa escolar durante tres períodos del primer grado en la enseñanza primaria.

III.2.- Regularidades encontradas en la realización del estudio de caso.

En la presente investigación se realizó un diagnóstico integral, que contempla la exploración psicológica, logopédica y pedagógica de los integrantes de la muestra para hacer un estudio profundo de cada uno. Se utiliza el estudio de casos como el método de estudio profundo de los niños y las niñas para determinar las características del proceso de aprendizaje de la lectura y los factores que intervienen en ellas.

Para ello se emplearon diferentes métodos y técnicas, entre ellas: la observación, la entrevista, la encuesta, los test psicológicos, las técnicas de exploración logopédica y las pruebas pedagógicas. Se realiza este estudio como un proceso sistemático que comienza en el quinto año de vida y se extiende hasta el primer grado.

Se tomarán como ejemplo dos casos y se plantearán las regularidades que se pueden derivar del estudio de los 27, por razones de espacio sería imposible describirlos todos.

Caso # 1:

Niño de cinco años y seis meses, con antecedentes de salud normales y desarrollo anátomo – fisiológico en correspondencia con la edad, que asiste al Círculo Infantil Ismaelillo. Hijo de un embarazo deseado, con parto normal, aunque su madre padeció de hipertensión arterial durante el embarazo. A los dos años lo ingresan en el hospital Pediátrico por una infección

renal y comienza a los dos años y 5 meses a asistir al Círculo Infantil, con un período difícil de adaptación.

Comienza a hablar a los 18 meses, sin problemas en el aparato articulatorio, la audición física, ni en la motricidad y lateralidad, correcto desarrollo de la capacidad fonemática, se expresa en oraciones sencillas, utilizando estructuras simples, con lentitud y con un tono de voz bajo. Tiene pobre desarrollo del vocabulario.

Es capaz de identificar características de los objetos de la realidad, establecer relaciones cuantitativas, utilizando la correspondencia elemento – elemento, sin embargo muestra dificultades para establecer relaciones entre las cualidades de los objetos. Discrimina correctamente los sonidos del medio y su orientación espacial es correcta, distingue las figuras geométricas, pero no reconoce los colores y le es difícil establecer el tamaño de los objetos. Predomina la memoria de corta duración y el volumen y la calidad de la reproducción están acordes a su edad.

Desde pequeño muestra escasa motivación por las actividades de aprendizaje, en las actividades programadas se muestra desinteresado y apático, fundamentalmente las del área de lengua, cuesta trabajo hacerlo responder a preguntas y generalmente no quiere hacer las actividades; no le gusta recitar, ni narrar, sus descripciones son poco detalladas. Le gusta el juego y se relaciona adecuadamente con los demás niños, aunque le falta energía y vivacidad.

Sus padres no tienen hábitos lectores, realizaron estudios hasta la secundaria básica y no se interesan por la lectura, ni por el estudio en general. El niño tiene buena atención, son padres cariñosos con él y le permiten jugar con los demás niños del barrio; pero en el hogar no hay muchos libros, la estimulación por la actividad de estudio es muy pobre, son obreros que trabajan y no tienen mucho tiempo para participar en las actividades del Círculo Infantil, la hermana mayor (está en la secundaria) es quien le ayuda a resolver las tareas que deja la educadora, cuando tiene posibilidades.

Durante el grado preescolar este niño se manifiesta desmotivado por la actividad de aprender, hace las actividades obligado por la maestra, no participa de ellas activamente, lo que provoca que en las tareas de diagnóstico se clasifique en perfil bajo, fundamentalmente en las tareas de análisis fónico, lenguaje relacional, reconocimiento de formas y colores y con problemas en el área afectiva y motivacional.

En el primer grado no se adapta a la escuela, manifiesta constantemente que no le gusta, que no quiere leer ni escribir, aunque en las clases de matemática se muestra más interesado.

La maestra comienza a enseñarlo con el método fónico – analítico – sintético, pero no logra que el niño se interese por aprender a leer; por lo que se comienza a utilizar el juego de lotería, el “Tic Tac Toe de lectoescritura” y la lectura de cuentos, combinándolas con el dibujo de lo que dice el cuento y la realización de imágenes mentales de lo que expresa. También se emplea la sugestopedia (empleo de la música, la relajación, intercaladas en actividades de lectura) durante el horario extradocente y la construcción de historias por parte del niño que se reproducen en la pantalla de la computadora (esto le gusta mucho) y con ellas se comienza a enseñarlo a leer.

Se obtienen resultados muy satisfactorios, pues el niño aprende a leer correctamente y se logra motivar por la actividad de estudio y escolar.

Caso # 2:

Niña de cinco años y seis meses, asiste a las actividades de las Vías no Formales de educación con una vecina. Hija de padres divorciados, su madre es alcohólica. El parto es por cesárea, pues la madre tuvo hipertensión en el momento del parto. Desde su nacimiento la niña vive con su abuela paterna, pues la madre la abandonó a los diez meses. Tiene antecedentes de salud y estudios neurológicos normales.

Comienza a hablar a los tres años, con escaso vocabulario y estructura sintáctica muy simple, cumple órdenes sencillas, pero no así las complejas. Al explorar la audición fonemática presenta dificultades en la identificación de sonidos, tanto con apoyo como sin apoyo verbal, en la orientación espacial no reconoce derecha e izquierda. No hay dificultades en el aparato articulatorio y la audición física.

No es capaz de identificar características de los objetos de la realidad, establecer relaciones cuantitativas, utilizando la correspondencia elemento – elemento y muestra dificultades para establecer relaciones entre las cualidades de los objetos. Tiene dificultades para asociar las figuras por la forma, el color y el tamaño y el volumen de su percepción es estrecho.

Predomina la memoria de corta duración y mecánica, el volumen es estrecho y comete errores en la reproducción, fundamentalmente de tipo léxico y fónico.

Se comporta de forma dependiente en la solución de las tareas, su atención es distráctil, sin embargo se esfuerza por aprender, es muy imaginativa, le gusta que le reconozcan sus avances, se motiva por aprender.

Durante el grado preescolar comienza motivada por la actividad de aprender, hace las actividades activamente, pero comienza a tener fracasos en las tareas de análisis fónico, lenguaje relacional, en la organización perceptual y en la motricidad fina y esto hace que vaya decayendo su interés. Culmina el grado Preescolar con perfil bajo en todas las tareas del diagnóstico.

En el primer grado manifiesta serias dificultades en el reconocimiento de fonemas y grafemas, culmina el primer período con serios problemas en la lectura. La maestra comienza a enseñarla con el método fónico – analítico – sintético, pero no logra que aprenda a leer; por lo que se comienza a utilizar el método gestual y de percepción del color combinados con el anterior y tampoco se obtienen buenos resultados, al final del tercer período y en la profundización de su estudio tanto la maestra como la investigadora deciden utilizar otro

método, pues las dificultades en la capacidad fonemática no permiten asimilar la lectura con este método.

Se comienza a estimular con el método natural, a partir de la lectura de textos muy breves, unas veces creados por la niña y otras por la maestra que relatan vivencias afectivas de la niña. Cada palabra es representada en una tarjeta de cartón, la niña la memoriza a partir de:

- 1ro: se escribe la palabra con la ilustración del objeto que ella representa, 2do: se representa la palabra en una tarjeta y el objeto en otra y ella busca entre todas cuáles se correspondían,
- 3ro: debe encontrar la correspondencia entre palabra y palabra. Luego se van fragmentando las tarjetas de forma que la niña perciba la división de las palabras en sílabas y letras, se enseñan los sonidos con la pronunciación enfatizada.

Unido a estos métodos y procedimientos se emplea el software educativo “Cuál sobra” y la técnica participativa “En busca de la palabra” para estimular los procesos básicos del pensamiento. También se utiliza la construcción de imágenes mentales y el dibujo para estimular la comprensión.

Se obtienen resultados satisfactorios, pues la niña aprende a leer, aunque le es más fácil identificar y memorizar palabras enteras que dividir las en sílabas y le es muy difícil descomponer la palabra en sonidos aislados. Al final de primer grado se diagnostica con retardo en el desarrollo psíquico y pasa a la Enseñanza Especial, donde se encuentra actualmente y obtiene buenos resultados con esta última alternativa didáctica para su enseñanza.

III.2.1.- Regularidades de la exploración logopédica. (Técnicas del anexo # 3 al anexo # 10)

- **En la audición fonemática con y sin apoyo verbal:** De los 27 niños investigados seis manifiestan una correcta audición fonemática tanto en las acciones con apoyo

verbal como en las que no tienen este apoyo; hay diecisiete niños con dificultades, que se manifiestan en: cambios de sonidos consonánticos: [r]*[l]; cambios vocálicos inconstantes: [a]*[u], [e]*[o], [a]*[e] y omisión de [r] en sílabas inversas, omisión de sílabas y palabras al repetir series de estas, así como cuatro niños no identificaron el sonido aislado en sílabas, palabras y su representación gráfica.

- **Aparato articulatorio y audición física:** en la exploración de estos componentes se observó que todos los sujetos investigados tienen audición normal y solo discretas limitaciones en el aparato articulatorio, con cuatro niños con ligera protracción y tres con poca movilidad lingual.
- En la **Motricidad y lateralidad** no se apreciaron insuficiencias en la motricidad, aunque diecisiete niños muestran lentitud en sus movimientos y algunas dificultades en la motricidad fina y solo algunos niños (nueve) presentan limitaciones en la orientación espacial, fundamentalmente de izquierda a derecha, dentro o fuera y viceversa.
- En el **componente gramatical del lenguaje** la totalidad de los sujetos estudiados se expresa en oraciones sencillas, utilizando estructuras simples, con un orden lógico de sus ideas, pero con poco desarrollo de su expresión oral.
- **Comprensión de palabras, oraciones y estructuras lógico-gramaticales complejas:** veintitrés de los niños estudiados cumplen órdenes sencillas, las complejas las ejecutan con lentitud; un niño comprende y realiza con rapidez tanto las acciones simples como las complejas y tres de ellos no comprenden las acciones complejas, pero con niveles de ayuda logran realizarlas.

- **Función nominativa:** en los niños explorados hay un vocabulario pobre, tanto activo como pasivo, lo que afecta el volumen y significado de palabras, el uso de sinónimos y antónimos, así como los adjetivos y diminutivos; en el reconocimiento de objetos aislados no hay ninguna dificultad, pero al observar los mismos en una lámina y tener que describir lo que aparece en ella o cuando tienen que describir o expresar verbalmente, se manifiesta pobreza de vocabulario y poca expresividad.

III.2.2.- Regularidades encontradas en la exploración psicológica (Técnicas del anexo # 11)

Para hacer el estudio de las niñas y los niños de la muestra desde el punto de vista psicológico se exploró la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento, la autovaloración y la motivación, de ello se obtuvo el siguiente resultado:

- **Percepción:** los niños son capaces de asociar las figuras por la forma, el color y el tamaño; sin embargo, este proceso se ve afectado por la lentitud en la asociación y el volumen estrecho de esta, lo que se pudo observar en los 27 niños. También hay errores en la asociación de los colores por sus tonalidades, al aplicar el tercer nivel de ayuda son capaces de asimilar ésta y transferirla.
- **Memoria:** se encuentra afectada en once de los escolares, en los que hay un predominio de la memoria mecánica, expresada en que tratan de reproducir exactamente cada palabra del relato, sin buscar la esencia del mismo y a su vez la reproducción y memorización carecen de fin especial. Por otra parte predomina la memoria inmediata en relación con la mediata en todos los sujetos estudiados y se observan repeticiones de un mismo material verbal. Entre los errores más frecuentes están:

- ◇ De carácter situacional, por ejemplo: pozo-agua, bote-agua, mesa-silla, árbol-bosque.
- ◇ De carácter léxico: fuerte-fuerza.
- ◇ De carácter semántico: candela-fuego, agua-mojar.
- ◇ De carácter fónico: taza-casa, hombre-nombre.

El volumen de la memoria se manifiesta en orden ascendente de un promedio de seis palabras hasta nueve, en la memoria inmediata y de cuatro a siete en la mediata, en los diferentes intentos, evidentemente existen dificultades en este tipo de memoria, lo que limita la retención de lo aprendido por un tiempo prolongado.

- **Pensamiento:** hay un predominio del pensamiento empírico, que se expresa a un nivel manipulativo, pues la estrategia que utilizan para resolver problemas es por ensayo y error, no encuentran el principio de solución y les es muy difícil encontrar la esencia de la respuesta. Se expresan dificultades en el análisis y la síntesis, la abstracción y la generalización, lo que se acentúa en las tarjetas de mediana y alta complejidad y en la clasificación de objetos hacen asociaciones situacionales para expresar los conceptos que se les piden. Sólo existen cuatro niños que, aunque su pensamiento es empírico, solucionan los problemas encontrando el principio de solución, pero son incapaces de verbalizarlo, lo que ofrece evidencias de sus limitaciones para abstraerse y generalizar, esto lo hacen estableciendo asociaciones funcionales.

Los 27 niños investigados se comportan de forma **dependiente** en la solución de las tareas, solicitan ayuda y aprobación constantemente, varían las vías para resolver estas, lo que apunta a cierta flexibilidad de su pensamiento, aunque la estrategia utilizada es por ensayo y error, por lo que no proporciona evidencias

suficientes para decir que tienen flexibilidad, ya que en esta forma de resolver los problemas el niño tiene que buscar obligatoriamente varios caminos para llegar al fin.

Otra propiedad de la actividad pensante que expresan es su lentitud, vista no sólo en el consumo innecesario de tiempo, sino también en que no se ofrece la respuesta acertada.

- Se profundizó también en la **atención**, como expresión selectiva de la conciencia que acompaña a todos los procesos psíquicos y que desempeña un papel importante en la lectura. Su caracterización se realizó mediante la aplicación de todas las técnicas anteriores y en la observación y se pudo constatar como características principales que:
 1. Son niños distráctiles.
 2. Predomina en ellos la atención involuntaria.
 3. Se concentran más en actividades de juego, fundamentalmente grupales.

- En el estudio de **la motivación** tanto en las actividades observadas como en entrevistas a padres y educadoras o ejecutoras de la Vías No Formales se observa escasa motivación por el aprendizaje, lo que se manifiesta tanto por la actividad de aprender como por el contenido de lo que aprenden, aunque se utilizan varias vías para estimularlos se aíslan con facilidad de la actividad realizada y se muestran apáticos. Según refieren los entrevistados esto se manifiesta en los niños de la muestra de dos formas, doce de los niños de la muestra se motivan por la actividad de aprendizaje, pero al tener varios fracasos se inhiben y se desmotivan, otros quince no manifiestan desde pequeños interés por aprender.

- La **autovaloración** de estos niños, a diferencia de los niños comunes de su edad, tiende a la inadecuación por subvaloración, son niños que creen que no son

capaces de hacer lo que los demás niños y que cuando se le pregunta no realizan esfuerzo volitivo para responder o ejecutar las actividades propuestas, su respuesta más común es “no puedo”, “no sé”.

En el estudio anamnésico realizado a estos niños se pudo conocer que:

- Predominan los embarazos deseados y con buena atención médica, aunque diez madres sufrieron infecciones renales durante el mismo, doce padecieron de hipertensión arterial, once fumaron y tres ingirieron bebidas alcohólicas. El parto de diecinueve de los niños fue normal, el de seis fue con la utilización de fórceps o espátula y dos nacieron por cesárea.
- Entre los antecedentes patológicos familiares más frecuentes se encuentran: alcoholismo, alteraciones psiquiátricas, familiares con retraso mental o retardo en el desarrollo psíquico. Las enfermedades más características de estas familias están la hipertensión arterial y el asma bronquial.
- Aspecto clínico: todos los niños tienen un desarrollo físico acorde a su edad, la estructura de los diferentes analizadores se encuentran físicamente en buen estado. Las enfermedades más frecuentes en ellos son el asma bronquial, en once, y las alteraciones nerviosas en siete.
- Lenguaje: no existen dificultades en cuanto al componente fisiológico del lenguaje; sin embargo, las madres y / o padres de veintiuno de estos niños manifiestan que comenzaron a hablar tarde, alrededor de los tres años y medio con escaso dominio del vocabulario y lentitud en la expresión oral, mientras que cuatro niñas hablan desde los tres años, con dislalia funcional simple.
- Aprendizaje: todos los niños se han investigado en consulta del Médico de la familia y Pediatría por la lentitud en su aprendizaje, generalmente detectada por el

Médico de la familia y por algunos padres, los que se quejan de que los niños no aprenden a ejecutar las acciones que otras niñas y niños de su edad ya dominan. Quince de los padres entrevistados manifiestan que sus hijos son desinteresados hacia cualquier tipo de actividad, que no logran motivarse por las acciones de aprendizaje, ni conjuntas con otros niños ni solos, les resulta muy difícil atraerlos hacia diferentes acciones del Programa Educa a tu Hijo en los que se encuentran insertados, no les gusta jugar y en general en las sesiones de preparación de los niños y la familia se comportan de forma apática.

- En la observación de las familias las características principales que se aprecian son: tres padres son universitarios, veintiuno de los padres solo tiene el séptimo grado y tres el sexto. Solo a tres les gusta la lectura, aunque la frecuencia de realización es escasa. Siete familias compran libros con frecuencia y esporádicamente le leen a los niños, la relación de estos con los libros es muy pobre. Solo seis familias participan en las actividades que se realizan por la ejecutora de las Vías no Formales, aunque todos los niños asisten a ellas, de ellos tres padres participan con los niños en la realización de las tareas, a pesar de que todos manifiestan que se preocupan por los resultados de aprendizaje de los niños.

De todo lo anterior se puede concluir que las principales **potencialidades** que tienen estas niñas y niños para aprender son:

Potencialidades:

- Son capaces de ser muy expresivos a través de sus dibujos al dar color a sus trabajos de modelado mediante el movimiento y la textura.
- Muestran destreza y habilidades en las actividades deportivas, lo que les permite participar en juegos competitivos y obtener buenos resultados.

- Algunos niños son capaces de aprender rápidamente cantos y poesías para ser presentados en actividades culturales.
- Hay un predominio de la memoria de corta duración.
- Correcta pronunciación del lenguaje oral.
- Diferencian las formas, el color y el tamaño de los objetos.
- Predilección por la actividad de juego.

Limitaciones:

- No muestran independencia, lo que no les permite desarrollar las actividades por sí solos.
- La memoria no ha alcanzado el nivel requerido, lo que constituye una limitante ante actividades, como el canto, la narración, la recitación y la fijación de conocimientos.
- Es insuficiente la motivación que alcanzan por el aprendizaje y por el contenido que aprenden.
- Se afecta la expresividad y entonación al recitar poesías y versos y narrar cuentos sencillos.
- Inadecuación de la autovaloración por subvaloración.
- Escaso desarrollo del vocabulario activo y pasivo.
- Distractibilidad de la atención.
- Dificultades en la audición fonemática, con y sin apoyo verbal.
- Familias con pobres hábitos de lectura y escasa motivación por ella.

De la integración del estudio realizado en el diagnóstico se puede precisar que la **estructura de la dificultad** de estos niños se manifiesta de la siguiente forma:

Los que responden a la primera tendencia, o sea, con afectaciones: primarias en los procesos cognoscitivos, son diez niños y dos niñas, con limitaciones más profundas en la memoria, el pensamiento y el lenguaje, secundarias en la motivación y la autovaloración y no se manifiestan afectaciones terciarias.

En los otros trece niños y dos niñas la afectación más profunda es en la motivación, son niños desinteresados, que les cuesta trabajo, tanto a padres como a ejecutoras o educadoras, interesarlos en las actividades de cualquier tipo, se manifiestan apáticos y con pocos deseos de actuar, esto trae como consecuencias insuficiencias en el aprendizaje; sin embargo, en la exploración de los procesos psíquicos, aunque hay afectaciones son menores que en el otro grupo de niños. Por ejemplo en ellos hay predominio del pensamiento empírico, con asociaciones a nivel funcional, lo que es característico de la edad; no obstante, son dependientes en la solución de las tareas y tienen estrecho volumen de la memoria a largo plazo, poco desarrollo de la motricidad fina y escaso desarrollo del vocabulario.

Al finalizar este año de vida los niños comenzaban el grado preescolar y en este momento todos matricularon en diferentes escuelas, lo que obligó a caracterizar el proceso docente en cada una de ellas y luego preparar a las maestras que trabajarían con estas niñas y niños. Para ello se observaron un total de 88 clases, de las cuales se obtuvieron las siguientes regularidades:

- La atención a los niños con dificultades de aprendizaje se realiza espontáneamente, sin un estudio profundo de las características de cada uno de ellos.
- La docencia que se imparte se realiza de forma frontal, de igual forma para todas las niñas y los niños y con la utilización del mismo método.

- Es insuficiente el conocimiento de los educadores sobre las dificultades de aprendizaje y su tratamiento.
- Se comienzan a enseñar los fonemas sin haber preparado al niño sobre la necesidad de adquirir ese aprendizaje.

En entrevistas realizadas a 17 maestras de preescolar se pudo conocer que:

- En la carrera de Preescolar solo se les da a conocer el método fónico – analítico – sintético como método de enseñanza de la lectura, sin mucha profundización en su conocimiento.
- No se consideran preparados para atender las dificultades de aprendizaje, pues los temas que reciben de Pedagogía Especial tienen muy pocas horas y además contemplan todas las desviaciones en el desarrollo, por lo que el conocimiento que obtienen de ellas es muy limitado.
- Como los niños con estas dificultades pasan a la enseñanza especial se considera que en esta enseñanza es donde van a recibir la atención que necesitan.
- Es insuficiente el conocimiento acerca de qué vías utilizar para atender a estos menores.
- La edad de las niñas y niños es difícil por lo que atenderlos a todos se convierte en algo imposible para el maestro.
- Carecen de modelos de atención para estos niños en especial.
- Es insuficiente el conocimiento de indicadores que les permitan caracterizarlos con exactitud.

Para poder aplicar el modelo didáctico fue necesario preparar a las tres maestras que trabajarían con los niños del grupo experimental, que quedó conformado por 2 niñas y 12

niños y caracterizar las del grupo (también tres maestras) de control que lo integraron 2 niñas y 11 niños. Esta preparación se realizó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 99 y se comenzó a aplicar el modelo a partir del mes de enero del 2000, con las alternativas didácticas diseñadas para la etapa de preparación de los niños para el aprendizaje de la lectura.

Al finalizar este curso los resultados del diagnóstico de preescolar en las niñas y los niños investigados fueron los siguientes:

Perfiles / Grupos	Inarmónico	Meseta Baja	Meseta Media	Meseta Alta
Grupo de Control	9	3	1	-
Grupo Experimental	3	8	3	-

Por lo que se puede observar se aprecian ya algunos cambios positivos en los niños del grupo experimental con relación al grupo de control al finalizar este grado.

Se continúa observando a ambos grupos de niños durante el período de aprestamiento y adquisición de la lectura durante los meses de septiembre a diciembre del año 2000 para constatar el nivel de asimilación de la lectura sin la aplicación de ninguna variante al proceso normal de enseñanza, durante el mismo se observaron 74 clases de Lengua Española, en las que se pudo constatar que:

- Se comienza el período de aprestamiento a partir de los resultados del diagnóstico del grado preescolar.
- El método de enseñanza que se utiliza es el fónico – analítico –sintético de forma frontal para todas las niñas y los niños por igual.
- La participación en clases de estos niños y niñas es muy pasiva.

- La caracterización de estos niños se realiza de manera superficial, solo se determina si el niño sabe o no sabe leer, pero no se integran los factores que intervienen en estas insuficiencias en el aprendizaje, por lo que la atención que reciben no satisface sus necesidades educativas.
- Los niños con dificultades de aprendizaje manifiestan serias dificultades en la adquisición de la lectura.

En entrevistas realizadas a los maestros de este grado los 23 maestros investigados manifiestan que:

- En la carrera solo se les prepara para la aplicación del método Fónico – analítico – sintético y aunque las orientaciones metodológicas les dan la posibilidad de aplicar tantas variantes como sean necesarias para enseñar a sus alumnos, no están preparados para ello.
- No cuentan con bibliografía que les explique modelos de atención a los niños con diferentes necesidades educativas.
- Lo que reciben en la carrera de Primaria sobre Pedagogía Especial es insuficiente para conocer todas las variantes de atención a estos menores.
- Es insuficiente todavía la integración con el Centro de Diagnóstico y Orientación para conocer en detalle cómo seguir el diagnóstico.

Una vez que se constataron estas insuficiencias en la conducción del proceso docente educativo se realiza una nueva medición del proceso de aprendizaje de la lectura para continuar profundizando en el estudio de casos (se integran con esta los resultados de la exploración logopédica y psicológica para darle continuidad al estudio de casos) en la que participaron los maestros de estos niños, tanto del grupo de control como del grupo

experimental, como parte de su preparación para la aplicación del modelo; se obtuvieron los siguientes resultados:

En la **pronunciación**:

- distorsiones, fundamentalmente fonos [s] y [l],
- omisiones de [s], [n], [d] en posición implosiva.
- cambios de sonidos vocálicos: [e]*[o], [a]*[e], [o]*[a] y [a]*[u],
- cambios de sonidos consonánticos: [r]*[rr], [n]*[m] y viceversa y [b]*[d],
- algunas dificultades en la pronunciación de sílabas directas dobles e inversas:
[la]*[al], [ne]*[en],
- retrocesos,
- silabeo,
- lectura adivinativa, esta se manifestó de dos formas: los niños se sabían de memoria lo que estaba escrito y trataban de adivinar por las ilustraciones el contenido del texto o se anticipaban a lo que decía este,
- insuficiente reconocimiento de algunos fonos: [q], [g], [c], [f], [j], [k], [v], [b], [d], [t], [w].

En la **expresividad**:

- lectura lenta, poco fluida,
- tono de voz medio,
- mayor interés por la pronunciación del sonido que por encontrar el sentido de la frase,

- pobre expresividad, ya que el niño no encuentra el vínculo afectivo con lo que lee, sino que se debate en encontrar los fonos adecuados y su enlace más que en expresar emotivamente lo que lee.

Esto también se manifiesta como consecuencia de la falta de **motivación** por la lectura que en ellos se expresa en el desinterés por el acto de leer debido a los continuos fracasos en esta acción y en la propia lectura escogida, que no se relaciona con sus necesidades y motivos.

Otro factor que afecta grandemente la expresividad es la escasa **comprensión** de lo que lee, uno de los aspectos más afectados en la lectura de estos escolares, lo que se pudo constatar en:

- imposibilidad de llegar a la idea más importante del texto,
- recrear detalles secundarios, superficiales y fenomenológicos de lo que lee,
- pobre interpretación y valoración de lo leído.

Sin lugar a dudas en este último aspecto la enseñanza desempeña un importante papel, pues en este grado el maestro se preocupa más porque el niño reconozca los sonidos y su enlace que por la comprensión del texto.

Después de realizar esta medición se hace necesario analizar cuáles son los errores más frecuentes que cometen los niños durante la lectura. Para Jordán, D. R (1980) los errores más frecuentes en la lectura oral en niños con estas dificultades son los siguientes:

- Reversión de letras iniciales.
- Transposición de elementos constitutivos de grupos de letras.
- Transposición de letras en una palabra.
- Inversión de palabras enteras.

- Fallas de percepción de indicadores mínimos.
- Omisión de letras finales.
- Agregados de letras.

Es evidente que estos pueden ser algunos de los errores que se cometen, pero es necesario abarcar otros que aparecen con bastante frecuencia tanto en la lectura oral como en silencio en niños con dificultades de aprendizaje los que han sido encontrados en esta investigación son los siguientes:

1. Rotación en la lectura: cada vez que una letra se confunde con otra similar, pero de diferente sentido (horizontal o vertical), tal es el caso de /b*/d/, /b*/p/, /p*/q/, /u*/n/, etc.
2. Reversiones o inversiones: cuando se modifica la secuencia correcta de las letras o palabras /el*/le/, /sol*/los/, /ne*/en/,...
3. Confusiones de letras: cuando se cambia una letra por otra sobre la base de su pronunciación similar o incluso sin ninguna proximidad justificada: /lada*/lara/, /volca*/vuela/,...
4. Omisiones: cuando se suprimen una o varias letras: /chocoate*/chocolate/, /sodado*/soldado/, /nio*/niño/,...
5. Adiciones: se añaden letras o combinaciones de letras: /arire*/aire/, /maema*/mamá/, /s/, /n/, /d/, /r/ donde no van.
6. Distorsiones o deformaciones de letras o de palabras.
7. Retrocesos.
8. Pausas innecesarias.

9. Lectura adivinativa, por el contexto se supone lo que dice sin leer en realidad lo que está escrito.
10. Sintácticos: se sustituye con una palabra que tiene sentido gramatical y es del mismo tipo que la del texto.
11. Semánticos: el error no altera el significado de la palabra del texto, se sustituye por otra que significa lo mismo.
12. Insuficiencias en la comprensión del texto:
 - Hacer descripciones textuales.
 - Describir elementos secundarios, no esenciales.
 - No entender el mensaje del texto.

Una vez que se caracteriza el proceso de aprendizaje de la lectura se establece la relación entre las variables estudiadas para conocer las influencias recíprocas entre ellas y así integrar los resultados del diagnóstico.

Correlación entre las variables estudiadas.

Para buscar la relación entre las variables estudiadas se establecieron grupos de ellas, en función de su afinidad y se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman para determinarla. Los resultados que se obtienen al aplicarlo son los que se refieren a continuación:

Entre la audición fonemática con y sin apoyo verbal, el aparato articulatorio, la motricidad y lateralidad con la pronunciación no se encuentra una relación estrecha de acuerdo con los resultados del diagnóstico realizado, por lo que se puede afirmar que los errores de pronunciación no se deben, en estos niños, a problemas orgánicos, sino a dificultades funcionales en las que interviene la sistematización en la instauración del fonema, la

atención pedagógica que se les da y las propias dificultades de motivación y comprensión que se manifiestan en ellos.

Al establecer la relación entre el componente gramatical del lenguaje, comprensión de palabras, oraciones y estructuras lógico-gramaticales complejas, función nominativa y se alcanzan altos valores del coeficiente, muy cercanos a 1, estas variables se influyen recíprocamente; lo que es lógico, pues si el individuo no tiene un vocabulario amplio o acorde a su edad y grado, tiene dificultades al nombrar los objetos y fenómenos, es muy difícil que pueda comprender o construir estructuras complejas del lenguaje.

La percepción y la pronunciación están relacionadas ya que la primera tiene escaso volumen y diferenciación de tonalidades, también se encuentra afectada la integridad de la percepción de las palabras y de los sonidos, esto se manifiesta en la pronunciación durante la lectura, ya que el sujeto al no poder realizar las correspondientes relaciones o comparaciones entre los estereotipos fonemáticos y los articulatorios hace más lenta la lectura y por consiguiente esto trae el silabeo y la falta de fluidez.

Al correlacionar la atención, memoria y el pensamiento con la comprensión se encuentra entre ellas una relación "perfecta", lo que indica que las dificultades en esta invariante funcional están influidas por estos procesos; claro está que si el niño tiene dificultades para atender, memorizar a largo plazo, para analizar, sintetizar y generalizar es imposible que pueda llegar a establecer la idea central del texto, por lo que se recrea en detalles secundarios.

La relación entre la atención y la memoria con la pronunciación y expresividad también es importante, pues si no hay estabilidad y concentración de la atención no se pueden fijar los fonemas; pero si además esa fijación es por muy corto tiempo tampoco habrá desarrollo de la habilidad, ya que en la lectura una vez que el sujeto analiza y sintetiza las palabras a partir de sus signos provechosos retiene en la memoria de corta duración una parte de lo

que lee para compararlo con lo que tiene en la memoria de larga duración, entonces es que verdaderamente comprende (Morenza P., 1995)

También se encontró una relación "perfecta" entre: comprensión, expresividad y pronunciación, lo que es explicable, porque si no se comprende no se puede dar emoción a lo que se lee, ni pronunciar bien una palabra desconocida para el niño y viceversa: si no se pronuncia bien, hay poca fluidez, silabeo, no se comprende lo que se lee porque no hay una síntesis adecuada, no se conforma la frase o simplemente cuando llega al final de la frase ya ha olvidado el inicio, por lo que hay lentitud en la formación de las hipótesis y el lector deja de ser un sujeto activo.

Otra variable importante es la motivación que tiene una relación directa con las tres invariantes funcionales de la habilidad, ya que si no existe la necesidad de leer no habrá buena pronunciación, ni expresividad, ni comprensión.

De acuerdo con lo investigado hasta aquí se puede precisar aún más en las potencialidades que tienen los niños con dificultades de aprendizaje para la adquisición de la lectura.

Potencialidades que tiene la niña y el niño de primer grado con dificultades en el aprendizaje para el aprendizaje de la lectura:

1. Correcta pronunciación del lenguaje oral.
2. Percepción visual, táctil y auditiva conservada, condición indispensable para poder captar la letra o la palabra, si tenemos en cuenta la opinión de varios investigadores acerca de que durante el proceso de la lectura el ojo percibe no todas las letras, sino algunas de ellas que aportan mayor información de la palabra (en la lectura rápida) y en la lenta el sujeto percibe todas las letras. Por otra parte gracias a los movimientos oculares, durante la lectura, se realiza la anticipación y comprobación de las hipótesis

que el sujeto hace. Estos tres analizadores (visual, acústico y cinestésico) constituyen la base fisiológica del primer nivel (sensomotor) de la lectura.

3. La memoria inmediata no tiene dificultades, una de las primeras premisas para el aprendizaje de la lectura, ya que la percepción de la palabra o el sonido se retienen primero en la memoria de corta duración para después pasar a la mediata.
4. No hay insuficiencias en el componente gramatical del lenguaje y esto se debe tener en cuenta desde el punto de vista didáctico para partir de la propia estructura sintáctica del niño y pasar gradualmente a estructuras más complejas a la hora de elaborar los textos que deben leer estos menores.
5. Correcta orientación espacial.
6. Motivación por actividades lúdicas o atractivas, en las que mejora sustancialmente la concentración de la atención en estos niños.
7. Posibilidad para variar las vías de solución de un problema, lo que apunta a cierta flexibilidad de su pensamiento.
8. Comprensión de palabras, oraciones y estructuras lógico-gramaticales simples.

De todo lo anterior se puede concluir que las causas que más influyen en los problemas de la lectura de estos niños son:

1. Pobre desarrollo del vocabulario, en especial de la función nominativa del lenguaje, así como el componente gramatical y la comprensión de palabras y estructuras lógico-gramaticales complejas.
2. Insuficiente motivación por la lectura.
3. No se trabaja por desarrollar la comprensión lectora, lo que dificulta la expresividad y la pronunciación.

4. Dificultades en la memoria, atención y pensamiento. En este último se afectan:
 - Procesos de análisis y síntesis.
 - Procesos de abstracción y generalización.
 - En la memoria existe un predominio de la memoria inmediata y mecánica lo que imposibilita que haya solidez de los conocimientos.
5. Insuficiente atención pedagógica a las necesidades educativas de estos menores.
6. Volumen estrecho de la percepción.
7. Percepción fonemática con y sin apoyo verbal con limitaciones.

Después de realizar este proceso de caracterización y diagnóstico de la niña y el niño de primer grado se procedió a preparar a los maestros para la implementación del modelo didáctico en la etapa de adquisición de la lectura, lo que se realizó desde el mes de enero del 2001 hasta junio del 2001, durante esta etapa se incrementa la muestra del grupo de experimento a 17, pues se detectan 2 niños más con dificultades de aprendizaje y se someten al proceso de intervención. En las pruebas pedagógicas realizadas para la medición final se obtienen los siguientes resultados con respecto al aprendizaje de la lectura:

Niveles de desarrollo De la habilidad / Grupo	Alto	Medio	Bajo
Grupo de Control	-	3	10
Grupo Experimental	5	10	2

En este sentido los datos que ofrece la medición final hablan a favor de la utilización de este modelo didáctico, pues los niños aprendieron a leer durante el primer grado, aunque desde el punto de vista cualitativo aún persisten algunas dificultades, entre ellas:

- La comprensión de la lectura, en general, llega a un nivel de interpretación.
- La fluidez de la lectura está a un nivel medio de desarrollo, aún es lento el proceso de la lectura.
- Los niños que se encuentran a un nivel bajo, aunque cualitativamente diferentes en el desarrollo con respecto al grupo de control, todavía tienen muy pobre desarrollo de la fluidez, de la comprensión y confunden algunos fonemas [s,c], [q, g]. También se manifiesta bajo nivel de análisis, síntesis, abstracción y generalización del pensamiento y aunque se observan algunos cambios a favor aún no comprenden bien, tienen silabeo, lectura adivinativa, omisiones, sustituciones y escasa expresividad, en estos casos es necesario seguir estimulando sus procesos psíquicos, fundamentalmente el pensamiento.

Al finalizar este curso pasan a la Enseñanza Especial, por sus limitaciones en el aprendizaje tanto de la lectura, de la escritura como el cálculo 8 niños, mientras que del grupo experimental solo pasan dos, lo que también ofrece evidencias positivas de la factibilidad de la aplicación del modelo propuesto.

Para comprobar estadísticamente la significación de los cambios en cada niña o niño se aplicó la Prueba de Rangos con signos de Wilcoxon y se obtuvo como resultado que se rechaza la hipótesis de nulidad (ver anexo # 15), por lo que se tienen evidencias a favor de la aplicación de este modelo didáctico en niños que tengan características similares a los de los niños de la muestra.

III.4.-Valoración cualitativa de la aplicación del modelo didáctico.

Para la valoración cualitativa de los resultados alcanzados en la aplicación del modelo didáctico se hizo necesaria la determinación de qué indicadores medir para evaluar la validez del mismo, entre ellos:

1. Preparación de los docentes para la aplicación del modelo:
 - Dominio de las variables, dimensiones e indicadores para la realización del diagnóstico.
 - Determinación de las potencialidades y limitaciones de los niños para aprender.
 - Dominio de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura.
 - Elaboración de estrategias didácticas en correspondencia con las necesidades educativas de los niños.
2. Calidad de la clase de Lengua Española (solo se concretan los que se relacionan con la introducción del modelo).
 - Diagnóstico integral y preciso de los niños y niñas.
 - Utilización de los métodos de enseñanza que satisfagan las necesidades educativas de los niños.
 - Forma en que motiva el aprendizaje.
 - Utilización de estrategias de estimulación de los procesos psíquicos en dependencia del diagnóstico realizado.
 - Textos que utiliza.
 - Atención a la diversidad.
3. Resultados del aprendizaje de los niños y niñas, tanto en la etapa de preparación como en la de adquisición, determinado por:

- Motivación por el aprendizaje.
- Desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura, en la etapa de preparación.
- Nivel de comprensión de la lectura.
- Desarrollo de los procesos psíquicos que sustentan el aprendizaje.
- Dominio de la lectura en la etapa de adquisición.

Como se ha explicado este Modelo didáctico se planificó a partir de las necesidades educativas de cada niño descubiertas en el diagnóstico integral y en su aplicación se observan las siguientes características:

1. Aumento gradual de la necesidad y la motivación por la lectura, hasta alcanzar en el último período altos niveles de motivación.
2. Predominio de la atención voluntaria, aumento de su estabilidad y concentración.
3. Cierta mejoría en los procesos de abstracción y generalización del pensamiento, lo que se manifiesta en la realización de asociaciones con predominio de lo funcional, aunque con niveles de ayuda son capaces de llegar a asociaciones categoriales, no obstante continúa manifestándose predominantemente el pensamiento empírico.
4. Desarrollo de la comprensión lectora y en consecuencia la pronunciación y expresividad.
5. Necesidad de utilizar actividades variadas para estimular la motivación y la concentración en la lectura, así como la pronunciación, expresividad y comprensión.

6. La combinación de la actividad de varios analizadores facilita el proceso de percepción y la fijación en la memoria de los fonemas, por lo que es positivo utilizar colores, gestos u otros en la representación visual, auditiva, táctil de los sonidos-grafías para el aprendizaje de la lectura.
7. Aunque en los primeros grados el escolar debe asimilar la parte instrumental de la lectura, si se estimula la parte semántica se logra leer con mayor facilidad.
8. Los textos a utilizar con estos menores no deben tener más de dos párrafos, por lo que la extensión de sus lecturas debe irse graduando poco a poco hasta lograr que lean textos más largos; es importante tener en cuenta que lo que se aspira no es que lean mucho, sino que lean bien.
9. La utilización de combinaciones de métodos de enseñanza de la lectura fue muy favorable para formar conexiones más fuertes en el aprendizaje de esta, lo que validó la idea de que el niño, de acuerdo con sus características, es quien demanda el método a emplear. Entre las combinaciones más empleadas estuvieron:
 - El método gestual, los procedimientos basados en el color, el método fónico-analítico-sintético y técnicas de desarrollo de imágenes relacionadas con la lectura.
 - El método global con estrategias metacognitivas para establecer relaciones pregunta-respuesta y para responder preguntas inferenciales y la sugestopedia.
 - En dos casos los niños aprendieron a leer con el software educativo Tic Tac Toe de lectoescritura combinado con las estrategias de imágenes psicomotoras.

Durante la realización de esta investigación, en la medida que avanzaba en las dos etapas en que se concibe la implementación del modelo se fueron introduciendo los resultados en otros

centros, que tenían niños con insuficiencias en el aprendizaje, de los que se han recogido avales positivos de su aplicación. Las principales formas de introducción de resultados que se utilizan son:

- Preparación de todos los Jefes de Ciclo de Educación Especial y Primaria.
- Preparación de las Directoras de Preescolar.
- Aplicación en escuelas primarias y especiales del Municipio Holguín, Sagua de Tánamo, Cacocum y Las Tunas.
- Introducción del estudio de varios métodos de enseñanza de la lectura y de este modelo en particular en las carreras de Educación Preescolar, Primaria y Especial de la Facultad de Educación Infantil, del ISP “José de la Luz y Caballero”, de Holguín.

Resultados del impacto de la introducción de los resultados:

- En la medición del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Cuba realizado en Mayo – junio del 2002, la provincia Holguín exhibe resultados por encima de la media nacional en las tareas de comprensión lectora.
- Disminuye la cifra de niños con dificultades en el análisis fónico en el diagnóstico de preescolar, aunque continúa siendo un problema de aprendizaje en la provincia.
- Disminuye la cantidad de niños sin objetivos vencidos en la primaria y la cantidad de diagnosticados con Retardo en el Desarrollo Psíquico que pasan a la Enseñanza Especial.
- Se eleva la calidad de la docencia que se imparte en la asignatura Lengua Española de la Escuela Primaria y Especial, reflejado en las visitas de Entrenamiento Metodológico Conjunto y de inspección, tanto provincial como nacional.

- La preparación de los maestros, promotoras, ejecutoras y educadoras es cualitativamente superior en cuanto a métodos y estrategias para la atención de los niños con dificultades de aprendizaje en las etapas de preparación y adquisición de la lectura.
- El diagnóstico que se realiza es mucho más detallado y preciso.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III:

1. La realización de un diagnóstico integral y la determinación de la estructura de la dificultad de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje favorece la organización de la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura, sobre la base de las diferencias individuales.
2. La validez del modelo didáctico propuesto se corrobora en la elevación de los resultados de aprendizaje de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, lo que se manifiesta en:
 - Aumento de la motivación por la lectura.
 - El dominio de la habilidad.
 - Elevación de los niveles de comprensión lectora.

CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS:

1. El estudio del proceso de aprendizaje de la lectura en el niño con dificultades desde las edades tempranas aún es incipiente en las Ciencias Pedagógicas, pues se pueden encontrar muchas investigaciones en el área de la enseñanza de esta en la Enseñanza Primaria, pero no así en la Educación Especial y Preescolar, por lo que esta investigación se inserta en una temática que tiene en la actualidad muchas aristas para profundizar.
2. El proceso de diagnóstico y estimulación para el aprendizaje de la lectura del niño y la niña con dificultades de aprendizaje ofrece mayores posibilidades de éxito mientras más temprano comience.
3. Para la realización del diagnóstico de las posibilidades y limitaciones del niño o niña para el aprendizaje de la lectura se debe estudiar su personalidad con un carácter integral, teniendo en cuenta tanto sus componentes ejecutores, como inductores, así se podrá descubrir cuál es la estructura psicológica que lo caracteriza y desde ella diseñar el Modelo didáctico que propicie su desarrollo.
4. Para usar una u otra variante didáctica en la enseñanza de la lectura es necesario seguir los siguientes pasos:
 - Diagnóstico de la preparación que tiene el niño para el aprendizaje de la lectura.
 - Determinación de sus posibilidades lectoras; en caso de encontrar insuficiencias buscar sus causas.
 - Es conveniente incidir desde el punto de vista pedagógico sobre esa causa antes de enseñarlo a leer.

- Escoger los métodos de enseñanza de la lectura de acuerdo con las características del niño o la niña y combinarlos cuando sea necesario.
 - Seleccionar los temas de lectura en correspondencia con las motivaciones de los niños y niñas.
5. El Modelo Didáctico para la enseñanza de la lectura a las niñas y los niños con dificultades en el aprendizaje incluye relaciones de interdependencia dinámicas y dialécticas entre tres componentes esenciales: el diagnóstico (de las potencialidades y limitaciones para aprender y la estructura de la dificultad), la estimulación de los procesos psíquicos que sustentan el aprendizaje de la lectura y la concreción de alternativas didácticas que potencien el desarrollo del niño.
 6. La determinación de la estructura de la dificultad constituye un elemento de valor, tanto para educadores como para investigadores, en la determinación del tipo y el contenido de la intervención y ayuda pedagógica que va a recibir el menor para satisfacer sus necesidades educativas.
 7. El Modelo didáctico propuesto en esta investigación se aplica en dos etapas, cada una con sus características específicas de acuerdo con la edad del niño y la niña: una etapa de preparación de las condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectura y una segunda etapa de aprendizaje de la lectura, las que se complementan en los períodos etáreos en que se realiza.
 8. El modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en las niñas y los niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje enfatiza en el carácter flexible de la utilización de los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, con vistas a resolver desde lo general las necesidades básicas de aprendizaje de

cada sujeto en particular y cuando esto no sea posible afrontarlo en la atención personalizada.

9. La validez y fiabilidad del Modelo didáctico se basa en los resultados de la experimentación pedagógica y en la utilización del criterio de expertos, los cuales arrojan evidencias positivas de la aplicación de este en la práctica educacional.

RECOMENDACIONES:

1. Continuar profundizando desde el punto de vista multidisciplinario en las potencialidades y limitaciones de los niños con dificultades de aprendizaje desde edades más tempranas de su desarrollo.
2. Incrementar las recomendaciones metodológicas en la etapa de preparación de las niñas y niños con dificultades de aprendizaje para la adquisición de la lectura.
3. Continuar investigando la posible utilización de otras combinaciones de métodos de enseñanza de la lectura y profundizar en las variables e indicadores a tener en cuenta para combinarlos.
4. Incrementar las formas de validación del modelo didáctico propuesto mediante su introducción en la enseñanza preescolar y primaria de otras provincias.
5. Continuar la preparación de los docentes del territorio para la implementación del modelo propuesto en la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ADÁM LEÓN, MARÍA ISABEL. Diseño de un programa de lectura y escritura compartida familia-escuela / María Isabel Adán León, Joaquín Franco Guerrero y María del Carmen Munilla. En Revista Aula de Innovación Educativa No. 52-53, julio-agosto 1996. - - p. 67-70.
2. ADARRA. El texto libre como aprendizaje. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
3. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis de doctorado. ISP “Enrique José Varona, La Habana, 1996.
4. AGUILAR MONTERO, LUIS. El informe Warnock. En Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 197, ene. 1991.
5. ALCOBÉ, JOSEP. El método natural de lectura y las teorías de Foucambert. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
6. ALLIENDE, FELIPE. Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva / Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicia. - -Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile, 1982. - - 171 p.
7. ALMAGUER LUAIZA, BENITO. Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la etapa inicial de la enseñanza de la lectura del Inglés en los ISP. – Tesis de doctorado. – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1997.
8. ANDERSON, B. The need for fluent oral reading. In The Elementary school Journal, LXXXI, 1981, p. 172 – 177.

9. ANIDO VIDAL, ANTONIO. El trabajo con los conceptos durante la comprensión lectora en Secundaria Básica. Estrategias de aprendizaje. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. – ICCP, Holguín, 1998.
10. ARLANDIS, AMALIA. Benetússer: niños con dificultades y prevención del fracaso escolar / Amalia Arlandis, Monserrat Blay, Nieves Matallín, Paulina Rivera, Victoria Soriano. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 108, 1983.
11. ARNAIZ SANCHEZ, PILAR. Las adaptaciones curriculares en los centros de Educación Especial / Pilar Arnáiz Sánchez y Miguel Angel Escobar. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 58, Enero 1997. - - p.52-53.
12. ARTHUR AVENDAÑO, MARIELA. Dificultades de aprendizaje / Mariela Arthur Avendaño y Valentina Guzmán Malvenda. – En http://ceril.cl/P3_DDA.htm. – oct. 2002.
13. BANNATYNE, A. Language, reading and learning disabilities. Illinois: Charles Tomas, 1971.
14. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL. Actualidad y perspectiva de la atención a los niños con necesidades educativas especiales en Cuba. En Revista Educación No. 84, ene – abr. 1995, La Habana, Cuba. – p.36 – 46.
15. _____ . Pedagogía y diversidad / Rafael Bell Rodríguez e Ileana Musibay Martínez, La Habana: Casa Editorial abril, 2001. - - 126 p.

16. BERMUDEZ SARGUERA, ROGELIO. Teoría y Metodología del Aprendizaje / Rogelio Bermúdez y Marisela Rodríguez Rebastillo. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996. - - 106 p.
17. BOCHKARIEVA, GEORGINA. Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar. – La Habana: Ed. de Libros para la Educación, 1977. – 48 p.
18. BRAVO VALDIVIESO, L. Dislexia y retardo lector. Enfoque neuropsicológico. - . Santiago de Chile: Univ. Católica de Chile, 1984. - - 259 p.
19. BRITO FERNANDEZ, HECTOR. Psicología General para los ISP. 3 tomos. - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1987.
20. BRUNER, J.S. On perceptual readiness. Psychological Review, 64: 123 – 152 p., 1970.
21. _____. Neural mechanism in perception, Psychological Review, 64: 340 – 358, 1970.
22. BUECKNER, LEO J. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje / Leo J. Brueckner y Guy L. Bond. - - La Habana: Editorial Pueblo y Educación, segunda edición, 1975. - - 509 p.
23. CABANAS, RICARDO. Material de apoyo al curso para técnicos en logopedia y foniatría / Ricardo Cabanas, Inés Rodríguez, [et. al]. - - La Habana: Edit, Pueblo y Educación, 1988. - - 157 p.
24. CALZADILLA GONZÁLEZ, ONAIDA. Programa de estimulación del desarrollo para el aprendizaje temprano de la lectura. – 2001. - 78p. – Tesis de Maestría en Educación Especial.- ISP “Enrique José Varona”, La Habana, 2001.

25. CALZADILLA CONCEPCIÓN, YUNIA. Variables, dimensiones e indicadores para la caracterización del aprendizaje de la lengua materna / Yunia Calzadilla Concepción y Yunieska Espinosa Ballester. - 2001. - Ponencia para el Forum Nacional de Ciencias Pedagógicas. – ISP”José de la luz y Caballero”, Holguín, 2001.
26. CAMPOS GARCIA, ALFREDO. Eficacia de la imagen mnemónica en el aprendizaje / Alfredo Campos García y María Angeles González. - - En REVISTA GALLEGA DE PSICOPEDAGOGIA, No. 10 -11 (Vol. 7), Año 6º, Galicia, 1995, p. 143-149.
27. CARRAZCO ORTIZ, ANGELES. Problemas escolares o problemas emocionales. – En http://starmedia.saludalia.com/starmedia/vivir_sano/doc/psicología/doc/doc_frac_a-so_colegio_2.htm. – may. 2002.
28. _____. ¿Sufren los niños con dificultades escolares?. – En http://starmedia.saludalia.com/starmedia/vivir_sano/doc/psicología/doc/doc_frac_a-so_colegio_1.htm. – may. 2002.
29. CASSANY, DANIEL. Enseñar Lengua / Daniel Cassany, Martha Luna, Gloria Sanz. – España, Barcelona: Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, 4ta ed. – jul. 1998.
30. CLEMENTE, MARÍA. ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. En Revista Cultura y Educación, No. 6 – 7, 1997.

31. COLÁS BRAVO, MARÍA DEL P. Investigación Educativa / María del Pilar Colás Bravo y Leonor Buendía Eisman. - - España, Sevilla: Ed., S. A, 2da Edición, 1994. - - 362 p.
32. COLOMER, TERESA. La enseñanza de la lectura. En Cuadernos de Pedagogía, No. 216, jul.–ago. 1993.
33. CONDEMARIN, MABEL. Lectura correctiva y remedial. - - Santiago de Chile: Ed. S. M, 1989, 201 p.
34. _____ . Lectura temprana. Edición revisada y aumentada.- - Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello, 1992. - - 330 p.
35. CONTRERAS MONTES DE OCA, ILEANA. ¿Qué aportes ofrece la investigación más reciente sobre aprendizaje para fundamentar nuevas estrategias didácticas. En Revista de la Universidad de Costa Rica, Vol. 19, No.1, 1995. – p.7 – 16.
36. CÓRDOVA LLORCA, Ma. DOLORES. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje. – 1996, Tesis de doctorado en Ciencias Psicológicas. – ISP “Enrique José Varona, La Habana, 1996.
37. CHACÓN RAMÍREZ, SILVIA. Las funciones del lenguaje en el aula de Preescolar / Silvia Chacón Ramírez, Marielos Murillo Rojas. En Revista de la Universidad de Costa Rica, Vol. 19, No.1, 1995. – p.51 – 60.
38. CHÁVEZ, JUSTO. Características de los Congresos de Pedagogía. Conferencia pronunciada en el Congreso de Pedagogía 2001 en la jornada de preparación a los educadores cubanos. – La Habana: Teatro Carlos Marx, febrero 2001.

39. CHOMSKY, CAROL. Stages in language development and reading exposure. Harvard Educational Review, Vol. 1, feb., 1972.
40. CUNNINGGAN, A. E. Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience / Cunningham, A. E. and Stanovich, K., E. In Journal of Educational Psychology, No. 82, 1990. - p. 733 – 740.
41. DAVIDOV, V. V. Tipos de generalización de la enseñanza. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982. – 485 p.
42. _____. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. – Moscú: Ed. Progreso, 1988. – 132 p.
43. DE AZÚA, FÉLIX. ¿Para qué leer? En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 216, jul. – ago. 1993.
44. DE BRASLAVSKY, BERTA P. La lectoescritura inicial: Ensayo de un paradigma didáctico. En Revista Latinoamericana de Innovación Educativa, Año VIII. N° 19. Argentina, 1995. - - p. 45-108.
45. DE LA CUESTA BORRÁS, ANA M. El ordenador y las emociones en discapacidad / Ana Ma. De la Cuesta, Jordi Escoi Homs. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 271, jul.–ago. 1998.
46. DE LA LUZ Y CABALLERO, JOSE. Escritos Educativos, tomo II. - - La Habana: reimpresso en la Ed. de la Universidad de la Habana, 1952.
47. DE LA MATA. La comprensión de textos como proceso interactivo: el papel del profesor en la ZDP. En Revista Cultura y Educación, No. 6 – 7, 1997, p. 91 – 103.

48. DEL MORAL PÉREZ, Ma. ESTHER. Aprender a leer y escribir con el ordenador. En Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 270, jun. 1998.
49. DE QUIRÓS, JULIO B. La dislexia en la niñez / Julio B. de Quirós, M. Della Cella. – Buenos Aires: Ed. Paidós, 1981. – 373 p.
50. DEFIOR, SILVIA. La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. En Revista Infancia y Aprendizaje, No. 67-68, 1994. - - p. 91-108.
51. DÍAZ, FÉLIX. Estructura del defecto. Algunas reflexiones. En Revista Educación No. 84, ene – abr. 1995, La Habana, Cuba. – p.13 – 17.
52. DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN, HOLGUÍN. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar. – 2002.
53. _____. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar. – 2001.
54. _____. Informe de los principales problemas en las tareas de diagnóstico del grado Preescolar. – 2000.
55. DOMÍNGUEZ, GLORIA. Aprender a escribir con el ordenador / Gloria Domínguez y J. Lino Barrio. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 211, feb. 1993
56. DOTTRENS, ROBERT. La enseñanza de la Lengua Materna, tomado del libro DIDÁCTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA / Robert Dottrens [ET. AL.]. - - EUDEBA/ UNESCO/ 1966. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1973. - - 131 p.

57. ESTÉVEZ TAMAYO, BLAS. Sistema de habilidades experimentales de la disciplina química inorgánica para la Licenciatura en Educación, Especialidad de Química. – 2000. - Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2000.
58. ESQUIVEL, J. A. ¿Cuál aprendizaje? En Revista Cero en conducta, Año 5, No. 21 - 22, sep. Dic. 1990.
59. FARANOPOVA, E. A. Cap. III – 2. El papel de la modelación en la enseñanza de los procedimientos generales de acción durante la solución de problemas técnicos / E. A. Faranopova. – p. 86 – 96. – En formación de la actividad docente de los escolares / J. A. Lomscher, K. Markova, V. V. Davidov. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
60. FEATHERSTONE, W. B. Cómo enseñar al escolar y al estudiante lentos.- - Buenos Aires: Ed. Paidós, 1964.
61. FERNÁNDEZ, JOSÉ ANTONIO. Europa: la hora de la educación y de la cultura. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 211, feb. 1993.
62. FERNÁNDEZ PÉREZ, PEDRO MANUEL. Sistema de ejercicios para desarrollar la habilidad de modelar dibujos o esquemas naturales en los estudiantes de la carrera de Geografía del Instituto Superior Pedagógico de Granma. – 2001. – 89 p. – Tesis de Maestría en Educación. – IPLAC, Holguín, 2001.
63. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, BERTHA. Temas de Didáctica. – La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación, ISP “Enrique J. Varona”, Material en disco, 1997.

64. FERREIRO EMILIA. La adquisición de la lectoescritura como proceso cognitivo / Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 40, abr. 1978.
65. FIGUEROA ESTEVA, MAX. Problemas de Teorías del Lenguaje. - - La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1982. - - 101 p.
66. FIGUEREDO ESCOBAR, ERNESTO. Psicología del Lenguaje.- - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1982. - - 109 p.
67. _____ Logopedia, Tomo I y II / Ernesto Figueredo Escobar, María Luisa Nieves Rivero, Sara Pérez González, Santiago Borges Rodríguez. - - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1984. - - 176 p.
68. FLORES, FERNANDO. Sobre la relatividad de las condiciones cognoscitivas y de su influencia sobre la acción. - En <http://www ldc lu se / latinam/virtual/cono/renzo.htm>, marzo 1999.
69. FORERO DE FORERO, MARIA TERESA. Un enfoque para la comprensión de lectura/ María Teresa Forero de Forero y Julio Enrique Niño Cuervo. - - Colombia: Ed. por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995, 17 p.
70. FREDERICKS, D. A. Mental imaginary activities to improve comprehension. In *The Reading Teacher*, Vol 40, 1, 1986.- - p. 78 – 81.
71. FREIXAS, ANNA. Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado / Anna Freixas, Marina Fuentes – Guerra. En Revista Cultura y Educación, No.8, 1997. – p. 13 - 25.

72. FRIDMAN, L. M. Cap. III – 1. La modelación en la actividad docente / L. M. Fridman. – p. 73 – 86. – En Formación de la actividad docente de los escolares / J. A. Lomscher, K. Markova, V. V. Davidov. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
73. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO C. Modelo holístico configuracional de la Didáctica / Homero C. Fuentes G., Silvia Cruz B., Ilsa B. Álvarez V. –Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Granm” de la Universidad de Oriente, Material en disco, 1998.
74. FUNDACIÓN PASO A PASO. Generalidades sobre las dificultades en el aprendizaje. – En http://www.pasoapaso.com.ve/sensi/sensi_dificultades_aem.htm. – ene. 2001.
75. GARCÍA, M. Ciencia cognitiva: habilidades del pensar y psicología de las ciencias. En Pedagogía, No. 108, España.
76. GARCIA MADRUGA, JUAN ANTONIO. Psicología Evolutiva. Juan A. García y Pilar Lacusa. - - España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, imprime IMPRESA Madrid, segunda reimpresión, Octubre 1994.
77. GARCIA PADRINO, JAIME. La lectura y su tratamiento escolar. En Revista Infancia y Sociedad No. 21-22, 1993, p. 124- 129.
78. GARCIA PERS, DELFINA. Didáctica del Idioma Español. - - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1976. - - 172 p.
79. _____. La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria/ Norma Santos Díaz, Teresa Novoa Blanco, Beatriz Sallés Merlo, Delfina García Pers. - - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1995. - - 178 p.

80. GARCÍA PÉREZ, LEONARDO. Perspectivas para el diagnóstico y estimulación temprana de las desviaciones en el desarrollo intelectual. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
81. GARCÍA PÉREZ, MANUEL. Dificultades de aprendizaje y déficit de atención con hiperactividad. – En http://www.tda_h.com/dificultades%20de%20aprendizaje.htm.- oct. 2002.
82. GARCÍA VALIÑO, IGNACIO. Lo intelectual y la escuela pública. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 289, mayo 1998.
83. GARDNER, HOWARD. La mente no escolarizada. ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas? - - España: Ed. Paidós, 1993. - 292 p.
84. GESELL, ARNOLD. Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño / Arnold Gesell y Catherine Amatruda. – México: Ed. Paidós, 1985.
85. GIROLAMI BOULINIER, A. Prevención de la dislexia y la disortografía: en el cuadro normal de las actividades escolares. - - Buenos Aires: Ed. Paidós, 1980. - - 123 p.
86. GÓMEZ, N. [et al]. Metodología del desarrollo del lenguaje. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984. - - 210 p.
87. GÓMEZ – GRANEL, C. Un entorno informático interactivo integrado en el currículo de Ciencias y matemáticas de ESO / Carmen Gómez Granel, Eduardo Martí, Mercé García Mela, Bettina Steven. En Revista Cultura y Educación, No. 6 – 7, 1997. – p. 133 – 157.

88. GONZÁLEZ P., SOLEDAD. Estrategias de intervención en niños con dificultades de aprendizaje / Soledad González Pumariega, José Carlos Nuñez Pérez, Julio A. González – Prenda García, Luís Álvarez. – En <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/a9.htm>.
89. GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Epistemología cualitativa y subjetividad. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997. – 290 p.
90. GRASA, RAFAEL. Una propuesta en torno al método global natural. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
91. GRAU. REMEI. La lectura en la escuela primaria. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997, Barcelona, España.
92. HENRY, P. Modelos de investigación. – Valencia: Servicio de Publicaciones UPV, 1995.
93. HUEPP RAMOS, FÉLIX LÁZARO. Estimulación intelectual de niños de 0 a 2 años con factores de riesgo. – 1998. – 88 p. – Tesis de maestría en Investigación educativa. – ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 1998.
94. INFANTE MIRANDA, Ma. ELENA. Estrategia para el tratamiento pedagógico de la poesía de la localidad: experiencias en el nivel preuniversitario de Holguín. – 2001. - Tesis de doctorado, ISP “José de la Luz y Caballero, Holguín, 2001.
95. ILLÁN ROMEU, NURIA. Educación Especial: pasado, presente y futuro.– Murcia: Edit. Yerba, 1992.
96. IPLAC. Programa del curso: Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades. – Material en disco, 1999.

97. JORDAN, DALE R. La dislexia en el aula. - - Buenos Aires: Ed. Paidós, 1980, 2da reimpresión. - - 198 p.
98. KARMEL, J. LOUIS. Medición y evaluación escolar. - - México: Ed. Trillas, 1974. - - 531 p.
99. KAUFMAN, A. Modelación. T. I. – Barcelona: CECSA, 1996.
100. KAUFMAN, ANA MARÍA. Proceso de adquisición de la lengua escrita. En Lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. Anexo II. - - México: Universidad Pedagógica Nacional de México, 1ra edición, 1983.
101. KOCHER, FRANCIS. Reeducción de los errores de lectura. - - Barcelona: Ed. Luís Miracles, 1966. - - 164 p.
102. LACASA, PILAR. Aprendices en la Zona del Desarrollo Próximo ¿quién y cómo? / Pilar Lacasa, Carmen Cosano y Amalia Reyna. En Revista Cultura y Educación, No. 6 – 7, 1997.
103. _____. ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas / Pilar Lacasa, Sonia Guzmán. En Revista Cultura y Educación, No. 8, 1997. – p. 27 – 48.
- 104.** LEAL GARCÍA, AURORA. Un complejo sistema de simbolización llamado lengua escrita. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
105. LEGASPI DE ARISMENDI, ALCIRA. Pedagogía Preescolar. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999. – 188 p.

106. LEONTIEV, A. N. Problemas del desarrollo del psiquismo. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1964. - - 197 p.
107. LERNER, DELIA. Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. En Lectura y escritura. Proceso de adquisición y consecuencias pedagógicas. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. Anexo II. - - México: Universidad Pedagógica Nacional de México. 1ra edición, 1983.
108. LEYVA FIGUEREDO, ALBERTO. Modelo para la dinámica del proceso docente – educativo de la Disciplina Metodología de la Educación Laboral. 2001, 141p. – Universidad de Oriente, Centro de Estudios “Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba, 2001.
109. LIUBLINSKAIA, A. A. Psicología Infantil. - - La Habana: Ed. Libros para la Educación, 1981. - - 415 p.
110. LLEONART, TON. La lectura, un análisis conductual. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
111. LOMPSCHER, J. Formación de la actividad docente de los escolares / J. A. Lompscher, K. Markova, V. V. Davidov. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
112. LÓPEZ HURTADO, JOSEFINA. Psicología General. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982. - - 227 p.
113. _____. El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar/ Josefina López y Ana María Silverio. - - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996. - - 42 p.

114. _____ . Orientaciones al ejecutor / Josefina López Hurtado, Ana María Siverio Gómez, Iraida Pérez Travieso. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1998. – 7 p.
115. LÓPEZ MACHÍN, RAMÓN. De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Ecuación Especial. – Material en disco, 2000.
116. _____ . Actualidad en Educación de niños con Necesidades Educativas Especiales. – Material en disco, 2000.
117. LÓPEZ MEDINA, FRANCISCO. Indicadores para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP. – Tesis de Maestría. – ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2000.
118. LÓPEZ RODRÍGUEZ, FRANCESE. Las adaptaciones al currículum a primaria. Francese López Rodríguez y Ferrán Sentís Vayreda / En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 58, Enero 1997. - - p. 47-48.
119. LÓPEZ RUBIO, J. La Pedagogía de la Lecturización. En Cuadernos de Pedagogía, N° 175, Valencia, 1994. - - p. 54-59.
120. LUQUE SALAS, BÁRBARA. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza. En <http://www.uco.es/~edladip/revista/genios/N1/ARTB1/art9.htm>. – oct., 2002.
121. LURIA, A.R. Las funciones corticales superiores del hombre. - - La Habana: Edit. Científico - Técnica, 1982, - 691 p.
122. LUVAAS – BRIGGS, L. Some whole brain activities for the community college reading class. - Journal of reading, Vol. 127, 7, 1972. - p. 644.

123. MACCONKEY, ROY. Games for Learning to Count / Roy McConkey, John McEvoy. In British Journal of Special Education, Vol 23, No. 2, Jun. 1986. – p. 59 – 62.
124. MARTIN, MARISA DEL CARMEN. La organización del currículum de Educación Infantil en clave de atención a la diversidad / En Revista Aula de Innovación Educativa, No 28-29, Julio-Agosto 1994. - p. 5 -12.
125. MARTÍN, ELENA. La representación espacial de los niños: los mapas cognitivos. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 125, may. 1985.
126. MARTÍNEZ, MIGUEL. Juegos cooperativos, una nueva forma de jugar. – En Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 140, sept. 1986.
127. MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. La adaptación de los niños y las niñas a las nuevas condiciones / Franklin Martínez Mendoza y Sergio León Lorenzo. – La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1998. – 39 p.
128. MARTÍNEZ J., MARÍA. Problemas escolares: Dislexia, discalculia, dislalia / María J. Martínez, María L. Savater, R. Velazco, M. Jabonero, J. V. López Toppero, N. López Toppero. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Material en disco. – La Habana, 1997, S/P.
129. MAURI, TERESA. Formato clase y regulación de la actividad conjunta profesor – alumno / Teresa Mauri, Isabel Gómez. En Revista Cultura y Educación, No. 8, 1997. – p. 49 -63.
130. MARTÍN, ELENA. Práctica docente y prevención de dificultades. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 34, Año II, ene. 1995. – p. 27 - 32, Barcelona, España.

131. MATTHÍAS, BÁRBARA. En un aula Montessori. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
132. MENA MARQUES, DANIEL. La sofropedia como técnica alternativa en los cursos acelerados de Inglés para egresados de la Educación Superior. Tesis de doctorado. – Universidad de Ciego de Ávila, 2000.
133. MÉNDEZ, LAURA. El aula de una escuela infantil, ¿qué buscamos y qué hay en ella? / Laura Méndez y Pilar Lacasa. En Revista Cultura y Educación, No.8, 1997. – p. 73 – 88.
134. MENDOZA TAULER, LAURA L. Modelo para la dinámica de la motivación en el proceso docente educativo. – 2001, 142 p. - Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Centro de Estudios “Manuel F. Gran”, Santiago de Cuba, 2001.
135. MERCER, CECIL D. Dificultades en el aprendizaje. - Ediciones CEAC, S.A, 1991. - 275 p.
136. MILLER, J. “The psychology mathematical”. – Princenton: Princenton University Press, 1998.
137. MINISTERIO DE EDUCACION. Programa de segundo grado. - - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1989. - - 105 p.
138. _____. Orientaciones metodológicas, segundo grado. - - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989. - - 182 p.
139. _____. Trabajo Metodológico de los Centros de Diagnóstico y Orientación, 1994.

140. _____ . Programa Educa a tu Hijo. Folleto del 1 - 9. - Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 4ta reimpresión, 1998.
141. _____ . Apoyo al manual del promotor. Folleto del 1 – 5. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
142. _____ . Para la Vida / Colectivo de autores del Pedagógico de Pinar del Río. – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996. – 14 p.
143. _____ . La formación de hábitos en los niños y niñas de 0 a 6 años. – Ciudad de la Habana: 1998. – 31 p.
144. _____ . Selección de temas psicopedagógicos / Colectivo de Investigadores del Equipo de Primaria del Instituto Central de Ciencias pedagógicas. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001. – 154 p.
145. MORENO FERNÁNDEZ, X. LETICIA. La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la escuela primaria/ En Revista PEDAGOGIA, Vol.11, No.6, México, 1996.
146. MORENZA PADILLA, LILIANA. Memoria semántica. Estructura de conocimiento y aprendizaje de la lectura. En Revista Educación No. 84, ene – abr., 1995, La Habana, 1995.
147. _____ . Nuevas alternativas en el aprendizaje de la lectura en niños con problemas de aprendizaje. En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 1, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
148. _____ .El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 2, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.

149. _____ . ¿Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje? Experiencias en la escuela Paquito Rosales / Morenza, L., Ibarola, G. C., Manzano, M. I., Pérez Abalao, M. C., [et. al.]. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 3, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
150. _____ . Los niños con dificultades en el aprendizaje. Caracterización. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Doc. 4, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
151. MORGAN, ROBERT L. The performance of preschoolers with speech/language disorders on the McCarthy scales of children's abilities / Robert Morgan, Brenda Dawson, David Kerby. In Psychology in the Schools, Vol. 29, January 1992. – p. 11 - 15.
152. NEIRA FERNÁNDEZ, Ma. ÁNGELES. Un preescolar diferente / Ma. Ángeles Neira Fernández, Juan Martín. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 117, sept. 1984.
153. NIEVES RIVERO, M. LUISA. El diagnóstico como proceso de evaluación - intervención: una nueva concepción / Ma. Luisa Nieves R y Ramón López M., Material en disco, 1999, 19 p.
154. OSSORIO SALERMO, ANA Ma. Estimulación de la comprensión lectora en escolares primarios del segundo ciclo desde una perspectiva psicolingüística y metacognitiva. – 1999, 86 p. Tesis de Maestría, ISP Enrique José Varona, La Habana, 1999.
155. OTERO B., EDISON. ¿Tiene futuro el humanismo? [http: //www ldc lu se/~latinam/virtual/cono/edison1.htm](http://www ldc lu se/~latinam/virtual/cono/edison1.htm), marzo, 1999.

156. PETROVSKI, A. V. Psicología General. - - Moscú: Ed. Progreso, 1980. - - 422 p.
157. PÉREZ TRAVIESO, IRAIDA. Para tí promotor / Iraida Pérez Travieso, Ma. Julia Fernández de Castro Ledesma y Margarita Pérez Morán. – Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999. – 22 p.
158. PÉREZ CABANÍ, Ma. LUISA. Los mapas conceptuales. – En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 237, jun. 1995.
159. PERKINS, DAVID. Thinking – Centered Learning. In Educational Leadership, Vol 51, No. 21, December /1993 – January / 1994, p. 84 – 86.
160. PLA I MOLLINS, MARÍA. Evolución histórica de los distintos métodos y enfoques. – En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 96, dic. 1982.
161. PORRO RODRIGUEZ, MIGDALIA. Práctica del idioma español / Migdalia Porro y Mireya Báez García. - - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1984. - - 91 p.
162. PICH, M. M. Escolares talentosos, lentos, desfavorecidos e impedidos / M. M. Pich, Helen Heffernan, Marie C. Frank, Mable Brenn Whitehead, Charles L. Smith. – Buenos Aires: Ed. Paidós, 1969. – 250 p.
163. PONS, N. De las necesidades educativas especiales al concepto de diversidad gracias a la formación / N. Pons, E. Pons, N. Seguí, V. Tirado. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 34, Año II, ene. 1995. – p. 57 - 62, Barcelona, España.
164. PROENZA GARRIDO, YOLANDA. Modelo didáctico para el aprendizaje de los conceptos y procedimientos geométricos en la escuela

primaria.- 2002, 100p. - Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. – ISP
“José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2002.

165. PUERTA, ESTRELLA. Decisiones metodológicas para el período de adaptación / Estrella Puerta, Francisco Sánchez. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 63 – 68. - Barcelona, España.
166. PULIDO OCHOA, ROBERTO. Lectura y escritura significativas, una alternativa en la escuela primaria/ En revista PEDAGOGIA, Vol.11, No.6, México,1996.
167. QUARTI, CORNELIA. El gran libro de los padres, Tomo I. - - Barcelona: Ed. Grijalbo S.A, cuarta edición, 1982. - - 191 p.
168. RAMÍREZ PÉREZ, MAERLIN. Caracterización psicopedagógica de los escolares de primer grado con dificultades en el aprendizaje. – 2001. – 57 p. – Trabajo de Curso. – ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2001.
169. RAPHAEL, E. T. Question – answering strategies of children. In The Reading Teacher, Vol. 36, No. 2, 1982, p. 186 – 190.
170. RECASENS, JOSEFINA. Una investigación sobre analfabetismo funcional / Josefina Recasens, Fernando López, Jordi Guiú, Fernando González, Ramón Flecha. – En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 179, marzo 1990.
171. REYES LÓPEZ, JORGE L. Factores que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje en escolares de primer grado del Municipio Holguín. – 76 p., 1999. – Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, ISP Enrique José Varona, sede de Las Tunas, 1999.

172. RICO MONTERO, PILAR. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria / Pilar rico M., Mirtha Bonet C., Silvia Castillo S., Magaly García O., Virginia Martín-Viaña C., Celia Rizo C., Edith M. Santos P. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000. – 154 p.
173. RIVAS, MARIANA. Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. – En Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 188, ene. 1991.
174. ROBIN, GILBERT. Las dificultades escolares. – Barcelona: Ed. Luis Miracles, 1968.
175. RODRÍGUEZ GIL, ORLANDO. Los trastornos de la lectura y la escritura: una estrategia para el diagnóstico / Orlando Rodríguez Gil, Ma. Teresa Ojito Torres. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
176. RODRÍGUEZ, MARÍA DEL C. La lectura en el parvulario. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 28, Barcelona, España.
177. _____. Propuesta de actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 38, Barcelona, España.
178. ROSALES, JAVIER. Discurso expositivo y evaluación en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas / Javier Rosales, Emilio Sánchez, Isabel Cañedo. En Revista Cultura y Educación, No. 6 – 7, 1997. – p. 57 – 77.
179. RUBINSTEIN, J. L. Principios de Psicología General. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1977. - - 767 p.

180. RUDIK, P. A. [et al]. Psicología: Libro de texto. - - Moscú: Ed. Planeta, 1990. - - 469 p.
181. RUIZ NAKASONE, RIGOBERTO. Leer en San Miguel / En Revista PEDAGOGIA, Vol.11, No.6, México, 1996.
182. SALAZAR SALAZAR, MARITZA. Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias. 1998, 83 p. Tesis de Maestría en investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Holguín, 1998.
183. SAMUELS, S. J. The method of repeated reading. In The Reading Teacher, Vol. 32, 1979, p. 403 – 408.
184. SANACORE, J. Metacognitions and the improvements of reading: Some importants links. In Journal of Reading, Vol. 27, No. 8, 1984. – p. 706 – 712.
185. SÁNCHEZ, VICTOR. Aportes de la lingüística a la enseñanza del Español como Lengua Materna en Costa Rica: competencia sintáctica en niños Preescolares. En Revista de la Universidad de Costa Rica, Vol 19, No.1, 1995. – p.73 – 82.
186. SÁNCHEZ – ENCISO, JUAN. Cuando la motivación es tan difícil. Teoría curricular y vida del aula. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No.238, jul. – ago. 1995.
187. SANTAMARIA, A. La naturaleza semiótica de la conciencia humana: una aproximación sociocultural a la mente humana. — En Revista Infancia y Aprendizaje. — No. 80. —1997.

188. SANTANA, VICKY,[et al]. Explore el cerebro de su hijo. – En Revista SUMMA. Ed. Edimedios Sycom. Abril 1996. - p. 40-54.
189. SEDA SANTANA ILEANA. Lengua escrita: evolución teórica desde Piaget. – En Revista PEDAGOGIA, Vol.11, No. 6, México, 1996.
190. SERRA, JOAN. Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión / Joan Serra, Charles Oller. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 37 – 38, Barcelona, España.
191. _____ .Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria / Joan Serra , Charles Oller. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 24 – 27, Barcelona, España.
192. SCHNEULY, BERNARD. La concepción Vigotskyana del lenguaje escrito / En Revista CLSE, No 16, 1992. - - p. 49-60.
193. SHAYWITZ, SALLY E. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dislexia / Rally E. Shaywitz, Bennett A. Shaywitz, Kenneth R. Pugh, Robert K. Fulbright, [et. al.] by The National Academy of Sciences, [http: //www.pnas.org](http://www.pnas.org). 1998.
194. SHAFIR, URI. Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults / Uri Zhafir and Linda Siegel. – In Journal of learning disabilities, No. 27, 1995. – p.123 – 134.
195. SIEGEL, LINDA S. Preference for Visual Scanning Strategies versus Phonological Rehearsal in University Students with reading disabilities /

Uri Shafir and Linda Siegel. - In Journal of Learning Disabilities, Vol.27, No.9, November 1994. – p. 582 – 588.

196. SIGARRETA ALMIRA, JOSÉ MARÍA. Incidencia del tratamiento de los problemas matemáticos en la formación de valores. – 2001. – 40 p. - Resumen de tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. – ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2001.
197. SIVERIO, ANA M. Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano / Ana María Siverio [et. al.]- - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1995. - 271 p.
198. SMITH, F. Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
199. SOLÍ, ISABEL. La lectura como un proceso estratégico. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 59, Año VII, feb. 1997. – p. 23 – 24, Barcelona, España.
200. _____. Lectura y estrategias de aprendizaje. En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 216, jul. – ago. 1993.
201. _____. Una reflexión sobre Montessori y Decroly. – En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No. 126, jun. 1985.
202. STOFF, V. A. El modelado y la Filosofía. – Moscú: Ed. Nauka, 1966.
203. TALÍZINA, N. Psicología de la Enseñanza. - - Moscú: Edit. Progreso, 1988.- - 365 p.

204. TIANA FERRER, ALEJANDRO. Diagnóstico del sistema educativo de España. En Cuadernos de Pedagogía, No.272, sept. 1998.
205. TIRADO, VINCENT. Las diversificaciones del currículum: una respuesta educativa para alumnas y alumnos con importantes dificultades de aprendizaje. En Revista Aula de Innovación Educativa, No. 45, Año IV, Dic. 1995, Barcelona, España.
206. TORRES, ROSA M. ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En Seminario Regional de la OREALC – IDRC.- Santiago de Chile: Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para A. Latina y el Caribe, febrero, 1993.
207. TORRES GONZÁLEZ, MARTHA. El niño con dificultades de aprendizaje / Martha Torres, Marisela Quintana Suárez. - En ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Material en disco. – La Habana, 1997, S/D.
208. USOVA, A. P. Teoría y práctica de la educación sensorial en el Círculo Infantil. P. Usova y N. P Sakulina. - - La Habana: Ed. de Libros para la Educación, 1979. - - 176 p.
209. VAN DEN HONERT, D. A neuropsychological technique for training dyslexics. In The Reading Teacher, Vol. 10, 1977, p. 21 – 27.
210. VELLUTINO, F. R. Dyslexia: Theory and Research. – Cambridge, Mass: MIT Press, 1979.
211. VERNON, Mc. C. The sign language of the deaf and reading language development / Mc. C. Vernon, J. D. Coley. In The Reading Teacher, Vol. 32, 1978, p. 297 – 303.

212. VIANA GORRIZ, PILAR. Aprender a leer y a escribir/ En Cuadernos de Pedagogía No. 224, 1995. - - p. 56-58.
213. VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje, primera reimpresión. - - La Habana: Edit. Pueblo y Educación, 1981. - - 181 p
214. _____. Obras Completas. Tomo 5. - - La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989. - - 336 p.
215. _____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. - Ciudad de La Habana: Edit. Científico -Técnica, 1987. - 240 p.
216. WARREN, STEVEN F. Communication and language intervention: why a constructivist approach is insufficient / Steven F. Warren, Paul J. Yoder. In The Journal of Special Education Vol 28, No. 3, 1994. - p. 248 - 258.
217. YULE, W. Differential prognosis of reading backwardness and specific reading retardation. British Journal of Educ. Psychol., No. 43, 1973, p.244 - 248.
218. _____. Over and under achievement in reading distribution in the general population / W. Yule and Col. - British Journal of Educational Psychol., No. 44, 1974, p. 1 - 12.
219. ZALDÍVAR CARRILLO, MIGUEL E. La estimulación del desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento a través del proceso de la enseñanza - aprendizaje de la Física en el nivel Medio Superior. - Tesis de doctorado ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín 2001.

220. ZILBERSTEIN, J. Procedimientos didácticos para estimular el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de su pensamiento en la asignatura Ciencias Naturales de la Escuela Primaria. – 1995. – Tesis Doctoral. – ICCP. – La Habana, 1995.
221. ZURRIAGA, FERRÁN. Alternativas al libro. La pedagogía Freinet / Ferrán Zurriaga, Teresa Hermon. - En Revista Cuadernos de Pedagogía en CD, No.194, jul. – ago. 1991.

BIBLIOGRAFÍA DE LA AUTORA RELACIONADA CON LA TESIS:

2. “El software educativo y su influencia en la estimulación del aprendizaje”, memorias del evento Pedagogía 2001.
3. “La enseñanza de la lectura al niño con necesidades educativas”, memorias del evento Pedagogía 2001.
4. “Alternativas para prevenir alteraciones del pensamiento en escolares con necesidades educativas especiales con carácter transitorio”, memorias del evento Pedagogía 2001.
5. “Desarrollo de software educativo, una experiencia en el ISP de Holguín”, memorias del evento Pedagogía 2001.
6. “Alternativas para la estimulación de la comprensión lectora en niños con necesidades educativas especiales”, Memorias de la IX Conferencia Latinoamericana de Educación Especial y el II Encuentro Mundial de Educación Especial.
7. “El empleo de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, (1998), Material de Curso preevento para el Congreso Internacional Pedagogía 99.
8. "Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en escolares con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias", (1999), Memorias del evento internacional Pedagogía 99.
9. “El empleo de las tecnologías de hipertexto e hipermedia en el aprendizaje escolar”, en Rev. LUZ, No. 2 de 1998, ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
10. "Estimulación temprana de la lectura", Memorias de evento internacional de Comunicación y Cultura, 1997, coauspiciado por la Universidad de Holguín y la Universidad autónoma de Barcelona, España.

11. **"La elaboración de Software Educativo. Experiencias y Perspectivas en la Universidad Pedagógica de Holguín" (1997), en Memorias del Evento internacional COMPUMAT'96.**
12. "Manual de técnicas participativas". Revista Luz, No. 1 de 1997, ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín, elaborada en edición especial para el II Congreso Mundial de Educación Especial.
13. "Estimulación Temprana de la Lectura". Revista Luz, No. 1 de 1997, ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín, elaborada en edición especial para el II Congreso Mundial de Educación Especial.
14. "Caracterización del pensamiento en el niño de 1er. ciclo con Retardo en el Desarrollo Psíquico". Revista Luz, No. 1 de 1997, ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín. elaborada en edición especial para el II Congreso Mundial de Educación Especial.
15. "Serie de juegos computarizados a partir del test psicológico "El 4to. excluido"" (1997), en Memorias del Evento COMPUMAT'96.
16. "El juego de Dominó como base de juegos computarizados para niños con necesidades educativas especiales y del nivel primario" (1997), en Memorias del Evento COMPUMAT'96.

Eventos Científicos en los que se han presentado trabajos relacionados con la tesis:

- Evento Internacional Pedagogía 99 y 2001.
- Informática 2000.
- IX Conferencia Latinoamericana de Educación Especial y II Encuentro Mundial de educación Especial, 1999.
- Evento COMPUMAT'96, 1996.
- Evento Internacional de Comunicación y Cultura, 1997.
- Evento Municipal de la Mujer Creadora, 1998.
- Evento Provincial de Educación Especial, seleccionado para el II Congreso Mundial de Educación Especial, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002.
- Pedagogía 99 del Municipio Holguín, 1998.

ANEXO # 1

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN HOLGUÍN:

Diagnóstico de Preescolar:

Cursos	Análisis fónico	Organización perceptual	Realización del relato
	Perfil bajo e Inarmónico	Perfil bajo e Inarmónico	Perfil bajo e Inarmónico
1999 - 2000	539	432	539
2000 - 2001	834	440	463
2001 - 2002	581	451	449

ANEXO # 2

INVARIANTES FUNCIONALES DE LA HABILIDAD PARA LA LECTURA

	INVARIANTES FUNCIONALES	INDICADORES
C O M P O N E N T E	MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia el acto de leer. • Hacia el contenido de lo que lee.
	I N D U C T O R EXPRESIVIDAD	<p>Tono de voz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grave. • Agudo. • Medio. <p>Expresión de matices emocionales. Signos de puntuación. Lectura vacilante. Lectura corriente.</p>
C O M P O N E N T E E J E C	PRONUNCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de letras, sílabas y palabras (inicio, medio, fin). • División en letras, sílabas o palabras. • Omisión de sonidos. • Adición de sonidos. • Fluidez. • Repeticiones. • Retrocesos. • Rotaciones. • Reversiones.

U T O R	COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Retención de aspectos significativos.• Establece ideas centrales y secundarias.• Valora.• Interpreta.• Extrapola.
----------------------------	-------------	---

ANEXO # 3

EPLORACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y MOVILIDAD DEL APARATO ARTICULATORIO.

Objetivo: Determinar las particularidades de la estructura y movilidad del aparato articulatorio y de fonación.

Desarrollo: El investigador se para frente al sujeto a una distancia de 50-70 cm y a una misma altura. Se le pide cooperar para observar y explorar las diferentes estructuras que forman el aparato articulatorio.

E: estructura.

M: movilidad.

1.-**Labios:**

a.- E: presencia de fisuras.

b.- M: posibilidades para ponerlos en forma de tubo, de sonrisa, de mantener la posición y pasar de una posición a otra.

2.-**Lengua:**

a.- E: presencia de macroglosia o microglosia.

b.- M: posibilidades para sacarla, ponerla en las posiciones: arriba, abajo, derecha, izquierda, pasarla de adelante hacia atrás y viceversa por todo el paladar, colocarla en la región linguoalveolar y mantenerla.

3.-**Úvula:**

a.- E: presencia de fisuras, si es bífida, corta, larga, si está ausente.

b.- M: comprobarla a través de la pronunciación de una /a/ fuerte y de golpe.

4.-**Mandíbulas:**

a.- E: si son alargadas, anchas o estrechas.

b.- M: abrir la boca y colocarlas de un lado a otro, comprobar si ésta se luxa.

5.- **Mejillas:**

a.- E: presencia de parálisis facial.

b.- M: inflarlas, mantenerlas infladas y pasar el aire de un lado a otro.

6.-Dientes:

a.- E: si son temporales, exagerados o pequeños, presencia de maloclusión y de qué tipo.

7.-Bóveda palatina:

a.- E: presencia de fisura, si es exageradamente alta o baja.

8.-Frenillos:

a.- E: presencia de frenillo labial o lingual, si es corto o largo.

9.-Cavidad nasal:

a.- E: presencia de pólipos, tumores, adenoiditis, rinitis, si está ocluido, desviación del tabique nasal.

10.-Cavidad faríngea:

a.- E: presencia de procesos inflamatorios (faringitis).

ANEXO # 4

EXPLORACIÓN DE LA AUDICIÓN FONEMÁTICA CON APOYO VERBAL.

Objetivos: Determinar las particularidades de la audición fonemática con apoyo verbal.

Desarrollo:

Consigna: "Ahora tú debes atenderme bien porque tienes que repetirme lo que voy a decir".

1.-Repetición de sonidos de forma aislada: /r/, /s/, /l/, /k/, /ch/, /m/, /p/, /t/, /d/, /b/, /a/, /o/, /e/.

2.-Repetición de pares de sonidos correlativos: /l-r/, /d-t/, /p-b/, /s-ch/, /k-g/.

3.-Repetición de series de sonidos y sílabas: /l-b-d/, /s-ch-s/, /l-r-l/, /sa-cha-sa/, /la-bi-do/, /sa-ra-cha/.

4.-Repetición de palabras que incluyen fonemas de similar complejidad acústica: /ratón-latón/, /pata-mata/, /casa-taza/, /rosa-losa/, /casa-pasa/.

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Posibilidades de repetir sonidos aislados y pares de sonidos de correlación y disyunción fónica.
4. Posibilidades de repetir pares de palabras de correlación fónica.

ANEXO # 5

EXPLORACIÓN DE LA AUDICIÓN FONEMÁTICA SIN APOYO VERBAL.

Objetivo: Determinar las particularidades de la audición fonemática sin apoyo verbal.

Desarrollo:

1.-"Ahora voy a pronunciar unos sonidos, debes estar atento porque cuando escuches el sonido /r/ levantarás la mano".

- /r/, /l/, /s/, /m/, /s/, /t/, /r/, /p/, /k/, /s/, /m/, /r/, /l/, /t/, /ch/, /s/, /r/.

2.-"Voy a pronunciar una sílaba, cuando escuches la sílaba /ra/ levanta la mano."

- /ta/, /ra/, /so/, /la/, /re/, /ka/, /mi/, /pa/, /ra/, /ta/, /ra/, /ro/.

3.-"Ahora te diré unas palabras y tú levantarás la mano cuando escuches la que tenga el sonido /l/".

- lápiz, silla, palo, pato, árbol, losa, carro, perro, ama, mío, leo, tía, tuya, beso.

4.-"Ahora, en el mismo orden en el que te lo diga me mostrarás las ilustraciones que representen las siguientes palabras":

- gato-pato, perro-perro, mata-pata, tasa-casa, ratón-latón.

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Posibilidades de diferenciar un determinado sonido al escuchar una serie de ellos.
4. Posibilidad de diferenciar una determinada sílaba al escuchar una serie de ellas.
5. Posibilidades de discriminar la palabra que contiene un determinado sonido en una serie de ellas.
6. Posibilidades de identificar palabras de correlación fónica haciéndolas corresponder con su ilustración.

ANEXO # 6

EXPLORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS LÓGICO
GRAMATICALES COMPLEJAS:

Objetivo: determinar las posibilidades de comprensión.

Desarrollo:

1.-Para determinar el significado mostrando el objeto, se le presenta al sujeto:

- Palabras aisladas.

Consigna: "Muéstrame: ojo, nariz, boca, mesa, silla, lápiz, regla".

- Pares de palabras.

Consigna: "Muéstrame: ojo-nariz, mesa-tiza, silla-lápiz".

- Series de palabras.

Consigna: "Ahora muéstrame: lápiz-tiza-vaso, nariz-ojo-oreja."

2.-Comprensión de oraciones simples:

a) "Coja el lápiz, póngalo en la mesa y deme la tiza".

b) "Muéstreme de quién es el lápiz".

c) "Muéstrame con qué se borra la pizarra".

d) Se le presenta una hoja de papel donde aparecen un cuadro blanco y uno negro y se le dice: "si ahora es de noche, ponga una cruz en el cuadro blanco y si es de día, ponga una cruz en el cuadro negro".

3.-Comprensión de estructuras lógico-gramaticales simples. Se colocan tres objetos:

a) "Muéstrame la tiza, el lápiz y el borrador.

b) "Muéstrame con el lápiz la tiza, con la tiza el borrador, con el borrador el lápiz".

c) Se le presenta una lámina con una mujer y un niño y se le dice: "muéstrame la mamá del hijo y el hijo de la mamá".

4.-Comprensión de situaciones en genitivo:

a) ¿Sabes qué quiere decir ser padre del hermano?

b) ¿Y hermano del padre?

c) ¿Y padre del hermano del padre?

5.-Comprensión de estructuras con preposiciones:

Se presentarán por separado tres hojas con un círculo y en otra un círculo y un triángulo del mismo tamaño y a la misma altura. Luego se dará una orden para cada una:

a) Traza una cruz bajo el círculo.

b) Traza una cruz a la derecha del círculo.

c) Traza una cruz a la izquierda del círculo.

d) Traza una cruz a la derecha del círculo, pero a la izquierda del triángulo.

6.-Comprensión de estructuras comparativas simples:

Consigna: Escucha bien lo que te voy a decir, para que puedas responder correctamente:

a) Juan es más alto que Pedro. ¿Quién es más bajo?

b) Juan es mayor que Pedro. ¿Cuál es el menor?

c) Elige la construcción correcta: "La mosca es más grande que el elefante; el elefante es más grande que la mosca".

7.- Comprensión de estructuras comparativas complejas:

a) Se le muestran dos objetos de diferentes matices de colores y se le pregunta: "¿Cuál es el más oscuro, cuál es el más claro?".

b) "María es más clara que Rosa, pero más oscura que Sonia. ¿Cuál es la más oscura?, ¿Cuál es la más clara?".

8.-Comprensión de estructuras gramaticales inversas:

a) "A Pedro le golpeó Juan. ¿Quién fue golpeado?".

b) "Yo desayuné después de cortar la leña. ¿Qué hice primero?".

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la instrucción.

2. Independencia en su realización.

3. Posibilidades de comprender palabras aisladas, en pares y en series.

4. Posibilidad de comprender oraciones simples.

5. Posibilidad de comprender estructuras lógico-gramaticales complejas:

- Comprensión de estructuras simples.
- Comprensión de situaciones en genitivo.
- Comprensión de estructuras comparativas simples y complejas.
- Comprensión de estructuras gramaticales inversas.
- Comprensión de estructuras con preposiciones.

ANEXO # 7

EXPLORACIÓN DE LA FUNCIÓN NOMINATIVA DEL LENGUAJE.

Objetivo: Constatar las particularidades de la función nominativa del lenguaje.

Desarrollo:

1.-Comprobar el empleo del léxico cotidiano. Se le dice:

- a) "La muñeca es un juguete. ¿Qué otros juguetes conoces?".
- b) "Médico, maestro, constructor son oficios. ¿Qué otros oficios conoces?".
- c) "Silla, mesa, lápiz son objetos. ¿Qué otros objetos conoces?".

2.-Determinar el objeto por su descripción:

Consigna: "Vamos a jugar a las adivinanzas, escúchalas para que puedas responder".

- a) "Es de madera, tiene cuatro patas y se utiliza para sentarnos. ¿Qué es?".
- b) "Es de cristal, tiene el fondo redondo y se utiliza para tomar. ¿Qué es?".

3.-Determinar el objeto por su descripción:

- a) "¿Qué hacemos con las tijeras?".
- b) "¿Qué hacemos con los lápices de colores?".
- c) "El hombre camina. ¿Qué hace el pájaro, y el pez, y la rana?".

4.-Comprensión de cualidades:

- a) "El niño tomó café y se quemó. ¿Cómo estaba el café?".
- b) "Tomaste agua en un vaso y se te enfriaron los labios. ¿Cómo estaba el agua?".
- c) "Jorge ayuda a su mamá. ¿Cómo es Jorge?".

5.-Formación de palabras:

a) Diminutivos:

Consigna: "Te diré una palabra y tú me la vas a decir como si fuera pequeñita: rosa, gato, llave, mesa, lápiz, libreta".

b) Palabras cotidianas:

Consigna: "¿Cuál es el objeto con que se: cose, barre, juega a la pelota, dispara?".

c) Nombrar hijos de animales:

Consigna: "Te voy a nombrar algunos animales y tú me dirás cómo se llaman sus hijos: perra, gata, gallina, chiva".

6.- Determinar antónimos:

Consigna: "Te voy a decir unas palabras y tú me dirás lo contrario de ellas: frío, grande, lindo, cerca, gordo, chiquito".

7.- Determinar sinónimos:

Consigna: Te voy a decir unas palabras y me vas a responder con otras que signifiquen lo mismo: bonito, contento, maestro, estudiante".

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la instrucción.
2. Independencia en su realización.
3. Posibilidades para el uso del léxico cotidiano.
4. Posibilidades para determinar objetos y acciones por su descripción.
5. Posibilidades para comprender cualidades.
6. Posibilidades para formar palabras en diminutivos.
7. Posibilidades para determinar antónimos y sinónimos de palabras.

ANEXO # 8

EXPLORACIÓN DEL COMPONENTE GRAMATICAL.

Objetivo: Determinar el grado de formación del componente gramatical.

Desarrollo:

1.-Reestructurar la palabra mediante el nombramiento de objetos con la formación del:

- Plural:

Consigna: "Voy a nombrar un objeto y tú me vas a responder como si fueran muchos: mata, rosa, lápiz, libro, mesa, maestro".

- Singular:

Consigna: "Te diré una palabra y tú me vas a responder como si fuera una sola: gomas, lápices, libros, vasos, reglas, libretas".

2.-Concordar la parte de la oración:

Consigna: "Yo voy a comenzar una oración y tú la vas a terminar:

- a) El niño llora y los niños...
- b) El perro corre y los perros..."

3.-Conocimiento del uso de las preposiciones:

- a) Poner un lápiz sobre la mesa "¿Dónde está el lápiz?".
- b) Poner la libreta debajo de la mesa "¿Dónde está la libreta?".
- c) Poner el lápiz dentro de la libreta "¿Dónde está el lápiz?".

4.-Determinar las particularidades de las distintas formas del lenguaje:

- Dialogado.
- Relacionado.

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Nivel de acabado del lenguaje oracional.
4. Complejidad de las estructuras utilizadas.

5. Constatar si la narración es integradora o segmentada.
6. Carácter creador de la información.

ANEXO # 9

EXPLORACIÓN DE LA MOTRICIDAD.

Objetivo: Determinar las particularidades de los hábitos motrices.

Desarrollo:

1.-Se realizará por imitación: "Haz lo mismo que yo y veremos quién se equivoca".

a) Motricidad de los pies:

- Correr.
- Pararse.
- Caminar.
- Pasar de caminar a correr y viceversa.
- Caminar, detenerse, cuclillas, continuar la actividad.

b) Motricidad de las manos:

- Conteo de los dedos con el pulgar (ambas manos).
- Unir y separar los dedos de ambas manos.
- Reproducir con la mano contraria una pose tomada con la otra mano: anillo, cuño, filo.
- Extender los dedos, ponerlos en forma de anillo, pasar de una pose a otra.
- Levantar una mano y después la otra.

2.-Se realiza por instrucción verbal:

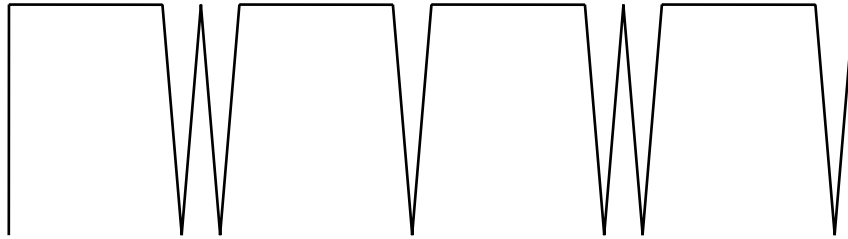
a) "Tócate la oreja izquierda con la mano derecha".

b) "Coloca una mano en forma de puño y la otra de palma, cambia de una pose a otra".

c) "Pon la mano en forma de puño..., filo... y palma".

d) "Pon la mano sobre la mesa como si fueras a tocar piano".

3.-Realiza el siguiente dibujo:



4.-**Consigna:** "Ahora recogerás estos palillos y los colocarás dentro de esta caja".

Parámetros

1. Aceptación y comprensión de la instrucción.
2. Independencia en su realización.
3. Fuerza, precisión y coordinación de los movimientos.
4. Posibilidades de obtener la pose y cambiar de una pose a otra.
5. Posibilidades de simultanear el movimiento con la actividad verbal.

ANEXO # 10

EXPLORACIÓN DE LA LATERALIDAD.

Objetivo: Determinar las particularidades de la formación de la dominancia corporal.

Desarrollo:

1.-Mano dominante:

- a) "Entrecruza los dedos pulgares".
- b) "Enhebra la aguja".
- c) "Amárrate los cordones".
- d) "Recorta esta línea (debe ser ondulada y se hará con ambas manos)".
- e) Se medirán las uñas de los dedos pulgares y se determinará la más ancha.

2.-Pierna dominante:

- a) Se preguntará: "¿Qué pierna utilizas al saltar?".
- b) "Párate en un solo pie".
- c) "Haz como si dieras una patada a un balón".
- d) "Entrecruza las piernas".

3.-Oído dominante:

El investigador se pone detrás del individuo, a la misma distancia de ambos oídos y deja caer un objeto determinando el lateral por el cual se vira el individuo.

4.-Ojo dominante:

El investigado observará un objeto determinado a través de una hoja de papel ahuecada.

Parámetros:

1. Comprensión y aceptación de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Dominancia de la mano, el pie, el ojo y el oído.

ANEXO # 11

LA EXPLORACIÓN PSICOLÓGICA.

Exploración de la atención:

Este estado psicológico se exploró a través de la observación en las diversas actividades, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1.-Presencia de dificultades en la concentración de la atención (ver tiempo):

Si___ No___

2.-Presencia de dificultades en la distribución de la atención (en dos o más actividades simultáneamente):

Si___ No___

3.-Presencia de la estabilidad de la atención:

Si___ No___

4.-Predominio de la atención:

Voluntaria___ Involuntaria___

Exploración de la percepción:

Título: Exploración de figuras por la forma, el color y el tamaño.

Objetivo: Investigar la percepción visual en cuanto a diferenciación, volumen y ritmo.

Medios a utilizar:

- Tablero con 28 figuras geométricas de diferentes formas, color y tamaño.
- 28 figuras sueltas en correspondencia con las representadas en el tablero.

Consigna: "En este tablero hay varias figuras de diferentes formas, colores y tamaños. Estas mismas figuras te las voy a dar sueltas y debes colocarlas arriba de las que sean iguales".

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la instrucción.
2. Independencia en la realización de la actividad.
3. Volumen perceptual.

4. Ritmo.
5. Diferenciación.
6. Forma de orientación.

Niveles de ayuda.

1. Repetición de la consigna.
2. Realizarle un llamado de atención.
3. Se le señala un error cometido para ver si se percata de los demás.
4. Sugerirle la revisión total del trabajo.

Exploración de la memoria

A) Título: Reproducción de un relato.

Objetivos: Estudiar la memoria lógico-verbal, voluntaria, inmediata y mediata.

Consigna: "Te voy a contar un relato, escúchalo bien para que me lo hagas a mí".

Relato: "María tiene una muñeca. Ella la quiere mucho. Todos los días la baña y le da de comer. Le lava su ropa y la cuida. Ella misma se la cose y le quedan muy bonitas. Hasta le puso su nombre...".

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la instrucción.
2. Independencia en su realización.
3. Volumen.
4. Secuencia.
5. Exactitud.

Niveles de ayuda:

1. Estimular lo recordado sin hacer preguntas directas.
2. Realizar preguntas que ayuden a recordar.
3. Reproducción del relato.

B) Título: Memorización de las diez palabras.

Objetivos: Estudiar la memoria voluntaria, mecánica, inmediata y mediata por estímulos verbales.

Medios: Tarjetas con diez palabras monosílabas y bisílabas conocidas por el niño y que no guardan relación entre sí: bosque, casa, agua, lápiz, miel, pan, silla, cristal, fuerza, fuego.

Consigna: "Ahora te diré unas palabras, tienes que escucharlas atentamente, cuando acabe de decirlas repítelas todas si las recuerdas. Puedes decirlas en cualquier orden".

Se repiten cinco veces para medir memoria inmediata y la sexta para la mediata después de 30 minutos. Para recoger los resultados se confecciona una curva individual.

Parámetros.

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Volumen.
4. Secuencia.
5. Estabilidad.
6. Solidez.
7. Ritmo de fijación.
8. Presencia de repeticiones continuas de palabras.
9. Presencia de errores y su carácter.

Exploración del pensamiento.

Título: El cuarto excluido.

Objetivo: Estudiar los procesos de análisis, síntesis, abstracción y generalización.

Medios: Se utilizan de diez a doce tarjetas representando figuras que se agrupan de acuerdo a un determinado concepto. Flores, animales, relojes, zapatos, maletines, viviendas, objetos cortantes, objetos de costura, medios de transporte, medios de iluminación artificial, medios de comunicación y objetos de medición.

Consigna: "En las tarjetas que te voy a presentar hay cuatro objetos, tres de ellos se relacionan y se pueden nombrar con una o pocas palabras. El cuarto objeto es diferente a los demás. Selecciona cuál es el que es diferente y nombra los tres restantes".

Parámetros:

1. Aceptación y comprensión de la tarea.
2. Independencia en su realización.
3. Estrategia seguida por el sujeto.
4. Logicidad y exactitud de las verbalizaciones.
5. Posibilidad de aprendizaje.
6. Flexibilidad.

ANEXO # 12

ENCUESTA A LOS EXPERTOS:

Objetivo: validar la propuesta de modelo didáctico para la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje.

Consigna: “Usted ha sido escogido como experto para ser consultado respecto a la propuesta de modelo didáctico para la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje.

El documento que le anexamos recoge el modelo didáctico que se propone y ejemplos de alternativas didácticas que puede emplear el maestro para la enseñanza de la lectura en estos menores.

Le pedimos sea muy crítico con cada uno de los aspectos que le proponemos, pues así se podrá concretar y perfeccionar el modelo de modo tal que contribuya a elevar la calidad de los servicios educativos que se le prestan a estos niños.

Para evaluar cada aspecto le proponemos la siguiente escala, además de rogarle que nos ofrezca sus sugerencias para cada uno de los aspectos a evaluar.

1: Muy adecuado.

2: Adecuado.

3: Medianamente adecuado.

4: Poco adecuado.

5: No es adecuado.

Agradecemos su colaboración y estamos seguros que sus sugerencias contribuirán a perfeccionar nuestro trabajo.”

Requisitos para la enseñanza la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Modelo Didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en los niños de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje.

Componentes del modelo:

1. Determinación de las competencias lectoras, mediante el proceso de diagnóstico de las potencialidades, limitaciones y la estructura de la dificultad de aprendizaje.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

- Propuesta de variables, dimensiones e indicadores para la realización del diagnóstico. 1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

- Determinación de la estructura de la dificultad. 1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Sugerencias:

2. Estimulación de los procesos psíquicos en los que se sustenta el aprendizaje. 1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Sugerencias:

3. Alternativas didácticas:

- Técnicas Participativas
- Juegos.
- Mapas conceptuales.
- Software Educativo.
- Combinación de métodos de enseñanza.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Sugerencias:

4. Ejemplos de alternativas didácticas en cada etapa: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___.

Sugerencias:

Nota: se anexa el modelo didáctico con todos los elementos que lo componen.

ANEXO # 13.

VALORACIÓN CUANTITATIVA DE LOS EXPERTOS:

MATRIZ DE FRECUENCIAS

Indica- dores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	20	24		0	0	44
2	17	19	8	0	0	44
3	22	15	7	0	0	44
4	27	17	0	0	0	44
5	30	14	0	0	0	44
6	20	24	0	0	0	44
7	32	12	0	0	0	44

Indica- MATRIZ DE FRECUENCIAS

dores ACUMULADAS

1	20	44	44	44	44
2	17	36	44	44	44
3	22	37	44	44	44
4	27	44	44	44	44
5	30	44	44	44	44
6	20	44	44	44	44
7	32	44	44	44	44

MATRIZ DE FRECUENCIAS

Indica- RELATIVAS
dores (PROBABILIDADES) ACUMULADAS

1	0,45	1,00	1,00	1,00	1,00
2	0,39	0,82	1,00	1,00	1,00
3	0,50	0,84	1,00	1,00	1,00
4	0,61	1,00	1,00	1,00	1,00
5	0,68	1,00	1,00	1,00	1,00
6	0,45	1,00	1,00	1,00	1,00
7	0,73	1,00	1,00	1,00	1,00

Indica- MATRIZ DE
dores VALORES DE
ABSCISAS **SUMA PROMEDIO ESCALA**

1	-0,11	5,00	5,00	5,00	14,89	3,721	-0,230
2	-0,29	0,91	5,00	5,00	10,62	2,655	0,836
3	0,00	1,00	5,00	5,00	11,00	2,750	0,742
4	0,29	5,00	5,00	5,00	15,29	3,822	-0,331
5	0,47	5,00	5,00	5,00	15,47	3,868	-0,377
6	-0,11	5,00	5,00	5,00	14,89	3,721	-0,230
7	0,60	5,00	5,00	5,00	15,60	3,901	-0,410

SUMAS 0,85 26,91 35,00 35,00 97,76

LÍMITES 0,12 3,84 5,00 5,00 13,97 3,491

MANUAL DE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS.

1.-Título: "En busca de la palabra"

Objetivo: Desarrollar las operaciones básicas del pensamiento.

Materiales: Tarjetas con figuras que representen objetos o fenómenos de iguales y diferentes categorías.

Desarrollo: Se dividirá el grupo en equipos y se le dará a cada uno un conjunto de tarjetas que representen una misma categoría de objetos. Se le pedirá que cada uno de los miembros del equipo nombre cualidades de los objetos presentados. En cada equipo habrá un moderador que anotará las cualidades dichas, cuando se agoten todas deberán determinar en colectivo cuáles son las cualidades que los asemejan y cuáles las que los diferencian. Después deberán determinar qué palabra los une a todos.

Por último cada equipo presentará el análisis realizado y se le puede proponer al grupo, entre las diferentes categorías de objetos presentados, buscar diferencias y semejanzas y así poder establecer grupos más grandes, definidos por una sola palabra, buscando categorías cada vez más generalizadoras.

Esto se puede hacer con categorías generales de objetos o con materias o conceptos de cualquier asignatura.

El debate se establecerá sobre:

- ¿Cómo podemos determinar las cualidades de los objetos?
- ¿Qué se hace para establecer las diferencias?
- ¿Qué palabra es la que agrupa esa categoría?

2.-Título: "¿En qué se parecen?"

Objetivo: Contribuir al desarrollo de las operaciones básicas del pensamiento.

Materiales: Tarjetas con preguntas donde el niño tenga que establecer semejanzas y diferencias.

Desarrollo: Se reunirá el grupo en un círculo, se repartirán varias tarjetas entre los estudiantes, se pondrá una botella en el centro del círculo, a la que se le dará vueltas, al

parar quedará la boca de la botella apuntando a un niño y el fondo a otro, el de la boca preguntará y el del fondo responderá:

- ¿Qué cualidades asemejan a ambos conceptos?
- ¿Cuáles los diferencian?

El moderador (maestro) deberá precisar con preguntas la semejanza conceptual más exacta.

3.-Título: "El tesoro escondido"

Objetivo: Desarrollar cualidades del pensamiento tales como: la rapidez, profundidad, independencia y flexibilidad.

Materiales: Tarjetas con diferentes protocolos con problemas de agilidad mental.

Desarrollo: El maestro escribirá en una tarjeta el problema y lo esconderá en algunos lugares del aula, luego le pedirá a los niños que busquen el tesoro escondido. Una vez que los niños encuentren el tesoro se les pedirá que escojan tres o cuatro de sus compañeros para entre todos responder la pregunta. El niño que tenga la respuesta deberá levantar inmediatamente la mano.

El maestro, que servirá de moderador deberá tomar el tiempo y atender cada equipo en la solución del problema. Al final cada equipo explicará su respuesta y se pedirán criterios al grupo, en cuanto a:

- ¿Cómo extraer los datos de un problema?
- ¿Qué pasos seguir para solucionarlo?

ANEXO # 15

DISEÑO EXPERIMENTAL.

Tipo de diseño: Cuasiexperimental, en dos grupos, con medición de serie temporales y pretest y posttest.

Objetivo: determinar la influencia del modelo didáctico para la enseñanza de la lectura a la niña y el niño con dificultades de aprendizaje.

Medición inicial: Se utilizó el diagnóstico sobre competencias lectoras realizado a un grupo de niños en el 5to año de vida y al inicio del grado preescolar se calificó con una escala ordinal de: alto, medio y bajo y se le asignó un puntaje de 100 puntos calificado de la siguiente forma:

Alto: de 80 a 100 puntos.

Medio: de 50 a 80 puntos.

Bajo: menos de 50.

Muestra: 27 niños seguidos de 5to año de vida hasta el primer grado.

Medición final: se aplicó nuevamente la observación de la lectura, midiéndola en la misma escala.

H₀: No hay diferencias entre los rangos positivos de los grupos de control y experimental.

H₁: los cambios positivos del grupo experimental son mayores que los del grupo de control.

Prueba estadística: Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon.

Resultados obtenidos:

Grupo experimental:

Alumno	Medición In	Medición final
1	34	78
2	35	75
3	26	72
4	27	24
5	38	94
6	40	50
7	42	93
8	20	15
9	26	77
10	36	90
11	45	95
12	26	72
13	48	97
14	32	67
15	35	58
16	30	55
17	28	51

Grupo de Control:

Alumno	Medición	
	Inicial	Final
1	28	30
2	48	77
3	26	35
4	20	32
5	26	37
6	38	46
7	35	47
8	34	42
9	40	82
10	30	38
11	45	79
12	32	45
13	36	47

- Suma de los rangos negativos: 3
- Suma de los rangos positivos: 109
- Nivel de significación: 0.01
- Valor de la tabla: 28

Comparando: $3 < 28$, lo que nos permite rechazar la hipótesis de nulidad y aceptar la alternativa.

Decisión: el resultado obtenido nos ofrece evidencias de que el Modelo Didáctico utilizado ha provocado cambios positivos en los sujetos investigados.