

Enfoques clínico y psicopedagógico para la atención del niño en el área de lecto-escritura

Rómulo Rondón y José Burgos

*Universidad del Zulia. Núcleo Costa Oriental del Lago
romulorondon@hotmail.com*

Resumen

Esta investigación, tuvo por objeto realizar un análisis general entre el enfoque clínico y el enfoque inespecífico, dictados en la unidad curricular: Educación Perceptual, en el Programa de Humanidades y Educación del Núcleo LUZ-COL, los cuales son aplicados para la formación de los estudiantes en el área de dificultades en el aprendizaje escolar, a través de las habilidades conceptuales, técnicas-pedagógicas y humanísticas para satisfacer las necesidades y demandas de los educandos, y revertir así el alto índice de fracaso escolar de la 1 etapa de la educación básica. Teóricamente se sustentó en los aportes de Piaget (2004), Ferreiro (2007) y Rondón (1998). La información se recogió a través del análisis documental, y se cotejó atendiendo los criterios de la metodología propuesta por la educación comparada y su impacto en la sociedad (Pérez I. 2000). Ello permitió apreciar las diferencias, semejanzas, utilidades, bondades y deficiencias en estos enfoques. Los resultados revelaron la necesidad de la aplicación de ambos enfoques, ya que, estos reforzarán la falta de dominio en las habilidades conceptuales, técnicas-pedagógicas y humanísticas del docente la cual es un indicador necesario para brindar una formación de calidad.

Palabras clave: enfoque clínico, enfoque psicopedagógico, enfoque inespecífico, Lecto-escritura, Dificultades en el Aprendizaje.

Clinic and Psychopedagogical Approaches for Helping Children with Reading-Writing

Abstract

The purpose of this research was to perform a general analysis of the clinical and unspecific approaches taught in the subject, Perceptual Education, for the Humanity and Education

RECIBIDO: 28/02/2012 ACEPTADO: 31/05/2013

Program at the East Lake Coast Campus of LUZ. These approaches are applied for the education students' training in the area of learning difficulties, where conceptual abilities, pedagogical and humanistic techniques are used to satisfy their students' needs and demands and reverse the high index of school failure in stage I of elementary school. Theoretically, this work was based on the contributions of Piaget (2004), Ferreiro (2007) and Rondón (1998). The information was collected through documentary analysis and following criteria for the methodology proposed for compared education and its impact on society (Pérez I. 2000). This approach made it possible to appreciate the differences, similarities, usefulness, benefits and deficiencies of both approaches. Results revealed the need to apply both approaches, because they will reinforce the lack of experience in the professor's conceptual, technical-pedagogical and humanistic abilities, which are necessary indicators for offering quality education.

Keywords: clinic approach, psychopedagogical approach, unspecific approach, reading-writing, learning difficulties.

Introducción

América Latina ofrece indicadores que se están distanciando de los estándares del mundo desarrollado, y de grupos de países del mundo en desarrollo, como los del sureste asiático. En las mediciones internacionales como el Third International Math & Science Study (TIMSS 2006), que compara los rendimientos educativos en ciencia y matemática de más de medio millón de niños de 13 años de edad, los pocos países latinoamericanos participantes entre ellos Venezuela, ocuparon algunos de los últimos puestos entre los más de cuarenta que fueron medidos. Esta situación permite inferir que los programas existentes no han brindado los resultados esperados en el aprendizaje de la lecto-escritura, especialmente en la primera etapa de la educación básica, lo cual imposibilita una formación escolar acorde con las exigencias sociales más prioritarias y con las contingencias del medio donde se desenvuelve el individuo.

Según la memoria y cuenta del Ministerio de Educación (2003-2004) en la escuela básica se reportan cerca de un millón de alumnos aplazados y desertores en el nivel nacional. El 86% de estudiantes no concluye el noveno grado. En este estrato educacional, el bajo rendimiento se identifica tanto en los alumnos que egresan de la escuela sin dominar los conocimientos básicos de lecto-escritura, que se convierten en analfabetas funcionales, como en aquellos que desertan sin haber ganado conocimiento alguno.

Análogo con esos indicadores, Cárdenas (1995), plantea la existencia de múltiples causas explicativas del bajo rendimiento, que van desde el presupuesto hasta la propia responsabilidad de cada actor que hace vida en la institución. No obstante hay una que incide directamente en el funcionamiento y desarrollo de la institución; esta causa es el propio proceso administrativo, soporte del quehacer de la educación básica. En este sentido, el problema no sólo está en el aumento cada vez mayor del número de repitientes y desertores en la educación básica por el fracaso en la adquisición y comprensión de la lecto-escritura, sino también que el proceso de mejora-

miento o formación de los docentes, no ha proporcionado el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades técnico-pedagógicas y humanísticas, indispensables para satisfacer las necesidades y demandas de la población escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

Ante este planteamiento, resulta muy acertada la tesis de Cárdenas (1995), quien expresa que en Venezuela, las organizaciones o instituciones educativas, se han desempeñado bajo criterios políticos-partidistas y no a través de un proceso coordinado que permita medir las metas trazadas. La propia preparación de los gerentes educativos está vinculada con los bajos niveles de productividad del sistema, tanto en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo.

En consecuencia, los resultados obtenidos, desde el punto de vista del mejoramiento de la calidad y productividad de la educación, no han sido los esperados, por cuanto los indicadores del bajo rendimiento del sistema han persistido. En este sentido, representa un problema en el ámbito educacional, por el incumplimiento del objetivo principal de la educación básica como lo es la formación de lectores independientes e individuos productores de textos escritos de carácter funcional y artístico y el desarrollo en los alumnos de actitudes favorables hacia la misma, lo que conlleva a un inadecuado desempeño en la lecto-escritura y trae además como consecuencia, que el fracaso escolar se incremente cada día hasta alcanzar dimensiones alarmantes en el sistema educativo venezolano.

Entre los problemas más frecuentes que genera el fracaso escolar, se indican las deficiencias en el área de la lecto-escritura. En este sentido se destaca que un alto porcentaje de la población escolar, cada año pasa a engrosar las filas de la repitencia representando un 39% y deserción 13%, para un porcentaje total de 52% según cifras del M.E.C.D. (2003-2004), ya que, su rendimiento se ve afectado por presentar problemas para la adquisición y comprensión de la misma. De tal modo, estas indicaciones reflejan la ausencia de una educación adecuada, y la segregación del sistema al marcar la exclusión de gran número de alumnos.

La falta de acceso de éste sector de la educación a los conocimientos y técnicas apropiadas, se constituyen en un veto a sus posibilidades de desarrollo personal. Por tanto, la atención a los alumnos que presentan estas dificultades, supone un cambio radical en las actitudes y en las prácticas pedagógicas tradicionales, tarea que exige un replanteamiento de los procesos gerenciales y administrativos aplicados al mejoramiento o formación del docente para facilitar una atención más adecuada a los alumnos de la primera etapa de educación básica.

Desarrollo

Según el Banco Mundial (2005), en las dos últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, la educación aparece como el motor del crecimiento económico y, más recientemente, de la competitividad en los mercados globalizados. Sin embar-

go, en América Latina se observan tendencias muy desfavorables que evidencian los profundos problemas de dificultades en el aprendizaje en la educación a pesar del comportamiento que experimentan algunos indicadores, tales como, el de la tasa de inscritos en la I etapa de educación básica o la ampliación de la cobertura. Para el Banco Mundial (2005) la formación y promoción del capital humano aparece como un punto central de un modelo renovado de desarrollo el cual tiene efectos positivos en el nivel personal, familiar, organizacional y de las naciones; esto es vital para la productividad y la competitividad, por lo que se le atribuye un porcentaje considerable de las tasas de crecimiento económico.

Por lo anteriormente expuesto, se realiza el presente trabajo el cual tiene como finalidad, realizar un análisis descriptivo de los enfoques específicos e inespecífico que normalmente son utilizados en la formación de estudiantes en el área de dificultades en el aprendizaje, sin embargo es necesario mencionar que ambos enfoques se han venido impartiendo de manera separada, el enfoque clínico en la unidad curricular patología del lenguaje y el segundo en la unidad curricular educación perceptual en el Núcleo LUZ-COL de la Universidad del Zulia, específicamente en el programa de Humanidades y Educación en la mención de Audición y lenguaje en el área de Educación Especial, sin embargo, los resultados arrojados a la luz de la perspectiva de la educación comparativa lo que significa visualizar analíticamente ambos enfoques a los ojos de la necesaria transformación universitaria que se plantea, tanto a lo interno como a lo externo de los muros universitarios serán necesarios para la mejor formación del futuro docente de educación especial.

En este sentido, la experiencia y formación del autor en la atención a niños con dificultades en el aprendizaje conducen a proponer la aplicación en la práctica ambos enfoques para un mejor aprovechamiento de los alumnos. Es por ello, que esta propuesta acoge enfoques diferentes que teóricamente conllevan a sustentarlo dentro de una concepción holística, ya que asume desde el más puro humanismo pasando por la atención individualizada propia del enfoque clínico donde el conductismo toma su máxima expresión. El concepto de holístico representa para este estudio analizar comparativamente dos enfoques hasta el momento considerados como irreconciliables en su aplicación, pero que en la práctica pudiesen contribuir a revertir los altos índices de deserción y repitencia producto del fracaso escolar en los estudiantes principalmente en la primera y segunda etapa de la educación básica. Ciertamente el resultado del análisis debe conducir en la práctica a demostrar el carácter no excluyente de los enfoques sobre todo si se toma en cuenta al hombre como un ser biosicosocio espiritual al que se pretende atender y donde en el más puro concepto del enfoque específico puede existir un problema orgánico que incida sobre cualquier otro aspecto del desarrollo del individuo e inversamente un problema socio afectivo infiere en el desarrollo de otras áreas del niño incluyendo la motora.

Por otro lado, se debe mencionar que aunque en el Programa de Humanidades y Educación no se imparte la mención de dificultades en el aprendizaje, los problemas de lectoescritura son una realidad inocultable además sinónimo de la ineficacia

del sistema educativo venezolano donde grandes cantidades de niños desertan y repiten. No existe ninguna pretensión en el presente trabajo, exposición de experiencias de cambiar los enfoques académicos, se conoce cual puede ser su alcance sus limitaciones pero aun así se considera útil su manejo en función de profundizar en un área tan compleja como son las dificultades en el aprendizaje escolar, y se espera la discusión que dará lugar, sin embargo, se piensa que ayudará en la formación de los estudiantes de educación especial, no comunicando una verdad acabada, sino estimulando el deseo de comprender, de saber, de renovarse en cuanto a la forma como se aborda la problemática sobre la enseñanza de la lecto-escritura en los niños cursantes de la primera y segunda etapa de la educación básica.

Para Rondón (1998), el sistema educativo integra a casi la totalidad de la población infantil, sin embargo, no logra retenerla hasta cumplir los nueve años de educación básica. Muchos egresan de la escuela sin dominar los conocimientos impartidos en ella, son múltiples las causas, que permiten que esta situación se mantenga, unas son del propio sistema educativo y otras son exógenas al niño.

Para el Ministerio de Educación (2003-2004), el fracaso escolar en la primera etapa de la Educación Básica traducido en 39% de repitencia y 13% de deserción escolar, según la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación; responde en gran parte a causas en su gran mayoría de naturaleza socio-económica (71% de los hogares venezolanos viven en pobreza o pobreza extrema). Estas cifras demuestran una vez más que el proceso educativo no está aislado del todo social sino que es parte de las relaciones sociales, económicas y políticas que determinan su forma de acción. La Educación Especial no escapa a este fenómeno y las demandas de atención y solicitudes de creación de servicios en el área de Dificultades de Aprendizaje va en aumento en la misma medida que la crisis se agudiza.

Mundialmente, el índice de los alumnos que fracasan en la escuela va en aumento y no se puede pensar que éste alto porcentaje de niños y jóvenes tienen dificultades para aprender, daño orgánico, o son ineptos, por el contrario, es una población muy heterogénea. Esta heterogeneidad de la población con dificultades para aprender lleva a los investigadores a buscar una explicación de carácter interdisciplinario en la que los aspectos del entorno social juegan un rol importante: las investigaciones se centraron en el origen social de los niños, en la toma de conciencia de la selectividad y discriminación social del sistema educativo, ello desde luego aumenta en la medida que el niño avanza en los estudios.

Es evidente, que las dificultades para apropiarse de los aprendizajes escolares y el fracaso escolar no se reparte equitativamente entre la población, sino que es en las capas de pocos recursos económicos que se concentra el mayor porcentaje de fracaso escolar. Sin embargo, si no se asume una actitud preventiva y un análisis profundo de la situación de estos niños, este podría ser un enfoque fatalista y creador de un paradigma de desesperanza del futuro de éstos, pues se plantea una desventaja impuesta a su condición social, negando sus expresiones de pensamiento e incluso la inteligencia.

Igualmente, se desprecian las experiencias de vida distintas a las exigencias del sistema educativo. La escuela busca las vías para desembarazarse de los alumnos que no avanzan al ritmo estandarizado de la clase y una vez fuera del sistema mediante la figura de desertores y repitientes. Maestros especialistas y equipos de Educación Especial del área, junto con el Nivel de Educación Básica, luchan por mantener a estos niños en el cauce de la educación regular.

Ahora bien, las dificultades de aprendizaje constituyen en verdad el área más controvertida y menos comprendida de la Educación Especial, representando la mayor categoría por la cantidad de niños que integran el área y por ser el presupuesto más alto de la Educación Especial.

Dificultades específicas del aprendizaje

Se consideran sujetos con dificultades específicas de aprendizaje a aquellos que presentan una o más alteraciones significativas en los procesos psiconeurológicos esenciales para el aprendizaje, que les impide alcanzar un rendimiento adecuado en las materiales instrumentales, en situación escolar regular. *Esta dificultad específica de aprendizaje* no se debe en forma prioritaria a la presencia de retardo mental, deficiencias sensoriales o motrices graves o trastornos emocionales severos. Los procesos psiconeurológicos esenciales para el aprendizaje son aquellos referidos a la recepción, integración y expresión de información, ya sea ésta verbal o no verbal. Las dificultades específicas de aprendizaje pueden manifestarse en la comprensión o uso del lenguaje hablado, en la lectura, escritura, cálculo, comprensión y utilización de las nociones de espacio y tiempo y en los procesos de abstracción y generalización que subyacen a la actividad del pensamiento humano.

La expresión dificultades específicas de aprendizaje ha remplazado a otras de origen médico como daño cerebral, disfunción cerebral, disfunción cerebral mínima (DCM), deficiencias preceptuales, y a otras más específicas como dislexia, disgrafía, discalculía. Desde las primeras décadas del siglo pasado, en diversos países se han estudiado numerosas correlaciones de las dificultades específicas en el aprendizaje como la lateralidad cruzada o confundida, zurdería contrariada o no, ambidextrismo, con antecedentes genéticos, con tipos especiales de deficiencias motrices, con alteraciones en los diferentes planos de organización (perceptiva o simbólica) de los aprendizajes y con inadecuadas adaptaciones afectivas a los mismos. Ninguna conclusión ha sido definitiva ni tampoco se han unificado las teorías etiológicas que diversas corrientes científicas han elaborado para explicarlas.

Como síntesis de estas observaciones, ha sido adoptado que las dificultades específicas se deben a alteraciones significativas en los procesos psiconeurológicos esenciales para el aprendizaje. Se considera la presencia de los posibles daños cerebrales que no pueden ser detectados con los instrumentos actuales disponibles, pero que se manifiestan en síntomas observables en la conducta de aprendizaje. Algunos autores, considera que el término *específico* llama la atención sobre su natu-

raleza circunscrita y sobre la ignorancia acerca de sus causas, considerándolas como alteraciones ideopáticas.

La definición adoptada parece tener ventajas sobre las muchas que fueron elaboradas anteriormente porque es más descriptiva y tiene mayor utilidad para el área educativa. Sin embargo, las discusiones han servido para delimitar el campo de las dificultades específicas de aprendizaje, reservándose la identificación como tales solamente para los casos que presentan alteraciones muy significativas; esto ha reducido la supuesta incidencia de un 10, 20 y hasta 30% que se aceptaba anteriormente, a un 2 o 3%, que todavía merece ser verificado (Lerner, D. 1990)

En nuestro país existe un alto porcentaje de niños que fracasan en las materias instrumentales básicas y que por eso, en muchos casos desertan de la escuela con graves consecuencias para su desarrollo, para su capacitación laboral, para alcanzar la plenitud de su personalidad, y para su integración social. Esa deserción significa un serio desperdicio del presupuesto educacional y una grave pérdida de recursos humanos para el país. De acuerdo con la propia experiencia de la Dirección de Educación Especial en las aulas para niños con dificultades en el aprendizaje, y siguiendo las más modernas tendencias en la materia, nos ocuparemos a continuación, a establecer las diferencias entre el bajo rendimiento escolar por causas de dificultades específicas de aprendizaje, que afectan a una pequeña minoría y aquel debido por otros problemas de alta incidencia en el ámbito escolar.

Por ello, se hace necesario establecer otra definición de un enfoque que asume otros elementos que inciden en los aprendizajes escolares, tal como: dificultades inespecíficas en el aprendizaje (enfoque psicopedagógico): son las que se presentan a sujetos no solo en los problemas escolares, incluye los de corte preescolar (familiares, psicológicos, traumas, situación socioeconómica) y donde la prioridad no son solo como parecen ser los problemas orgánicos y hereditarios (aunque no deben descartarse), y por los que presentan dificultad para adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para la educación regular y, por lo tanto, requieren de programas específicos complementarios o sustitutivos, transitorios o permanentes.

Dificultades específicas de aprendizaje por áreas en las que se manifiestan en el bajo rendimiento escolar. (Enfoque Clínico)

1. En la lectura (comúnmente llamada dislexia). La dislexia es una dificultad que se manifiesta específicamente en el aprendizaje y uso de la lectura, en niños de inteligencia normal. Estos niños generalmente son capaces de lograr un adecuado rendimiento, si el medio de transmisión de conocimientos no se basa en la lectura. En la dislexia, el examen grafo léxico (de la lectura y la escritura) permiten comprobar la existencia de confusiones, inversiones, omisiones, sustituciones de letras y sílabas, así como combinaciones de los anteriores errores, tanto en la lectura como en

la escritura. Estos errores pueden presentarse en niños normales hasta siete (7) años y desaparecer de manera espontánea. Sólo después de esta edad requieren verdadera transformación. En casos severos, los niños disléxicos pasan a inventar en vez de leer, a repetir de memoria el texto escuchado y no puede estudiar en los textos corrientes al menos que alguien se los lea. Los problemas de lectura, la dislexia se presenta casi siempre acompañada de trastornos psicomotrices, problemas de atención, memoria y dificultades en la conceptualización del espacio y tiempo. Por otras razones, la dislexia ha sido considerada como un síndrome, más que como un trastorno específico. La dislexia solo es recuperable a través de la aplicación de tratamientos específicos.

2. En la escritura: se pueden reconocer dos tipos de problemas en la escritura:

- a. Aquellos derivados de trastornos disléxicos.
- b. Los propiamente referidos a problemas esenciales en la grafía o disgrafía.

En el primer caso, aparecen las mismas confusiones, inversiones, omisiones y sustituciones y combinaciones de errores que se observan en la lectura.

En el segundo caso, la lectura es incomprendible, confusa aglutinada, deformada, sin que exista un problema de lectura.

3. En la aritmética: pueden presentarse los siguientes tipos de problemas:

- a. Los relacionados con trastornos disléxicos, donde se advierten las mismas confusiones, inversiones, omisiones, sustituciones, etc., pero referidos a los números.
- b. Los relacionados a los problemas de disgrafía; donde aparece la distorsión en la formación de los símbolos aritméticos.
- c. La verdadera discalculia o disaritmética, que implica dificultad en la comprensión misma del concepto aritmético (número, cantidad, seriación, operación).

4. Otras:

4.1. En el lenguaje hablado: retardo en su aparición, trastornos de comprensión y expresión; pobreza de vocabulario, dificultad en el uso de palabras abstractas.

4.2. En la actividad motriz: hiperactividad, hipoactividad, incoordinación y percepción ración. Particularmente, la incoordinación se presenta en la motricidad gruesa (caminar, correr, saltar, etc.), en el equilibrio (torpeza, frecuentes caídas) y en la motricidad fina (escribir, dibujar, pintar y recortar)

4.3. En la organización, orientación y relaciones temporo-espaciales: desconocimiento de la imagen corporal, confusiones en la lateralidad (zurdería verdadera o falsa, zurdería contrariada, ambidextrismo, lateralidad cruzada), confusiones en la orientación en el espacio - en el tiempo y dificultades para la utilización de estos conceptos.

4.4. En la percepción: dificultad para identificar, discriminar, integrar e interpretar sensaciones visuales, auditivas, kinestésicas, táctiles, etc., que no dependen de deficiencias de los órganos sensoriales.

4.5. En la simbolización: problemas en el desarrollo de los procesos simbólicos involucrados en las operaciones concretas, el pensamiento lógico, en los procesos de abstracción y generalización esencial para la adquisición del conocimiento académico.

4.6. En la atención: distraibilidad, atención insuficiente o excesiva que impide concentrarse o bien pasar fácilmente de una tarea a otra.

4.7. En la Memoria: poca o ninguna capacidad para fijar o acumular información, que puede manifestarse en todos los niveles y formas de aprendizaje.

4.8. En el equilibrio emocional: dependencia exagerada, frustraciones, fantasías y fabulaciones, fobias, falta de motivaciones, actitud negativa hacia el aprendizaje, desvalorización de la auto-imagen.

Las dificultades anteriores señaladas, tienen carácter meramente enunciativo. Asimismo, su descripción es muy somera y lleva sólo el propósito de alertar sobre la posibilidad de su existencia. Cualquier sospecha de dificultades en una o más de las áreas señaladas debe ser exhaustivamente investigada en todos sus componentes y correlativos.

Evaluación del lenguaje

La evaluación del lenguaje que ha venido siendo aplicada en los casos donde se constata alteraciones del aprendizaje, esta se estructura de la siguiente manera:

Apellido y nombre del alumno:

Grado nombre del docente de grado

Nombre del docente que aplica la evaluación

Fecha

I Examen de los órganos fonarticulatorios:

Labios

Lengua

Elevación

Movimientos laterales

Movimientos complejos

Paladar

Velo del paladar

Frenillo

Implantación dentaria

Fosas nasales

Mandíbula

II Examen de respiración

Tipo

Capacidad

Coordinación fonorespiratoria

III Examen de relajación

IV Examen de voz

Intensidad Tono

Timbre Duración

V Examen informal de audición

Ausencia, Presencia de sonidos

Asocia entre gráfico y sonido

Audición al lenguaje oral

VI Evaluación perceptual

1. Esquema corporal

a) En el niño

b) En el examinador

c) En el muñeco

d) En el gráfico

2. Noción Tamaño

3. Noción color

4. Noción Espacial:

Delante Atrás

Arriba Abajo

Lejos Cerca

A los lados

5. Noción temporal

6. Psicomotricidad

7. Análisis y síntesis

VIII Evaluación de la comunicación

Atención: Buena Dispersa

Lenguaje interior

a) Comprensión del lenguaje oral

b) Espontaneidad

Enfoque Inespecífico. Teoría Conductista aplicada al aprendizaje de la lecto-escritura. Postulados que sustentan la Teoría

Cuando se discute con el docente de aula acerca de la forma en que los niños aprenden a leer y escribir, se obtiene en general respuestas como las siguientes: “se aprende por asociación”, “si el niño está maduro, aprende”, “a través del entrenamiento de las habilidades que están involucradas en la lecto-escritura”, “juntando las letras para formar silabas y después uniendo las silabas para formar palabras”, “depende del método que utilice el maestro”, “estableciendo correspondencia entre el sonido y las letras”.

Todas estas afirmaciones ponen en evidencia una determinada concepción del niño y del aprendizaje:

- Al considerar el aprendizaje como un proceso de asociación, suponen que se trata de una simple relación estímulo-respuesta.
- Al sostener que los pasos del método determinan los pasos del proceso, subordinan el aprendizaje a la enseñanza.
- Ponen énfasis en la maduración como aporte fundamental del sujeto.
- Consideran el acto de lectura como un proceso de decodificación, que consiste en transformar grafemas en fonemas.
- Conciben el aprendizaje de la lecto-escritura como el resultado de una serie de habilidades aisladas.

Los docentes que expresan estas respuestas en general no son conscientes de que detrás de ellas hay un conjunto de planteamientos implícitos que coinciden con una determinada teoría del aprendizaje y una concepción del hombre que la sustenta. Son asociacionistas sin saberlo. En efecto, las ideas que subyacen a sus afirmaciones pueden enmarcarse en alguna de las hipótesis centrales que caracterizan la teoría conductista del aprendizaje.

De acuerdo con los postulados de la teoría conductista, el aprendizaje de la lectura se logra mediante la asociación entre imágenes visuales y sonidos. Se trata de aplicar a la lectura el esquema E-R propuesto por el asociacionismo para explicar la adquisición del conocimiento en general.

Postulados que sustentan la Teoría

a) Concepción Filosófica: Este principio parte de que el conocimiento humano no se recibe de forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el individuo, además también está al servicio de la vida ya que funge como función adaptativa lo que le permita al individuo organizar su mundo experimental y vivencia.

b) Concepción Psicológica: La finalidad del constructivismo es que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje por lo que el profesor en su rol de mediador debe apoyar y orientar al alumno para:

- Enseñarle a pensar: desarrollar en el alumno habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de raciocinio.
- Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y modificarlos mejorando el rendimiento y eficacia en el aprendizaje.
- Enseñarle sobre la base del pensar: Incorporando objetivos de aprendizajes relacionados a las habilidades sociales más efectivas

c) Concepción Social: Considera al aprendizaje como una actividad social y como individual, valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se basa en que el estudiante aprenda más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa, es decir, cuando trabaja en grupo y se fomenta la colaboración, ya que se establece mejores relaciones con los demás, aprende más, se siente más motivado, aumenta su autoestima y aprende habilidades sociales más efectivas del currículo escolar.

El asociacionismo como posición imperante en la psicología de los años 60 y comienzos de los 70, sirvió de marco conceptual a numerosas investigaciones que en esa época se desarrollan en el campo de la lectura. No es extraño, entonces, que todas ellas coincidan en considerarla como una actividad resultante del funcionamiento de una serie de habilidades aisladas, independientes de la actividad cognitiva del sujeto y que, por lo tanto, la metodología privilegiada para su estudio consistiera en demostrar las relaciones entre la ejecución del sujeto en lectura y el nivel de funcionamiento en tales habilidades.

En las posiciones de corte asociacionista, el énfasis recae sobre el estímulo y la forma en que éste debe ser presentado, de manera que se asegure su captación por parte del sujeto y la emisión de una respuesta relevante a dicho estímulo y la forma en que éste debe ser presentado, de manera que se asegure su captación por parte del sujeto y la emisión de una respuesta relevante a dicho estímulo. En el caso de la lectura, la actividad del sujeto se reduce entonces, a la discriminación de impresiones visuales que harán corresponder con sus equivalentes auditivos.

Según esta teoría se trata de un simple proceso mecánico de decodificación que consiste en convertir estímulos visuales en respuestas sonoras, es decir, el énfasis que se hace de la función perceptiva, específicamente en la discriminación visual.

Esta óptica del aprendizaje asemeja y minimiza los complejos procesos de la lecto-escritura a un mero acto de un animal cuando aprende a brincar a través de un aro, pero no a través de un triángulo. La posición anterior, aunque tal vez expresada en términos menos desvalorizadores de la actividad humana, han servido de base a los métodos utilizados tradicionalmente en la enseñanza formal de la lecto-escritura. Las diferencias entre estos métodos giran alrededor de la secuencia que debe seguirse en la enseñanza: partir de las letras aisladas (utilizando ya sea sus nombres o sus sonidos) para luego formar sílabas y llegar finalmente, a las palabras, o bien (por el contrario) comenzar por las palabras para luego proceder a su análisis silábico.

Es en estas alternativas, que se ha centrado el debate entre los métodos alfabético, fonético y silábico así como entre éstos (sintéticos) y los métodos analíticos. Las discrepancias entre ellos son más formales que conceptuales. Sin embargo, hay que hacer notar que tal vez el único método que presenta algunas diferencias realmente conceptuales con los otros es el método global (Decroly 2004), fundamentado en el sincretismo de la percepción y del pensamiento infantil, acercándose más a la Gestalt que al asociacionismo, plantea como punto de partida el trabajo con oraciones significativas para el niño.

Con base a todos los métodos mencionados, se encuentran implícitas las siguientes suposiciones:

La lectura es el resultado del funcionamiento de una serie de habilidades; para afirmar la validez de esta hipótesis, se apela a los resultados de investigaciones que mostraron la existencia de una correlación positiva entre ciertas habilidades y la ejecución en lectura, correlación que es interpretada en términos de relación causal. Estas habilidades (coordinación psicomotriz, lateralidad, discriminación visual, discriminación auditiva, etc.) se transforman en prerrequisitos para el inicio de la enseñanza de la lecto-escritura (Smith 2007 p. 20).

Teoría psicogenética o teoría constructivista aplicada a la lecto-escritura.

Piaget (2004) y Ferreiro, (2007), han demostrado en sus investigaciones que: a) el sujeto construye el conocimiento a través de su interacción con el objeto, b) esta interacción supone una transformación tanto del objeto (que es asimilado de los esquemas cognoscitivos ya elaborados), como una transformación del sujeto que acomoda sus esquemas a las características específicas del objeto, c) el niño formula hipótesis acerca de los objetos y fenómenos con los que interactúa y estas hipótesis pueden o no coincidir con la de los adultos, d) el proceso constructivo supone momentos de conflictos entre la hipótesis del niño y de las propiedades de los objetos, incluso entre las propias conceptualizaciones que él ha elaborado, y las cuales el niño supera progresivamente. Para Piaget (2004), el aprendizaje es significativo en la medida en la cual el adulto interviene para provocar la comprensión, la aplicación o transferencia de lo aprendido.

Las investigaciones de Ferreiro (2007) acerca del aprendizaje de la lecto-escritura se enmarcan en la teoría psicogenética, lo cual implica concebir al niño como un sujeto cognoscente que construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos, elabora teorías propias para comprender la realidad, revisa estas teorías cuando ellas entran en contradicción con las propiedades de los objetos o con otras hipótesis que él mismo ha construido, supera las contradicciones elaborando progresivamente conceptualizaciones más integradoras, que logra, a partir de un pensamiento centrado en su propio punto de vista, coordinarlo gradualmente con los puntos de vista de los demás, acercándose así a un conocimiento cada vez más objetivo.

Resultaba imposible entonces, aceptar que el niño que actúa inteligentemente, buscando coherencia y estableciendo regularidades al construir la operación lógico-matemática o al apropiarse del conocimiento físico, se convierta de pronto en un pasivo reproductor de estímulos externos al enfrentarse con un objeto particular de conocimiento: la lengua escrita. Es por eso que las investigaciones referidas parten del supuesto de que también en el caso de la lecto-escritura, debe existir un proceso constructivo, a través del cual el niño elabora sucesivamente diferentes hipótesis hasta culminar en una conceptualización del sistema de escritura que coincide con la del adulto.

En la actualidad, esto ya no es un supuesto, sino un hecho demostrado a través de múltiples investigaciones, tanto longitudinales como transversales, las mismas han demostrado que el niño se enfrenta, a lo largo de este proceso, con problemas cognitivos mucho más cercanos a los problemas enfrentados por la humanidad a lo largo de la historia de la escritura y a los aspectos tomados en cuenta por la teoría conductista del aprendizaje.

A lo largo de este resumen se puede observar a un niño muy diferente del que muestran las teorías asociacionistas del aprendizaje: no se trata de un reproductor pasivo de modelos externos ni de un *coordinador* de percepciones visuales y auditivas. Se trata de un sujeto que se plantea verdaderos problemas cognoscitivos, que elabora hipótesis para adecuarlas mejor al objeto de conocimiento que es la lengua escrita, que enfrenta conflictos entre sus propia hipótesis y entre éstas y las características objetivas del sistema de escritura, que modifica progresivamente sus hipótesis para adecuarlas mejor al objeto con el que está interactuando.

Asimismo, la aplicación de los conocimientos de la psicología lingüística y la psicología genética en el campo del aprendizaje y especialmente en lo que se refiere a la lecto-escritura han producido cambios profundos en los planteamientos pedagógicos, en tal sentido estas teorías fundamentan la formación que ha de recibir el docente de la primera etapa de educación básica referidas para la mejor atención al niño.

Las investigaciones psicolingüísticas desarrolladas en los últimos quince años han demostrado el rol fundamental de la actividad del sujeto en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Lejos de limitarse a establecer una correspondencia entre grafemas y fonemas o a asociar imágenes y palabras, el sujeto desarrolla un proceso que

consiste en una verdadera reinención del sistema de escritura; que no se reduce a una actividad de decodificación. En este sentido, la lectura consiste para esta teoría en un proceso de construcción de significados por parte del sujeto, quien actúa constantemente con el medio para lograr internalizar los conocimientos de la lecto-escritura.

Acciones específicas en el área de dificultades en el aprendizaje

Comprender el aprendizaje en un marco teórico amplio genera múltiples respuestas a los diferentes factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje en un momento determinado. Esto requiere una búsqueda interdisciplinaria constante y coherente con los principios básicos filosóficos y teóricos de una visión dinámica y multidimensional por parte del personal educativo. Desde esta perspectiva se estructura una propuesta amplia que es el basamento del Programa de Dificultades en el Aprendizaje, del cual se desprenden acciones específicas para el abordaje de la problemática en el área del aprendizaje, tanto formal como informal, resumida de la siguiente manera:

- Cooperación interdisciplinaria
- Trabajo en pequeños grupos
- Proyección a la comunidad

Cooperación interdisciplinaria: estas son acciones que se han venido realizando en la comunidad educativa en general con la participación de todos los profesionales del área dificultades en el aprendizaje, tanto de educación especial como de educación básica y educación preescolar.

Estas acciones implican un trabajo cooperativo interdisciplinario que esta en el espíritu de nuestra ley orgánica de educación específicamente en los artículos 14 y 15, donde se establecen los principios y fundamentos del sistema educativo venezolano. Al igual, las experiencias que sirven de marco de referencia en la estructuración de la acción cooperativa interdisciplinaria están centradas en la prevención de las dificultades en el aprendizaje; lo cual corresponde a una política del estado venezolano y un principio de la modalidad de educación especial donde estamos inmersos.

Atención a pequeños grupos

La atención en pequeños grupos es la acción que se dirige a aquellos niños que requieren de una atención especializada en una relación más directa con el maestro de área dificultades de aprendizaje y otros profesionales del equipo, en función de las necesidades de aprendizaje particulares que marcan la diferencia con el resto de sus compañeros de grado que le corresponde, de acuerdo con su edad y potencial de aprendizaje. Cabe señalar además, que estos niños requieren de una atención más

individualizada debido a que su situación problemática exige un diagnóstico e intervención más particularizada por parte del equipo interdisciplinario, con el fin de lograr un conocimiento más exhaustivo de sus problemas para diseñar las estrategias pedagógicas con el objetivo de propiciar por parte del niño una mejor participación dentro de su grupo familiar, escolar y social.

Proyección a la comunidad

La comunidad es definida en el campo de las ciencias sociales como el grupo de individuos que interactúan socialmente en función de lo que son y lo que hacen en un ámbito determinado. Desde esta perspectiva se asume que existen diferentes tipos de comunidades: geográficas, políticas, religiosas, educativas, étnicas, artísticas, entre otras.

Enfoque inespecífico (proceso espontáneo de adquisición de la lengua escrita)

Las investigaciones que sustentan este enfoque están fundamentadas en los aportes de la psicolingüística contemporánea y en la teoría psicogenética de Jean Piaget. Los resultados de ellas coinciden en que los niños construyen en forma espontánea la lengua escrita y en que dicho proceso se inicia mucho antes de su ingreso a la escuela.

La lengua escrita es un objeto de conocimiento con el que el niño interactúa, y es, mediante esta interacción que descubre sus elementos y cuáles son las normas de su formación.

Si se analiza todo el proceso, es posible apreciar tres (3) niveles:

1° Nivel Concreto: caracterizado por la indiferenciación entre dibujo y escritura. Ambos son marcas sobre el papel y sustitutos de materiales evocados, pero el niño NO advierte que la escritura remite a un significado. Al presentar una lámina de imagen con texto escrito debajo de ella, y preguntarle al niño: ¿dónde hay algo para leer? éste señala el dibujo. Al insistir en el texto escrito y preguntarle qué dice, su respuesta expresará el contenido de la imagen (un, una.....). En este primer momento los textos no significan nada. A lo sumo son letras que dicen letras.

2° Nivel Simbólico: se identifica cuando el niño comienza a utilizar grafías diferentes del trazado que emplea para dibujar. Ha descubierto las formas de las letras y la emplea cuando se le pide que escriba o cuando espontáneamente las agrega a sus dibujos. Aún no sabe leer un texto. Durante este segundo momento Construye Varias Hipótesis:

1ª Hipótesis: los textos que acompañan a las imágenes dicen sus nombres: una o más grafías junto a un objeto dicen su nombre.

Al observar muestras de escrituras espontáneas, se aprecia cierta evolución en el número y en la posición de estas grafías: primero, están incluidas dentro del dibujo; después, lo bordean hasta ubicarse fuera de él y en el plano horizontal, debajo de la imagen. Con relación a la cantidad de grafías, al principio utilizan la misma para todos sus dibujos, y luego se pueden apreciar modificaciones de acuerdo al tamaño y forma del objeto. Por ejemplo, para un objeto redondo, grafía redonda; para uno alargado, una grafía alargada etc. Este nivel se distingue del anterior porque al preguntarle al niño qué dice, omite el artículo y dice solo el nombre de lo dibujado. Ejemplo: dibuje una casa y le escribe casa.

2ª hipótesis: se necesitan por lo menos tres grafías para que un texto diga algo (hipótesis de cantidad).

3ª hipótesis: dichas grafías no pueden ser iguales. (hipótesis de variedad). Descubre que los nombres de distintos referentes deben ser escritos también en diferente forma. Para lograr esto, modifica la cantidad de grafías según el tamaño del referente; cambia de posición alguna de ellas; utiliza nuevas grafías; aplica la lógica al escribir palabras de la misma familia, etc.

3er Nivel Lingüístico: se caracteriza por

a) El descubrimiento de la relación entre grafías y aspectos sonoros del habla. El niño trata de establecer correspondencia entre el nombre emitido oralmente y las grafías usadas para escribirlo. Para ello, fragmenta arbitrariamente la palabra escrita.

Ejemplo: si escribió caballo así: A Π C C, para que coincida lo escrito y lo leído.

↓
caba...llo

b) Construye la Hipótesis Silábica. Escribe tantas grafías como sílabas forman la palabra. Estas letras pueden ser de su creación o invención personal o con valor sonoro estable (letras del alfabeto).

Puede utilizar: solo vocales: para hormiga = o i a

Puede utilizar: solo consonantes: para peso = p s

Puede utilizar: vocales y consonantes: para mariposa = m i p s.

c) **Entra en conflicto con la hipótesis de variedad y cantidad** al escribir palabras bisílabas y palabras que tengan la misma vocal o la misma consonante en todas sus sílabas. Soluciona dicho conflicto agregando o cambiando grafías. Ejemplo: para casa, que de acuerdo con la hipótesis silábica debería escribirse con dos grafías, A A o C S, agrega A, es decir: C S A. Comprende que esta hipótesis no es la adecuada. Busca información en los textos que tiene a su alcance, y construye una nueva hipótesis:

La Hipótesis Alfabética: descubre el valor sonoro estable de las letras. Cada fonema está representado por una letra. Sin embargo, aún le falta mucho para dominar la lectoescritura. Su adquisición es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores, que el niño debe ir coordinando e integrando.

Todo lector aporta su competencia lingüística y cognitiva al efectuar su acto de lectura: anticipa y hace predicciones de acuerdo a:

- al material que se lee (una carta, un periódico, una receta...)
- al significado de las palabras y al contexto
- al dominio que tenga del tema
- a los elementos sintácticos de la oración
- al conocimiento de las convenciones ortográficas.

El hecho de haber descubierto la relación grafema-fonema no implica el dominio de la lectura comprensiva. Necesita mucha ejercitación para llegar a ella.

De ahí la importancia del papel del maestro en el acercamiento positivo o negativo que tenga el niño a la lengua escrita y en la presentación de experiencias de aprendizaje adecuadas, que le facilitan el paso de un nivel a otro.

Yuxtaposición de los enfoques específicos e inespecíficos

| Enfoque Específico (clínico) | Enfoque Inespecífico (psicopedagógico) |
|---|---|
| Atención individualizada | Atención colectiva de los problemas de dificultades en el aprendizaje escolar |
| El carácter de individualizada hace que la atención sea más onerosa por parte del estado. | El de atención colectiva lo hace más económico, masivo y efectivo en la atención de las dificultades en el aprendizaje |
| Relativamente cerrada, intentos por seleccionar y minimizar las fuerzas ambientales y reducir la incertidumbre | Relativamente abierta, diseñada para adaptarse a las influencias del medio y manejar la incertidumbre. |
| Útil en pequeñas escala y la disciplina es fácil de mantener, es rígida e inflexible. | Flexible. Permite que las personas puedan cambiar de tarea cuando sea necesario |
| Centralizada, concentrada hacia los problemas orgánicos, tiende a estar relativamente fija. | Descentralizada en toda la problemática del alumno. Continuamente adaptándose a nuevas situaciones. |
| Se imparten conocimientos específicos por el carácter organicistas del enfoque | El conocimiento es general en torno a las dificultades de aprendizaje, por su carácter de atención integral-holístico del enfoque |
| La atención individual genera la separación de niño del grupo escolar para ser atendido en un sitio diferente al aula | Su atención colectiva hace que el niño permanezca en el aula compartiendo con sus compañeros al momento de ser atendidos. |
| Atención individualizada aplicando el principio: el problema del niño. | Aplica el principio de educación especial: atención individualizada bajo una óptica colectiva. |

Conclusiones

Diferencias entre dificultades específicas del aprendizaje (enfoque clínico) y las dificultades inespecíficas en el aprendizaje (enfoque psicopedagógico) Los problemas para el aprendizaje que no se incluyen entre las dificultades *específicas* y que son la mayoría, dependen de causas que algunos autores clasifican en: socio psicoló-

gicas (Eisenberg), individuales, mesológicas, educacionales (Karlin), en biofísicas, socioculturales, psicogenéticas y educacionales (Wallace, Kauffman). Sobre la base de estas clasificaciones se pueden distinguir las siguientes causas:

En la lectura:

- a. Individuales: debilidad general o astenia física, enfermedades frecuentes o prolongadas, desnutrición, agudeza visual reducida a la mitad o más, agudeza auditiva disminuida para ciertas frecuencias, daño cerebral grave, retardo mental, estados ansiosos severos que perjudican el aprendizaje.
- b. Socio-culturales: en ciertos ambientes, la falta de estimulación del lenguaje oral y de otros aspectos cognitivos; la falta de familiaridad con libros y, en consecuencia, del deseo de leer; la falta de hábitos de lectura y su poca incentiva-ción, el desplazamiento del libro por medios masivos de comunicación, los de-sajustes entre el lenguaje “culto del maestro y de los textos y el lenguaje del niño, ya sea porque utilice una segunda lengua o una forma dialectal del idio-ma del país y en general la falta de motivación cuando no se demuestra en la práctica la relación entre la escuela y el éxito ocupacional y la hostilidad hacia la escuela que en ciertos medios suelen transmitirse de padres a hijos.
- c. Educacionales: falta de educación preescolar que provea el apresto necesario para el aprendizaje de la lectura; laguna en la enseñanza por iniciación tardía o abandono temporal. Sobre todo en las áreas rurales y marginales; escuela y superpobladas; maestros no bien entrenados para motivar y crear hábito per-manente de lectura; maestros no capacitados en el dominio de los métodos de enseñanza y sus distintas variantes y en la adaptación de los mismos a las ca-racterísticas individuales de los educandos, abandono prematuro de la ense-ñanza sistemática de la lectura; escaso énfasis en el aspecto funcional de su comprensión.

En la escritura:

Gran parte de los problemas de escritura, que en su mayoría están asociados a problemas de lectura, responden a las mismas causas individuales, socio-culturales y educacionales ya enunciadas. El dominio de la lectura como medio de comunica-ción, se considera difícil porque en la evolución psicogenética, es posterior a la ad-quisición del lenguaje oral, de la lectura y del lenguaje interiorizado que se vincula a la inteligencia teórica o formal (Vigotsky). El lenguaje escrito, que tiene por objetivo expresar pensamiento, exige entonces una actividad de síntesis y precisión expresi-va que la mayoría solo adquiere con mucha ejercitación y mediante atención indivi-dualizada.

En la primera etapa de la escritura, cuando el niño aprende a traducir los soni-dos en las grafías y al volcar la secuencia temporal del habla en la secuencia espacial

de la escritura, generalmente comete errores de codificación, uniones y cortes inadecuados, repeticiones, omisiones y otras irregularidades que pueden desaparecer o constituirse progresivamente en errores de ortografía propiamente dichos.

Existen diferencias entre los grafemas y fonemas en el idioma castellano, ya que la mayor parte de los sonidos tienen más de una grafía. Además se comprueba que hay errores que dependen de incompatibilidad que existe en cada lengua entre la estructura del lenguaje hablado y escrito, sobre todo cuando se trata de lenguaje dialectal, más cambiante que el lenguaje escrito, el cual expresa gráficamente y de modo mucho más estático, al lenguaje culto.

El fracaso en ortografía tiene una gran importancia psicológica. A veces es señal de alarma que manifiesta un estado de perturbación emocional. Recíprocamente, como esta habilidad ha sido tomada como medida de cultura personal, en la escuela y la familia suelen ser frecuentes los reproches y sensaciones por las faltas de ortografía, llegando a crear tanto pánico en los alumnos que se inhibe el desarrollo libre de su pensamiento y su capacidad de expresarlo por escrito.

Del mismo modo que se reconoce la transformación constante del lenguaje hablado, también es cierto que no existe inmovilismo en su sistema escrito. Por eso, muchos autores reconocen la necesidad de reforma periódica de la ortografía. Mientras tanto, se trata de adoptar metodología y actitudes educacionales más propicias para su enseñanza.

En la aritmética:

Son muchos los niños que no aprenden fácilmente la noción de números, las operaciones, fracciones, problemas, etc., por causas que no se deben a Dificultades Específicas de Aprendizaje. Los problemas masivos del aprendizaje de la aritmética aumentan progresivamente con la evolución escolar. Sin embargo, básicamente, todos los alumnos tienen la posibilidad de aprender nociones matemáticas, investigaciones basadas en el análisis factorial rechazan la hipótesis de la existencia de una aptitud especial para la aritmética propia de algunos privilegios. Se ha llegado a la conclusión de que la mayoría de las personas de inteligencia normal pueden realizar los aprendizajes matemáticos que domina un ingeniero.

Se han formulado diversas interpretaciones de hipótesis relacionadas con dificultades para las matemáticas que se refieren a las siguientes causas:

a) Emocionales: se describe el terror de las matemáticas o complejo antimatemático originado en experiencias y prejuicios familiares o en el medio social circundante. Se completa el impacto que se produce en alumnos que se hallan en plena crisis secundaria se comienza repentinamente a enseñar esta disciplina con nuevas exigencias lógicas y mayor rigor y lenguaje.

b) Educacionales: se consideran éstas como las causas más responsables del fracaso masivo en las matemáticas, ciencia cuya importancia se acentúa ante las exigencias actuales de la revolución científica técnica.

Las causas educacionales ya mencionadas para los fracasos masivos en la lectura y escritura son igualmente válidas para los fracasos en la aritmética. Además una mayoría de investigadores están convencidos de que existen grandes errores en el currículo con respecto a los contenidos de las matemáticas. En consecuencia, se está prestando gran atención a estos aspectos metodológicos sobre la base de experiencia que se apoyan en diversas hipótesis.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2005) América Latina y la crisis mexicana: Nuevos Desafíos
- Burgos J. (2008) Corrientes del Pensamiento Pedagógico. Apuntes para la Unidad Curricular Didáctica. Programa de Humanidades y Educación. LUZ-COL
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860. 30 de diciembre de 1999.
- Cárdenas, A. (1995). Plan de Acción. Ministerio de Educación. Caracas.
- Declaración de los Derechos Humanos. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 1948. Publicada en Gaceta Oficial # 323.
- Decroly Ovidio (2004) La Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz por los Juegos Educativos. Madrid, Beltrán.
- Ferreiro, E. (2007). Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita Dentro del Proceso Escolar. Lectura y Vida.
- Kliksberg, B. (2001). Inequidad en la Educación en América Latina. **Revista de Ciencias Sociales**. Vol. II. N° 1, Enero-Abril, pp 9-22. FACES-LUZ
- Lerner, Delia Z. (2006). **El Aprendizaje de la Lengua Escrita en le Escuela**. Editorial Kapeluz. Venezuela.
- Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. (2003). Plan decenal de educación. 1993-2003. Versión Completa. Caracas.
- Ministerio de Educación. Educación Especial-Venezuela. (1996-2007) Año VI. Estadística.
- Pérez, I. (2000). Dos líneas y una Modalidad Investigativas. Impresión: Ars gráfica, S.A
- Piaget, J. (2004). Hacia Dónde Va la Educación. Editorial Paidós. Argentina
- Rondón, R. (2000). **Las Funciones del Director**. Revista de estudios interdisciplinarios Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín (URBE). Volumen II. N° 2.
- Rondón, R. (1998). Reflexiones en Torno al Termino Dificultades de Aprendizaje. Periodico El Núcleo. La Universidad del Zulia. Año III. Número 17
- Smith, F. (2007). **Comprensión de la lectura**. Editorial Trillas. México.
- UNESCO (2007). Cerrando la Brecha en Educación y Tecnología en America Latina. Foro realizado en México.DC.