

CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE DEFICIENTES MENTALES

LECTURA - ESCRITURA - CALCULO

ISABEL DÍAZ ARNAL

Vamos a ocuparnos en el trabajo que encabeza estas líneas de las particularidades que presenta el aprendizaje de los deficientes mentales respecto de las materias instrumentales—lectura, escritura y cálculo—, poniendo de relieve las dificultades que implica su proceso y exponiendo al mismo tiempo las posibilidades y modos de actuar en pro de la corrección de las mismas. Decimos *modos de actuar*, y no *normas metodológicas*, porque, de hecho, no lo son, al menos en lo que tienen de sistemático y estandarizado, los procedimientos metodológicos y su valor de receta o fórmula estereotipada aplicada al sujeto sin más.

Añadiremos, para conocimiento de los lectores, que el bagaje con que contamos para desarrollar este tema está fundamentado en la realidad viviente, en el contacto directo de una quincena ininterrumpida de años con deficientes mentales, con oligofrénicos en recuperación, cuyo tratamiento se verifica en internado. Y hacemos esta aclaración no para avalorar el trabajo, sino para destacar el punto de par-

tida, esencial en toda investigación e imprescindible cuando se trata de esta categoría de sujetos. No sería lo mismo enfocar este aprendizaje como un estudio de laboratorio, desconectado de la realidad del deficiente, que partiendo precisamente del mismo a través de su reeducación diaria. La contrastación científica que ofrece el último está descartada del primero.

I. LA LECTURA Y LAS DEFICIENCIAS EN SU APRENDIZAJE

Los padres tienen gran deseo de ver leer a sus hijos, pues parece que este bosquejo de ciencia implicado en la lectura es para ellos el símbolo de la puerta abierta al conocimiento. «Fulanito—se dice en cualquier familia—sabía leer de corrido a los cuatro años.» Es preciso, pues, que el primo o el hermano del mencionado haga otro tanto, so pena de defraudar.

Pocos padres tienen la sabiduría de explicarse que la lectura implica una cierta madurez de espíritu. No se gana nada con querer forzar la adquisición del lenguaje y hacer aprender a leer, cueste lo que cueste, al precio de un esfuerzo desmesurado, sin tener en cuenta la edad favorable para este aprendizaje.

En todo caso, un niño normal aprende, en general, sin esfuerzo, entre cinco y seis años; basta que al final del parvulario, hacia los seis o siete años, el niño que pasa al grado elemental de la enseñanza sepa leer con cierta rapidez y aprender sus lecciones solo.

Cuando esto no sucede de modo más o menos aproximado, estamos frente a pequeños disléxicos, es decir, frente a niños que presentan deficiencias en su lenguaje, diferentes en grado y en causa, pero que todas necesitan de una reeducación especial para eliminarlas hasta el máximo.

¿Qué es preciso para aprender a leer con soltura?

Se requiere ser bastante observador para discernir las pequeñas formas que son las letras y tener la suficiente memoria visual para identificarlas. Es necesario también ser capaz de acordarse del sonido que las acompaña. Pocos niños hay que no aprendan con facilidad «sus letras»; pero esto no es leer todavía, ya que no hay verdadera lectura mientras no se da la comprensión del mecanismo en virtud del cual un signo a la izquierda de otro determina una unión. Este proceso resulta aun sencillo si no hay más que asociaciones de dos términos conformes con el principio anterior. Pero hay signos escritos a la izquierda que no se pronuncian (huevo, hueso, en que la *h* no cuenta).

Y no digamos nada de las lenguas extranjeras: la francesa o inglesa, por ejemplo, en que los signos que forman la estructura de la palabra unas veces se pronuncian y otras no; o las grafías complejas, en las que los signos forman una combinación donde los elementos, cada uno de ellos, no tienen su valor habitual (ai = e, eau = o, etc.).

Hay, sobre todo, en el aprendizaje de la lectura, la percepción de los grupos a constituir en el curso de la palabra para que la estructura de la forma, del sonido y del sentido aparezca simultáneamente. Es aquí donde se encuentra la mayor dificultad; la percepción visual de los grupos significativos es bastante ardua, y para enmascararla es por lo que los primeros libros de lectura muestran con frecuencia los cortes silábicos («La ma-ri-po-sa vue-la»). Esto es, por otra parte, practicado de tal modo, que contribuye más bien a deformar la palabra que a facilitar la lectura, al introducir una deformación fonética que presenta no pocos inconvenientes.

Y no podemos regocijarnos de facilitar su tarea, pues, a pesar de una multitud de alfabetos, silabarios y métodos de lectura, sometemos el espíritu lógico del niño a rudas pruebas. ¿Acaso no implica dificultad de comprensión que la *c* con la *a*, *o*, *u*, tenga sonido semejante a la *ka*, *ko*, *ku*,

mientras que con la *e*, *i*, se asimila en su sonido a la *ze*, *zi*; que la *y* sola suena como la *i*, y en cambio acompañada de vocales se pronuncia parecida a la *ll*; o que la *r*, según su situación en la palabra, suena como *er* o como *rre*? No hay necesidad de multiplicar los ejemplos para poner de relieve lo difícil que es llegar a leer de modo perfecto.

Unas veces se invita al pequeño a que siga con el dedo las formas de las letras sin pronunciar nada, otras se le pide que articule; en unas ocasiones se le exige la discriminación de sílabas enteras sin significación alguna y en otras se le someterá a leer palabras que tienen sentido. El colmo de la falta de lógica se alcanza si se somete al pequeño a varios de estos métodos simultáneamente.

¿Es válido cualquier método para llegar a leer?

Parece que no hay ningún inconveniente si el espíritu del niño es ágil y no encuentra obstáculos sensoriales o perceptivos. Hay incluso pequeños que aprenden a leer solos y muy pronto. Pero si se quiere ayudar al niño y no entorpecerle, es preferible emplear métodos sencillos y, sobre todo, racionales, no llenando su mente con nociones parásitas. Es un hecho que un número creciente de niños, desde hace algunos años, aprenden penosamente a leer o no llegan a leer nunca. Estos fracasos nos obligan a compensar el inconveniente o a evitarlo, si se puede.

Las razones del fracaso son varias: por un lado, las clases sobrecargadas no permiten al educador hacer trabajar tan eficazmente a los niños; por otro, el mismo estado de éstos, distraídos e inatentos durante las horas de clase, demasiado numerosas. A veces, también los métodos, aunque en este caso, junto a la insuficiencia del método, se da demasiado poco esfuerzo analítico o se olvida casi totalmente. Esto da lugar a que los niños lean de modo aproximado y no perfecto, o sea, que «sepan su libro» y no sepan verdaderamente leer.

Orientaciones prácticas en el tratamiento de disléxicos.

Si en el curso del aprendizaje de la lectura, en el segundo trimestre, el profesor o los padres comprueban que un niño no puede leer, es preciso determinarse en un sentido de búsqueda de la causa y del remedio.

La reacción habitual es regañar al muchacho, partiendo de la idea de que no lo consigue por distraído, perezoso o tonto; la mayoría de las veces no se trata de ello: el niño no lee porque no puede. Es preciso entonces buscar la causa mediante un examen que permita descubrir el motivo del fracaso y ponerle remedio.

Primeramente será preciso aplicarle un *test* de nivel mental. Muchas madres dudan en recurrir a esta medida, temerosas inconscientemente de que esta prueba ponga en evidencia un retraso, cuando, si éste existe, no es ignorándolo el medio de hacerlo desaparecer.

Si el examen muestra que un niño de cinco años resuelve penosamente las pruebas de cuatro años, tratándole como de cinco se le impone una tarea que él no es capaz de realizar bien: se ha comenzado demasiado pronto. Será preciso limitarse a ejercicios sensoriales que ejerciten la atención del niño y obren sobre sus capacidades de observación.

Pero en ocasiones acontece que el examen descubre otras particularidades. En efecto, el niño puede tener dificultades para reconocer la orientación de los signos, exclamando: «Es parecido», al mirar la *b*, *d*, *p*, *q*, pues no se ha dado cuenta más que de la forma, y no de la disposición en el espacio. Puede también ser incapaz de discernir globalmente las cantidades II, III, IIII, y embrolla las *m* y las *n* y las *nm* y *mn*. Puede, finalmente, tener dificultad o trastornos de representación del espacio y no hacer diferencia entre un sentido y su opuesto; es decir, que en presencia de una sílaba o de una palabra comenzará la lectura bien hacia la derecha, bien hacia la izquierda, leyendo *la* en vez de *al*, o utilizando en el curso de una palabra tan pronto un sentido

como el opuesto; por ejemplo: *comprado* lo leen *compardo*, *teniendo* lo hacen *teni-nedo*, *nos* en lugar de *son*, etc.

En definitiva, el niño es un disléxico, cuyas dificultades será indispensable corregir mediante un método apropiado. Las regañinas sólo servirán para contristar al pequeño y hacerle odiar las tareas escolares.

Nos resta el caso del retraso en el lenguaje. El niño empezó a hablar tarde o mal, e incluso su lenguaje es todavía defectuoso. Si existen trastornos de la palabra, defectos de articulación, alteración de la forma de las palabras, mala organización de la frase, es necesario ponerles remedio, porque muchas veces una pronunciación defectuosa es consecuencia de errores ortográficos.

Pero el papel principal lo desempeñan las confusiones de orden perceptivo. Por ejemplo, un niño que dice *pon pon* en vez de *bombón* corre el peligro de no poder distinguir la *p* de la *b*, si auditivamente no nota la diferencia. Pues si la representación mental que el niño tiene de la palabra es defectuosa o demasiado ligera, no podrá evocarla correctamente cuando trate de escribirla, y no dará de ella más que un bosquejo grosero. Hay faltas de ortografía que traicionan un retraso de palabra actual o recientemente compensado.

A pesar de todo, más que sentar el principio de que todo niño que ha comenzado a hablar tarde o mal (incluso si este estado de cosas está compensado aparentemente a la edad de la lectura) no aprenderá a leer con facilidad, vale más, en todo caso, asegurarse de que no hay aún secuelas de trastornos perceptivos en los dominios auditivo y visual. Si perdura alguna anomalía—y pruebas apropiadas permiten descubrirlo—, será preciso enseñar la lectura con un método especial, sin imponer al sujeto las veleidades e incertidumbre de un tanteamiento inoportuno.

Actuación idónea ante estos defectos.

Como los niños disléxicos tienen dificultad en retener el valor de las asociaciones de los signos y de los sonidos, se

debe recurrir a procedimientos especiales que los ayuden en el acto de memorización y compensen las lagunas perceptivas.

Para subsanar en lo posible la laguna perceptiva—esto es, para que el niño no confunda lo alto con lo bajo, la derecha con la izquierda—, se le harán ejercicios sobre él mismo y en el espacio, desde un plano vertical y después sobre el horizontal en estas cuatro direcciones. Cuando no cometa errores en los ejercicios de reconocimiento, hechos en grandes dimensiones, en una primera fase, los practicará después sobre figuras del tamaño de letras grandes.

Además, en el aspecto fonético, las letras no se le nombrarán como cuando se recita el alfabeto—«eme», «erre», «ele», etc.—, sino solamente pronunciadas con su valor fonético: «me», «le», etc. Esto reduce los fonemas a su ruido característico, o sea, sólo a lo que es útil para la reconstitución de la estructura sonora y la significación o grafía a que se refiere.

Gestos de condicionamiento durante el aprendizaje de la lectura permitirán reforzar la evocación de la relación sonido-signo, tan frágil en los deficientes de lenguaje; ahora bien, como medio mnemotécnico, durante el aprendizaje, serán abandonados en cuanto que la relación o asociación sonido-signo haya adquirido solidez. Estos gestos son de duración variable según los niños; el hábito solamente evita al educador el dudar sobre el tiempo de su empleo, pero en principio se puede afirmar que los gestos caen por sí mismos en desuso cuando ya no son útiles. Algunos niños no los necesitan más que varios días, mientras que otros recurren a ellos durante varias semanas.

Por último, adquirido el mecanismo de la lectura, se practicará, como en todos los métodos, con ejercicios de aceleración y comprensión del texto, sobre los cuales no es preciso insistir.

En conclusión, ante los primeros fracasos escolares provocados por el aprendizaje de la lectura los padres no deben dejarse llevar de sus reacciones afectivas. Por el contrario,

tratarán de comprender el caso y consultar sobre lo que pueda ayudarlos a descubrir, desembrollar y resolver su problema, evitando inquietar al niño y sobre todo infligirle sanciones inmerecidos. Si se desea que el niño no tenga odio a la escolaridad, es necesario procurarle el medio de triunfar sin angustiarse, pues no hay que olvidar que el niño trabaja en la medida en que tiene éxito.

Hasta qué grado de deficiencia es posible aprender a leer.

Las afirmaciones que hacemos a continuación arrancan directamente de la realidad vivida y percibida incluso en una perspectiva estadística de casos presentados, pero no se puede olvidar que esta realidad es una parcela de la totalidad, por lo cual la apreciación particular que de ella se deriva no tiene una valoración universal. No obstante, estamos convencidos de que si existe alguna discrepancia en la contrastación de las diversas realidades concretas que integran la educación del deficiente mental en los diversos países, es en lo aleatorio, en el matiz de una cuestión; pero en el núcleo se da una semejanza tan acusada que se acerca muchísimo a la identidad del contenido.

Es opinión bastante divulgada y no muy bien comprendida que por debajo de un cociente intelectual de 50 es inútil molestarse en enseñar al deficiente mental, en darle una instrucción literaria, leer, escribir. Esta opinión es muy relativa, porque depende del modo de obtención del cociente mencionado. Podemos haber llegado a este resultado por la adición de pruebas salteadas, superadas a lo largo de varios años sin tener apenas positivos años completos; o, por el contrario, el cociente se ha obtenido porque el deficiente ha superado totalmente en todas sus pruebas un número de años mentales que es justamente la mitad de los que posee cronológicamente. Ambos tienen el mismo cociente, y las posibilidades mentales son muy diferentes. Mi opinión es que, de no ser marcadamente profundo, se puede intentar la enseñanza de la lectura y escritura, aunque, naturalmente,

lleguen a meta diferente según el grado de la deficiencia.

La debilidad mental encuadrada por Terman entre 50 y 70—como cocientes inferior y superior, respectivamente—*es susceptible del aprendizaje de la lectura*. Nuestra casuística nos ha demostrado que por encima de 70, y hasta de 85, la lectura no presentaba serios obstáculos en su proceso de adquisición. Realmente, no tiene nada de extraño, ya que estas edades mentales están muy próximas a 90, cociente que expresa la mentalidad normal media.

Ahora bien, en el intervalo 70-50 no se da una uniformidad entre los deficientes, como es natural. La comprobación de este hecho en el contingente de pequeños que han frecuentado el Instituto para su reeducación nos permite afirmar que los comprendidos entre 70 y 60 han sido capaces de aprender a leer con cierta expresión, aunque no tengan la fluidez de la lectura correctamente aprendida por un normal. Dominan, sin embargo, la composición y estructura de las palabras y sílabas, por compuestas y complicadas que sean las letras que las formen. Es infrecuente encontrar en ellos dificultades de percepción auditiva o visual de la grafía. Únicamente el tiempo de aprendizaje es mayor que el requerido por el niño normal, pero el deficiente mental de grado ligero llega a leer, comprendiendo y haciéndose comprender de los demás.

Los deficientes cuyos cocientes se encuentran entre los rangos 60 y 55 llegan a leer con torpeza, que no les abandona casi nunca; esta torpeza significa que les cuesta siempre más tiempo que a los anteriores, y que, aun aprendidos todos los signos y sonidos, no puedan superar la vacilación y el equivocarse en sílabas compuestas e inversas que forman la estructura de una palabra. Pero se hacen con la lectura y pueden enterarse del contenido de periódicos, libros sencillos y hasta de manuscritos. Las dificultades de lenguaje por mala percepción de la situación de las grafías se dan con alguna frecuencia en ellos, pero no constituye una característica definitiva de los mismos, pues hay muchos que no las presentan.

Son capaces de aprender parcialmente los deficientes cuyos cocientes se enmarcan entre 55 y 45; a éstos les es accesible la lectura de frases y párrafos en los que las palabras no contengan sílabas compuestas de demasiadas consonantes. A mi entender, se pueden comparar a los semi-analfabetos normales, ya que no dominan la lectura plenamente, pero tampoco son analfabetos en el pleno sentido de la palabra.

Ya entre 45 y 35 no puede hablarse de aprendizaje de lectura propiamente dicha, aunque sean susceptibles de aprender las vocales y dos o tres consonantes (*m*, *t*, *n*) en combinación con ellas.

Aunque prácticamente son incapaces de leer, por su incapacidad de fijar los sonidos y los signos, pueden hacerse con un lenguaje oral amplio que les reporta enorme utilidad. Por debajo de estos cocientes no se ha dado ningún caso de verdadero aprendizaje de la lectura. El lenguaje oral, desde luego, es posible en cocientes bajos, mejorando notablemente cuando hay trastornos de pronunciación. Como cada niño es un caso particular, hay que intentarlo siempre, pues los esfuerzos no resultan baldíos.

Cómo actuar en el aprendizaje.

Hay que valerse de la intuición y de la acción, recordando siempre que la mentalidad del deficiente es concreta, no comprende el terreno de lo abstracto y requiere de todos sus sentidos para fijar lo que va aprendiendo.

Los *manuales* de lectura no deben ser excesivamente ilustrados, porque el fenómeno de la escisión de la atención es una realidad en la psicología del deficiente, y la decoración profusa del manual le distrae la atención del objetivo fundamental, y se fija en detalles que no favorecen su aprendizaje. Ahora bien, todo lo contrario sucede si el manual es exclusivamente dedicado a lenguaje; la ilustración coloreada y abundante es el estímulo mejor para provocar en el deficiente el deseo de hablar y su ejercitación, ya que hay nu-

merosos detalles que proporcionan caudal de vocabulario.

La sencillez y siluetado escueto de formas y decoración deben caracterizar al manual de lectura, puesto que el recargado en las grafías de las letras crea dificultades en el momento de ser reconocidas por los deficientes; no obstante, nunca debe faltar la estética mínima y la claridad del fondo, frente a las formas impresas que se destacan notablemente.

En los métodos didácticos a seguir en el aprendizaje de la lectura, cuando se trata de niños deficientes no cabe pronunciarse por uno determinado, porque falla para unos mientras para otros es aprovechable. El educador especial debe conocer la diferente panorámica de metodologías de la lectura, porque le presta una fundamentación indispensable, pero siempre tendrá en cuenta que la mentalidad del deficiente es primitiva, concreta; en ella no se dan las relaciones lógicas del mundo abstracto. Las operaciones de desmembración de frases en palabras y éstas en sílabas supone algo tan complicado para él, que no lo entiende y no lo fija, sirviendo de obstáculo para su aprendizaje más que de apoyo. Es un hecho comprobado que el valor de transferencia del ejercicio, positivo en los niños normales, tiene con frecuencia sentido negativo en los deficientes mentales, por lo que es indispensable elegir el ejercicio idóneo para no inutilizar los esfuerzos pedagógicos.

Lo más recomendable y lo que hasta ahora ha dado mejores resultados es la presentación de esquemas sencillos, grafías claras; conocimientos de vocales primero, consonantes después; en tercer lugar, fusión de ambas para formar sílabas y palabras. Esto por lo que se refiere a los deficientes mentales de cocientes por debajo de 60, puesto que los de grado ligero tienen una mayor semejanza con los normales y, por lo tanto, son más susceptibles de aprovecharse de los procedimientos que con ellos se emplean, aunque en menor grado.

Los medios para iniciarse en la lectura se basan en la

repetición continuada de *manualidades, juegos y dibujo*. Estos consisten esencialmente en:

— Repaso de siluetas de letras coloreadas y rellenas; recortado y picado de las mismas en cartulina.

— Perfilado de plantillas, dejando en blanco las letras y coloreando los huecos interiores.

— Loterías de letras (mayúsculas y minúsculas) de imprenta y cursiva, muy eficaces para el reconocimiento y afianzamiento de las letras aprendidas.

— Alfabetos móviles, letras siluetadas que se insertan en canales de plástico. Dominós de letras.

Ejercicios mentales en consonancia con lo aprendido paulatinamente:

1. Pedir que digan palabras que empiezan por las vocales; después, por una consonante (la *m*, por ejemplo), y en un tercer grado de dificultad, exigir que empiecen por *ma*, *me*, *mi*, etc. Finalmente, pedir que digan ya un número determinado de las mismas: tres o cinco que empiecen con una misma sílaba; esto los obliga a fijar el interés y la atención en una sola forma y sonido y a seleccionar de entre las palabras que conocen las exigidas en el ejercicio.

2. Contar las «*es*» de un párrafo escrito y poner el número encima de cada palabra, complicando el ejercicio progresivamente con el tachado simultáneo de otras vocales y de consonante con vocal.

3. Tachar de un color las «*eses*» y de otro las «*eles*» insertas en un trozo escrito.

4. Contar todas las letras de cada palabra. De gran interés para apreciar si consideran como dos la *ll*, o la *n*, o la *ch*, y como tres la *m*.

5. Completar palabras cortadas en el texto. Partir de viva voz y por escrito las palabras en sílabas y juntar las sílabas separadas en palabras.

Casos que suceden y dificultades que se presentan en este aprendizaje.

El tachado y recuento de letras en el texto ha puesto de relieve que las mayúsculas, que son distintas en su representación gráfica de las minúsculas, pasan inadvertidas para ellos y no las controlan.

Las iniciales de palabra mayúscula se les pasan también, aun conociéndolas. Se capta mejor la letra del centro de la palabra, quizá por el contraste con las de los extremos. La mayúscula que les pasó inadvertida la reconocen después al obligarlos fonéticamente a repasarlas.

Las consonantes que son fáciles de aprender son las que no presentan confusión gráfica ni fonética: *m, n, t, s, l*.

Presentan *dificultades*: la *ñ* y la *n*, porque la atención a la tilde es mínima; la *p* y la *q*, y la *b* y la *d*, sobre todo en caracteres de imprenta, por su forma idéntica, aunque en diferente posición; la *c*, por su doble pronunciación débil o fuerte, que la confunde con la *z* o con la *k*; la *r*, por su sonido fuerte al principio de palabra y suave entre vocales; la *y*, por su sonido como vocal considerada aisladamente y prácticamente igual a la *ll* acompañada de vocales; los sonidos *que, qui* y *gue, gui*, por su parecido gráfico globalmente apreciados; la *x*, por su semejanza con la *s* en el sonido.

Por último, las transposiciones del orden de letras en sílabas compuestas: *tro* en lugar de *tor*, y viceversa; *bol* en vez de *blo*, etc.

Dificultades que no tienen otra explicación que la mentalidad deficitaria, ya que la fijación de los fonemas se realiza en ellos por medio de clisés repetidos a base de ejercicios, no dándose la asimilación de relaciones simbólicas que en el normal se da. De ahí la lentitud de su aprendizaje por ser todo intuitivo exclusivamente, sin suposición lógica alguna.

Para salvar progresivamente estas dificultades se acude a los siguientes procedimientos:

1. Palabras clave que dan seguridad al niño respecto al empleo de las consonantes con doble sonido. Estas le sirven

de punto de apoyo y las fijan de modo definitivo: *casa* servirá para todas las fuertes, y todas las que empiecen por *ca* ya no le ofrecerán duda; *cena*, para las débiles, y ya él mismo se refiere a la palabra clave y evita el error; la *y* es como la *i* siempre que está sola, y cuando va acompañada, siempre como *ll*.

2. Las de forma idéntica *b* y *d* las identifica con *balón* y *dedo*, y la *p* y *q*, con *papá* y *queso*. La distinción entre el *que*, *qui*, y el *gue*, *gui*, se hace con la palabra *gato*, haciéndoles ver el rabo inferior de la letra *g*, en contraposición al palo sencillo de la *q*.

3. La *x* se le asimila en sonido a la *s*, pues los matices fonéticos no alcanzan a su mentalidad, y es mejor que la pronuncie como *s* (como vulgarmente se hace en el lenguaje corriente) que no la sepa pronunciar.

4. Las transposiciones de letras de una sílaba se corrigen haciéndoles ejercicios de pronunciación de la consonante y vocal unida en el caso de *tor* y la consonante sola y después la otra consonante con su vocal en el caso de *tro te-ro*. La rapidez en la pronunciación lleva a la emisión correcta del fonema después de un período de ejercicio, después del cual se abandona este artificio.

La mímica en cantos y juegos, en representaciones mudas para que las demás hablen, facilita mucho la comprensión de la acción y su expresión por la palabra adecuada. Lectura del rostro, del cuerpo entero, que es más accesible hasta para quienes el déficit mental no permite la asimilación de los símbolos gráficos convencionales que constituyen el lenguaje.

II. LA ESCRITURA EN LOS DEFICIENTES MENTALES; PARTICULARIDADES

Es natural que se deba simultanear la lectura con la escritura, ya que se fijan recíprocamente sonidos y grafías. Vamos, pues, a ocuparnos ahora de la escritura en los defi-

cientes mentales, en la que muchos de los ejercicios descritos anteriormente tienen aquí su lugar.

En primer lugar, es más asequible el escribir dibujando, aunque no se domine la lectura. Es necesario que, previamente al dictado de letras y palabras, el deficiente esté acostumbrado a la copia, porque ésta facilita la fijación visual de la grafía y el sonido que le corresponde.

Por ello: dibujo y copia de letras sueltas, palabras y frases; aprendizaje de las grafías minúsculas primero, mayúsculas después. Ayuda a la diferenciación representativa la asociación de la palabra escrita con la cosa representada (*A* para personas y cosas importantes y *a* para lo menos importante).

Material sensorial, en el que se combinan dibujo y escritura unidos, que facilita y hace más atrayente el aprendizaje:

Letreros a confrontar con dibujos que tienen letrero debajo; después, letreros a colocar bajo dibujos sencillos sin letrero. Trozos de palabras a casar con las palabras mutiladas. Formación de palabras y frases con sílabas y letras sueltas en cartones. Dictado simultáneo de lo conocido y copiado. Partición y unión de palabras en sílabas dentro de un párrafo. Ejercicios de partir y unir los guiones de final de línea.

Mi experiencia me ha demostrado que es mejor, para dar libertad de movimientos a la mano y acostumbrarla al trazado de las letras, el dibujo de siluetas y la copia espontánea de una muestra que el repaso de los trazos de los signos levemente impresos. Debe evitarse todo preciosismo en el trazado de las letras, y, como consecuencia, todo cuaderno o manual que presente un recargamiento de los signos gráficos debe ser desechado como perjudicial para el aprendizaje, por conducir al deficiente a error.

Cuando empiezan a reproducir palabras, comprendiendo sonido y grafía, se los entrena en la adquisición de vocabulario y en la expresión del contenido de las palabras por medio de los ejercicios siguientes:

«*Pon al lado de cada palabra escrita algo que tenga que ver con ella.*» «*Escribe lo que sepas de las palabras siguientes: lechuga, guisantes, etc.*» «*¿Qué es: toser, cantar, ladrar, romper.*» (Acciones.) «*Completa las letras que faltan en los letreros.*» «*Coloca en los huecos las palabras que vayan bien: Un día de ... salió un ...*» «*Describe lo que ves en la postal, a cuyo pie se encuentra unida una hoja de papel.*» «*Resume a tu manera el cuento o historia leídos, las visitas efectuadas o las narraciones que tú te imaginas.*» Esto favorece la espontaneidad, la ideación incipiente, y lleva a ejercitar la redacción.

La *evolución de la escritura* tiene también un paralelismo con la lectura en el proceso de aprendizaje. Mientras que los deficientes profundos son incapaces de cerrar las vocales redondas (*a* y *o*), los que los siguen en orden inmediato superior llegan a copiar casi todas las vocales; los débiles mentales profundos suelen desenvolverse en frases y párrafos no demasiado largos, y, finalmente, los débiles ligeros llegan a escribir corrientemente, aunque con poca ortografía, pero legible en su trazado.

La letra es *más clara y cursada* en los deficientes que aprenden a leer, porque al copiar no lo hacen como un dibujo, sino reproduciendo mentalmente la palabra leída; es más ágil y seguida en sus rasgos. Los que no llegan a leer siguen dibujando siempre que escriben, y su escritura es más cortada y rígida, pues es mera copia gráfica sin la fluidez que da el dominio y la evocación mental del signo. Sus nombres los escriben con cierta soltura, reproduciéndolos por la *gestalt*, aun sin leerlos.

No pasamos a enumerar particularidades del contenido de los escritos porque alargaría desmesuradamente este trabajo.

III. EL APRENDIZAJE DEL CÁLCULO EN DEFICIENTES MENTALES

En esta materia se da una mayor complicación que en las dos anteriores, porque entran en juego tres variables que reunidas componen el número: sonido, grafismo o representación y cantidad que representa ese número. Por lo tanto, hay que proceder sucesivamente a la superación de estos cuatro jalones:

- a) Conocimiento o idea del número.
- b) Asociación de número y grafismo que lo representa.
- c) Mecanismo de la numeración.
- d) Aprendizaje de las operaciones.

El *conocimiento del número* tiende a que el deficiente sepa que tiene un contenido, que responde a algo concreto, sin que nos importe su definición. Es decir, que sepa qué es el 1, 3, 5, 6, etc. El procedimiento para aprender estas cantidades estriba en ensartar cuentas, contar fichas, escuchar sonidos producidos por bolas que caen haciendo ruido o golpes de chasca, oídos con los ojos cerrados. La repetición continuada llevará al deficiente a comprender las diferentes cantidades concretas, y tendremos certeza de que ha comprendido el número cuando de entre un montón escoge el número de bolas o fichas que le hemos exigido.

La *asociación de las cantidades concretas, con sus grafismos correspondientes*, se logra mediante el dibujo de las siluetas o plantillas de los números, como ejercicio manual, y colocando luego conjuntos de objetos con su guarismo debajo (rayas, cruces, triángulos, frutas, hojas, etc.), para fijar los nueve primeros números.

Una vez fijados, alternar la representación de los conjuntos sin los guarismos, y, viceversa, los guarismos sin los conjuntos a que correspondan, para que él los coloque y afirme definitivamente la asociación cantidad (cifra gráfica).

La numeración por encima de 9.

El deficiente sabe ya contar los nueve primeros números, y para ampliarlo se le coloca la serie 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0, y se le enseña a reunir el 1 con cada uno de los números: 1 con 0 = 10, 1 con 1 = 11, y así sucesivamente, procediéndose después del mismo modo con el resto de la serie.

Los colores de las cuentas o fichas pueden tener un valor determinado, sirviendo para destacar una decena, con lo cual se abandona el contar las unidades sencillas, y se hace por dieces: 10, 20, 30, etc. Recurriendo al mismo procedimiento con los cientos. La lectura de los números la entienden equiparando el número de cifras que contiene con el de ce-ros. Es decir, que a los deficientes medios y profundos no les es accesible la desmembración del número en decenas, centenas, unidades, etc. Sin embargo, ellos comprenden con facilidad que si lo forman tres números, es o pertenece a los cientos, y, según la primera cifra, será un ciento, siete, cuatro, etc. Después, las dos cifras restantes él ya las sabe leer, porque las conoce mediante el mecanismo de la combinación automática de los números de la serie del 1 al 9. Como lo más que pueden captar es el orden de las decenas de millar, no hay problema alguno. Sabrán operar aunque no sepan leer correctamente el número que resulte.

Las operaciones aritméticas.

La suma, resta, multiplicación y división no son accesibles sino a los deficientes que poseen un cociente de 50 y superior; por debajo, hasta 40 como máximo, es posible en bastantes ocasiones la suma y en menor grado la resta. Por debajo de estos cocientes lo más que se logra es el conocer los nueve primeros números y su representación gráfica, no siendo imposible que por la percepción de la forma distingan números de dos cifras sin que tengan noción de su contenido como cantidad.

La base de la enseñanza es totalmente concreta, y los

nombres incluso se entienden mejor por «poner» (sumar) y «quitar» (restar), porque opera con cuentas, palillos o botones, fichas, haciendo los montones correspondientes. En la suma se pone y en la resta se quita del que se tiene. Los resultados de las sumas se colocan en un principio abajo, aunque sean decenas. Sólo cuando ha dominado la operación de añadir se le dice que todos los números del resultado tienen una sola cifra, y si sale uno de dos, el uno se añade al que sigue, sin mentar para nada las decenas y demás nomenclaturas. De este modo se logra una suma correcta.

La resta sigue el mismo procedimiento, y como entienden que han de quitar de lo de arriba el número de abajo, si éste es más grande le añaden uno, porque si no no podrían restarlo. Esa unidad añadida arriba sobra, y la juntan a la cifra siguiente del sustraendo, con lo que se soluciona el caso. Cuando han adquirido la mecanización se les enseña a restar diciendo que «de tanto a tanto va tanto»...

La *multiplicación* la realizan mientras dominan la tabla duplicando o triplicando las cifras del multiplicando, cuando el multiplicador es de 2 ó 3. Ello los hace comprobar la simplificación de esfuerzo que el conocimiento de la tabla significa y los estimula en su aprendizaje. La adición de decenas no ofrece obstáculo, porque las colocan sobre la cifra siguiente que han de multiplicar. El cero no vale nada, y cuando han de correr un lugar en los resultados parciales, el único tropiezo es que se comen algún número al multiplicar por la cifra que está tras el cero.

La *división* se comienza con la repartición en grupos concretos de cosas en divisiones por dígitos, pero el dominio de la tabla de multiplicar facilita la resolución mecánica de la cuenta. Cuesta comprender la sucesión de cocientes parciales cuando el divisor es polidígito y, asimismo, el cálculo de la cifra, al tener que rebajar cuando el dividendo está compuesto de varias cifras. El cero no supone dificultad alguna.

Los procedimientos más prácticos en la iniciación al cálculo.

Después de afirmados los nueve primeros números, se los asegura en la numeración correlativa por medio de ejercicios de escritura de los números en tandas para mejorar su escritura y ver si tienen lagunas. *De dos en dos*, empezando por el 1 y luego por el 2. Después, de tres en tres y de cinco en cinco, hasta un tope determinado. *Averiguar* cuál va delante del 14, por ejemplo, y después, del 25. *Orden*: qué número está ocho puestos antes que el 20, etc. *Lectura de números escritos* y escritura de números dictados. *Asimilación de dibujos* a la forma de los números: 1 al 9. *Completar series de números* e intercalar los que faltan. *Fijación del adiestramiento* en el cálculo por referencia continuada a los objetos y habitación. *Loterías* multiplicadoras, sumadoras y restadoras, cuyo reverso lleva anotado el resultado, que componen un dibujo o lámina. *Recorte de números* de calendarios o de prospectos de propaganda, con los que hacen operaciones. *Planteamiento y resolución de pequeños problemas* de cálculo mental a aplicaciones sencillas de la vida diaria.

Igualmente que al tratar de la lectura, es recomendable el conocimiento de los métodos Guissenaire-Gategnoe, Montessori, en esta materia, para que el educador tenga experiencia y apoyo en la iniciación del cálculo. No obstante, como las metas del oligofrénico son limitadas a este respecto, más que el empleo directo del método es más accesible el uso de materiales que emplea frecuentemente en el ejercicio sensorial, porque le dice más y lo comprende mejor.

Como norma de actuación, es más conveniente no dar nombres que no entienden (decimoquinto, vigésimo, etc., por ejemplo), e igualmente es inútil hablarles en el lenguaje de unidades de primero, segundo y tercer orden.

Igual que en la lectura y en la escritura, se da la transposición del orden de los números, por lo que a veces confunden el 21 con el 12, el 78 con el 87, etc., dada la falta

de distinción de la situación de las cifras. Por otra parte, es frecuente encontrar entre los deficientes que emplean la mano izquierda de modo predominante la escritura especular de letras y números.

* * *

He aquí, esbozados muy someramente, los rasgos característicos del aprendizaje de la escritura, lectura y cálculo en los deficientes mentales, junto a una enumeración sencilla de procedimientos que lo facilitan, contrastados ya en la realidad. No obstante, para detallar muchas particularidades de los tipos más definidos que hemos pasado por alto, nos habría sido necesario disponer de un espacio mucho mayor, lo que haría interminable este artículo, que quizá peque ya de prolijo.

ISABEL DÍAZ ARNAL