



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Propuesta de intervención para niños de 6 a 8 años con dificultades de aprendizaje en la lectura en la identificación de fonemas, que asisten a USAER

T E S I S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

Araceli Gloria Zúñiga

Directora: Lic. **María de los Ángeles Herrera Romero**

Dictaminadores: Lic. **Julia Chimal Pablo**

Dra. **Alba Luz Robles Mendoza**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



AGRADECIMIENTOS



Gracias Dios, porque después de un gran esfuerzo que implicó trabajo, dedicación, compromiso y amor por lo que hago, veo por fin cosechado ese fruto por el cual he luchado todo este tiempo; y del cuál me siento profundamente orgullosa. Gracias por todo lo que me has brindado a lo largo de mi vida.

Agradezco principalmente a mis mamás; a mi mamá Margarita porque sin sus cuidados y amor al inicio y durante toda mi vida no estaría aquí, te quiero mucho; a mi mamá María porque gracias a su esfuerzo, trabajo, noches de desvelo y fortaleza supiste guiarme y encaminarme para que lograra ser lo que soy.

Gracias a mi novio Héctor, que estuvo conmigo en los momentos más difíciles del final de mi carrera y durante todo el proceso de titulación, compartiendo su tiempo, apoyándome y brindándome todo su amor, eres una parte fundamental en mi vida. ¡Te Amo!

A mi hermana Alejandra, que siempre ha estado conmigo, espero llegar a ser un ejemplo para tí; porque yo se que tu puedes. Te quiero mucho.

Agradezco también a toda mi familia; tíos, tías y primos, que de una u otra forma siempre estuvieron ayudándome a conseguir este logro. Ya sea de forma material como arreglando una computadora o ayudando en mis investigaciones o simplemente brindando una palabra de aliento y sintiéndose parte de este logro. ¡Los quiero mucho a todos!

A personas como Álvaro que de manera desinteresada y sin ninguna responsabilidad siempre conté con su apoyo. ¡Gracias!

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la FES Iztacala, porque es un orgullo formar parte de esta máxima casa de estudios que me ha brindado las oportunidades de desarrollarme no solo profesionalmente sino personalmente. Y siempre pondré en alto su nombre.

A mis amigas Jazmín, Karen y Nayeli sin las cuales mi vida en la FES como estudiante no hubiera sido la misma; a Areli y Gabý porque continuamos en este camino hasta llegar a donde estamos. Amistades como las de ustedes son parte de mí. Las quiero mucho a todas.

A mis profesores de toda la universidad porque lograron inculcarme el amor por la psicología, en especial a mi directora Ángeles por su paciencia y compromiso, y a mis asesoras Julia y Alba, gracias por sus consejos; sin ustedes no hubiera podido concluir éste trabajo.

Y finalmente ¡Gracias! A todas las personas que a lo largo de mi vida contribuyeron en mi formación académica, y a todas las personas que se cruzaron en mi vida y me ayudaron a ser lo que soy.

¡GRACIAS A TODOS Y CADA UNO PORQUE FORMAN PARTE DE ESTE LOGRO EN MI VIDA!

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
Capítulo 1 Generalidades de las Dificultades de Aprendizaje	5
1.1 Breve Historia	5
1.1.1 Fase de fundación	5
1.1.2 Fase de integración	9
1.1.3 Fase de proyección	10
1.2 Hacia una definición de las Dificultades de Aprendizaje	10
1.3 Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje	13
1.4 Criterios de exclusión de las Dificultades de Aprendizaje	15
1.5 Etiología de las Dificultades de Aprendizaje	16
1.6 Características de las personas con Dificultades de Aprendizaje	17
Capítulo 2 Dificultades de Aprendizaje en la Lectura	21
2.1 Definición	21
2.2 El proceso de lectura	22
2.3 Factores que intervienen en el proceso de lectura	23
2.3.1 Identificación de fonemas	25
2.3.2 Decodificación de palabras	28
2.3.3 Acceso al significado	28
2.3.4 Integración de frases	29
2.4 Principales dificultades para leer	29
2.4.1 Trastornos en la simbolización	30
2.4.2 Deficiencias en la identificación de fonemas	31

	Pág.
Capitulo 3 Identificación de las dificultades de Aprendizaje en la Lectura	33
3.1 Características de los niños con Dificultades de Aprendizaje en la Lectura	33
3.2 Dislexia	34
3.3 Diagnóstico y Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura	36
3.3.1 Factores Ambientales	39
3.3.2 Factores Orgánicos	41
3.4 Formas de intervención	41
3.4.1 Método para incrementar las habilidades fonológicas	42
3.4.2 Enseñanza multisensorial	43
3.5 Relaciones sociales de los niños con Dificultades de Aprendizaje	45
3.5.1 Problemas conductuales y/o problemas psicológicos asociados a las Dificultades de Aprendizaje	47
Capitulo 4 Propuesta de intervención en las Dificultades de Aprendizaje en la lectura enfocado a la identificación de fonemas	50
CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXOS	67

INTRODUCCIÓN

El panorama actual de lo que se denomina Dificultades de Aprendizaje, ha tenido diversas fases históricas y conceptuales, que le han permitido tener mayor proyección dentro de la educación especial.

Con el surgimiento de la educación especial, enfocada en atender las diversas demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a incapacidades psíquicas, físicas o sensoriales y debido a la amplia variedad de problemas que los alumnos llegaban a mostrar a nivel escolar, aún no presentando una deficiencia física o sensorial, es cuando paralelamente surge el concepto de lo que hoy conocemos como dificultades de aprendizaje.

Con la incorporación del término dificultades de aprendizaje se presenta también la necesidad de llevar a cabo una definición, que permitiera hacer notar cuales eran los niños que por sus características podrían ser incorporados dentro de esta clasificación, ya que dentro del ambiente escolar se llegan a presentar problemas en los alumnos que no necesariamente se consideran una dificultad de aprendizaje.

Del mismo modo se comenzaron a observar y definir cuales eran las principales áreas en las que se presentaban estas dificultades, y se llegó al consenso de que las más comunes son: lenguaje, lectura, escritura y matemáticas, por ser las más mencionadas por diversos autores, aunque también se pueden llegar a presentar de manera combinada o algunas otras.

El presente trabajo estará enfocado a las dificultades de aprendizaje en la lectura, por ser una de las habilidades básicas necesarias dentro del ámbito escolar; donde se suelen presentar diversos problemas de aprendizaje, que en ocasiones no son atendidos por lo que su detección se vuelve complicada y la intervención se suele dar de manera tardía, disminuyendo las probabilidades de los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura de una mejora en esta habilidad, que les permita seguir adecuadamente su desarrollo académico.

Se encuentra igualmente enfocado a la identificación de fonemas, ya que para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje de la lectura, son necesarias habilidades como: la identificación de fonemas, decodificación de palabras, acceso al significado y comprensión lectora, entre otras.

Según la literatura revisada las dificultades en la identificación de los fonemas suelen ser uno de los principales problemas dentro de las deficiencias en la lectura. Este programa pretende servir a los alumnos que asisten a USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), debido a que las dificultades en la lectura se suelen presentar con mayor frecuencia dentro de la educación básica inicial, como es el caso de la educación primaria y principalmente en alumnos que comienzan a leer; por lo tanto los alumnos que presentan alguna dificultad son mas frecuentemente remitidos a USAER para su tratamiento.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es realizar una propuesta de intervención para niños de 6 a 8 con dificultades de aprendizaje en la lectura en la identificación de fonemas.

Para poder llegar a tal objetivo el presente trabajo esta dividido en cuatro capítulos. En el capítulo 1 se trataran temas relacionados a la historia, clasificación y etiología de las dificultades de aprendizaje de manera general. El capítulo 2 se encuentra ya enfocado a las dificultades de aprendizaje que se presentan en la lectura, así como las principales características del proceso lector.

Dentro del capítulo 3 se podrán encontrar, algunas de las principales formas de evaluación y diagnóstico para las dificultades de aprendizaje en la lectura; así como formas de intervención. Para finalmente llegar al capítulo 4 donde se presenta la propuesta de intervención, para niños con dificultades de aprendizaje en la lectura, enfocado a la identificación de fonemas, por ser el objetivo del presente escrito.

CAPÍTULO 1

GENERALIDADES DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El presente capítulo pretende dar una breve descripción de los conceptos necesarios para entender cómo se dio el desarrollo de las dificultades de aprendizaje; para lo cual, se hará una breve descripción, desde la historia, hasta las características que se tendrían que tomar en cuenta para considerar a un niño con dificultades de aprendizaje; para fines prácticos a lo largo del presente trabajo se abreviarán como DA.

1.1 Breve Historia

Para entender cuál es el panorama actual de las DA es necesario tener conocimiento de su historia, por lo que a continuación se dará una breve reseña de la misma.

Para ello se dividirá la explicación en tres fases: fase de fundación, fase de integración y fase de proyección (Miranda, 2000; Aguilera, 2004 y Moreno, 2004) con las cuales coinciden los autores antes mencionados.

1.1.1 *Fase de fundación (1800-1963)*

También denominada “*de los cimientos*”, se caracterizó por el desarrollo de las investigaciones sobre las funciones cerebrales, sus alteraciones y sus repercusiones en el lenguaje y la conducta (Moreno, 2004).

A lo largo de este período que por su duración se considera largo, predominan las investigaciones centradas en las alteraciones sobre el lenguaje y el comportamiento; de las cuales se llegaron a obtener principios que con el paso del tiempo se fueron generalizando hacia los niños que manifestaban problemas similares a los de los adultos.

Con lo anterior poco a poco se fueron sentando las bases de la identidad de las DA. Concretamente aparecieron aportaciones relevantes en el área del lenguaje oral y escrito; las cuales a continuación serán brevemente reseñadas por la importancia que conllevan dentro de la historia de las DA.

➤ *Las aportaciones en el área del lenguaje oral: Gall, Brocka y Wernicke*

En los últimos años del siglo XIX, muchos médicos emprendieron numerosos estudios, los cuales trataban de correlacionar la pérdida de habilidades específicas del lenguaje con un daño cerebral localizado en el córtex (Miranda, 2000).

Una figura pionera dentro de este campo fue la del médico alemán Franz Joseph Gall, que a principios de ese siglo señaló las relaciones entre lesión cerebral y los trastornos del lenguaje, fundamentándose en las observaciones de una serie de pacientes adultos con este tipo de lesiones que habían perdido su capacidad de expresar verbalmente sus ideas y sentimientos. Estos estudios realizados por Gall sobre las patologías del lenguaje fueron continuados por otros médicos eminentes, que dieron impulso al estudio de las afasias, por ejemplo: Brocka, Wernicke o Jackson, los cuales mediante autopsias intentaron precisar las áreas específicas del cerebro que provocaban la pérdida del lenguaje.

Respecto de Wernicke, Moreno (2004) menciona que, durante este periodo logró profundizar sus estudios sobre la afasia y en el año 1908 señaló un área del lóbulo temporal (conocida como área de Wernicke) como directamente implicada en la comprensión verbal y en la asociación de sonidos.

➤ *Las aportaciones en el área del lenguaje escrito: Hinshelwood y Orton*

Después de los estudios que se realizaron sobre las afasias, la aplicación de los conceptos, que surgieron de los ellos no se hizo esperar para aplicarse a problemas de niños que presentaban dificultades de lectura.

Dejerine fue uno de los primeros médicos en informar de un caso de *“dificultad en la lectura adquirida”* (un adulto que a causa de daño cerebral había perdido la habilidad de leer, mientras que conservaba su habilidad en comprender y utilizar el lenguaje hablado). Un informe que Hinshelwood de 1985 sobre la ceguera a la palabra en adultos llevó a Morgan, un médico escolar, a publicar un año después el caso de un chico que 14 años que era incapaz de aprender a leer aunque era competente para la aritmética y su profesor lo consideraba brillante (Miranda, 2000).

La dificultad de la lectura, según Hinshelwood, se debía a problemas en el almacenamiento y retención en la memoria visual de palabras y de letras, mientras que la memoria auditiva permanecía intacta.

Al igual que Hinshelwood, Samuel Orton otro investigador, reconoció que en el retraso lector coincidían una gran variedad de factores causales, excluyendo los casos debidos a retraso mental, deficiencias sensoriales o enseñanza inadecuada.

Tomando como punto de partida su trabajo en Iowa en el año de 1928, Orton afirmó que al menos un 2% de la población escolar sufría dificultades en la lectura con la suficiente severidad como para representar un serio obstáculo en su progreso en la escuela. Asimismo señaló que los casos que había presenciado se caracterizaban por la dificultad en distinguir letras reversibles, tales como: p/b, y d/b, por la tendencia a confundir palabras como: sol/los y, en definitiva, por la frecuentes inversiones de letras, sílabas y palabras.

En palabras de Orton, era como si el niño estuviera leyendo en orden inverso; estas manifestaciones se debían según Orton, al fracaso en el establecimiento de la dominancia cerebral de acuerdo al desarrollo; por lo que conceptualizó la dificultad lectora como un problema evolutivo antes que como resultado de una lesión patológica (Miranda, 2000).

Su propuesta de intervención se centró en lo que denominó *instrucción multisensorial*, la cual consiste en entrenar mediante ejercicios repetidos la asociación del sonido con la forma de las letras, presentándolas visualmente y reproduciéndolas por escrito para fomentar la información cinestésica, hasta que se construyan las asociaciones correctas y se eliminen las imágenes invertidas, así mismo enfatizó la importancia de la metodología fonética, sentando una de las bases teóricas para el desarrollo de la propuesta de intervención al final del trabajo.

En palabras de Moreno (2004) los elementos distintivos de esta etapa, pudieran resumirse en las siguientes características:

- a) Aportaciones de la medicina y la neurología
- b) Investigaciones sobre el cerebro
- c) Interés científico por la conducta anormal
- d) Observación de adultos con lesión cerebral y generalización a niños con igual sintomatología; por lo que se considera que se sientan las bases del estudio de las DA

Antes de pasar a la segunda fase, cabe mencionar que Moreno (2004) y Macotela (1989) agregan a estos períodos la que denominan *Fase de transición*.

Según Moreno (2004) esta posible segunda etapa se caracterizó por la transición del enfoque médico dado a las DA a otros de origen psicológico y educativo.

Además se realizó un intento por traducir los diversos postulados teóricos que se dieron en la fase anterior, y comenzar a poner en práctica los tratamientos hasta ahora descritos; de igual forma se desarrollaron múltiples instrumentos de evaluación y programas de tratamiento (Macotela, 1989).

1.1.2 Fase de Integración

La tercera etapa inicia con la constitución formal del campo de las DA, a partir de la agrupación de las etapas antecedentes, de ahí la denominación de etapa de integración.

Dentro de esta fase Samuel Kirk en su conferencia de la Fundación de Niños con Discapacidades de Chicago, propuso el término *dificultad en el aprendizaje*. Kirk ha sido considerado el padre de las DA, mediante este término trataba de referirse a un extenso grupo de niños que no podían incluirse en otras categorías de desventajas, pero que necesitaban ayuda para adquirir habilidades escolares (Macotela, 1989).

Así pues, el término DA, surgió como una categoría concreta dentro de la educación especial para describir problemas académicos, en particular relacionados con el bajo rendimiento.

Para resumir lo acontecido en esta fase, y según Aguilera (2004) este período se caracterizó por cinco grandes aspectos que son:

- 1) El interés por llevar a cabo fundaciones de nuevas organizaciones específicas del área
- 2) La provisión de considerables dotaciones económicas, así como de una legislación federal diseñada para proteger los derechos de los niños con dificultades de aprendizaje
- 3) La rápida expansión de programas escolares
- 4) La presencia de nuevos grupos implicados en esta área, además de médicos y psicólogos (padres, educadores, especialistas en patologías del lenguaje, investigadores, neuropsicólogos, etc.)
- 5) El uso ecléctico de una amplia variedad de teorías, técnicas de evaluación y estrategias de intervención educativa.

1.1.3 Fase de proyección

Las DA en la actualidad y según Miranda (2000) y Moreno (2004) están suficientemente consolidadas como un área específica. Existen asociaciones influyentes, la legislación protege a las personas con DA, en las escuelas se desarrollan programas o adaptaciones desde preescolar hasta secundaria para atender a estudiantes con dificultades y eminentes profesionales de diversas áreas han llegado a integrarse en este campo. En resumen, el campo de las DA está preparado para su crecimiento futuro.

1.2 Hacia una definición de las Dificultades de Aprendizaje

El término *Discapacidad para el aprendizaje*, tomado de una conferencia pronunciada por Kirk, describe un grupo diverso de trastornos que se manifiestan en serias dificultades en la adquisición y utilización de las habilidades para la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y las matemáticas, en niños que gozan de un nivel intelectual óptimo que no difiere de los escolares considerados como normales.

La fecha reconocida, para su primera definición paralela con las aceptadas en la actualidad, es el 6 de Abril de 1963. En esta fecha un grupo de padres de familia llamado "The fund for perceptually handicapped children", celebraba su primera reunión anual, en la cual Kirk estaba involucrado (Defior, 2000; p.30)

Por lo que el término *Dificultades de Aprendizaje*, se atribuye a Samuel A. Kirk y Bateman (1962/1963) el cual rápidamente se impuso como denominación predominante para designar esta clase de problemas (Citado en: Defior, 2000).

Sin embargo, llegar a una definición concreta de lo que eran las DA específicamente, se convirtió en un proceso amplio, ya que desde años atrás era reconocida la existencia de niños que sufrían de déficits en los procesos lingüísticos o visoespaciales que les llevaban a obtener resultados académicos muy pobres, aunque sin una designación general. Fueron muchas las denominaciones que se le han dado a los problemas de este grupo de niños,

como: discapacidades de aprendizaje, disfunción cerebral mínima, desórdenes de aprendizaje, conducta hiperactiva, desórdenes perceptivos e inmadurez.

No obstante fue hasta Kirk y Bateman (1962/1963) que se logró obtener una definición más concreta de lo que son las DA (Citado en: Defior, 2000). Para ellos las DA consistían en:

“un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, aritmética u otras materias escolares como resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales” (Defior, 2000; p.22).

Es evidente que, en esta definición se comienza a dejar un poco más claro las características de los niños con DA, se aclara que en este grupo no se incluyen los niños que tienen deficiencias sensoriales como: ceguera o sordera; también se excluyen los niños que tienen un retraso mental generalizado que afecta a todos los aprendizajes, o los que han sufrido importantes carencias educativas, ya sea por su procedencia sociofamiliar o por su historia escolar.

Por lo que se podría inferir, que los individuos con DA serían aquellos que tienen dificultades en la escuela en mayor o menor grado y que necesitan una atención educativa especial. Se logró llegar a esta conclusión después de las múltiples investigaciones y discusiones sobre el tema; dentro de estos estudios realizados se encontró, que algunos de los criterios a tomar en cuenta dentro de las DA son: inteligencia normal, discrepancia entre rendimiento y capacidad, fracaso académico, trastornos en los procesos psicológicos y el criterio de exclusión (Defior, 2000 y Santrock, 2002).

Después de lo expuesto anteriormente Defior (2000) propone definir las DA como: dificultades que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que está significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad del niño, un CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes emocionales severos, déficits sensoriales y/o déficits neurológicos.

Así expresa:

“Por definición los niños no tienen discapacidades de aprendizaje sino hasta que presentan problemas académicos. Algunas de las áreas académicas en las que los niños presentan problemas de aprendizaje con mayor frecuencia son: lectura, escritura, lenguaje y matemáticas” (Santrock, 2002; p. 230).

Sin embargo, a lo largo del tiempo han ido surgiendo diversas definiciones, las cuales mantienen ciertas diferencias, prueba de ello fue una revisión realizada por Hamill (1990) (citado en: Miranda, 2000) en la cual consultó 28 libros de texto publicados entre 1982 y 1989; el autor identificó las once definiciones principales sobre DA, y la conclusión que pudo obtener después de esta revisión fue que, dentro de estas definiciones se logró poner de manifiesto que existen nueve principales diferencias que se aprecian entre ellas, éstas son:

- a) Bajo rendimiento
- b) Etiología de disfunción del Sistema Nervioso Central (SNC)
- c) Alusión a procesos
- d) Presencia de las DA a través del ciclo vital
- e) Especificación de los problemas del lenguaje hablado como posible DA
- f) Especificación de los problemas académicos como posible DA
- g) Especificación de los problemas de razonamiento como posible DA
- h) Especificación de otros problemas como: habilidades sociales, orientación espacial, etc., como potenciales DA
- i) Permitir la coexistencia de las DA con otras condiciones de hándicaps¹.

A pesar de todas las definiciones que han surgido, la última definición del “National Joint Committee on Learning Disabilities” (NJCDL) es la que ha conseguido más aceptación y un mayor acuerdo respecto a, qué es lo que los padres y profesionales entienden por DA, ésta es:

“DA es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades, matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose

¹ El término se introdujo en el campo de la educación especial para referirse a las desventajas ocasionadas por la deficiencia y por las que una persona es colocada en situación desigual en la sociedad.

debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estas condiciones o influencias” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988); (citado en: Miranda, 2000; p. 44)

Dentro de esta definición se destacan cinco constructos esenciales que hacen que hasta ahora sea una de las definiciones más aceptadas, éstos son:

- 1) Las DA son heterogéneas, intra y entre individuos
- 2) Las dificultades se dan en habilidades específicamente humanas, como el lenguaje hablado, escrito, razonamiento o habilidad matemática
- 3) Las DA son intrínsecas al individuo
- 4) Las DA pueden ocurrir conjuntamente con otras deficiencias que, en sí mismas no constituyen una dificultad para el aprendizaje
- 5) Las DA no están causadas por influencias extrínsecas

Así, Miranda (2000) y Aguilera (2004) dicen, que a pesar de tener puntos de debilidad, la definición elaborada por el NJCLD es, por el momento, la mejor definición conceptual para describir las dificultades de aprendizaje desde un punto de vista teórico. Por lo que esta definición es la que se tomará para considerar las DA dentro de este trabajo.

Sin embargo esta definición aun en la actualidad esta sufriendo cambios, con la finalidad de tener un mejor conocimiento de las DA que permitan un mejor diagnóstico y por lo tanto una mejor intervención.

1.3 Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje

Miranda (2000) alega que una panorámica similar a la observada en el tema de la definición de las DA, ocurre en la clasificación de las mismas; dentro de este

tema existe una gran variedad en cuanto a las formas de clasificación, a continuación se describirán algunas de ellas.

a) Clasificación de Kirk y Chalfanat

Estos autores optan por clasificar las DA en dos grandes grupos.

1. *Dificultades de aprendizaje evolutivas*: equivalentes a las deficiencias en procesos psicológicos y que implican las habilidades básicas que el niño necesita para tener éxito en las tareas académicas. Este tipo de dificultades se dividen a su vez en dos grandes grupos, primarias y secundarias. Las primarias incluyen dificultades perceptivas, de atención y de memoria, que influyen a su vez en el pensamiento y en el lenguaje oral, que se consideran ya por tanto como secundarias.

La importancia de esta clasificación según el criterio de Moreno (2004) radica en que, tiene en cuenta los aspectos evolutivos del individuo y las posibles deficiencias que pueden presentarse durante el proceso de desarrollo.

2. *Dificultades académicas*: que representan los problemas que experimentan fundamentalmente los niños en la adquisición de los aprendizajes fundamentales como: a) dificultades en la lectura; b) dificultades en la escritura; c) dificultades en el deletreo/expresión escrita, y d) dificultades en la aritmética.

b) Clasificación de Wong

Berenice Wong (1996) también ha desarrollado una clasificación de las DA, que incluye tanto dificultades académicas como no académicas, bajo la misma línea de Kirk, pero con la diferencia que omite la atención como una de las áreas propias de las DA (citado en: Miranda 2000).

c) *Clasificación de Padget*

Fundamentándose en los resultados de investigaciones neuropsicológicas y educativas, Padget (1998) reduce los tres dominios en los que se manifiestan los síntomas centrales de los diferentes tipos de DA en: problemas en la comprensión oral, en habilidades básicas de lectura y en razonamiento/cálculo matemático. Es más, considera que la comprensión oral y las habilidades básicas de lectura, son los síntomas nucleares de las DA, mientras que los problemas en la expresión oral, comprensión de la lectura y expresión escrita constituyen síntomas secundarios, que pueden comprenderse mejor como consecuencias de los déficits en las otras habilidades (citado en: Miranda, 2000).

1.4 Criterios de exclusión de las Dificultades de Aprendizaje

Después de los problemas para llegar a un acuerdo sobre la definición de las DA, existe otro desacuerdo entre los especialistas, éste está relacionado con los criterios que se tendrían que tomar en cuenta para considerar a un niño con DA. Estos criterios son:

1. *Criterio de exclusión:* Este criterio intenta diferenciar las DA de otras dificultades. Establece que deben excluirse una serie de problemas tales como los causados por deficiencia sensorial, mental, emocional, privación sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos (Defior, 2000; Miranda, 2000).
2. *Criterio de discrepancia:* De acuerdo con este criterio, las DA se caracterizarían por una falta de concordancia entre el resultado real de aprendizaje y el esperado en función de las capacidades cognitivas del individuo (Defior, 2000; Miranda, 2000).

Myers (1999) concuerda con el criterio mencionado arriba, aunque él lo define cómo; *principio de disparidad* el cual refiere que el niño con DA se señala por una diferencia notable entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo.

3. *Desviación con respecto al curso escolar*: Que sería la forma más simple de establecer la discrepancia. Un niño tendría DA si su rendimiento está 1 o 2 años por debajo del nivel escolar que le correspondería por su edad, siempre y cuando se controlen otros factores influyentes como el cociente intelectual (Defior, 2000).
4. *Criterio de especificidad*: Pretende especificar en qué ámbitos se producen las DA. Las DA se manifestarían en el aprendizaje de una o dos materias, lo que ha llevado a dar una denominación específica a cada dificultad en función del tipo de problema (dislexia, disgrafía o discalculia, etc.) (Defior, 2000; Miranda, 2000).

1.5 Etiología de las Dificultades de Aprendizaje

Según Defior (2000) en la actualidad, el principal supuesto sobre la etiología de las DA es que resultan de una perturbación neurológica que afecta funciones cerebrales específicas y necesarias para la ejecución de determinadas tareas.

Gearheart (1987) menciona:

“... es pertinente observar que la causa u origen de éstas, se considera, por lo general, relacionada con la forma en que el sistema neurológico cerebral manipula las diversas señales sensoriales que recibe” (Gearherat, 1887; p. 9)

De esto se deriva que las DA se consideren intrínsecas al individuo y los factores ambientales se consideren factores excluyentes, aunque de cierta forma estén asociados a los trastornos. Origen con el que concuerda Myers (1999) al mencionar que las DA se consideran como síntomas de condiciones internas que existen en el niño.

Probablemente, la mayor parte de los casos de DA, son de etiología desconocida u oscura; por lo tanto, las DA por lo general se definen, basándose en la sintomatología, sin prestar debida atención a cuál podría ser su causa.

De esta forma, Macotela (1989) menciona, que los problemas de aprendizaje en muchos casos son el resultado de la combinación de factores y no de la determinación de uno solo. En consecuencia afirma, que la corrección y prevención de los problemas de aprendizaje requiere de cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje.

1.6 Características de las personas con dificultades de aprendizaje

El término *características* se refiere, a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observadas en individuos que presentan problemas de aprendizaje. De esta forma se reconoce entre profesionales la enorme diversidad de manifestaciones que suelen mostrar los niños que presentan alguna DA, no obstante existe un acuerdo respecto de dos aspectos comunes que muestran todos los niños con problemas:

1) La existencia de retraso académico y 2) la discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real (Macotela, 1989; Myers, 1999 y Santrock, 2000).

Siguiendo con la descripción, Santrock (2002) menciona una serie de características que se relacionan con los niños que presentan alguna DA, éstas son:

- 1) Son de inteligencia normal o superior
- 2) Tienen dificultades en al menos un área académica
- 3) No tienen otro problema o desorden diagnosticado como discapacidad intelectual que cause la dificultad.

Sin embargo, Myers (1999) al respecto de Santrock (2002) alude que a pesar de todo, las bajas calificaciones y el hecho de que un niño salga mal en los exámenes no son suficientes para indicar que existan dificultades específicas en el aprendizaje. Para satisfacer la definición de DA, el nivel de rendimiento observado en un niño ha de ser inesperadamente bajo, si se compara con su capacidad mental, con las características de rendimiento de sus iguales y con el desempeño en otras áreas cognoscitivas.

Respecto a las dificultades en al menos un área académica que mencionan Santrock (2002) y Macotela (1989) las aluden como problemas académicos específicos; los cuales se refieren a dificultades en la ejecución relativa a la escritura, la lectura y las matemáticas. Se les conoce regularmente como: disgrafía, dislexia y discalculia; los cuales son probablemente los problemas más frecuentes y en general se determinan por los errores cometidos en tareas de lecto-escritura.

Algunos ejemplos de estos errores cometidos se mencionan a continuación (Macotela, 1989; Escamilla, 1997; Cabrera, 2000).

- I) *Omisión*: Es la exclusión de algún componente como puede ser una letra, palabra, número, cifra o signo ortográfico.
- II) *Adición*: Se refiere a agregar un componente como puede ser una letra, palabra, número, cifra o signo ortográfico.
- III) *Sustitución*: Consiste en cambiar un componente por otro.
- IV) *Inversión*: Se refiere a colocar los componentes en posición opuesta.
- V) *Transposición*: Consiste en colocar componentes en orden equivocado
- VI) *Rotación*: Cuando una letra de la palabra se cambia por otra de similar forma, pero de diferente orientación espacial.
- VII) *Disociación*: Cuando se fragmenta de una manera errónea las unidades silábicas de una palabra.

Siguiendo con la línea de descripción de las DA, Santrock (2002) menciona que un niño con DA no parece discapacitado, puede comunicarse verbalmente y no parece diferente a los demás. Por lo general, es el maestro quien hace la identificación inicial de un niño con posibles DA. De aquí que Aragón (2000) afirme:

“ En términos simples, las incapacidades de aprendizaje de un niño..., son una función de su inhabilidad para hacer frente a las demandas de la escuela, tal que el grado de incompetencia académica, en relación con sus compañeros, es la principal evidencia de que ese niño tiene un problema de aprendizaje específico” (Aragón, 2000; p. 54)

Continuando con el intento de dar más características sobre los niños con DA Gearheart (1987) y Macotela (1989) facilitan una lista de las posibles alteraciones que pueden presentar los niños con DA como lo son:

- Demora en el desarrollo del lenguaje hablado
- Orientación espacial deficiente
- Conceptos de tiempo inadecuados
- Dificultad para juzgar relaciones
- Confusión para relacionar las direcciones
- Coordinación motora general deficiente: Dentro de las cuales Myers (1999) sugiere agregar hipoactividad, hiperactividad y perseverancia
- Destreza manual deficiente,
- Impercepción social
- Incapacidad para seguir instrucciones
- Incapacidad para seguir discusiones en clase
- Trastornos perceptuales: Myers (1999) menciona que los niños con DA, además de manifestar trastornos de carácter emocional y motor, se caracterizan por tener perturbaciones perceptuales, las cuales se pueden definir como la incapacidad de identificar, discriminar e interpretar las sensaciones. Además expresa, que la reproducción inadecuada de formas geométricas, las confusiones entre la figura y el fondo, las inversiones y las rotaciones de letras se aceptan como prueba de que existe algún problema de percepción visual así como la incapacidad para reconocer tonalidades o para diferenciar entre sonidos, las cuales pueden ser causa de una mala percepción auditiva.

-Perturbaciones de la memoria

-Atención: Aspecto que Myers (1999) divide en atención insuficiente y atención excesiva.

Con lo descrito en este capítulo, podemos obtener una noción mas clara de cómo fue el desarrollo del concepto DA; así como las especificaciones que se tuvieron que hacer para llegar a un acuerdo sobre su definición que permitiera precisar las características de los niños con estas dificultades. Después de la información obtenida, el siguiente capítulo se centrará en la descripción de las dificultades de aprendizaje en la lectura de forma específica siendo el objetivo del presente trabajo.

CAPÍTULO 2

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

A lo largo de este capítulo, se expondrá de manera mas precisa, el proceso de lectura y los factores que intervienen en ella; aspectos necesarios para comprender cuales son las principales dificultades que presentan los niños con esta DA especifica.

2.1 Definición

Según Herrera (2005) las DA en la lectura podrían definirse como:

“Déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer, que no se explica por el nivel intelectual, problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada” (Herrera, 2005; p.27)

El problema más común para los niños con DA tiene que ver con la lectura, en especial lo referente a las habilidades fonológicas que incluyen ser capaz de entender cómo los sonidos y letras sirven para crear palabras.

De lo anterior se podría inferir que los problemas de lectura se caracterizan principalmente por un fracaso en el reconocimiento de las palabras, presentándose incapacidades para desarrollar una lectura fluida y sin esfuerzo (Bolaños, 2009).

Pero estas dificultades se llegan a presentar por lo complejo que es el proceso de leer. Así según Mayer (2002) aprender a leer supone aprender a trasladar las palabras impresas a otra forma, como puede ser la pronunciación y la comprensión del significado de las palabras.

Diversas investigaciones se han percatado que el trastorno de lectura, es el mas frecuente dentro de las DA; aproximadamente 4 de cada 5 niños con DA manifiestan problemas en la lectura que, con frecuencia, se acompañan de dificultades en la escritura.

Los síntomas suelen aparecer al iniciarse la enseñanza sistemática de la lectura, es decir, al inicio de la educación primaria, aunque en algunos casos puede manifestarse hacia el 4º curso de educación primaria; por lo tanto se hace de suma importancia la identificación e intervención temprana para evitar el aumento de la dificultad y los problemas asociados con ella.

Al respecto de las cuestiones derivadas de las DA se menciona que:

“Es uno de los trastornos de la infancia que tiene alto impacto no sólo en la etapa escolar, sino en la vida adulta de las personas” (Bolaños, 2007; p.38).

La característica esencial de las dificultades de lectura es un rendimiento bajo, ya sea en reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado por la edad cronológica, el cociente intelectual y la escolaridad propia de la edad del niño. Por lo que esta alteración interfiere de manera significativa en el rendimiento académico o con ciertas actividades de la vida cotidiana para la que se requiere dicha habilidad (Defior, 2000).

2.2 El proceso de lectura

El proceso mediante el cual leemos consta de cuatro pasos según Rueda (1995) y Peredo (2004):

1. Visualización. Cuando leemos no deslizamos de manera continua la vista sobre las palabras, sino que realizamos un proceso discontinuo; cada palabra absorbe la fijación ocular durante unos 200-250 milisegundos y en apenas 30 milisegundos se salta a la siguiente, en lo que se conoce como movimiento sacádico². La velocidad de desplazamiento es relativamente constante entre unos y otros individuos, pero mientras un lector lento enfoca entre cinco y diez letras por vez, un lector habitual puede enfocar aproximadamente una veintena de letras; también influye en la velocidad lectora el trabajo de

² Cambio abrupto y voluntario de la fijación ocular de un punto a otro, como ocurre durante la lectura.

identificación de las palabras en cuestión, que varía en relación a su conocimiento por parte del lector o no.

2. Fonación. Articulación oral consciente o inconsciente, se podría decir que la información pasa de la vista al habla. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y subvocalización de la lectura. La lectura subvocalizada puede llegar a ser un mal hábito que entorpece la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión de lectura de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales.
3. Audición. La información pasa del habla al oído (la sonorización introauditiva es generalmente inconsciente).
4. Internalización (comprensión). La información pasa del oído al cerebro y se integran los elementos que van llegando separados. Con esta etapa culmina el proceso de comprensión.

2.3 Factores que intervienen en el proceso de lectura

Leer es desentrañar signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento; por lo que según Fernández (1989) su aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores que son requisitos imprescindibles para que éste se lleve a cabo de forma correcta.

Entre estos factores necesarios encontramos el que se denomina *nivel madurativo*. Con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura sucede lo mismo que con las demás cuestiones que aprendemos a lo largo del tiempo; es necesario que el niño alcance una madurez, sin la cual no puede llevar a cabo de manera óptima dicho aprendizaje.

Por lo que para alcanzar el nivel suficiente de madurez lectora, intervienen los siguientes factores según Defior (2002) y Herrera (2005):

-Lenguaje: Para leer es necesario que antes se haya adquirido el lenguaje oral, ya que hay que saber articular sonidos, que hagan nuestras expresiones

comprensibles hacia los demás, y cuando oímos una serie de sonidos articulados, hay que saber captar su significado. Sin estos requisitos previos, no se puede aprender que cada sonido corresponde a un signo gráfico que lo representa.

-Nivel Mental: La lectura no se basa exclusivamente en un reconocimiento de formas en el espacio, sino que implica además el uso de procesos de generalización y abstracción, de esta forma interviene pues el elemento intelectual.

-Desarrollo psicomotriz: La esfera motriz constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo del niño, de forma especial en los primeros años de su vida, los cuales son decisivos para su futuro, dentro de los aspectos más relevantes de la motricidad necesarios para la adquisición de la lectura tenemos: toma de conciencia con su propio cuerpo y afirmación de la predominancia lateral.

-Desarrollo perceptivo: De todo el proceso perceptivo, los que intervienen en el aprendizaje de la lectura son: la percepción visual, auditiva, espacial y temporal.

Los elementos que mencionaron Defior (2002) y Herrera (2005) se consideran necesarios para la adquisición de la lectura, debido a que representan el nivel madurativo; sin embargo Mayer (2002) menciona otros factores indispensables para la adquisición de la lectura, los cuales se encuentran más directamente relacionados al proceso lector, por lo que enuncia:

“... nos centraremos en cuatro procesos que tienen que ver con el aprendizaje de la lectura: el reconocimiento de las unidades sonoras que comprenden las palabras, la decodificación de símbolos de un texto en palabras, el acceso al significado de cada palabra en la memoria a largo plazo y la integración de las palabras en una frase coherente “(Mayer, 2002; p.23).

Los factores mencionados por Mayer (2002) serán descritos en los puntos siguientes.

2.3.1 Identificación de fonemas

Los *fonos* o *fonemas* son las unidades de representación de una lengua a nivel fonético. Estas unidades constituyen los aspectos superficiales (los sonidos) del lenguaje y que se configuran como unidades perceptivas (Escoriza, 1991).

Para comprender como se lleva a cabo la identificación de los fonemas comenzaremos por definir lo que se denomina *conciencia fonológica*, ésta se refiere al conocimiento de las unidades de sonido (fonemas) usados en el lenguaje, incluyendo la habilidad de oír y producir fonemas separados (Mayer, 2002).

Algunas veces llamada *conciencia fonémica* por diversos autores, este conocimiento incluye el reconocimiento de que las palabras están compuestas de unidades de sonido y que las unidades de sonido pueden ser combinadas para formar palabras. Así Vargas (2007) indica:

“En la conciencia fonológica la división del habla en pequeñas unidades es primordial para entender como están formadas las palabras, ya que al identificar y combinar los segmentos fónicos se pueden producir nuevos vocablos” (Vargas, 2007; p.165).

El conocimiento fonológico o *conciencia fonológica* esta integrada a su vez por otros aspectos como son: conocimiento o sensibilidad a la rima y aliteración, conocimiento silábico y conocimiento segmental. (Rueda, 1995). Los cuales serán brevemente mencionados a continuación:

- a) *Conocimiento o sensibilidad a la rima y aliteración*: Es el nivel de conocimiento fonológico elemental y, por lo tanto, el que primero puede adquirir un niño. Se dice que el niño adquiere este conocimiento cuando es capaz de descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos, bien al principio o al final de la palabra.
- b) *Conocimiento silábico*: Se refiere a la capacidad que tiene un sujeto para operar con los segmentos silábicos de la palabra. Vargas (2007) menciona que los niños prelectores, y algunos adultos analfabetos no

presentan ninguna dificultad para identificar, aislar o segmentar la palabra en sílabas. Por lo tanto, el conocimiento silábico es, junto con el de la rima y aliteración, una capacidad que el niño puede adquirir y desarrollar antes de aprender a leer.

- c) Conocimiento segmental: La palabra, además de dividirse en sílabas y en unidades intrasilábicas (rima y aliteración) puede ser descrita como una secuencia de fonos o fonemas. Este conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fónicos o fonéticos es lo que se denomina conocimiento segmental.

De lo mencionado anteriormente surge la siguiente interrogante, ¿Cuál es la relación entre la conciencia fonológica y aprender a leer?

La conciencia fonológica es un requisito para aprender a leer, por ello los alumnos que carecen de suficiente *conciencia fonológica* son más propensos a tener dificultades para aprender a leer. Esta afirmación puede ser llamada *hipótesis de la conciencia fonológica*, en la cual está basado el presente trabajo, y por lo que la propuesta de intervención se encamina al desarrollo de las habilidades fonológicas.

Si la hipótesis sobre la *conciencia fonológica* es correcta, entonces enseñar a los estudiantes a reconocer fonemas mejorará su habilidad para aprender a leer.

Respecto a esta hipótesis en una investigación realizada por Bradley y Bryant (1983, 1985, 1991) proporcionaron entrenamiento en conciencia fonológica a niños de cinco y seis años en 40 sesiones de 10 minutos de duración en un período de dos años. El entrenamiento incluía el reconocimiento de fonemas en palabras presentadas como dibujos o palabras habladas (citado en: Mayer, 2002).

Al final del periodo de entrenamiento, el grupo entrenado en fonemas se situó casi un año por delante del grupo control en tests que medían la capacidad lectora media. Significativamente, la ventaja de los alumnos del grupo entrenado en fonemas sobre el grupo control persistía incluso cinco años más tarde. Por lo que se expresaban de la siguiente forma:

“...los resultados indican que enseñar a los niños a manejar sonidos, podría ayudarles a aprender a leer” (Bryant, 1998; p. 64).

Así que es posible que, al principio, los niños sean totalmente inconscientes de la existencia de los segmentos de sonido de las palabras, sólo cuando los niños comienzan a aprender a leer, empiezan a pensar en los sonidos de las palabras.

Hay que enseñar al niño a detectar los sonidos constituyentes de las palabras antes de que sepa leer bien y, desde luego, antes de que escriba correctamente (Bryant, 1998). Aprender a leer utilizando un sistema de escritura alfabético implica desarrollar la habilidad de reconocer los fonemas de una lengua y asignarle las grafías que les corresponden (Peredo, 2004).

Al respecto Peredo (2004) alude, que aprender a leer en un sistema alfabético implica, desarrollar la habilidad de reconocer los fonemas de una lengua y asignarle las grafías que les corresponden, afirmación con la que concuerda Escoriza (1991) mencionando:

“... aprender a leer en un sistema alfabético, presupone la capacidad para analizar explícitamente el lenguaje en términos de fonemas” (Escoriza, 1991).

En palabras de Signori (2003) y Vargas (2007) los resultados experimentales indican que la instrucción en conciencia fonológica tiene un efecto positivo en el desarrollo del aprendizaje lector, y en el posterior éxito educativo de los menores, puesto que las representaciones mentales de las palabras escritas, los sonidos de las palabras habladas y las reglas implícitas que acuerdan su

orden y combinación son fundamentales para un acercamiento adecuado a los textos escritos.

“Una vez que el niño comprende que las letras representan segmentos sonoros, se desencadena el desarrollo de los mecanismos de conversión de letras a sonidos y sonidos a letras que progresa en forma incremental” (Signorini, 2003; p. 21).

En consecuencia se puede apreciar que existe una progresión en la adquisición del conocimiento fonológico. Es decir, se puede alcanzar tanto el conocimiento de la rima, como el de la sílaba y las unidades intrasilábicas, antes que el niño comience a aprender a leer. Sin embargo, no se logrará la adquisición del conocimiento segmental hasta no entrar en contacto con el aprendizaje de la lectura alfabética.

2.3.2 Decodificación de palabras

La decodificación se refiere al proceso de transformar una palabra impresa en un sonido. Este es un proceso bastante limitado, ya que supone ser capaz de pronunciar (o nombrar) palabras impresas en lugar de ser capaz de explicar lo que significan (Mayer, 2002).

Debido a su importancia Solé (2007) menciona, que para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación. Por lo tanto es el proceso por el cual se convierten símbolos en información entendible por el receptor.

2.3.3 Acceso al significado

Los lectores hacen uso además de su conocimiento semántico (es decir, del significado de palabras) y sintáctico (reglas gramaticales de partes del discurso) para llegar a comprender las palabras encontradas en el texto. La búsqueda de significado de las palabras es lo que se llama *acceso al significado* (Mayer, 2002).

Los buenos lectores son más eficaces que los lectores menos hábiles a la hora de encontrar el significado de una palabra en su memoria.

2.3.4 Integración de Frases

La lectura de un texto supone también la integración de palabras en una estructura de frase coherente. Este procedimiento podría ser llamado *integración de frases*.

2.4 Principales dificultades para leer

La habilidad de aprender a leer, en gran medida, reposa en la capacidad de emplear unidades de lenguaje durante la codificación y decodificación de palabras escritas. La “American Psychological Association” (APA), a través del “Diagnostic and Statistical of mental Disorders” (DSM-IV-TR) (2002), señala que la prevalencia de las DA de la lectura se sitúa entre el 2 y el 10%, entre la población infantil (citado en: Herrera, 2005).

El conocimiento inadecuado del significado de las palabras puede ser una causa que explique la dificultad lectora (Puente, 2001). En algunos estudios se ha encontrado que los lectores deficientes tienen a rendir por debajo de los lectores normales en medidas de vocabulario y formación de conceptos.

Sin embargo, de todos los factores, la hipótesis del *déficit fonológico* es posiblemente el candidato más sólido hoy día, por ello la importancia que se toma dentro de este trabajo.

Los estudios sobre el déficit fonológico y su relación con la lectura recibieron un gran empuje en la década de los 80^{ºs}, particularmente estimulados por Lynette Bradley y Peter E. Bryant, de la Universidad de Oxford. Ellos parten de un planteamiento simple y directo: la aptitud fonológica de los escolares predice su futura destreza lectora. Ambos autores hallaron también que el entrenamiento de la conciencia fonológica aumentaba notoriamente la habilidad lectora del niño (Puente, 2001).

Se ha podido demostrar en diversas investigaciones que los niños que tienen dificultades al leer, les suele resultar difícil separar los sonidos de las palabras (Bryant, 1997).

2.4.2 Trastornos en la simbolización

Myers (1999) menciona los trastornos en la simbolización, las cuales tienen que ver con el razonamiento concreto y abstracto se dividen en:

- a) *Receptivo-auditivo*: Se refiere a un mal entendimiento de los símbolos hablados, frecuentes peticiones para que se repita lo que se ha dicho, ecolalia³ y confusión de las instrucciones o mandatos.
- b) *Receptivo-visual*: Los niños no comprenden lo que leen y a veces tienen que leer en voz baja (antes de repetir en voz alta).
- c) *Expresivo-vocal*: Una dificultad en la formación del pensamiento al hablar y se manifiesta por circunlocuciones⁴, falta de sintaxis y carencia de ideas con que expresarse.
- d) *Expresivo-motora*: Dificultad que se refiere a la formulación de pensamiento por escrito, lo mismo que en otras comunicaciones no verbales suelen omitir letras, invertirlas, o transformarlas. Tal dificultad fue denominada por Samuel Orton como estrefosimbolia⁵ (citado en: Bryant, 1997).

³ Perturbación del lenguaje en la que el sujeto repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona en su presencia, a modo de eco.

⁴ Manera de hablar en la que se expresa el sentido de una palabra de una forma imprecisa e indirecta.

⁵ Trastorno de la percepción en la cual los objetos son vistos invertidos y/o retorcidos.

2.4.3 Deficiencias en la identificación de fonemas

Cuando un niño tiene alterado el módulo fonológico disminuye su capacidad de segmentar la palabra escrita y de descubrir los componentes fonológicos. Para Liberman y Donald de los laboratorios en New Haven, los problemas de los lectores deficientes se deben a que no tienen conciencia de que las palabras escritas se pueden dividir en fonemas y esto conduce a una representación empobrecida de los sonidos de las letras en el cerebro y, en consecuencia, carecen de uno de los principales recursos para la identificación de la palabra: la división de la palabra en fonemas a partir de los grafemas (Citados en: Herrera, 2005; Puente, 2001).

La deficiencia se caracteriza por una variedad de síntomas, tales como la dificultad para repetir y leer no-palabras, dificultades al nombrar, el reconocimiento y reproducción de sílabas y partes de sílabas (por ejemplo, en rimas y aliteraciones), el procesamiento de patrones acentúales y entonacionales, la segmentación de palabras en fonemas, etc. (Defior, 2000).

El trastorno de aprendizaje de la lectura es una dificultad con un componente fonológico que afecta la velocidad y la comprensión lectora y en el que las habilidades fonológicas se adquieren más lento de lo habitual, manifestándose en fases posteriores la baja velocidad lectora (Bolaños, 2009).

Los niños con escasa conciencia fonológica son incapaces de distinguir y manipular sonidos de palabras o sílabas cuando se habla; además son incapaces de realizar algunas de las siguientes tareas según Puente (2001):

- a) Segmentación fonológica
- b) Supresión de sonido
- c) Igualación de sonidos
- d) Contar los sonidos de las palabras
- e) Sustitución de fonemas
- f) Ensamblar sonidos
- g) Rimar

Después de comprender con mayor claridad cual es el proceso que llevamos a cabo al leer, y los factores que intervienen al realizar esta actividad, así como las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en la lectura, es necesario tener presente cuales son las características de las personas que presentan una DA en la lectura, lo que nos permitirá llevar un diagnóstico e intervención, temas de los cuales se tratará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

Después de haber definido lo que es una DA en la lectura, los factores que intervienen en este proceso, así como los principales problemas que presentan los niños al leer, continuaremos describiendo en este capítulo, las principales características que nos permiten identificar y llegar a un diagnóstico y evaluación de un estudiante con DA en la lectura; con la finalidad de elegir el programa de intervención que mas convenga según el caso.

3.1 Características de los niños con Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

Hay en las escuelas muchos niños a los que aprender a leer les resulta una tarea complicada. Algunos consiguen hacerlo con enormes dificultades, otros fracasan. Suelen ser niños que aprenden a hablar tardíamente según lo afirma Bryant (1998), con un conocimiento del mundo incompleto y que obtienen puntuaciones muy bajas en las pruebas de inteligencia.

En la literatura sobre el tema de las DA en la lectura, se han señalado características generales presentes en la lectura de los niños con esta dificultad.

Schoning (2006) menciona lo siguiente acerca de las características de los niños con DA en especial en la lectura:

- Presentan dificultad para entender y seguir tareas e instrucciones.
- Presentan dificultad para recordar lo que alguien les acaba de decir
- No domina las destrezas básicas de lectura, deletreo, escritura y/o matemáticas, por lo que fracasa en el trabajo escolar.

- Presentan dificultad para distinguir entre la derecha y la izquierda, para identificar las palabras, etc. Su tendencia es escribir las letras, palabras o números al revés.

Bolaños (2009) describe algunas características de los estudiantes con DA en la lectura, relacionadas con las mencionadas en el párrafo anterior; entre éstas características se encuentran: la lectura lenta, la falta de fluidez, vacilaciones en palabras polisilábicas o de uso frecuente, omisiones y adiciones de palabras (conjunciones, artículos), sustituciones visuales o derivaciones, sustituciones de letras, dificultad en la comprensión de textos y lectura silenciosa.

Otros errores en la lectura de niños con trastorno de la lectura son las omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o parte de ellas, lentitud, falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo e inversiones de palabras en frases o letras dentro de palabras.

Como afirma Peredo (2004);

“El niño llega a comprender una parte importante de su mundo a través de la lectura” (Peredo, 2004; p.15)

De aquí la importancia que tiene la lectura en la vida de un niño. El trastorno específico del aprendizaje en la lectura es la denominada dislexia (Fernández, 1989); y a continuación se dará una breve explicación de los aspectos mas importantes al respecto y que están relacionados con la finalidad del presente trabajo.

3.2 Dislexia

Como es sabido, el término dislexia no es nuevo. Fue utilizado inicialmente en 1887 por un oftalmólogo, el profesor Berlín de la Universidad de Stuttgart.

Antes de utilizar el concepto de dislexia a principios del siglo pasado, los términos más utilizados eran: ceguera para las palabras, ceguera verbal congénita y ceguera verbal escolar, entre otras (Herrera, 2005).

Para Badian (1994) la dislexia puede definirse como una debilidad significativa en el reconocimiento de las palabras y en la lectura de no palabras, acompañada de déficit, tanto en el procesamiento ortográfico como en el fonológico, que se manifiesta en un fracaso en el reconocimiento visual automático y en la recodificación fonológica de los estímulos gráficos (citado en: Herrera, 2005; p. 41).

En palabras de Aragón (2000)

“...las DA de un niño entre ellas la dislexia, son una función de su inhabilidad para hacer frente a las demandas de la escuela, tal que el grado de incompetencia académica, en relación con sus compañeros, es la principal evidencia de que ese niño tiene un problema de aprendizaje específico” (Aragón, 2000; p.54)

Etchepareborda (2003) señala que la sustitución fonológica es la característica mas importante para el reconocimiento de la dislexia, presentándose, además, confusiones fonéticas, omisión de consonantes y sílabas, adición e inversiones de consonantes, como ya lo describíamos en el apartado de características (citado en: Bolaños, 2009).

La dislexia según Puente (2001) puede considerarse como una perturbación sutil del lenguaje, la cual afecta otras áreas como son:

- a) Perturbaciones en la decodificación fonológica (incapacidad para representar y acceder al sonido de una palabra que ayudaría a reconocerla)
- b) Segmentación fonémica defectuosa (incapacidad para descomponer una palabra en los sonidos que la forman)
- c) Pobreza de vocabulario
- d) Problemas en la discriminación de las diferencias gramaticales y sintácticas entre palabras y frases

Según Herrera (2005) dentro de las dificultades fonológicas que se presentan en la Dislexia se encuentran las siguientes:

- Dificultad para leer pseudopalabras y palabras desconocidas
- Dificultad para leer palabras infrecuentes
- Errores visuales en la lectura de palabras parecidas.

“... Más aún, se ha encontrado que las personas con dislexia tienen problemas con la discriminación, lo cual es un factor clave en sus dificultades de lectura” (Peredo, 2004; p. 252).

3.3 Diagnóstico y Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

Puede ocurrir que a un niño se le diagnostiquen problemas de lectura de manera inapropiada y por personas no especializadas.

Una persona responsable de la enseñanza de la lectura para niños con dificultades, es mejor cuando comprende lo complicado del proceso de lectura, cuando dispone de una evaluación que le permite conocer el nivel en el que él niño se encuentra con respecto al desarrollo de la lectura (Peredo, 2004).

Una vez que se ha llevado a cabo un diagnóstico que utiliza pruebas e instrumentos adecuados, es todavía necesario distinguir entre los niños que simplemente requieren un poco más de tiempo para lograr el aprendizaje de la lectura, y aquellos que tienen un déficit específico en el proceso cognitivo.

Existen pruebas estandarizadas que se suelen utilizar con mayor frecuencia para detectar niños con DA en la lectura, algunas de ellas son (Peredo, 2004):

- **Escala de inteligencia de Wechsler:** Ofrece información sobre la capacidad intelectual general de las personas (CI Total) y sobre su funcionamiento en las principales áreas específicas de la inteligencia (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento), de individuos entre 16 y 64 años, de

cualquier raza nivel intelectual, educación, orígenes socioeconómicos y culturales y nivel de lectura. La Escala se compone de 15 tests, 10 principales y 5 optativos.

- **Test de habilidades de McCarthy:** Es muy similar a la de [Weschler](#), pero además incluye test de desarrollo motriz (arrojar un objeto, saltar sobre un pie...) y una sección para medir la memoria. Permite obtener puntuaciones o índices de diferentes conductas cognitivas y motrices en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativas, numérica, general cognitiva o Índice general intelectual, memoria y motricidad. Es aplicable a niños de edades comprendidas entre 2,5 años y 8,5 años.
- **Test de habilidades Psicolingüística de Illinois (ITPA):** Parte de la hipótesis de que existen ciertas aptitudes específicas necesarias para la adquisición y desarrollo del lenguaje. El ITPA consta de los siguientes subtest: recepción auditiva, recepción visual, asociación auditiva, asociación visual, expresión verbal, expresión motora, cierre gramatical, cierre visual, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visual.

Además de las pruebas estandarizadas existen pruebas específicas utilizadas para la evaluación de las DA en la lectura, algunas de ellas son:

Prueba	Áreas que mide	Edad
Prueba de Elena Boder de lectoortografía	Lectura y dictado de palabras. (Adaptada para México por Martha Ezcurra en 1974).	1º a 6º de primaria
Test de análisis de lectura y escritura de Toro y Cervera (T.A.L.E)	Lectura: letras, sílabas, palabras, texto, comprensión Escritura: grafismos, ortografía, sintaxis, contenido expresivo, velocidad en la escritura.	1º a 4º de enseñanza general básica (España)
Batería de pruebas computarizadas para la evaluación cognitiva de la lectura (BTL)	Discriminación visual de rasgos, nominación de figuras, rimas, aliteraciones, completamiento de oraciones, lectura de palabras y pseudopalabras (Regiosa y cols. 1994; para validez y confiabilidad véase	6 a 12 años

Regiosa y cols. 2002).

Batería Neuropsicológica para niños con trastornos del aprendizaje de la lectura (BNTAL)	Atención, procesamiento fonológico, repetición, denominación y vocabulario receptivo, comprensión, lectura, gramática, escritura aritmética, percepción, memoria, abstracción y velocidad motora (Yañez y cols., 2002)	7 a 12 años
---	--	-------------

Cuadro 1. Pruebas específicas para lectura y escritura (Peredo, 2004;p.239)

Diagnóstico

Diagnosticar si un niño tiene una DA es una tarea difícil; debido a que ésta se suele presentar adjunta a otros problemas son; problemas en la escucha, concentración, habla, lectura, escritura, razonamiento, matemáticas o interacción social. Por lo tanto, los niños que presentan alguna DA no siempre podrán contar con el mismo perfil.

En ocasiones, las DA se presentan junto con otras discapacidades como alteraciones de la comunicación, alteraciones emocionales y de comportamiento.

“Cerca de tres veces más niños que niñas han sido clasificados por tener un problema de aprendizaje” (Santrock, 2002; p. 230).

Algunos de los criterios que toma el DSM-IV para llevar a cabo un diagnóstico son:

Criterios Diagnósticos según el DSM-IV-TR (2002):

- a) El nivel de la lectura medido individualmente por tests estandarizados de capacidad lectora o comprensión, está substancialmente por debajo de lo esperado con relación a la edad cronológica, a la inteligencia medida y a la educación apropiada para la edad.
- b) El problema del criterio interfiere significativamente con el rendimiento académico o las actividades diarias que requieran habilidades lectoras

- c) Si existe un déficit sensorial, las dificultades para la lectura son superiores a las que habitualmente van asociadas con dicho déficit.

En cuanto al CIE 10 (1994) (Clasificación Internacional de enfermedades), algunas de las pautas para el diagnóstico de las DA en la lectura son:

- 1) El rendimiento de lectura del niño debe ser significativamente inferior al nivel esperado de acuerdo a su edad, su inteligencia general y su nivel escolar.
- 2) En las fases tempranas del aprendizaje de la escritura alfabética, pueden presentarse dificultades para recitar el alfabeto, para hacer rimas simples, para denominar correctamente las letras y para analizar o categorizar los sonidos (a pesar de una agudeza auditiva normal).
- 3) Pueden presentarse errores en la lectura oral como por ejemplo:
 - a) Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.
 - b) Lentitud
 - c) Falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo.
 - d) Inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras.

Debido a la importancia que tiene el diagnóstico oportuno de las DA, en los siguientes puntos se describirán los factores fundamentales que deben tenerse en cuenta en el diagnóstico de un problema de aprendizaje.

3.3.1 Factores Ambientales

Hay niños que manifiestan dificultades específicas en el aprendizaje incluidos los problemas en la lectura y otras conductas que se consideran producto de influencias ambientales, mas no de una auténtica disfunción cerebral. Dos de los factores ambientales que, según los profesionales, influyen adversamente

en la capacidad del niño para aprender, son la falta de experiencia temprana y desajuste emocional (Myers, 1999).

Otra variable que generalmente se suele colocar como causa de los problemas de lectura es la inmadurez lectora, en el sentido de que si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez (Cuetos, 1996).

Dentro de los factores ambientales que influyen en el desarrollo de la lectura Bolaños (2009) menciona los siguientes:

a) *Estimulación*: Toda estimulación que llevamos a cabo tiene un efecto sobre el desarrollo, del cual es parte fundamental la lectura; sin embargo no todo lo que consideramos estimulación es apto o para las características específicas de cada niño (a). Es por esto que se considera necesario conocer y tener claridad de las características de cada niño, ya que lo que es apropiado para unos, puede no serlo para otros.

b) *Pautas de crianza*: es importante tener información sobre las pautas de crianza que generan valores y comportamientos adecuados en los niños. Algunas de las dificultades de aprendizaje (hiperactividad y/o déficit de atención) tienen una relación directa con el manejo de límites, normas y pautas de crianza.

c) *Factores culturales y socioeconómicos*: Las actividades e influencias culturales y los modelos de conducta de las zonas donde reside la familia a la que pertenecemos, y el grupo social en el que nos movemos, son posibles factores que pueden influir en el aprendizaje.

d) *Condiciones de la familia*: La familia como primer núcleo social en la vida de los niños, favorece la formación de características de personalidad, afectivo-emocionales y de relaciones adecuadas que permitirán el aprovechamiento de los niños durante las diferentes actividades a las que estén expuestos especialmente, el aprovechamiento escolar. Con mucha frecuencia los niños son espejo de lo que ocurre en su entorno familiar.

3.3.2 Factores Orgánicos

Lesiones en el área de Brocka o Wernicke o producidas en el hemisferio izquierdo, tendrán consecuencias evidentes en la ejecución lectora.

Según Pain (1983) el origen de todo aprendizaje está en los esquemas de acción desplegados mediante el cuerpo. Para la lectura e integración de la experiencia es fundamental la integridad anatómica y de funcionamiento de los órganos directamente comprometidos con la manipulación del entorno, así como de los dispositivos que garantizan su coordinación en el sistema nervioso central.

Según Myers (1999) para muchos investigadores y clínicos de esta especialidad, las DA son causadas primordialmente por alguna alteración en el sistema nervioso central. El término más general utilizado, es el de disfunción cerebral mínima (DCM), la cual implica sólo que el cerebro está operando de una manera sub-óptima, con resultados que van desde un comportamiento con desviaciones ligeras hasta casos limítrofes.

Tales perturbaciones pueden tener como consecuencia problemas cognitivos graves, pero que no configuran por sí solos un problema de aprendizaje.

3.4 Formas de intervención

Según Aragón (2000) la planeación de un tratamiento/intervención para las DA en este caso para un problema en la lectura consistirá en lo siguiente:

- a) Objetivos
- b) Plan de trabajo
- c) Procedimientos instruccionales (esta fase además se divide en diseño de actividades, especificación de materiales y técnicas de instrucción)
- d) Evaluación continua
- e) Mantenimiento y generalización
- f) Evaluación final

Herrera (2005) menciona que para tener éxito, toda forma de enseñar a los niños con DA en la lectura debe:

- 1) Fomentar su conciencia de los sonidos
- 2) Enseñarles a establecer generalizaciones ortográficas
- 3) Resaltar y demostrar las relaciones entre la lectura y ortografía y entre los aspectos fonológico y visual de la lectura y la escritura
- 4) Tener presente el hecho de que cada niño con DA en la lectura puede iniciarse en la lectura de forma distinta.

Bradley ha desarrollado dos métodos, dos formas de ayudar a los niños con DA en la lectura, que se ha podido comprobar que funcionan bien. Uno consiste en incrementar las habilidades fonológicas del niño; el otro es una variante de la enseñanza que se suele denominar multisensorial (Bryant, 1998).

3.4.1 Método para incrementar las habilidades fonológicas

Según Bryant (1998) y Silva (1998) el punto de partida más sencillo y evidente es la conciencia infantil de los sonidos que forman las palabras. Se ha demostrado que la habilidad del niño con los sonidos, desempeña un papel importante en su éxito en la lectura y la escritura; como se mencionó en capítulos anteriores. Por lo que este método busca eliminar la sorprendente falta de sensibilidad a los sonidos que con frecuencia manifiestan los niños con DA en la lectura.

Sin embargo, este programa implica mucho más que la enseñanza de los sonidos; los niños también ven palabras escritas y, probablemente, elaboran recuerdos de la forma visual de las palabras (Herrera, 2005). Esta enseñanza con las letras de forma visual resaltan los patrones visuales que comparten las palabras y, al mismo tiempo se hace hincapié en que esas palabras que tiene forma similar, también cuentan con sonidos similares.

Por lo tanto, lo que se suele recomendar es asegurarse de que los niños tengan toda la experiencia posible de canciones infantiles, poesía y juegos con palabras en los años previos a la escuela, y hacer todo lo posible para mostrarles cómo se pueden dividir en sílabas y segmentos sonoros más pequeños las palabras que dicen y escuchan (Escoriza, 1991).

El método para mejorar las habilidades fonológicas fue concebido con dos objetivos: conseguir que los niños sean más conscientes de los sonidos que comparten distintas palabras y proporcionarles la idea de que las palabras con sonidos comunes también suelen compartir patrones ortográficos comunes. Esta es la razón por la que se recomienda emplear letras de plástico, pues permitirán transformar una palabra en otra (tubo en cubo) dejando intacta la secuencia ortográfica que representa el sonido común (Bryant, 1998).

De esta forma el niño puede llevar a cabo por sí mismo el descubrimiento de que las palabras que comparten un sonido suelen compartir una secuencia ortográfica.

3.4.2 Enseñanza Multisensorial

Este método se refiere a la forma de enseñar a los niños dando importancia a los diferentes canales de comunicación (visión, audición, tacto y movimiento) que intervienen en la lectura y la escritura, y que lo hacen al mismo tiempo. Uno de los principales problemas de los lectores retrasados (además de sus dificultades con los sonidos) es, una falta de conexión entre la lectura y la escritura y entre los aspectos visual y auditivo del aprendizaje de la lectura y la ortografía. Samuel Orton, fue uno de los más entusiastas defensores de la enseñanza multisensorial y, en cierto modo, uno de sus pioneros, indicando:

“El alumno dice una palabra, la deletrea y luego la escribe, nombrando cada letra en voz alta a medida que su mano la forma. Todo <<deletreador>> debe estudiar así su ortografía de palabras concretas... Es muy habitual que un niño escriba palabras correctamente si dice las letras, aunque sea subvocalmente... Nunca hay que descuidar la triple asociación de lo visual, lo auditivo y lo cinestésico” (Bryant, 1998; p. 122)

En la actualidad se dispone de pruebas directas que indican que el movimiento puede contribuir a que los alumnos con DA en la lectura recuerden secuencias de letras; trazar las letras ayudó a los niños a recordarlas mejor, pero lo hizo en mayor medida en el caso de los lectores retrasados. Al respecto de este programa se menciona:

“Este método sugiere para la atención un programa de lenguaje estructurado y multisensorial que estimula y desarrolla la fonología, conciencia fonológica asociación sonido-símbolo, enseñanza de las sílabas, morfología, sintaxis y semántica” (Peredo, 2004; p. 20).

El método se describe con seis pasos claros, el procedimiento es el mismo tanto si el niño sabe leer y escribir como si no, y tanto si conoce todas las asociaciones entre los sonidos y los símbolos como si no. No obstante se debe tener cuidado de evitar que la enseñanza se convierta en un ejercicio de aprendizaje memorístico; los pasos según Puente (2001) son:

- 1) El niño propone la palabra que quiere aprender
- 2) El profesor le escribe la palabra (la forma con las letras de plástico)
- 3) El niño dice la palabra escrita
- 4) El niño escribe la palabra y, al mismo tiempo, nombra cada letra del alfabeto (usando los nombres de las letras)
- 5) Vuelve a decir la palabra. Comprueba que la ha escrito correctamente como la del profesor y a continuación se repiten los pasos del 2 al 5 tres veces
- 6) El niño practica esta palabra, hasta que pueda escribirla sin observar la original.
- 7) El niño aprende con la ayuda de las letras de plástico, a partir de la primera palabra, a generalizar otras que comparten los mismos sonidos y las mismas secuencias ortográficas.

El objetivo principal de los programas de intervención ha sido sobre la discapacidad en las habilidades básicas de lectura, por ser la forma más común de problemas de aprendizaje, además de que es inidentificable y representa el área de discapacidades de aprendizaje sobre la que más se conoce (Schoning, 2006).

Desafortunadamente, no todos los niños que tienen discapacidades de aprendizaje que incluyen problemas de lectura, reciben los beneficios de una intervención temprana. La mayoría de los niños que tienen problemas de lectura no son diagnosticados sino hasta el tercer grado o después, y reciben intervenciones estándares que no redundan en mejoras notables, esta es la forma en la que se expresa Santrock (2002) al respecto del tema.

Además de la intervención a nivel académico que es necesaria cuando se presenta una DA por ejemplo en la lectura, es necesaria una atención a nivel emocional, conductual y psicológica, debido a que las relaciones sociales de los niños con DA se ven afectadas, además llegan a manifestar ciertos trastornos conductuales; que podrían interferir de manera significativa, en la corrección de las DA.

Debido a la relación que presentan con las DA, los siguientes apartados se enfocaran a dar una breve descripción de cómo se ven afectadas las relaciones sociales de los niños con DA y algunos de los problemas conductuales y emocionales que pueden llegar a presentar.

3.5 Relaciones sociales de los niños con Dificultades de Aprendizaje

Se ha reconocido como un problema educacional, social y hasta económico, la inhabilidad que tienen algunos niños para desenvolverse adecuadamente en algunas áreas de aprovechamiento académico, principalmente en la lectoescritura, a pesar de tener habilidades intelectuales y oportunidades educativas adecuadas.

Cuando las DA se reconocieron formalmente en Estados Unidos, hace casi 40 años, los déficits en el rendimiento académico fueron el aspecto sobre el que se puso mayor énfasis. En consecuencia, los profesionales de la educación se centraron casi exclusivamente en los problemas académicos o cognitivos, y prestando poca atención a las dificultades no académicas que también suelen experimentar los estudiantes con DA (Miranda, 2000).

Las dificultades de aprendizaje se asocian con un amplio espectro de problemas que causan daño al individuo que los sufre más que a otras personas de su mundo social. Un niño que se siente fracaso escolarmente, por una u otra razón, tiende a tener expectativas de logro bajas hacia el aprendizaje, muestra escasa persistencia ante las tareas y desarrolla sentimientos de baja competencia cognitiva y académica. Este tipo de actitudes reducen la motivación y generan ansiedad y sentimientos negativos hacia el trabajo académico. Pueden incluso llegar a erosionar la autoestima y provocar síntomas típicos de un estado depresivo (Schoning, 2006).

Muchos de los niños con DA desarrollan problemas de conducta tales como baja autoestima, ansiedad y depresión, después de pasar algunos años de frustración y fracasos en la escuela (Aragón, 2000).

Algunos de estos problemas que llega a presentar un niño con DA de forma individual según Aragón (2000) y Miranda (2000) son:

- a) *Percepción del control personal*: Las experiencias repetidas de fracaso a las que se enfrentan los niños con DA, pueden provocar que los niños se sientan culpables de sus fallos, considerando que éstos se deben a su propia incompetencia, mientras que atribuyen sus éxitos a la facilidad de la tarea, a la suerte o a otros factores externos fuera de su propio control; por lo que se menciona que se sienten menos responsables de su ejecución de carácter intelectual.
- b) *Ansiedad*: Tanto en niños como en adolescentes con DA se producen altos niveles de ansiedad y de estrés ante situaciones habituales dentro del ambiente escolar, los cuales se suman a una serie de factores que también repercuten en su rendimiento. La tensión elevada de los niños con DA se asocia muy especialmente con determinados aspectos de la escolarización como; cometer errores, sacar malas notas, recibir críticas o ser objeto de burlar por parte de sus compañeros.

- c) *Autoconcepto*: Los estudiantes con DA ven limitadas sus oportunidades académicas, ya que generalmente no reciben alabanzas por su esfuerzo, actitudes o habilidades sociales ni, mucho menos, por su comportamiento, las vivencias de fracaso que los estudiantes con DA tienen debido a las críticas que reciben de padres y profesores y al rechazo que sufren por parte de los compañeros, son factores determinantes para que los niños con DA pierdan la confianza y desarrollen una imagen de sí mismos como personas poco competentes y menos valoradas e importantes en el plano académico que sus compañeros sin DA.
- d) *Depresión/suicidio*: Las últimas revisiones en torno a la depresión en los niños con DA, realizada con base en los resultados de 32 estudios, permite concluir que los niños con DA sufren niveles superiores de depresión que los niños sin DA (Bender, Rosenkrans y Crane, 1999). De igual forma debido a la relación de la depresión con el suicidio, se tiene conocimiento que las personas con DA están en mayor riesgo de llegar a cometer un hecho que arriesgue su vida (citado en: Miranda, 2000).

3.5.1 Problemas conductuales y/o problemas psicológicos asociados a las Dificultades de Aprendizaje

Otro de los problemas que se encuentra íntimamente asociado a las DA son los trastornos conductuales que se manifiestan provocando conflictos entre el niño y otras personas, tanto en casa como en la escuela. Entre éstos destacan especialmente la hiperactividad, los problemas atencionales y los déficits en la autorregulación (Miranda, 2000). De esta forma se llega a afirmar:

“... muchos de estos niños desarrollan problemas de conducta tales como baja autoestima, ansiedad y depresión, después de pasar algunos años de frustración y fracasos en la escuela” (Aragón, 2000; p. 53).

Problemas sociales asociados a las DA

Kavale y Forness (1996) en un trabajo analítico basado en 152 estudios concluyeron que el 75% de los estudiantes con DA manifiestan déficits en habilidades sociales, en lo que se refiere a las destrezas específicas que conforman las bases del comportamiento socialmente competente (citado en Miranda, 2000).

- 1) *Relaciones con los compañeros:* Los alumnos con DA tienen una baja popularidad entre sus iguales, tienen menos facilidad para hacer y mantener amigos, y suelen tener sentimientos fuertes de soledad y carencias de apoyo afectivo por parte de sus compañeros. Además en esta relación con sus compañeros pueden llegar a estar dentro de dos perfiles principales: rechazados o aislados; así los niños rechazados suelen exhibir conductas agresivas, desobedientes o molestas, mientras que, por el contrario, los niños aislados se muestran excesivamente ansiosos inhibidos e inseguros.

- 2) *Relaciones con los profesores:* Los profesores perciben a los estudiantes con DA como poco habilidosos socialmente y con más problemas conductuales que sus compañeros sin DA. Además consideran que estos estudiantes generan menos alternativas para solucionar problemas interpersonales, son menos asertivos, muestran menos tolerancia a la frustración y manifiestan, en conjunto, más problemas conductuales en el aula y menor competencia social y personal (Toro, 1999; Citado en: Miranda, 2000). En consecuencia, teniendo en cuenta que las percepciones de los profesores sobre los estudiantes con DA pueden influir sobre su comportamiento, no resulta extraño que sean menos preferidos por sus profesores, y que éstos les dirijan más comentarios críticos por sus conductas aunque, globalmente, mantengan con ellos tantas interacciones como con los alumnos sin DA.

- 3) *Relaciones Familiares*: Debido a que un niño con DA se presenta con inteligencia normal y su deficiencia no es tan evidente, resulta más difícil mantener una actitud de comprensión por parte de la familia y la sociedad en general. Dentro de las familias de los estudiantes con DA suele predominar un clima familiar conflictivo, con más estrés y más problemas de adaptación. Las actitudes y percepciones parentales hacia el niño con DA muestran que los padres suelen hacer descripciones más negativas de sus hijos, en términos de sus logros escolares y de sus características de personalidad, tanto durante la edad escolar como durante la adolescencia. Además, las madres de los estudiantes con DA en general, tienen menos reacciones positivas ante los logros escolares e inferiores expectativas académicas sobre sus hijos.

Llegar al diagnóstico de una DA en la lectura es un proceso complicado, para lo cual se cuenta con herramientas que ayudan a evaluar; además de pautas que permiten tener mayor eficacia al momento del diagnóstico. Las formas de intervención mencionadas en este capítulo son las que han presentado mayor eficacia en el tratamiento de las DA en la lectura.

Ya con lo expuesto en este capítulo y en los dos anteriores, procederé a describir mi propuesta de intervención para niños con DA en la lectura, principalmente enfocado a las dificultades en la identificación de los fonemas, por ser como se ha podido apreciar en la literatura revisada, uno de los problemas más frecuentes en los niños.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA, ENFOCADO A LA IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS

Como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, una de las principales dificultades que se presentan en la lectura y que en ocasiones se le presta mínima importancia, es la dificultad que tienen algunos niños para identificar el sonido de los fonemas, habilidad que es completamente necesaria para que se pueda llevar a cabo de manera óptima el aprendizaje de la lectura.

Por tanto, como menciona Bryant (1998) uno de los puntos de partida más evidentes al momento de trabajar con niños que presentan dificultades en la lectura, es la conciencia infantil de los sonidos que forman las palabras. Se ha demostrado que la habilidad del niño con los sonidos desempeña un papel importante en su éxito en la lectura y la escritura. Esto implica buscar la forma de eliminar la sorprendente falta de sensibilidad a los sonidos que con frecuencia manifiestan los lectores retrasados.

Diversos estudios avalan la idea de que enseñar haciendo hincapié en la relación entre los sonidos y las letras funciona, por lo que este programa estará diseñado para incrementar esta identificación de sonidos de manera inicial, para ya casi al final del mismo proporcionarle la oportunidad de ver y escuchar las palabras escritas.

La siguiente propuesta de intervención esta basada en el Método para incrementar las habilidades fonológicas, descrito en el Capítulo 3, debido a que como se ha podido apreciar a lo largo de la revisión bibliográfica de este trabajo, la falta de conciencia fonológica se considera uno de los principales problemas de las DA en la lectura.

Por ello, la metodología incluirá algunos ejercicios que se mencionan en Silva (1998).

Las actividades estarán divididas en tres grandes grupos presentándose de la siguiente forma:

- 1) Actividades para desarrollar la percepción auditiva
- 2) Conciencia de los sonidos fonemas o letras
- 3) Actividades preparatorias para la lectura.

MÈTODO

Instrumento: La evaluación se llevará a cabo mediante el Test de análisis de lectoescritura (T.A.L.E) (Toro, 2002) únicamente se tomará el área relacionada con la lectura.

Participantes: Niños de 6 a 8 años que asisten a USAER, que presenten dificultades en la lectura.

Escenario: Un salón de clases, con sillas, mesa y pizarrón.

Número de sesiones: 10

Frecuencia de las sesiones: Dos veces a la semana

Tiempo aproximado de la intervención: 1 mes y una semana aproximadamente.

Forma de aplicación: Individual o en parejas.

Duración de las sesiones: 1 hora aproximadamente

Objetivo General: Realizar una propuesta de intervención, para niños de 6 a 8 años que asisten a USAER y que presentan dificultades de aprendizaje en la lectura, principalmente en la identificación de fonemas.

A continuación se hará una breve descripción de cuales son las actividades y objetivos de cada una de las sesiones de la propuesta de intervención, las cuales se presentan de forma detallada en los anexos.

SESIONES

a) Presentación

Número de Sesión: 1 (Ver Anexo 1)

Nombre: Presentación y Evaluación

Objetivo Particular: Llevar a cabo la presentación con el niño y los padres y realizar una evaluación inicial al niño mediante el Test de análisis de lectura y escritura con la finalidad de identificar las DA en la lectura.

Las actividades que se llevaran a cabo durante esta sesión serán dos; la primera será una presentación con los padres para dar una breve descripción del programa de intervención que llevara a cabo su hijo, y la segunda la presentación con el niño que se va a trabajar y la evaluación inicial mediante el Test de análisis de lectura y escritura (T.A.L.E) únicamente el área de lectura para detectar el estado inicial del niño.

Nota: Es indispensable tomar en consideración los tiempos que se presentan en cada actividad, ya que estos pueden ser modificados de acuerdo a las características de cada niño.

b) Actividades para desarrollar la percepción auditiva

Número de Sesión: 2 (Ver Anexo 2)

Nombre: Percepción Auditiva

Objetivo Particular: Realizar ejercicios auditivos que permitan a los niños desarrollar las habilidades necesarias para comenzar el proceso de identificación de fonemas.

La primera actividad en esta sesión estará enfocada a sensibilizar al niño de los sonidos de su ambiente, para lo cual la actividad se realizará en el patio escolar, durante 20 minutos; al finalizar se procederá con la actividad dos (sonidos grabados) que pretende lograr que el niño identifique sonidos previamente grabados como: risas, ronquidos, estornudos, aplausos, timbre y campanas, se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya identificado por lo menos cinco sonidos de los seis mencionados.

La última actividad se denomina, ruidos y sonidos en el salón de clases, para lo cual el niño identificara sonidos comunes en su salón con los ojos vendados.

c) Conciencia de los sonidos fonemas o letras

Número de Sesión: 3 (Ver Anexo 4)

Nombre: Repasando el sonido de las letras

Objetivo Particular: Que el niño repita e identifique los sonidos de las letras del abecedario.

La sesión esta integrada por dos actividades; la primera tendrá una duración aproximada de 30 minutos y el objetivo será que el niño repita junto con el educador, los sonidos que tienen cada una de las letras del alfabeto, para ello serán necesarias tarjetas con las letras del abecedario.

La actividad dos, se denomina “Deletreando con sonidos”, el objetivo es que el niño logre descomponer una serie de palabras en los sonidos que las constituyen, para lo cual, el educador le mostrará tarjetas con palabras y le

dará un ejemplo de cómo se descomponen las palabras en los sonidos que la conforman (Ejemplo: à – r – b – o – l), cuando haya quedado clara la instrucción se le pedirá al niño que realice lo mismo, si presenta alguna dificultad, el educador le ayudará.

Número de Sesión: 4 (Ver Anexo 4)

Nombre: Consonantes y vocales iniciales

Objetivo Particular: Que el niño identifique palabras que comienzan con el mismo sonido

La primera actividad tiene como objetivo, que el niño logre separar de entre un grupo de palabras las que comienzan con el mismo sonido, para ello se necesitaran cajas de cartón y tarjetas con dibujos de palabras que empiecen con las letras P, D, M, T y C, cinco palabras de cada letra. Las cajas estarán marcadas con las letras antes mencionadas, el niño tendrá que colocar las tarjetas dentro de las cajas de acuerdo a la letra con la que empiezan. Se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya logrado colocar cuatro de cinco palabras de cada letra en la caja que le corresponda.

La segunda actividad se denomina “Conjuntos por sonidos” el objetivo es que el niño realice conjuntos tomando como criterio el sonido de la letra inicial de los objetos. Para ello se le proporcionaran al niño una serie de objetos, cuyo nombre inicia con las vocales (A, E, I, O, U), cinco objetos por cada vocal, agujetas, y tarjetas con las vocales, se le pedirá al niño que encierre en las agujetas los objetos que empiecen con la misma letra y al final se le pedirá al niño que coloque al frente la tarjeta de la vocal que crea le corresponde al conjunto según la letra y sonido de inicio.

La última actividad tiene como objetivo que el niño discrimine de un grupo de palabras, la que no tiene el mismo sonido inicial que las demás Para lo cual el educador pronunciará uno de los grupos de palabras (Por ejemplo: Casa, Carro, Perro) y le pedirá al niño que le mencione la palabra que no corresponde al grupo por comenzar con un sonido diferente. Realizará la misma actividad con los 4 grupos de palabras, se pasará al siguiente objetivo, cuando el niño

haya logrado identificar la palabra que no corresponde en tres grupos de los cuatro que se le presenten.

Número de Sesión: 5 (Ver Anexo 6)

Nombre: Diferencias

Objetivo Particular: Que el niño realice actividades relacionadas con la discriminación de fonemas.

La primera actividad se denomina "A tachar", el objetivo es que el niño sea capaz de eliminar (tachar) la palabra que no empieza con el mismo sonido que el conjunto. Se le mostrará al niño una de las hojas de actividades que presentan un conjunto de palabras (Por ejemplo: manzana, mano, martillo y llave) y se le pedirá que tache con una X el dibujo que no comience con el mismo sonido que las demás, se hará lo mismo con cada una de las hojas de actividad.

La actividad número dos tiene como objetivo que el niño logre identificar, las palabras que comienzan igual que una palabra estímulo; se le proporcionaran al niño dos hojas de actividades, las cuales tienen palabras que comienzan con la misma letra y otras que no, y se le dará la instrucción de que encierre en un círculo rojo las palabras que comienzan igual que la palabra que se presenta como estímulo y que encierre en un círculo las palabras que no comienzan igual que el estímulo.

La última actividad de esta sesión tiene por objetivo que el niño sea capaz de identificar palabras con terminación similar, para lo cual se le darán al niño hojas blancas y un lápiz y se le pedirá que realice una lista de 3 palabras con cada una de las terminaciones siguientes: O, CA, ON, AR, y A, las cuales serán revisadas después junto con el educador para retroalimentar. Se pasará al siguiente objetivo cuando el niño haya logrado escribir dos palabras con cada una de las terminaciones.

Número de Sesión: 6 (Ver Anexo 6)

Nombre: Conciencia de los sonidos que riman

Objetivo Particular: Que el niño aprenda a identificar las palabras que riman porque presentan terminaciones iguales.

La sesión esta conformada por dos actividades; la primera se denomina “Sonidos rítmicos” y tienen como objetivo que el niño identifique de un grupo de palabras, las dos que riman por tener la misma terminación. Se leerán al niño ocho grupos de palabras (con tres palabras cada grupo), de cada grupo se le pedirá que identifique las palabras que riman, es decir que tienen la misma terminación. Se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya logrado identificar las palabras que riman en por lo menos siete grupos de palabras de ocho.

La segunda actividad tiene como objetivo, que el niño forme parejas de palabras que rimen; se le proporcionará al niño una serie de tarjetas que contienen palabras con las cuales podrá formar parejas de rimas, si presenta dificultades el educador lo guiará. Se podrá pasar al siguiente objetivo cuando el niño haya logrado formar por lo menos diez pares de rimas de doce.

Número de Sesión: 7 (Ver Anexo 7)

Nombre: Y siguen las rimas

Objetivo Particular: Que el niño encuentre la palabra que falta para formar una rima.

En la primera actividad, se le proporcionaran al niño nueve tarjetas con palabras como: pluma, boca, taza, coco, cama, luna, pato sala y abeja y se le pedirá que primero lea cada una de las palabras en voz alta, para después pedirle que escriba arriba de cada una de las tarjetas una palabra que rime con la palabra de la tarjeta; se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya logrado formar siete pares de rimas como mínimo.

La segunda actividad tiene como objetivo que el niño relacione las columnas de palabras para formar pares de rimas. Se le proporcionaran al niño dos hojas de actividad, las cuales están formadas por dos columnas de palabras; el educador junto con el niño leerán en voz alta las palabras de las dos columnas, para después pedirle al niño que una con una línea una palabra de cada columna para formar parejas de palabras que rimen. Al terminar la actividad se revisará junto con el educador, y juntos subrayaran las letras que hacen que rimen las palabras. Se podrá pasar al siguiente objetivo cuando el niño haya sido capaz de unir todas las palabras de cada columna con su pareja que rime.

Número de Sesión: 8 (Ver Anexo 8)

Nombre: Observando y distinguiendo

Objetivo Particular: Que el niño realice actividades de apareamiento, completar y formar conjuntos de palabras, que le permitan comenzar con el proceso de lectura.

La primera actividad tiene como objetivo que el niño realice parejas de palabras, las cuales difieren solo por una letra (fonema), se le proporcionaran al niño tarjetas con las siguientes palabras: loco, poco, niña, piña, uña, una, pata, lata, pino, vino, foca, roca, riña, roña, ojo, oso, panal, pañal, cerro y perro; se colocaran las tarjetas en la mesa y se le pedirá al niño que forme parejas de palabras, mencionando que las palabras se parecen y que solo cambian en alguna letra, las cuales las hacen diferentes. Se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya sido capaz de formar cuatro pares de rimas de cinco.

La actividad número dos se denomina “¿Cuál letra falta?”, el objetivo es que el niño aprenda a completar palabras con los fonemas que le hacen falta, para ello se le proporcionaran una serie de tarjetas con las siguientes palabras a las cuales les faltará una letra; a las palabras, ballena, bandera, botella y pera, les faltara la letra A, a puerta, perro, pescado y perla, les faltara la letra E, a tortuga, tigre y pelota, les faltará la letra T y finalmente a las palabras trébol, futbol y columpio, les faltara la letra L. Las palabras las leerá el educador junto con el niño y le preguntará cual es la letra o sonido que falta para completar la palabra, y el niño la escribirá en la hoja de actividades. Se pasará a la siguiente

actividad cuando el niño haya logrado identificar la letra que falta en al menos doce palabras de las quince que se le presentaron en las hojas de actividad.

La última actividad de esta sesión tienen como objetivo, que el niño organice en grupos las palabras que comienzan con la misma letra, para ello se necesitarán tarjetas con las letras F, C, G, M y T y tarjetas con las siguientes palabras y dibujos: taco, toro, tijeras, tornillo, televisión, foca, falda, fantasma, foco, fresa, caja, codo, cuchara, caracol, crayola, goma, gordo, gusano, gallina, guitarra, mesa, mosca, moneda, moño y muñeca. El educador pegará las tarjetas de las letras en el pizarrón de forma horizontal y pondrá las tarjetas con las palabras en la mesa y le pedirá al niño que pegue cada una de las palabras debajo de la letra que le corresponda según su letra de inicio. Se podrá pasar al siguiente objetivo cuando el niño haya logrado colocar cuatro palabras de cinco, de cada una de las letras mencionadas anteriormente.

d) Actividades preparatorias para la lectura

Número de Sesión: 9 (Ver Anexo 9)

Nombre: Sustituciones

Objetivo Particular: Que el niño sea capaz de sustituir el fonema de inicio de una palabra para formar otra.

La sesión está formada por tres actividades. La primera actividad tiene por objetivo que el niño mencione palabras que empiecen con la misma letra (g, v, a, p, ch, t, f) el educador le mencionará una letra de las mencionadas y pronunciará su sonido y le pedirá al niño que le diga tres palabras que empiezan con la misma letra o sonido. Se realizará lo mismo con cada una de las letras. Se pasará a la siguiente actividad cuando el niño haya logrado mencionar dos palabras de tres de cada letra.

La segunda actividad se denomina “Mezcla auditiva”, el objetivo es que el niño sea capaz de juntar los sonidos de las letras para identificar una palabra; para lo cual el educador descompondrá las siguientes palabras: ala, pala, niña, pino, pata, gato, ratón, corazón, tuna y lata en los sonidos que conforman cada una

de sus letras. El educador se sentara frente al niño y le ira mencionando los sonidos de las letras de las palabras, por ejemplo: A-l-a y le preguntará después al niño de que palabra se trata. Se hará lo mismo con cada una de las palabras mencionadas. Se pasará al siguiente objetivo cuando el niño haya logrado identificar al menos ocho palabras de las 10 mencionadas.

La última actividad se denomina “Sustituciones”, el objetivo es que el niño reemplace el sonido inicial de una palabra para formar otra. Para lo cual se necesitaran letras de plástico y una lista de palabras, las cuales son: gato, cuna, paja, sala, cerro, roca, tasa y poco. El educador formara una de las palabras de la lista con las letras de plástico, por ejemplo; GATO y la leerá en voz alta, le proporcionará al niño las letras de plástico restantes y le pedirá que cambie la letra inicial de la palabra para formar otra, por ejemplo: P en lugar de G para formar PATO; se hará lo mismo con cada una de las palabras mencionadas. Se pasará a la sesión final cuando el niño haya logrado formar seis palabras nuevas con las ocho proporcionadas.

e) Cierre

Número de Sesión: 10 (Ver Anexo 11)

Nombre: Evaluación Final

Objetivo Particular: Realizar una evaluación final, para verificar el avance del niño en la lectura.

La primera actividad consistirá en aplicarle al niño nuevamente el Test de análisis de lectura y escritura (T.A.L.E), solo el área de lectura, para llevar a cabo una evaluación final, se realizará un reporte de los resultados y una comparación con la aplicación inicial, resultados que en un momento posterior se les presentaran a los padres del niño.

Finalmente se llevará a cabo una retroalimentación con los padres y el niño, destacando algunos de los avances del niño durante la intervención, además de proporcionarles algunas recomendaciones para seguir con el proceso en casa. Finalmente se responderán dudas por parte de los padres y el niño.

La propuesta de intervención mencionada, esta basada en la revisión bibliográfica sobre las DA en la lectura, la cual menciona de manera breve que una de las principales DA en la lectura que se presentan con mayor frecuencia, son los problemas en la identificación de los fonemas, de igual forma se agrega que, ejercitando la conciencia de los sonidos de las letras (fonemas) el aprendizaje de la lectura puede mejorar.

Por lo que la propuesta que aquí se presenta, pretende brindarle al niño con DA en la lectura, herramientas que le permitan ejercitar su conciencia de los sonidos (fonemas) con la finalidad de que sus DA disminuyan y el proceso de aprendizaje de la lectura pueda ser más viable.

CONCLUSIONES

La integración del término Dificultades de Aprendizaje al ámbito de la educación especial, permitió que con el paso del tiempo, fuera sufriendo modificaciones, tanto en su definición como en su etiología y características, que poco a poco marcaron la importancia que tenía prestar mayor atención a aquellos niños que presentaban alguna dificultad en el aprendizaje escolar.

Dentro de las áreas en las cuales los escolares presentan mayores dificultades, se encuentra la lectura; proceso del cual se comienzan a tener los primeros acercamientos al final de la educación preescolar e inicios de la educación básica, por lo que las edades en las cuales se podrían presentar los primeros problemas en la lectura posiblemente sea entre los seis y ocho años de edad.

De acuerdo a la literatura revisada en este trabajo, el problema más frecuente que se presenta dentro de la lectura, es la dificultad para llevar a cabo la identificación de los fonemas; por ser una de las habilidades básicas indispensables para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura y una de las primeras, se considera importante, trabajar para incrementar las habilidades fonológicas de los alumnos que presentan dificultades en la lectura. Debido a que las dificultades de aprendizaje además de causar problemas en el ambiente escolar y sobre todo en el proceso de aprendizaje, están directamente relacionadas con problemas sociales, conductuales y emocionales de los niños que las presentan.

Por lo anterior, la propuesta de intervención que se mostró en este trabajo, tiene como propósito, aumentar las habilidades fonológicas en los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en la lectura, por lo cual las actividades están encaminadas en proporcionarles al niño, las oportunidades para ejercitar, trabajar e integrar el conocimiento de los sonidos del alfabeto; encontrando así dentro de la propuesta de intervención actividades de sensibilización a los sonidos del ambiente que lo rodea (percepción auditiva), lograr la conciencia de

los sonidos de las letras por medio de la rima y finalmente actividades que le permitan acercarse mas al proceso lector.

Sin embargo, hay que tener en consideración que el programa que se presenta en este trabajo, es solo una propuesta de intervención, los profesionales que deseen aplicarlo a alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura, tendrán que tomar en consideración algunos aspectos.

Uno de ellos es que la propuesta es aplicable a aquellos alumnos que presenten dificultades lectoras, pero que antes se haya descartado la presencia de algún problema físico o neuronal que le impida llevar a cabo la intervención, tal es el caso de que se pueda comprobar que no exista ningún problema en el alumno que le impida escuchar de manera adecuada, debido a que en esta propuesta de intervención se presentan actividades que involucran este sentido.

De igual forma los materiales que aquí se presentan pueden funcionar como modelo, ya que es necesario que el educador que pretenda llevarlo a cabo, tome en cuenta las características individuales de cada alumno, ya que si bien éstos pueden servir para algunos alumnos, existe también la posibilidad de que sea necesario modificarlos para aquellos alumnos en los cuales se considere. Lo cual esta relacionado de manera directa con la edad del alumno con el que se este trabajando, debido a que la propuesta esta realizada para niños de entre seis y ocho años, y entre estos lapsos de edad radican diferencias; por lo que de igual forma es recomendable, si se considera permitente hacer modificaciones en el material de acuerdo a las características del alumno al que se pretenda aplicar la propuesta.

Lo mencionado anteriormente toma relevancia, ya que en la actualidad cada vez son mas frecuentes los casos de alumnos que presentan Dificultades Lectoras y que asisten a USAER, sin embargo en pocas o nulas ocasiones no se educan las habilidades fonológicas, para disminuir las dificultades de estos niños. Por lo que varios alumnos pueden transcurrir su educación básica e incluso terminarla, sin haber tenido la oportunidad de tratamiento y su educación se vera seriamente afectada.

El programa de intervención que se presentó, pretende ayudar a profesionales de la educación, a tener una herramienta más que les permita, intervenir tempranamente en aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en la lectura, trabajando en una de las primeras habilidades necesarias para que se lleve a cabo este aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, J. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Interamericana.

Aragón, Borja. (2000). "Construcción de un instrumento con validez de contenido para medir errores de tipo disléxico. Su utilidad para la planeación del tratamiento". *Revista psicología y Ciencia Social*. Vol.4, Num. 1. México: UNAM, FES Iztacala.

Bolaños, G. (2009). "Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura". *Acta Colombiana de Psicología*. Colombia, Vol. 12, Num.2.

Bryant, P. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid, España: Alianza.

Cabrera, F. (2000). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona, España: Laertes.

Cuetos, V. (1996). *Psicología de la lectura*. España: Escuela Nueva España.

Defior, Sylvia. (2000). *Las dificultades de aprendizaje*. Granada, España: Aljibe.

Escamilla, P. (1997). *Evaluación y tratamiento de niños con problemas en la lecto-escritura: Dislexia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México.

Escoriza, N. (1991). "Niveles del conocimiento fonológico". *Revista de psicología general y aplicada*. 44 (3), p. 269-276. Barcelona, España.

Fernández, F. (1989). *La dislexia*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Gearheart, B.R. (1987). *Incapacidades para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.

Herrera, T. (2005). *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Granada, España: Comares.

Macotela, S. (1989). *Problemas de aprendizaje*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV-TR. (2002). Barcelona, España: Masson.

Mayer, E. (2002). *Psicología de la educación*. España: Prentice Hall.

Miranda, Casas. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. España: Pirámide.

Moreno, F. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Interamericana.

Myers. P. (1999). *Incapacidades para el aprendizaje*. México: Manual Moderno

Pain, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Peredo, M. (2004). *Diez estudios sobre la lectura*. México: Editorial Universitaria.

Puente, F. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Rueda, I. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.

Santrock, John. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Schoning, F. (2006). Problemas de aprendizaje. México: Trillas.

Signori, A. (2003). "Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas". *Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Buenos Aires, Argentina. Vol.20, Núm. 1.

Silva, M. (1998). *Estrategias de enseñanza para atender a niños con dificultades en el aprendizaje*. México; Ediciones Acatlán.

Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Trastornos mentales y del comportamiento descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. CIE 10. Madrid, España: Meditor.

Toro, J. (2002). T.A.L.E Test de análisis de lectoescritura. Madrid, España: Visor.

Vargas, A (2007). "El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos". En: *Pensamiento psicológico*. Vol.3, Num.9. Cali, Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

PRESENTACIÓN

Sesión: 1

Nombre: Presentación y Evaluación

Objetivo Particular: Llevar a cabo la presentación con el niño y los padres y realizar una evaluación inicial al niño mediante el Test de análisis de lectura y escritura con la finalidad de identificar las DA en la lectura.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACIÓN	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1)Presentación con los padres	Dar a los padres una breve descripción del programa de intervención que llevara a cabo su hijo	-Pizarrón -Plumón	20 minutos	Se citará a los padres, en la escuela de su hijo, después de la presentación de la educadora, se les dará una breve explicación del programa de intervención que se llevara a cabo.	Se responderán las preguntas generadas por los padres.
2)Presentación con el niño y evaluación	Llevar a cabo una evaluación inicial, para detectar el estado inicial del niño.	-Test de análisis de lectura y escritura (área de lectura) -Lápiz	40 minutos	Se hará una presentación del educador con el niño, y se procederá a llevar a cabo la evaluación inicial mediante el T.A.L.E.	

ANEXO 2

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA PERCEPCION AUDITIVA

Sesión: 2

Nombre: Percepción Auditiva

Objetivo Particular: Realizar ejercicios auditivos que permitan a los niños desarrollar las habilidades necesarias para comenzar el proceso de identificación de fonemas.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
a) Escuchar los sonidos del ambiente	Sensibilizar al niño de los sonidos y ruidos que hay a su alrededor.	Patio de juegos escolar	20 minutos	Pedir al niño que se recueste o siente en algún lugar del patio escolar, con el fin que pueda escuchar los sonidos que hay a su alrededor.	El niño mencionara por lo menos 3 sonidos que haya identificado durante el tiempo transcurrido.
b) Sonidos Grabados	Lograr que el niño identifique sonidos previamente grabados	-Grabadora o celular con sonidos grabados como: risa, ronquidos, estornudos, aplausos, timbre, campanas, sonido de teléfono, licuadora, tren, ambulancia, sirena, rayo, pedro ladrando, sonido de flauta,	20 minutos	Se sentará al niño y se pondrán las grabaciones de los sonidos antes mencionados, al finalizar cada uno se pedirá al niño que mencione que fue lo que escuchó, si no logra identificarlo, se le repetirá de nuevo y se le mencionara que fue lo que escuchó.	El niño hará un dibujo de por lo menos 5 elementos de los 6 que haya escuchado en la grabación

<p>c) Ruidos y sonidos en el salón de clases</p>	<p>Que el niño identifique sonidos que son propios de su ambiente escolar</p>	<p>guitarra, piano, etc. -Hojas blancas -Colores y/o crayolas -Pañuelo -Lápiz -Papel -Pelota -Libro -Tijeras -Monedas -Campana -Gis</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Al igual que en la actividad anterior, el niño estará sentado pero ahora se le vendaran los ojos, se harán diversos sonidos con los materiales que haya en el salón de clases y con algunos que se lleven como por ejemplo: dejar caer un lápiz, rasgar un pedazo de papel, botar una pelota, abrir una ventana, cerrar la puerta, sonar dinero, etc.</p>	<p>El niño mencionará por lo menos 6 de los 7 sonidos que escucho durante la actividad.</p>
--	---	--	-------------------	--	---

ANEXO 3

CONCIENCIA DE LOS SONIDOS FONEMAS O LETRAS

Sesión: 3

Nombre: Repasando el sonido de las letras

Objetivo Particular: Hacer que el niño repita e identifique los sonidos de las letras del abecedario.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1) ¿Cómo suena?	Que el niño repita junto con el educador, los sonidos que tienen las letras del alfabeto.	-Tarjetas con las letras del abecedario (Ver actividad 3.1)	30 minutos	El niño se sentará de frente al educador y observará, como éste produce el sonido de cada una de las letras del abecedario mientras las observa en las tarjetas, en seguida el educador le pedirá que repita el sonido que esta escuchando y mencione el nombre de la letra. El educador hará énfasis en las letras que tienen un nombre diferente a como suenan.	El educador mostrará las tarjetas del abecedario preguntando al niño que repita cual es el sonido de cada una de ellas sin ayuda.
2) Deletreando con sonidos	Que el niño logre descomponer una serie de palabras en los sonidos que las constituyen	Tarjetas con dibujos de las siguientes palabras árbol, araña, espejo, indio, oveja, uva, escoba,	30 minutos	El educador, le mostrará una de las tarjetas con las palabras antes mencionadas, y le mostrará como es que se descomponen las palabras en cada una de las letras que la conforman y el sonido que tienen, y	El niño logrará descomponer por lo menos 8 palabras de las 10 que se le presentan, en los sonidos de las letras que las conforman.

		iglesia, oso, uña (Ver actividad 3.2)		así repetirá por lo menos dos tarjetas, si el niño no tiene ninguna duda, procederá a pedirle que realice lo mismo con las tarjetas restantes, si presenta alguna dificultad, el educador le ayudara.	
--	--	--	--	---	--

ACTIVIDAD 3.1
¿CÓMO SUENA?

*Las tarjetas se tienen que recortar

**Al momento de imprimir las tarjetas se tienen que hacer de un tamaño de 15 cm de largo por 10 cm de ancho

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z	CH	LL	Ñ	

ACTIVIDAD 3.2
DELETREANDO CON SONIDOS

*Recortar las tarjetas

**Al momento de presentarlas se tienen que imprimir en un tamaño de 15 cm de largo por 10 cm de ancho

***Se recomienda que las imágenes estén a color

Árbol 	Araña 	Espejo 	Indio 	Oveja 
Uva 	Escoba 	Iglesia 	Oso 	Uña 

ANEXO 4

Sesión: 4

Nombre: Consonantes y vocales iniciales

Objetivo Particular: Que el niño identifique palabras que comienzan con el mismo sonido.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1)Reconocimiento auditivo	Que el niño separe de entre un grupo de palabras las que comienzan con el mismo sonido	-5 cajas de cartón -Tarjetas con los siguientes dibujos: P (pato, piña, perro, pelota, peine) D (dedo, dado, diente, dulce, doctor) M (mano, mesa, muñeca, manzana, mariposa) T (taza, tigre, teléfono, tenis, tomate) C (casa, cama, cuna, cuarto, copa) (Ver actividad 4.1)	20 minutos	Cada una de las cajas tendrán al frente dibujada una letra (P, D, M, T, C) las tarjetas estarán revueltas en una mesa, y se le pedirá al niño que coloque las tarjetas dentro de la caja que corresponda al sonido de inicio de cada palabra. Por ejemplo: manzana en la caja que se encuentra con la letra M. Cuando el niño haya terminado se revisaran cada una de las cajas, para ver como las acomodo, si existe alguna equivocación el educador retroalimentara.	Que el niño haya podido colocar en la caja que le corresponda 4 objetos de los 5 que se le presentaron, para cada letra.
2)Conjuntos por sonidos	Que el niño realice conjuntos tomando como criterio el sonido de la letra de	- 5 Agujetas largas de colores -Tarjetas con las vocales (a, e ,i ,o, u) (Ver actividad 4.2)	20 minutos	Los objetos estarán colocados en una mesa, se le pedirá al niño que ponga todos los objetos que comienzan con la misma letra en un lado y que al final las encierre	Que el niño ponga de manera correcta por lo menos 4 objetos de 5 de cada vocal, en el conjunto que le corresponda.

<p>3) Semejanzas y diferencias</p>	<p>inicio de las palabras. (vocales)</p> <p>Que el niño discrimine de un grupo de palabras, la que no tiene el mismo sonido inicial que las demás.</p>	<p>-Objetos: anillo, ángel, ardilla, árbol, avión, espejo, espada, esponja, estrella, elefante, imán, indio, iglesia, iglú, ojo, ocho, oso, oveja, olla, uña, uva, uno, uniforme.</p> <p>4 conjuntos de palabras</p> <p>-casa, carro, perro</p> <p>-trompo, toalla, vaso</p> <p>-foca, flor, goma</p> <p>-mascara, melón, casa</p>	<p>20 minutos</p>	<p>con una agujeta con la finalidad de formar conjuntos. Después se le pedirá al niño que coloque al frente la letra (vocal) que crea le corresponde.</p> <p>El educador pronunciará uno de los grupos de palabras, y le pedirá al niño que le mencione cuál es la palabra que no corresponde al grupo por comenzar con un sonido diferente, Realizará lo mismo con cada uno de los grupos.</p>	<p>Cuando el niño haya logrado identificar la palabra que no corresponde en por lo menos 3 grupos de los 4 mencionados.</p>
------------------------------------	--	--	-------------------	---	---

ACTIVIDAD 4.1
RECONOCIMIENTO AUDITIVO

*Las tarjetas se tienen que recortar y revolver

**Para trabajar con el niño se tienen que imprimir en un tamaño de 15 cm de largo por 10 cm de ancho y en un material resistente como cartulina

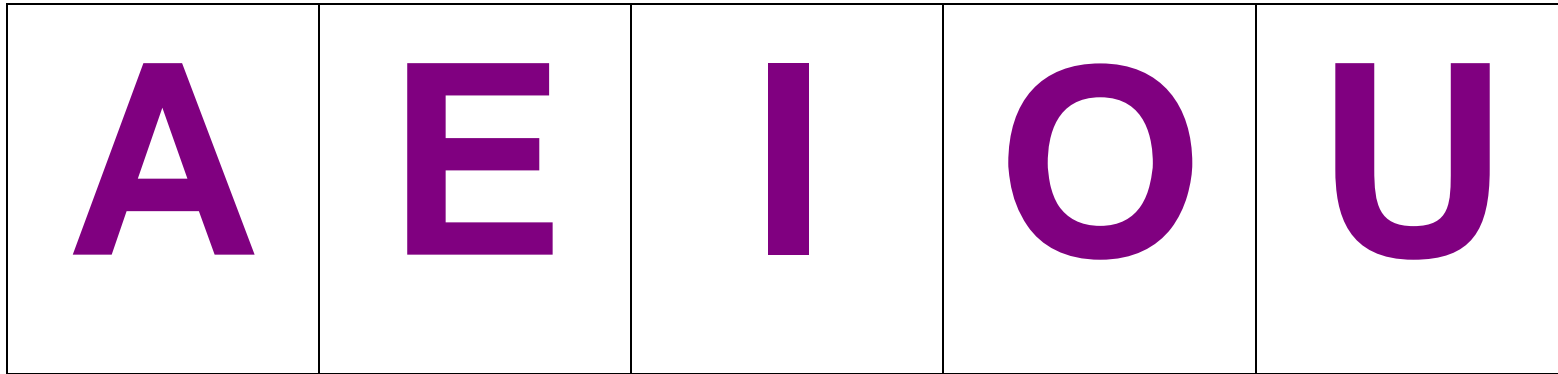
***Se recomienda que las imágenes sean a color

<u>Pato</u> 	<u>Piña</u> 	<u>Perro</u> 	<u>Pelota</u> 	<u>Peine</u> 
<u>Dedo</u> 	<u>Dado</u> 	<u>Diente</u> 	<u>Dulce</u> 	<u>Doctor</u> 
<u>Mano</u> 	<u>Mesa</u> 	<u>Muñeca</u> 	<u>Manzana</u> 	<u>Mariposa</u> 
<u>Taza</u> 	<u>Tigre</u> 	<u>Teléfono</u> 	<u>Tenis</u> 	<u>Tomate</u> 
<u>Casa</u> 	<u>Cama</u> 	<u>Cuna</u> 	<u>Cuarto</u> 	<u>Copa</u> 

ACTIVIDAD 4.2
CONJUNTOS POR SONIDOS

*Recortar las tarjetas

**Las letra tienen que ser de un tamaño visible, el color es opcional



ANEXO 5

Sesión: 5

Nombre: Diferencias

Objetivo Particular: Que el niño realice actividades relacionadas con la discriminación de fonemas





ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1) ¡A tachar!	Que el niño sea capaz de eliminar la palabra que no empieza con el mismo sonido que el conjunto.	-2 Hojas de Actividades (Ver actividad 5.1) -Colores	20 minutos	Se le mostrará al niño una de las hojas de actividades y se le pedirá que tache los dibujos que no concuerdan con la letra que se le indique, por ejemplo: manzana, mano, martillo y llave. Se le pedirá que tache el dibujo que no comience con el mismo sonido que las demás palabras. Se hará lo mismo con cada una de las hojas de actividad.	Que el niño haya logrado identificar de manera correcta la palabra que no corresponde, en por lo menos 5 conjuntos de los 6 presentados.
2) ¿Comienzan igual?	Que el niño logre identificar, las palabras que comienzan igual que una palabra estímulo	-2 hojas de actividad (Ver actividad 5.2) -Color rojo y azul	20 minutos	Se le proporcionaran al niño las dos hojas de actividades, y se le dará la siguiente instrucción: "Encierra en un círculo rojo las palabras que terminan igual que el ejemplo, y en un círculo azul, las palabras que no terminan igual que el ejemplo".	Que el niño haya logrado identificar 6 palabras que comienzan igual que el ejemplo de las 7 que se le presentan

3) Listado de palabras	Que el niño sea capaz de identificar palabras con terminación similar	-Hojas blancas -Lápiz	20 minutos	Se le darán al niño hojas blancas y un lápiz y se le dará la siguiente instrucción: "En esta ocasión tendrás que hacer una lista de 3 palabras que terminen con las mismas letras que te voy a dar". -Palabras que terminen en O -Palabras que terminen en CA -Palabras que terminen en ON -Palabras que terminen en AR -Palabras que terminen en A	Que el niño haya logrado mencionar al menos 2 palabras con cada una de las terminaciones mencionadas.
------------------------	---	--------------------------	------------	--	---

ACTIVIDAD 5.1 ¡A TACHAR!

A continuación se encuentran cinco grupos de palabras, tacha con una X, la palabra de cada grupo que no comienza con la misma letra que el resto.





Por ejemplo:

 <u>Mano</u>	 <u>Martillo</u>	 <u>Llave</u>	 <u>Manzana</u>
--	--	---	---





1.

<u>Abeja</u> 	<u>Anillo</u> 	<u>Plátano</u> 	<u>Araña</u> 
---	--	---	---





2.

<u>Foca</u> 	<u>Fuente</u> 	<u>Cuchara</u> 	<u>Fresa</u> 
--	--	---	---

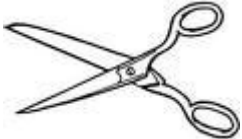



3.

<p><u>Gato</u></p> 	<p><u>Mosca</u></p> 	<p><u>Garra</u></p> 	<p><u>Gusano</u></p> 
--	---	---	--

4.

<p><u>Casa</u></p> 	<p><u>Cuchillo</u></p> 	<p><u>Melón</u></p> 	<p><u>Candado</u></p> 
--	--	---	---

5.

<p><u>Tijeras</u></p> 	<p><u>Taxi</u></p> 	<p><u>Vestido</u></p> 	<p><u>Tornillo</u></p> 
---	---	---	--

*Se recomienda que las imágenes sean a color

ACTIVIDAD 5.2
¿COMIENZAN IGUAL?

A continuación encontraras un grupo de palabras, encierra en un circulo de color rojo las palabras que empiezan con la misma letra o sonido que el ejemplo, y en un circulo de color azul, las palabras que no comienzan con la misma letra que el ejemplo.

1) Ejemplo: **COLUMPIO**

CARA

GARRA

CASCO

CARACOL

GUITARRA

MOÑO

MAR

FOCA

CORBATA

CUNA

FUENTE

CAL

CANOA

A continuación encontraras un grupo de palabras, encierra en un circulo de color rojo las palabras que empiezan con la misma letra o sonido que el ejemplo, y en un circulo de color azul, las palabras que no comienzan con la misma letra que el ejemplo.

2) Ejemplo: TROMPO

LLANTA

CHUPON

VERDE

TELÉFONO

TIGRE

VALLE

TENIS

VESTIDO

TAMBOR

TORRE

TÚNEL

CHINO

CHOCOLATE

TORTUGA

VENTANA

LLAVE

ANEXO 6

Sesión: 6

Nombre: Conciencia de los sonidos que riman

Objetivo Particular: Que el niño aprenda a identificar las palabras que riman, porque presentan terminaciones iguales.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1)Sonidos rítmicos	Que el niño identifique de un grupo de palabras las dos que riman por tener la misma terminación	-Lista de palabras que riman 1) limón, goma, corazón 2) mango, lápiz, chango 3) jabón, botón, lavar 4) piña, niña, mandarina 5) gato, pato, ventana 6) cacahuate, abeja, jitomate 7) campana, puerta, ventana 8) mapa, capa, lupa 9) conejo, espejo, jirafa 10) avión, camión, tren	30 minutos	El niño se sentará de frente al educador, el cual le dará la siguiente instrucción: "a continuación te voy a mencionar tres palabras, dos de las cuales riman, es decir que tienen un sonido similar (por ejemplo; limón-corazón) te voy a pedir que de las palabras que te mencione, me digas cuáles son las dos que riman".	Que el niño haya identificado por lo menos 7 parejas de palabras que riman de los 8 grupos que se le presentan.

2)Rimas en pareja	Que el niño forme parejas de palabras que rimen	Tarjetas con las siguientes figuras y palabras: lechuga, tortuga, tiburón, ratón, camello, cabello, rama, cama, mapa, capa, foto, moto, luna, cuna, taza, casa, abeja, oreja, gallo, caballo, melón, pelón, ojo, piojo (Ver actividad 6.1). -Lápiz -Hojas blancas	30 minutos	Se le proporcionaran al niño las tarjetas con las figuras antes mencionadas, y se le pedirá que las vaya leyendo una por una, después se le dará un tiempo de 10 minutos para formar parejas de palabras que crea que rimen. Cuando haya terminado el tiempo, el niño las tendrá que mencionar, y escribir en una hoja.	Cuando el niño haya logrado formar sin ayuda al menos 10 pares de palabras que rimen de los 12 pares que se le presenten.
-------------------	---	---	------------	---	---

NOTA: No es necesario que el niño sepa escribir, el educador puede ayudar en esta actividad en caso de que el niño no cuente aun con esta habilidad ya que el objetivo es que aprenda a identificar fonemas, no a escribir.

ACTIVIDAD 6.1
SONIDOS RÍTMICOS

*Recortar las tarjetas y revolverlas al momento de presentarlas al niño

**Se recomienda que las imágenes sean a color

<u>Tortuga</u> 	<u>Lechuga</u> 	<u>Tiburón</u> 	<u>Ratón</u> 	<u>Camello</u> 	<u>Cabello</u> 
<u>Rama</u> 	<u>Cama</u> 	<u>Mapa</u> 	<u>Capa</u> 	<u>Foto</u> 	<u>Moto</u> 
<u>Luna</u> 	<u>Cuna</u> 	<u>Taza</u> 	<u>Casa</u> 	<u>Abeja</u> 	<u>Oreja</u> 
<u>Gallo</u> 	<u>Caballo</u> 	<u>Melón</u> 	<u>Pelón</u> 	<u>Ojo</u> 	<u>Piojo</u> 

ANEXO 7

Sesión: 7 Nombre: Y siguen las rimas

Objetivo Particular: Que el niño sea capaz de estructurar rimas entre palabras

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1) Descubre la rima	Que el niño encuentre la palabra que falta para formar una rima	-Tarjetas con palabras (Ver actividad 7.1) como: a) pluma b) boca c) taza d) coco e) cama f) luna g) pato h) sala i) abeja -Lápiz	30 minutos	Se le proporcionaran al niño las tarjetas de las palabras antes mencionadas y se le dará la siguiente instrucción: Las palabras que te voy a dar, necesitan un compañero para hacer una rima. Primero las vamos a leer juntos y después te voy a pedir que en la parte de arriba de la tarjeta escribas una palabra que rime con la que te estoy dando.	Que el niño sea capaz de formar 8 rimas de 9 con las palabras que se le proporcionaron.
2) Rimadas en columna	Que el niño relacione las columnas de palabras para formar parejas de rimas	-Hojas de actividad (Ver actividad 7.2) -Colores	30 minutos	Las palabras que riman, se van a poner en dos columnas, y se le dará al niño la siguiente instrucción: Las palabras se encuentran en dos columnas, tendrás que leer cada una de las palabras en voz alta y unir con una línea las palabras que riman. Al terminar te ayudare a subrayar las letras que hacen que riman las palabras.	Cuando el niño haya podido unir todas las palabras con su pareja para formar rimas. Nota: La actividad requiere que el niño escriba, sin embargo, si no cuenta con esta habilidad, el educador ayudara, ya que el objetivo del programa no es la escritura.

ACTIVIDAD 7.1
DESCUBRE LA RIMA

*Recortar las tarjetas

*Al momento que imprimirlas el tamaño debe ser de 10cm de ancho por 10 cm de largo

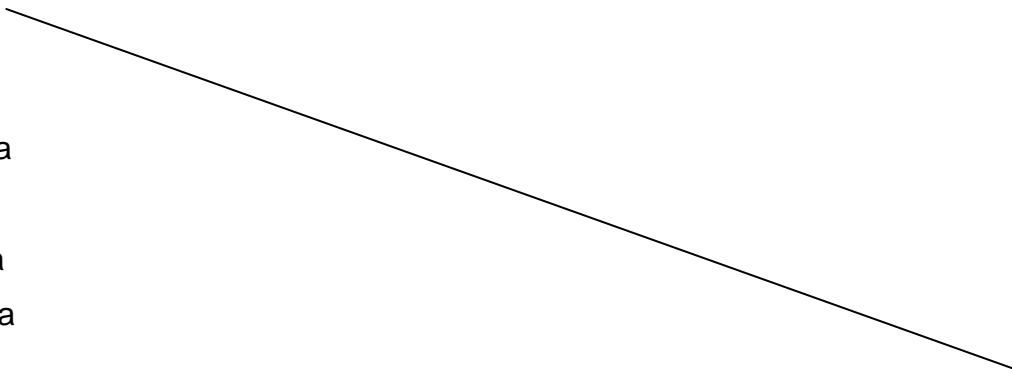
Pluma	Boca	Taza
Coco	Cama	Luna
Pato	Sala	Abeja

ACTIVIDAD 7.2
RIMAS EN COLUMNA

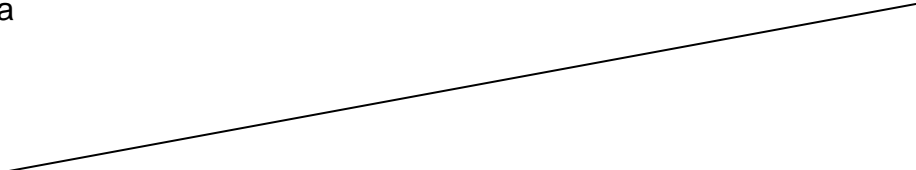
En la siguiente hoja se encuentran dos columnas con palabras, une con una línea una palabra de cada columna para formar una rima, hazlo como en el ejemplo que se muestra.

- a) boca
- b) goma
- c) toma
- d) pesa
- e) berro
- f) gama
- g) maleta
- h) peso
- i) gol
- j) duna
- k) pala

- a) tuna
- b) paleta
- c) cama
- d) col
- e) beso
- f) perro
- g) mesa
- h) poca
- i) coma
- j) doma
- k) mala



En la siguiente hoja se encuentran dos columnas con palabras, une con una línea una palabra de cada columna para formar una rima, hazlo como en el ejemplo que se muestra.

- | | |
|----------|----------|
| a) pote | a) ve |
| b) casa | b) malo |
| c) tensa | c) bala |
| d) feo | d) corro |
| e) papa | e) tos |
| f) pala | f) bote |
| g) gorro | g) mapa |
| h) dos | h) gasa |
| i) fe | i) veo |
| j) palo | j) densa |
- 

ANEXO 8

Sesión: 8

Nombre: Observando y distinguiendo

Objetivo Particular: Que el niño realice actividades de apareamiento, completar y formar conjuntos de palabras, que le permitan comenzar con el proceso de lectura.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1)Apareamiento de palabras	Que el niño realice parejas de palabras, las cuales difieren solo por una letra (fonema)	-Tarjetas con las siguientes parejas de palabras (Ver actividad 8.1). a) loco-poco b) niña-piña c) uña- una d) pata-lata e) pino-vino f) foca-roca g) riña-roña h) ojo- oso i) panal-pañal j) cerro-perro	20 minutos	El educador leerá cada una de las palabras de las tarjetas, después las colocara en la mesa y le dará al niño la siguiente instrucción: "Forma parejas de palabras, las palabras se parecen mucho, solo cambian en alguna letra que hacen que sea diferente".	Cuando el niño haya logrado identificar 4 de 5 parejas de palabras.
2) ¿Cuál letra falta?	Que el niño aprenda a completar palabras con los fonemas que le	-Tarjetas con palabras como: ballena, bandera, botella, pera, puerta, perro, pescado, perla,	20 minutos	El educador proporcionará las tarjetas con las palabras a las cuales les faltara una letra que serán (A, E, T, L); las palabras las irán leyendo una por una y se le	Que el niño sea capaz de completar todas las palabras incompletas

<p>3) Paquete de palabras</p>	<p>hacen falta</p> <p>Que el niño organice en grupos las palabras que comienzan con la misma letra</p>	<p>pelota, tortuga, tigre, trébol, fútbol, columpio, melón (Ver actividad 8.2) -Lápiz</p> <p>-Tarjetas con letras (F, C, G, M, T) (Ver actividad 8.3) -Tarjetas con palabras y dibujos (taco, toro, tijeras, tornillo, televisión, foca, falda, fantasma, foco, fresa, caja, codo, cuchara, caracol, crayola, goma, gordo, gusano, gallina, guitarra, mesa, mosca, moneda, muñeca, moño) (Ver actividad 8.4)</p>	<p>20 minutos</p>	<p>preguntara al niño: “¿cuál es la letra o sonido que falta para que, la palabra este completa?”, después de identificarla y ser aprobada por el educador, el niño la escribirá en la hoja de actividades.</p> <p>El educador pegará las tarjetas de letras en el pizarrón de forma horizontal y pondrá las tarjetas con las palabras y dibujos en la mesa y dará la siguiente instrucción: “A continuación tendrás que poner las palabras en la letra que les corresponda”.</p>	<p>Que el niño ponga en la letra correcta 4 tarjetas de palabras de cada letra de las 5 que se presentan.</p>
-------------------------------	--	--	-------------------	---	---

ACTIVIDAD 8.1
APAREAMIENTO DE PALABRAS

*Recortar las tarjetas

**El tamaño recomendado al imprimirlas es de 15 cm de largo por 10 cm de ancho

***Al momento de presentar las tarjetas al niño, es necesario que se revuelvan
















Loco	Poco	Niña	Piña	Uña
Una	Pata	Lata	Pino	Vino
Foca	Roca	Riña	Roña	Ojo
Oso	Panal	Pañal	Cerro	Perro

ACTIVIDAD 8.2
¿CÚAL LETRA FALTA?

*Recortar las tarjetas

**Imprimirlas en un tamaño de 15 cm de largo por 10 cm de ancho

**Se recomienda que las imágenes sean a color

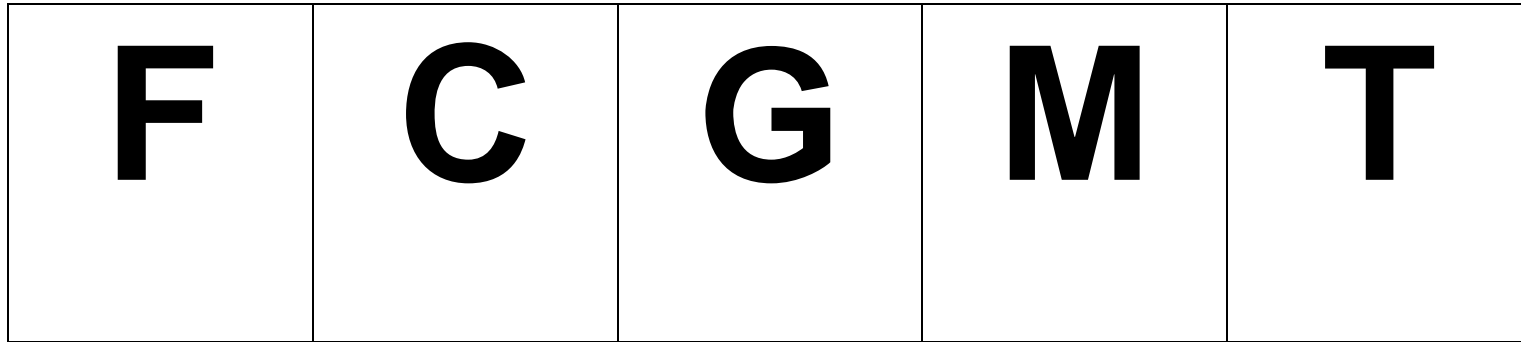
Ballen__ 	Bander__ 	Botell__ 	Per__ 	Pu__rta 
P__rro 	P__scado 	P__rta 	Pelo__a 	Tor__uga 
__igre 	Trébo__ 	Fútbo__ 	Co__umpio 	Me__ón 

ACTIVIDAD 8.3
PAQUETE DE PALABRAS

*Recortar las tarjetas

**Imprimirlas en un tamaño de 20 cm de largo por 20 cm de ancho

***Las letras tienen que ser de un tamaño visible



ACTIVIDAD 8.4
PAQUETE DE PALABRAS

*Recortar las tarjetas

**Imprimirlas en un tamaño de 15 cm de largo por 10 cm de ancho

***Se recomienda que las imágenes sean a color

<u>Taco</u> 	<u>Toro</u> 	<u>Tijeras</u> 	<u>Tornillo</u> 	<u>Televisión</u> 
<u>Foca</u> 	<u>Gallina</u> 	<u>Guitarra</u> 	<u>Mesa</u> 	<u>Mosca</u> 
<u>Moneda</u> 	<u>Muñeca</u> 	<u>Falda</u> 	<u>Fantasma</u> 	<u>Foco</u> 
<u>Fresa</u> 	<u>Caja</u> 	<u>Codo</u> 	<u>Cuchara</u> 	<u>Caracol</u> 
<u>Crayola</u> 	<u>Gordo</u> 	<u>Gusano</u> 	<u>Goma</u> 	<u>Moño</u> 

ANEXO 9

ACTIVIDADES PREPARATORIAS PARA LA LECTURA

Sesión: 9

Nombre: Sustituciones

Objetivo Particular: Que el niño sea capaz de sustituir el fonema de inicio de una palabra, para formar otra

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1)Escucha y escribe	Que el niño mencione palabras que empiecen con la misma letra	-Lápiz -Hojas blancas -Goma	20 minutos	El educador mencionará una letra de inicio y pronunciará su sonido, y le pedirá al niño que le diga tres palabras que comiencen con el mismo sonido (letra). Las letras que le mencionará serán: g, v, a, p, ch, t, f,	Que el niño sea capaz de dar por lo menos 2 palabras de 3 por cada consonante/s que se le mencione

2) Mezcla auditiva	Que el niño sea capaz juntar los sonidos de las letras, para identificar una palabra.	Listado de palabras Ala, pala, niña, pino, pata, lata, gato, ratón, corazón, tuna.	20 minutos	El educador se sentará de frente al niño e ira mencionando los sonidos que conforman cada una de las palabras por ejemplo: a-l-a y le preguntará al final al niño de que palabra se trata.	Cuando el niño pueda descifrar correctamente 8 de las 10 palabras mencionadas.
3)Sustituciones	Que el niño reemplace el sonido inicial de una palabra para formar otra	- Letras de plástico -Listado de palabras (Gato, cuna, paja, sala, cerro, roca, tasa, poco)	20 minutos	El educador formará una de las palabras de la lista con las letras de plástico, por ejemplo: gato; la leerá en voz alta y le proporcionara las letras del abecedario restantes al niño, y le dará la siguiente instrucción: "Cambia la letra inicial de la palabra, para que formes otra, Por ejemplo: P en lugar de G para formar Pato". Se realizará la misma instrucción para cada una de las palabras de la lista.	Cuando el niño pueda cambiar, la letra inicial de por lo menos 7 palabras de 8 para formar otras.

ANEXO 10

CIERRE

Sesión: 10

Nombre: Evaluación Final

Objetivo Particular: Realizar una evaluación final para poder verificar el avance del niño en la lectura.

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECIFICO	MATERIAL Y/O ESCENARIO	DURACION	PROCEDIMIENTO	CRITERIOS DE EVALUACION
1) Para finalizar	Llevar a cabo la aplicación del T.A.L.E por segunda ocasión	-Test de análisis de lectura y escritura (T.A.L.E) -Lápiz	40 minutos	Se llevará a cabo la aplicación del Test de análisis de lectura y escritura, solo el área de lectura, para llevar una evaluación final; y se le dará al niño la siguiente instrucción: "Como al inicio de la intervención, llevaremos a cabo la aplicación de un cuestionario, para observar cuál fue tu avance después de haber trabajado en todas las sesiones".	Se hará un informe de los resultados, para verificar si existe algún avance, en el proceso de lectura.
2) Cierre	Proporcionar una retroalimentación al niño y a los padres.		20 minutos	Se les dará a los padres una breve explicación de cuales fueron los avances y las recomendaciones para seguir el proceso de lectura de sus hijos.	Se responderán las dudas por parte del niño y los padres.