



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER EN
ATENCIÓN A LA DISLEXIA EN NIÑOS DE ENTRE 5 A 8
AÑOS DE EDAD PARA MEJORAR SU RENDIMIENTO
ESCOLAR.**

REPORTE LABORAL

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

P R E S E N T A:

NALLELY SANDOVAL FRAGOSO

DIRECTORA DEL REPORTE:

MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS

REVISOR DEL REPORTE:

DRA. ARACELI LÁMBARRI RODRÍGUEZ

COMITÉ DE TESIS:

**MTRA. YOLANDA BERNAL ÁLVAREZ
MTRA. MA. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ
LIC. GUADALUPE OSORIO ÁLVAREZ**



**Facultad
de Psicología**

Ciudad Universitaria, D.F.

Abril, 2014.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.



A mis padres

Les doy las gracias por todo el apoyo moral y económico que me brindaron para que este proyecto fuera terminado.

Con su apoyo fue mucho más rápido cumplir uno más de mis sueños.

A mi madre

Sabes eres una mujer increíble, gracias por ser tan paciente conmigo y más en estos últimos 6 meses que has aguantado mis berrinches, pero te agradezco todo lo que has hecho por mí.

Sé que esto no termina aquí madre porque para mis hermanos y para mí eres un gran apoyo para seguir adelante, cumpliendo más metas.

A mi padre

Gracias por estar conmigo y apoyarme siempre, sabes que eres un gran hombre y por ser ese gran ejemplo en mi vida profesional y laboral. Te admiro porque a pesar de todo lo que has vivido padre hay algo que me gusta de ti y es lo responsable que siempre eres en tu trabajo.

A mis hermanos

Les agradezco a los 3 por ser ese gran ejemplo en mi vida porque gracias a ustedes no podía quedarme atrás, los adoro porque me enseñaron a ser una triunfadora y nunca darse por vencida.

Roxana

Gracias hermana por enseñarme a ver la vida de otra manera, porque siempre estuviste al pendiente, porque a diario me decías tu puedes, échale ganas y veras que pronto terminarás. Sabes tú fuiste la que me impulsó a darme una oportunidad más para titularme, porque si tu luchaste para ser madre, a pesar de que la pasaste muy mal nunca te diste por vencida y nos regalaste lo mejor del mundo a nuestra pequeña Itzayana, la cual adoro y amo mucho.

Guillermo

Lo logre hermano, te acuerdas que cuando tú te titulaste nos comentaste que esperabas ser un gran ejemplo para nosotras pues lo conseguiste, gracias por ser como eres y que a pesar de las caídas que has tenido créeme yo nunca deje de confiar en ti, te admiro y te agradezco lo que has hecho por todos, para mí este ha sido el mejor año.

Guadalupe

Gracias hermana por ser un gran apoyo en mi vida y guiarme por el mejor camino. A pesar de que siempre discutíamos tú y yo porque teníamos ideas diferentes aprendí mucho de ti y sabes gracias a la gran mujer que tenemos que es mi madre, siempre solucionábamos todo. Así que no me queda más que decirte que siempre contarás conmigo para todo.

Ing. Dora Emilia Rocha

Gracias por darme la oportunidad de abrirme las puertas de su institución "Colegio Copan". Le agradezco el haber confiado en mí y ayudarme a superarme cada día más profesionalmente.

Lic. Leonor Hilda Rocha

Gracias por compartir sus conocimientos conmigo por darme la oportunidad de demostrarle lo que he aprendido y por ayudarme al mismo tiempo a mejorar.

Así como por averme dado la oportunidad de trabajar este gran proyecto que a la fecha me fue útil para lograr titularme.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCION	3
1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES	
1.1 Características de la educación básica	5
1.2 Contexto institucional	5
1.2.1 Misión del Colegio Copan	6
1.2.2 Visión de Colegio Copan	6
1.2.3 Logotipo del Colegio Copan	7
1.2.4 Organigrama de la institución	7
1.2.5 Breve historia del Colegio Copan	8
1.2.5.1 Construcción	8
2. DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR	
2.1 Definición de desarrollo psicológico	9
2.2 Teoría cognoscitiva	10
2.2.1 Etapas del desarrollo cognoscitivo	12
2.3 Etapas escolares del niño	13
2.3.1 Niñez Temprana	14
2.3.1.1 Desarrollo Físico	14
2.3.1.2 Psicomotricidad	15
2.3.1.2.1 Motricidad gruesa	15
2.3.1.2.2 Motricidad fina	16
2.3.1.3 Desarrollo cognitivo	17
2.3.1.4 Desarrollo del lenguaje	20
2.3.2 Niñez intermedia	21
2.3.2.1 Desarrollo físico	22
2.3.2.1.1 Motricidad gruesa	22
2.3.2.1.2 Motricidad fina	23
2.3.2.3 Desarrollo cognitivo	23
2.3.2.4 Desarrollo lingüístico	25

3. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
3.1 Definición de aprendizaje	28
3.1.1 Problemas de aprendizaje	28
3.2 Problemas de aprendizaje y fracaso escolar	30
3.2.1 Causas de las dificultades de aprendizaje	31
3.3 Problemas de lecto-escritura	32
3.3.1 Problemas de lectura	35
3.3.2 Problemas de escritura	36
3.4 Relación entre la escritura, la lectura y el habla	37
4. DISLEXIA	
4.1 Historia de la dislexia	39
4.2 Definición de dislexia	41
4.3 Causas de la dislexia	43
4.4 ¿Cómo diagnosticar la dislexia?	46
4.5 Trastornos de la lectura	47
4.5.1 Tipos de problemas de lectura	49
4.6 Tipos de dislexias	50
4.6.1 Dislexias adquirida	51
4.6.1.1 Dislexias periféricas	51
4.6.1.2 Dislexias centrales	53
4.6.2 Dislexias evolutivas	55
4.7 ¿Cómo afecta la dislexia en el aprendizaje escolar?	56
CAPITULO 5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
5.1 Procedimiento	59
5.2 Objetivo general	60
5.2.1 Objetivos específicos	60
5.3 Escenario	61
5.4 Población	61
5.5 Materiales	61
5.6 Aplicación de estrategias y actividades	62
5.7 Análisis de resultados	71

CAPITULO 6	
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS	76
ANEXOS	

RESUMEN

La dislexia es considerada como un problema dentro del aula escolar, en donde existen niños de inteligencia normal con dificultades para aprender a leer y a escribir, que al realizar estas funciones cometen errores característicos que se han considerados síntomas específicos de éste trastorno.

Algunos errores fundamentales que se presentan en los niños pueden llegar a ser confuciones visuales entre letras de formas idénticas, pero con orientación distinta: p-d, d-q, d-b y p-q. Así mismo confuciones visuales entre letras o combinaciones de letras parecidas: m-n, ch-cl y dr-br. También confuciones auditivas entre sonidos próximos desde el punto de vista fonético: t-d y p-b.

A su vez omisiones de consonantes o sílabas: gano por grano, inversiones de letras en sílabas: le por el, la por al, etc., inversiones de letras en palabras: patol por plato, dificultad para pasar de un renglón a otro, y trazado y dibujo defecuooso.

El conjunto de todos los errores cometidos por los niños que presentan dislexia son clasificados dentro de los tipos de dislexias: adquiridas y de desarrollo.

Por ello se diseñó e implementó un taller para disminuir la dislexia en los niños de entre 5 a 8 años, trabajando con 12 participantes (niñas y niños). El taller tuvo una duración de 18 hrs, divididas en 9 sesiones de 2hrs cada una, teniendo como objetivo principal brindar estrategias a los niños para lograr modificar o eliminar su problema de aprendizaje, así como motivarlos para tener seguridad en sus trabajos académicos.

PALABRAS CLAVE: dislexia, dificultades, aprendizaje, confuciones, errores.

ABSTRACT

Dyslexia is considered a problem in the classroom where there are children with normal intelligence who have difficulties for learning how to read and write, when doing this they make characteristic mistakes that have been considered specific symptoms of this disorder.

Some fundamental errors that occur in children can be visual confusions between letters with identical shapes but different orientation: pd, dq, pq and db. So the visual confusions between similar letters or combination of letters: mn, ch-cl-br and dr. Also auditory confusions from sounds coming from the phonetic point of view td and pb.

They also have omissions of consonants or syllables: gano instead of grain, they invert syllables: le instead of el, la instead of al, the invert letters in words patol instead of plato, they show difficulty moving from a liner to other and tracing and defective drawing.

The set of all the mistakes made by children that they present dyslexia are classified inside the types of dyslexia: acquired and of development.

That's why a workshop was designed to reduce dyslexia in children between 5-8 years, working with 12 participants (girls and boys). The workshop lasted 18 hours, divided in 9 sessions of 2 hrs each one, the principal object was to give the children strategies to achieve a change or delete their learning disability, as well as motivate them to safety in their academic work.

KEYWORDS: dyslexia, difficulties, learning, Confucianism, errors.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicológico es entendido como un proceso gradual y progresivo, caracterizado por una serie de transformaciones de la conducta, así como de la manera de pensar y de sentir, de interactuar con los demás y de la forma de relacionarse con el ambiente que nos rodea. Estos cambios están relacionados con la aparición de nuevas necesidades, intereses, con la adquisición de habilidades y conocimientos, los cuales se van modificando en cada etapa de desarrollo.

Se van presentando cambios físicos, cognitivos y de lenguaje, en los cuales los niños adquieren una mejor motricidad tanto fina como gruesa.

Considerando que dentro del desarrollo del lenguaje se evalúa la lectoescritura, es decir, aquella actividad en la que participan varios sistemas motores y perceptuales visuales, así como habilidades lingüísticas y simbólicas.

Durante los primeros años escolares la lengua escrita es fundamental para su aprendizaje escolar y es entonces, cuando se inicia con la evaluación de algún tipo de problema de aprendizaje que pueda presentarse durante las dos primeras etapas de desarrollo.

Entendiendo por problemas de aprendizaje a aquellas dificultades que presentan los niños en su proceso de lectoescritura. Dentro de las dificultades que se desarrolla con mayor frecuencia encontramos la dislexia.

La dislexia es un trastorno motor considerado como un déficit en la distinción y memorización de las letras, también es entendida como un problema que afecta tanto a la lectura como a la escritura en los niños.

Por lo tanto durante el capítulo uno se hablara de los antecedentes contextuales de la institución donde se diseño e implemento el taller para niños con dislexia.

En el capítulo dos se desarrollara el proceso psicológico del niño en edad escolar, abarcando la niñez temprana e intermedia en sus etapas escolares. Dentro de cada etapa se desarrollaran 4 aspectos fundamentales; físicos, psicomotrices, cognitivo y de lenguaje.

Dentro del capítulo tres se hablara de problemas de aprendizaje que presentan los niños durante su edad temprana e intermedia, así como las causas que generan dichos problemas de aprendizaje y los tipos de problemas considerados dentro de la lectura y escritura.

En el capítulo cuatro se hablara de la dislexia como un problema de lectura y escritura que afecta el rendimiento académico del niño, brindando a la comunidad educativa un panorama más amplio de dicho problema. En este capítulo se abarcara la historia del término dislexia, las causas, la detección y la manera en que afecta este problema el aprendizaje escolar del niño.

Cabe señalar que un aspecto importante de la dislexia es que el niño vive en un ambiente hostil, que lo presiona y lo hunde en el abismo de incomprensión y malos tratos, por lo tanto se considera también que en la dislexia se presentan conflictos emocionales.

Por lo tanto ante la preocupación por parte de los padres de familia en el rendimiento escolar de sus hijos, la institución les propuso evaluarlos, con el objetivo de identificar la problemática que pudiera estar afectando tal rendimiento.

Durante el capítulo cinco se desarrollara la propuesta de intervención que se llevo a cabo durante 9 sesiones de 2 hrs, con el objetivo de brindarles a los niños las estrategias necesarias para corregir su problema de dislexia.

CAPITULO UNO

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

1.1 Características de la educación básica

Colegio Copan ha sido una institución que abrió sus puertas en 1999, brindando sus servicios a niños de entre 3 a 11 años, es decir, educación a nivel preescolar y primaria. Anteriormente no era una obligación cursar el nivel preescolar pero para el 2004 con las modificaciones de la Reforma Educativa este nivel fue considerado como una obligación.

La Educación Preescolar tiene por objetivo desarrollar en los niños habilidades básicas como la autonomía, el reconocimiento de su cuerpo y el desarrollo de su comunicación, así como lograr un dominio de su lenguaje oral y hacer que desarrollen su creatividad, que de inicio presentan para trabajar.

Posteriormente en el 2000 esta institución consigue el permiso ante la Secretaria de Educación Pública e inicia trabajando con grupos múltiples a nivel primaria. La Educación Primaria tiene por objetivo enseñar a los niños y niñas las normas de convivencia para una mejor comunicación, así como desarrollar una actitud responsable ante cualquier problemática que se les presente en su vida diaria.

1.2 Contexto institucional

Copan es considerada una institución que brinda servicios al público en general sin importar los factores del contexto social de la población. Entendiendo como contexto social al ámbito educativo, así como la cultura, la economía, la religión, etc., es decir, todo aquello que forma parte de la identidad del niño.

La institución está ubicada dentro de una zona urbana a nivel medio, en donde parte de los niños que integran Colegio Copan son de hijos profesionistas, pero también la mayor parte pertenecen a padres separados, en donde solo la

madre se hace cargo de ellos. Esto ha sido considerado un factor importante en la vida del niño, ya que es uno de los grandes factores por los que algunos niños presentan problemas de conducta y de lenguaje.

Ante estas problemáticas Copan cuenta con el departamento psicopedagógico, el cual desde hace dos años se encuentra a cargo de una persona con licenciatura en psicología quien se encarga de evaluar a los niños que por observaciones del docente presenten algún tipo de dificultad en su aprendizaje, en su lenguaje o en algún aspecto académico específico, como la lectura, la escritura, etc.

Los problemas de lenguaje que llegan a presentar los niños muchas veces son causa de un bajo rendimiento escolar, por lo tanto la Lic. Leticia propuesto un Taller de Dislexia del cual me hice cargo y así poder disminuir uno de tantos problemas de lenguaje.

Durante el ciclo escolar 2012-2013 la institución contaba con aproximadamente 400 alumnos y es entonces para el 17 de Mayo del 2013 que se implementa este taller como un servicio adicional por parte de la institución, que brinda ayuda a los niños con problemas de lecto-escritura.

1.2.1 Misión de Colegio Copan

Asumimos el compromiso de integrar a la comunidad individuos con herramientas educativas, afectivas, y conductuales que contribuyan al desarrollo pleno de la sociedad.

1.2.2 Visión de Colegio Copan

Desarrollar en todos los educandos, la capacidad de aprender con o sin la dirección del profesor, aplicando su reflexión crítica dentro y fuera del contexto social, haciendo de ellos un ser abierto a la interacción hogar-escuela.

1.2.3 Logotipo de Colegio Copan

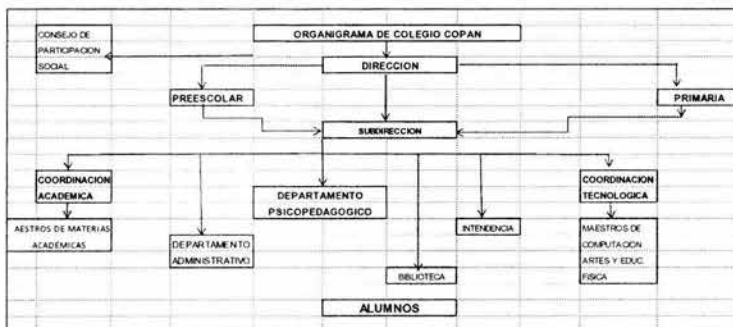
El logotipo es considerado como aquel dibujo en el cual se agrupan letras o abreviaturas integradas en una unidad que distinguen las características representativas de una institución.

El logotipo de Colegio Copan tiene como principal elemento una pirámide. Los círculos que se encuentran alrededor significan la relación del juego de pelota, el cual simbolizaba el centro social de la ciudad maya. Las escalinatas de la pirámide fue la representación de cómo avanza la educación, es decir, cada uno de los glifos de los mayas. Por eso como institución decidieron quitarle un pedazo del último escalón.

Por último los colores de logotipo del colegio son rojo (dinamismo), azul (sabiduría) y blanco (lealtad).



1.2.4 Organigrama Institucional



1.2.5 Breve historia de "Colegio Copan"

El Colegio Copan abre sus puertas en 1999 con el objetivo de fomentar la superación personal de cada uno sus integrantes: alumnos, profesores y administrativos, impulsando su iniciativa y creatividad, su sentido de comunicación, compañerismo y cooperación con su entorno.

Posteriormente para el 2003 la institución ya se encontraba terminada tanto el nivel preescolar como nivel primaria. Tomando en cuenta que anteriormente no era obligatorio el nivel preescolar por lo tanto la institución no contaba con la Clave del Centro de Trabajo (CCT) y para el 2004 ya teniendo la CCT toma la dirección escolar la Profra. Emilia Ramírez Torres y para el 2012 toma la dirección de la institución la Profra. Hoil María Guadalupe. Y para nivel primaria desde el 2000 hasta la fecha la directora es la Profra. Adriana Rocha Villanueva.

1.2.5.1 Construcción

En el año de 1999, la escuela de Colegio Copan, abre sus puertas con 2 aulas, una oficina administrativa, baños y canchas. Posteriormente para el siguiente año contando ya con 8 aulas, abre sus puertas a nivel primaria, integrando también el salón de computación y el patio cívico.

Para el 2003 termina toda la construcción de las aulas teniendo ya 13 aulas, en la planta baja se encuentran los baños para preescolar, la dirección escolar, oficina administrativa, estacionamiento, el área de juego para preescolar, patio cívico (el mismo como patio deportivo), salón de computación, pequeña biblioteca escolar y el departamento psicopedagógico. En el primer piso se encuentra el departamento de Ingles, los baños para nivel primaria y dos salidas de emergencia (escaleras) en diferente ubicación.

CAPITULO DOS

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

2.1 Definición del desarrollo psicológico

Este concepto desarrollado por Santrock (2006) es considerado como el conjunto de cambios biológicos, cognoscitivos y socioemocionales del ser humano. Dichos cambios se presentan desde la concepción y continúan a lo largo de toda la vida, así mismo el desarrollo ha sido estimado como un proceso sistemático y continuo, es decir, que todo cambio sistemático se lleve a cabo de manera ordenada, siguiendo un patrón de conducta que se vea reflejado en nuestro pasado.

De acuerdo a este mismo autor los procesos de desarrollo biológicos implican cambios en el cuerpo del niño, mismo que incluyen avances en su cerebro, así como aumento de estatura y peso, también motor y hormonal de la pubertad, todo este proceso de desarrollo es conocido también como maduración. Cabe señalar que los procesos cognoscitivos se presentan cuando el niño es capaz de memorizar, por ejemplo, poemas, así como de desarrollar su potencial de creatividad, es decir, cambios que desarrollen su pensamiento, inteligencia y lenguaje en el niño, lo que produce su aprendizaje. Habría que decir también que los procesos socioemocionales forman parte del desarrollo personal de este, los cuales implican cambios en las relaciones que tienen con otras personas, tanto emocionales como de personalidad.

Algunos autores identifican los cambios de manera cuantitativa, que son aquellos que pueden ser medidos y cuantificados, como el crecimiento de la estatura, el peso, el vocabulario o la frecuencia con la que ocurren algunas conductas tales como la comunicación, la conducta agresiva, etc., por otro lado, se habla de cambios cualitativos, los cuales se refieren a aspectos que no presentan datos directamente observables pero que definitivamente están presentes en el desarrollo del niño, como los que se refieren a la comunicación verbal y no verbal.

Rousseau (en Papalia, Olds & Feldman 2005) precursor del modelo organísmico que está relacionado con los procesos de cambios cualitativos, considerando a las personas como organismos activos y en crecimiento que ponen en movimiento su propio desarrollo, es decir, que en cada etapa las personas se enfrentan a diferentes tipos de problemas y desarrollan distintas clases de habilidades.

2.2 Teoría cognoscitiva

Dentro del campo del Desarrollo Humano, la teoría cognoscitiva es probablemente la que más aportaciones ha hecho, como demostraron Craig y Baucum (2001) llevándose acabo de diferentes maneras.

- Teoría del proceso de información. Relacionando esta teoría con el ejemplo de una computadora, en donde el hardware es el cerebro y el software es el procesador de la información, ya que el efecto que causa en el cerebro es a través de diferentes operaciones como percibir, asociar, calcular y manipular la información para almacenarla en la memoria y después ir la recuperando conforme la vamos necesitando.
- La teoría cognoscitiva social habla de las creencias, actitudes y conocimientos como parte del desarrollo del niño. Tanto la teoría del procesamiento de información como la de cognición social se valen del concepto del yo (o el sí mismo), es decir, el sentido que tiene el individuo de lo que es, observando su propia conducta y sus consecuencias.

Así los teóricos cognoscitivos sociales reconocen que los niños y los adultos observan su propia conducta, la de otros y también las consecuencias. Hasta los niños de corta edad prevén las consecuencias a partir de la observación de hechos pasados.

- La teoría del desarrollo cognoscitivo desde el inicio de la infancia comprende el pensamiento, el razonamiento y la solución de problemas del niño.

De acuerdo a Piaget e Inhelder (1969/2002) pensaban que la mente no se limita a responder a los estímulos sino que crece, cambia y se adapta al mundo. Para Piaget e Inhelder eran más interesantes los errores que los aciertos, porque le daban pistas sobre la manera en que pensaban los niños y así lograr entender su pensamiento y la conducta que reflejaban sus procesos.

Piaget e Inhelder (1969/2002) mencionaban que el punto principal de la teoría cognoscitiva era la mente, como el primer proceso activo del aprendizaje. En donde la construcción activa se vea reflejada en los niños que empiezan a cimentar sus esquemas con ayuda de su pensamiento. Entendiéndose por esquema aquel patrón organizado de la conducta que una persona utiliza para pensar acerca de una situación y actuar en ella, lo cual da sentido a sus experiencias presentes.

Habría que mencionar, además, que los esquemas más elementales los cuales son asimilados por las percepciones se les conocen como esquemas reflejos o instintivos, es decir, hereditarios. Además la percepción es considerada independiente de los movimientos, y la respuesta motriz es desencadenada por la percepción, que está en proceso de asimilación.

En relación a lo anterior, Piaget (1969) menciona que existen dos procesos responsables de la forma en que los niños utilizan y adaptan sus esquemas: la asimilación, es aquel proceso que ocurre en el momento en el que el niño incorpora nuevos conocimientos a los ya existentes y el segundo es la acomodación que se da cuando el niño adapta una nueva información, a sus esquemas establecidos que se ajustan a su entorno.

Por lo tanto este autor propuso un mecanismo de equilibrio que trata de explicar el proceso de cambios que los niños experimentan al momento de pasar de una etapa a otra. Estos cambios ocurren conforme van

experimentando conflictos cognoscitivos o desequilibrios, al tratar de comprender el mundo. Entendiendo por equilibrio al esfuerzo constante que se alcanza para lograr una estabilidad en su pensamiento.

En donde los esquemas de asimilación sensoriomotora encadenados de reorganizar el conocimiento obtenido a través del desarrollo que presentan los niños en cada una de sus etapas.

Siguiendo con Piaget (1969) cada etapa de desarrollo está relacionada con la edad del niño y consiste en formas distintas de pensamiento, estas formas de pensamiento separan a cada etapa determinando cual es la más avanzada. Cabe mencionar que el avance de cada niño se lleva a cabo de manera cualitativa.

2.2.1 Etapas de desarrollo cognoscitivo

De acuerdo con Piaget (1969) el desarrollo cognitivo se presenta en cuatro etapas cualitativamente diferentes. En cada etapa se desarrolla en la mente del niño una nueva manera de esquematizar su ambiente.

- Etapa sensorio-motriz. Esta presente desde el nacimiento hasta los dos años, su función es que los niños construyan a través de su pensamiento su mundo por medio de su coordinación, sus experiencias sensoriales y acciones motoras.
- Etapa preoperacional. Para Piaget esta etapa es egocéntrica e intuitiva, no tanto lógica, la cual se presenta entre los 2 a 7 años, en donde están presentes el pensamiento intuitivo y la función simbólica.

Durante el proceso de los 2 a los 4 años el niño desarrolla funciones simbólicas en el cual adquiere la habilidad de representar mentalmente un objeto que no esté presente. Después, entre los 4 y 6 años se desarrolla su pensamiento intuitivo en donde el niño razona de una manera muy primitiva, es decir, que le interesa saber el significado de

todo tipo de preguntas pero sin hacer uso de su pensamiento racional y su función simbólica.

- Operaciones concretas. Durante este proceso el niño de 7 a 12 años aproximadamente experimenta acciones mentales reversibles relacionadas con objetos reales y concretos, permitiendo así la coordinación de varias características de un mismo objeto.

- Etapa de operaciones formales. Es la última etapa del desarrollo cognitivo de Piaget (1969), en donde el adolescente ejecuta las cuatro etapas, dando como resultado que las experiencias que ha tenido sean concretadas de manera más abstractas, idealistas y con un razonamiento lógico.

En resumen, los cambios que experimenta el niño en cada etapa de desarrollo son fundamentales para su crecimiento tanto físico, cognoscitivo, sensorial y lingüístico. Para Piaget (1969) la etapa escolar es considerada desde los 3 a los 12 años, en la cual se adquieren las bases principales para el crecimiento, de las cuales se hablara más adelante.

2.3 Etapas escolares del niño

Es considerada la etapa escolar como el proceso o periodo de la niñez temprana e intermedia que experimentan los niños, en donde están involucrados factores ambientales, familiares, genéticos y sociales en su comportamiento. Dichos factores forman parte del pensamiento cognitivo del ser humano.

Para Feldman (2008) el periodo preescolar es una etapa apasionante en la vida de los niños. Por un lado, los niños preescolares marcan el momento en el que se encuentran preparados para enfrentarse a esta nueva etapa de su vida. Es considerada una etapa que anticipa y prepara el inicio de la educación formal

del niño, a través de la cual una sociedad inicia el proceso de transmitir sus herramientas intelectuales a una nueva generación.

Para Piaget (1969) las etapas que considera a nivel escolar son la niñez temprana e intermedia que como ya se ha mencionado abarcan desde los 3 a los 12 años, explicando así el desarrollo que presenta el niño a nivel físico, cognitivo y de lenguaje dependiendo de la etapa en la que se encuentre.

2.3.1 Niñez temprana

Durante este proceso ocurren cambios importantes para el desarrollo de la personalidad, iniciando aproximadamente a los 3 años. Esta etapa constituye el periodo sensitivo del desarrollo del lenguaje, es decir, el lenguaje materno se aprende con mayor rapidez. Así como su proceso físico y cognitivo empieza a tomar una mejor estructura.

2.3.1.1 Desarrollo físico

Tomando en cuenta que durante esta etapa se presentan cambios de crecimiento corporal un poco lentos, que inician aproximadamente a los 3 años y concluye a los 6, por ejemplo, a medida que sus músculos abdominales se contraen, así mismo su vientre. En relación al tronco, brazos y piernas se alargan y su cabeza es aun grande. Los cambios corporales como el peso y talla van aumentando, es decir, su cuerpo es más delgado pero su estatura es más alargada.

Como comentaba Rolls, Engell y Birch (2000, en Papalia, Olds & Feldman 2005) que conforme los niños avanzan en el periodo preescolar, sus patrones alimenticios muestran mayor influencia del ambiente, al igual que en los adultos. Mientras que la mayoría de los niños de 3 años solo comían hasta sentirse satisfechos, y los de 5 años tendían a comer más cuando se les ofrecía una porción más grande.

De acuerdo al mismo autor a causa de los cambios físicos que se presentan durante esta etapa escolar los niños llegan a sufrir trastornos alimenticios como ser víctimas de la obesidad. Debido a esto las instituciones educativas les permiten a los niños comer cuando tengan hambre y no se les presione para comer todo lo que les sirvan, ya que es más probable que regulen su propia ingesta de calorías, que un niño que sea alimentado de acuerdo a un programa alimenticio. Los cambios físicos que presentan los niños van de la mano con su motricidad adquirida la cual se desarrolla durante du etapa escolar.

2.3.1.2 Psicomotricidad

En relación al desarrollo motor que presentan los niños a través de la adquisición de una serie de movimientos básicos como el desplazamiento, la manipulación de objetos o las posturas que toman ante un movimiento realizado, presentan principales conductas motrices, por ejemplo, marchar, correr, saltar, usar instrumentos o lanzar objetos, etc. Conforme los niños van creciendo su cuerpo va adquiriendo mayor control en sus movimientos, es entonces, cuando empiezan a observarse importantes progresos en su motricidad gruesa y fina.

2.3.1.2.1 Motricidad gruesa

El desarrollo escolar se presenta en el momento en el que el niño ingresa a la escuela, ya que ellos han desarrollado un proceso para caminar y moverse por sí solos pues han logrado automatizar su marcha, lo cual es el inicio de su desarrollo motriz global, en donde empiezan a experimentar nuevas cosas como: aventar la pelota, saltar, cargar objetos, realizar competencias, etc.

Todas estas destrezas que han adquirido de manera progresiva dan como resultado un mayor control y una mejor coordinación motriz, lo que origina una mayor independencia en sus movimientos y al mismo tiempo empiezan a experimentar con otros objetos como: la bicicleta, escalar, etc., es decir, actividades que requieran mayor coordinación (Feldman, 2008).

Por lo tanto se presentan diferencias de género durante esta etapa motriz gruesa en donde los niños y niñas difieren en varios aspectos de su coordinación, por un lado esto se debe a la fuerza muscular. Aunque las niñas no sean tan fuertes como ellos también presentan niveles globales de actividades menores, pero esto no implica que las niñas no sean hábiles ni que desarrollen su motricidad gruesa.

2.3.1.2.2 Motricidad fina

Entendiendo por motricidad fina a aquellas habilidades que tienen los niños de poder coger diferentes objetos con sus dedos; índices y pulgares, así como utilizar un tenedor y una cuchara, atarse los zapatos, cortar con tijeras, dibujar y escribir.

El conjunto de las habilidades motrices, cognitivas, y afectivas están inmersas en actividades que realizan los niños, como lo es la ejecución del dibujo. Entre los 3 y 4 años los niños ejecutan sus primeros dibujos que son considerados secuencialmente como actos motores que van evolucionando.

Los trazos que realiza durante estos dibujos son motivados por el placer que tienen de mover sus brazos y manos, logrando un resultado. Conforme va pasando el tiempo sus garabatos son considerados como simples actos motores los cuales se han convertido en auténticos dibujos. De los 5 años a los 8 incorporan un mayor número de detalles consiguiendo una mejor coordinación de distintas partes de su cuerpo, llegando así a una imagen realista y compleja.

A los 4 y 5 años mejoran en habilidades para coger dichos objetos y sobre todo, en la manipulación de instrumentos, así como una mejoría en su habilidad motriz como: doblar hojas de papel, escribir su nombre con un crayón y la más importante y motivadora para los padres, el control de esfínter. Todas estas destrezas son importantes para los niños y niñas en sus actividades cotidianas, lo que se ve reflejado en sus dibujos, tareas escolares y escritura (Trianes & Gallardo, 2008).

En lo que respecta a la escritura considerada como la función simbólica y perceptiva motriz. Cada una de estas funciones permite la ejecución de una secuencia de movimientos estructurados, guiados por el sentido de la vista y que responden a esquemas producidos mediante la información sensorial.

En una investigación realizada por Piaget (1969), se menciona que:

El símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia, por ejemplo, el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con una ficción, puesto que el lazo entre el significante y el significado es totalmente subjetivo (p.155).

De lo anterior, podemos tomar en cuenta que la función simbólica está presente en el niño desde los 3 años, y que su proceso cognitivo empieza a desarrollarse junto con su motricidad y así poder llegar a desarrollar el juego simbólico.

El juego es considerado como un proceso de asimilación, pero se puede confundir con el conjunto de conductas sensoriomotoras de las cuales solo forma una parte de ésta última en la internalización de los esquemas. El juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación, como lo es el desarrollo cognitivo.

2.3.1.3 Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo durante ésta etapa, es conocido como el proceso de pensamiento simbólico, el cual está acompañado por una comprensión del espacio, identidad y número (Piaget, 1969).

El símbolo proporciona un significado, por medio del primero se puede dar a entender a otras personas el significado de representar a través de señales sensoriales y motoras representaciones mentales, palabras, señales sensoriales y motoras. Una de las funciones del símbolo es el recordatorio de

cosas sin necesidad de tenerlas físicamente. Por lo tanto el juego se ha convertido para el niño en un pensamiento simbólico motivador, ya que es una manifestación del proceso de asimilación de él, para después convertirlo en un pensamiento simbólico.

Por lo tanto Piaget (1969) describió 6 estadios sensoriomotores, en cada estadio el niño va construyendo sus propios esquemas en relación al juego.

- Ausencia de la imitación: el bebe empieza con sus primeros condicionamientos, en donde aun no existe una asociación del estímulo-respuesta del objeto.
- Imitación esporádica: los esquemas reflejos comienzan a asimilar ciertos elementos exteriores y amplios en función de una experiencia adquirida, bajo la forma de reacciones circulares, es decir, diferenciadas.
- Comienzo de la imitación sistemática: se presentan poco a poco reacciones circulares primarias, pero en efecto, aun no existen los esquemas secundarios, ni la acomodación precedente a la asimilación.
- Imitación de los movimientos: caracterizada por la coordinación de los esquemas entre sí, de donde proviene la movilidad acentuada y la construcción de un sistema de índice relativamente diferenciado de la percepción actual.
- Imitación sistemática de los modelos nuevos: el niño se capacita para experimentar y descubrir las nuevas propiedades de los objetos.
- Los comienzos de la imitación representativa: la coordinación de los esquemas se independiza lo suficiente de la percepción inmediata y de la experiencia empírica como para dar lugar a combinaciones mentales.

Así mismo el juego se ha convertido para el niño en un pensamiento simbólico motivador, ya que es una manifestación del proceso de asimilación del niño. Por lo tanto éste forma parte de los procesos de asimilación sensorio-motora.

En pocas palabras desde que inicia la capacidad de representar, en torno al año y medio o dos años, hasta que inicia la educación obligatoria, alrededor de los 6 años se incrementa la cantidad, calidad y organización de sus esquemas representacionales como la de las producciones simbólicas en las que se pone de manifiesto las construcciones mentales (Trianes & Gallardo, 2008).

Trianes y Gallardo (2008) definen el concepto de esquema al proceso de información mental que representa conceptos almacenados en la memoria, a través de acciones recurrentes con el medio. Teniendo como principal objetivo analizar de qué manera es representado el conocimiento almacenado; codificación y recuperación.

La codificación se lleva a cabo a través de un conjunto de 4 pasos (Trianes & Gallardo, 2008):

- La selección. Elegir un esquema relevante en la memoria, que es importante para la información exterior para dicho esquema.
- La abstracción. Favorece a la selección de la información ya sea olvidando o perdiendo datos irrelevantes
- La interpretación que es aquel proceso encargado de la realización de inferencias de la información seleccionada con el propósito de favorecer la comprensión.
- Último paso para la codificación es la integración. La incorporación del material seleccionado e interpretado a los esquemas existentes, para poder desarrollar un nuevo esquema.

Rumelhart (1984, en Bueno 1998) menciona que la recuperación es un proceso de representación de los esquemas, la cual se lleva a cabo a través de los recuerdos que activan al esquema existente en su memoria con el objetivo de reinterpretar los datos almacenados para reconstruir la codificación original.

Lo dicho hasta aquí supone que la creación de un nuevo esquema pasa por un proceso, el cual el niño ejecuta al realizar algún tipo de actividad como lo es el juego, la lectura, escritura, dibujo, etc.

En cuanto al lenguaje, Piaget (1969) considera que se encuentra interconectado con el pensamiento, ya que se desarrolla a partir de los avances cognoscitivos. Él afirma que las mejoras durante el periodo sensoriomotor y que el continuo enriquecimiento de la habilidad cognoscitiva durante el periodo preoperacional constituye la base de la habilidad lingüística.

2.3.1.4 Desarrollo del lenguaje

Por lo que se refiere al lenguaje adquirido como un desarrollo psicológico normal dentro de un desenvolvimiento social adecuado, es decir, un sistema de símbolos complejos, y un rendimiento escolar correcto.

Por otra parte Belinchan, Riviere e Igia (1992, en Trianes & Gallardo 2008), consideran que existen 3 funciones que se deben cumplir dentro del proceso del lenguaje en el sistema psicológico.

- Función simbólica: el lenguaje constituye el principal instrumento para construir representaciones abstractas de la realidad.
- Función comunicativa: es la línea que dirige la información de una mente a otra los significados compartidos y de esta manera compartir mundos mentales o formas comunes de interpretar la realidad.
- Función autorreguladora: es la manera en que el pensamiento permite que el lenguaje sea comunicativo con nosotros mismos, con lo que nos

hacemos explícitas las intenciones que podemos ejercer sobre un control de los propios procesos cognitivos (atención, razonamiento, etc.).

En otras palabras estas 3 funciones son el desarrollo de un proceso cognitivo que debe ser ejecutado por el niño a través de su lenguaje y así lograr comunicarse con su entorno escolar.

El lenguaje aparece al final de los 2 años y mitad de los 3 años. A los 3 años, es cuando el niño llega a la escuela infantil, ya domina algunos de los sonidos de su lengua materna, cuenta con un vocabulario considerable y ha comenzado a construir frases sencillas respetando algunas reglas gramaticales (Trianes & Gallardo, 2008).

Junto con el lenguaje aparece la adquisición de la gramática durante el periodo preescolar con el objetivo de aprender lo que no puede decirse. La gramática es el sistema de reglas que determina como podemos expresar nuestros pensamientos. Además del incremento en la complejidad de las oraciones, ya que se presenta un enorme avance en el número de palabras que utilizan los niños (Feldman, 2008).

Durante su desarrollo escolar el niño entra a nivel primaria a una edad aproximada a los 6 años en la cual Fedlman (2008) menciona que el niño ha adquirido un promedio de 14,000 palabras dentro de su lenguaje, es decir, ha entrado a la etapa intermedia.

2.3.2 Niñez intermedia

Esta etapa desarrollada por Piaget (en Fildman, 2008) considera como edad escolar entre 6 a 12 años, es decir, el comienzo de la educación formal para la mayoría de los niños. Considerando el crecimiento físico y cognitivo de manera gradual: otras veces es súbito, pero siempre es notorio. Mostrando su desarrollo más equilibrado en relación con su medio de manera más adaptativa, tanto en su lenguaje, en su coordinación física y cognitiva.

2.3.2.1 Desarrollo físico

Durante esta etapa el desarrollo físico es menos rápido que en años anteriores. Al comienzo de este periodo, los niños son ligeramente más grandes que las niñas, pero ellas presentan el crecimiento más rápido de la adolescencia a una edad más temprana y por lo tanto tienden a ser mayores que los hombres al final de la niñez intermedia. Ya que se presentan amplias diferencias en estatura y peso entre los individuos (Tianes & Gallardo, 2008).

Los esquemas que van adquiriendo a través del juego son aquellas actividades relacionadas como: gimnasia, luchas, etc. para lograr ser concluidas a los 9 años. También la nutrición es apropiada a su crecimiento, ya que un niño con desnutrición puede ser afectado cognitivamente y psicosocialmente.

Un hecho importante dentro de este periodo es el comienzo de la pubertad, que marca el inicio de la adolescencia. La pubertad es entendida como el conjunto de cambios morfológicos y fisiológicos que llegan a la maduración de los órganos sexuales y con ello a la preparación para la reproducción y la capacidad para relacionarse sexualmente. Los primeros signos de la pubertad suelen aparecer en torno a los 11 años, siendo las chicas generalmente más precoces que los chicos (Trianes & Gallardo, 2008).

2.3.2.1.1 Motricidad gruesa

En cuanto a lo que se refiere a la motricidad gruesa durante la edad intermedia en donde los movimientos motrices que se presentan de manera esquematizada en su coordinación muscular, lo que les permite realizar actividades con mayor rapidez que antes como: montar en bicicleta, patinar, nadar y saltar la cuerda, actividades que anteriormente eran difíciles acorde a su edad.

Anteriormente se consideraba que los niños y niñas eran diferentes a nivel motriz, pero en la actualidad los niños y niñas tienen los mismos derechos de participar en actividades deportivas. Por lo tanto Fildman (2008) pensaba que

no existía razón alguna para separar a los sexos en los ejercicios físicos y los deportes, antes de la pubertad.

Como se ha dicho los movimientos del cuerpo se van haciendo también cada vez más equilibrados y armónicos. Las habilidades motrices fundamentales comienzan a ser utilizadas en los juegos y en los aprendizajes deportivos. Pero para ello es necesario trabajar en conjunto, es decir, tanto las habilidades motrices gruesas como finas.

2.3.2.1.2 Motricidad fina

Así mismo a los 6 años los niños han desarrollado ya la habilidad de anudarse las cintas de sus zapatos y abrocharse botones. A los 11 y 12 son capaces de manipular objetos con la mejor destreza posible como la que tendrían en la adultez, es decir, su habilidad motriz fina va mejorando progresivamente hasta llegar a la adolescencia logrando un mayor control en actividades de atención, percepción y memoria (Fildman, 2008).

2.3.2.3 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo es considerado como la parte fundamental para un buen desarrollo del lenguaje, ya que durante la niñez intermedia este desarrollo también conocido como operaciones concretas, en donde el pensamiento implica la aplicación de la resolución de operaciones lógicas y problemas concretos.

El cambio del pensamiento preoperacional al pensamiento operacional concreto no ocurre de la noche a la mañana. Una vez que el pensamiento operacional concreto se establece firme, es entonces, cuando los niños muestran avances cognoscitivos acordes a su edad (Fildman, 2008).

Por ejemplo, lograr el concepto de reversibilidad, que es la noción de que los procesos que transforman un estímulo se puede invertir, para regresarlo a su forma original. El pensamiento de las operaciones concretas también permite a

los niños entender conceptos tales como la relación entre tiempo, rapidez y distancia, así como comprender que un aumento en la rapidez compensa una gran distancia en un viaje.

Durante la niñez intermedia, la capacidad de la memoria de corto plazo mejora significativamente. La comprensión de la memoria de los niños en edad escolar se vuelve más compleja conforme crecen y utilizan más estrategias de control, es decir, tácticas de uso consciente e intencional para mejorar el procedimiento cognoscitivo (Feldman, 2008).

El niño en periodo preoperacional concreto parece actuar siguiendo normas lógicas. Ésta actuación es posible porque las representaciones mentales se han organizado en estructuras. Entendiendo por operaciones al conjunto de acciones interiorizadas y organizadas en un sistema, así como dependientes unas de otras, es decir, entenderlas como actividades mentales que permiten organizar y reorganizar las representaciones, dando lugar a estructuras lógicas (Flavell, Miller & Miller, 2001).

Piaget (en Papalia et al., 2005) menciona que los niños durante la etapa de operaciones concretas tienen una comprensión mejor de los siguientes conceptos:

- Espacio y causalidad. El niño tiene una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro, así como de cuánto tardarán en llegar a algún lugar, y pueden recordar con más facilidad la ruta y las señales a lo largo del camino.
- Categorización. La habilidad para categorizar ayuda a los niños a pensar lógicamente, incluyendo habilidades tan sofisticadas como la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clase. Entendiendo por inferencia transitiva a la habilidad para reconocer una relación entre dos objetos y un tercero. A lo referente a la inclusión de clase como aquellas habilidades para ver la relación entre el todo y sus partes.

- Razonamiento inductivo y deductivo. Piaget e Inhelder (1969/2002) consideran que los niños en la etapa de las operaciones concretas usan el razonamiento inductivo a partir de observaciones de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o eventos, llegando a conclusiones generales acerca de la clase como un todo.

El razonamiento deductivo, el cual Piaget e Inhelder creía que solo se desarrollaba hasta la adolescencia, comenzando con un enunciado general (premisa) acerca de una clase aplicada a miembros particulares de esta. Si la premisa es verdadera para la clase entera, y el razonamiento es adecuado, entonces las conclusiones pueden ser ciertas.

La conservación es entendida como un proceso que elabora las respuestas en su mente, sin medir o pensar en los objetos, por ejemplo, si se le presentan 2 bolas de plastilina a un niño y una de ellas sufre una modificación, el niño entenderá el proceso, así mismo comprenderá el principio de reversibilidad, ya que sabe que aunque el objeto sufrió una transformación volverá a tomar su forma original (Piaget e Inhelder, 1969/2002).

Por lo tanto el paso de un periodo a otro supone una reorganización cognitiva, es decir, que afecta a distintos aspectos de desarrollo como la atención, percepción, memoria, lenguaje y razonamiento.

2.3.2.4 Desarrollo lingüístico

Como se mencionaba durante la etapa de la niñez temprana el lenguaje es adquirido entre los 3 y 5 años. Pero se va modificando en cada etapa de desarrollo. A los 7 años aun están en proceso de adquisición de formas que pueden llegar a ser difíciles como la r y rr. A medida que el vocabulario se amplía los niños empiezan a utilizar verbos cada vez más precisos para describir acciones. Llegando a los 9 años la comprensión es más organizada por frases u oraciones, en donde la estructura esta mejor elaborada que en años anteriores (Trianes & Gallardo, 2008).

Los niños tienen mayor capacidad para entender e interpretar la comunicación oral y escrita. Y para adquirirla es necesario mencionar que inician a leer y a escribir a través de 2 procesos: el primero es la decodificación, en donde el niño tantea la palabra, traduciéndola de la forma impresa al habla antes de recuperarla de la memoria de largo plazo. Para hacerlo el niño debe dominar el código fonético que iguala el alfabeto impreso con los sonidos hablados. El siguiente proceso es la recuperación basada en la visión, el niño simplemente mira la palabra y luego la recupera

Esos dos métodos o procesos también llamados enfoques tradicionales, denominados enfoques del lenguaje total, basados en la creencia de que los niños pueden aprender a leer y escribir de manera natural, muy parecido a como aprenden a entender y usar su lenguaje (Trianes & Gallardo, 2008).

La metacognición ayuda a los niños a supervisar su comprensión de lo que leen y a desarrollar estrategias, como volver a leer pasajes difíciles, leer despacio, tratar de visualizar lo descrito y pensar en ejemplos, para aclarar los problemas. También el proceso de desarrollo que mejora la comprensión o entendimiento de los pasajes escritos, son los mismos que mejoran la memoria.

La escritura va de la mano con la lectura, ya que a medida que los niños aprenden a traducir las palabras escritas en habla, también aprenden a usar palabras escritas para expresar ideas, pensamientos y sentimientos. La escritura es difícil para los niños pequeños y las primeras por lo regular son bastantes cortas (Trianes & Gallardo, 2008).

Un aspecto significativo que se produce en este periodo es un conocimiento más abstracto del significado que es independiente de los contextos particulares y de interpretaciones individuales. Sin duda, ello repercute en el desarrollo de ciertas habilidades que favorecen la competencia semántica. Mientras que a los 5 años los niños limitan sus definiciones al contexto en que aparecen las palabras, y a los 11 años son capaces de abstraer y sintetizar el significado para formar dicha definición.

El desarrollo semántico es un componente del lenguaje en los que se produce un mayor desarrollo en este periodo. De hecho, se considera que la edad escolar es un periodo de enorme crecimiento en el vocabulario así como en la comprensión del significado de las palabras y sus relaciones (Trianes & Gallardo, 2008).

Por otro lado, durante esta etapa se produce el aprendizaje de la lectoescritura, un aprendizaje de gran importancia para la adquisición de conocimientos, así como el éxito escolar, pero que también incide en el desarrollo del mismo.

Dicho aprendizaje se va formando a través de sus esquemas que va reestructurando. Rumelhart (1984, en Bueno 2001), menciona 3 tipos de aprendizaje.

1. Crecimiento: es el mecanismo básico por el que el sistema adquiere las bases de datos con las que rellena las variables de los esquemas.
2. Ajuste: modifica los esquemas disponibles.
3. Reestructuración: consiste en la formación de nuevas estructuras conceptuales o nuevas formas de concebir las tareas. Este tipo de aprendizaje está dividido por la inducción y analogía. La primera trata de un proceso de aprendizaje por continuidad. Y la segunda de un proceso de aprendizaje por semejanza.

En conclusión, la lectoescritura es un área fundamental para el desarrollo del aprendizaje y por lo tanto Rumelhart explico el proceso de aprendizaje en el cual incide el desarrollo del niño a través de la formación de sus esquemas. Si el niño no ejecuta dicho proceso puede presentar algún problema de aprendizaje, del cual se hablara en el próximo capítulo.

CAPITULO TRES

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

3.1 Definición de aprendizaje

El aprendizaje es entendido como producto de los intentos realizados por el hombre para enfrentar y satisfacer sus necesidades. El conjunto de aquellos intentos llevados a cabo con sus efectivos constituyen asociaciones que dan como resultado estímulos negativos o positivos, convirtiéndolos en estructuras cognoscitivas, es decir, conocimientos empleados en los procesos del pensamiento que implican una conceptualización de los mismos.

Tomando en cuenta factores como el desarrollo de la percepción, interrelación entre los distintos sistemas sensoriales, la inteligencia, el medio, herencia y desarrollo intelectual y afectivo (Problemas de aprendizaje. Soluciones paso a paso, 1999).

Dentro de estos factores que se llegan a presentar durante el proceso de aprendizaje surgen problemas que dificultan dicho aprendizaje.

3.1.1 Problemas de aprendizaje

Entendiéndose por problemas de aprendizaje a aquellas dificultades que presenta el niño en su lectoescritura, aunque el término en la literatura llega a confundirse con dificultades de aprendizaje, es decir, ser sinónimos, sin embargo algunos autores los definen de la siguiente manera.

- Samuel Kirk (1962, en Flores 2006) menciona que un problema de aprendizaje está relacionado con desordenes o un desarrollo lento en uno o más aspectos de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética y otras asignaturas escolares, así como ser el autor de la prueba ITPA (Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas).

- Fletcher y Klingetr (1995, en Flores 2006) define problemas de aprendizaje al que presentan los niños con inteligencia normal que por razones diversas poseen dificultades para adquirir destrezas de alfabetización y calculo.
- Gallagher (1966, en Fonseca 2004) define dificultades de aprendizaje como una falta de armonía en el desarrollo normalmente caracterizado por la inmadurez psicomotora que incluye trastornos en los procesos receptores, integradores y expresivos de la actividad simbólica.
- Hammill (1990, en Acle & Olmos 1998) dice que los problemas específicos de aprendizaje existen como una condición de incapacidad distinta y varían en sus manifestaciones y en el grado de severidad. Durante la vida esta condición puede afectar la autoestima, la educación, la vocación, la socialización y las actividades de la vida diaria.
- Nieto (1975, en Acle & Olmos 1998) menciona que las dificultades de aprendizaje como la dislexia que engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo esto último sus síntomas determinantes por medio del cual va a ser posible identificarla.

Para Miranda (2000, en Santiuste & Pérez 2005) el significado de dificultades de aprendizaje es un conjunto de 3 criterios, discrepancia, exclusión y atención especializada, por lo tanto menciona que:

"Las Dificultades de Aprendizaje están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo orígenes, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primariamente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria) y, derivadamente, en el ámbito de las principales disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemáticas)..... (Pág. 111)".

Se podría considerar que los factores o causas que llegan a general este problema pueden ser perceptuales, por lesiones cerebrales, en niños que presenten algún tipo de dificultad auditiva, visual, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales. Aunque dichos autores mencionan que se debe considerar que los niños que presentan algún tipo de percepción visual, sordera o daño cerebral se consideren como tal el problema de aprendizaje que presente.

Entendiendo como problema de disfunción cerebral mínima a aquellas funciones cerebrales ya sean motoras, mentales, sensoriales y convulsivas que pudieran causar un deterioro dentro de alguna de las áreas del funcionamiento cerebral. En relación al factor ambiental el cual puede desempeñar una función esencial en la percepción que se puede convertir en una distracción para el niño. Y por lo tanto la dislexia puede llegar a ser un problema considerado como fracaso escolar.

3.2 Problemas de aprendizaje y fracaso escolar

Entendiendo por fracaso escolar a una dificultad grave que pueda experimentar un niño, con un nivel de inteligencia normal o superior, para seguir un proceso escolar de acuerdo con su edad. Así mismo las dificultades de aprendizaje constituyen uno de los factores esenciales del fracaso escolar.

Como menciona Santiuste y Pérez (2005) sin el desarrollo normal del lenguaje el niño se ve incapaz de atender correctamente las explicaciones del profesor, de comunicarse con los demás compañeros y de intervenir con soltura en la exposición de su propio pensamiento.

Para los autores mencionados arriba consideran que un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta dificultades de aprendizajes mayores que el resto del grupo, ya que incluye a los siguientes tipos de alumnos:

- Alumnos que presentan déficit de tipo sensorial, físico e intelectual.
- Alumnos que presentan dificultades en la adquisición de los aprendizajes establecidos como mínimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Alumnos que presentan dificultades derivadas de deficiencias socioculturales, debidas al entorno familiar y cultural en el que viven.
- Alumnos que presentan dificultades como consecuencia de inadecuadas intervenciones metodológicas de la propia escuela.

Por otra parte, hay alumnos que presentan el síndrome denominado dificultades de aprendizaje y que sin embargo tienen características de normalidad física y cognitiva, lo que los hace parecer como alumnos regulares que por alguna causa no cumplen los objetivos generales del aprendizaje.

3.2.1 Causas de las dificultades de aprendizaje

Anteriormente se mencionaron algunas causas generales que se pueden presentar en los niños con problemas de aprendizaje, para Santiuste y Pérez (2005) son clasificadas de la siguiente manera:

- Factores físicos y sensoriales: alteraciones del desarrollo, problemas perceptivos, problemas de lenguaje, control motor, deficiencias visuales y auditivas, entre otros.
- Factores intelectuales y neurológicos: déficit neurológico, inteligencia general, déficits intelectuales específicos, estado del sistema nervioso central, etc.
- Factores emocionales: el miedo, la ansiedad o el desequilibrio emocional.

- Factores ambientales y sociales: inadaptación social, nivel de educación, métodos de instrucciones defectuosas, condiciones desfavorables en la escuela, etc.

En resumen, el sistema educativo es considerado el fracaso escolar como el principal problema de la actualidad, ya que un problema de la dislexia está presente en la lecto- escritura.

3.3 Problemas de lecto-escritura

Como se mencionaba en el capítulo dos, el desarrollo de la educación primaria es el eje esencial para que el niño aprenda a leer y escribir adecuadamente, por lo tanto es la etapa en la que se llegan a presentar dificultades en su aprendizaje lectoescritor.

En niños a nivel escolar el aprendizaje de la lectoescritura es considerado como el más alterado, es decir, en donde se presentan mayores casos de problemas de aprendizaje, ya que es una adquisición básica y fundamental para su aprendizaje posterior.

Tanto en la lectura como en la escritura deben ser distinguidos los mecanismos de comprensión lingüística general de los mecanismos específicos que sirven para la codificación y decodificación de las palabras. Cuando se trata de comprensión o de composición escrita es difícil deslindar que parte es debida a los mecanismos generales de comprensión del lenguaje oral y cual a los específicos del lenguaje escrito, ya que los primeros son comprendidos en ambas modalidades de lenguaje y existen múltiples interacciones entre ellos (Defior, 1996).

Así mismo la lectoescritura es importante para desarrollar las capacidades en los niños que les permitan expresar sus ideas con claridad, coherencia y sencillez. Al mismo tiempo la lectoescritura es considerada para la educación primaria como el reflejo de la motivación que imparten los padres de familia y el docente en el aula, así como de una buena pedagogía.

En cuanto al retraso lector o escritor los cuales no solo entorpecen el proceso escolar, sino que también tienden a repercutir a largo plazo, es decir, el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso escolar social por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, así como en sus relaciones sociales y toma de decisiones (Defior, 1996).

Entendiendo por escritura a aquel proceso de expresión de ideas y conocimientos, a través de signos gráficos, que en un principio el niño ejecuta. Acción que a través del copiado reproduce o imita ciertas conductas manuales que dan como resultado determinados signos gráficos.

Santiuste y Pérez (2005) mencionan los 3 procesos por los que está compuesta la escritura:

- Proceso de planificación. Consiste en la elaboración de unas tareas en el ámbito abstracto antes de procesar a su ejecución en el ámbito concreto (Scardamalia & Bereiter, 1986 en Santiuste & Pérez 2005).
- Proceso de producción. Radica en convertir las ideas en palabras que expresen el mensaje previamente planificado. Este proceso comprende acciones psicomotoras, referidas al acto de escribir letras y palabras.
- Proceso de revisión. Consiste en dar el visto bueno de lo escrito.

Asimismo, el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino de un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado. Teniendo este sistema como funciones de representar enunciados lingüísticos en una relación oral, habiendo propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos (Santiuste & Pérez, 2005).

Ya que el lenguaje hablado es una actividad lingüística primaria, mientras que el lenguaje escrito es una actividad lingüística secundaria, esto no significa que sean diferentes, sino más bien que comparten características al mismo tiempo que existen diferencias entre ellos.

La lectura oral es entendida como un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales, constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras, frases o textos.

Para Nieto (1999) este proceso de la lectura es muy complejo, el cual atraviesa por distintos momentos o fases, de los cuales algunos de ellos se producen simultáneamente. Por un lado la discriminación o análisis de los estímulos visuales denominados letras, es decir, la relación entre letras y verbalización es simultánea. Al mismo tiempo se produce un proceso de síntesis o visualización de la palabra como un todo.

Es por ello que las dificultades en el aprendizaje de la lectura sean diferentes en función de las alteraciones presentes en los distintos procesos. Como menciona Santiuste y Pérez (2005) hay niños que no leen bien porque tienen dificultades en el reconocimiento de las palabras y hay otros que leen con fluidez, pero no ordenan la información para llegar a construir el significado global del texto.

Santiuste y Pérez (2005), mencionan como procesos cognitivos implicados en la lectura los siguientes:

- **Procesamiento léxico.** Se refiere al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que estaría almacenado en un léxico interno o mental, es decir, en el que se encuentran las palabras conocidas con su significado, así como información sobre su categoría sintáctica y fonológica.
- **Procesamiento sintáctico.** Hace referencia a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, conocimientos sobre la gramática básica del lenguaje.
- **Procesamiento semántico.** Es el último proceso del lenguaje, el cual hace referencia a aquella habilidad para llegar a la comprensión del significado de las palabras, frases y textos.

Cabe mencionar que en la literatura se señala que entre la escritura, la lectura y el habla suelen tener relación de sinonimia, o al menos de paralelismo, que no siempre responde a los procesos implicados en dichas actividades y a las relaciones que existen, entre ellas.

3.3.1 Problemas de lectura

Recordando el concepto de lectura como aquella actividad compleja que exige contemplar una amplia variedad de procesos. Siendo el punto de partida de las señales que proporciona un texto escrito y, con frecuencia, los lectores con dificultades fracasan en la utilización de las letras como señales para decodificar las palabras y acceder a su significado (Santiuste & Pérez, 2005).

En donde las dificultades que afectan a la lectura de palabras constituyen un problema del que hoy en día se conoce como dislexia adquirida, la cual entra en los trastornos de la lectura que se agrupan en función de los tipos de dificultades: para aprender a leer un texto y en la comprensión lectora.

Dentro de las clasificaciones de la dislexia adquirida se encuentran: la dislexia periférica y la dislexia central. Mencionan Shallice y Warrington (1980, en García & Gonzales 2000) que el problema central del paciente se relaciona con el control de los movimientos oculares y/o con el análisis visual de los signos lingüísticos. Cabe mencionar que se presentan dos subtipos: la dislexia visual y las dislexias letra a letra.

Estos autores hacen referencia a las dislexias centrales como aquellos pacientes que manifiestan graves dificultades de la lectura a consecuencia de una alteración en el normal funcionamiento de las rutas que hacen posible el acceso al léxico interno, asiendo referencia a la dislexia fonológica, superficial, semántica y profunda.

Posteriormente también se presentan las dislexias evolutivas dentro de los problemas de lectura. Este tipo de dislexia es causada por trastornos neurológicos, ya sean estructurales o funcionales, que resultan responsables

de un conjunto más o menos amplio de disfunciones en el pleno neuropsicológico (Molina, 1991 en González & García 2000).

3.3.2 Problemas de escritura

El escribir es una habilidad que implica ser capaces de trasladar las ideas a un texto coherente que, en general, va destinado a otras personas. Entendiendo por escritura al conjunto implicado en el desarrollo de operaciones cognitivas que hacen que su enseñanza y aprendizaje no sea una tarea fácil (Santiuste & Pérez, 2005).

Este mismo autor menciona que la lecto-escritura constituye uno de los pilares básicos del currículo escolar y sobre la que se fundamenta el resto de los aprendizajes que los niños realizan a lo largo de toda su escolaridad.

Al escribir lo que realizamos es una representación gráfica de las palabras por medio de signos. En donde los niños con problemas en la escritura suelen presentar innumerables faltas de ortografía, errores de sustitución, omisiones y mala letra, así como escritos cortos, pobres y mal organizados cuando tratan de componer un texto.

Ahora bien las dificultades no son consideradas las mismas para todos los niños ya que para unos, estas pueden ser de tipo grafomotor, así mismo presentan problemas para dibujar correctamente las letras. Para otros, las dificultades pueden ser lingüísticas, porque no consiguen aprender las reglas de conversión grafema-fonema o porque cometen muchas faltas de ortografía. Las dificultades en la escritura se conocen con el nombre genérico de disgrafías (García & González, 2000).

Para estos autores las digrafías son consideradas como aquellas dificultades para aprender a escribir correctamente que presentan algunos niños a pesar de tener una capacidad intelectual normal, un medio familiar estable y haber recibido la adecuada escolaridad. Existen diferentes tipos de trastornos entre los que se distinguen las disgrafías adquiridas, como consecuencia de una

lesión neurológica después de haber adquirido esta habilidad. Tomando en cuenta los diferentes subgrupos de esta disgrafía disléxica.

El siguiente capítulo se designara a hablar más explícitamente de los tipos de dislexia, así como causas, evolución y características de las mismas. Así como dentro de los problemas de lectura se desarrollan trastornos, de la misma manera en la escritura, presentándose algunas dificultades que llegan a dañar la personalidad del niño.

3.4 Relación entre la escritura, la lectura y el habla

Con respecto a la relación que se presenta entre la escritura y la lectura a menudo consiste en el grado de conciencia lingüística requerida, siendo los códigos alfabéticos, como es el caso del español, por lo tanto, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica. Sin embargo la captación de la estructura fonológica del sistema hablado, no es fácil (García & González, 2000).

Esto se debe a que el lenguaje oral consiste en una sucesión de ondas acústicas continuas y que en el discurso hablado no aparecen separaciones correspondientes a la segmentación en frases, palabras y menos aún en sílabas o fonemas. Los hablantes y oyentes perciben sonidos y no necesitan ser consciente de cada uno de ellos de un modo explícito. Por el contrario, en el caso de la lectura y escritura, se debe llegar a una conciencia explícita, que es la conciencia fonética y fonológica (García & González, 2000)

La conciencia fonológica, no es necesaria para aprender a hablar ni para comprender el lenguaje oral. De hecho, excepto en casos excepcionales, todos los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la lectoescritura, que necesita una enseñanza sistemática y aún así plantea dificultades a un alto porcentaje de niños y adultos.

Señala Vega (1991, en García & González 2000) dos diferencias básicas entre ambas actividades: mientras que en el habla existe una continua interacción entre una audiencia y el hablante que llega a modificar incluso el discurso y por

otro lado, el habla se desarrolla en un determinado contexto que facilita la comunicación y la hace posible.

A pesar de las diferencias señaladas y de no existir una relación funcional, como en el caso de la lectura, entre habla y escritura sí que existen relaciones, especialmente las derivadas de los procesos fonológicos. Uno de estos problemas dentro de la lectoescritura es la dislexia.

CAPITULO CUATRO

DISLEXIA

4.1 Historia de la Dislexia

De acuerdo a Bravo (1999) la evolución del término dislexia inicio a finales del siglo pasado. Por primera vez fue utilizado por oftalmólogos y neurólogos, en donde actualmente la neuropsicología y la psicopedagogía emplearon éste término para describir un trastorno de desarrollo cognitivo y verbal, teniendo los niños como principal característica: un retardo severo y persistente para aprender a leer.

Por lo anterior, los siguientes autores describen la evolución del término dislexia.

- Pringle y Morgan (1896, en Bravo 1999) fueron los primeros en estudiar la dislexia en niños, dándole el nombre de ceguera verbal escolar, es decir, un defecto congénito que aparece en niños con desarrollo cerebral normal, caracterizado por una dificultad para aprender a leer.
- Orton (1925, en Bravo 1999) denominó a la dislexia: estrefosimbolia, es decir, la dificultad para reconocer la pronunciación de las letras, aunque fuera capaz de reconocerlas por su nombre. Una característica que encontró en algunos disléxicos fue un problema en su orientación especial de los símbolos gráficos.

Después, para las décadas de 1950 y 1960 la dislexia se caracterizó por su enfoque perceptivo visual-psicomotor, en el que se le atribuyó su origen a deficiencias maduracionales de las funciones básicas en los niños, como lo son: su percepción visual, lateralización, psicomotricidad fina y percepción del ritmo.

Desde esta perspectiva los siguientes autores desarrollaron el término dislexia.

- Guyot y Rigault (1967, en Bravo 1999) consideran que la dislexia proviene de una alteración de los procesos centrales del lenguaje y de la comprensión de palabras y símbolos.
- Quiroz (1965, en Bravo 1999) menciona que las dislexias forman parte de las afasias infantiles.
- Chritchley (1970, en Bravo 1999) denominó al término dislexia como dislexia evolutiva ya que el sujeto era caracterizado porque cometía errores muy específicos en la lectura y ortografía, los cuales persistían hasta su edad adulta.
- Naido (1972, en Bravo 1999) utiliza el término dislexia específica, considerando dos conceptos básicos: la especificidad del trastorno para aprender a leer y las alteraciones en la maduración infantil de origen constitucional, que son determinantes de las primeras.

En esta misma época aparecieron las primeras publicaciones latinoamericanas sobre la dislexia; trastornos del aprendizaje y del lenguaje, así como disfunción cerebral infantil. En donde la Federación Mundial de Neurología en 1968 la definió como una alteración manifestada en las dificultades para aprender a leer (Bravo, 1999).

En una investigación realizada por Hynd y Cohen (1983, en Bravo 1999), se menciona que:

"...Hay diversas áreas cerebrales que aparecen alteradas en los disléxicos y que serán determinantes para el aprendizaje de la lectura: el área occipital posterior, el giro angular, el área temporal de Wernicke y frontal de Broca. Asimilan las dislexias a problemas de tipo afásico (pág. 42)"

Entendiendo lo anterior como aquellas dificultades presentadas en algunos niños en su aprendizaje de la lectura, relacionadas con una falla en el establecimiento de su lateralidad y dominación hemisférica.

Por otra parte Bryant y Brandley (1983, en Bravo 1999) mencionaron que la neurología dio un fuerte progreso en estudios relacionados con deficiencias fonológicas, en donde el problema perceptivo principal de los disléxicos está en la organización de sus percepciones auditivas fonéticas.

Finalmente en la década de 1980:

- Catts (1989, en Bravo 1999) entendió la dislexia como un desorden de desarrollo del lenguaje que comprende déficits específicos en el procesamiento de la información fonológica, congénita, y persistente en la vida adulta.

Cabe mencionar que en la actualidad se continúan realizando estudios sobre factores genéticos y familiares en niños disléxicos. Así Scarborough (1991, en Bravo 1999) en su investigación encontró que el 65% de su grupo de disléxicos provenía de familias disléxicas, contra un 5% que pertenecía a familias no disléxicas. Y así fue como durante décadas el concepto de dislexia fue entendido como un problema de aprendizaje de la lectura y escritura.

4.2 Definición de la dislexia

Como se menciona en el capítulo tres la dislexia ha sido considerada como un problema de aprendizaje que dificulta el rendimiento académico del niño. Por lo tanto definiremos a continuación el término dislexia, el cual ha sido calificado como un problema de la lectura y escritura.

La dislexia puede entenderse como un trastorno severo y persistente del aprendizaje lector, manifestado por la dificultad para aprender a leer, a pesar de las instrucciones escolares convencionales, intelectuales y sociales. Esto

depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo de origen hereditario (García & Gonzales, 2000).

En otras definiciones se considera a la dislexia como un trastorno genético que se desarrolla durante el embarazo, debiéndose a que la testosterona (hormona masculina) juega un papel importante en la eliminación de neuronas durante el desarrollo cerebral. Cabe mencionar que es un trastorno que afecta más a hombres que a mujeres (Nieto, 1999).

Sin embargo, en términos neurológicos se considera que la palabra dislexia se debe aplicar solo a aquellos casos en los que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral. Esta disfunción puede producirse después de que el sujeto haya adquirido la lectura o antes de adquirirla, por lo que hay que distinguir dos grandes grupos de dislexia: dislexia adquirida y dislexia evolutiva, de las cuales se hablara más adelante.

La dislexia dificulta y altera los procesos de aprendizaje ligados al lenguaje, y a veces a las matemáticas, pero sin afectar los genes de la inteligencias, considerando que la parte más afectada es el lóbulo frontal, el cual se encarga de la motricidad para el lenguaje.

Nieto (1999) menciona que los disléxicos viven en un mundo hostil que lo presiona y lo hunde en un abismo de incomprensión y malos tratos. Por lo tanto se puede considerar que se presentan conflictos emocionales como:

- Comportamiento reactivo normal. Las respuestas que llegan a presentar los niños ante la presión ambiental son: agresividad, pereza y descuido.
- Comportamientos reactivos neuróticos. Aquí sus conflictos emocionales se agravan, cayendo en actitudes negativas que impiden su avance como: nerviosismo, tics, nauseas, dolores de cabeza, malestar general, enuresis nocturna, hasta ulcera y enfermedades psicósomáticas.

- Comportamiento reactivo psicótico. En estos casos, generalmente el individuo ya tiene dispositivos patológicos de base y los conflictos que acarrea la dislexia puede desatar una psicosis que ya estaba latente.
- Berlín (1887, en Bravo 1999) menciona que el término dislexia proviene del latín-dis= dificultad; y con la palabra latina, legere= leer, y griega lexis=habla.
- Para 1970, en Francia, Debray y Ritzen (1979, en Bravo 1999) definieron la dislexia como una dificultad específica y durable del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

En resumen, se entiende por dislexia a aquel problema de aprendizaje que afecta a nivel académico, que puede desarrollarse por varias causas ya sean neurológicas o cognitivas, las cuales dificultan y alteran su procesos de aprendizaje relacionados con su lectura y escritura.

4.3 Causas de la dislexia

Las causas que pueden condicionar la aparición de la dislexia pueden ser consideradas como neurológicas y cognitivas. Se considera que las personas heredan vínculos, es decir, que si un miembro de la familia es disléxico, existen más probabilidades que se presente la dislexia (Rivas & Fernández, 2001).

Dentro de la perspectiva neurológica se sostiene que los disléxicos carecen de dominio hemisférico para el lenguaje. Rivas y Fernández (2001) mencionan las siguientes razones que se pueden presentar en los sujetos disléxicos:

- Inversiones e imágenes en el espejo.
- Dichas inversiones e imágenes en espejo se correlacionan con una dominación cerebral incompleta.

- La falta de dominación hemisférica se asocia a deficiencias en la organización cerebral, y como consecuencia, los disléxicos son diferentes a los no disléxicos.

Rivas y Fernández (2001) aluden que en virtud de algunos errores característicos de los disléxicos se presentan las siguientes debilidades:

- El hecho de que no todos los disléxicos producen errores de inversión o imágenes en espejo.
- No ser tan flexibles ante el funcionamiento de los hemisferios en su proceso de evolución.
- La existencia del problema metodológico, relativos a una falta de control acerca de la posible importancia que las diferencias entre niños y niñas pueden tener.

Concluyendo, las dificultades lectoras de las dislexias tienen su origen en problemas perceptivo-motrices y, posteriormente, se asocian con dificultades auditivo-lingüísticas.

Finalmente, el supuesto de la existencia de un déficit en el hemisferio izquierdo, como principio explicativo de los problemas de los disléxicos. Por lo tanto puede afirmarse que tanto los disléxicos como los que no lo son, presentan una especialización del hemisferio izquierdo para el procesamiento lingüístico, pero los disléxicos tienen una tasa de procesamiento inferior.

La perspectiva neurológica resulta más conveniente para la comprensión de las denominadas dislexias adquiridas, ya que en las evolutivas al no existir lesión o daño cerebral no sería posible hablar de una correspondencia.

A diferencia de los factores cognitivos relacionados con las dislexias evolutivas en donde la utilización de los conocimientos de la psicología cognitiva, ha

permitido describir las estrategias del procedimiento que posibilita una lectura normal (Riva & Fernández, 2001).

Las estrategias de procesamiento incluyen las formas de codificar o elaborar la información lingüística y los modos de decodificar o analizarla; usando la memoria, el análisis de rasgos de las letras y sonidos. La ventaja de estas estrategias es la predicción de los diferentes problemas que pueden surgir en el recuerdo de letras o palabras.

Rivas y Fernández (2001) exponen los principales déficit cognitivos, constatados en sujetos disléxicos:

- Déficit perceptivos y de memoria. Los disléxicos presentan problemas perceptivos cuando los estímulos que se les presentan son etiquetados verbalmente, es decir, los sujetos que manifiestan problemas de lectura no muestran dificultades para la percepción visual, sino que estas aparecen cuando se hace intervenir la atribución de un nombre (etiqueta verbal) a una configuración visual.
- Déficit en el procesamiento verbal. Los disléxicos usan y comprenden el lenguaje, sin tener dificultades en el procesamiento verbal general, localizando sus errores en tareas de deletreo, lectura y escritura, en donde su problema reside en la codificación fonológica, es decir, su problema surge a la hora de transformar las letras o palabras que ven en un código verbal.

Finalmente, se entiende que la dislexia no es una enfermedad, es un trastorno, aunque algunos como Gayan (2001, en Sánchez & Coveñas 2011) la califican de síndrome, manifestado en algunas tareas específicas de la lectura y escritura.

4.4 ¿Cómo diagnosticar la dislexia?

La dislexia no es causa de algún tipo de problema intelectual, sin embargo como se menciono anteriormente puede ser causada por un daño neurológico o cognitivo. Por ello es necesaria una evaluación psicoeducacional para diagnosticar la dislexia en un niño. En donde las pruebas determinaran el nivel de lectura funcional del niño, realizando una comparación con el potencial de la lectura, que es evaluada, por medio de un test de inteligencia.

Desde esta perspectiva todos los aspectos del proceso de la lectura son examinados para precisar dónde está el problema. También las pruebas determina si el niño aprende mejor de manera auditiva, visual o kinestheticamente. Así mismo evalúan si el niño se desarrolla mejor cuando se le permite dar información, diciendo algo, o asiendo algo con sus manos (Rawal, 2011).

Las pruebas administradas son estandarizadas y se consideran de gran confiabilidad. Muchas de las pruebas usan un tipo de juego que es como el formato de un rompecabezas, el cual puede ayudar a que el niño se sienta cómodo. En donde algunas de las recomendaciones que se les dan son: estar descansado, comer bien antes de la prueba, puede aplicarse en la escuela, se recomienda que no estén el padre de familia durante la aplicación.

Rawal (2011) indica algunas pruebas estándar que pueden ser utilizadas para diagnosticar la dislexia.

- La escala de inteligencia para niños de Wechsler, tercera edición (WISC-III).
- Test para la comprensión auditiva del lenguaje.
- Prueba de aptitudes psicolingüística (ITPA)
- Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig (DTVP-2)
- Prueba de percepción viso motora de Bender, Gestalt.

Finalmente las pruebas también evalúan como todos estos sistemas sensoriales a través de modalidades y trabajo en conjunto unos con los otros (Rawal, 2011).

4.5 Trastornos de lectura

La comprensión lectora es un proceso que se lleva a cabo en el momento de descifrar el lenguaje y entender su significado. La lectura es un proceso de pensamiento que el niño desarrolla como una habilidad durante los años de escuela.

De acuerdo a lo anterior este proceso de pensamiento lector es indispensable para que el niño sepa el significado de los símbolos. Kantrowitz y Underwood, (1999, en Rawal 2011) mencionan que nacemos con las habilidades de escuchar, oír y vivir. Sin embargo, la lectura es una habilidad que se aprende; aprender a leer y escribir no está en nuestros genes.

"No se enseña a hablar y escuchar, pero si a leer. Los lingüísticos creen que la palabra hablada tiene 100 mil años de edad, pero la escrita solo 5 mil. Por lo tanto leer como una habilidad solo tiene 5 mil años de edad... (pág. 61)"

Por lo anterior Rawal (2011) menciona que la lectura se lleva a cabo a través de 4 pasos.

- El primero es el reconocimiento. Que es la habilidad de pronunciar la palabra y adjuntar el significado a ésta.
- El segundo es la habilidad que hace la construcción de la palabra individual, una idea útil.
- El tercero requiere de la acción de opinión o agregar un sentimiento a lo que dice el autor.

- El paso final es importante, la habilidad para asimilar esta idea en segundo plano de experiencia. Por eso vienen a ser una parte del total de experiencias de las personas.

De acuerdo a Rawal (2001) el propósito de la lectura es reunir el significado de la página impresa. Sin embargo, la tarea no se puede lograr a menos que una persona pueda reconocer las palabras que constituyen el pasaje de la lectura y comprenda el significado detrás de la palabra.

Para comprender mejor este proceso de aprendizaje de la lectura se describirán a continuación 5 etapas:

- La preparación de la lectura. Los factores importantes que constituyen a esta preparación son: madurez mental, habilidades visuales, habilidades auditivas, discurso y desarrollo del lenguaje, habilidades de pensamiento, aptitud física y desarrollo motriz. Originada desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.
- La etapa inicial. Caracterizada por instrucciones en relación a sonidos, símbolos y decodificación de palabras.
- Durante esta etapa se desarrolla la rapidez de habilidades de lectura. Haciendo hincapié en el vocabulario, mejoramiento en la comprensión de la lectura, aumento de la lectura, aumento de la competencia en el análisis del trabajo independiente.
- Ampliación de la etapa de la lectura. Esta etapa se produce, por lo general, durante los grados intermedios. Se hace énfasis en la lectura independientemente para la continua expansión de vocabulario, mayor desarrollo de las habilidades de comprensión y la constante revisión del análisis de trabajo.
- Mejora de la lectura. Es ejecutada en la escuela primaria o secundaria y se caracteriza por la comprensión avanzada y las habilidades de

estudio. Otra característica es el aumento de la habilidad en la lectura según los diferentes propósitos en categorías variadas.

En resumen, los niños deben ser capaces de seguir el lenguaje que va a ser leído, es decir, el saber leer es una habilidad graduada organizada. Cabe mencionar que antes de adquirir otra habilidad debe ser aprendida ésta destreza. Pero cuando el niño presenta dificultades en la comprensión lectora es entonces cuando debe de ser evaluado para descartar algún tipo de problema de aprendizaje.

4.5.1 Tipos de problemas de lectura

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura son diferentes en función de las alteraciones presentes en los distintos procesos. Hay niños que no leen bien porque tienen dificultades en el reconocimiento de las palabras y hay otros que leen con fluidez, pero no ordenan la información para llegar a construir el significado global del texto. Y es entonces cuando se pueden llegar a presentar problemas en la lectura.

Rawal (2011) menciona que 3 tipos de dificultades de lectura:

- Déficit fonológico. Que apunta al problema básico en el sistema de procesamiento fonológico de un lenguaje oral.
- Velocidad de procesamiento o déficit de procesamiento ortográfico. Que afecta la rapidez y exactitud del reconocimiento de la palabra impresa.
- Déficit de comprensión. A menudo coinciden con los dos primeros tipos de problemas. Específicamente se encuentran en los niños con dificultades lingüísticas sociales, las cuales son: vocabulario débil, trastornos de aprendizaje del lenguaje generalizado y dificultades de aprendizaje que afectan el razonamiento abstracto y pensamiento lógico.

Las razones principales de los problemas de lectura son: dificultades de percepción auditiva y dificultades de percepción visual.

Las dificultades de la percepción visual se refieren a una dificultad de capacidad para que tenga sentido la información que desempeñan los ojos. Esto es diferente de los problemas que afectan a la vista.

Las dificultades de la percepción auditiva son aquella habilidad para detectar las similitudes y las diferencias cuando se escuchan los sonidos. O bien, la habilidad de reconocer las diferencias en los fonemas, es decir, de los sonidos.

Por lo que se entiende que un tipo de dificultad específica de la lectura es la dislexia. En general, en términos neurológicos se considera que la palabra dislexia se debe aplicar solo a aquellos casos en los que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral. Esta disfunción puede producirse después de que el sujeto haya adquirido la lectura o antes de adquirirla, por lo que hay que distinguir dos grandes grupos de dislexia: dislexias adquiridas y dislexias evolutivas (Cuentos, 2011).

4.6 Tipos de dislexias

Este concepto desarrollado por Rivas y Fernández (2001) delimitaron como primer lugar dos tipos de dislexia: la auditiva y la visual. En donde los niños con dislexia auditiva presentan dificultades para diferenciar sonidos del habla, para analizarlos y nombrarlos. También tienen problemas para recordar series, así mismo presentan problemas con la rima. En cambio, en los niños con dislexia visual aparecen dificultades en tareas de percepción y discriminación visual. De forma concreta, muestran errores de orientación, problemas de discriminación entre tamaño y formas, confusiones entre grupos de letras y dificultades para transformar letras en sonidos.

Por lo tanto los tipos de dislexia también son conocidos como dislexias adquiridas y evolutivas, en donde en cada una se describen los subtipos de dislexias.

4.6.1 Dislexias adquiridas

Entendiendo por dislexias adquiridas a un trastorno que supone que el niño, una vez adquirido un determinado nivel lector, pierde en mayor o menor medida determinadas habilidades lectoras por lesión cerebral manteniendo otras conservadas, este tipo de dislexia se divide en periféricas y centrales.

4.6.1.1 Dislexias periféricas

Algunos pacientes tienen dificultades en los primeros estadios del procesamiento lector destinados a la identificación de los signos lingüísticos. Shallice y Warrington (1980, en Cuentos 2011) denominaron el término de dislexias periféricas como contraposición de las dislexias centrales producidas en el procedimiento léxico-semántico. Dentro de este tipo de dislexia se describirán a continuación los subtipos de la misma.

El término dislexia adquirida se engloba, los trastornos de lectura de aquellas personas que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden total o parcialmente la capacidad de leer, como consecuencia de una lesión cerebral, del tipo que sea, traumatismo craneal, accidente cerebro-vascular. Infección vírica, tumor, etc.

Considerando la íntima relación entre el lenguaje hablado y el escrito, así como entre la lectura y la escritura, los trastornos disléxicos adquiridos pueden clasificarse en los siguientes síndromes (Problemas de aprendizaje. Soluciones paso a paso, 1999):

- Dislexia disfasica o atencional. La dislexia se encuentra asociada a una disfasia, puesto que el trastorno de la lengua escrita en niños difásicos es similar a las características de su lengua hablada y por lo tanto su lenguaje escrito es comparable al hablado.

Presentan paragrafías, es decir, omisión, sustitución o alteraciones del orden de las letras en la palabra y empleo de palabras gramaticales en

ausencia de vocablos de contenido semántico; su expresión escrita y comprensión lectora son deficientes. Al leer en voz alta pueden presentarse muchas dudas, omisiones, detenciones y especialmente, errores en la pronunciación de la palabra.

- Dislexias con disgrafía o por negligencia. Este tipo de dislexia casi siempre es severo, pues afecta letras, palabras y números. La comprensión lectora está muy disminuida y la facilitación táctil (trazado de letras con los dedos) y fusión mental de letra por letra tampoco son de utilidad. Los niños con esta alteración son incapaces de entender las palabras que les deletrean, pueden formar letras, pero rara vez tienen la capacidad para ensamblarlas en palabras.

La disgrafía se manifiesta por la dificultad en la escritura espontánea, el dictado y el copiado. El trastorno del cálculo frecuentemente es severo y puede llegar hasta la alteración del reconocimiento y la lectura de números.

- Dislexia sin disgrafía o visual. Los niños afectados por este trastorno sufren dislexia verbal (dificultad para leer las palabras), aunque su lectura de letras y números sea relativamente buena. Son capaces de leer letra por letra, pronunciando la palabra conforme avanzan. En ocasiones palpan o trazan las letras con el dedo. La escritura, pese a algunos errores ortográficos, es buena. El deletreo y reconocimiento de las palabras deletreadas es normal. En realidad este síndrome solo afecta a la lectura (Problemas de aprendizaje. Soluciones paso a paso, 1999).
- Alexia pura o dislexia letra a letra. Este tipo de trastorno se conoce desde hace más de un siglo, pues ya aparece descrito en los pioneros estudios sobre lectura realizada por Dejerine (en Cuentos, 2011) a finales del XIX. Los pacientes con alexia pura identifican bien las letras individuales, pero les cuesta mucho leer las palabras, ya que tienen que ir identificando de forma serial cada una de las letras que la componen,

en los casos más graves tienen incluso que nombrar en voz alta las letras de la palabra para poder entenderla (Patterson & Kay, 1982 en Cuentos 2011).

4.6.1.2 Dislexias Centrales

El siguiente punto se caracteriza por paciente que manifiestan graves dificultades de lectura como consecuencia de una alteración en el normal funcionamiento de las rutas que hacen posible el acceso al léxico interno, de modo que suelen clasificarse en función de cuál sea el aspecto concreto o aspectos dañados (García & Gonzales, 2000).

Por lo anterior se entiende que cuando la lesión afecta a los mecanismos de procesamiento léxico, es decir, a los componentes de las vías léxica y subléxica, se habla de dislexias centrales. En estos casos los pacientes no tienen ningún problema perceptivo, sino que su dificultad se encuentra en acceder al significado de la palabra o su pronunciación. Dependiendo de cuál sea la vía dañada, o más concretamente de cuál sea el proceso que se ha visto afectado por la lesión, las consecuencias son distintas. A continuación se definen los subtipos de dislexias centrales.

- Dislexia fonológica. Su rasgo básico es un deterioro grave de la ruta fonológica de acceso al léxico, que provoca la imposibilidad de leer palabras que no se han visto antes por carecer éstas de una representación en el léxico visual del sujeto simultáneamente, sin embargo, el paciente puede leer aquellas palabras que ya formaban parte de dicho léxico antes de sufrir la lesión cerebral, aunque presenta numerosas dificultades con las palabras funcionales y con los derivados. (García & González, 2000).
- Dislexia superficial. Es la ruta visual o directa de acceso al léxico la que está dañada, por lo que el paciente puede leer sin problemas cualquier combinación de letras que siga las reglas de conversión grafema-

fonema, ya sean sílabas, palabras o pseudopalabras, pero lo hace siempre por vía indirecta.

- Dislexia semántica. El deterioro se localiza fundamentalmente en la conexión entre el léxico visual y el sistema semántico, aunque también está dañada la ruta fonológica, como consecuencia de lo primero, el paciente puede pronunciar las palabras al leer gracias a que:
 - La ruta hasta el léxico visual está intacta.
 - Existe una conexión directa entre el léxico visual y el léxico fonológico, pero a pesar de ello no logra comprender el significado de lo que ha leído, ya que en su lectura se llega del léxico visual al fonológico sin pasar por el sistema semántico.

Como consecuencia de los problemas de la ruta fonológica, el paciente no puede leer palabras que no hubiera visto con anterioridad y almacenado en el léxico visual.

- Dislexia profunda. Identificado por Marshall y Newcombe (1973, en García & González 2000), aparece cuando están dañadas tanto la ruta visual como la ruta fonológica de acceso al léxico, por lo que se trata de un trastorno bastante amplio. Las mayores dificultades del sujeto se dan con las palabras abstractas, las palabras funcionales y los verbos, pero el error más llamativo es la sustitución por asociación semántica cuando la palabra sustituta y la sustituida no tienen la menor similitud ni visual ni fonológica.

Entendiendo por léxico al conjunto de palabras que forman un determinado dialecto, es decir, el significado de las palabras utilizadas en una región específica.

A diferencia de las dislexias evolutivas en las cuales se clasifican a los niños que sin ninguna razón aparente presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura, es decir, contando con una inteligencia normal.

4.6.2 Dislexia evolutivas

De acuerdo a Molina (1991, en García & González 2000) la dislexia evolutiva se definió desde hace unos 40 años, como un trastorno de base neurológica, ya sea estructural o funcional, que resultaría responsable de un conjunto más o menos amplio de disfunciones neuropsicológicas.

Se trata de una alteración que dificulta la adquisición del significado de la palabra escrita debido a una reducida habilidad para simbolizar. Esta limitación se deriva de una disfunción cerebral donde se observan trastornos en la cognición no atribuibles a déficit sensorial, motor, intelectual o emocional.

De acuerdo a la enciclopedia Problemas de aprendizaje. Soluciones Paso a Paso (1999), la dislexia evolutiva puede presentarse dentro de las siguientes modalidades:

- Síndrome de trastornos en el lenguaje hablado. Este tipo de dislexia es la más frecuente. Todos los niños que la padecen tienen como antecedente una disfasia que probablemente han dejado como secuelas algunas dificultades para el nombrado. En la comprensión se presentan repeticiones de oraciones y discriminación en los sonidos del habla. Los más afectados tienen problemas para adquirir la correspondencia letra-sonido o se les dificulta la fusión de fonemas en palabras.

Se puede observar en los niños dificultades en su coordinación motora de la mano derecha, en la articulación del habla o en la capacidad para manejar secuencias. La lectura y el deletreo son deficientes, además de presentar dificultades para las matemáticas.

- Síndrome de descoordinación articulatoria y grafomotora. Se caracteriza por dificultades en los movimientos coordinados (dispraxia), déficit en la función de sonidos y deficiencias en la coordinación motriz fina y como consecuencia, en la escritura.
- Síndrome de déficit en las secuencias. Los niños afectados tienen dificultades para repetir dígitos, palabras y oraciones. Hay déficit en conceptos como antes-después y más-menos, en función de sonidos y en las operaciones aritméticas.
- Síndrome perceptual viso-espacial. No hay déficit en el lenguaje hablado ni en la función de sonidos, pero el niño confunde la p con la q, la d con la b y la m con la w. También se observa una gran dificultad para asociar la figura de la letra con el sonido que corresponde, e incluso tiene problemas para reconocer palabras como niño o mamá (Problemas de aprendizaje. Soluciones paso a paso, 1999).

En resumen, la dislexia evolutiva no conforma una población homogénea, en donde su fracaso reside en la imposibilidad de desarrollar uno de los mecanismos componentes del sistema de lectura de palabras o los dos, en los casos más graves.

4.7 ¿Cómo afecta la dislexia en el aprendizaje escolar?

Durante este capítulo se desarrollaron varios conceptos con el objetivo de conocer el término dislexia, así como sus causas y diagnóstico de la misma. En donde la variedad de diferentes estudios como neuropsicológicos, genéticos, sociológicos, educativos, etc., se han ocupado de investigar las dificultades de lectoescritura que han permitido la denominación de diferentes tipos de dislexia.

Thomson (1992, Rivas & Fernández 2001) destaca, como rasgos comunes, la ansiedad. Éste rasgo puede generar, en el niño bajo concepto de sí mismo, aparición de conductas típicas de etapas o años anteriores y trastornos

psicosomáticos, así como problemas de sueño, problemas digestivos, alergias, etc.

Algunos síntomas que se llegan a presentar en la mayoría de los niños con dislexia: inseguridad o excesivamente vanidosos, y como resultado de su problema escolar, se presentan como con una atención inestable, consecuencia de la fatiga que les supone superar sus dificultades perceptivas, y un gran desinterés por el estudio, dado que generalmente su rendimiento académico y sus bajas calificaciones lo conducen a una falta de motivación y de curiosidad.

Por lo que las principales características escolares se observan básicamente, en la lectura, la escritura y la aritmética. Pese a exhibir una buena aptitud manifestando problemas en la manipulación de los símbolos numéricos.

En lo que respecta a la lectura de los niños disléxicos caracterizada por ser lenta, ausente de ritmo, con una lectura de palabras desde la mitad, pérdida del renglón, confusiones en el orden de las letras, etc.

En la escritura, las características globales afectan al componente motriz del acto de escribir, provocando agarrotamiento y cansancio muscular, que a su vez son los responsables de una deficiente caligrafía, con letras poco diferenciadas, mal elaboradas y cambios de tamaño (Rivas & Fernández 2001).

En relación a las características de la dislexia no solo se observan en la conducta o en su manifestación escolar, sino que también en el desenvolvimiento cotidiano, como dificultades para diferenciar la coordinación de manos y brazos: izquierda y derecha y por tanto, problemas de orientación o dirección, y para asociar las etiquetas verbales a conceptos direccionales.

Por otra parte, se ha defendido que la detección precoz de la dislexia, al igual que en otros tipos de trastornos o problemas, resulta importante destacar los llamados indicadores primarios de futura dislexia. Estos indicadores pueden

aparecer en dos niveles: en el habla y lenguaje, y en la psicomotricidad (Rivas & Fernández 2001).

Se consideran indicadores primarios en el habla y en el lenguaje a niños disléxicos que presenten las siguientes características:

- a) Dislalias o problemas articulatorios. Confusiones entre fonemas, omisiones en sílabas compuestas e inversas, inversiones, etc.
- b) Vocabulario pobre.
- c) Falta de expresión.
- d) Comprensión verbal deficiente.

Así mismo en la psicomotricidad, cabe destacar:

- El retraso de la estructuración y del conocimiento del esquema corporal.
- Las dificultades sensoperceptivas. Responsables de la confusión entre colores, formas, tamaños y posiciones.
- La torpeza motriz en la ejecución de ejercicios manuales y de grafía.
- Tendencia a la escritura en espejo.

En resumen, la dislexia es un factor importante dentro del ámbito escolar que llegan a presentar los niños. Este tipo de problema de aprendizaje llega a afectar su rendimiento académico en la comprensión de textos leídos, así como también en la ejecución de la escritura, lo cual conlleva a una lectura inadecuada.

CAPITULO CINCO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1 Procedimiento

Durante vario años no se entendía el porqué el niño invertía, cambiaba o modifica algunas letras, lo cual afectaba su rendimiento escolar provocando una baja autoestima.

Revisión que permitió dimensionar tanto la importancia de la gravedad de este problema a nivel académico, como la sobresaliente necesidad de generar estrategias de apoyo para mejorar la problemática de la dislexia.

Ante la problemática que presentaban los niños constantemente, se diseño e implemento un taller en atención a la dislexia en niños de nivel básico, para mejor su rendimiento académico, basado mediante la revisión de varias investigaciones y conceptos, logrando intervenir en niños de entre 5 a 8 años, brindándoles estrategias suficientes para disminuir su problema de dislexia. El taller tuvo una duración de 9 sesiones de bloques de 2hrs llevándose a cabo dentro de las instalaciones educativas del Colegio Copan, trabajando con 12 alumnos, de los cuales dos cursaban 3°Kinder y los otros 10 cursaban primero o segundo de Primaria.

La propuesta de intervención que se ejecuto fue práctica, puesto que hoy en día la dislexia es considerada como un problema que afecta el rendimiento académico del niño, además de que no se requirió de material costoso y difícil de conseguir.

Al mismo tiempo se lograron beneficios para el docente a cargo del grupo y para el padre de familia, ya que se logro que los niños que presentaban dislexia se modificaran o desapareciera dicha problemática.

La aplicación que se llevo a cabo para diagnosticar en que áreas los niños presentaban problemas de coordinación fue el Método de Evaluación de la Percepción Visual (Frostig, 1980) con el cual se obtuvieron resultados de las áreas afectadas: coordinación ojo-mano y velocidad visomotora. Estas áreas son consideradas como las principales habilidades que debe desarrollar el niño relacionadas con algún tipo de problema de aprendizaje.

Por ello durante el presente trabajo se realizo una recopilación de la información que define a la dislexia, así como los factores que la pueden desarrollar, las causas, el diagnostico, etc.

También se hizo uso del Test Exploratorio de Dislexia Especifica, este Test se aplico de 6 años en adelante, en donde se evaluaron dos niveles: nivel lector y errores específicos de inversiones de palabras.

Revisión que permitió dimensionar tanto la importancia de la gravedad de este problema a nivel académico, como la sobresaliente necesidad de generar estrategias de apoyo para mejorar la problemática de la dislexia.

5.2 Objetivo general

Aplicar una serie de estrategias tendientes al apoyo de los niños de entre 5 a 8 años de edad que presentan problemas de dislexia, el cual se ve afectado en su rendimiento escolar.

5.2.1 Objetivos específicos

- Desarrollar en el alumno las habilidades para la utilización de la lectoescritura.
- Brindar estrategias para trabajar motricidad fina y gruesa.
- Desarrollar su capacidad de comprensión y expresión del lenguaje.
- Trabajar movimientos de coordinación (Izquierda-derecha).

5.3 Escenario

El presente trabajo se llevo a cabo en el en el salón de 2°A de nivel preescolar que se encuentra en la planta baja del primer edificio, a un constado del laboratorio de computación del centro educativo "Colegio Copan". Su dimensión es de ___x___.

El mobiliario consiste en 8 mesas triangulares y 24 sillas de madera, un pizarrón, un escritorio, un estante, y una mesa en la cual se coloca el desayuno del día. La iluminación y la ventilación son adecuadas. Así mismo el patio cívico se utilizo para realizar algunas actividades.

5.4 Población

La población con la que se trabajo fue: con 12 niños, de los cuales 2 niños cursaban tercero de Kinder y los 10 restantes se encontraban cursando primero y segundo de primaria. Cuyas edades oscilaban entre los 5 a 8 años. Las actividades se llevaron a cabo fuera del horario escolar, pero dentro de la misma institución.

5.4 Duración

La presente intervención se llevo a cabo a través de un plan de trabajo, iniciando el 17 de Mayo y concluyendo aproximadamente el 14 de Junio del 2013, con alumnos de 3° Kinder, 1 y 2 de nivel primaria (Anexo 1). Trabajado 9 sesiones de dos horas cada una. De las cuales se trabajo toda la semana dividiendo a los 12 chicos en dos grupos, llevando un control de asistencia. (Anexo 2).

5.5 Materiales

2 espejos de cuerpo completo, 12 espejos individuales, 12 manuales engargolados de Mariana Frostig, 12 lápices, colores, 6 cuerdas, 12 pelotas, 12

pinturas bici de diferente color, una caja de gises de colores, 12 tijeras, 1 grabadora y 6 paliaques.

A continuación se describirán las 9 sesiones, así mismo en el (Anexo 3) se describirán las cartas de cada sesión, llevadas a cabo durante el taller.

5.6 Aplicación de estrategias y actividades

Sesión uno: Información a padres de familia

Se planeo una junta con padres de familia de los niños que ante un previo aviso por parte del docente a cargo del grupo fueron canalizados para evaluación. Las características que como primer momento identifiqué el docente de grupo fueron: la inversión en letras similares como d-b, p-q, así como también lentitud en la ejecución de su lectoescritura y falta de seguridad en lo que realizaban.

Después de canalizarlos al departamento psicopedagógico, se les aplico solo a los niños de 6 años en adelante, el Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) con el objetivo de identificar en qué momento invertían la letra que confundían (inicio, medio o final). (Anexo 4)

El grupo integrado por: Karla, Marina, Marcos, Mariet, Eduardo, Maya, Brenda Omar, Pedro y Vannia se le realizó la aplicación del Test Exploratorio de Dislexia Específica el día 20 de Mayo. Considerando que ésta aplicación fue llevada a cabo dentro del horario escolar.

Ante los resultados obtenidos se cito a los padres de familia a una reunión que se llevaría a cabo en un horario establecido. El objetivo de la reunión con padres de familia fue informarles, como primer punto que parte de su rendimiento académico que tenían sus hijos, era a causa de una problemática de aprendizaje que fue detectado por el docente de grupo y corroborada por la psicóloga de la institución ante una previa evaluación que se les realizó.

Así como también informarles que se les aplicaría la prueba DTVP-2 (Hammill, Pearson & Voress, 1995) para corroborar las áreas que intervienen en el problema de dislexia que se les diagnosticó a sus hijos. Así como explicarles la propuesta de intervención, en qué consistía el taller que la institución les ofrecía para brindarles estrategias a sus hijos y lograrán disminuir o que desapareciera su problema de dislexia, el cual podría ser un factor que este alterando su rendimiento escolar. Por otra parte comunicarles los materiales que se utilizarían, el horario en el que se llevaría a cabo y cuál sería la duración del mismo.

Al término de la reunión se les pidió que inscribieran a su hijo en caso de aceptar que se integraran sus hijos al taller.

Sesión dos: Diagnóstico

Con respecto a la reunión con padres de familia se prosiguió con la segunda sesión la cual consistió en la aplicación de la prueba DTVP-2 (Hammill, Pearson & Voress, 1995) que tuvo una duración de una hora.

Cabe mencionar que las actividades programadas para el taller se llevaron a cabo en los dos grupos aunque se trabajara por separado ya que los niños de Kinder apenas iniciaban con el proceso de su lectoescritura y los de nivel primaria solo era cuestión de modificar algunos detalles en su lectoescritura, por ello se tomó la decisión de realizar dos grupos para lograr el objetivo planteado.

Se aplicó el DTVP-2 (Anexo 5), como una medida de recabar información y como un instrumento de evaluación clínica en niños que padecían algún problema de aprendizaje. Sin antes mencionar que solo se aplicaron 4 de las 8 subpruebas.

Las subpruebas por las que está conformada esta prueba son las siguientes:

- Coordinación ojo-mano. Mide la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión de acuerdo con los límites visuales.
- Posición en el espacio. Mide la habilidad para igualar dos figuras de acuerdo con sus rasgos comunes.
- Copia. Mide la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlo a partir de un modelo.
- Figura-fondo. Mide la habilidad para ver figuras específicas cuando estén ocultas por un fondo confuso y complejo.
- Relaciones espaciales. Mide la habilidad para juntar puntos, para reproducir patrones presentados visualmente.
- Cierre visual. Mide la habilidad para reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta.
- Velocidad visomotora. Mide la rapidez con la que un niño puede hacer ciertas señales en ciertos diseños.
- Constancia de forma. Mide la habilidad para igualar dos figuras que varían en uno o más rasgos discriminativos (o sea, tamaño, posición o sombreado).

La aplicación se puede realizar de manera colectiva o individual. La colectiva requiere menos de una hora y lo ideal es a grupos de entre 12 a 15 alumnos, según el grado escolar que cursen. La aplicación individual requiere de entre 30 a 45 minutos.

En la siguiente hora se realizaron actividades presentación de grupo. La actividad consistió en coctel de frutas. Si el niño se quedaba sin lugar tenía que decir su nombre, edad, y su comida favorita.

Sesión tres

Se realizó un cuadernillo de trabajo conjuntando actividades de los libros de Figuras y Formas: elemental, intermedio y avanzado (Frostig, Horne & Miller,

2006) los cuales contienen las áreas a trabajar (coordinación ojo-mano y velocidad visomotora). (Anexo 6)

Por sesión se trabajan 16 ejercicios en una hora, ejercicios parecidos a la prueba de Frostig que se les aplico.

Durante la segunda hora se trabajaron las siguientes actividades:

- Enseñanza de la imagen corporal. Se le pedía al niño que se colocara frente al espejo que se encontraba dentro del aula, primero se le daba la indicación de que levantara su mano izquierda y luego la derecha, con el objetivo de trabajar su coordinación ojo-mano.

Después se les proporcionó un espejo de mano, por parejas y se les pidió que cantaríamos la siguiente canción: esta es la nariz de Juancito, y éstos son sus dos ojitos. Aquí están sus orejita. Las indicaciones fueron que al cantar tendrían también que tocar la parte del cuerpo que se cantaba y al mismo tiempo observarse en el espejo.

Por último salimos al patio y en la orilla de la banqueta que se encontraba fuera del salón tendrían que brincar, de tal manera que recorrieran la orilla de la banqueta. El ejercicio consistió en coordinación de los pies.

Se les pidió que para la siguiente sesión trajeran una pelota y tenis con agujetas, así como no olvidar su cuadernillo de ejercicios.

Sesión cuatro

Iniciamos con ejercicios de respiración, en donde se les pedía que inhalaran y exhalaran 5 veces por la nariz y luego otras 5 por la boca. Después se les pidió que tendrían que desabrochar sus agujetas e intentar abrocharlas lo más rápido posible, creando un ambiente divertido en el cual fuera a través de

cronometro a ver quien ganaba y ante este resultado se les proporcionaba un dulce.

Al término de la actividad, se les pidió que salieran al patio con su pelota, en donde se les realizó una demostración de la actividad que tendrían que realizar.

La actividad consistía en realizar dos recorridos por la línea marcada, lanzando la pelota pero al mismo tiempo de lanzarla tendrían que ir caminando sin detenerse y los lanzamientos fueran seguidos. Una regla de la juego fue que no podrían detenerse ya que el niño que se detuviera tendría que ser sacado del juego. Con el objetivo de trabajar movimiento de ojo-mano.

Para terminar la sesión pasaron al salón y se les pidió que sacaran su cuadernillo de ejercicios para empezar a realizar las siguientes actividades.

Para la siguiente sesión se les pido traer tijeras y una pintura vinci.

Sesión cinco

Durante esta actividad se intercalaron los ejercicios del cuadernillo. Primero se inicio con 8 ejercicios

Después para trabajar su motricidad fina, se les brindaron 5 figuras geométricas (triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo y hexágono) las cuales tendrían que pintar con su pintura vinci, la cual se tendrían que intercambiar para que cada figura fuera de un color diferente. Se dejaron secar durante el tiempo en el que realizarían las siguientes 8 sesiones del cuadernillo.

Al terminar sus ejercicios se les pidió que sacaran sus tijeras y recortaran por el contorno cada figura geométrica.

Para continuar se les proporciono una hoja blanca y se les pidió que sacaran dos colores diferentes. La actividad consistió en escribir la letra con la que

iniciaba la palabra que se les leyera. En la Tabla 1 se muestran las 10 palabras que se leyeron las cuales iniciaban con la letra "b" y 10 con la letra "d" pero intercaladas.

Tabla 1.

Palabras que inician con la letra b y d.

1.- dedo	11.- día
2.- barco	12.- diez
3.- borrego	13.- danzar
4.- Daniel	14.- bruja
5.- basura	15.- delfin
6.- durazno	16.- domingo
7.- beso	17.- brazo
8.- broma	18.- balazo
9.- bonita	19.- duro
10.- dragón	20.- broca

Para terminar se les mostro como tendrían que realizar la tarea. La tarea consistió en pedirle que marcaran en el piso imaginariamente 5 veces la letra b y cinco la letra d.

Sesión seis

El objetivo de esta sesión es trabajar movimientos espasmódicos o regresivos que suelen ser un inconveniente para la lectura.

Las actividades realizadas en la siguiente sesión fueron:

- Mantener a los niños con la cabeza erguida e inmóvil. Pararse delante de ellos a un metro y medio de distancia aproximadamente y mover una pelota de esponja pequeña de izquierda a derecha.
- Hacer que los niños permanezcan de pie, bien equilibrados, con la cabeza erguida e inmóvil, mirando hacia adelante a nivel de los ojos, un

botón. Y se les pidió que levantaran su pie derecho y lo mantuvieran así 10 segundos, después se realizaría lo mismo con el pie izquierdo.

- Jugar a las estatuas. Esta actividad consistirá en poner música y cuando pare, ellos tendrán que detenerse. Esta actividad les ayudara a aprender el control de su cuerpo.
- Por último realizaran 9 ejercicios de su cuadernillo.

Tarea: realizar los 8 ejercicios faltantes para esta sesión y traer un gis de color y pants.

Sesión siete

Inicie dictándoles 10 palabras que incluían, ya sea al principio, intermedio o final la letra d y b. Después se trabajo lo que resta de la primera hora las 16 actividades del cuadernillo.

Durante la segunda hora se trabajaron las siguientes actividades, teniendo por objetivo que el niño realice movimientos simultáneos y coordinados utilizando sus músculos o grupos musculares de su cuerpo.

- Se les pidió a los niños que se sentaran sobre el piso con las rodillas flexionadas y los pies apoyados en el suelo; levantarse y volver a sentarse. Después se realizaría el ejercicio sin ayuda de las manos con los ojos cerrados y comenzando desde la posición de sentado pero con las piernas cruzadas.
- Acostarse de espaldas en el suelo. Sentarse rápidamente cuando se les indicaba, ayudándose con las manos primero, y sin está ayuda después.
- Arrodillarse en el piso manteniendo el cuerpo rígido. Inclinarsse hacia atrás todo lo posible, hasta que sea necesario sentarse sobre los talones.

- Saltar con los dos pies juntos, moviendo los brazos con cada salto para llevarlos a una posición horizontal.
- Brincar, al tiempo que se ayudan con la acción de los brazos, en diferentes grados.
- Trotar, con diferentes grados de intensidad.
- Realizar saltos breves, primero sobre un pie cierto número de veces, y después sobre el otro.

Tarea: practicar en casa las actividades realizadas en esta sesión y traer un paliacate.

Sesión ocho

Iniciamos con ejercicios de estimulación buco-faciales para lograr estimular el sonido y colocación de los labios para ejecutar la letra d y b.

- Apretar y aflojar los labios sin abrir la boca.
- Abrir y cerrar la boca de prisa.
- Abrir y cerrar la boca despacio, abrir la boca, sacar la lengua y meter la lengua cerrando la boca.
- Abrir la boca, sacar la lengua y llevarla de izquierda a derecha.
- Hacer una prolongación de la letra dddddddddd.....
- Mirarse en el espejo diciendo varias veces de de de de.
- Los dos puntos anteriores repetirse pero con la letra be.

Después se les pidió que se taparan los ojos con el paliacate que trajeron y se colocaran de frente a una pared. Lo que realizaron fue la ejecución de la letra d y b en la pared con su dedo índice 10 veces y al mismo tiempo mencionar que letra estarían ejecutando.

La siguiente actividad consintió en realizar ejercicios de coordinación pero con los ojos tapados. Se acomodaron en una línea horizontal y se les pedía que levantaran el pie izquierdo y tocaran la rodilla de ese pie con su mano izquierda, y después levantar pie derecho y lo tocaran con lo mano izquierda, quien iba equivocándose se tendría que ir saliendo.

Durante la siguiente hora se trabajo con el cuadernillo de ejercicios.

Sesión nueve

La primera hora se designo para terminar los 17 ejercicios faltantes en el cuadernillo.

Después se les repartió una hoja en la cual escribieron oraciones que se les dicto, al termino tuvieron que copiar frases del pizarrón que tenían que completar. Después se les pidió que las leyeran pero que en cuanto vieran una "d" dieran un aplauso y en cuanto vieran una "b" dieran dos aplausos.

En la siguiente actividad se les repartió un ejercicio que contenía una sopa de letras y se les pidió que encerraran con color rojo la letra "d" y con verde la letra "b".

La siguiente actividad consistió en la aplicación de la prueba TEDE (anexo 3) que se aplico como una prueba previa a la de Frostig. Y así poder realizar una comparación de cómo iniciaron el curso y cuál fue el avance que se logro.

Antes de finalizar la segunda hora se realizo la última dinámica en la cual se les pidió que se sentaran en un círculo y cerraran los ojos, y mencionaran como se sintieron durante cada sesión. Algunos comentarios fueron:

- Fue muy bonito porque me encanta jugar.
- Aprendía a ya no confundía la letra "b" y "d" y a si mi maestra ya no me regaña.
- Mi mamá está feliz porque ya no confundo la "b" y la "d".

- En la aplicación de mi vocabulario ya saco 10.
- Mis amigos ya no se burlan de mí. –

Cabe mencionar que las pruebas aplicadas al principio y al final del taller fueron triturdadas por la misma institución, por tal razón los resultados se comprobarán a través de la evaluación obtenida en sus boletas de calificaciones, ya que como objetivo principal fue disminuir la problemática que el niño presentaba, la cual afectaba su rendimiento escolar. También se aplicó de nuevo la prueba Frostig pero ya no como una sesión dentro del programa.

5.7 Análisis de resultados

Los resultados obtenidos fueron de manera cuantitativa. En la prueba DTVP-2 se registra la puntuación cruda del niño, equivalente de edad, percentil y puntuación estándar para cada subprueba. (Anexo 7) En donde la puntuación cruda se convierte a puntuaciones estándar de las subpruebas. La interpretación de las puntuaciones estándares se describen a continuación (ver tabla 2)

Tabla 2.

Interpretación de resultados (Hammill, Pearson & Voress, 1995).

Puntuación estándar	Clasificaciones descriptivas	Porcentaje incluido
17-20	Muy superior	2.34
15-16	Superior	6.87
13-14	Arriba del promedio	16.12
8-12	Promedio	49.51
6-7	Abajo del promedio	16.12
4-5	Deficiente	6.87
1-3	Muy deficiente	2.34

Los resultados obtenidos en esta prueba corroboraron que la implementación del taller fue un éxito ya que las áreas trabajadas aumentaron su puntuación.

En relación al (TEDE) en el cual se evaluó el nivel lector y los errores específicos, fue calificada para el nivel lector contando los ítems respondidos en forma correcta, pudiendo obtenerse un máximo de 100 puntos. Y para evaluar los errores específicos, se contabilizaron los errores cometidos y se restaron el puntaje máximo posible de esta parte de la prueba. Esta prueba solo fue aplicada para el segundo grupo, es decir, nivel primaria. En el cual se pudo realizar una comparación del nivel lector que obtuvieron al término del taller.

La boleta de calificaciones fue también un comprobante de los resultados obtenidos, ya que al inicio del taller los chicos se encontraban iniciando el cuarto bimestre del ciclo escolar que cursaban.

Para comprobar si hubo alguna modificación en su rendimiento académico se anexan las calificaciones que tenían durante el primero, segundo y tercer bimestre, antes de iniciar el taller, realizando la comparación después de taller el cuarto y quinto bimestre. También se anexan algunos resultados obtenidos dentro de las evaluaciones mensuales de fluidez verbal, en donde se evalúan las palabras por minuto, la velocidad lectora, comprensión lectora y fluidez lectora de los alumnos que formaron parte del taller. (Anexo 8)

Así mismo se trabajaron algunas cuestiones cuantitativas en los niños ya que también la dislexia puede llegar a presentarse por un factor emocional. Ante los resultados obtenidos los niños demostraron un aumento en su seguridad, el cual se corroboró porque ya participaban dentro del salón de clase, lo que antes no asían por pena, se comprometieron a entregar tareas, a trabajar en equipo, a escribir con mejor claridad y lograron comprender textos cortos.

CAPITULO SEXTO

CONCLUSIONES

El objetivo general que se estableció para este programa de intervención fue cumplido satisfactoriamente ya que los alumnos con los que se trabajó lograron aumentar cuantitativamente sus calificaciones a nivel general, en donde se comprobó que las estrategias aprendidas durante el taller de dislexia fueron aplicadas en clase.

De tal manera que también se comprobó el aumento de la fluidez verbal, ya que el niño aumentó el número de palabras que leía por minuto y al mismo tiempo su comprensión lectora.

Asimismo, el presente taller cumplió con las expectativas de la mayoría (maestros, padres de familia e institución) al trabajar específicamente la problemática que presentaron los niños y así lograr terminar a tiempo. También se fortalecieron cuantitativamente habilidades que los niños aun les costaba trabajo ejecutar.

La investigación realizada durante el presente trabajo resolvió dudas relacionadas con dicho trastorno, ya que se pudo comprender el porqué el disléxico presenta problemas de lectura y escritura. Ante esto se comprendió que el lóbulo frontal es el encargado de la coordinación del lenguaje.

Asimismo, se pudo concluir que el ambiente en el que se desarrollan los niños disléxicos es fundamental para su crecimiento escolar, el cual se veía afectado teniendo reacciones de incomodidad como, tics, dolores de cabeza, agresividad, enuresis nocturna o enfermedades psicosomáticas. Por lo cual se evaluaron los resultados obtenidos cualitativamente,

El hacerme cargo de este taller fue un reto ya que hace dos años apenas terminaba la licenciatura. Y aunque ya tenía experiencia laboral en otros

trabajos, si me consto trabajo el idear y crear estrategias para que el objetivo se cumpliera.

El trabajar con niños disléxicos fue un gran reto para mí ya que durante los 4 años que llevo de experiencia laborar han sido muy satisfactorios.

Este taller me abrió las puertas para seguir creciendo profesionalmente y demostrar mis capacidades a dicha institución. El brindar parte mi conocimiento a niños que lo necesitaban fue algo increíble, que nunca olvidare.

Ante los resultados obtenidos la institución siguió con dicho proyecto a cargo de la actual psicóloga del colegio. Este taller abrió las puertas a más niños que en su momento necesitaban de una ayuda para corregir su problema de aprendizaje. Hace ya dos años que se implementó el taller y que para la institución fue una excelente herramienta, y así poder corroborar tanto su misión como visión de dicha institución.

Aparte de crear un ambiente cómodo en el que los niños adquirieran seguridad en sí mismo y poder desenvolverse de la mejor manera para que esto ya no fuera un factor que impidiera su rendimiento escolar, también se logró que las maestras enfocaran la dinámica con la que trabajaban de diferente manera y pudieran canalizar a los niños cuando observaran conductas no adecuadas dentro del salón de clases.

Este taller también cambió la manera de pensar de los padres de familia así sus hijos ya que comentaban que sus hijos estaban en una etapa de rebeldía porque no les querían hacer caso y que esto estaba presentando conflictos en la dinámica familiar, queriendo encontrar un culpable.

Los padres argumentan que por parte de la institución fue un gran proyecto porque les ayuda a entender que lo que sus hijos presentaban era un problema que muchas veces como padres no querían ver y que lo más factible siempre era culpar al profesor, por no poner atención en lo que sus hijos hacían, sin

darse cuenta que su hijo(a) presentaban un problema de coordinación que aun no estaba desarrollada.

Como se menciona este taller lleva dos ciclos trabajándose en el "Colegio Copan" el cual ha dado muy buenos resultados.

El realizar este trabajo fue con el objetivo de compartir mi experiencia laboral y para que otras personas que consulten mi trabajo les sirvan de ayuda como una manera estructurada para trabajar la dislexia. Así mismo como una fuente de consulta del tema que se trabajo "Dislexia". Y que también pueda ser una herramienta indispensable para que otras instituciones lo lleven a cabo ya que en muchas escuelas se presenta tal problemática que si no es atendida pueda llegar a generar más problemas tanto para el alumno como para el docente. Por ejemplo que el alumno desarrolle problemas emocionales causados ante su problema de aprendizaje. En relación al docente que llegue a minimizar al alumno asiéndole por ejemplo que repita varias veces la palabra en la que omite o cambia la letra y que esto pueda resultar un bajo rendimiento escolar.

Por tal razón considero que mi trabajo ayudara a instituciones para que tomen en cuenta que un factor que puede estar causando un bajo rendimiento académico son los problemas de lectoescritura.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2ª. ed. Adaptada para el español por la editorial El Manual Moderno). México: El Manual Moderno.
- Bergeron, M. (2000). *El desarrollo psicológico del niño*. (4a. ed.). España: Morata, S.C.
- Bueno, J. A. & Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. (2a. ed.). (vol.7). Madrid: CCS.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexia: enfoque cognitivo del retardo lector*. (3a. ed.). México: Alfaomega grupo editor, S.A. de C.V.
- Cuentos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. (8ª.ed). España: wolters kluwer.
- Craig, G. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. (8a. ed.). México: Pearson educación.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas*. Macena: Aljibe.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. (4a. ed.). México: Pearson educación.
- Fonseca, V. D. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México: Trillas.
- Frostig, M., Horne, D. & Miller, A. M. (2006). *Figuras y formas: programa para el desarrollo de la percepción visual y el aprestamiento preescolar, corporal, objetos y grafico "niveles básico, intermedio y avanzado"*. (2ª. ed.). México: Panamericana.
- Galaburda, A.M., Turco, J.L., Ramos, F., Fith, R. H., Rosen, G.D. & Fisher, E. (2006). *La dislexia del desarrollo: gen, cerebro y cognición*. *Psyche*, 15 (2), 3-4.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. (3a. ed). Madrid: Narcea.
- García, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Ariel, S.A.
- Goikoetxea, E. (2012). *Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI*. *Relieve*, 18 (1), 1-5.
- Hammill, D. D, Pearson, N.A & Voress, J. K.(1995). *DTVP-2: método de evaluación de la percepción visual de Frostig*. (2ª ed.). México: El manual moderno.

- Kavele, K.A. & Forness, S.R. (2003). *Learning Disability as a discipline. Learning about learning disabilities*. ed. by Bernice Y. L. Wong. (1998). (2da.ed.). San Diego: Academic press.
- Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. Guía para el maestro*, (2011). México: Secretaría de Educación Pública.
- Menin, O. (2003). *Problemas de aprendizaje: ¿Qué prevención es posible?* (3a. ed).
- Nieto, M. (1999). *Casos clínicos con problemas de aprendizaje: mis vivencias personales*. México: El manual moderno.
- Papalia, D., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2005). Ortiz, M. R. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Desarrollo humano*. (9a. ed.). México: McGraw-Hill
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. España: Ariel, S.A.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969/2002). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Problemas de aprendizaje. *Soluciones paso a paso*, (1999). Tomo 1. Colombia: Euroméxico.
- Rawal, S. (2011). *Dificultades para aprender: dislexia, digrafía, discalculia*. México: Mexicanos unidos, S.A.
- Rivas, R. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Piramide.
- Sánchez, M.L. & Coveñas, R. (2011). *Dislexia: un enfoque multidisciplinar*. [en línea]. España. Club Universitario. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=cflPKYvFfcoC&printsec=frontcover&dq=dislexia+un+enfoque+multidisciplinar>
- Santiuste, V. & González, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. (2ª.ed). México: McGraw-Hill.
- Snowling, M, J. (2000). *Dyslexia*. (2ª.ed). Australia: Blackwell publishing.
- Sociedad Mexicana de psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (5ª.ed). España: Thomsom.

- Tavernal, A. s. & Peralta, O.A. (2009). *Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica*. Intercontinental de psicología y educación, 11 (2), 116-119.
- Trianes, M.V. & Gallardo, J.A. (2008). *El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación infantil (3-6 años)*. En E. Sarajas, A.M. Sánchez & M.B. García. (pp. 193-206). Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V. & Gallardo, J.A. (2008). *El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación primaria (6-12 años)*. En E. chaponce; M.C. soler & M.G. Moreno (pp.235-248). Madrid: Pirámide.
- Torres, E. (2002). *Dislexia en el desarrollo psíquico: si psicodinamica*. [En línea]. España: Paidós ibérica, S.A. Revisado en <http://books.google.com.mx/books?id=zHpwhrrPL1QC&printsec=frontcover&dq=dislexia&hl>
- Valdivieso, L. (1999). *Lenguaje y dislexia: enfoque cognitivo del retardo lector*. (3ª.ed). México: Alfaomega.

Anexo 1

PLAN DE TRABAJO

1ER. GRUPO

NOMBRE	HORA	DIAS	ÁREAS A TRABAJAR	GRADO
Máximo	1:00 pm a 3:00pm	Martes y Jueves	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	3° Kinder
Alberto	1:00 pm a 3:00pm	Martes y Jueves	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	3° Kinder

2DO. GRUPO

Karla	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	2°B Primaria
Mariana	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	2°B Primaria
Marcos	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°A Primaria
Mariet	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	2°A Primaria
Eduardo	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	2°A Primaria
Maya	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°A Primaria
Brenda	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°B primaria
Omar	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°A Primaria
Pedro	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°B primaria
Vannia	2:00 pm a 4:00pm	Lunes, Miércoles y Viernes	Coordinación ojo-mano. Velocidad Visomotora.	1°B primaria



Anexo 3

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejor su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
1ª. Sesión	Reunión con padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> Informarles la problemática que se detecto en sus hijos, considerada un factor en su rendimientos escolar. 	Lita de asistencia

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejor su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
2ª. Sesión	Aplicación de la prueba DTVP-2. Coctel de frutas	<ul style="list-style-type: none"> Que el alumno resuelva las 4 subpruebas de las 8, relacionadas con problemas de aprendizaje. Que el alumno se integre al grupo y socialice. 	12 juegos de copias de la prueba.

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejor su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
3ª. Sesión	1.-Resolver los primeros 16 ejercicios del cuadernillo Figuras y Formas. 2.-Imagen corporal. 3.-Brincar en la orilla de una banqueta.	<p>Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.</p> <p>Que el alumno visualice su mundo espacial a través de ejercicios de coordinación ojo mano.</p> <p>Ejecutar coordinación de izquierda-derecha con los pies sin detenerse.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo</p> <p>Espejos de bolcillo y espejos de cuerpo completo</p>

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejorar su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
4ª. Sesión	1.-Ejercicios de respiración.	Facilitar el control voluntario de la respiración.	
	2.- Abrochar agujetas	Trabajar su coordinación ojo-mano ejecutando ejercicios de nudos.	Tenis con agujetas
	3.-Caminar lanzando una pelota.	Trabajar el sentido lógico espacial, lograr lanzar una pelota al mismo tiempo que van caminando.	12 pelotas de plástico
	4.-Resolver los primeros 16 ejercicios del cuadernillo Figuras y Formas.	Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.	Cuadernillo de trabajo

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejorar su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
5ª. Sesión	1.- Resolver los primeros 16 ejercicios (intercalados en dos sesiones) del cuadernillo Figuras y Formas	Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.	Cuadernillo de trabajo
	2.-Figuras geométricas	Que los alumnos pinten y recorten 5 figuras geométricas.	12 pinturas Vinci
	3.-Dictado de palabras	Que el alumno trabaje su sentido auditivo al ejecutar la letra con la que inicia la palabra que el docente leerá.	Hojas blancas

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejor su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
6ª. Sesión	1.- Mantener a los niños con la cabeza erguida e inmóvil. Permanecer en equilibrio de pie. Juego de las estatuas.	Trabajar movimientos espasmódicos o regresivos que suelen ser un inconveniente en la lectura.	Grabadora
	2.- Resolver los primeros 16 ejercicios (intercalados en dos sesiones) del cuadernillo Figuras y Formas.	Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.	Cuadernillo de trabajo

Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejor su rendimiento académico.			
	Actividad	Objetivo	Material
7ª. Sesión	1.- Dictado de palabras que contengan la letra d y b.	Evaluar el avance de la confusión de las letras b y d.	
	2.- Sentarse sobre el piso con las rodillas flexionadas.		
	3.-Acostarse de espaldas en el suelo.	Realizar movimientos simultáneos y coordinados	
	4.-Arrodillarse en el piso manteniendo el cuerpo rígido.	utilizando sus músculos.	
	5.-Saltar con los dos pies juntos.		
	6.-Brincar y trotar.		

	<p>7.-Realizar saltos con un solo pie.</p> <p>8.- Resolver los primeros 16 ejercicios del cuadernillo Figuras y Formas.</p>	<p>Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo</p>
--	---	---	-------------------------------

<p>Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejorar su rendimiento académico.</p>			
	<p>Actividad</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Material</p>
<p>8ª. Sesión</p>	<p>1.- Apretar y aflojar los labios sin abrir la boca.</p> <p>2.- Abrir y cerrar la boca de prisa.</p> <p>3.-Abrir y cerrar la boca despacio.</p> <p>4.-Hacer una prolongación de la letra dddddddddddd.</p> <p>5.-Mirarse en el espejo diciendo varias veces la letra de, de, de.</p> <p>6.- Trabajar frente a una pared con los ojos tapados.</p> <p>7.-Coordinación de los pies con los ojos tapados.</p>	<p>Estimular el sentido bucal-facial de los sonidos b y d.</p> <p>Realizar movimientos simultáneos y coordinados utilizando sus músculos maxilo faciales.</p>	<p>Paliacates</p>

	<p>8.- Resolver los primeros 16 ejercicios del cuadernillo Figuras y Formas.</p>	<p>Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo</p>
--	--	---	-------------------------------

<p>Taller en atención a la dislexia en niños de entre 5 a 8 años de edad para mejorar su rendimiento académico.</p>			
	<p>Actividad</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Material</p>
<p>9ª. Sesión</p>	<p>1.-Terminar los primeros 16 ejercicios del cuadernillo Figuras y Formas.</p> <p>2.- Escribir oraciones en una hoja blanca.</p> <p>3.- Resolver una sopa de letras.</p> <p>4.- Aplicación de la prueba TEDE (solo a nivel primario).</p> <p>5.- Fin del curso, realizando un círculo en el cual los niños compartirán sus experiencias.</p>	<p>Que el alumno trabaje su coordinación visomotora a través de la ejecución de los ejercicios del cuadernillo.</p> <p>Evaluar los resultados obtenidos durante el taller.</p> <p>Cierre del taller</p>	<p>Cuadernillo de trabajo</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Copias</p>

Anexo 4

TEST EXPLORATORIO DE DISLEXIA ESPECÍFICA (TEDE)

Nombre _____ Edad _____

Fecha de Nacimiento _____ Escolaridad _____

Examinador _____ Fecha _____

1. Nombre de la letra.

b ___ m ___ c ___ l ___ a ___ g ___ d ___ p ___
s ___ e ___ ch ___ q ___ ñ ___

2. Sonido de la letra.

l ___ s ___ ll ___ q ___ r ___ t ___ e ___ ch ___
j ___ y ___ v ___ d ___ m ___

3. Sílabas directas con consonantes de sonido.

sa ___ te ___ mo ___ lu ___ ri ___ fa ___

4. Sílabas directas con consonantes de doble sonido.

co ___ ci ___ ga ___ ge ___ cu ___ gi ___

5. Sílabas directas con consonantes dobles.

lle ___ cha ___ rri ___ lle ___ rru ___ cho ___

6. Sílabas directas con consonantes seguidas de "u" muda.

gue ___ qui ___ gui ___ que ___

7. Sílabas indirectas de nivel simple.

is ___ ac ___ in ___ em ___ ul ___ ar ___

8. Sílabas indirectas de nivel complejo.

ob ___ et ___ ap ___ ex ___ af ___ ad ___

9. Sílabas complejas.

til ___ pur ___ mos ___ cam ___ sec ___ lin ___

10. Sílabas con diptongo de nivel simple.

mia ___ tue ___ feu ___ rou ___ nio ___ pia ___

11. Sílabas con diptongo de nivel complejo.

lian ___ reis ___ viul ___ siap ___ boim ___ siec ___

12. Sílabas con fonogramas de nivel simple.

bra ___ fli ___ gro ___ dru ___ cle ___ tri ___

13. Sílabas con fonogramas de nivel complejo.

glus ___ prom ___ tris ___ plaf ___ blen ___ frat ___

14. Sílabas con fonogramas y diptongos de nivel simple.

brio ___ crue ___ trau ___ glio ___ pleu ___ drie ___

15. Sílabas con fonogramas y diptongos de nivel complejo.

crian ___ flaun ___ prien ___ clous ___ triun ___ blauc ___

16. Letras confundibles por sonidos al principio de la palabra.

chadoy	j	s	ll	ch	deco	f	d	t	l	n	
fido	f	j	v	b	s	llotio	ll	ch	ñ	j	g
tarpo	c	k	t	m	d	gupa	y	r	j	m	g

boso	b	ñ	t	f	p	jallon	g	y	ll	j	f
pola	s	t	b	m	p	querpo	g	s	j	q	c
mite	s	m	n	l	b	ñumo	ll	j	ñ	m	ch

17. Letras confundibles por grafía semejante.

nomino ___ ohnado ___ deste ___ alledo ___
rechido ___ chaquillo ___ laqueta ___ sagueso ___
quiguifi ___ ifjuti ___ voyate ___ quellimi ___

18. Inversiones de letras.

bado ___ dipo ___ babe ___ quebo ___ quido ___
duda ___
bapi ___ quiqi ___ dubopi ___ pebade ___ numo ___
saute ___

19. Inversiones de palabras completas.

la ___ sol ___ se ___ las ___ nos ___
los ___ al ___ es ___ son ___ le ___ sal ___

20. Inversiones de letras dentro de la palabra.

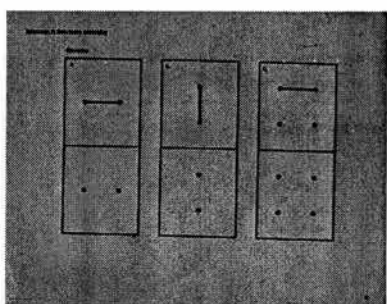
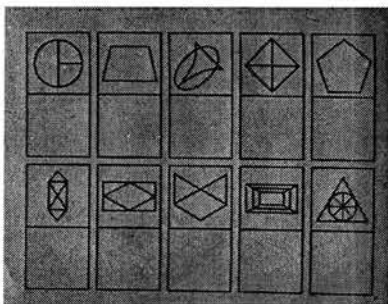
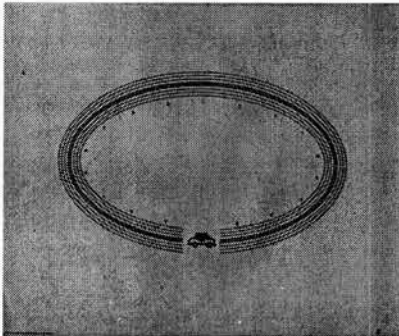
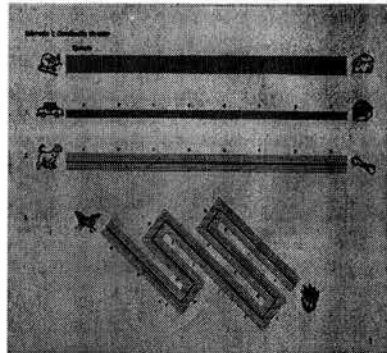
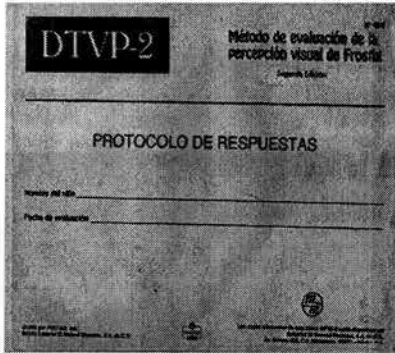
palta ___ sobra ___ trota ___ plumón ___ turco ___ trono ___
balcón ___ negar ___ sabré ___ calvo ___ nobel ___ pardo ___

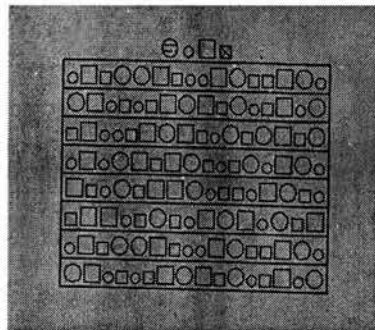
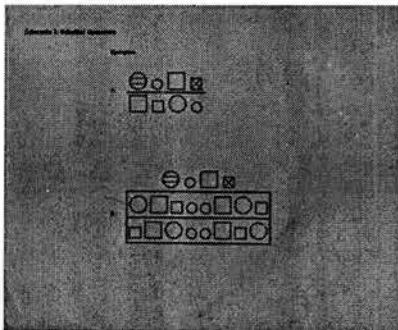
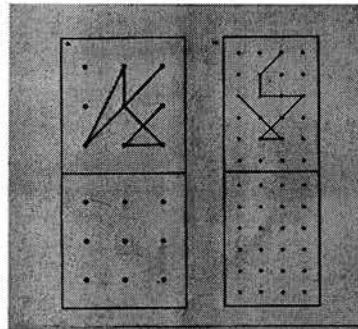
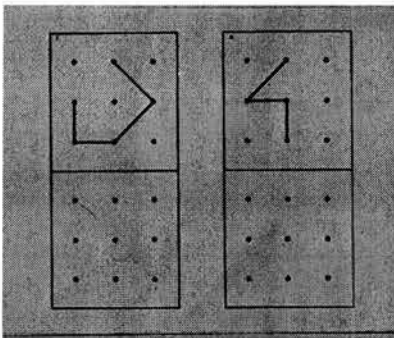
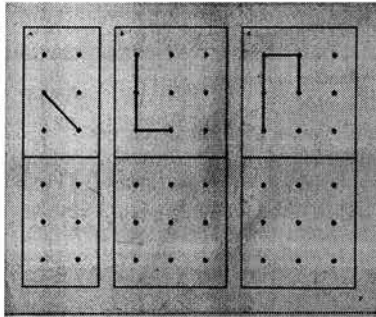
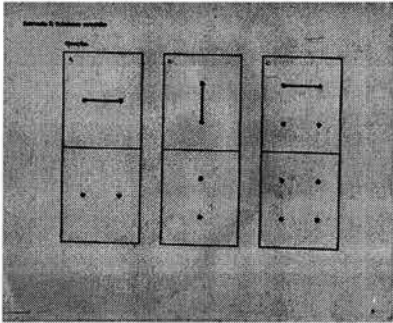
21. Inversiones de orden de la sílaba dentro de la palabra.

loma ___ saco ___ dato ___ tapa ___ tala ___ cabo ___
sopa ___ toga ___ saca ___ choca ___ cala ___ caro ___

Anexo 5

MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE FROSTIG
(DTVP-2)





Anexo 6

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL CON INSTRUCCIONES DETALLADAS PARA LA APLICACIÓN DE LOS NIVELES: ELEMENTAL, INTERMEDIO Y AVANZADO "FIGURAS Y FORMAS"

NIVEL ELEMENTAL

ÁREAS A TRABAJAR	EJERCICIOS
Velocidad viso-motora o Coordinación viso motriz	1-14, 20-23,24, 25, 32-36, 43-50 58-63, 70-74.

NIVEL INTERMEDIO

ÁREAS A TRABAJAR	EJERCICIOS
Coordinación ojo-mano o Relaciones espaciales	7,8,10,11,19,25,32,52,53, 73, 90-93,96,102,106
Velocidad viso-motora o Coordinación viso motriz	2,4,18,24,29,36,48,60,61,68,69, 78-80,95,97, 107-109,111,112

NIVEL AVANZADO

ÁREAS A TRABAJAR	EJERCICIOS
Coordinación ojo-mano o Relaciones espaciales	1,2,6,7,12,13,18,19,25,31,32,37, 41,42,47,48,53,55,59,60,63,64,66,68,70, 71,74,75,77,78,81,83,84,85,91,-96,100 102,104,106,108,113,114,116,117,119,121-123
Velocidad viso-motora o Coordinación viso motriz	120,118,103,73,67,57, 50, 44,34,28,26,23,22,15,11,5,

M148-4

DTVP-2

Método de evaluación
de la percepción visual de Frostig
Segunda Edición

FORMA DE REGISTRO DEL PERFIL/EXAMINADOR

Nombre: Sara Baston Niño Niña

Año 92 Mes 11 Día 16

Fecha de evaluación

Fecha de nacimiento 85 7 8

Educación 7 9 8

Nombre del examinador:

Título del examinador:

Escuela: Coverd Avenue School Grado: 2

Subpruebas	Puntuación estándar	Puntuaciones estándar de las subpruebas			Puntuaciones de las composiciones			Escala de edad
		PVI	PSI	PVI	Composiciones	Composiciones	Puntuación	
1. Discriminación ojo-mano	27	9	8	8	Percepción visual general	104	58	7-6
2. Posición en el espacio	21	10	10	10		Percepción visual con respuesta motriz reducida	103	55
3. Copias	17	10	10	10	Integración visuomotor		103	57
4. Figura-fondo	17	10	10	10				
5. Relaciones espaciales	20	9	9	9				
6. Clave visual	17	10	10	10				
7. Velocidad visuomotor	17	10	10	10				
8. Consistencia de forma	10	9	9	9				
Suma de puntuaciones estándar de las subpruebas		82	77	78				

Puntuaciones estándar	Puntuaciones de las subpruebas		Puntuaciones de las composiciones		Puntuaciones de otros pruebas							
	Composiciones	Composiciones	Composiciones	Composiciones	1	2	3	4	5	6	7	Composiciones
20												
19												
18												
17												
16												
15												
14												
13												
12												
11												
10												
9												
8												
7												
6												
5												
4												
3												
2												
1												

© 1982 por PRO-ED
© 1990 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.



Las copias autorizadas de esta forma (M148-4) se pueden solicitar a:
Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
Av. Bataan 258, Col. Hialeah, 33150 - Miami, D.F.

Figura 3-1. Ejemplo de llenado de una Forma de registro del perfil/examinador.

Anexo 8

MAYA

ASIGNATURAS	BLOQUE					PROMEDIO FINAL
	I	II	III	IV	V	
ESPAÑOL	7	8	8	9	9	8.2
MATEMÁTICAS	8	8	7	9	9	8.2
CIENCIAS NATURALES	8	7	7	10	9	8.2
LA ENTIDAD DONDE VIVO	9	10	8	9	9	9
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	9	8	10	9	10	9.2
EDUCACIÓN FÍSICA	7	7	9	9	9	8.2
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	10	9	10	10	10	9.8

OBSERVACIONES DEL/DE LAS MAESTROS/A SOBRE COMPETENCIA LECTORA
 Para mayor información consulte el portal: www.seer.sep.gob.mx

Este instrumento se utiliza en el momento de evaluar el nivel de la Competencia Lectora, resultado de un año que se evalúa en unidades de la asignatura. El nivel de competencia se define de acuerdo al número de respuestas correctas obtenidas en cada una de las pruebas independientes. Estas observaciones se hacen considerando que el número de preguntas es el siguiente:

COMPETENCIA LECTORA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Responder correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.
 Se acerca al Alcanzar: Responder correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.
 Responder Aprox: Responder correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.

VELOCIDAD DE LECTURA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Responder correctamente a 14 preguntas.
 Se acerca al Alcanzar: Responder correctamente a 12 o 13 preguntas.
 Responder Aprox: Responder correctamente a 10 o 11 preguntas.

FLUJEDAD LECTORA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Ser capaz de leer con fluidez y precisión en un texto.
 Se acerca al Alcanzar: Ser capaz de leer con fluidez y precisión en un texto.
 Responder Aprox: Presentar problemas para leer con fluidez y precisión en un texto.

IRMA OJAZ RODRIGUEZ
 MAESTRA Y FISCAL DE LA ESCUELA
 ECATEPEC, MÉXICO
 2013 | 07 | 05

ADRIANA KOCHA VILLANUEVA
 MAESTRO Y FISCAL DE LA ESCUELA
 ECATEPEC, MÉXICO
 2013 | 07 | 05

MARIETTE

ASIGNATURAS	BLOQUE					PROMEDIO FINAL
	I	II	III	IV	V	
ESPAÑOL	6	6	8	9	9	7.6
MATEMÁTICAS	7	7	8	8	9	7.8
CIENCIAS NATURALES	8	8	7	9	9	8.2
LA ENTIDAD DONDE VIVO	8	8	9	9	9	8.6
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	7	7	8	8	8	7.6
EDUCACIÓN FÍSICA	6	7	7	9	9	7.6
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	8	8	8	9	9	8.4

OBSERVACIONES DEL/DE LAS MAESTROS/A SOBRE COMPETENCIA LECTORA
 Para mayor información consulte el portal: www.seer.sep.gob.mx

Este instrumento se utiliza en el momento de evaluar el nivel de la Competencia Lectora, resultado de un año que se evalúa en unidades de la asignatura. El nivel de competencia se define de acuerdo al número de respuestas correctas obtenidas en cada una de las pruebas independientes. Estas observaciones se hacen considerando que el número de preguntas es el siguiente:

COMPETENCIA LECTORA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Responder correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.
 Se acerca al Alcanzar: Responder correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.
 Responder Aprox: Responder correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.

VELOCIDAD DE LECTURA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Responder correctamente a 14 preguntas.
 Se acerca al Alcanzar: Responder correctamente a 12 o 13 preguntas.
 Responder Aprox: Responder correctamente a 10 o 11 preguntas.

FLUJEDAD LECTORA (Cada vez que se obtiene la siguiente puntuación)

Alcanzar: Ser capaz de leer con fluidez y precisión en un texto.
 Se acerca al Alcanzar: Ser capaz de leer con fluidez y precisión en un texto.
 Responder Aprox: Presentar problemas para leer con fluidez y precisión en un texto.

SANTA MARIA BERNAL LETICIA
 MAESTRA Y FISCAL DE LA ESCUELA
 ECATEPEC, MÉXICO
 2013 | 07 | 05

ADRIANA KOCHA VILLANUEVA
 MAESTRO Y FISCAL DE LA ESCUELA
 ECATEPEC, MÉXICO
 2013 | 07 | 05

