



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Necesidades Educativas Especiales

Programa de reeducación compatible con el aprendizaje biológico de los niños con dislexia fonológica.

Investigación empírica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Claudia Margarita Hurtado Torres

Director: Mtra. Julieta Meléndez Campos
Vocal: Mtra. Gabriela Leticia Sánchez Martínez

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 6 de diciembre de 2019





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.

Programa de reeducación compatible con el aprendizaje biológico de niños con dislexia fonológica

Índice	
Introducción	
Planteamiento del problema	5
CAPITULO 1. El cerebro y su capacidad para aprender a leer	7
1.1 Bases neurológicas de la lectura	7
1.2 Cómo se aprende a leer	10
1.3 Factores que favorecen la lectura	16
1.4 Etapas de alfabetización de la lectura	18
CAPITULO 2. El lado oculto de la lectura	19
2.1 Definición de la dislexia	19
2.2 Criterios diagnósticos	20
2.3 Características de la dislexia	21
2.4 Origen de la dislexia	24
2.5 Clasificaciones generales de la dislexia	26
2.6 Estrategias para enfrentar la atención de las dificultades de la lectura	28
2.7 EL papel del psicólogo	29
CAPITULO 3. Detección y evaluación de sujetos con déficit lector	31
3.1 Método	31
3.2 Procedimiento	34
3.3 Resultados	36
CAPITULO 4. Propuesta de un programa de reeducación en conciencia fonológica	40
Conclusiones	47
Bibliografía	49
Anexos	53

Resumen

Según Deahene y Cuetos (2015) la dislexia es un trastorno en el rendimiento lector que afecta entre el 5% y 17% de la población en edad escolar cuya naturaleza radica en el mayor de los casos, en una anomalía en el procesamiento fonológico de los sonidos del habla.

Derivado de lo anterior se administró una batería “habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” a 12 estudiantes del tercer grado de Educación Primaria pública, referidos con déficit lector para identificar la presencia de una posible dislexia fonológica y ofrecer alternativas para su atención a través de un programa de reeducación compatible con la forma biológica en que del cerebro aprende para la compensación de las redes neuronales afectadas por la presencia del trastorno.

Los resultados arrojaron que los doce alumnos evaluados necesitan de un entrenamiento en habilidades fonológicas al evidenciar dificultades en la asignación, análisis y combinación de los fonemas, es decir manifiestan un déficit en la ruta subléxica o fonológica de la lectura. Se destaca una necesidad de atención mayor en dos de los doce estudiantes evaluados al presentar un déficit muy marcado en las habilidades valoradas, por lo que se está en la posibilidad que su déficit lector esté relacionado con la presencia de una dislexia fonológica.

Con la finalidad de ofrecer una alternativa para su rehabilitación se planteó un programa de reeducación basado en la conciencia fonológica para favorecer el desarrollo y/o consolidación de la ruta subléxica.

Palabras clave: programa, ruta subléxica, conciencia fonética, conciencia silábica, conciencia léxica, programa, circuito dorsal y circuito ventral.

Introducción

Con mucha frecuencia en la edad escolar se observa a una gran cantidad de estudiantes referidos con dificultades en lectura y por consecuencia de reprobación, rezago e incluso de deserción, producto del desconocimiento del origen de la problemática y de las acciones que deben emprender para erradicarla, es así que el siguiente trabajo de investigación se ha centrado en ofrecer una explicación detallada del trastorno de la lectura o “dislexia”, del cual se desprenden algunas estrategias de orientación para la detección y atención oportuna.

El sustento teórico de esta problemática se aborda principalmente a partir de la perspectiva de la psicología cognitiva planteada por Cuetos y Dehaene (2014, 2015). De ahí que se plantean diferentes temáticas distribuidas en los siguientes apartados.

La primera temática incluye aspectos referidos a la forma en cómo biológicamente se aprende a leer y los factores que favorecen el aprendizaje; así como las bases neurológicas de dichos procesos cognitivos, es decir, las áreas del cerebro que se ponen en funcionamiento cuando leemos.

La segunda temática está orientada a abordar el trastorno de la dislexia, desde su conceptualización y características, hasta los criterios que se siguen para su diagnóstico, también se describen algunas estrategias para abordar el problema. Finalmente se habla del papel del psicólogo frente a la problemática.

El tercer apartado se centra en la detección y evaluación de las habilidades fonológicas de los estudiantes referidos con dificultades en la lectura para identificar sus áreas de oportunidad ante la presencia de una posible dislexia fonológica. El cual concluye con un programa de reeducación basado en la conciencia fonológica para el fortalecimiento de la ruta subléxica.

Finalmente se incluye la lista de las referencias consultadas y los anexos de los instrumentos utilizados para la evaluación, así como materiales sugeridos para la implementación del programa de reeducación en conciencia fonológica.

Planteamiento del problema

¿Por qué indagar sobre la dislexia como uno de los trastornos de la lectura durante el desarrollo? Parte de la respuesta responde a la afirmación realizada por Barriga & Hernández (2010) en donde menciona que las evaluaciones internacionales y nacionales aplicadas al sector educativo en México (PISA, Y PLANEA) arrojan cifras catastróficas que evidencian que una gran mayoría de los alumnos en escolaridad básica tienen serias dificultades para desarrollar una adecuada comprensión lectora, lo que manifiesta la superficialidad de los procesos, y la conducción a aprender la información de forma memorística.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), aplicado para determinar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido diversas competencias, arrojó que en lectura en el año 2000 el puntaje promedio de la OCDE fue de 486, mientras que la calificación mexicana fue de 422. Para 2015, México solo alcanzó 423, mientras que la media aumentó a 493, lo que significó un panorama desolador, por otro lado, según los datos arrojados por el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) 2018, el 49% de los estudiantes de sexto de primaria que egresan alcanzan el nivel I de desempeño (insuficiente); 33% logra el nivel II (básico); 15%, el nivel III (satisfactorio), y sólo 3% obtiene el nivel IV (sobresaliente), lo que se traduce en que el grueso de la población egresada de la educación primaria cuentan con conocimientos esenciales en lectoescritura, INEE(2019).

La información que se origina a partir de las evaluaciones internas en los centros escolares, también denota la urgencia de fortalecer las competencias de enseñanza-aprendizaje en lectura, lo cual se verifica luego de revisar los datos estadísticos del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT, 2019), de una matrícula de 2952 alumnos en una Zona Escolar de Educación Primaria, en San Luis Potosí, en donde se observa que solo el 37.61% del alumnado que egresa del sexto grado se ubican en un nivel esperado en lectura.

Por lo que vale la pena preguntarnos ¿a qué se debe?, ¿qué es leer y cómo lograrlo?, ¿a qué dificultades se enfrenta el cerebro del niño, durante la alfabetización?, ¿qué factores marcan la diferencia entre un buen lector y uno con deficiencias?, ¿qué condiciones o factores se deben tener en cuenta para reducir las dificultades lectoras?, ¿qué características tiene un sujeto con dificultades?, etc. frente a estas interrogantes creo que es necesario

indagar sobre los procesos cognitivos que se involucran durante la lectura para comprender la mente del que aprende para poder ofrecerle una atención apropiada.

De lo anterior surge el interés por el tema de estudio, relacionado con los trastornos de la lectura y la forma en cómo aprende el cerebro a leer, para identificar estrategias de reeducación que contribuyan a la rehabilitación de sujetos que lo manifiestan. De ahí que se plantean los siguientes cuestionamientos en los que versará el trabajo de investigación.

Pregunta de investigación:

¿Qué áreas del cerebro se activan cuando leemos?

¿Por qué se origina la dislexia o déficit lector durante las primeras etapas de la alfabetización?

¿Qué técnicas de alfabetización lectora, se deben promover en los estudiantes con dislexia para rehabilitar las redes neuronales debilitadas?

Objetivo general:

Plantear un programa de reeducación compatible con el aprendizaje biológico del cerebro para la compensación de las redes neuronales afectadas por la presencia de la dislexia fonológica que contribuya a la recuperación temprana de los estudiantes que la manifiestan.

Objetivos específicos:

- Evaluar la ruta subléxica de la lectura en los estudiantes que manifiestan déficit lector, para identificar la presencia de una posible dislexia fonológica.
- Valorar, seleccionar y plantear estrategias basadas en conciencia fonológica para desarrollar o fortalecer la ruta subléxica.

Capítulo 1. El cerebro y su capacidad para aprender a leer

1.1 Bases neurológicas de la lectura

Según Dehaene (2015), la investigación científica sobre el cerebro y la lectura ha avanzado a pasos agigantados, la psicología experimental y las imágenes cerebrales han revelado la forma en que el cerebro humano accede a la lectura y como ésta lo modifica. Las técnicas de neuroimagen proporcionan evidencias que diferentes áreas (temporo-parietal y la temporo-occipital) del hemisferio izquierdo están involucradas en el proceso lector.

De acuerdo con Caicedo (2017), el área temporo-parietal tiene un papel importante cuando se inicia la alfabetización ya que es la responsable del delecteo (fonología, significado, etc.) mientras que el área temporo-occipital, se desarrolla más tarde y es la responsable de aumentar la capacidad lectora, pues está relacionada directamente con la información visual (ortografía). Con base en esto, se han diversificado las metodologías pedagógicas para lograr la alfabetización, desde lo fonológico hasta palabras o viceversa. Al respecto y derivado de los resultados de estudios en neuroimagen, Cuetos (2015) menciona que aprender a leer implica desarrollar circuitos neuronales y conexiones entre las áreas visual y fonológica, que integre aspectos ortográficos, fonológicos y semánticos, circuitos que incluye tres áreas cerebrales del hemisferio izquierdo:

1. **área dorsal** (temporo-parietal) que comprende la circunvolución temporal superior con el área de Wernicke y el lóbulo parietal inferior incluyendo la circunvolución angular y supramarginal. Interviene en el procesamiento fonológico y durante la lectura integrar la información visual con la fonología y la semántica.
2. **área ventral** incluye el área occipito-temporal inferior (responsable del reconocimiento ortográfico) y las circunvoluciones temporal media e inferior (responsables del procesamiento semántico) del hemisferio izquierdo.
3. **área anterior** se corresponde con la circunvolución frontal inferior, responsable de la recodificación fonológica. En la figura 1, se puede apreciar la distribución de estas áreas implicadas en la lectura.



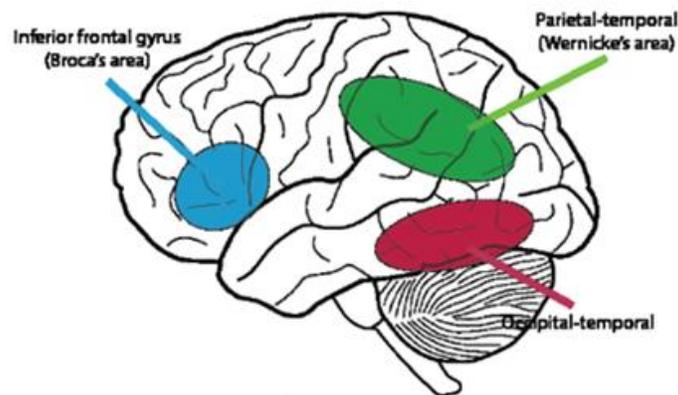


Figura 1, áreas implicadas en la lectura, recuperado de: <https://www.researchgate.net>.

Según Cuetos (2015) los resultados de las técnicas de tractografía revelan que la conexión de esas tres áreas corticales origina dos circuitos:

El circuito dorsal: conecta las zonas temporo-parietal con el frontal izquierdo (área de Broca), que se encarga de procesar las palabras desconocidas o pseudopalabras. Un circuito de mucha utilidad cuando se está aprendiendo a leer, equivale a la ruta subléxica de conversión grafema-fonema o a la conexión ortografía fonología.

El circuito ventral: conecta la zona occipito-temporal (área de la forma visual de las palabras) con el lóbulo frontal a través del temporal medio e inferior. Este circuito se activa con las palabras frecuentes o familiares, equivale a la vía léxico semántica o a la ortografía semántica (Cuetos, 2015). En la figura 2, se señalan ambos circuitos.

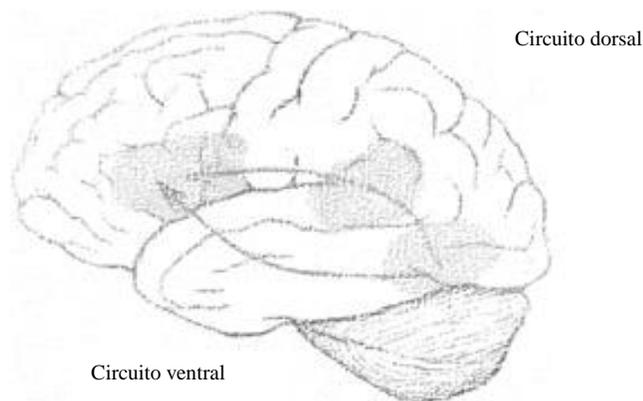


Figura 2, extraída de Cuetos (2015), Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas, p. 144.

El uso de cada circuito depende del tipo de palabras que se leen, la habilidad del lector y del sistema de escritura que se lea. Cuetos (2005) menciona que el circuito dorsal es más utilizado cuando nos enfrentamos a palabras desconocidas (ruta subléxica), por lo que los niños que están aprendiendo a leer lo utilizan indiscriminadamente, mientras que el sistema ventral (ruta léxica) es utilizado cuando se adquiere cierta experiencia con la lectura y se han automatizado las correspondencias grafema-fonema, sin embargo, debemos dejar claro que ambas rutas no son absolutamente independientes, sino que interactúan durante la lectura de palabras aportando información fonológica y semántica cooperativamente para obtener mayor fluidez, por lo tanto, los disléxicos tienen dificultades para aprender a leer por manifestar déficit en la fonología. Al respecto Dehaene (2014), menciona que convertir letras a sonidos es un proceso lento e ineficiente en el que nuestro cerebro intenta recuperar el significado de las palabras utilizando una ruta paralela y directa que lo lleva de la cadena de letras a la entrada asociada en el léxico mental, de ahí que, el aprendizaje de la lectura requiere de cierta maduración biológica del sistema nervioso. Cuetos (2015) menciona que un sujeto está apto para tal proceso una vez que tiene un grado de desarrollo cognitivo, motriz y emocional, es decir alrededor de los 6 años de edad, justo cuando ingresa a la

Educación Primaria, entonces ¿cómo podemos formar a un lector experto?, las respuestas a esta interrogante las encontraremos en el siguiente apartado.

1.2 Cómo se aprende a leer

Según Cuetos y Domínguez (2012), la lectura es un invento relativamente reciente, no mayor a cinco mil años, lo que permite afirmar que su adquisición no está programada en el cerebro y por lo tanto, no se origina de manera natural y exige de una enseñanza sistemática e intencionada. Leer consiste en lograr la correspondencia grafema-fonema, es decir, transformar los signos gráficos en sonidos, a través de una serie de procesos cognitivos complejos, tales como el procesamiento de los estímulos visuales para convertirlos en lingüísticos (activación de fonemas-grafemas), conceptuales (comprensión de significados), motores (pronunciación), etc., procesos que requieren de un sustrato neuronal y redes neuronales que conecten las áreas del cerebro que en un inicio estaban programadas para el reconocimiento de caras.

Por su parte, Caicedo (2017), argumenta que al no existir una predisposición genética en el cerebro humano para ser alfabetizado, se hace necesaria la experiencia y la implementación de acciones intencionadas fundamentadas en el lenguaje oral, para que se adquiera la lectura, ya que el cerebro utiliza circuitos neuronales del lenguaje (que posee desde el nacimiento) durante su alfabetización.

Golder & Gaonac'h (2005), mencionan que para la psicología cognitiva la decodificación no constituye el objetivo central de la lectura, pero si la base para que se pueda desarrollar a lo largo de la vida, por lo que para su aprendizaje, propone emplear un modelo cognitivo llamado “arquitectura funcional”, que consiste en una serie de componentes y procesos funcionales que actúan de manera independiente e interactiva a través de tres niveles o procesos, según la demanda cognitiva que se requiere:

1. **Procesos de bajo nivel.**- es el nivel de procesamiento perceptivo encargado de establecer correspondencias entre grafemas – fonemas y consiste en recoger información gráfica a través de los movimientos oculares y de fijación que permiten extraer información de las letras (rasgos), transformarla en códigos y almacenarla en la memoria sensorial icónica para que posteriormente sea trasladada a la memoria de largo plazo y se

pueda realizar el reconocimiento lingüístico, este proceso solo se logra por repetición. De acuerdo con Cuetos (2015), el mecanismo de conversión de grafema a fonema se lleva a cabo a través de del siguiente proceso:

- Análisis grafémico.- separamos las letras que tiene una palabra
- Asignación de fonemas.- a cada grafema que compone la palabra se le asigna un sonido.
- Unión de fonemas.- identificados los sonidos que representan los fonemas, se combinan en el orden adecuado para producir su pronunciación.
- La recuperación del significado de la(s) palabra(s).

Mientras que el procesamiento por la ruta visual requiere de más tiempo para poder acceder al significado.

1. Procesos de nivel medio.- es el nivel de reconocimiento o de acceso al léxico. En este nivel se transforman las representaciones ortográficas en significados. Permite comprender la palabra por la ruta visual y/o por la ruta subléxica. Este proceso requiere de tener buena memoria verbal, por lo tanto, los niños con dislexia o problemas de aprendizaje carecen de este tipo de memoria y tienen problemas para automatizar.
2. **Procesos de alto nivel.**- es el nivel encargado del procesamiento del texto a través de dos operaciones: sintáctico y semántico. El procesamiento sintáctico no trabaja con palabras aisladas, se encarga de informarnos cómo se encuentran relacionadas las palabras del texto para asignarle una etiqueta clara y correspondiente a una oración; así como de reconocer la estructura de una oración, mientras que el nivel semántico es el responsable de procesar el contenido conceptual y proposicional de las oraciones, para comprender el significativo o sentido global del texto, hacer inferencias o construir hipótesis, (Cuetos, 2015).

Dicho lo anterior se puede afirmar que el papel de la recodificación y codificación fonológica es fundamental para el lector experto. Al respecto, Dehaene y Cuetos (2015)

menciona que para aprender a descifrar la palabra escrita, cierta región del hemisferio izquierdo del cerebro debe especializarse para tratar estos nuevos objetos visuales, esta área específica de la corteza visual es llamada “área de la forma visual de las palabras o caja de las letras del cerebro”, la cual se especializa en razón a la experiencia que se tenga con las letras, pues concentra el conocimiento de las letras y sus combinaciones; por lo tanto, para aprender a leer se debe reciclar una porción del área visual del cerebro, para que las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras, proceso conocido como reciclaje neuronal.

Considerando los aspectos antes abordados y la visión de la psicología cognitiva, lo que más se ajusta al aprendizaje de la lectura es una combinación del método fonético y el método global, para que durante la alfabetización se favorezca la ruta léxica y subléxica.

De acuerdo con Cuetos (2015), para favorecer el aprendizaje de la lectura es necesario realizar lo siguiente:

1. Identificación de las 30 letras que componen nuestro sistema alfabético a partir de los signos gráficos.
2. Convertir las letras o grupos de letras a fonemas.
3. Automatizar la correspondencia grafema-fonema, ya que ello permitirá invertir pocos recursos cognitivos en la decodificación y así poder realizar los procesos superiores de extracción del significado del texto, inferencias, etc.
4. Desarrollar las vías subléxica y léxica para consolidar la automatización del reconocimiento de palabras que posteriormente serán necesarias para consolidar la fluidez lectora. El componente subléxico hará posible la lectura de palabras desconocidas, mediante el uso de la regla de conversión grafema-fonema. Mientras que el componente léxico, permitirá almacenar y recuperar información ortográfica específica de las palabras.

Al respecto, Dehaene (2015) menciona que el hecho de que el niño tome conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos o fonemas, le permitirá desde edades tempranas acelerar la adquisición de la lectura porque es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura; de ahí que propone siete principios que garantizan la

disminución de dificultades en la decodificación y que por lo tanto, deben utilizarse como marco de referencia para comparar y mejorar las diferentes estrategias de enseñanza lectora:

1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético, que consiste en explicar que:

- Las letras se ensamblan de izquierda a derecha y que sus combinaciones transcriben los sonidos de la lengua.
- Las letras se combinan para formar sílabas (se le debe ofrecer el análisis de sus múltiples combinaciones).
- Reconocer a cada grafema como una unidad móvil que puede formar diferentes sílabas gracias a un simple cambio de orden (pi, ip).
- Identificar la simetría en algunas letras y trabajar la discriminación de espejo con gestos o estrategias de sensorio percepción [b-d y p-q],

2. Principio de progresión racional.- se promueve la enseñanza de los grafemas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Grafemas prioritarios, aquellos que son frecuentes en su uso y que permiten leer una gran cantidad de palabras.
- Grafemas de correspondencia regular (siempre se pronuncia igual).
- Grafemas de fácil pronunciación (aquellos que se pueden pronunciar con ausencia de la vocal).
- Complejidad de estructura silábica
- Grafemas complejos (“ll”, “ch”, “qu” “rr” y “gu”)
- Letras mudas.

3. Principio de aprendizaje activo, que asocia la lectura y la escritura.- Consiste en enseñar a leer y a escribir involucrando activamente el uso de las letras, de tal forma, que se promueva la automatización de la correspondencia grafema-fonema.

4. **Principio de transferencia de lo explícito a lo implícito.-** Hace mención del momento en que los niños dejan de centrarse en la decodificación para reflexionar en el sentido del texto.
5. **Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios.-** Consiste en seleccionar cuidadosamente palabras que incluya asociaciones con los fonemas y grafemas ya enseñadas.
6. **Principio de compromiso activo, de atención y disfrute.-** se le debe involucrar en todas las actividades al sujeto y compensar los esfuerzos brindándole oportunidad al error.
7. **Principio de adaptación al nivel del niño.-** promover la evaluación para identificar las demandas y progresos del estudiante y ajustarse a ellas.

Estos principios permitirán establecer las conexiones entre las dos regiones cerebrales para el procesamiento de la información: el sistema de reconocimiento de objetos y el circuito del lenguaje (ruta léxica y subléxica). Al respecto la Secretaria de Educación Pública [SEP] (2011-2017), propone como elemento central del currículo para la alfabetización de las habilidades lectoras, las prácticas sociales del lenguaje y define que la escuela debe centrar su interés en las habilidades comunicativas (leer, hablar, escribir y escuchar); es decir, situaciones en las que el niño tenga la oportunidad de explorar e involucrarse en el lenguaje oral y escrito con un sentido completo, como: escribir una carta, cantar una canción, tomar el camión, etc. con el argumento de que los alumnos sean capaces de ir más allá de la comprensión literal e incrementar su vocabulario. El programa SEP (2017) señala que al favorecer momentos propicios para que los niños tengan contacto con los textos, les permitirá comenzar paulatinamente a comprender la lógica del sistema alfabético y pasar de pseudoletas, a leer y escribir palabras, por lo que aprender los fonemas, las letras y las sílabas no es suficiente.

Como se puede observar la propuesta curricular no se apega a ningún “método” específico para leer ni para escribir, sino que se basa en una propuesta didáctica que parte del reconocimiento, en la cual los niños son capaces de construir sus conocimientos a partir de estar integrados en actividades significativas, por lo que dan la pauta al docente de elegir la forma de trabajar en función a las necesidades del contexto en el que se ubica. De

acuerdo con la SEP (2017), desde esta perspectiva constructivista, los niños antes de entrar a la educación formal son o deben ser capaces de reconocer que la escritura es una secuencia de marcas gráficas de manera arbitraria que emplea la combinatoria como recurso, que representa los nombres de los objetos y más tarde que representa el sonido del lenguaje por medio de silabas, por lo que la interacción o contacto con el texto les ayudará a “aprender resolviendo” la correspondencia entre grafemas-fonemas.

En mi trayectoria docente he observado que dichos aportes originan en muchos maestros confusiones en torno a su intervención en el proceso de alfabetización, por lo que terminan utilizando alternadamente todos los métodos existentes, originando como consecuencia, deficiencias o dificultades en los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos, los niños no llegan a la conclusión que expone la psicología constructivista, es decir, el niño durante la educación formal no logra identificar por sí mismo todos los sonidos de los grafemas de manera clara y van consolidando su proceso con deficiencias, sustituyendo u omitiendo grafías, pero entonces concretamente ¿qué sugiere la psicología y las neurociencias a los maestros y padres de familia para optimizar la lectura?.

Al respecto y de acuerdo a las aportaciones de Dehaene & Cuetos (2015), se concluye que todos los esfuerzos de la enseñanza deben enfocarse inicialmente en un solo objetivo que es el dominio del principio alfabético, enseñando explícitamente que cada sonido del habla puede representarse con letras o grupos de letras (diágrafo) y para facilitar la apropiación de la correspondencia, sugieren asignar a cada grafema un color diferente, pero nunca permitir que los alumnos descubran la correspondencia porque eso los llevaría a pensar que pueden adivinar de qué palabra se trata sin examinar las letras, impidiéndoles descubrir la identidad de la palabra en cuestión.

Durante mucho tiempo, la lectura había sido conceptualizada solo como un proceso perceptivo-visual y motriz, razón por la cual la escuela ponía especial atención en proporcionar a los niños experiencias de naturaleza perceptiva o visoespacial, sin embargo, estas concepciones han sido modificadas por los aportes de la comunidad científica, quienes afirman que la adquisición de la lectura tiene una estrecha relación con la adquisición y/o consolidación del lenguaje y especialmente con la conciencia metalingüística, definida como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos

estructurales del lenguaje hablado a nivel sintáctico, léxico, pragmático o fonológico, (Jiménez y Artiles, citado en Jiménez y González, 2007).

1.3 Factores que favorecen la lectura

Según las aportaciones de Cuetos & Dehaene (2015), la lectura se adquiere con mayor facilidad cuando el sujeto en cuestión cuenta con habilidades fonológicas, lingüísticas (amplio vocabulario) y cognitivas (control de la memoria operativa).

Los factores fonológicos son importantes porque para que el niño aprenda a leer requiere de la capacidad de aislar los sonidos de las palabras y el oído es el primer analizador, derivado de ello es necesario que se tenga desarrollado el lenguaje oral porque la ruta fonológica necesita de una representación de las palabras en el léxico auditivo, además de poseer una buena conciencia fonológica para poder segmentar el habla en fonemas. Jiménez & Ortiz (2007), mencionan que la conciencia fonológica “es una habilidad metalingüística que permite analizar la estructura sonora del habla, una capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje oral” (p.23). Para aprender a leer en un sistema de escritura alfabético, se exige el conocimiento explícito y consiente del lenguaje que ya se denomina de forma implícita, porque el aprendizaje de la lectura demanda emparejar unidades sonoras y fonológicas de la lengua, de ahí la importancia de la conciencia fonológica a nivel sílaba, intrasílaba y fonema:

- La conciencia silábica.- es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- La conciencia intrasilábica.- es la habilidad para segmentar la sílaba en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba construida por la consonante o bloques de consonante inicial (/fl/-flor). La rima está construida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor). El manipular esta habilidad (onset-rima) incrementa la familiaridad con las diferentes estructuras silábicas y conducen hacia un buen desarrollo lector (Jiménez & Ortiz, 2007, p. 25-27).

Por lo tanto, la conciencia fonológica es un **factor causal de la lectura**, porque es una habilidad necesaria para iniciarse en su aprendizaje, el aprendiz tiene que conocer el sonido que corresponde a cada letra o grupos de letras para poder identificar y leer palabras nuevas.

La **conciencia fonológica** también es una **consecuencia** (de la lectura) porque la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto, permitiendo consolidar la conciencia de los segmentos del habla. Dado que existe una relación bidireccional entre la conciencia fonológica y la lectura, antes de iniciar el aprendizaje lector, se debe garantizar que los niños posean un mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas, que proporcionarán la base para desempeñarse adecuadamente en tareas más complejas a nivel de comprensión (Jiménez & Ortiz, 2007).

Tunmer y Chapman (1998, citados en Bravo, 2000) refieren que los niños deben realizar actividades de conciencia fonológica con intencionalidad para que sean capaces de relacionar las secuencias decodificadoras con su significado, lo cual se inicia a partir del lenguaje oral bien articulado. De acuerdo con Dehaene (2014), existen suficientes evidencias científicas para afirmar que los niños con mayores competencias fonológicas, en rimas, trabalenguas y juegos de palabras aprenden a leer con mayor rapidez, por lo tanto, según Bravo (2000) pueden darse tres tipos de relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje lector:

- Un desarrollo previo y determinante para la decodificación
- Una relación causal, donde el desarrollo fonológico se origina como una fase previa al aprendizaje de la lectura.
- Un proceso recíproco.

Considerando las aportaciones anterior queda claro que la conciencia fonológica tiene una estrecha relación con el aprendizaje de la lectura, al sustentarse en el lenguaje.

Según Frith (1989, citado en Cuetos 2010, p.174) y Jiménez & Ortiz (2007) el aprendizaje de la lectura está configurada por una serie de etapas o fases por la que los niños pasarían a lo largo del aprendizaje, tema que será abordado en seguida.

1.4 Etapas de la adquisición de lectura

Para Frith (1989, citado en Cuetos 2010) el desarrollo de la lectura se lleva a cabo en tres etapas:

- **Etapa logográfica**, que consiste en el reconocimiento de signos visuales, como un todo.
- **Etapa alfabética o de decodificación**, cuando el sujeto toma conciencia de que las palabras escritas están formadas por fonemas.
- **Etapa ortográfica**, donde se produce la retención y el reconocimiento de palabras escritas.

Golder & Gaonac'h (2005) indican que tomando en cuenta el reciclaje neuronal, el niño, logra adquirir habilidades más especializadas, de tal forma que en la etapa pictográfica (logográfica), las palabras son tratadas como dibujos por ambos hemisferios cerebrales que contribuyen a la lectura y solo a medida que se vuelven expertos (con la conciencia fonémica), la activación se focaliza paulatinamente, hasta lograr que el hemisferio derecho se especialice en el reconocimiento de objetos y caras; en tanto que el hemisferio izquierdo se especialice en el procesamiento y el reconocimiento de los grafemas, los cuales se encuentran en la caja de las letras en el área tédporo-occipital izquierda.

Desde esta perspectiva, la lectura lleva a la reestructuración neuronal, y algunas neuronas visuales, que antes se ocupaban del reconocimiento de objetos o rostros, se especializan en el reconocimiento de letras, palabras, prefijos, sufijos, etc. y solo a medida que surge la conciencia fonológica, el código se hace más fino, estableciéndose más tarde la ruta léxica para la lectura. Descrito lo anterior, se deduce que los alumnos con déficit lector tienen dificultades para superar la etapa fonológica. En el siguiente capítulo se pretende profundizar sobre las características de los estudiantes con déficit lector o disléxicos.

Capítulo 2. El lado oculto de la lectura

2.1 Definición de la dislexia

Según la Real Academia Española [RAE] etimológicamente la palabra “dislexia” se compone de dos morfemas, “dys” que provienen del griego y que significa “dificultad” y “lexia” de origen latino cuyo significado es leer, por lo tanto, este neologismo hace referencia a la incapacidad de utilizar la lectura.

La Federación Mundial de Neurología (1968, citada en Celdrán y Zamorano, 1998) menciona que la dislexia se manifiesta como un problema de aprendizaje derivado de la dificultad para comprender textos escritos y la define como una dificultad para aprender a leer a través de medios convencionales a pesar de la existencia de un nivel normal de inteligencia y condiciones adecuadas para el aprendizaje. Orton, y Catts (1950,1975, citados en Celdrán y Zamorano, 1998) consideran que es un trastorno del lenguaje que aparece en la etapa infantil y que puede prevalecer hasta la adultez. Démonet, Taylor y Claix (s/f, citados por Celdrán y Zamorano, 1998, p. 8) mencionan que la dislexia es “un fallo inesperado, específico y persistente para adquirir las habilidades lectoras a pesar de poseer instrucción convencional, adecuada inteligencia y oportunidades socioculturales”.

Como se puede observar, la dislexia es un trastorno de comunicación que afecta la decodificación y codificación de la lectura, la escritura o del habla, el cual al estar acompañada de un déficit sensorial acentúa las dificultades que se manifiestan.

Jurado (s/f) menciona que la dislexia afecta del 3 al 6% de la población infantil, mientras que Dehaene (2014), indica un dato mayor, de entre 5% al 17%. Según estos autores, quienes la padecen tienen dificultades en la lectura oral y silenciosa por lo que manifiestan: distorsiones, sustituciones u omisiones y errores de comprensión, además también tienen problemas en denominación, tendencia a describir más que a nombrar los objetos, sustituyen un nombre por otro de la misma clase o pronunciarlo mal. Estos mismos autores agregan que la mayoría de los problemas de lectura no están asociados al déficit de la discriminación visual, los errores de los niños al leer suelen ser lingüísticos, no ópticos, relacionados con la estructura fonológica de las palabras y no con sus formas visuales, la clave parece estar en cómo extraen el significado del patrón visual (lectura) o del patrón auditivo (escucha) de las palabras o frases. De ahí que, la incapacidad para adquirir la lectura tiene su antecedente en la aparición de las primeras palabras y frases o cierta falta de

ritmo, el déficit subyacente es la conciencia fonológica o habilidad para oír centralmente las unidades fonológicas que componen las palabras o reconocerlas como equivalentes a los fonemas.

2.2 Criterios diagnósticos de la dislexia

Según el DSM-V (2013), el trastorno específico del aprendizaje debe cumplir con los siguientes 4 criterios diagnósticos:

- Dificultades para el aprendizaje y habilidades académicas, por lo menos durante 6 meses a pesar de haber recibido intervención.
- Habilidades académicas sustancialmente afectadas y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para su edad cronológica, que interfieren significativamente para el rendimiento académico, laboral o con actividades de la vida cotidiana, confirmadas por la administración de pruebas estandarizadas y por una evaluación clínica integral.
- Capacidades limitadas del individuo evidenciadas en pruebas cronometradas.
- Las dificultades no se explican por discapacidad intelectual, agudeza motriz o auditiva u otros trastornos mentales o neurológicos, falta de competencia en el lenguaje o inadecuada instrucción educativa.

Los criterios antes citados deben estar sustentados en la historia clínica del individuo, informes escolares y evaluación psicoeducativa.

En el caso de dificultades en lectura se debe especificar cuál de las siguientes dificultades se manifiestan:

- Precisión en lectura de palabras
- Velocidad o fluidez de la lectura
- Comprensión de la lectura

De acuerdo con la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas Relacionados con la Salud (CIE-10, 2000), los criterios diagnósticos de los trastornos específicos del desarrollo en aprendizaje escolar codificados F81, son aquellos en los que se encuentran deteriorados las pautas normales de la adquisición de las habilidades, desde

etapas tempranas del desarrollo, que no se deben a la falta de oportunidades para aprender, ni a retraso mental o enfermedad cerebral adquirida.

En este mismo documento se menciona que el trastorno específico de la lectura (F81.0), se caracterizan por:

- Deterioro específico y significativo del desarrollo de habilidades de lectura.
- La presencia del déficit está presente desde el comienzo de la educación
- Están ausentes factores externos que pudieran justificar la dificultad

Por lo tanto, ambos sistemas diagnósticos hacen referencia a sistemas de exclusión, especificidad y discrepancia.

Exclusión.- Excluye a quienes manifiestan problemas sensoriales de visión y audición, retraso mental y problemas socioemocionales.

Especificidad.- Busca especificar el ámbito concreto en el que producen las dificultades de aprendizaje y de lectura,

Discrepancia.- Se hace mención de una diferencia en el reconocimiento de palabras a pesar de un coeficiente intelectual normal, características que permiten identificar de manera temprana a un posible estudiante disléxico en función dichas habilidades, sin embargo según las aportaciones de otras investigaciones existen otras características que permiten identificar la dislexia, las cuales se abordarán en el siguiente apartado.

2.3 Características generales de la dislexia

De acuerdo con Dehaene (2015) y Cuetos (2010), la dislexia se manifiesta de múltiples formas, entre las que destacan:

- Dificultades en matemáticas, escritura y ortografía.
- Lento aprendizaje de la lectura.
- Dificultad para comprender y aprender un segundo idioma.
- Dificultades para seguir instrucciones y secuencias complejas.
- Confusión de lateralización.
- Problemas de percepción, en algunos casos hay buen rendimiento en tareas visuales.
- Déficit en la percepción fonológica.

- Problemas de ritmo y entonación (lenguajes musicales).
- Dificultad para discriminar sonidos del habla cuando hay ruido de fondo (los ruidos del ambiente los discriminan adecuadamente), su problema no es auditivo sino que radica en relacionarlo con el lenguaje.
- Problemas para aprender nombres de memoria y evocarlos.
- Dificultades con la coordinación fina o gruesa.
- Inmadurez en el reconocimiento de las partes de su cuerpo.
- Lectura con errores.
- Lectura correcta pero no automática.
- Dificultad para la correspondencia grafema-fonema (en la decodificación).
- Cambiar, invertir o suprimir el orden de las letras e invierte números.
- Comprensión lectora deficiente.
- Confundir derecha-izquierda.
- Escribir en espejo.
- Dificultad para organizar pensamientos y para trasladar el pensamiento oral a lo escrito.
- Mala caligrafía (ejerce gran presión sobre el lápiz)
- Letra muy grande o muy pequeña.
- Dificultades para entender lo que escribe, para memorizar y para automatizar las reglas ortográficas.

De acuerdo con Dehaene (2015), la dislexia es un trastorno que acompaña al sujeto a lo largo de toda la vida, sin embargo, sus manifestaciones pueden cambiar o disminuir con el tiempo e incluso pueden compensarse y permitir que la persona afectada acceda a una lectura precisa para poder adquirir el conocimiento escrito, aunque lo hará de una forma menos automatizada, que se traducirá en un adulto disléxico con baja velocidad lectora y poco dominio ortográfico. Las dificultades para aprender se manifiestan en forma de síntomas observables y descriptibles, los cuales pueden ser comprobados o determinados en los informes escolares o en las entrevistas. Estas dificultades son persistentes durante el aprendizaje (hay un progreso restringido del aprendizaje) no transitorias durante por lo menos 6 meses.

Según Pearson (2017), Angulo, et al. (s/f) las señales de alerta de la dislexia se pueden clasificar o dividir según la edad. En la tabla 1, se hace mención de dicha información

Etapas1: Educación infantil y primaria (6 y 7 años)

- Dificultad de la conciencia fonológica (rima, deletreo, manejo mental de sonidos).
- Historia familiar con problemas de lectura.
- Dificultad para discriminar sonidos del habla cuando hay ruido de fondo (los ruidos del ambiente los discriminan adecuadamente), su problema no es auditivo sino que radica en relacionarlo con el lenguaje.
- Dificultad para nombrar (nivel de evocación) colores, letras o números.
- Dificultad para aprender el sonido de las letras y/o asociarlo a la letra.
- Lectura silabeante o poco fluida.
- Retraso en el lenguaje.
- Dificultades expresivas.
- Deletrear en lugar de leer.
- Confundir derecha e izquierda.
- Dificultad para extraer información del texto (literal).
- Dificultad para seguir la lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo.
- Lectura con errores de rotación, sustitución, omisión e inversión de letras.
- Escritura con errores ortográficos naturales.
- Dificultad para memorizar secuencias (días de la semana, meses, estaciones, etc.).
- Dificultad en la coordinación fina o gruesa (correr, saltar, subir, dibujar, etc.).
- Inmadurez en el reconocimiento de las partes de su cuerpo.

Etapas 2: Educación primaria (9 -12 años)

- Manifiesta ansiedad y frustración para aprender contenidos y razonar.
 - Lectura poco automatizada, falta de fluidez y ritmo.
 - Omite, invierte y sustituye letras o palabras al leer.
 - Poca automatización lectora.
 - Dificultades en escritura matemáticas y ortografía de forma automatizada.
 - Déficit de percepción fonológica.
 - Inmadurez en el reconocimiento de las partes de su cuerpo.
 - Lectura lenta, poco automatizada.
 - Escritura en espejo.
 - Dificultades en matemáticas, escritura y ortografía
 - Dificultad para comprender y aprender un segundo idioma.
 - Dificultades para seguir instrucciones y secuencias complejas.
 - Problemas de percepción, aunque, en algunos casos hay buen rendimiento en tareas visuales.
-

-
- Problemas de ritmo y lenguajes musicales.
 - Problemas para aprender nombres de memoria y evocarlos.
 - Dificultad para secuencias verbales como: días, meses, tablas de multiplicar, etc.
 - Baja autoestima.
 - Vergüenza para leer en público.
 - Dificultad para la correspondencia grafema-fonema (en la decodificación).
 - Cambia el orden de las letras e invierte números.
 - Comprensión lectora deficiente.
 - No logra organizar pensamientos, dificultad para trasladar el pensamiento oral a lo escrito.
 - Falta de interés por jugar con los sonidos.
-

Etapa 3: Adolescencia-edad adulta

- Baja velocidad lectora.
 - Problemas de concentración.
 - Falta de adaptación.
 - Poco dominio ortográfico.
 - Falta de método para el estudio.
 - Dificultad para comprender lo que leen.
 - Dificultad para tomar apuntes.
 - Hacer cálculos matemáticos.
-

Tabla 1, Signos de dislexia por edad

2.4 El origen de la dislexia

La etiología, de acuerdo con Celdrán & Zamorano (1998) y Echegaray (2017), está relacionada con factores neuro-anatómicos, cognitivos y genéticos:

Factores neuro-anatómicos

En este rubro se busca explicar las posibles alteraciones de las estructuras anatómicas del cerebro de las personas con dislexia, encontrando:

- Tasa de procesamiento inferior del hemisferio izquierdo
- Variaciones en la asimetría del plano temporal y anomalías en el desarrollo de la corteza cerebral
- Alteraciones en la asimetría del lóbulo frontal y parietal inferior del cerebro, vinculadas con la percepción, visión y cognición.
- Retraso neuroevolutivo

- Disfunción neurológica leve, problemas menores de coordinación.
- Manifestación de una representación bilateral del procesamiento espacial, considerada una función del hemisferio derecho, que interfiere con el procesamiento de las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo
- Problemas madurativos que afectan a la percepción visual, auditiva, a la memoria y al desarrollo psicomotor.

Factores cognitivos

- Déficit perceptivos y de memoria
- Dificultades de codificación verbal y fonológica, ya que muestran dificultad cuando los estímulos deben ser procesados de forma verbal
- Déficit en el procesamiento verbal
- Dificultad para extraer y generalizar la información verbal o para integrarse a esquemas visuales
- Comprensión lectora deficiente
- Escaso dominio sintáctico
- Fallos para el análisis sonoro de las letras o grafemas

Factores genético-biológicos

Según Celdrán & Zamorano (1998), se ha constatado en diferentes estudios realizados en padres y hermanos de niños diagnosticados con dislexia la presencia de diferentes regiones en los cromosomas que contienen genes que afectan el proceso lector (con locus cromosoma 6). Démonet, Taylor y Chaix (2004, citados en Echegaray, 2017), mencionan que la genética molecular indica que no se trata solo de un gen, sino de varios de ellos que son responsables de la dislexia, pues han encontrado un vínculo con los cromosomas 1,2,3,6,16 y 18 que afectan diferentes áreas del sistema nervioso central involucrados en el procesamiento lector.

Factores neuro-funcionales:

De acuerdo con Echegaray (2017), este tipo de estudios se centran en la organización cerebral y las acciones de las áreas realizadas con las actividades cognitivas de la lectura.

Algunas imágenes en neuroimagen han demostrado que los disléxicos presentan una menor activación en los principales componentes del sistema de procesamiento de lectura y el habla del hemisferio izquierdo, además según Heim, Alter & Ischebeck, (2005, citado en Echegaray, 2017), las disfunciones originadas en el área de Broca (área encargada de la lectura de pseudopalabras o palabras infrecuentes y del procesamiento fonológico), originan dislexia.

Desde el aspecto psicolingüístico, se argumenta que el déficit central de la dislexia, especialmente en los niños pequeños, es la conciencia fonológica, un alumno con baja conciencia fonológica es incapaz de comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a la vez, se combina con otros y forma unidades sonoras más grandes que permiten construir una palabra con significado.

2.5 Clasificación de la dislexia

Según Cardona (2012), existen dos tipos de dislexia la **dislexia adquirida** y **dislexia evolutiva o del desarrollo**. La dislexia adquirida aparece a causa de una **lesión cerebral** concreta, que afecta el área del lenguaje, mientras que en la dislexia evolutiva o del desarrollo, el individuo presenta **dificultades para aprender a leer**, sin una causa aparente que lo explique. Tanto en la dislexia adquirida como en la evolutiva podemos identificar tres tipos de dislexia, clasificados en función de los síntomas predominantes en el paciente:

a) Dislexia superficial

En este tipo de dislexias el sujeto puede leer palabras regulares y familiares sin dificultad, pero al leer palabras irregulares o anglicismos tienen serias dificultades, porque no se ajustan a la correspondencia grafema-fonema (leen ollibood cuando ven Hollywood). En este tipo de dislexia está dañado el circuito ventral (ruta fonológica). Las personas con dislexia superficial tienen dificultad para leer palabras cuya lectura y pronunciación no se corresponden, por ello afecta principalmente a angloparlantes puesto que el inglés es un idioma en el que en muchos casos, las palabras no se corresponden de forma directa con una pronunciación determinada (las letras no tienen un único sonido, sino que éste depende de cómo se hallen combinadas las mismas en una palabra) y también presentan dificultades con los homófonos, no distinguen por pronunciación las formas ortográficas.

Existen tres tipos de dislexia superficial, dependiendo de qué parte del componente ventral esté dañado, se origina cada una de ellas: dislexia superficial de input, si es en las zonas más posteriores del lóbulo temporal izquierdo (dañado léxico ortográfico), dislexia superficial central, si es en la zona media e inferior del temporal izquierdo (dañada la semántica) y dislexia superficial de output, si la lesión se produce en la circunvolución frontal izquierda o en la conexión temporal-frontal(léxico fonológico).

b) Dislexia profunda o mixta

Es la más grave de las dislexias adquiridas. Se encuentran dañados las dos rutas de la lectura: la fonológica y el visual. Esto supone graves dificultades para descifrar el significado de las palabras, incapacidad para leer pseudopalabras, errores visuales y derivativos. Los sujetos pronuncian palabras diferentes a las propuestas, producto de raras asociaciones mentales (silla por mesa).

c) Dislexia fonológica

Según Cuetos(2015) la dislexia fonológica es un déficit que impide la comprensión y aplicación de la regla grafema-fonema, el individuo puede leer palabras familiares por la ruta visual, aquella en la que se observan las palabras de una forma global, deduciendo más que leyendo, lo que da lugar a dificultades y errores a la hora de comprender una lectura, el origen de esta afectación tiene que ver con un incorrecto funcionamiento de la ruta fonológica (cambio de grafema a fonema, por ejemplo lodo por lopo), originando dificultad en la lectura de palabras largas, pseudopalabras y palabras poco frecuentes. Dentro de los modelos cognitivos de lectura, este trastorno se interpreta como una alteración en la ruta subléxica que impide la aplicación de la regla grafema-fonema, los pacientes tratan de leer por la ruta léxica, lo que los llevan a cometer errores visuales, quienes lo padecen tratan de leer a través del significado. De acuerdo con Cuetos (2010), este tipo de dislexia tiene tres fases: análisis gráfemico, asignación de fonemas y combinación de fonemas, por lo tanto, dependiendo de la lesión y qué dificultad se manifiesta se puede identificar el tipo de dislexia que se padece.

Por lo tanto y de acuerdo con las aportaciones de Dehaene (2014) y Cuetos (2015), la naturaleza de la dislexia radica en el mayor de los casos, en una anomalía en el procesamiento fonológico de los sonidos del habla, por lo cual desde principios del siglo XX, la atención se ha centrado hacia el rol clave de la decodificación y la conciencia fonológica, por tal motivo, una de las pruebas más utilizadas para distinguir a los disléxicos de los lectores normales, se basa en la lectura de pseudopalabras y la velocidad del procesamiento.

2.6 Estrategias para la atención de las dificultades de la lectura

Cuetos (2015) y Deahene (2014) mencionan que el origen de la dislexia reside en un déficit central del procesamiento fonológico que puede reducirse a un problema en la decodificación de palabras, debido a una alteración en la conversión grafema-fonema, por lo tanto, las tareas para evaluar las habilidades lectoras consisten en detectar rimas, aislar fonemas en posición inicial, medial o final, segmentar las palabras en sílabas o fonemas, omitir o añadir fonemas en una palabra, recomponer palabras a partir de fonemas o sílabas aisladas, omitir silabas o fonemas que han sido previamente especificados, mismas que se espera valoren la capacidad de conciencia fonológica en el proceso lector, fundamental para la adquisición de las destrezas lectoras.

Según Cuetos (2015), Deahene (2014) y Pearson (2017), las estrategias que contribuyen de manera favorable en la intervención para la rehabilitación de estudiantes con dificultades lectoras o dislexia, se centran en la enseñanza explícita de los contenidos y estrategia de la correspondencia grafema-fonema, de lo contrario los estudiantes se fatigan en la decodificación y les queda poca energía para deducir. Dentro de las estrategias que se sugieren para ello son:

- Actividades para manipular letras y sonidos
- Educación multisensorial
- Entrenamiento perceptivo (actividades visomotoras)
- Desarrollo psicolingüístico: se deben intervenir en las siguientes áreas: percepción auditiva, percepción visual, la expresión verbal y cierre gramatical (capacidad para predecir el mensaje).

- Actividades que contribuyan a la correcta articulación de fonemas para que éstos puedan ser discriminados auditivamente de manera correcta
- Verbalizar las diferencias entre grafías, entre grafías que invierten en posición (p-q, d-b, m-w, u-n, etc.) que son perceptualmente confundibles.
- Uso de materiales manipulativos.
- Usar palabras con significado
- Juegos virtuales de codificación y decodificación.
- Prácticas de automatización de fonemas, sílabas y palabras, etc.
- Trabajar la conciencia fonológica a nivel oral: juegos de añadir, cambiar u omitir letras.
- Integración (completar palabras con sílabas y letras)
- Leer con el apoyo de una grabación.
- Apoyos articulatorios
- Secuencias (actividades para unir puntos de letras o números).

Con lo anterior podemos destacar que los métodos y estrategias de enseñanza para los estudiantes disléxicos, están centrados en conocimientos fonolingüísticos diseñados para afianzar la correspondencia grafema-fonema como principio de la iniciación en la lectura, sin embargo para que las estrategias sean adecuadas en la intervención, el psicólogo debe orientar respecto a la aplicación a docentes y padres de familia, en el siguiente apartado se pretende abordar el rol del psicólogo ante una problemática específica, la dislexia.

2.7 El papel del psicólogo

Dado que la dislexia es un trastorno que afecta el desempeño académico y emocional de los estudiantes, debe ser valorada desde el ámbito de la psicología para su correcto diagnóstico e intervención, de esta manera el psicólogo se convierte en una pieza fundamental para el desarrollo integral del estudiante, asumiendo un rol de terapeuta y orientador ante las familias y los centros escolares para enfrentar la angustia o frustración generada por el efecto de la dislexia sobre el aprendizaje y la autoestima del estudiante. El psicólogo es un profesional que conoce los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de la lectura, por lo que es capaz de valorar e identificar los circuitos neuronales alterados en los lóbulos cerebrales y/o áreas de Brodmann, y que originan las

alteraciones en la comprensión del lenguaje escrito y de esta forma ofrecer una explicación lógica de los procesos cognitivos y la conducta, observadas en el sujeto para promover los ajustes razonables necesarios en las actividades pedagógicas y/o el currículo, así como identificar las estrategias de intervención en función de las habilidades que el niño manifiesta, mismas que permitirán dar un soporte emocional y certidumbre tanto a educadores como a padres de familia mediante la asesoría, apoyo y acompañamiento, las cuales según Desatnik (2009), son habilidades y competencias del psicólogo y permiten hacer frente a los trastornos de aprendizaje con el diagnóstico y evaluación, tratamiento e intervención.

Para Contreras (2009), el psicólogo contribuye de manera importante en la construcción de una nueva cultura organizacional, gracias a su capacidad para generar un clima favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral de estudiantes y profesores, por lo tanto, tomando en cuenta el gran porcentaje de estudiantes que manifiestan trastornos en la lectura y la escritura, es necesaria la intervención y colaboración del psicólogo para la implementación de la evaluación psicopedagógica, así como en el uso de protocolos que permitan la detección, canalización e intervención más adecuada desde las primeras etapas de la educación básica, promoviendo el mejoramiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso y manejo de los modelos educativos que más satisfagan al estudiante.

De acuerdo a lo abordado en capítulos anteriores, podemos decir que el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura, en estudiantes con trastornos o déficit lector, exige una amplia gama de competencias (conocimientos, actitudes y habilidades), para poder hacer una intervención, sin embargo, ante la carencia de tales competencias he observado que en la práctica, los docentes buscan, seleccionan y promueven de manera indiscriminada actividades que les permitan el logro del objetivo (adquisición de la lectura), sin embargo, muchos de sus esfuerzos fracasan por no ser capaces de identificar las características propias del trastorno útiles para la intervención, situación que los lleva a un pronóstico de enseñanza devastador, originando con ello la prolongación del diagnóstico, la deserción o el fracaso escolar y la asignación de etiquetas erróneas en los estudiantes (por ejemplo flojo), por lo que surge el interés de evaluar y explorar las rutas de acceso a la lectura, de los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria para identificar sus áreas de oportunidad

en el desarrollo académico y como consecuencia ofrecer una alternativa para la intervención.

Capítulo 3. Detección y evaluación de sujetos con déficit lector

3.1 Método

Selección de la muestra:

Se utilizó un muestreo no probabilístico o dirigido, ya que se seleccionaron de acuerdo a las características de la investigación, (Hernández, Samperi y Mendoza, 2018). Participaron 99 estudiantes del tercer grado de educación primaria, de los cuales fueron seleccionados solo a aquellos que cumplieron con los criterios de inclusión que se establecieron.

Hipótesis.

A mayor entrenamiento en habilidades fonológicas, menor déficit lector

A menor entrenamiento en habilidades fonológicas, mayor déficit lector

Participantes.

- Capacidad: 12 estudiantes
- Género: Se integran personas de ambos sexos (hombre y mujer)
- Edad: 8 y 9 años
- Medio sociocultural: periferia

Criterios de inclusión:

- Estar cursando el tercer grado durante el ciclo escolar 2019-2020.
- No manifestar problemas sensoriales de visión, audición, retraso mental y problemas socioemocionales
- Contar con un diagnóstico (por parte del maestro de grupo) de déficit lector de uno o dos ciclos escolares.

Escenario:

La investigación se llevó a cabo en una Escuela Primaria Regular Publica, de organización completa, localizada en Soledad de Graciano Sánchez, al oriente del estado de San Luis Potosí, cuya planta docente está compuesta por 20 maestros frente agrupo, 1 director, 1 secretaria, 2 maestros de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), 2 maestros de educación física y 3 asistentes de intendencia, quienes brindan el servicio a 596 alumnos.

Diseño de investigación:

El tipo de diseño que resultó más conveniente de acuerdo a sus características, fue el diseño no experimental transaccional correlacional, dado que no se buscó una manipulación de variables, sino observar el fenómeno en su ambiente natural para analizarlo y fue transaccional correlacional ya que se describe la relación o grado de asociación existente entre dos variables.

Fue de tipo cualitativo, se utilizó la recolección de datos para explorar, afinar e interpretar las hipótesis, con el fin de establecer pautas de comportamiento y comprobar teoría. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

Variables:

Variable dependiente: déficit de la ruta subléxica durante la lectura

Variable independiente: habilidades fonológicas

Instrumentos:

- Batería “Habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” (Anexo 1)
- Historial académico en lectura (ciclo escolar 2017-2018 y 2018-2019)
- Rúbrica (SiSAT, 2018), [Anexo 2]
- Bitácora

Se utilizó el concentrado de SiSAT (2018) [anexo 2], para identificar el puntaje de las habilidades logradas en el componente de lectura, de cada estudiante y de esta manera tener claros sus antecedentes, los cuales fueron graficados y analizados a partir de los niveles de desempeño en lectura propuestos por la SEP (2018), los cuales se pueden observar en la tabla 2.

Puntuación	Nivel de desempeño	Características
De 15 a 18	Nivel esperado	El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado, con un buen nivel de comprensión que favorecen su seguridad y disposición al realizar la lectura.
De 10 a 14	En desarrollo	El alumno presenta solo algunas características del nivel esperado, por lo que su desempeño es inconsistente.
9 puntos o menos	Requiere apoyo	La lectura del alumno no es fluida y su comprensión es deficiente, manifiesta inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

Tabla 2. Niveles de desempeño en lectura

Para medir la variable dependiente, se utilizó como instrumento de medición, la batería “habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” de Hernández, Hurtado y Mora (2018), [anexo 1]. Se compone de cuatro tareas, en las que se pretende examinar habilidades subyacentes o prerrequisitos de la lectura que de acuerdo con la literatura, tiene una fuerte asociación con la habilidad del lector en el reconocimiento de palabras y por consiguiente en la velocidad y la fluidez, así como en la comprensión de la lectura.

Las cuatro tareas son las siguientes:

- Relación grafema-fonema
- Lectura de palabras nuevas, poco utilizadas y largas
- Lectura de pseudopalabras.
- Lectura y representación de pares de palabras familiares y muy parecidas

Cada una con diversos ítems de opción múltiple, arrojan información sobre el estado en el que se encuentra la ruta subléxica del estudiante, al momento en que este hace la correspondencia grafema-fonema en las palabras o pseudopalabras en los diferentes reactivos.

Conforme el alumno va contestando la batería, el aplicador debe registrar las observaciones que considere relevantes, para que en un momento posterior defina a cada ítem como “logrado” o “no logrado” y pueda asignar una calificación.

Calificación: Sé otorgó un punto a cada reactivo, de modo que la calificación esperada en un estudiante sin dificultades en habilidades fonológicas (ruta subléxica) es del 100%, sin embargo en la presente investigación no se pretende asignar una calificación sino observar el funcionamiento de la ruta subléxica del estudiante mediante la aplicación de la regla grafema-fonema a través de los ítems que se le proponen.

Procedimiento

Fase 1 detección:

Las actividades destinadas a esta etapa fueron las siguientes:

1. Se buscó y contactó a la institución para realizar la investigación.
2. Se estableció un diálogo con el director de la escuela, con quien se compartió el objetivo de la investigación, solicitándole la participación de los estudiantes que conformaban el tercer grado, ya que estos respondían a las características planteadas del estudio.
3. Se realizó una plática con los docentes para darles a conocer el objetivo de la investigación y las actividades que se realizarían para lograr el objetivo.
4. Se solicitó al director del plantel, el historial académico de las habilidades lectoras de los estudiantes de los dos últimos ciclos escolares.

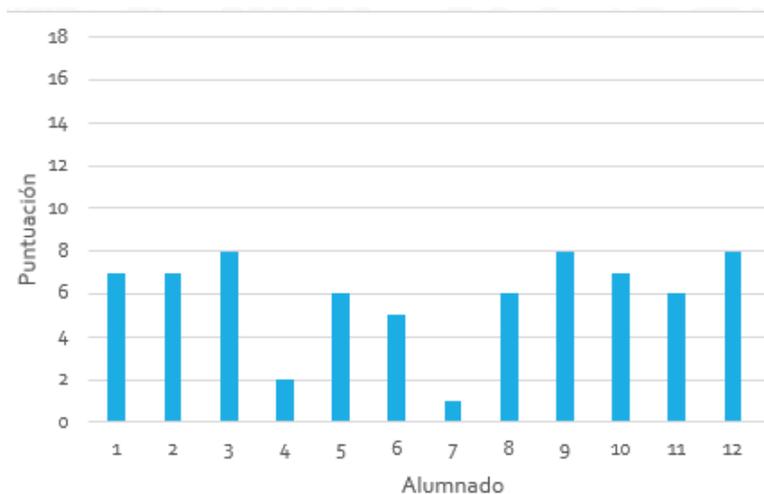
5. En función su historial en lectura los 99 estudiantes fueron clasificados en tres grupos: nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo, de acuerdo con la rúbrica de lectura SiSAT (2018) [anexo 2].
6. Se informó al director de la escuela y a los maestros que el grupo que conformaría la muestra para la investigación sería el denominado: “requiere apoyo. Se pidió a docentes y directivo depuraran la muestra descartando a los estudiantes que contaban con un diagnóstico por parte del equipo de USAER por la presencia de algún trastorno de lenguaje, de tipo emocional, discapacidad intelectual o sensorial, etc., para evitar asociar la dificultad a alguno de esos factores.
7. Finalmente se conformó la muestra por 12 estudiantes con déficit lector.
8. De estos 12 estudiantes, se cuantificó y graficó el puntaje en el desempeño de lectura, a partir de los datos arrojados por SiSAT(2018), durante periodo escolar (2017-2018 y 2018-2019) y posteriormente se identificaron sus áreas de oportunidad a partir del análisis de los niveles de desempeño descrito por la SEP (2018).
9. Se inició la evaluación (individual) de la ruta subléxica, mediante la administración de la Batería “Habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” (anexo 1).
10. Se analizaron de manera individual los resultados de los ítems de la batería “habilidades fonológica” para identificar si el alumno aplica correctamente la correspondencia grafema-fonema.
11. Se seleccionaron y analizaron todos aquellos reactivos en los que el 50% o más, de los estudiantes evaluados resultaron con valor deficiente.
12. Se estableció un diálogo informal con las maestras que atendieron a los alumnos evaluados en primero y segundo grado a fin de identificar el método de alfabetización empleado
13. Se analizaron e interpretaron los resultados, para identificar el posible origen del déficit lector de los estudiantes, para la construcción de un programa de reeducación.
14. Se seleccionaron y plantearon las estrategias que conformarían el programa de reeducación.
15. Se plantearon algunas conclusiones.

Resultados

Con el propósito de identificar a los alumnos en rezago o con déficit lector se exploraron los resultados de las herramientas de lectura arrojados por SiSAT (2018).

Atendiendo a la tabla 2 “niveles de desempeño en lectura”, se encontró que de los 99 estudiantes pertenecientes al tercer grado, que conformaban el total de la población el 39.3% se colocó en un nivel esperado, el 46.4% en desarrollo y el 14.1% en requiere apoyo, siendo éstos últimos con los que se continuó trabajando para conformar la muestra. Se pidió a las maestras de grupo y director de la institución que excluyeran a los estudiantes que manifestaban alguna necesidad educativa de lenguaje, emocional, discapacidad intelectual o sensorial, etc., para evitar asociar la dificultad a alguno de esos factores, de tal forma que la muestra quedó conformada por 12 estudiantes.

El desempeño en lectura durante los dos últimos ciclos escolares, de los alumnos se observan en la gráfica 1.



Gráfica 1, Nivel de desempeño en lectura

En todos los casos, la puntuación es inferior a 9, con lo cual según la SEP y las herramientas de SiSAT (2018) se colocan en el nivel de “requiere apoyo”, manifestando las siguientes áreas de oportunidad:

- No tienen fluidez
- Deficiencia en la precisión en la lectura
- Falta de atención a palabras complejas
- Manejo inadecuado de la prosodia
- Inseguridad o indiferencia ante la lectura
- Comprensión deficiente, mismas que se reflejan en la rúbrica de SiSAT (2018).

A partir de estos resultados se corroboró que la muestra cumple con las características necesarias para la investigación.

Con la finalidad de observar el desempeño en habilidades fonológicas de cada estudiante, se realizó la exploración de la ruta subléxica, a través de la administración (individual) de la batería “Habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” (anexo 1), con la cual se buscó evaluar el análisis grafémico, la asignación y combinación de fonemas, como prerrequisitos necesario para acceder a la comprensión del texto escrito (la lectura). La batería se organizó a partir de cuatro áreas de habilidad (correspondencia grafema-fonema, lectura de pseudopalabras, palabras nuevas, palabras parecidas y familiares). En la figura 3, se observa el desempeño de los estudiantes en cada área:

área	relación grafema-fonema												palabras nuevas				pseudopalabras				L.R. palabras parecidas																												
	1			2			3			s1	s2	4			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4																			
número de instrucción	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Alumno - reactivos	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Alejandro	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Jesús	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Daniel	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Julio	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Alexandro	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Eduardo	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Abigail	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Lucas	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Oswaldo	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Yamilet	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Hugo	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
Santiago	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4													
errores por reactivo	6	8	7	5	3	5	4	5	6	8	1	7	4	10	8	5	4	4	4	10	4	8	4	4	4	5	6	6	4	3	4	4	3	3	5	6	5	2	2	2	2	2	2	3	6	12	3	3	3

Figura 3.- Desempeño en la ruta subléxica por área

Se resaltan con color rojo los reactivos que el estudiante no logró resolver y con color verde aquellos en los que se tuvo un desempeño satisfactorio. Ahora bien, con la intención

de identificar el origen del déficit lector en la tabla 3, nos enfocaremos en analizar los reactivos que representaron mayor dificultad para el 50% o más de la población evaluada.

Áreas	Instrucción	reactivo	Frecuencia de error
Relación grafema-fonema	1.- Encierra la palabra que tiene el mismo sonido que la letra resaltada en cada palabra.	1	6
		2	8
		3	7
Relación grafema-fonema	3.- Seleccionar de la tabla la letra que falta y diga exactamente la palabra que se te indica.	1	6
		2	6
		3	7
		4	9
		5	8
		6	10
Relación grafema-fonema	3.1.- Deletrea las palabras anteriores (nombre y sonido de la letra) Silabea las palabras anteriores	1	8
Lectura de palabras nuevas, poco utilizadas y largas	1.- Encierra la palabra que se te indica tú maestro	1	10
Lectura de palabras nuevas, poco utilizadas y largas	2.-Lee en voz alta un texto	2	8
Pseudopalabras	1.- Lee en voz alta las palabras y pseudopalabras que aparecen en la siguiente lista y después	1	6

	encierra los pares de palabras que son exactamente iguales.		
Pseudopalabras	2.- Lee en voz alta las siguientes pseudopalabras y encierra la palabra intrusa, es decir, la palabra que si es real.	2	6
Lectura de palabras y representación de pares de palabras muy parecidas	3.- Encierra en un círculo la palabra que se forma cuando le quitamos sílabas o sonidos a una palabra	3 4	6 12

Tabla 3, Reactivos de mayor dificultad para el 50% o más identificado con déficit lector

De acuerdo a los resultados evidenciados, las dificultades de los estudiantes se centran en la aplicación incorrecta de la regla grafema-fonema (área 1: asignación, análisis y combinación de grafemas), lo que significa que no conocen el sonido y/o nombre de todas las letras ni su pronunciación o bien, que conocen algunos grafemas pero no han logrado su automatización, situación que les impide identificar y manipular las letras que componen una palabra y por consecuencia manifiestan una baja decodificación y fluidez en la lectura.

El área 2 y 3 que corresponde a lectura de palabras nuevas, poco utilizadas y largas y pseudopalabras, también evidencian dificultades, ya que implican necesariamente el dominio de la asignación grafema-fonema y al no estar consolidado hay imprecisión y baja fluidez lectora

El área en donde se observaron menores dificultades fue “Lectura de palabras y representación de pares de palabras muy parecidas”, lo anterior supone la activación (durante la lectura) de la ruta léxica o visual, es decir los estudiantes son prelectores, leen de manera logográfica a partir de los perfiles de las letras (Cuetos 2014).

Retomando la información de la figura 3, “Desempeño en la ruta subléxica por área”, se destaca especialmente que dos de los doce estudiantes evaluados (Abigail y Julio) manifiestan un déficit muy marcado en las habilidades evaluadas, por lo que existe la

posibilidad que el déficit lector esté relacionado con una dislexia fonológica. El resto de los estudiantes requieren del entrenamiento en conciencia fonológica para poder automatizar el proceso lector.

Posterior al análisis de los resultados tanto del diagnóstico como de la ruta subléxica, se tuvo un diálogo informal con las maestras que atendieron a este grupo de alumnos en primer y segundo año, con la finalidad de identificar el método de alfabetización utilizado e identificar si el déficit fonológico o dislexia fonológica manifestada podría asociarse a los métodos de enseñanza-aprendizaje. Dos dijeron que trabajaron con el método silábico y una dijo: “de todo un poco, creo que es el ecléctico”, aspectos que nos llevan a concluir según lo expuesto por Cuetos y Dehaene (2015), que la dificultad presentada por los estudiantes ante la correspondencia grafofonémica tiene sus orígenes en los métodos de enseñanza empleados.

Ante los resultados expuestos es imposible que los estudiantes logren un buen desempeño en la lectura. Para que esto sea posible se requiere primeramente del conocimiento explícito del código alfabético para que puedan acceder a la decodificación y al reconocimiento de palabras que les permitirán consolidar la fluidez lectora de manera paulatina Cuetos (2014).

De ahí que es urgente el entrenamiento en habilidades fonológicas para la recuperación de los estudiantes, el cual se describe en el capítulo siguiente.

Capítulo 4. Propuesta de un programa de reeducación en conciencia fonológica

La siguiente propuesta surge como una alternativa para la rehabilitación de estudiantes del tercer grado de Educación Primaria identificados con déficit lector y baja consolidación de la ruta subléxica, las cuales se evidenciaron durante la aplicación de la batería “habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica” y la exploración del historial lector de cada estudiante (SiSAT). En las que se resaltó la falta de aplicación correcta de la regla grafema-fonema y su automatización, siendo estos los principios básicos necesarios para la formación de un lector efectivo. El programa se basa en actividades de conciencia fonológica en cuatro niveles:

1.-Conciencia fonológica a nivel de rima

2.-Conciencia léxica (palabra)

3.-Conciencia silábica

4.-Conciencia fonética

El programa se fundamenta en los resultados empíricos de la investigación y los aportes teóricos de algunos autores (Cuetos y Deahene, 2014; Jiménez y Ortiz, 2007), cuyo objetivo es promover actividades de manipulación y reflexión sobre las distintas unidades fonológicas del habla, por considerarlas prerrequisitos para acceder a la adquisición de la lectoescritura y disminuir el déficit fonológico.

La conciencia fonológica contribuirá a que los niños desarrollen sus habilidades lingüísticas y centren su atención en los sonidos del lenguaje, permitiéndoles ser capaces de identificar y establecer la relación grafema-fonema en las palabras, aspecto indispensable para la decodificación, codificación y automatización del lenguaje escrito. A continuación se describen las actividades recomendadas para cada una de las etapas.

Según Gómez y Vieiro (2004) **la rima** tanto a nivel comprensivo como expresivo, constituyen el nivel más básico para el análisis de la palabra. Su adquisición supone la habilidad de descubrir si dos o más palabras comparten una misma secuencia de sonidos, además de ayudar al niño a descubrir cómo los sonidos se combinan para formar palabras y frases; de esta manera comienzan a entender el ritmo y la inflexión (cambio de tono) de la lengua.

Entre las actividades sugeridas, para este primer nivel, están:

- Memorizar canciones, trabalenguas, rondas y adivinanzas (también ayudan a mejorar el lenguaje expresivo y comprensivo).
- Discriminación e identificación de palabras pares que tienen sonidos finales o iniciales parecidos (dos-tos-mas, camello-cabello-destello, tasa-masa-pansa, masa-Martha-maca, etc.).
- Reproducir palabras que inician y/o terminan con un sonido dado (a partir de un modelo).
- Identificar palabras que no riman.

De acuerdo con lo que indica Jiménez y Ortiz (2007), este nivel de conciencia fonológica, también puede fortalecerse a través de algunos juegos sencillos como:

1. El veo, veo.- es un juego popular de observación que consiste en el uso intencional del lenguaje:

Un jugador escoge en silencio un objeto que todos puede ver

El jugador dice: Veo, veo.

El resto del grupo responde: ¿Qué ves?

El jugador: Una cosita.

El resto del grupo: ¿qué palabra es?

El jugador: Una palabra que rima con (palabras de objetos que previamente se hayan trabajado.) y el resto del grupo debe identificar el objeto que rima con la palabra nombrada

1. Encuentra la palabra perdida.- Consiste en identificar y completar palabras que riman en los versos a partir de canciones, previamente aprendidas, por ejemplo:

Dicen que los changos no usan calzoncillos.

Porque los changuitos los dejan_____ (amarillos).

2. El disparatejo.- se presentan pares de palabras en tarjetas a los niños para que ellos identifiquen si riman o no riman.

3. Lotería, bingo o memorama de rimas.

Según Jiménez y Ortiz (2007), una vez que el niño ha aprendido a rimar, debe comenzar el entrenamiento progresivo en conciencia fonológica en los siguientes tres niveles:

1. Conciencia léxica
2. Conciencia silábica
3. Conciencia fonémica

Las cuales según Montes (2018) se deben promover a partir de las siguientes **seis tareas**:

- Identificación
- Adición
- Omisión
- Segmentación

- Sustitución
- Cambiar el orden.

Jiménez y Ortiz (2007) mencionan que **la conciencia léxica** permite al niño reflexionar sobre el lenguaje oral e identificar a la palabra como una unidad de contenido o significado, por lo que sugiere actividades como las siguientes:

- Identificar una palabra específica en una frase o texto
- Dividir una oración simple, compuesta de dos palabras de contenido.
- Dividir una oración simple, compuesta de tres palabras de contenido
- Dividir una oración simple, compuesta más de tres palabras de contenido
- Contar el número de palabras que tiene una frase (segmentación)
- Sustituir una palabra por otra y ver cómo cambia el sentido del texto
- Omitir una palabra dentro de una oración
- Cambiar el orden del sujeto o verbo en una oración
- Agregar una palabra o artículo a una oración y reflexionar sobre su contenido.

Para trabajar este nivel de conciencia fonológica se sugiere trabajar las fichas que proponen Aguilera y Rodríguez (2019) en su blog “Siembra estrellas”, en la siguiente dirección electrónica

<https://siembraestrellas.blogspot.com/search/label/Comprension%20de%20frases>

Una vez dominada la etapa léxica se continúa con la **conciencia silábica**. Para Cueto (2015), Gómez y Vieiro (2004) el dominio de este nivel de conciencia fonológica posibilita que el niño sea capaz de identificar, discriminar y diferenciar los sonidos, así como comprender que las palabras pueden romperse en unidades menores y que se pueden articular de modo independiente pero sin significado. Para Soporta y Contreras (1962, citados en Barrera, s/f) este nivel de conciencia fonológica contribuye a que el niño pueda construir la sonoridad y reconocer la estructura jerárquica de la palabra, especificada por la gramática.

Según Jiménez, Ortiz (2007) y Montes (2018), para trabajar la conciencia silábica deben de implementarse actividades, tales como:

- Segmentar una palabra en sílabas
- Identificar palabras que tienen la misma cantidad de sílabas que un modelo
- Identificar la sílaba inicial, final y medial de una palabra
- Omitir sílabas en una palabra

- Integrar una palabra a partir de dos sílabas dada (ejemplo: pa-ma = mapa)
- Reconponer palabras trisílabas a partir de sílabas directas (consonante-vocal), por ejemplo: sa-mi-ca= camisa
- Reconponer palabras tetrasílabas a partir de diferentes estructuras silábicas (consonante-consonante-vocal, consonante-vocal-consonante, etc)
- Trabajar la posición final, inicial y medial de una sílaba, a partir de trabajar con palabras encadenadas (ejemplo: chorizo, zorro, roto).
- Trabajar con diferentes estructuras silábicas (directa [consonante-vocal], inversa [vocal-consonante], diptongo [consonante-consonante-vocal])
- Reconocer si la sílaba inicial, final o medial de una palabra, coincide con otra
- Jugar a igualar sílabas (se proporciona una varios pares de palabras y se pide a los niños identifiquen, los pares de palabras que tienen sonidos parecidos)
- Pedir a los niños que nombren algunos objetos omitiendo la sílaba inicial, final o medial, etc.

Dentro de algunas otras actividades que propician la consolidación de la **conciencia silábica** son las propuestas por Aguilera y Rodríguez (2019), en su blog “siembra estrellas” y las cuales pueden visualizarse en la siguiente dirección electrónica <http://siembraestrellas.blogspot.com>

Finalmente se debe trabajar el entrenamiento en **conciencia fonémica**, que de acuerdo con Dehaene y Cuetos (2015) contribuirá a que el niño desarrolle la correspondencia entre el sonido y la grafía, mediante la discriminación e identificación de los sonidos del habla.

Montes (2018) menciona que el desarrollar esta habilidad en el niño, le permitirá analizar y unir los fonemas en las palabras y de esta manera tener un mejor acceso en el aprendizaje lector. Para desarrollar este nivel Jiménez, Ortiz (2007) y Montes (2018), sugieren:

- Trabajar la curva vocálica.-que el niño identifique la combinación de las vocales, dentro de la palabra, por ejemplo mesa tiene la misma curva vocálica que tersa.
- Identificar un fonema vocálico o consonántico y nombrar palabras que comiencen con ese fonema.
- Agrupar objetos que empiecen por el fonema indicado
- Repetir listas de palabras e identificar con qué sonido con el que inician o terminan.

- Reconponer palabras monosílabas y bisílabas de estructura silábica directa (consonante-vocal).
- Presentar oralmente secuencias de tres o cuatro fonemas, utilizando la prolongación de sonidos, por ejemplo se emite la secuencia: /rrrr/-/eeee/-/ddd y el niño debe identificar a qué palabra o imagen corresponde (red ó rey).
- Mostrar dibujos y pedir que mencione su nombre omitiendo el fonema final o inicial.
- Mostrar dibujos y pedir que mencione su nombre omitiendo el fonema medial.

Una vez que se han trabajado y dominado los cuatro niveles de conciencia fonológica se debe continuar con la enseñanza explícita del código alfabético para lo cual se hace necesario la implementación del método fonético, el cual como su nombre lo indica se basa en la enseñanza del sonido propio de cada letra, mediante los siete principios de la lectura, propuestos por Dehaene (2015), descritos anteriormente (en el subtema 1.2). Cabe hacer mención que para instruir al niño ante esta tarea el docente debe modelar la manera de articular los fonemas (anexo 3) y utilizar la sensorio percepción, tantas veces como sea necesario para que el niño logre en primer lugar la asociación simple y pueda poco a poco incorporar actividades más complejas, por ejemplo si se quiere que el niño pronuncie e identifique el sonido “a” que corresponde a un grafema, el profesor debe modelarlo mostrando varias veces la forma de pronunciación (articulación) para que el estudiante pueda establecer la asociación.

De acuerdo con Cuetos y Deahene (2014) se debe iniciar la enseñanza del código alfabético con el entrenamiento en vocales porque su uso es frecuente y de fácil pronunciación. El maestro presenta a los estudiantes varios objetos rotulados con su nombre, pero que inicien o terminen con la vocal que se esté trabajando (a, e, i, o, u), para que puedan ir visualizando su forma pictográfica. Se invita a los niños a articular el sonido de la letra, posteriormente se les presentan varios objetos para que identifiquen si inician o terminan con la vocal en cuestión. Para complementar el dominio del grafema se proporciona el trazo de la letra en lija para que mientras van emitiendo el sonido vayan recorriendo con su dedo índice el trazo (forma) estableciendo la asociación grafema-fonema.

Cuando han adquirido el dominio de la primer vocal se presentan imágenes de objetos familiares, que contengan esa letra por ejemplo si se está trabajando la letra “a” se presentan imágenes como ala, masa, muela, etc y se pide mencionen su nombre de manera lenta (con sonido prolongado) ejemplo aaaaalllllaaaa, e identifiquen si lleva la letra en cuestión al inicio o al final, se prosigue a modelar la forma de articulación.

Se proporciona un modelo de la vocal para que con plastilina, boleado o rasgado vayan rellenando su contorno, mientras realiza esta actividad se pide emitan el sonido de la letra (la “a” suena “a”...avión, avión la “a” suena “a”...aaaaa) en este momento se puede incorporar la canción “el sonido de las letras”, que propone Perry (2010) en la siguiente dirección electrónica <https://www.youtube.com/watch?v=1WhjQbGpSd0> con el apoyo de abecedario (anexo 4).

Para el entrenamiento de las demás vocales se sigue el mismo procedimiento (lo único que cambia es la vocal que se entrena).

Entrenamiento en consonantes:

Los ejercicios que se proponen son similares a los abordados con las vocales. De acuerdo con Cuetos y Deahene (2014) una vez que el estudiante tiene el dominio de las cinco vocales y de la primera consonante, se le debe enseñar que las letras se combinan con las vocales para formar sonidos más grandes llamados sílabas de esta forma aprenderá a reconocer que cada grafema es una unidad móvil y poco a poco identificará que las letras se ensamblan de izquierda a derecha.

Conforme el niño va logrado el dominio fonético de las letras se le enseña a leer usándolas activamente, hasta que logre automatizarlas, para lo cual se sugiere ya en esta etapa usar un silabario (anexo 5). En este momento se debe involucrar el dictado de palabras como estrategia de evaluación y de ajustarse a las demandas y progresos del estudiante.

Como se puede observar la implementación de las actividades debe tener como objetivo aprender la correspondencia grafema-fonema. Por lo que según Balán(2017) sugiere intercalar actividades que estimulen el aparato fono-articulatorio (labios y lengua) a través de actividades como:

- Control de la respiración

- Mover y estirar los labios en diferentes posiciones.
- Abrir y cerrar los labios con los dientes juntos
- Imitar sonidos onomatopéyicos
- Inflar las mejillas
- Mover la lengua en diferentes posiciones
- Tocar las mejillas y diétes con la boca.
- Soplar diferentes objetos con la ayuda de un popote
- Dramatizar cuentos
- Narrar cuentos.
- Inventar canciones y palabras, etc.

De esta manera el niño aprenderá el conocimiento de todos los fonemas y grafemas utilizando todos sus sentidos y fortalecerá su ruta subléxica de la lectura.

Conclusiones:

Las explicaciones que se originan a partir de la exploración empírica y práctica de la presente investigación, respecto a la relación entre el déficit de habilidades fonológicas y el desempeño de la lectura pueden ser diversas, a continuación se exponen algunas de ellas.

El déficit lector se debe al incorrecto funcionamiento de la ruta subléxica razón por la cual los estudiantes son incapaces de manipular y procesar la lectura de manera adecuada, ya que su esfuerzo se centra en la decodificación del grafema, originando desgaste mental y desaliento ante el texto escrito. Otro factor explicativo importante está referido en la intencionalidad y al enfoque pedagógico que los docentes le dan a la lectura, dado que retomando lo expuesto por Deahene y Cuetos (2015), una de las causas por las que se origina la dislexia fonológica es la falta de la enseñanza explícita del código alfabético, mismo que al retomar las experiencias de alfabetización de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza de los docentes, se puede identificar que no responden a esta demanda, además las habilidades evidenciadas por los alumnos en la batería “habilidades fonológicas para la detección de dislexia fonológica”, también ponen al descubierto sus deficiencias al no ser capaces de manipular las rimas, fonemas y sílabas dentro de las palabras, habilidad que según Jiménez y Ortiz (2017), es necesaria para el dominio de la lectura y para la formación del circuito lector (dorsal y ventral).

Por lo tanto, los hallazgos teóricos proporcionan los elementos suficientes para aceptar que entre mayor sea el entrenamiento en las habilidades fonológicas menor será el déficit

lector a través de la ruta subléxica, aspecto que debe estar muy presente al momento de iniciar la rehabilitación de niños con dislexia, dado que de otra manera el estudiante no podrá superar la limitación, de ahí que el escenario educativo requiere de compromiso, sistematización y enriquecimiento en sus estrategias de enseñanza.

La importancia este estudio radica en la aportación de conocimientos teóricos, prácticos, metodológicos y didácticos para enfrentar las deficiencias en lectura y además ofrece un referente para la investigación de las dificultades lectoras y las prácticas de enseñanza, por otro lado, también es pertinente señalar la existencia de las limitaciones, primeramente debo mencionar que los participantes conforman una muestra muy pequeña, lo que representa una minoría de la población, por lo que los resultados no pueden ser generalizables, de ahí que se recomienda incluir a otros centros educativos urbanos y rurales del país. Otra limitación es que el trabajo debe complementarse con un programa de seguimiento que incluya la observación y retroalimentación en la práctica para valorar la efectividad del diagnóstico y de la intervención y de esta manera poder aceptar o rechazar las hipótesis planteadas, lo cual solo será posible con la administración de una prueba post test.

Bibliografía:

Aguilera, L. y Rodríguez V. (2019). Material interactivo EUSKERA: Conciencia léxica palabras en frases. Recuperado de:

<https://siembraestrellas.blogspot.com/search?q=conciencia+l%C3%A9xica>

Balán, E. (2017). *Estrategias de lenguaje para niños. Ejercicios y actividades para adquirir los fonemas*. México: Trillas

Bruna, O. & Suhevic, N. (2004). *Afasia, alexias, agrafias, acalculias y trastornos relacionados*. En C. Junqué, Bruna, O. & Mataró M. (Eds.), *Neuropsicología del lenguaje* (pp. 49-73). Barcelona: Masson.

Barrera, L. (n/d). La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Fraca.pdf

Centro de Intervención a la Diversidad Educativa (2007). *Afasia*. Consultado el día 26 octubre 2016. [en línea]. Recuperado de: http://www.centro-ide.com/afasia/afasia_tipos.asp

CIE-10: CDI-10(2000). *Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Clasificación de los trastornos mentales y del Comportamiento con Glosario y criterios diagnósticos de investigación* (pp. 191-192). Madrid, España. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf pág. 191-192

Cuetos, F. (2015). *La lectura. Neurociencia del lenguaje bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, España: Panamericana.

Cuetos, F. (2014). *Psicología de la lectura*. Madrid España: Wolters Kluwer Educación.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo veintiuno

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires: Siglo veintiuno

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.(2010). Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo J. Mares (ed.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (pp. 227) México: McGraw-Hill

Diéguez, V. y Peña C.(2012) *Cerebro y lenguaje sintomatología neurolingüística*.

Dislexia. Real Academia Española. Recuperado de:
<https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=dislexia>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). Trastorno específico del aprendizaje. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. (pp.38-40). Recuperado de: <https://www.appi.org/Products/DSM-Library/Guia-de-consulta-de-los-criterios-diagnosticos-del?searchText=americ¤tTab=all&selectedSearchMode=&sku=2673>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). Trastorno de la lectura. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>

Golder, C. & Gaonac'h (2005) *Leer y comprender, psicología de la lectura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno

Gómez, I. y Vieiro, P. (2004). Adquisición y desarrollo de la lectura. *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instrucciones*. Madrid: Pearson, (pp.130-151)

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista P. (2010). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill, (pp. 128-150). Recuperado de: www.FreeLibros.com

Hernández, Samperi y Mendoza (2018). Selección de la muestra en la ruta cualitativa. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, (pp. 194-217)

Hernández, Hurtado y Mora (2018). Instrumento para la detección de dislexia fonológica.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México(2019) El acceso, permanencia y conclusión de la Educación Obligatoria. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PII245.pdf>

Jiménez, G & Ortiz, R. (2007). *Aprender a leer. Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Recuperado de: <https://leer.amazon.com.mx>

Jurado, M (n/d). *Disfasia, Dislexia, Disgrafía y Discalculia*, (pp. 79-77).

Jurado, M. A.(2004). *Disfasias, dislexias, disgrafías y discalculias*. En C. Junqué, Bruna, O. & Mataró M. (Eds.), *Neuropsicología del lenguaje* (pp. 79-93). Barcelona: Masson.

Montes, R. (2018). *Desarrollo de la conciencia fonológica para el desarrollo de la lectoescritura*, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=67DAgLvGBxE&t=542s>

Papalia, E, D., Wendkos, O., S. y Duskin, F., R. (2017) *Desarrollo Humano*. Octava Edición. Colombia: McGraw Hill. recuperado de: <https://suayed.ired.unam.mx/mod/assign/view.php?id=1530>

Peñacoba, C., Álvarez, E. y Lázaro, A.(2006). *Teoría y Práctica de Psicología del Desarrollo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Reynoso A., V. (n/d). *Introducción al estudio del lenguaje*. Manuscrito inédito.

Rosselli, M. (s/a) *Áreas dorsal y ventral del cerebro*. Recuperado de: https://revistannn.files.wordpress.com/2015/05/14-rosselli_desarrollo-habilidades-visoespaciales-enero-junio-vol-151-2015.pdf

Sánchez-Martínez, G. L. (s/a). *Lenguaje*. Manuscrito inédito

Schapira, I. (2004). *Características del desarrollo humano perinatal. Un método para la evaluación del sistema nervioso joven*. *Revista del Hospital Materno Infantil Sardá*, 23(2), pp.50-59

Secretaría de Educación Pública (2018) *Exploración de herramientas básicas en lectura*. Recuperado de: <https://cife.edu.mx/recursos/2019/01/21/manuales-y-materiales-para-el-sisat/>

Secretaría de Educación Pública (1984) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Xalco

Secretaría de Educación Pública (2009) Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/ajfmjenza/estandares-de-lectura-para-la-rieb>

Secretaría de Educación Pública (2011) Plan y programa de Estudios. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Programas de estudio de la Educación Básica. Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programa de estudios para la Educación Básica. Recuperado de: https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018) Lengua materna, español en primer grado. Recuperado de: <https://www.cicloescolar.mx/2018/08/lengua-materna-espanol-primer-grado.html>

Secretaría de Educación Pública (2018) Lengua materna, español en segundo grado. Recuperado de: <https://www.cicloescolar.mx/2018/08/lengua-materna-espanol-segundo-grado.html>

Secretaría de Educación Pública (2019). Datos Estadísticos en Lectura y escritura de la Zona Escolar 057 en San Luis Potosí, Recuperado de: <http://cpte.gob.mx>

Sousa, D. A (2002). Consideraciones sobre la enseñanza de la lectura. Cómo aprende el cerebro, una guía para el maestro en clase (pp. 181-214). Recuperado de: <https://www.google.com>

teachingbilingual (2009). El sonido de las letras, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Fw6OIOkdZYI>

Vega, C (2012) Neurociencias del lenguaje. Bases biológicas e implicaciones clínicas. Madrid España: panamericana

Anexos

Anexo 1.- “Habilidades fonológicas para la detección de dislexia”

Nombre: _____

Área 1: Relación grafema-fonema.

Instrucción 1: Encierra la palabra que tiene el mismo sonido que la letra resaltada en cada palabra.

1.- sopa

- a) cama b) hoja c) zapato d) teclado

2.- casa

- a) silla b) kilómetro c) gato d) masa

3.- yaso

- a) teléfono b) piso c) diente d) barco

Instrucción 2: encierra en un círculo la palabra que rime (que termine igual o con las mismas letras)

1.- La palabra **foca**

- a) masa b) boca c) casa

2.- La palabra **bata**

- a) bono b) rata c) tabla

3.- La palabra **rana**

- a) cosa b) saco c) lana

4.- La palabra **rosado**

- a) aroma b) oso c) morado

5.- La palabra **caramelo**

- a) camarón b) Aurelio c) caramelo

Instrucción 3: seleccionar de la tabla la letra que falta y diga exactamente la palabra que se te indica.

O	m	a	e	r	u	a	r
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------



__ a __ st __



c __ mp __ t __ do __ a

P	z	g	n	r	rr	s	o	l
----------	----------	----------	----------	----------	-----------	----------	----------	----------





 i a ó

 i a o

E	p	l	q	m	r	t	c
---	---	---	---	---	---	---	---



 a e a



 o o o o a

CONOCIMIENTO FÓNICO

3.1.-Deletrea las palabras anteriores (nombre y sonido de la letra)

Silabea las palabras anteriores

CONOCIMIENTO INTRASILABICO

3.2.-Silabea o deletrea según corresponda

cl-a-s-e

br-o-m-a

cl-a-v-e-l

tr-a-p-e-a-d-o-r

Instrucción 4: lee el enunciado y selecciona la palabra que lo completa correctamente.

La rana está _____
asustaba asuslaba asustada

El niño juega a la _____
Polota paleta pelota

La sandía es _____
lugosa juogsa jugosa

Área 2: Lectura de palabras nuevas, poco utilizadas y largas.

Instrucción 1: Encierra la palabra que se te indica tú maestro

1.- a) espantapájaros b) espeluznante c) estruendoso

2.- a) otorrinolaringólogo b) palíndromo c) paralelepípedo

3.- a) electrocardiograma b) electrodoméstico c) electricista

4.- a) tangamandapio b) megalodón c) tegusigalpa

5.- a) desenredadera b) electromagnético c) fotosíntesis

Instrucciones 2: Lee en voz alta el siguiente texto.

“Los otomíes han jugado un papel importante en los procesos culturales e históricos del centro de México, razón por la que sus variantes **lingüísticas** tienen **similitudes** con otros idiomas de **Mesoamérica** y el norte de México. En la actualidad, el pueblo otomí habita en la región conocida como valle del **Mezquital**, que se encuentra en la parte central del estado de Hidalgo. Las familias están compuestas hasta por 15 habitantes, los hijos radican con los padres y forman su hogar en la misma región. Se dedican a la **explotación** del **maguey**, de donde obtienen fibra de **ixtle** para elaborar **estropajos**, **ayates** y lazos; del pulque; del maíz; la ganadería es **escasa** y su **explotación** se da a nivel familiar, crían **ovinos**, **caprinos** y aves de corral.”

Instrucción 3: Selecciona la palabra adecuada para que la oración transmita el mensaje que se te indica.

El payaso habla mucho, mi papá dice que es un_____

parlanchín papalote

Hablamos mucho parecemos_____

borregos cotorros

Mi hermano come mucho es un_____

gladiador tragón

Instrucción 4: Lee en voz alta los siguientes pares de palabras.

- locomotora** - **máquina**
- condescendiente** - **amable**
- luminiscencia** - **lámpara**

Área 3: Lectura de pseudopalabras.

Instrucción 1: Lee en voz alta las palabras y pseudopalabras que aparecen en la siguiente lista y después encierra los pares de palabras que son exactamente iguales.

- 1.-calzado-calzapó
- 2.-pelota-pelopa
- 3.-teléfono-telesforo
- 4.-papalote-papelote
- 5.-bombero-bombero
- 6.-corazon- razioneo
- 7.- estufa-estufa
- 8.- chiquillo-quicilo

Instrucción 2: Lee en voz alta las siguientes pseudopalabras y encierra la palabra intrusa, es decir, la palabra que si es real.

1.- a).- cidpallo b).- cillado c).- cigarro d).- ciñallo

2.- a) .- obspura b).- odsupra c).- oqubra d).- oscura

Instrucción 3: Lee todas las palabras que se presentan en la lista y encierra la palabra que tiene el nombre del dibujo, que se muestra al final de cada lista.

halado
helado
hadalo
ladeha
delaha

mecara
rameca
cámara
cerama
maroca

sebrema
brasema
ramesalo
sombrero
rosombre

lopato
tolape
lapelo
polate
pelota



Área 4: Lectura y representación de pares de palabras muy parecidas.

Instrucción 1: relaciona las columnas uno y dos e identifica las que tienen sonidos iguales o parecidos al inicio o al final de la palabra.

plancha
puente
pato
banco
sopla
flecha

blanco
sopa
planta
fecha
fuente
plato

Instrucción 2: Observa el dibujo y encierra, de entre la lista de palabras, la que le corresponde a cada dibujo. Después lee en voz alta la palabra seleccionada.

	Sato	Gato	pato
	Tarro	Perro	carro
	Pesa	Mesa	neza
	Pelota	Maleta	paleta
	Lupa	Luna	cuna

Instrucción 3: Encierra en un círculo la palabra que se forma cuando le quitamos silabas o sonidos a una palabra.

A.- A la palabra **zapato** quitamos “**za**” ¿Qué queda?

- a) Pato b)pala c)bata

B.- que dice si quitamos “**pa**” ¿Qué queda?

- a) pato b)pala c)zato

C.- Y si quitamos “**z**” “**o**” ¿Qué queda?

- a) pato b)apat c)bata

D) Con las letras de la palabra zapato, formar dos palabras y léelas a)

_____ b) _____

A.- A la palabra **cometa** quitamos “**ta**” ¿Qué queda?

- a) comida b)cota c)come

B.- que dice si quitamos “**co**” ¿Qué queda?

- a) coreta b)meta c)paleta

C.- Y si quitamos “**c**” “**a**” ¿Qué queda?

- a) omet b)comet c)ometa

D) Con las letras de la palabra cometa, formar dos palabras y léelas a)

_____ b) _____

A.- A la palabra **paloma** quitamos “**pa**” ¿Qué queda?

- a) toma b)loca c)loma

B.- que dice si quitamos “**ma**” ¿Qué queda?

- a) loma b)palo c)malo

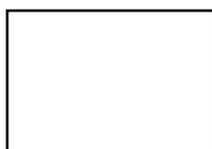
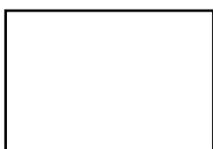
C.- Y si quitamos “**p**” “**a**” ¿Qué queda?

- a) loma b)lama c)alom

D) Con las letras de la palabra paloma, formar dos palabras y léelas a)

_____ b) _____

Instrucción 4: Lee cada par de palabras y



realiza en el espacio un dibujo que la represente

Planta

pato

Plancha

Plato

Anexo 2.- Rúbrica de SiSAT

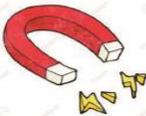
RÚBRICA						
A		B		C		
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
	<ul style="list-style-type: none"> – 1º y 2º: Lee palabras completas. Respeta la palabra como unidad. – Lee frases completas. – Lee con ritmo. – Respeta los signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> – 1º y 2º: Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. – Lee agrupando dos o tres palabras. – Presenta indecisiones o repeticiones al leer. – Respeta sólo algunos signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> – 1º y 2º: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. – Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. – Lee sílaba por sílaba o palabra a palabra. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> – Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. – No incorpora, sustituye ni omite palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> – Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (agrega, sustituye, omite o invierte sílabas o palabras). 		<ul style="list-style-type: none"> – Tiene más del 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). – Invierte sílabas o palabras. 	
III	Atención ante palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención en palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> – Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse. 		<ul style="list-style-type: none"> – Se detiene en algunas palabras complejas. – Corrige algunas de ellas en las que se equivoca. 		<ul style="list-style-type: none"> – Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continua leyendo. 	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> – Da la entonación y volumen apropiados al leer. – Da la dicción adecuada en cada palabra. 		<ul style="list-style-type: none"> – Da entonación y volumen apropiados sólo en algunas partes de la lectura. – Presenta algunos errores de dicción. 		<ul style="list-style-type: none"> – Lee de manera monótona o inaudible. – Presenta mala dicción de las palabras. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> – Manifiesta disposición y seguridad al leer. – Disfruta la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> – Muestra rasgos de tensión pero no interfiere con su lectura. – El texto no le es fácil pero puede manejarlo. 		<ul style="list-style-type: none"> – Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño. – Se observa apatía o desinterés. 	
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1
	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica las ideas o detalles relevantes (en 1º y 2º considerar sólo esto). – Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema. – El recuerdo está organizado siguiendo el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> – Identifica solo alguna idea o detalles del texto (en 1º y 2º considerar únicamente esto). – Recuperación incompleta de detalles. – Enuncia contenido desorganizadamente. 		<ul style="list-style-type: none"> – No identifica ninguna idea ni detalles. – Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. – Expresa un contenido ajeno a lo leído. 	

Anexo 3

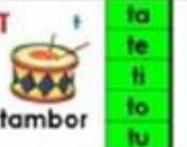
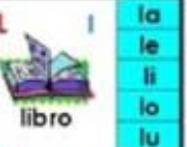
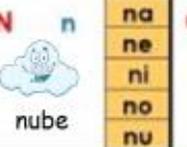
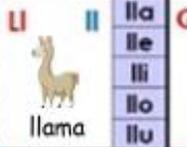
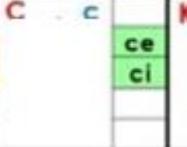
<p>A a</p>  <p>avión</p>	<p>E e</p>  <p>escoba</p>	<p>O o</p>  <p>ojo</p>	<p>I i</p>  <p>imán</p>	<p>U u</p>  <p>uno</p>
				

<p>M m</p>  <p>manzana</p>	<p>N n</p>  <p>nube</p>	<p>S s</p>  <p>sol</p>	<p>L l</p>  <p>libro</p>	<p>F f</p>  <p>Flor</p>
 <p>Une los labios suavemente</p>	 <p>Los dientes y labios se mantienen entre abiertos. La punta de la lengua hace presión sobre los dientes superiores. El aire sale por la nariz</p>	 <p>Coloca los labios en posición de sonrisa y los dientes juntos, coloca la lengua atrás de los dientes inferiores y sopla suavemente</p>	 <p>Abre bien la boca y eleva la punta de la lengua hasta tocar los incisivos superiores</p>	 <p>El labio inferior se mueve suavemente hacia adentro para colocarse suavemente debajo de los dientes superiores y el labio superior se levanta un poco para que salga el aire.</p>

Anexo 4.- abecedario: “el sonido de las letras”

<p>A a</p>  <p>avión</p>	<p>B b</p>  <p>beisbol</p>	<p>C c</p>  <p>casa</p>	<p>Ch ch</p>  <p>china</p>	<p>D d</p>  <p>dado</p>
<p>E e</p>  <p>escoba</p>	<p>F f</p>  <p>flor</p>	<p>G g</p>  <p>gorra</p>	<p>H h</p>  <p>hilo</p>	<p>I i</p>  <p>imán</p>
<p>J j</p>  <p>jamón</p>	<p>K k</p>  <p>kiwi</p>	<p>L l</p>  <p>libro</p>	<p>LI ll</p>  <p>llama</p>	<p>M m</p>  <p>manzana</p>
<p>N n</p>  <p>nube</p>	<p>Ñ ñ</p>  <p>uñas</p>	<p>O o</p>  <p>ojo</p>	<p>P p</p>  <p>pila</p>	<p>Q q</p>  <p>queso</p>
<p>R r</p>  <p>rana</p>	<p>S s</p>  <p>sol</p>	<p>T t</p>  <p>tambor</p>	<p>U u</p>  <p>uno</p>	<p>V v</p>  <p>valla</p>
<p>W w</p>  <p>waffle</p>	<p>X x</p>  <p>xilófono</p>	<p>Y y</p>  <p>yate</p>	<p>Z z</p>  <p>Zorro</p>	

Anexo 5.- silabario

 <p>Vocales</p>		 <p>M m ma me mi mo mu</p>	 <p>S s sa se si so su</p>	 <p>T t ta te ti to tu</p>	 <p>L l la le li lo lu</p>
 <p>R r ra re ri ro ru</p>	 <p>P p pa pe pi po pu</p>	 <p>N n na ne ni no nu</p>	 <p>C c ca co cu</p>	 <p>D d da de di do du</p>	 <p>V v va ve vi vo vu</p>
 <p>F f fa fe fi fo fu</p>	 <p>B b ba be bi bo bu</p>	 <p>J j ja je ji jo ju</p>	 <p>Ñ ñ ña ñe ñi ño ñu</p>	 <p>G g ga go gu</p>	 <p>H h ha he hi ho hu</p>
 <p>Ch ch cha che chi cho chu</p>	 <p>Ll ll lla lle lli llo llu</p>	 <p>Q q que qui</p>	 <p>Y y ya ye yi yo yu</p>	 <p>G g gue gui</p>	 <p>G g güe güi</p>
 <p>G g ge gi</p>	 <p>C c ce ci</p>	 <p>K k ka ke ki ko ku</p>	 <p>Z z za ze zi zo zu</p>	 <p>X x xa xe xi xo xu</p>	 <p>W w wa we wi wo wu</p>