



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA LECTOESCRITURA
BASADO EN LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD**

T E S I S

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

P R E S E N T A:

KARLA MARTÍNEZ SALAS

JURADO DEL EXAMEN

**DIRECTORA: LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES
ASESOR: DR. ÁLVARO VIRGILIO BUENROSTRO AVILÉS
ASESORA: DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
SINONAL: DR. EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA
SINODAL: MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA**



CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

A la profesora Paty Bañuelos por su amistad y apoyo.

A mi familia Catalina Salas, Michelle, Sandra, Zury y Dany por todo el cariño que me han dado.

A mi amiga Guadalupe Corona por todos los momentos que hemos compartido.

Agradezco al Dr. Eduardo Alejandro Escotto Córdova, al Dr. Álvaro Virgilio Buenrostro Avilés, la Dra. Ana María Baltazar Ramos y a la Mtra. Lorena Irazuma García Miranda por el tiempo dedicado a la revisión de mi trabajo y por sus valiosos comentarios.

Índice

Resumen.....	1
Introducción	2
Capítulo 1. La teoría de la actividad	4
Principios de la teoría de la actividad	4
La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza	6
Teoría de la formación de las acciones mentales por etapas.....	8
Partes estructurales de la acción.....	9
Las funciones de la acción.....	17
Características de las acciones	19
Capítulo 2. Factores neuropsicológicos	25
Capítulo 3. Análisis fonológico: implicaciones en los programas de enseñanza de lectoescritura	30
Capítulo 4. Método.....	39
Participante.....	39
Escenario	40
Instrumentos	41
Intervención	51
Objetivo	51
Fase 1: Sílabas directas con análisis fonológico parcial (sílabas iniciales de las palabras)	52
1.1 Presentación de familias de sílabas	52
1.2 Análisis fonológico parcial y correspondencia gráfica	56
1.3 Lectura y escritura constructiva.....	58
Fase 2: Formación de palabras que contienen sílabas directas y homosilábicas por medio del análisis fonológico materializado y dictado constructivo	62
2.1 Presentación de familias de sílabas por medio de la ficha cinematográfica y ficha generativa.....	63
2.2. Análisis fonológico silábico materializado	66
2.3 Lectura y escritura	70
2.4 Actividades para la práctica de la lectura y escritura.....	75
Fase 3: Sílabas indirectas y mixtas.....	79
3.1 Procedimiento para la escritura de palabras.....	80
3.2 Procedimiento para la formación en oraciones	82
3.3 Procedimiento para la lectura.....	82

Fase 4. Automatización de la lectura y escritura	83
4.1 Lectura de un texto con pictogramas	83
4.2 Comprensión de lectura.....	84
Capítulo 5. Resultados	86
Discusión.....	91
Referencias	93
Anexo 1.....	97
Protocolo de respuesta de la Evaluación Neuropsicológica Breve infantil	97

Resumen

En el presente trabajo se expone un estudio de caso en el que se diseñó y aplicó un programa de formación de la lectoescritura, que recibió un niño de 8 años y un mes de edad, que se sustentó bajo los principios de la teoría de la actividad. La intervención se realizó en sesiones de duración aproximada de una hora, una o dos veces a la semana, durante 24 meses, con un total de 67 sesiones. El contenido se presentó a nivel silábico dividido en cuatro fases diferenciadas de acuerdo con la similitud procedimental y el tipo de sílabas en: I) sílabas directas, II) sílabas directas y homosilábicas, III) sílabas indirectas y mixtas y IV) automatización de la lectura y escritura. Se evaluó el nivel de asimilación en lectura y escritura antes y después de la intervención. Las actividades que se incluyeron en el programa favorecieron la superación de las debilidades que obstaculizaban la adquisición de la lectoescritura. Como resultado el niño adquirió la habilidad para leer y escribir con una mayor fluidez en la lectura.

Palabras clave: Teoría de la actividad, programa de formación de la lectoescritura, silábico.

Introducción

Las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, de acuerdo con Álvarez y González (1996), alteran el rendimiento académico en general, porque prácticamente la totalidad de las áreas de estudio manejan información escrita. Por lo tanto, la habilidad para leer y escribir resulta fundamental para que el escolar se desarrolle en el ámbito académico. Además, como mencionan Solovieva y Quintanar (2008) la lectura permite que el individuo acceda a las mayores riquezas culturales de la humanidad.

El presente trabajo expone un programa de enseñanza de la lectoescritura que permite superar y compensar las dificultades que impiden la asimilación de dicha habilidad. El programa se sustenta bajo los lineamientos de la teoría de la actividad, considerando a ésta como una alternativa que hace posible organizar de manera sistémica el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje (Solovieva, 2019).

Este programa se desarrolló y aplicó durante el curso de Práctica Supervisada del Área educativa. Mediante la modalidad de práctica supervisada los alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza brindan atención psicoeducativa a la población, bajo la supervisión y dirección de un profesor.

A continuación, se presentan los cinco capítulos que componen este material, acompañados de una breve reseña del contenido de estos.

En el capítulo uno se expone, de manera general, la teoría de la actividad, los principios que la sustentan y sus implicaciones en los programas de enseñanza-aprendizaje. Estos principios permitieron formar la estructura del programa para la formación de la habilidad para leer y escribir.

El capítulo dos expone las bases biológicas del proceso lectoescritor a partir de la neuropsicología histórico-cultural. Esta perspectiva desarrollada por Luria ofrece una explicación de los eslabones que componen la actividad y de su relación con la estructura biológica.

El capítulo tres describe el análisis fonológico en sus diferentes niveles y la importancia para el desarrollo lectoescritor. Además, se presenta el contenido a asimilar mediante el programa de enseñanza a nivel silábico.

El capítulo cuatro expone el programa de enseñanza de la lectoescritura dividido en cuatro fases de acuerdo con las características procedimentales y el tipo de sílabas: 1. Sílabas directas, 2. Sílabas directas y homossilábicas, 3. sílabas indirectas y mixtas y 4. Automatización de la lectoescritura. En cada fase se describen las actividades, materiales y los procedimientos utilizados.

Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos después de la aplicación del programa destacando el nivel de asimilación en la lectura, escritura y comprensión de texto.

Por último, se presenta la discusión resaltando las fortalezas y los aspectos a mejorar del programa de enseñanza. El apartado refleja la importancia de incluir actividades que favorezcan la superación de los déficits identificados en la valoración inicial.

Capítulo 1. La teoría de la actividad

Talizina (1988) considera que la teoría de la actividad surge de la necesidad de superar las nociones que plantean la separación entre la psique y la vida real del hombre, del estudio de las funciones psicológicas como unidades aisladas, concebidas así por el funcionalismo y del carácter inespecífico de lo psíquico en las teorías psicológicas.

Mediante la crítica al funcionalismo, Vygotsky fundamenta la necesidad de encontrar una unidad de análisis que conserve todas las características y cualidades de lo psíquico. Para explicar esta necesidad Vygotsky utilizaba la metáfora de las propiedades del agua: El agua apaga el fuego debido a que absorbe el calor, pero al dividirla en sus elementos, encontramos que el hidrógeno arde y el oxígeno lo mantiene. Estos elementos, de manera aislada, no permiten un análisis preciso de porqué el agua apaga el fuego, como sucede en la psicología funcionalista donde las funciones como la atención, el lenguaje, la memoria, etc., se analizan y describen como entidades aisladas. Esto sugiere que la psicología requiere encaminarse en la búsqueda de unidades de análisis complejas que al dividirse en unidades más sencillas conserven las características y cualidades de la unidad (Talizina, 2009).

A partir de los conceptos de la teoría histórico cultural, delineados por Vygotsky, Leontiev desarrolla la teoría de la actividad como un paradigma de la psicología general (Solovieva y Quintanar, 2007), en donde propuso como objeto de estudio el sistema de la actividad y como unidad de análisis la acción (Quintanar y Solovieva, 2008). Leontiev (1972) menciona que el concepto actividad es de suma importancia para la solución de problemas psicológicos fundamentales ya que proporciona oportunidades para el desarrollo integral del conocimiento. A continuación, enunciaremos los principios que sustentan la teoría de la actividad.

Principios de la teoría de la actividad

La teoría de la actividad se basa en tres principios básicos: la relación inseparable entre la psique y la actividad, la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre y la unidad de la actividad material y psíquica (Talizina, 2009). En una publicación posterior Talizina,

Solovieva y Quintanar (2010) mencionan como segundo principio el carácter sistémico de la actividad. Enseguida, se describen cada uno de los principios.

El primero se refiere a que la psique del ser humano se encuentra en estrecha relación con la actividad. Leontiev (1984) explica que la actividad es el proceso en el cual se concretan las transformaciones recíprocas entre los polos sujeto-objeto. En este proceso se produce la transición del objeto externo a su forma subjetiva, a la imagen. La función de la actividad consiste en orientar al sujeto en el mundo objetivo, en el mundo real. Asimismo, la actividad es un sistema que tiene su estructura, transiciones y transformaciones internas. Rubinstein sostenía que el objeto de estudio de la psicología era la actividad, después rechazó esta idea y propuso que la psicología debe estudiar a la “psique” humana, pero al mismo tiempo señalaba que la psique se forma y se manifiesta sólo en la actividad (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010).

El segundo principio es la estructura sistémica de la actividad. La actividad siempre es un sistema. Está compuesta por diversos componentes (estructurales o funcionales), pero todos ellos se interrelacionan de tal forma que sólo como un todo, permiten solucionar el problema establecido ante el sujeto (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010). Más adelante se describirán a detalle los elementos estructurales (motivo, objetivo, base orientadora, etc.) y funcionales de la actividad (orientadora, ejecutora y control).

El tercer principio se refiere a la unidad de la actividad material y psíquica. Leontiev (1984) menciona que este es uno de los descubrimientos más importantes de la psicología moderna y plantea que la actividad psíquica y material externa son dos formas de la actividad que poseen la misma estructura. “La actividad interna constituye la actividad material externa transformada. Los objetos externos constituyen lo primario y lo material para las imágenes (representaciones). Las acciones externas, materiales del sujeto, participan como lo primario para las acciones psíquicas nuevas” (Talizina, 2009, p. 22). El objeto de análisis de la psicología es la actividad que incluye tanto elementos externos, materiales como internos, psíquicos.

El último principio (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010, Talizina, 2009) se refiere al origen histórico cultural del desarrollo psíquico del hombre. Como lo menciona Leontiev

(1959) “El aspecto más importante en el desarrollo del niño es el proceso de asimilación o apropiación de la experiencia acumulada por el género humano –inexistente en el mundo animal- en el curso de la historia social” (p. 84).

Talizina (2009) especifica que a medida que se incrementa la experiencia social el tiempo requerido para su asimilación aumenta. De tal forma que en una etapa determinada del desarrollo de la sociedad se especifica un periodo concreto de la vida de las personas para la asimilación de esta experiencia social a través de las escuelas, los maestros y la enseñanza. La asimilación de la experiencia de las generaciones anteriores ocupa un lugar relevante en el desarrollo del ser humano. La enseñanza y la educación conforman actividades humanas organizadas especialmente para que las generaciones jóvenes asimilen la experiencia de las generaciones anteriores.

La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza

Los procesos de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación se consideran como la actividad que estudia la Psicología educativa. Las capacidades para el pensamiento se asimilan durante la vida, transformando la experiencia social en experiencia personal. Cuando esta asimilación se realiza en los centros escolares, con ayuda de los maestros y organizada de forma especial, se denomina aprendizaje y la actividad del maestro enseñanza.

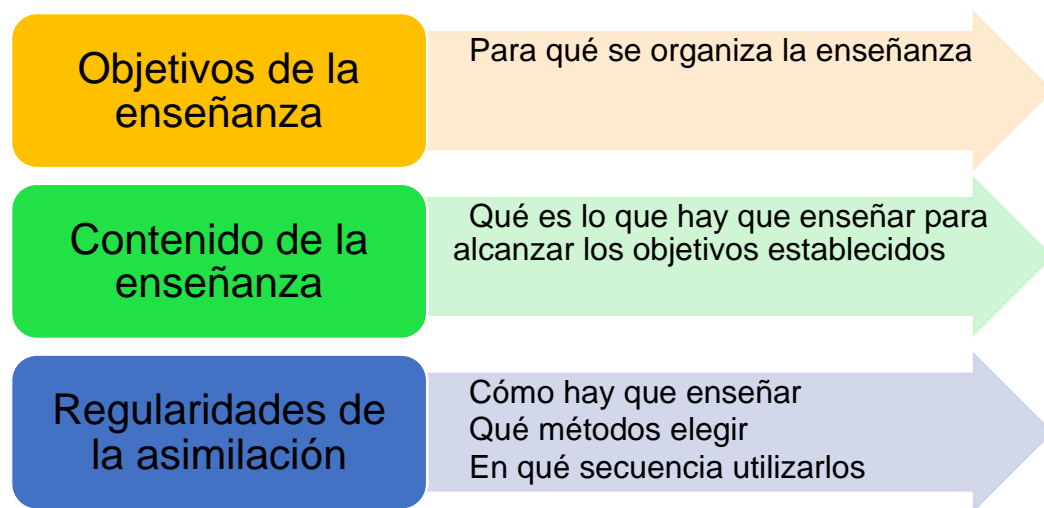
Esta aproximación considera de forma diferente la relación entre conocimientos y habilidades, los conocimientos se conciben como un componente de las habilidades, ya que los conocimientos no se pueden asimilar fuera de las acciones de los alumnos. “Saber siempre significa saber realizar una u otra actividad o las acciones relacionadas con ella...La calidad de la asimilación se determina por la variedad y el carácter de los tipos de actividad, en las cuales pueden funcionar los conocimientos” (Talizina, 2009, p. 24). Por último, forma parte de esta aproximación establecer los lineamientos para la transformación de la forma material externa de la actividad cognitiva a su forma psíquica interna.

La teoría de la actividad de la enseñanza-aprendizaje estudia el proceso de aprendizaje: su estructura, sus características y cómo se desarrolla. El estudio de las regularidades de la asimilación orienta la teoría de la actividad de la enseñanza, cuyo resultado es la formación de diferentes tipos de actividad cognitiva (conceptos, representaciones, acciones mentales).

La organización de cualquier tipo de enseñanza parte de tres puntos fundamentales (Ver figura 1): objetivos, contenido y regularidades del proceso de asimilación (Talizina, 2009).

Figura 1

Partes de los programas de enseñanza.



Los objetivos de enseñanza se determinan por las condiciones histórico-sociales, tales como las características de nuestro siglo, rasgos económicos y sociales del país, así como las particularidades de la institución (Talizina, 2009).

Talizina (2009) plantea que el sujeto contemporáneo requiere mayor volumen de conocimientos, ya que los conocimientos que se obtienen envejecen con gran rapidez. Solucionar esta problemática mediante el aumento del volumen de los programas de enseñanza no ha sido una solución adecuada, por lo que plantea que el contenido se debe construir sin ampliar su volumen y proporcionando al alumno todos los conocimientos necesarios y suficientes.

Para construir el contenido de los programas, Talizina (2009) plantea que se debe incluir la esencia de los conceptos o habilidades que se enseñan. Para esta autora la esencia se oculta detrás de una multitud de fenómenos particulares por lo que la asimilación de los conocimientos fundamentales le permitirá al alumno analizar cualquier caso particular de manera independiente.

Las regularidades del proceso de asimilación se presentan en la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas de Galperin, la cual se expondrá a continuación.

Teoría de la formación de las acciones mentales por etapas

De acuerdo con Galperin (1976) la formación de las acciones mentales pasa por cinco etapas. La enseñanza inicia con el conocimiento preliminar de una tarea, en esta se presenta la base orientadora que posteriormente el sujeto utilizará para guiar la realización de la acción. La segunda etapa es la reproducción de acción con un objeto material. La tercera etapa está relacionada con el raciocinio verbal de las particularidades de la acción. Enseguida, en la cuarta etapa, se realiza este mismo proceso verbal, pero de manera interna, para sí mismo. Finalmente, la acción se automatiza y se realiza mentalmente con una sola verbalización del resultado final.

El esquema de formación por etapas permite la enseñanza organizada y detallada eliminando las principales dificultades de muchas tareas. Los alumnos pueden formar acciones mentales con la calidad requerida y eliminar la heterogeneidad del aprovechamiento de los estudiantes (Galperin, 1965).

Además, esta teoría considera el proceso de estudio como un sistema de tipos de actividad cuyo cumplimiento conduce a nuevos conocimientos y hábitos o donde los antiguos conocimientos y hábitos adquieran nuevas cualidades. Cada tipo de actividad, a su vez, es un sistema de acciones unidas por un motivo que aseguran el logro de un objetivo. El eslabón central de la teoría es la acción como unidad de la actividad. Por lo tanto, el proceso de estudio conduce a un análisis estructural y funcional de las acciones que conforman la actividad (Talizina, 1988), como se muestra en la Figura 2.

Partes estructurales de la acción

Como se mencionó anteriormente la acción es la unidad de análisis de la actividad, ya que posee la misma estructura que ésta. Los elementos estructurales que presenta la acción son: el objetivo, el motivo, el sujeto, objeto hacia el cual se dirige la acción, el conjunto determinado de operaciones, proceso y la base orientadora. A continuación, describiremos cada uno de los elementos estructurales.

Objeto

Cualquier acción humana siempre se dirige a un objeto. El objeto de la actividad puede aparecer de dos formas como una entidad existente independiente, es decir, externo al sujeto o como una imagen mental de este objeto (Leontiev, 1972). Talizina (2009) nos proporciona algunos ejemplos del objeto de la acción. Cuando el objeto es externo puede ser la madera, una flor, fichas para realizar un conteo o un modelo. En cambio, cuando el objeto es interno puede ser una palabra, una oración, una representación o un concepto.

Galperin (1959a) especifica que toda acción se caracteriza, ante todo, por las variaciones o transformaciones que produce en su objeto y por su resultado. Por ejemplo, dividir 10 entre 2, diferenciar los sonidos que componen una palabra, leer una palabra escrita, etc.,

Objetivo

El objetivo de la acción se refiere a la finalidad que el sujeto pretende alcanzar al realizar la acción, este sirve como refuerzo orientador, es decir permite trazar el camino y las posibles correcciones a lo largo del proceso de ejecución (Galperin, 1976).

Talizina (2009) expone que la acción humana siempre se dirige a un objetivo. Por ejemplo, el alumno suma dos más dos para obtener un resultado, identifica el sonido de las palabras para encontrar las vocales, etc. Como resultado de la realización, siempre se obtiene algún producto o resultado. Es necesario enseñarle al alumno a darse cuenta del objetivo que debe alcanzar. Ya que para algunos de ellos la tarea de mantener en la memoria el objetivo establecido representa una tarea especial

Motivo

Leontiev (1972) menciona que la motivación es un componente fundamental de la actividad. No hay actividad sin motivación, aunque en algunos casos el motivo se encuentre oculto a los ojos del sujeto. El motivo impulsa al sujeto a realizar las acciones correspondientes y alcanzar diferentes objetivos. Talizina (2009) plantea que el motivo permite contestar a la pregunta ¿Por qué realizamos unas u otras conductas? Diariamente, el alumno realiza decenas de acciones escolares. No siempre ve la necesidad de realizar estas acciones. Si esto se hace típico para el alumno entonces la actividad escolar se hace pesada para él, ya que no ve ningún sentido.

Sujeto

El portador de las acciones examinadas es siempre el sujeto de la acción, en este caso el alumno (Talizina 1988). Para Leontiev (1984) la personalidad del sujeto tiene un origen histórico-cultural. Mediante la actividad el sujeto forma su personalidad como fruto de las relaciones vitales. Solovieva (2019) menciona que en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza el maestro elige actividades según el gusto e intereses de los niños. De esta manera el formador respeta la personalidad e individualidad de los alumnos.

Operaciones y proceso

Leontiev (1984) menciona que las operaciones son las unidades que forman la macroestructura de la actividad. Estas unidades están implícitas en las transformaciones que surgen durante el desarrollo de la actividad. Toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción, la cual siempre se encuentra en constante transformación. Cuando las operaciones se automatizan estas dejan de considerarse operaciones.

Por ejemplo, durante la realización de la acción de comparación, es necesario identificar la característica (base de la comparación), de acuerdo con la cual se comparan los objetos, las operaciones mantienen una secuencia determinada, en algunos casos la secuencia es fija en otros admite cambios (Talizina, 2009). El cumplimiento consecutivo de las operaciones en cierto orden y en correspondencia con determinada regla forma el proceso (Talizina, 1988).

Figura 2

Estructura, funciones y características de la acción



Base Orientadora de la acción (BO o BOA)

El siguiente componente fundamental para cada acción es la base orientadora, la cual es definida por Talizina (1988) como el sistema de condiciones en el que realmente se apoya el sujeto al cumplir una acción. Galperin (1959a, p. 81) especifica que la base orientadora de la acción se refiere a “la representación anticipada de la tarea, así como del sistema de orientadores, que son necesarios para su cumplimiento, forma el plan de la futura acción y la base para su dirección”.

Talizina (2009) señala, además, que el contenido de la base orientadora depende de la capacidad de los hábitos que se están formando y de la amplitud de su utilización. Si se cuenta con un plan y se utilizan las habilidades anteriores, el niño puede cumplir la acción por partes perfectamente sin tener la habilidad para dicha acción, esta nueva habilidad aún debe ser adquirida y con los intentos de adquirirla, se inicia la formación de la primera forma de la acción (Galperin, 1959a).

Tipos de base orientadora de la acción

La base orientadora tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que determina la rapidez de la formación de una habilidad o concepto, se dirige a la construcción correcta y racional de la parte ejecutora y asegura la elección racional de uno de los posibles rumbos para el cumplimiento de la acción (Talizina 1988).

Hay tres características de la BOA que pueden variar y con ellas se clasifican los tipos de base orientadora: el grado de generalización, la plenitud (suficiencia) y el modo de obtención.

Por el carácter generalizado la base orientadora puede ser particular o generalizada. La base orientadora particular sirve para un caso concreto y la base orientadora generalizada refleja la esencia de toda una clase de casos particulares y por consiguiente sirve para la orientación de cada uno de ellos (Talizina, 1988).

Desde el punto de vista de su plenitud (suficiencia) la base orientadora puede ser completa o incompleta. Es completa cuando los puntos de orientación reflejan las condiciones que determinan objetivamente el éxito de la acción y es incompleta cuando

no refleja las condiciones mínimas necesarias para el cumplimiento de la tarea (Talizina 1988). La base orientadora sólo tendrá éxito si se consideran las condiciones que determinan la ejecución exitosa de la acción (Talizina, 2009).

Por el modo de obtención de la base orientadora de la acción puede haber los siguientes casos: La base orientadora de la acción se da al alumno en su forma ya preparada o es elaborada por él independientemente. La elaboración independiente de la base orientadora de la acción puede operarse a su vez por dos vías distintas mediante pruebas y errores en el mismo proceso de cumplimiento de la acción o mediante una aplicación consciente del modo (método). Este método puede ser recibido por el alumno en su forma ya preparada o encontrada por el sujeto (Talizina, 1998).

De acuerdo con las tres características antes señaladas la base orientadora de la acción puede ser clasificada en ocho tipos de los cuales los primeros cuatro se han descubierto vía experimental y los otros solo por vía teórica. La tabla 1 muestra los tipos de base orientadora de la acción (Talizina 1988, p.89).

Tabla 1

Tipos de base orientadora (Talizina, 1988).

No.	Característica de la base orientadora según su carácter generalizado	Característica de la base orientadora de la acción según la plenitud	Característica de la base orientadora de la acción según su modo de obtención
1	Concreta	Incompleto	Elaborada independientemente
2	Concreta	Completa	Se da preparada
3	Generalizada	Completa	Elaborada independientemente
4	Generalizada	Completa	Se da preparada
5	Generalizada	Incompleta	Se da preparada
6	Generalizada	Incompleta	Elaborada independientemente
7	Concreta	Completa	Elaborada independientemente
8	Concreta	Incompleta	Se da preparada

A continuación, se describen los primeros cuatro tipos. Los primeros tres tipos se ejemplifican a partir de la investigación realizada por Pantina (1957, como se cita en Talizina, 1988), cuyo propósito fue formar en los niños la acción de la escritura. El cuarto tipo se ejemplifica con la formación del concepto líneas perpendiculares expuesto por Talizina (2009).

En el *primer tipo* (concreta, incompleta, se elabora de modo independiente) la base orientadora no se señala o se señala de manera insuficiente. La orientación del sujeto es débil e incoherente y transcurre por medio de indicadores aislados. El análisis de la situación que se realiza es superficial, sumario y la ejecución de la acción es impulsiva e imprecisa. El proceso de formación de la acción transcurre lentamente, la ejecución tiene el carácter de ensayo y error por vía de la diferenciación desordenada, con frecuentes pérdidas y búsqueda repetidas de las señales orientadoras. Cuando la acción adquiere precisión y facilidad en la ejecución solo se logran condiciones invariables, es decir, la transferencia de la acción formada es limitada. (Galperin, 1959 b)

Ejemplo. En el grupo en que se realizaba esta base orientadora el experimentador mostraba al niño la letra modelo que había de escribir, seguimos la línea hasta bajar hasta aquí (muestra), bajamos y redondeamos ahora hacia la línea de abajo, aquí (Muestra), luego doblamos para arriba y seguimos hasta el cruce (muestra), después de eso el niño emprende la acción de forma independiente teniendo ante sí el modelo del resultado final. En el curso de cumplimiento de la acción, el experimentador explica los errores cometidos y cómo hay que corregirlos. Si es necesario vuelve a explicar mostrando cómo hay que obtener el resultado dado. Después de ello según el mismo esquema se enseña la siguiente letra.

En el *segundo tipo de base orientadora* de la acción (concreta, completa y se da preparada), el investigador muestra toda la base completa para la nueva tarea, explica sus conexiones y relaciones objetivas, la significación de los puntos de apoyo y el modo de ejecución de la acción. Sin embargo, como regla general, al principio el sujeto no toma en consideración estas condiciones y si no se le controla actúa a su modo regresando a los ensayos y errores. Para este tipo de orientación es necesario apoyarse de una

organización externa rigurosa, para proporcionar al sujeto la correcta ejecución de la acción. Al principio el sujeto compara para cada elemento de la tarea con la parte correspondiente del material y después realiza la operación. La acción se realiza en fracciones aisladas, después, en general, se realiza sin errores (Galperin, 1959b).

Ejemplo. Al utilizar el segundo tipo de base orientadora, la enseñanza tenía la siguiente forma: Se le daba al niño el modelo de la letra (producto de la acción), pero con ello se dibujaba en el papel un sistema de puntos, siguiendo el cual era fácil cumplir la parte ejecutora de la acción y obtener la silueta necesaria. El niño aprende a copiar estos puntos y, siguiéndolos, a escribir la letra. En este caso el niño recibe todos los puntos de referencia necesarios de una vez, más sirven solo para obtener una silueta dada. Al aprender a poner los puntos en los sitios necesarios el niño escribe correctamente la letra. Para otra letra el maestro debe dar nuevamente los puntos de referencia necesarios y el niño asimilar otra base orientadora particular.

El *tercer tipo de base orientadora* (generalizada, completa, se elabora de modo independiente) se caracteriza por la habilidad del sujeto para formar individualmente la imagen orientadora completa de la acción. Naturalmente tenemos que enseñar un método general y para ello es necesario proporcionarle los elementos que le permita diferenciar cualquier tarea dentro de un área determinada. Este análisis presupone que la orientación del sujeto no hacía los índices de cualquier tarea en particular sino a las propiedades y relaciones esenciales para cualquier objeto o área dada (Galperin, 1959b).

Consecuentemente el aprendizaje del tercer tipo consta de tres partes:

1. La formación del análisis general
2. Su aplicación a una tarea particular (con un trazado de la imagen y del material)
3. La formación de la acción especial a través de la ejecución de una tarea particular (Galperin, 1959b).

Ejemplo. La enseñanza sobre la base orientadora del tercer tipo opera de manera sustancialmente distinta. El experimentador no da un sistema de puntos, sino que explica

el principio de separación de los puntos de apoyo, es decir, explica al niño que hay que poner los puntos en sitios de la letra donde las líneas que la componen cambian de dirección. Se le señala al niño en el ejemplo de una letra y después le piden que lo haga en varias letras tipo alfabeto.

El cuarto tipo de base orientadora de la acción (generalizada, completa, se da preparada) se caracteriza porque los puntos de referencia se dan de forma generalizada, con ello el sistema de puntos de referencia es completo y suficiente para el cumplimiento correcto de la acción en todos los casos de una clase y no es necesario que sean modificados en cada caso (Talizina, 2009).

Ejemplo. Al utilizar la base orientadora tipo cuatro para la asimilación del concepto de líneas rectas perpendiculares, el maestro proporciona al alumno las características, procedimiento y reglas para la realización de la tarea.

Características de las líneas perpendiculares:

- 1) Ambas líneas son rectas,
- 2) Se cruzan y
- 3) Forman un ángulo recto.,

Instrucciones para realizar la tarea.

- 1) Lea la tarea
- 2) Identifique las condiciones y la pregunta de la tarea
- 3) Lea la primera característica del concepto
- 4) Verifique si la tiene el objeto dado
- 5) Señale el resultado con los signos "+", "-" y "?"
- 6) Haga lo mismo con las características siguientes
- 7) Compare los resultados obtenidos con la regla lógica
- 8) Anote la respuesta con ayuda de los signos "+", "-" y "?"

Regla lógica del trabajo del trabajo con las características:

- 1) Si todas las características están presentes "+", La respuesta es "+"

1. + |
2. + | +
3. + |

2) Si por lo menos una característica está ausente la respuesta es “-“

1. +		1. ?	
2. -	-	2. -	-
3. +		3. +	

3) Si no hay información de por lo menos una característica la respuesta es “?”

1. +		
2. ?	?	
3. +		

Talizina (1988) llegó a las siguientes conclusiones respecto a los cuatro primeros tipos de base orientadora de la acción, el tercer tipo resultó ser el más productivo, el segundo puesto por productividad lo ocupa el cuarto tipo, pero sus posibilidades están limitadas por los marcos de las acciones lógicas. Cuando es necesaria una rápida formación, sin errores, de las acciones aplicadas en condiciones concretas, el segundo tipo puede ser utilizado exitosamente. Los tipos de base orientadora incompleta no pueden ser productivos.

Las funciones de la acción

La acción por las funciones que cumple puede estar dividida en tres partes: orientadora, de ejecución y de control.

La función orientadora de la acción está relacionada con el uso de la base orientadora de la acción. Mediante esta función se realiza el análisis de la situación, aclaración del camino a seguir para alcanzar el objetivo, control y corrección, es decir, regulación de la acción a lo largo del proceso de ejecución (Galperin, 1976).

La función ejecutora asegura las transformaciones dadas del objeto de la acción que puede ser ideal o material (Talizina, 1988).

La función del control de la acción está dirigida a seguir la marcha de la acción, a confrontar los resultados obtenidos con los modelos dados, con su ayuda se hace la corrección necesaria de la parte orientadora y ejecutora de la acción (Talizina, 1988).

El control se dirige hacia la verificación de lo correcto de los resultados, de la parte tanto de orientación, como de ejecución y la verificación de su correspondencia con el plan elaborado. En caso de descubrimiento de errores o cambios en la vía señalada, es necesaria la corrección (Talizina, 1988).

De acuerdo con las funciones que cumple el control se pueden identificar tres tipos básicos: control previo, control corriente del proceso y control final. (Talizina, 2009).

El control previo consiste en establecer el nivel de partida de diferentes aspectos del escolar y sobre todo del estado de partida de la actividad. Durante la organización de la enseñanza es necesario considerar toda una serie de particularidades de cada alumno para plantear el programa. De tal manera que el logro de los objetivos establecidos depende en gran parte del hecho de qué tanto, en la construcción del proceso de asimilación, se consideran las particularidades del alumno (Talizina, 1988).

Talizina (1988) señala que, en la práctica actual, la enseñanza se organiza como un proceso único de asimilación para todos los escolares, lo cual no es óptimo para ninguno de los alumnos. En el caso de una organización tan inadecuada de los procesos de enseñanza con niños, los problemas aparecen desde primer grado y después su cantidad incrementa. Esto representa la alteración del principio clásico de la pedagogía, que se refiere al carácter secuencial de la enseñanza, ya que en estos casos los nuevos conocimientos se construyen sobre la base de los conocimientos previos que fueron incompletos, insuficientes o mal contruidos.

El segundo tipo de control, el control corriente, tiene como función primordial la retroalimentación. La retroalimentación permite a maestros y/o alumnos obtener información acerca del transcurso del proceso de asimilación. Ella constituye una de las condiciones más importantes para el transcurso exitoso del proceso de asimilación. La retroalimentación debe poseer la información, no sólo acerca del carácter correcto e incorrecto del resultado final, sino dar la posibilidad para realizar el control sobre el

transcurso del proceso, para seguir las acciones del alumno (Talizina, 1988). *“El proceso escolar se organiza no para obtener las respuestas correctas de los alumnos, sino para enseñarles aquellas acciones cognitivas que conducen a dichas respuestas correctas”* (Talizina 2009, pp.193).

El control del contenido de las acciones se da a partir del conjunto de operaciones que las componen. El control de las operaciones permite regular el proceso de asimilación de acuerdo con los caminos observados y evitar respuestas erróneas. Da la oportunidad de ver con exactitud los errores que se cometen, corregirlos de inmediato y continuar la ejecución exitosa de la acción. En caso de controlar solo el resultado final (correcto o no) de la acción, es difícil realizar la corrección pues el resultado erróneo puede surgir debido a causas diferentes (Talizina 2009).

El control final, tercer tipo de control, se utiliza para la valoración de los resultados de la enseñanza logrados al final del trabajo con un tema o del curso. De tal manera que los problemas que constituyen los objetivos de enseñanza determinan también el contenido del control final (Talizina, 2009).

Un aspecto importante del control es la frecuencia del control realizado por parte del maestro o formador. A primera vista puede parecer que entre más frecuente sea el control es mejor, pero esto no es así, para poder determinar el régimen más efectivo del control del proceso de asimilación es necesario considerar que el control, además de la función de reforzamiento, tiene la función de motivación (Talizina, 2009).

El control se puede realizar en diferentes formas: externa (materia, materializada, perceptiva) o interna (propioceptiva, intelectual). En el proceso de formación el control externo gradualmente se cambia por control interno, es decir, en las etapas iniciales de la formación de la actividad la retroalimentación la realiza el formador, mientras que en las etapas posteriores lo hace el alumno mismo, lo que se denomina autocontrol (Talizina, 2009).

Características de las acciones

Las características de las acciones se dividen en primarias y secundarias (Talizina, 2009). Las características secundarias de la acción tienen como particularidad que éstas

no se pueden formar inmediatamente, la vía para ellas es pasar por las características primarias. Las características secundarias de la acción son el carácter consciente y razonable, la solidez y el carácter abstracto (Talizina, 1988, 2009).

Las características primarias constituyen el grupo de características básicas de las acciones, cada una de ellas es independiente (Ver Esquema 1). Estas son: la forma, el grado de generalización, el carácter desplegado o reducido, el grado de asimilación y de su realización independiente (Talizina, 1988).

La forma de la acción caracteriza el grado o nivel de apropiación de la acción por parte del sujeto (Talizina, 1988). Leontiev (1984) denomina interiorización a la transición de los procesos externos (objetos externos) a procesos que suceden de manera mental. Durante la interiorización los procesos se generalizan, verbalizan y se reducen.

Se reconocen cuatro formas principales de acción que son material o materializada, perceptiva, verbal y mental.

1. Las formas material y materializada son las etapas de partida en la formación de una habilidad o conocimiento. En la forma material se utilizan objetos reales. Sin embargo, en algunos casos donde los objetos de la acción son inaccesibles o incómodos para el aprendizaje (como es el caso de los objetos voluminosos o que salen de los límites del conocimiento sensorial) se utiliza la forma materializada. La forma materializada de la acción se refiere a la representación de los objetos o representación de las acciones que se realizan con ellos. En estas representaciones se reproduce exactamente las propiedades esenciales, las relaciones materiales y sus cambios sucesivos (Galperin, 1959a).

Al utilizar la forma materializada los modelos pueden sustituir el objeto de la acción, de tal manera que el modelo encarna, en el caso dado, el objeto de asimilación. Talizina (1988) propone los siguientes tipos de modelos para la forma materializada:

- a) Modelos geoméricamente semejantes al objeto modelado (moldes, modelos espaciales de las moléculas de los cristales, etc.),
- b) Modelos que reproducen la dinámica de los procesos estudiados, las distintas dependencias y las relaciones estructurales,

- c) Modelos por analogía, es decir, entre este modelo y el objeto modelado existe una analogía, estructural o funcional.
2. En la forma perceptiva, las acciones reflejan la capacidad de ver y oír. Para Talizina (1988) en las acciones perceptivas el objeto de la acción puede ser material externo, modelos o esquemas. Sin embargo, en esta etapa las operaciones transformadoras se hacen con la vista. Aunque de acuerdo con Galperin (citado en Talizina, 1988) siempre que el objeto de la acción continúe siendo material la acción será clasificada como tal.
 3. Se reconocen dos tipos de forma de las acciones verbal externa: oral y escrita, en ambas la acción verbal es el reflejo de la acción material o materializada. Es importante aclarar que el traslado de la acción al plano verbal no significa saber explicar cómo hay que actuar, sino que se refiere a cumplir la acción en forma verbal. Por ejemplo, cuando se le enseña a sumar, el niño no debe explicar cómo hay que sumar dos números, sino sumar oralmente, es decir, resolver la tarea cumpliendo la acción que se está formando en forma verbal (Talizina, 1988).
 4. La forma mental de la acción es la forma final durante la transformación de la acción. Esta etapa inicia cuando en la forma verbal el niño comienza a hablar para sí mismo. En este momento el lenguaje tiene la función reflexiva. Gradualmente la acción mental se reduce considerablemente, el lenguaje externo se hace innecesario y surge el pensamiento puro (Galperin, 1959a).

De acuerdo con Talizina (1988) cada una de las formas antes mencionadas (material, materializada, perceptiva, verbal, mental) pueden estar representadas en todos o algunos de los elementos estructurales de la acción. Por lo que reconoce que la acción puede estar representada de forma pura o no pura (mixta). Se entiende por forma pura, cuando el objeto de la acción, la parte ejecutora, orientadora y de control comparten la misma forma por ejemplo cuando un hombre suma mentalmente, toda la acción está representada en forma mental. Pero, si un hombre trabaja en un torno, la parte ejecutora y el objeto de la acción será material, pero, las operaciones orientadoras pueden ser perceptiva, verbal externa o mental.

Recientemente Solovieva, Bonilla y Quintanar (2008) ofrecen una clasificación más amplia de los planos de formación de la acción. Su aportación consiste en considerar la acción perceptiva a partir del objeto de la acción como concreta o generalizada.

Figura 3

Formas de la acción (Solovieva, Bonilla y Quintanar, 2008).

Forma de la acción
Material (con objetos o juguetes reales)
Materializada (con sustitutos concretos de estos objetos)
Perceptiva concreta (con dibujos y representaciones de objetos concretos)
Perceptiva generalizada (con dibujos y representaciones de los sustitutos de estos objetos)
Perceptiva modelos (esquemas)
Verbal externa (Con expresión del niño)
Verbal en silencio o para sí.
Mental

El grado de generalización de la base orientadora de la acción se basa en encontrar las características que poseen todos los objetos de una clase dada (Talizina, 2009). Esta generalización se puede lograr aplicando de la base orientadora a todos los tipos de tarea para los que está prevista (Galperin, 1965).

El carácter desplegado o reducido se refiere a que tanto se muestran todas las operaciones que originalmente forman parte de la acción (Talizina, 1988). Al iniciarse la formación de una nueva habilidad o conocimiento la acción empieza de forma desplegada, es decir, se muestran todas las operaciones de la acción, conforme va avanzando el proceso de formación los elementos van desapareciendo por lo que la acción se reduce y por lo tanto se vuelve más rápida. Las investigaciones de Indik (1951) y Sokolov (1954) (citados en Talizina 1988) mostraron que a medida que la acción se va formando la composición de las operaciones se reduce, los primeros elementos en

eliminarse son los orientadores mientras que los elementos operatorios (ejecutores) sufren la reducción más tarde.

El grado de asimilación se observa en el estado final de la acción en comparación con el estado inicial de la misma (Galperin, 1965). Para Talizina (1988) esto se percibe principalmente en la automatización que se manifiesta en la rapidez del cumplimiento de la acción. Sin embargo, cuando la acción se realiza en las formas primarias (material y materializada) se debe de evitar que se transforme en hábito, en esta forma solo se debe de llegar hasta un cumplimiento libre y correcto, sin indicios de automatización.

Si la acción se automatiza de manera temprana obstaculizará el paso a la forma mental debido a que el escolar se hará dependiente de los materiales. Además de que una vez que la acción es automatizada se vuelve fija e inflexible por lo que el formador tendrá que recurrir a métodos para desautomatizar (Talizina, 2009).

El grado de independencia en la ejecución de una acción requiere un proceso progresivo. Inicialmente el alumno requiere ayuda del formador, quien comparte con él la realización de la acción, esto significa que hay un nivel bajo de independencia. Gradualmente esta ayuda se hace más débil y se va adquiriendo un grado cada vez más alto de independencia (Talizina, 2009).

Como ya se había mencionado las características secundarias de la acción son el carácter consciente y razonable, la solidez y el carácter abstracto que se describirán a continuación.

El carácter razonable se refiere a que tan primordiales son las condiciones a las que se orienta el alumno para realizar una acción. Galperin (1965) menciona que la ejecución de la acción en la forma desplegada con su generalización simultánea garantizan la posibilidad de destacar las relaciones esenciales de la tarea, la orientación hacia ellas y por consiguiente el carácter razonable de la acción.

El carácter consciente es dependiente de la plenitud de la forma verbal externa (Talizina, 1988). Como menciona Galperin (1965) mediante el lenguaje el alumno puede razonar la acción y formar la concienciación.

Leontiev (1984) profundiza en el tema de la conciencia y explica que esta es el cuadro del mundo del sujeto, en el cual están incluidos él mismo, sus acciones y estados. La naturaleza de la conciencia está relacionada con las peculiaridades de la actividad humana que la hacen necesaria. Es a partir de la actividad que el sujeto forma representaciones, intenciones, planos intelectivos, esquemas o modelos.

La solidez se refiere a la capacidad del cumplimiento de la acción algún tiempo después de su formación, como resultado de la generalización y la automatización (Talizina, 1988).

El carácter abstracto es la capacidad del cumplimiento de la acción de manera generalizada (perfeccionada de acuerdo con el parámetro de generalización). Este carácter es resultado de la transformación de la acción hasta llegar a la forma mental donde el objeto de la acción, el contenido de la base orientadora de la acción y el producto están representados de forma conceptual (Talizina, 1988).

Capítulo 2. Factores neuropsicológicos

La neuropsicología se aborda desde diferentes perspectivas, se reconoce la existencia de tres tipos de enfoques: el neurofisiológico, el cognitivo y el histórico cultural. El primero de ellos se refiere al enfoque neurofisiológico también conocido como fisiopatológico desarrollado por Juan Azcoaga quien propone como unidad de análisis el aprendizaje a partir de los postulados de Luria y Pávlov. El segundo es la neuropsicología cognitiva, esta perspectiva es la dominante en la psicología anglosajona y se enfoca en el análisis de los sistemas de procesamiento de la información y sus componentes. Finalmente, el tercer enfoque, y en el cual se fundamenta este trabajo, se refiere a la neuropsicología del enfoque histórico cultural, cuyo fundador es Vygotsky y su principal desarrollador Luria, el último reformula el concepto de función y plantea el concepto factor como unidad de análisis para la neuropsicología (Reigosa, 2008).

Luria (1986) señala que uno de los logros esenciales de la ciencia fisiológica moderna es la revisión radical y el replanteamiento del concepto de función. En la actualidad la función es considerada como el resultado de la compleja actividad refleja que agrupa un trabajo conjunto de sectores excitados e inhibidos del sistema nervioso, los cuales realizan el análisis y síntesis de señales que llegan al organismo y que elaboran el sistema de conexiones temporales para la actividad adaptativa del organismo dirigida al cumplimiento de una tarea tanto fisiológica como psicológica, es este sentido se menciona la función de la locomoción, la función de la percepción e incluso las funciones intelectuales .

Luria (1986) aclara que el concepto función en realidad se refiere a un “sistema funcional” destinado a cumplir una tarea biológica determinada y asegurado por un complejo de actos inter vinculados que al final, conducen al logro del efecto biológico correspondiente.

El rasgo sustancial del sistema funcional consiste en que por lo común se apoya en una constelación dinámica de eslabones situados en diferentes niveles del sistema nervioso y que estos eslabones pueden cambiar, aunque la propia tarea no se inmute (Luria 1986). Por ejemplo, cuando la acción adquiere un alto grado de automatización, el sistema funcional se reduce y en él participan zonas cerebrales más estrechas, en comparación

con el inicio del proceso, cuando la actividad era muy desplegada y consistía en muchas acciones conscientes (Quintanar y Solovieva, 2007).

Bernstein (citado en Luria 1986) aclara que este sistema de componentes, agrupados de forma funcional, tiene una estructura no métrica sino topológica en la que permanecen invariables los eslabones del comienzo y el final en tanto los eslabones intermedios pueden modificarse dentro de un amplio margen.

En la formación de la lectura y la escritura participan varios sectores del cerebro humano, cada uno de los cuales realiza su propia aportación para este trabajo. A esta constelación funcional de diferentes sectores cerebrales, se le denomina sistema funcional complejo, mientras que al trabajo que realiza cada uno de estos sectores particulares del cerebro, se le denomina factor neuropsicológico (Quintanar y Solovieva, 2008).

El concepto de factor fue introducido por primera vez en la neuropsicología por Luria en 1947-1948 y hasta ahora constituye el componente necesario del aparato conceptual de la neuropsicología. A partir de este concepto Luria logró la colocación inmediata de los conceptos psicológicos en el nivel morfológico, es decir, establece la relación entre los conceptos psicológicos y su sustrato material (Xomskaya, 2002).

Los factores neuropsicológicos para la lectoescritura identificados en la aproximación histórico cultural son: programación y control, organización secuencial de movimientos y acciones, oído fonemático, análisis y síntesis cenestésica, retención audio verbal, retención visual, perceptivo analítico, perceptivo global y fondo general de activación (González, Solovieva y Quintanar, 2012). A continuación, se describen cada uno de ellos y los tipos de errores específicos que son signos de debilidad funcional en ellos.

La integración cenestésica garantiza la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de las posturas y poses. En la articulación de lenguaje garantiza la diferenciación de sonidos verbales de acuerdo con el punto y modo de su articulación motora (González, Solovieva y Quintanar, 2012). Específicamente los fonemas que se consideran similares en punto y modo de articulación son: t - d - l - n; m - b - p; t - k; v - f; y - s - ch.

Los niños con debilidad funcional en el análisis y síntesis cenestésica presentan errores severos en la adquisición de la lectura, entre otras confusión o sustitución de

consonantes de acuerdo con las características del punto y modo de articulación correspondiente, lectura lenta con dificultades y con mala comprensión, omisiones de consonantes, pobreza léxica y problemas de comprensión de palabras poco frecuentes y complejas en su fonología (Solovieva, 2008).

La propuesta de Solovieva (2008) para la corrección de la debilidad en dicho factor es formar la percepción y producción adecuada de fonemas del idioma español en todos los niveles del lenguaje, mostrar el punto de articulación de manera natural y trabajo con textos cortos que ayuden a mejorar la articulación del lenguaje.

La organización secuencial (cinética) garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible hacia el eslabón motor posterior (González, Solovieva y Quintanar, 2012).

La debilidad funcional en la organización motora secuencial provoca grandes dificultades en la adquisición de la lectura. Se observan confusiones de letras por la cercanía en la producción de su imagen motora. Las letras que tienen esta característica son f – t; y - u - n - m; i - j; h - k; a - o; l - b; o - c; k -b; n - r; e – r. Dichas dificultades son más severas en la escritura y en la modalidad manuscrita. Además, existen dificultades en la comprensión lectora y en la estabilidad de las relaciones sintácticas del lenguaje (Solovieva, 2008).

La corrección propuesta consiste en la formación de la imagen gráfica de las letras, la adquisición de las relaciones sintácticas a través de ejercicios como escribir letras en la tierra con un palito, con ambas manos, una por una, y simultáneamente, en gis y en el aire.

La retención y evocación audio verbal garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas en la modalidad audio verbal en condiciones de interferencia homogénea (con exposición posterior de información de la misma modalidad) y heterogénea (con exposición posterior de información de diferente modalidad (González, Solovieva y Quintanar, 2012).

El déficit funcional de la retención audio verbal se caracteriza por no presentar muchos errores en la lectura en voz alta, aunque pueden existir errores en la comprensión de textos complejos en lectura en silencio. En general se puede presentar pobreza léxica

y aprendizaje lento, distracciones y errores severos en la escritura al dictado como errores ortográficos, omisiones y sustituciones consonánticas. La corrección en la formación gradual y ampliación de la retención audio verbal se realiza utilizando tiempo en lectura en voz alta y al incluir palabras nuevas de diversas clases (Solovieva, 2008).

La integración espacial o perceptivo analítica garantiza la percepción y producción adecuada de los rasgos esenciales, su ubicación y las relaciones espaciales entre los elementos de la situación (González, Solovieva y Quintanar, 2012).

El déficit funcional en el análisis o síntesis espacial conduce a dos tipos de problemas: para identificar la imagen espacial de la letra, lo que provoca su inversión y rotación mental y la incompreensión de las estructuras gramaticales en los textos escritos que incluyen las relaciones espaciales, temporales, inversas, pasivas, giros gramaticales, inversión, etc. Para la corrección del factor perceptivo analítico propone el trabajo sobre dibujo de los objetos relacionados con las palabras que se analizan, aspectos espaciales de los elementos y las relaciones entre ellos. Estos ejercicios garantizan la adquisición de la orientación espacial en un plano perceptual (Solovieva, 2008).

La retención visual y formación de imágenes objetales garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea (González, Solovieva y Quintanar, 2012).

El déficit funcional en la retención visual afecta, antes que nada, al proceso de adquisición de imagen objetal, la cual a su vez conduce a la pobreza léxica y frecuentemente a dificultades en la asimilación de la imagen visual de letras y palabras. Los niños pueden cometer errores de anticipación y confusión en el proceso de lectura. Sustituye una letra por otra por su cercanía en su imagen visual, lo mismo sucede en el caso de las palabras y las oraciones enteras, lo que obstaculiza la comprensión lectora (Solovieva, 2008).

Para garantizar la representación interna de los objetos participan los diferentes sistemas sensoriales (visual, auditivo, cinestésico, etc.). Por lo tanto, las imágenes internas tienen su propia génesis y son el contenido de la actividad psíquica. La formación de la imagen

objetal surge a través del lenguaje y el uso de la palabra. El niño tiene que percibir, comprender, conservar y reproducir la palabra (Rocha, Quintanar y Solovieva, 2005).

El oído fonemático es uno de los factores propuestos por Luria (1986) cuya función consiste en el análisis y síntesis de los sonidos verbales que permiten discriminar los significados precisos de cada idioma. Garantizando la diferenciación de los sonidos verbales del idioma dado de acuerdo con las oposiciones fonéticas (González, et al., 2012).

En los casos de debilidad funcional en análisis y síntesis fonemática se observan dificultades considerables durante la adquisición de la lectura: como adquisición más lenta de la lectura, errores de representación de letras que representan sonidos opuestos por oído fonemático (pares mínimos en el rasgo fonemático de sordo-sonoro, blando-duro, corto-largo, acentuado no acentuado, incompreensión del léxico, confusión de un término por otro (Solovieva, 2008).

En estos casos, el trabajo a través del método formativo de lectura se dirige a la formación de la percepción y producción adecuada de rasgos de fonemas del idioma español a todos los niveles del lenguaje, apoyo de la adquisición de la lectura, ampliación del volumen del léxico del niño y la comprensión lectora (acentuar el aumento progresivo de la cantidad de fonemas en las palabras usadas en la intervención, se introducen palabras que incluyan consonantes con oposición fonemática (Solovieva, 2008).

Capítulo 3. Análisis fonológico: implicaciones en los programas de enseñanza de lectoescritura

El análisis fonológico puede encontrarse dentro de la literatura con diversos nombres como son conocimiento fonológico, análisis fonético, conciencia fonológica, conciencia segmental, etc. Este concepto tiene una multiplicidad de definiciones, sin embargo, se encuentran coincidencias entre ellas. Por ejemplo, Clemente y Domínguez (1999) mencionan que en conjunto estos términos suelen referirse a la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra como la sílaba, rima o fonema, en este sentido se puede decir que hay diferentes tipos de análisis.

Se han realizado diversos estudios, donde se resalta la importancia del análisis fonológico para el aprendizaje de la lectoescritura entre ellos se encuentra Ramos J. (2004) quien expone que en la escritura los alumnos que han sido entrenados en conocimiento fonológico cometen menos errores en la escritura de palabras y pseudopalabras cuando se les entrena en tareas de conocimiento fonológico.

Para Jiménez (1996) el análisis fonológico no constituye una entidad homogénea ya que generalmente considera diferentes niveles de conciencia fonológica. Este autor define el análisis fonológico como la reflexión consciente sobre la estructura sonora del habla que se constituye a diferentes niveles de conciencia fonológica.

La forma más obvia de dividir una palabra es en sílabas. Las sílabas pueden ser percibidas directamente y producidas de forma aislada con facilidad, por ello para darse cuenta de su existencia los niños pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales (Clemente y Domínguez, 1999).

La unidad mínima, fundamental, en la cual se puede dividir la palabra es el fonema (Solovieva y Quintanar, 2008). Clemente y Domínguez (1999) especifican que algunos fonemas no pueden ser producidos por separado de forma natural y por ello los niños no pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales para ser conscientes de su existencia.

La elección acerca de cuál es el nivel de análisis fonológico con que se iniciará o se planteará un programa de enseñanza de lectoescritura tiene implicaciones sobre el

propio programa. Los autores ofrecen diferentes motivos para elegir un nivel fonológico para los programas o métodos. Algunos de esos motivos son: el necesario descubrimiento del principio alfabético para la enseñanza, la facilidad en la adquisición de un nivel de análisis relacionado con las particularidades de cada nivel y el tipo de conocimiento e hipótesis que tiene el niño acerca del lenguaje. A continuación, se mencionan cada una de estas fundamentaciones.

El idioma y la escritura constituyen instrumentos elaborados históricamente por el hombre a lo largo de la historia, el proceso de lectura en los diferentes idiomas depende del sistema escrito ya sea logográfico, silábico y fonético que se formó históricamente (Solovieva y Quintanar, 2008).

De acuerdo con la tesis de Gelb (citado en Clemente, 1987) la evolución de la escritura ha avanzado de los sistemas logográficos, a los silábicos y finalmente a los alfabéticos. Los sistemas logográficos son considerados antieconómicos ya que en ellos cada palabra o expresión es un signo diferente, lo cual provoca gran cantidad de signos. Por ejemplo, la escritura china cuenta con 50 mil signos. Este autor considera la fonetización como la etapa más importante dentro de la historia de la lectoescritura. La primera forma de fonetización dio origen a los sistemas silábicos, lo cual supone un ahorro ya considerable, sin embargo, con el desarrollo de sistemas alfabéticos se presenta una enorme disminución respecto a su antecesor el silabario.

Para algunos autores el hecho de que el sistema escrito sea alfabético implica que el nivel de enseñanza de la lectoescritura debe ser fonético. Por ejemplo, para Signorini (1998) la noción de fonema es necesaria para comprender el principio alfabético, que no es obvio para los niños, ya que el procesamiento del lenguaje oral requiere de un conocimiento implícito de la estructura fonológica y por lo tanto una de las tareas que enfrenta el niño al aprender a leer en un sistema alfabético es comprender el principio de codificación, que se refiere a que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado.

Talizina (2009) menciona que el niño debe comprender conscientemente, que el lenguaje consiste en sonidos ya que la letra es el signo del fonema. Esta autora plantea que el primer paso es comprender que el lenguaje consiste en sonidos y posteriormente

mostrar la relación entre el sonido y la letra, es decir, no solo propone que el nivel de análisis que se debe de trabajar sea el fonético, sino que también el proceso de enseñanza inicie únicamente trabajando con fonemas excluyendo el uso de letras.

Solovieva y Quintanar (2008) consideran superficial la enseñanza de la lectura a partir de sílabas debido a que el niño tiene que esforzarse por reunir las letras en sílabas, esta práctica no logra que se perciba las características esenciales de la estructura de los fonemas de su propio idioma. Para estos autores el hecho de que un niño con una articulación correcta del lenguaje realice la lectura a partir de sílabas implica que el tiempo de enseñanza será mayor y puede provocar fatiga al unir una y otra sílaba.

Existe otra serie de investigaciones que proponen la enseñanza de la lectura y escritura dentro de un modelo secuencial, estos autores reconocen que el nivel silábico se desarrolla antes que el fonético.

Clemente y Domínguez (1999) menciona que dentro de la investigación sobre el desarrollo del conocimiento fonológico a nivel silábico o fonético se ha comparado el conocimiento de estos niveles en niños de diversas edades. Los resultados demuestran que los niños alcanzan conocimiento silábico antes que el conocimiento fonético, la mayoría de los niños de preescolar tenía pocas dificultades para identificar, aislar o segmentar una palabra en sílabas, mientras mostraban muchos problemas para realizar estas operaciones con los fonemas.

González (1996) realizó un estudio para conocer la influencia del conocimiento fonológico silábico y fonético en distintos momentos del aprendizaje de la lectura (6, 7 y 8 años). Los resultados muestran que tanto la conciencia silábica como la conciencia fonética influyen en la lectura, sin embargo, la influencia del conocimiento silábico es mayor a los 6 y 8 años y la del conocimiento fonético es superior a los 7 años, la autora atribuye estos datos a que la conciencia fonética se adquiere a partir de la instrucción en lectura, pero no ofrece una explicación acerca del porqué a los 8 años el conocimiento silábico otra vez adquiere relevancia.

Bradley (1988) señala que la segmentación silábica precede al contacto con el material escrito ya que en nuestra lengua la sílaba constituye una unidad de articulación

fácilmente aislable y que tiene una regularidad en la correspondencia entre las formas escritas y habladas (citado por González 1996).

Domínguez y Clemente (1993) proponen el desarrollo secuencial del análisis fonológico a partir de una serie de tareas que inicia con ejercicios donde se utilizan rimas, continuando con sílabas y finalmente con fonemas. De acuerdo con estas autoras la secuenciación de las tareas depende del nivel de complejidad, de menor complejidad a mayor complejidad.

Por otra parte, Ferreiro y Teberosky (1982) ofrecen una postura diferente, para estas autoras no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción entre fonemas, sino hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer. Por lo tanto, el punto fundamental es descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar y comprender la naturaleza de las hipótesis que ha generado el niño.

Un tema fundamental dentro de las ideas de Ferreiro y Teberosky (1982) es que incluso los niños no iniciados en el proceso de alfabetización han formulado hipótesis a partir de su acercamiento al ambiente urbano en el cual han encontrado textos escritos constantemente en juguetes, carteles, televisión etc., a partir de los cuales han buscado y encontrado regularidades lo cual les ha dado una idea acerca de la naturaleza de la escritura.

Faber (1990) revisa las teorías de análisis fonológico basadas en la idealización de que la cadena del habla está dividida en segmentos discretos, fonemas o fonos, y sugiere que, a partir de la evidencia proveniente de diversos estudios, los modelos basados en la sílaba y la estructura silábica podrían resultar más apropiados para describir las unidades básicas de la representación lingüística ya que algunos segmentos que representan las escrituras alfabéticas podrían no ser unidades naturales (citado por Signorini, 1998).

Como ya se ha mencionado el nivel de segmentación de la palabra elegida, que puede ser silábico o fonético, principalmente, definirá el volumen del contenido a asimilar. Los programas de enseñanza que parten del fonema tienen como ventaja que el volumen es

menor, ya que se parte de la unidad mínima del lenguaje por lo que el contenido de la enseñanza es de aproximadamente 22 fonemas para el idioma español. Ejemplo de este tipo es el método propuesto por Solovieva y Quintanar (2008) que es la adaptación al idioma español del método de enseñanza de Elkonin.

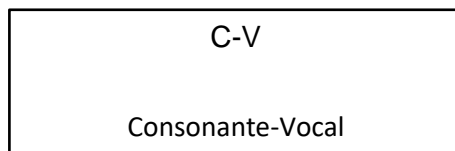
Cuando se utiliza como nivel de análisis la sílaba el volumen incrementa considerablemente, porque se tienen que considerar todas las posibles combinaciones silábicas que hay en la lengua que serían aproximadamente 23 sílabas directas, 13 grupos homosilábicos más las combinaciones indirectas y mixtas. Sin embargo, el contenido se reduce cuando se considera el aprendizaje de los distintos grupos y no como sílabas aisladas: sílabas directas, indirectas, grupos homosilábicos y grupos mixtos.

En el presente trabajo se inicia en la lectura a partir del nivel silábico por lo cual es relevante especificar el contenido de la enseñanza que se delimitará por la cantidad y tipo de sílabas.

Hay dos momentos en el programa de enseñanza el primero de ellos relacionado con el uso de sílabas directas y grupos homosilábicos y el segundo momento utilizando ya estrategias de análisis fonético para la introducción de sílabas indirectas y grupos mixtos.

De acuerdo con el orden en que aparecen las vocales y consonantes en las sílabas estas pueden estar divididas en directas, indirectas, homosilábicas y mixtas.

Las *sílabas directas* son las que se forman con un sonido consonante y una vocal en ese orden. En la lengua española se pueden encontrar veintitrés familias de sílabas directas B, C, D, F, G, J, K, L, M, N, Ñ, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y Z, LL y CH.



Dentro de las sílabas directas se presentan una serie de particularidades: a) Dígrafos, b) consonante inicial con doble significado fonológico y c) un mismo significado fonológico para varios grafemas. A continuación, se explicarán cada una de estas particularidades.

- a) Los dígrafos se forman a partir de dos signos gráficos consonantes que evocan un único sonido. Las familias de sílabas que contienen dígrafos son las siguientes: “Ll”, “Qu” “Ch” y “Gu”.
- b) Las sílabas directas donde la consonante inicial tiene doble significado fonológico se caracterizan por que la consonante puede evocar a dos sonidos diferentes y esto dependerá de la vocal que lo acompañe, se compone de las familias de la C y G.

El sonido del grafema C es relativo dependiendo de la vocal que la acompañe, si a la **C** se le agregan la continuación las vocales **a, o, u**, la **C** tendrá un sonido “**K**”. Cuando se le agregan las vocales **e** o **i**, la **C** tendrá el sonido de “**S**”.

C + a + o + u = “K”

C + e + i = “S”

Una situación semejante ocurre con el grafema **G** cuando se le agrega la **e** o **i**, **ge** y **gi**, el grafema evoca al fonema “**J**” y cuando es seguida de **a, o** y **u**, **ga, go** y **gu**, evoca al fonema “**G**”. Las sílabas **gue** y **gui** además tienen otra particularidad: están acompañadas por la vocal **u** la cual no evoca un sonido, pero permite que se evoque el sonido “**G**” con esas vocales.

G + a, + ue, + ui, + o, + u = “G”

G + e, + i = “J”

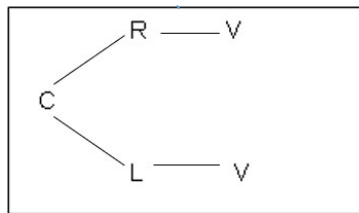
- c) Además se encuentran sílabas directas con el mismo significado fonológico, es decir, dos o más grafemas consonánticos evocan a un mismo sonido, en esta caso están las letras b- v, q- k-c, z-s-c y j-g

Figura 4

Sílabas con un mismo significado fonológico

S-Z-C			B-V		C-Q-K			LL-Y		J-G	
Sa	Za		ba	va	ca		Ka	lla	Ya	Je	Ge
Se	Ze	Ce	be	ve		que	ke	lle	Ye	Ji	Gi
Si	Zi	Ci	bi	vi		qui	ki	lli	Yi		
So	Zo		bo	vo	co		Ko	llo	Yo		
Su	Zu		bu	vu	cu		Ku	llu	Yu		

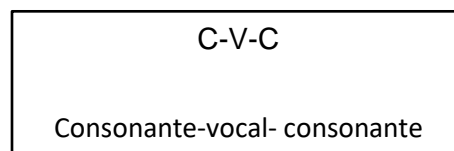
Los *grupos homosilábicos* se forman con una consonante, después otra consonante que puede ser R o L y finalmente una vocal.



Hay 12 combinaciones homosilábicas que son: BR, BL, CR, CL, DR, FR, FL, GR, GL, PR, PL y TR.

En relación con la familia de sílabas de la letra “k” solo se encontró una palabra en el diccionario con el grupo homosilábico KRI Krill que se refiere a una orden de pequeños crustáceos. La familia de la “S” se encuentran en pocas palabras de origen inglés como slogan, slalom etc.

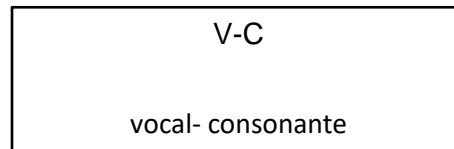
Los *grupos mixtos* están formados por la secuencia consonante, vocal, consonante. Para fines del programa de enseñanza se representan como una sílaba directa (C-V) más un sonido consonántico por lo cual existen tantas sílabas heterosilábicas como directas es decir serían 23 familias. Los sonidos consonánticos que se agregan son B, C, L, M, R, N, S



Por ejemplo, dentro de la familia de sílabas de la letra “L” si agregamos el sonido consonántico “S” las sílabas resultantes serían las, les, lis, los, lus.

Las *sílabas indirectas* se forman cuando a la consonante le antecede una vocal (o una sílaba directa), los grafemas consonánticos con los que forman este tipo de sílabas son B, C, L, M, R, N, S.

La presente clasificación y recopilación de sílabas representan el contenido a asimilar en



el programa de enseñanza que está compuesto aproximadamente por 36 sílabas considerando los grupos de sílabas directas y grupos homosilábicos y 7 sonidos consonánticos para las sílabas directas y mixtas.

Respecto a la secuencia con la cual se presentan los diferentes tipos de sílabas o fonemas en los programas de adquisición de lecto-escritura hay algunas consideraciones que se deben de tomar en cuenta, estos se exponen a continuación.

1.- Articulación del lenguaje

Para introducir un grupo o familia de sílabas de un fonema el niño tiene que articular el fonema de forma correcta. Si el niño no puede articular en forma adecuada, primero se corrige la articulación del fonema y posteriormente se introduce en la lectura y escritura del grafema correspondiente.

2. Uso común en la lengua

Se prioriza la introducción de sílabas que tienen un uso más frecuente en la lengua del niño, lo que permitirá incluir un mayor número de palabras en el programa.

En el caso de los grafemas que evocan a un mismo sonido se debe de introducir primero el de mayor uso. Por ejemplo, respecto a B y V se introduce primero B.

Es conveniente evitar la introducción sucesiva de grafemas de cercanía por imagen visual y cercanía articulatoria.

3. La presentación de los diferentes tipos de sílabas se realiza considerando su ubicación dentro de palabras con un significado claro para el niño.

Para la realización del programa de enseñanza se utilizaron diversas técnicas retomadas de tres principales métodos. Método Antidisléxico para el Aprendizaje de la Lectoescritura (Jiménez, 1995), Método práctico para la formación lectora (Solovieva y Quintanar, 2008) y lectoescritura constructiva (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1985)

De cada uno de los tres métodos antes mencionados se retoman los elementos específicos propuestos por cada uno de los autores y se engloba en un proceso de lectoescritura en un plano materializado. Es necesario aclarar que se hicieron algunas modificaciones a las propuestas originales así mismo se combinaron dichos elementos en un mismo proceso.

Del método Antidisléxico para el aprendizaje de la lectoescritura se retoma el uso de la ficha cinematográfica, la ficha generativa, renglón modificado y las fichas de lectura. Del método práctico para la formación lectora se retoma específicamente el análisis fonético materializado y el uso de puntos clave. Finalmente, de la lectura constructiva se retoma el uso de sílabas móviles. Cada uno de los elementos mencionados con anterioridad se explicará detalladamente a lo largo de este escrito.

Capítulo 4. Método

Para la presente investigación se utilizó un diseño experimental de estudio de caso A-B. Este tipo de estudio consiste en establecer la línea base A, donde se realiza la evaluación del estado inicial y la línea B, describe las fases con tratamiento diferenciadas (Montero y León, 2006).

Participante

Se trata de un niño de 8 años y 1 mes de edad que re-cursa el segundo grado de primaria en escuela pública regular, al que se llamará Mario. Es diestro, con articulación del lenguaje correcta, postmaduro de 42 semanas de gestación, la madre presentó hipertensión durante las últimas 6 semanas.

Proviene de una familia con un nivel escolar y económico bajo. Algunos de sus familiares presentan o presentaron diferentes tipos de dificultades, entre ellos se encuentra su padre que presenta parálisis cerebral parcial, su tía que presentó problemas de aprendizaje y adquirió la habilidad para leer y escribir hasta los 10 años con apoyo psicológico, su primo hermano que presenta discapacidad intelectual y su prima hermana que presenta dificultades para el aprendizaje en la lectoescritura y aritmética.

Mario asistió 3 años a preescolar, desde el primer grado de preescolar la madre observó dificultades motrices. Por ejemplo, notó que el niño no podía agarrar con facilidad el lápiz para colorear, por lo que comentó las dificultades a su profesora. Sin embargo, en ese momento, la profesora no consideró que el niño tuviera alguna dificultad por lo que no se le brindó una atención. A los 5 años Mario recibió atención de un psicólogo en un centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) durante dos meses, el tratamiento fue interrumpido porque el psicólogo dijo especializarse en otro tipo de problemas y recomendó llevar al niño a un Centro de Rehabilitación e Integración Social (CRIS). En este último recibió atención durante seis meses, sin embargo, el psicólogo mencionó que no podía seguir con el caso porque no se observaba un progreso, además sugirió llevarlo con un psiquiatra. Cuando Mario tenía 6 años la madre decidió llevarlo con un psicólogo particular con quien asistió durante tres meses, pero interrumpió el tratamiento al no poder pagar su costo.

Finalmente, la profesora de segundo grado primaria, cuando Mario tenía 8 años, lo canaliza a la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Tamaulipas (CUAS-T) en el Programa de Atención al Bajo Rendimiento Escolar (PABRE), en el cual recibió atención psicoeducativa durante dos años y medio.

Al ingresar a la clínica la madre reporta que aún no aprende a leer y escribir ya que se le olvidan frecuentemente las letras. La profesora reporta que el niño no ha tenido un avance respecto a sí mismo y a los demás niños, por lo que considera que presenta dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, así como en el reconocimiento de símbolos.

La madre y la profesora reportan que el niño no termina las tareas asignadas durante las clases, las cuales, realiza en compañía de la profesora y son diferentes a las realizadas por sus compañeros, las tareas realizadas en casa las realiza con el apoyo de su madre o de su abuela. Su comportamiento en el aula es referido tanto por la madre como por su profesora como un niño solitario, sin amigos y frecuentemente agredido por sus compañeros.

Escenario

La aplicación se llevó a cabo en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Tamaulipas ubicada en 4^{ta} Avenida, s/n. Colonia Tamaulipas, Nezahualcóyotl, Estado de México.

El programa de intervención se aplicó durante las sesiones de práctica supervisada del área de Psicología educativa dos veces por semana, cada sesión con una duración de una hora. Antes de iniciar la aplicación la madre y tutora del menor firmo el consentimiento informado.

Evaluación inicial

Se realizó una evaluación inicial de la escritura con una duración de 4 sesiones, posteriormente se realizó el análisis cualitativo de sus ejecuciones para identificar el estado funcional de los factores neuropsicológicos que participan en la lectoescritura, así como el estado de conformación de los eslabones de la acción de la escritura y lectura.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para realizar la valoración inicial. Para la evaluación del estado funcional de los factores neuropsicológicos se utilizó la Evaluación Neuropsicológica Breve Infantil (Quintanar y Solovieva, 2009) y para la evaluación de la acción de la lectura y escritura se utilizó la Evaluación Informal de Lectoescritura (Buenrostro, 2004) y la Prueba Monterrey (Gómez-Palacio, Guajardo, Cárdenas y Maldonado, 1981). Para la exposición de los resultados de la valoración inicial las características de las pruebas se incluirán junto con la ejecución para permitir la comprensión de los resultados.

Evaluación neuropsicológica infantil breve

La evaluación neuropsicológica infantil consta de siete subpruebas que son: integración cinestésica, organización secuencial de movimientos y acciones, retención y evocación audio verbal, integración espacial, regulación y control, retención visual y formación de imágenes objetales e integración fonemática. A continuación, se muestran las observaciones de la prueba. Ver protocolo de respuestas en anexo 1.

Tabla 2

Análisis cualitativo de Mario en cada subprueba.

Subprueba	Observaciones
Análisis y síntesis cinestésico	Dificultades para ejecutar actividades que incluyen la reproducción de posiciones con la mano cuando tiene que alternar posiciones (sustitución por cercanía e imposibilidad). Facilidad para el reconocimiento táctil de los objetos. Percepción y producción correcta en los sonidos de los pares de fonemas que son cercanos por punto y modo de articulación (L-N, M-B y R-S.) Producción desorganizadamente la secuencia de sílabas

Organización secuencial de movimientos y acciones	Dificultades para pasar de un movimiento a otro en el dibujo. Dificultades para intercalar movimientos con manos y dedos
Retención y evocación audio-verbal (involuntaria y voluntaria)	Sustitución de una palabra por otra. Modificación de una serie por una frase con palabras más comunes. Trata de darle un significado a la serie. Dificultades para evocar de forma voluntaria, voluntaria y con interferencia.
Integración espacial	Percibe y reproduce correctamente las posiciones de los números. Dificultades para reproducir las letras en su posición correcta Dificultad para finalizar la tarea de escritura de letras. Trazo marcado. Dificultades en la comprensión del lenguaje oral que señala posiciones
Regulación y control	El niño muestra respuestas impulsivas ocasionales.
Retención visual y formación de imágenes objetales	Pobreza en los dibujos Ausencia de elementos significativos del dibujo (manos, pies, ojos, boca, etc.) Reconocimiento táctil de los objetos cotidianos
Integración fonemática	Reproducción desorganizada de las secuencias. Distinción entre los fonemas por oposición fonemática en los rasgos: blando-duro (n-ñ) (r-rr) . Dificultades para discriminar el rasgo sordo-sonoro en palabras y en el fonema aislado. Símbolo si lo puede distinguir.

Las dificultades presentadas en las diferentes subpruebas sugieren un desarrollo funcional insuficiente de los factores neuropsicológicos de evocación audioverbal, organización secuencial de movimientos y acciones y programación y control.

Evaluación Informal de la lectoescritura

Para la evaluación de la acción de la lectura y escritura se utilizó el EILE (Evaluación Informal de Lectoescritura) que consta de cuatro subpruebas que son el dictado, lectura, copia y la comprensión de un texto. A partir de dicha evaluación se pretende analizar los eslabones fuertes y débiles de la actividad de la lectura.

Dictado

Se le aplicó un dictado de 6 palabras con diferente composición silábica que fueron sope, loma sábado, arete, pluma y barco. A continuación, se muestran la tabla de resultados que incluye el esquema representativo de la palabra, con orden numerado, esto únicamente con el fin de que se pueda observar el orden en el que el niño realiza la escritura y se resaltan los fonemas que el niño reconoce auditivamente y reproduce gráficamente. Las letras en azul corresponden a la letra que se incluyen en la palabra y las letras de rojo se refieren a los elementos que el niño agrega que no tienen correspondencia con la palabra dictada.

Tabla 3

Ejecución de Mario en la tarea de dictado de palabras.

Palabra	Ejecución	Observaciones de resultados								
Sope		<p style="text-align: center;">S2P</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="color: blue;">s</td> <td style="color: red;">2</td> <td style="color: blue;">P</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="color: green;">1</td> <td style="color: green;">2</td> <td style="color: green;">3</td> <td style="color: green;">4</td> </tr> </table> <p>Reconoce el primer sonido consonante “s” después reproduce una pseudo-letra 2. Después, reproduce correctamente el tercer sonido consonántico “p”. No escribe ningún sonido vocal</p>	s	2	P		1	2	3	4
s	2	P								
1	2	3	4							
Loma		<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="color: blue;">o</td> <td style="color: blue;">l</td> <td></td> <td style="color: blue;">a</td> </tr> <tr> <td style="color: green;">2</td> <td style="color: green;">1</td> <td style="color: green;">3</td> <td style="color: green;">4</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Ola</p> <p>Percibe y reproduce gráficamente el fonema consonante “l” y los sonidos vocales o y a.</p>	o	l		a	2	1	3	4
o	l		a							
2	1	3	4							

Sábado		<p style="text-align: center;">Scoi</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>s</td> <td>c</td> <td>o</td> <td>i</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> </table> <p>Reproduce correctamente el sonido de una consonante (S) al inicio de la palabra. y posteriormente escribe los grafemas c, o, i, los cuales no tienen correspondencia con la palabra dictada. Escribe cuatro grafemas para una palabra de seis fonemas.</p>	s	c	o	i			1	2	3	4	5	6
s	c	o	i											
1	2	3	4	5	6									
Arete		<p style="text-align: center;">Aer</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>a</td> <td>e</td> <td>R</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Escribe el sonido vocal "a" al inicio de la palabra y la sílaba "re" invertida</p>	a	e	R			1	3	2	4	5		
a	e	R												
1	3	2	4	5										
Pluma		<p style="text-align: center;">uana</p> <p>Para la palabra pluma reproduce la u y el fonema final "a".</p>												
Barco		<p style="text-align: center;">aoBlo</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>a</td> <td>o</td> <td>B</td> <td>l</td> <td>o</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Escribe los grafemas "a, b" en orden incorrecto y el fonema vocal final "o".</p>	a	o	B	l	o	1	2	3	4	5		
a	o	B	l	o										
1	2	3	4	5										

Se puede observar que el niño escribe las palabras de cuatro fonemas con tres grafías y las palabras de 4 o más fonemas generalmente los escribe con 4 o más grafías, es decir el niño puede observar que algunas palabras tienen una longitud más amplia y esto lo puede representar gráficamente en la mayoría de las ocasiones. Además, puede percibir y reproducir el fonema L, S, P y R.

El niño utiliza mayúsculas y minúsculas de forma indiferenciada. Mario ha cursado más de dos años en la escuela primaria y parece que aprendió a reproducir este tipo de letra, sin embargo, no aplica las reglas ortográficas para su uso. Esto se puede observar en el dictado de la palabra barco (aoBlo) donde utiliza una mayúscula en medio de una palabra, en la palabra arete (aeR) donde utiliza mayúscula al final y más adelante se

muestra en la prueba de Monterrey donde escribe palabras completas con mayúsculas. La incapacidad de seguir las reglas ortográficas se relaciona con déficit funcional en el factor de control y regulación.

En las dos primeras palabras se observa que el niño escribió la letra inicial sobre el renglón, pero a partir de la segunda su escritura va descendiendo al renglón inferior. Este tipo de dificultad se relaciona con debilidad en el factor perceptivo analítico.

Lectura

La acción de la lectura se desarrolla de manera parcial, de tal manera que el niño solo tiene conocimiento acerca de pocos fonemas y grafemas del idioma castellano. Identifica la consonante S y ocasionalmente L y R, también identifica las vocales A, O, E, I. Al momento de leer la palabra solo emite los sonidos de las letras que reconoce, sin embargo, en algunas palabras lo que dice no concuerda con la palabra escrita, por ejemplo en el caso de la palabra ``doctor'' Mario dice "cama".

El niño solo presta atención a las primeras palabras que se le señalan diciendo alguna sílaba que se relaciona con una vocal o consonante de la palabra, sin embargo, conforme va avanzando deja de prestarles atención y contesta sílabas o palabras al azar. Se muestra los resultados de la lectura de palabras en la tabla 4.

Tabla 4.

Ejecución en la lectura de palabras

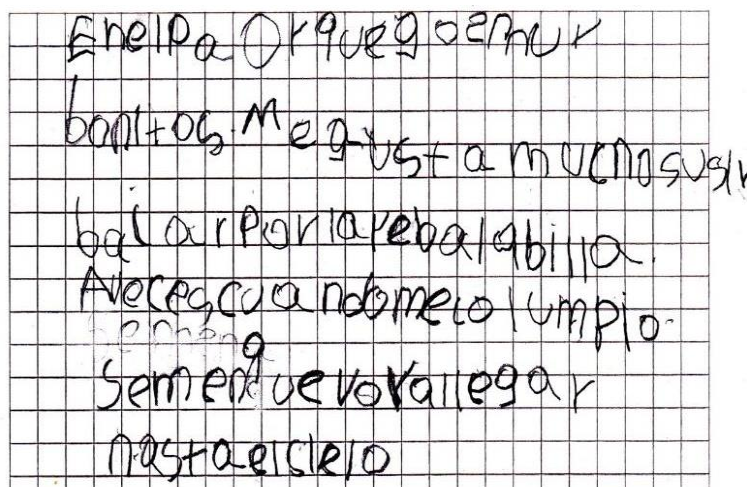
Palabra	Lectura en voz alta
Vaso	La
Foto	Bo
Cama	Ta
Isla	Sa
Mío	Ma
Broma	Ma
A partir de esta palabra el niño ya no intento leer ninguna palabra	
Doctor	Cama
Enfermo	Papa

Copia

La copia del texto realizada por el niño es ininteligible, a primera vista, al leer con detalle se pueden observar las características de la copia. La reproducción de los signos gráficos es de gran dificultad para el niño. A continuación, se muestra la ejecución del niño en dicha subprueba (Ver. Figura 5).

Figura 5

Ejecución de la copia.



En el parque hay juegos muy bonitos. Me gusta mucho subir y bajar por la resbaladilla. A veces cuando me columpio, se me hace que voy a llegar hasta el cielo.

En la tabla 4 se muestran los errores en la escritura y los factores implicados.

Tabla 4

Tipos de errores en la escritura.

Tipo de error	Observación	Debilidad en el factor
Cambio de una letra por otra por su similitud gráfica	nasta (hasta) muchos (nuchos)	Análisis visual
No marca límites entre una palabra y otra	La mayor parte de las palabras las escribe sin espacio alguno.	Regulación y control
No escribe las letras sobre un mismo renglón.	Su escritura descende al renglón inferior	Perceptivo analítico
Inversiones	J invertida (bajar)	Perceptivo analítico

	D invertida (rebalabilla) Y invertida (voy) S invertida(go2)	
Omisiones y sustituciones	Realiza varias omisiones como: "hay j" ``rebalabilla" omitíó la palabra ``hace``	Regulación y control Retención visual
Trazo fuerte y poco fluido		Organización secuencial de movimiento y acciones
No hay una relación proporcional entre el tamaño de las letras	Las mayúsculas son del mismo tamaño que las minúsculas. Así mismo los grafemas como la L son del mismo tamaño que las consonantes	Perceptivo global

Las dificultades presentadas en las diferentes subpruebas sugieren un desarrollo funcional insuficiente de los factores neuropsicológicos en organización secuencial de movimientos y acciones, integración espacial y programación y control.

Prueba Monterrey




A continuación, se muestran los resultados de la prueba de Monterrey respecto a las subpruebas que evalúan las nociones elementales de la lengua escrita a nivel de la oración y la palabra escrita.

1) Noción gramatical de una oración escrita

El aplicador escribe la oración "EL NIÑO SUBE LA ESCALERA" en una hoja en blanco sin renglones con letra mayúscula, grande y clara.

Tabla 5

Respuestas en la Subprueba “Noción gramatical de una oración”

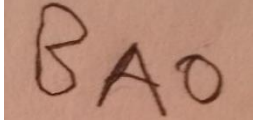
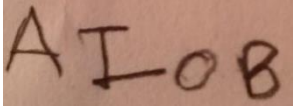
Aplicación	Respuesta
El aplicador indica: <i>Aquí yo escribí el niño sube la escalera. ¿Qué escribí?</i>	El niño responde “ <i>El niño sube la escalera</i> ”
<i>¿Dirá escalera en alguna parte?</i>	<i>El niño responde sí y lee toda la oración e indica con su dedo que al final de la oración dice ESCALERA</i> <i>EL NIÑO SUBE LA ESCALERA</i> 
<i>¿Me puedes decir todo junto qué es lo que dice?</i>	“ <i>El niño subió la escalera</i> ”
<i>“¿En alguna parte de aquí dirá SUBE?”</i>	El niño responde sí y señala la palabra sube. <i>EL NIÑO SUBE LA ESCALERA</i> 
<i>“¿Me puedes decir todo junto qué es lo que dice?”</i>	“ <i>El niño subió a la escalera</i> ”
<i>“¿En alguna parte de la oración dirá EL?”</i>	El niño lee “ <i>El niño sube la escalera</i> ” y dice “aquí” señalando el grafema “E” de la palabra “Escalera” <i>EL NIÑO SUBE LA ESCALERA</i> 
<i>“Si nosotros quisiéramos que la oración dijera “EL NIÑO BAJA LA ESCALERA ¿Qué tendríamos que hacer?”</i>	Mario responde “ <i>Escribir, EL NIÑO BAJA LA ESCALERA, poner letras y escribir</i> ”

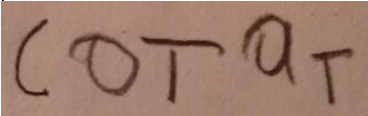
Noción de la palabra escrita

Para evaluar la noción de la palabra escrita a partir de un dictado de tres palabras, venado, venadito, gaviota. A continuación, se muestra la ejecución.

Tabla 6

Ejecución en la Subprueba “Noción de la palabra escrita”

Palabra	Ejecución	Observaciones
Venado	 <p>VE NA DO</p> <p>El niño señala con su dedo y la lee como “veee, naaaa, dooo</p>	<p>Escribe con letras mayúsculas</p> <p>Escribe tres grafemas para una palabra de tres sílabas, al leer identifica cada grafema con una sílaba.</p>
Venadito	 <p>-“Ahora, con tu dedito, la vas a leer despacito? El niño señala con su dedo y dice “veee, naaaa, dooo -“¿Qué tenías que escribir?”? El niño responde “VENADO...haaa, no...VENADITO</p>	<p>No hay correspondencia entre los grafemas que escribe y la palabra dictada.</p> <p>Escribe Cuatro grafemas para una palabra de 4 sílabas.</p> <p>El niño parece percibir que la longitud de la palabra venadito es más grande que la de venado.</p> <p>El niño se confunde al recordar que palabra tenía que escribir</p>

Gaviota	 <p>-“Ahora, con tu dedito, la vas a leer despacito?”</p> <p>El niño señala con su dedo y dice “GAVIOTA”</p>	El niño escribe la palabra con 5 grafías
---------	---	--

A partir de la ejecución en las subpruebas se puede decir que Mario se encuentra en el estadio lingüístico un niño global del tipo lingüístico, busca el ajuste de fronteras. Está en transición para ser silábico, pero se consigna como global lingüístico, es decir, el grafema “B” represento la sílaba “VE”, el grafema “A” representar la sílaba “NA” y finalmente, el grafema “O” representó “DO”. Con ello, se inicia el descubrimiento de la relación que existe entre los textos y los aspectos sonoros del habla, su reflexión al respecto lo lleva a pensar que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba realmente. Utiliza el valor sonoro silábico estable, es decir, utilizando ya la convencionalidad impuesta para la escritura de cada letra, en este caso, ya las vocales y las consonantes correspondientes a las que se emplean para escribir las palabras, es decir, Uriel ya ha empezado a utilizar la convencionalidad, las reglas impuestas para el sistema de escritura

Intervención

El presente programa retoma técnicas de tres métodos diferentes. Estos métodos son la lectoescritura constructiva (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1985), el método práctico para la formación lectora (Solovieva y Quintanar, 2008) y el Método Antidisléxico Para el Aprendizaje de la Lectoescritura (MAPAL) (Jiménez, 1995). Es necesario aclarar que se hicieron modificaciones a las propuestas originales, así mismo, se combinaron dichos elementos en un mismo proceso.

Del método práctico para la formación lectora se utiliza el análisis fonético materializado y el uso de puntos claves para la escritura. La primera técnica se utilizó como medio para la representación esquematizada de la palabra a nivel silábico y los puntos clave como orientador espacial para el trazado de las letras.

Del MAPAL se retoma la proyección de la ficha cinematográfica, presentación de la ficha generativa, el uso del renglón modificado y las tarjetas concepto-imagen. Las primeras dos actividades se utilizaron como facilitadores para la recuperación del correspondiente fonológico y gráfico. El renglón modificado se utilizó para facilitar la ubicación espacial de las letras.

De la lectoescritura constructiva se utilizó una técnica denominada “dictado constructivo”. Esta técnica consiste en que el niño utilice tarjetas con los grafemas para formar las palabras. En el presente trabajo se utilizaron sílabas móviles. Esto facilita la formación de la palabra, ya que permite que el niño se concentre en la recuperación del correspondiente gráfico y la secuenciación en la formación de la palabra, liberando la actividad de la parte motora.

Objetivo

El presente trabajo expone un programa dirigido a la adquisición de la lectoescritura que permita a Mario superar las dificultades que presenta.

El proceso de formación de la lectoescritura fue dividido de acuerdo con los diferentes tipos de sílabas y a su similitud en la Base Orientadora de la acción en las siguientes fases.

- Fase 1: Sílabas directas con análisis fonológico
- Fase 2: Formación de palabras con sílabas directas y homosilábicas
- Fase 3: Formación de palabras con sílabas indirectas y mixtas
- Fase 4. Automatización de la lectura y escritura

A continuación, se expondrá para cada actividad el objetivo que persigue, el material y finalmente el proceso aplicado.

Fase 1: Sílabas directas con análisis fonológico parcial (sílabas iniciales de las palabras)

Durante la fase 1 se utilizaron 3 tipos de actividad para la enseñanza:

1.1 Presentación de familias de sílabas por medio de la ficha cinematográfica y ficha generativa de familia de sílabas.

1.2 Análisis fonológico.

1.3 Lectura y escritura de palabras mediante dictado constructivo.

El proceso es cíclico, para cada familia de sílabas se realizan las actividades antes mencionadas. A continuación, se describe cada una de las actividades de la fase I.

1.1 Presentación de familias de sílabas

Los objetivos de enseñanza aprendizaje que se pretenden introducir mediante la presentación de familias de sílabas se enlistan a continuación.

- Que el niño conozca el principio generalizado para las sílabas directas: una sílaba directa se forma al unir una consonante seguida de una vocal.
- Que el niño conozca uno de los puntos de orientación y control más importantes que utilizará durante las etapas iniciales de asimilación (material y perceptivo). Este punto se refiere a que la palabra e imagen generativa evoca un sonido consonántico que, al unirse con cada una de las vocales, en orden a e i o u, forman una familia de sílabas.
- Que el niño forme la organización secuencial de movimientos básicos para escribir las letras.

- Que el niño pronuncie las sílabas en concordancia con los grafemas correspondientes.

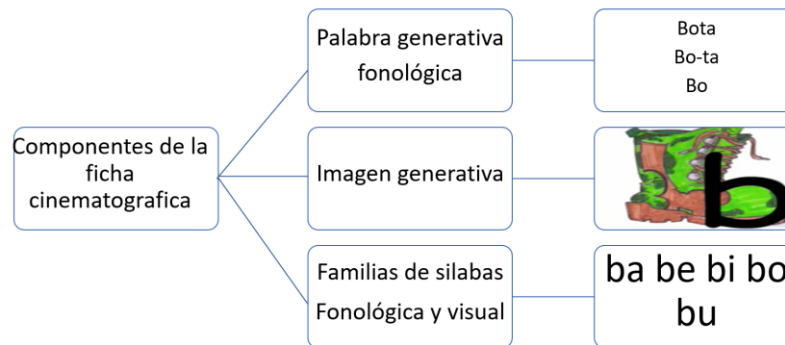
Materiales

Ficha cinematográfica

La ficha cinematográfica consiste en un video que muestra la formación de una familia de sílabas. Este video, tiene una duración aproximada de dos minutos durante los cuales se presenta, de manera auditiva y visual, la palabra e imagen generativa de la familia de sílabas, con la letra inicial apareciendo sobre la imagen.

Figura 6

Componente de la ficha cinematográfica.



La imagen generativa de la familia de sílabas consiste en la imagen de una palabra, que en su forma tiene una similitud con la letra inicial de la palabra, permitiendo que la letra “salga” de la forma de la imagen.

La palabra generativa, cuya letra inicial corresponde a la familia de sílabas, se pronuncia al inicio completa, seguida de su segmentación en sílabas, para disminuir el volumen desde la segunda sílaba y quedar solo con la sílaba inicial.

Después aparecen secuencialmente las vocales para formar la familia de sílabas.

En la figura 7 se muestra un ejemplo de la secuencia en la exposición del video.

Ficha generativa

La ficha generativa consiste en una tarjeta que presenta en su cara anterior la imagen generativa de la familia de sílabas que tiene sobre impresa la letra correspondiente a la familia de sílabas y, en la parte posterior, se encuentran la consonante y las sílabas escritas correspondientes. Básicamente presenta el mismo contenido a asimilar que la ficha cinematográfica, pero esta ficha está diseñada para ser manipulada por el niño.

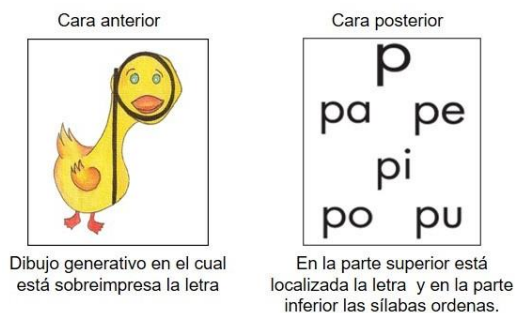
Figura 7

Secuencia de exposición de la ficha cinematográfica.



Figura 8

Ficha generativa

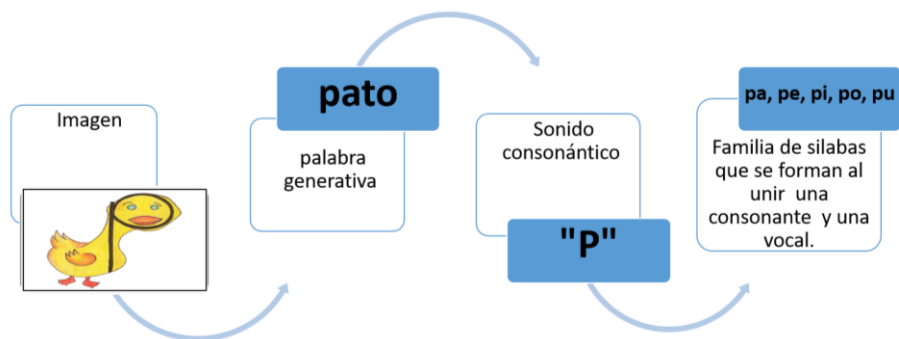


La ficha generativa permite que el niño, a partir de una imagen generativa, evoque una palabra y de esa palabra el sonido inicial consonántico que al unirse a cada una de las

vocales formará las sílabas de la familia. En la forma desplegada las operaciones con la ficha se realizan de forma materializada. Por ejemplo, para buscar una sílaba el niño observa la imagen, dice la palabra generativa en voz alta, voltea la ficha, señala por sí solo o con apoyo, cada una de las sílabas al mismo tiempo que las va señalando (Pato, pa, pe, pi, po, pu).

Figura 9

Funcionamiento de la ficha generativa



Mantener el mismo orden en la secuencia de presentación de las vocales (a, e, i, o, u), en todas las familias, le permite al niño tener una referencia fija para las familias de sílabas, de tal manera que puede tomar otra ficha e identificar qué sílabas se encuentran en esa familia a partir del proceso estereotipado que ha asimilado.

Procedimiento

Presentación de la familia de sílabas

1. Presentación de la actividad: Se le explica al niño que a continuación se reproducirá un video acerca de un grupo de sílabas para que las conozca. Se le proporcionan las instrucciones generales (repetir en voz alta las sílabas y contornear las letras).
2. Presentación del vídeo. Se reproduce el video, el niño pronuncia las sílabas y contornea las letras, En los ensayos iniciales el psicólogo puede mostrar el procedimiento pronunciando y contorneando las letras antes.
3. Presentación de la ficha generativa. Se le muestra la ficha generativa diciendo en voz alta la palabra generativa y la familia de sílabas, que el niño irá repitiendo.

Esta acción es introductoria al objeto de asimilación, razón por la cual no es relevante que se automatice ni que su exposición se presente reiteradas veces, una exhibición es suficiente. En las primeras familias de sílabas se enfatizan y ejemplifican las acciones a seguir al ver el video, a partir de la tercera familia estas indicaciones serán un recordatorio.

No se considera relevante mencionar el nombre de las letras durante el proceso de enseñanza ya que no es condición necesaria para que el niño adquiriera la habilidad para leer y escribir.

La ficha generativa y cinematográfica, en conjunto, pueden ayudar a la superación del déficit en la retención audio verbal y retención visual ya que permite la recuperación y asimilación de la imagen visual de las letras y su correspondiente fonológico.

1.2 Análisis fonológico parcial y correspondencia gráfica

Los objetivos que se persiguen mediante el análisis fonológico silábico son:

- Que el niño reconozca la sílaba como unidad fonológica dentro de la palabra.
- Que el niño identifique la correspondencia grafema-fonema de las sílabas que se están estudiando.
- Que el niño reconozca de manera fonológica y gráfica la sílaba inicial de la palabra.

Materiales

Fichas generativas,

Se utilizan las fichas generativas, presentadas en la actividad 1.1, como medio orientador y de control si el niño lo requiere.

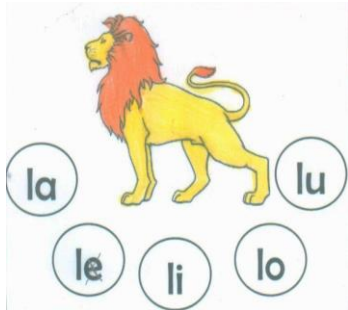
Lámina de reconocimiento de la sílaba inicial

El análisis fonológico se aplica a actividades típicas que implican el uso de sílabas escritas de una familia de sílabas e imágenes de palabras que inician con alguna de estas sílabas. El objetivo es localizar la sílaba inicial de la imagen, y a la inversa localizar todas las imágenes que inician con la sílaba escrita. De esta forma, se utilizan dos tipos

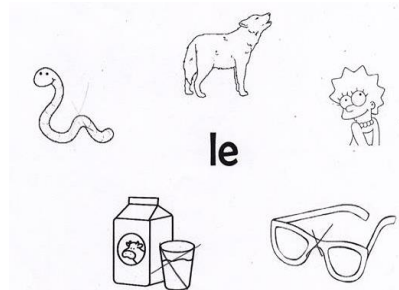
de láminas: a) incluyen una imagen y la familia de sílabas correspondiente a la sílaba inicial de la imagen; b) contienen una sílaba impresa e imágenes, donde algunas evocan palabras que inician con esa sílaba y otras con las demás sílabas de la familia en estudio. A continuación, se muestran ejemplos del material utilizado

Figura 10

Láminas de identificación de sílaba inicial



Lamina A. *Identificación de sílaba inicial*



Lamina B. *Identificación de palabras*

Procedimiento

Identificación de la sílaba inicial de una palabra

1. Presentación de la lámina "A" Se solicita al niño que identifique y diga en voz alta el objeto que está representado en el dibujo.
2. Segmentación silábica. El niño silabea la palabra. Inicialmente el psicólogo acompaña al niño silabeando la palabra.
3. Reconocimiento fonológico de la sílaba inicial. Se le solicita al niño que identifique la sílaba inicial de la palabra.
4. Identificación gráfica de la sílaba. Se le solicita al niño que tache la sílaba inicial. Puede consultar la ficha generativa, si es necesario.

Identificación de palabras que inicien con una sílaba específica.

1. Presentación de la lámina "B". Se le muestra el material y se le solicita que observe la sílaba colocada al centro. Se le solicita al niño que identifique su correspondiente fonológico, si es necesario puede consultar su ficha generativa.

2. Identificación de los objetos. Se le pide al niño pronunciar en voz alta los nombres de los objetos colocados alrededor
3. Identificación de palabras que comiencen con la sílaba especificada. Se le solicita al niño que marque todas las palabras que comiencen con la sílaba especificada.
4. Verificación fonológica. Posteriormente, el psicólogo pronuncia la sílaba especificada y los objetos junto con el niño, brindando retroalimentación con relación a la ejecución.

1.3 Lectura y escritura constructiva

Para la práctica de la lectura y escritura se utilizan las familias de sílabas que se hayan introducido previamente. Para iniciar esta actividad se necesita, como mínimo, la inclusión de dos familias de sílabas.

Los objetivos que se persiguen mediante la escritura constructiva y lectura son:

- Que el niño pueda leer y escribir palabras de dos o tres sílabas con la asistencia necesaria.
- Que el niño tenga puntos orientadores que le permitan acceder a la correspondencia fonológica y gráfica de las sílabas
- Que el niño tenga puntos orientadores que le permitan formar la palabra en la secuencia correcta.
- Que el niño pueda escribir letras en la posición adecuada dentro del renglón.

Materiales

Para la actividad de lectura y escritura se utilizan las tarjetas concepto-imagen y la ficha generativa. Para la escritura se requieren además las sílabas móviles, hojas de renglón modificado y flecha. A continuación, se describen los materiales, antes mencionados, y posteriormente los procedimientos.

Ficha generativa,

Se utilizan como material de apoyo las fichas de las familias de sílabas asimiladas en las actividades anteriores.

Tarjetas concepto-imagen

Son tarjetas en las cuales el niño podrá observar en la cara anterior una imagen que representa un concepto y en la cara posterior el concepto escrito con letra Century Gothic o comic sans. Se utiliza esta fuente debido a que es similar a la letra script.

Figura 11

Tarjetas concepto imagen.

Cara anterior

Cara posterior

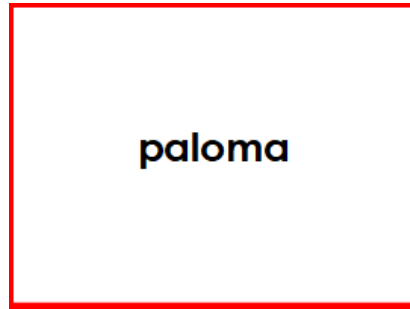


Imagen representativa del concepto

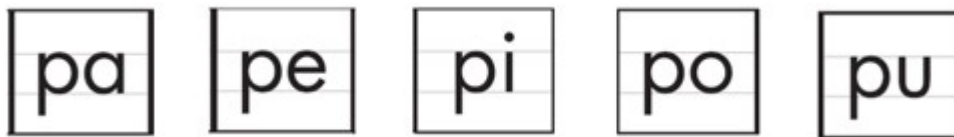
Concepto escrito

Silabario móvil

Se utilizó el silabario móvil con las sílabas impresas sobre renglón modificado.

Figura 12

Sílabas con renglón modificado



Flecha

Sobre un cartón blanco se presenta impresa una flecha, que servirá como indicador de la dirección de la escritura. El punto rojo marca el inicio de la palabra y la punta de la flecha la dirección en la cual debe continuar y finalizar la formación. Ante cualquier inversión o desorden durante el proceso de formación o lectura de la palabra, se señala la flecha para recordarle la dirección de formación.

Figura 13

Flecha

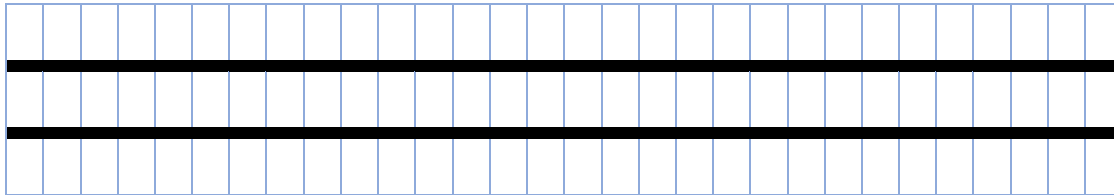


Hojas con renglón modificado

Las hojas con renglón modificado se utilizarán para escribir las palabras formadas. Este tipo de renglón consta de un espacio dividido en tres tercios, separados estos por dos gruesas barras. Por encima de esas dos gruesas rayas quedan dos renglones superior e inferior, que se utilizan para colocar las letras que sobresalgan del renglón medio.

Figura 14

Reglón modificado.



Las dos gruesas barras sirven como referencia para escribir las letras. Las vocales siempre están localizadas en el renglón medio pero hay otras que incluyen trazos verticales hacia arriba o abajo respecto al renglón de en medio como lo son la *l, f, t, d, j, b*, etc.

Procedimiento

Escritura

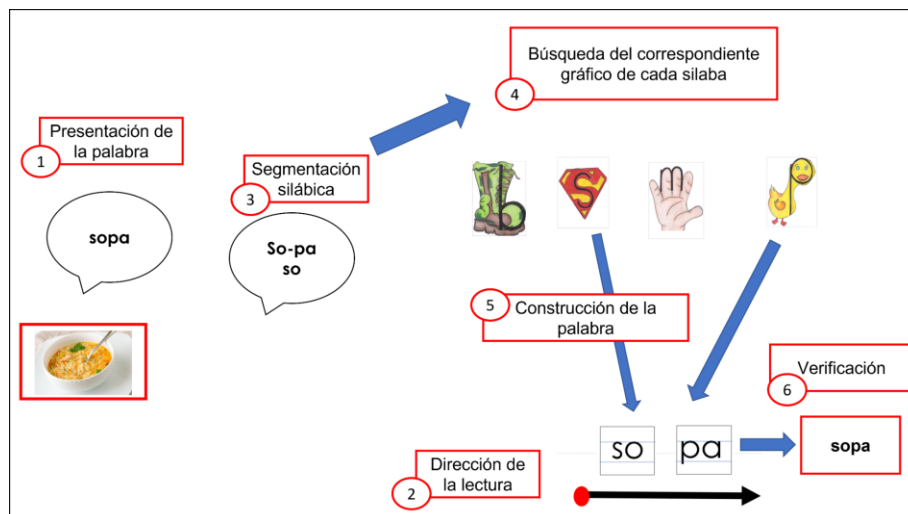
1. Presentación de la palabra. Se realiza el interrogatorio descriptivo con la tarjeta concepto-imagen. Este interrogatorio incluye preguntas como ¿Sabes qué es esto? ¿Conoces esto? ¿Cómo se llama? ¿Para qué sirve? ¿Lo has utilizado? etc.
2. Dirección de la escritura. Se coloca la flecha sobre la mesa y se le señala que se formarán las palabras iniciando en el punto rojo y continuando hacia la derecha.

3. Segmentación silábica. El psicólogo junto con el niño silabean la palabra.
 4. Identificación fonológica de las sílabas. El psicólogo pregunta cuál es la sílaba inicial.
 5. Búsqueda del correspondiente gráfico. Se le pide al niño que encuentre en sus fichas generativas la sílaba inicial de la palabra.
 6. Construcción de la palabra. Se le solicita al niño que tome la sílaba móvil identificada y la coloque sobre la flecha.
- Se repiten los pasos 4, 5 y 6 para la siguiente sílaba hasta formar por completo la palabra.
7. Lectura de la palabra. Al finalizar la formación se le solicita al niño que lea la palabra que acaba de formar.
 8. Verificación de la respuesta. El niño voltea la tarjeta imagen-concepto para ver la palabra escrita y comprobar si la formación es correcta.
 9. Escritura. Se procede a escribir la palabra en hoja de renglón modificado, el psicólogo orienta verbalmente al niño para colocar correctamente las letras en el renglón.
 10. Verificación de la respuesta. El niño voltea la tarjeta del lado en el que está escrita la palabra y verifica que sean iguales.

A continuación, se presentan en forma gráfica los principales pasos para la escritura de la palabra.

Figura 15

Resumen de procedimiento para la formación y escritura.



Lectura

1. Presentación de la palabra. El niño observa la palabra e identifica la primera sílaba.
2. Búsqueda de su correspondiente fonológico. El niño busca el correspondiente fonológico en la ficha generativa. Puede hacer varios intentos hasta encontrar la correcta.
3. Repite el paso 1 y 2 para las sílabas restantes de la palabra
4. Verificación de su respuesta. Se le solicita al niño que voltee la ficha concepto-imagen para ver la ilustración y corroborar si su lectura fue correcta.

Fase 2: Formación de palabras que contienen sílabas directas y homosilábicas por medio del análisis fonológico materializado y dictado constructivo

Esta fase contiene elementos similares e iguales a la anterior, sin embargo, esta fase se caracteriza por el uso de una base orientadora de la acción tipo 4 (generalizada, completa y preparada) y por un carácter más abstracto del objeto de la acción tanto para el análisis como para la formación de las palabras.

Las actividades realizadas se presentarán a continuación:

- 2.1 Presentación de familias de sílabas por medio de la ficha cinematográfica y ficha generativa,
- 2.2 Análisis fonológico silábico materializado,
- 2.3 Lectura y escritura de palabras mediante dictado constructivo y
- 2.4 Ejercicios para la práctica.

Los procesos se desarrollaron de acuerdo a los principios de la teoría de la actividad, donde los primeros pasos de cada procedimiento se encuentran situados dentro de la etapa de elaboración del esquema de la base orientadora de la acción, ya que estos introducen al contenido del objeto de estudio. Estos puntos se enfatizan en las primeras ocasiones en que se realiza esta acción, posteriormente no es necesario repetirlos. Además, cada procedimiento contiene elementos que permiten la verificación y retroalimentación de la ejecución para conseguir el objetivo final de fortalecer la

independencia. Es importante señalar que el psicólogo guía la acción del niño mediante preguntas o indicaciones de acuerdo con el nivel de asimilación de la actividad.

2.1 Presentación de familias de sílabas por medio de la ficha cinematográfica y ficha generativa.

Durante la introducción de las familias de sílabas se continuó utilizando los mismos procedimientos de la fase 1, es decir, para cada familia de sílabas se presentaron la ficha cinematográfica y generativa. Se agregaron, gradualmente, nuevas fichas que atendían a las particulares del contenido de asimilación. Nos detendremos a presentar las fichas generativas de las sílabas homosilábicas, con grafemas de doble significado fonológico, grafemas con un mismo significado y dígrafos.

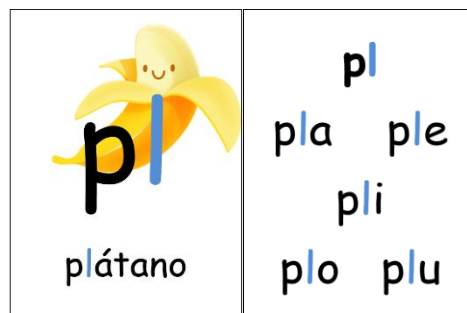
Materiales

Fichas generativas para sílabas homosilábicas

Las fichas de sílabas homosilábicas resaltan visualmente los primeros dos fonemas de la palabra generativa. A continuación, se muestra el ejemplo con la ficha de la familia de sílabas “pl”.

Figura 16

Ficha generativa de “pl”.



cara anterior

cara posterior

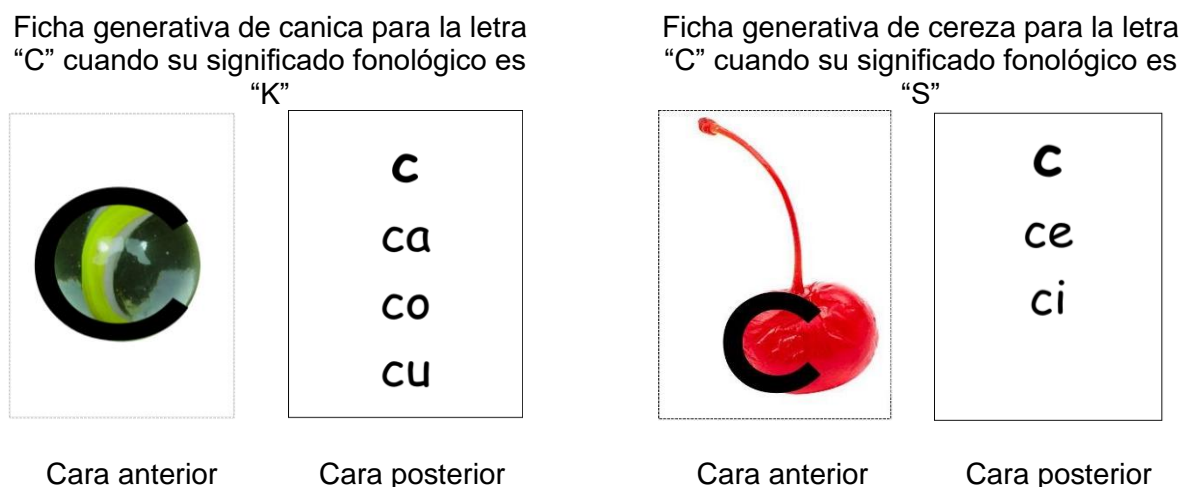
Fichas generativas para sílabas con doble significado fonológico

Se generó una tarjeta para cada fonema correspondiente al grafema. Primero se introdujo el fonema que se utiliza con mayor frecuencia. Las fichas siguen la lógica que

las fichas generales anteriores, pero especificando las particularidades y excluyendo las combinaciones que no correspondan al fonema presentado.

Figura 17

Fichas generativas para la letra "C".



Fichas generativas para grafemas con un mismo significado fonológico

En el caso de dos grafemas con un mismo significado fonológico se generaron dos tarjetas, una para cada familia de sílabas. Se prioriza la introducción del grafema que se emplea con mayor frecuencia en la lengua escrita. Por ejemplo, para el fonema "b" se introduce primero el grafema b y se pospone para las siguientes sesiones el grafema "v". Inicialmente, cuando se realizan ejercicios con uno de los grafemas se retira del área de trabajo la ficha del otro (Ver figura 18).

Fichas generativas para sílabas que contienen un dígrafo

La tarjeta mantiene sus propiedades y se agregan ambos grafemas sobreimpresos en el dibujo. Como ejemplo se muestra el dígrafo "LL" en la figura 19.

El siguiente ejemplo es la letra "G" contiene un grafema de doble significado fonológico y además un dígrafo, en la unión gu+ e, i (Ver figura 20).

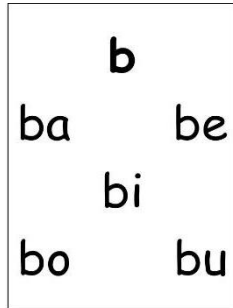
Figura 18

Fichas generativas para el fonema “B”

Ficha generativa de la “b”



Cara anterior

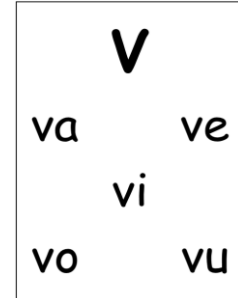


Cara posterior

Ficha generativa de la letra “v”



Cara anterior



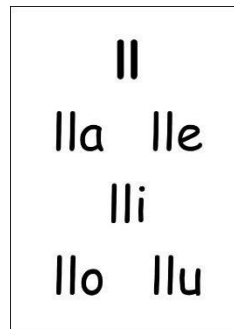
Cara posterior

Figura 19

Ficha generativa de lluvia para la “ll”



Cara anterior



Cara posterior

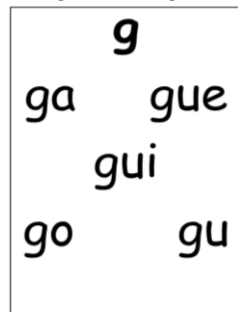
Figura 20

Ficha generativa de “G” y “K”

Ficha generativa de gato para G cuando su significado fonológico es “g”



Cara anterior

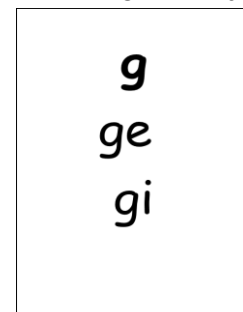


Cara posterior

Ficha generativa de gelatina para G cuando su significado fonológico es “j”



Cara anterior



Cara posterior

Procedimiento

El procedimiento utilizado para la presentación de las familias de sílabas fue el mismo que el descrito en el punto 1.1. Para las sílabas homosilábicas se excluyó la presentación de la proyección del video y se pasó directamente a la presentación de la tarjeta generativa.

2.2. Análisis fonológico silábico materializado

El análisis fonológico, en esta fase, se plantea en forma materializada, donde el esquema utilizado reproduce la dinámica del proceso de formación y la estructura de la palabra.

Mediante el análisis fonológico el niño puede asimilar los siguientes principios generales.

- Que el niño identifique el tamaño de la palabra a partir de la cantidad de sílabas que la componen.
- Que el niño identifique que el orden de las sílabas es correspondiente al orden de la pronunciación y sigue una secuencia, en la palabra escrita, de izquierda a derecha.
- Que el niño identifique que las sílabas estudiadas se pueden localizar en varias posiciones dentro de la palabra.
- Que el niño identifique que una sílaba puede estar presente varias veces en la palabra.
- Que el niño reconozca el correspondiente gráfico de las sílabas.

Material

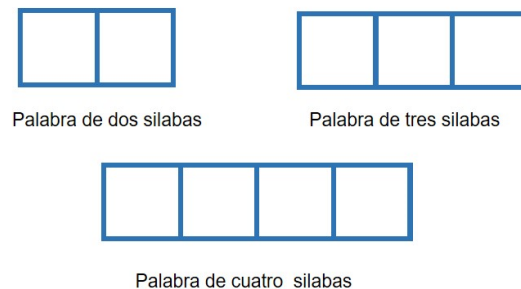
El material utilizado es un esquema que representa la palabra y está conformado por tiras divididas en celdas, fichas rojas, una flecha y sílabas móviles con renglón modificado. A continuación, se describe cada uno de los elementos que conforman el esquema.

Esquema de representación fonológica

El primer elemento del esquema son tiras con diferente número de celdas que representan los diferentes tamaños de la palabra. El niño tendrá a su alcance las tiras para seleccionar la correspondiente al número de sílabas de la palabra con la que esté trabajando. El esquema inicial representa de forma abstracta una palabra cualquiera formada por un número determinado de sílabas.

Figura 21

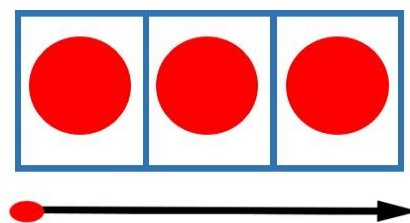
Esquema de la palabra



Al esquema se añade la flecha, ya antes descrita, para indicar la dirección de la escritura y círculos rojos que representan las sílabas, cada círculo corresponde a una sílaba.

Figura 22

Esquema de la palabra con indicador de la dirección y sílabas.



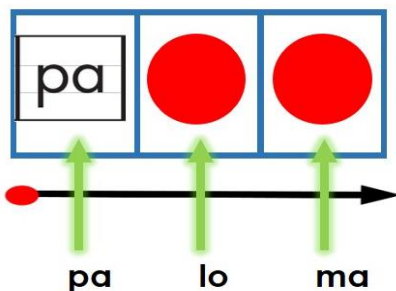
Este esquema representa cualquier palabra formada por tres sílabas, donde la escritura es de derecha a izquierda.

Finalmente, el esquema se completa con la inclusión de las sílabas móviles con renglón modificado. Para el análisis fonológico únicamente se le proporciona al niño la familia de

sílabas que está estudiando en ese momento. Por ejemplo, si estuviera estudiando la familia de sílabas de la letra P, se proporcionan las sílabas de pa, pe, pi, po, pu.

Figura 23

Esquema de la palabra con correspondencia gráfica.



El esquema final representa una palabra formada por tres sílabas donde la primera es pa, la segunda es lo y la tercera sílaba es ma.

Procedimiento

Análisis fonológico materializado

El análisis fonológico materializado representa la forma desplegada de la acción. Este tipo de ejercicios se realizan dos o tres veces para cada familia de sílabas, posteriormente el proceso se encuentra implícito en la formación de palabras.

Al realizar tareas con este tipo de análisis se pueden utilizar palabras con sílabas que el niño no conozca, pero que, por la forma abstracta del objeto de la acción, las represente por medio de círculos. Como consecuencia de esto, se amplía el número de palabras utilizadas en los ejercicios. A continuación, se describe el procedimiento.

1. Palabras formadas por sílabas. Se le explica verbalmente al niño que las palabras están formadas por sílabas, se segmentan las palabras en sílabas usando varias palabras como ejemplo.
2. Tamaño de las palabras. Se le explica al niño que hay palabras chicas o grandes y pueden tener diferente número de sílabas. Se le dan ejemplos de cada una de ellas. Se le solicita que pronuncie palabras grandes y chicas. Si es necesario se le apoya para que evoque en forma correcta palabras chicas y grandes.

3. Presentación de la palabra. Se realiza el interrogatorio descriptivo con la imagen de la ficha concepto-imagen que se va a introducir.
4. Identificación de la cantidad de sílabas de la palabra. Se le pregunta al niño el número de sílabas de la palabra, se puede apoyar con sus dedos o con material (círculos rojos). Si es necesario, al inicio, el psicólogo brinda asistencia, contando las sílabas con el niño.
5. Selección del esquema de representación fonológica y dirección de lectura. Se solicita que seleccione el esquema correspondiente al número de sílabas de la palabra y que coloque el indicador de dirección de lectura.
6. Identificación fonológica materializada de las sílabas de la palabra. Se pide al niño que al momento de pronunciar cada sílaba de la palabra coloque un círculo rojo en la casilla correspondiente. Al inicio, el psicólogo puede brindar asistencia pronunciando las sílabas.
7. Identificación fonológica y representación gráfica de una sílaba, en una palabra. Se muestra una familia de sílabas que la palabra contiene, utilizando la ficha generativa correspondiente, se pronuncian las diferentes sílabas. Se solicita que identifique la sílaba que se encuentra en la palabra, dentro de la ficha generativa.
8. Ubicación de la posición de la sílaba en el esquema. Se explica que la sílaba seleccionada se puede encontrar en diferentes posiciones dentro de la palabra (inicio, medio o final) señalando las diferentes posiciones en el esquema, así mismo se señala que una sílaba puede repetirse en una misma palabra. Se solicita que identifique la posición de la sílaba seleccionada en el esquema.
9. Sustitución de la representación fonológica de la sílaba por la representación gráfica. Se solicita que seleccione la sílaba móvil correspondiente a la sílaba identificada en la ficha generativa, y que sustituya el círculo rojo por la sílaba móvil dentro del esquema.
10. Lectura del esquema. Se le pide al niño que lea la palabra señalando el esquema. Si hay un error en la identificación de la posición o sílaba seleccionada, se espera que el niño lo identifique mediante la lectura o se le brinda asistencia mediante preguntas.

11. Verificación de la respuesta. Al reverso de la ficha concepto-imagen se encuentra la palabra escrita, por lo que el niño podrá observar si colocó las sílabas en el lugar correcto

2.3 Lectura y escritura

Mediante los ejercicios de formación de palabras se logra que el niño asimile los siguientes puntos.

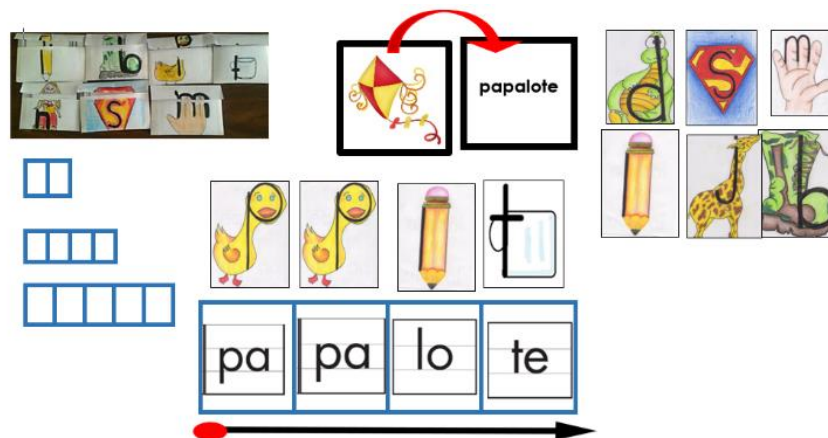
- Que el niño conozca y represente la estructura completa de la palabra.
- Que el niño, mediante la materialización, genere un plan anticipado de la tarea que le permita conseguir la lectura o escritura de la palabra con éxito
- Que el niño escriba los grafemas en la ubicación adecuada en el renglón.
- Que el niño tenga orientadores que le permitan acceder al correspondiente fonológico y representación gráfica.

Material

Se continúan utilizando materiales y se agregan algunos. Para la escritura de palabras se retoma el uso de la ficha generativa, el esquema de representación fonológica de la palabra, tarjetas concepto-imagen, hojas de renglón modificado y se agrega el uso de sobres (Ver Figura 24) Para la lectura se siguen utilizando los mismos materiales, tarjetas concepto imagen y fichas generativas.

Figura 24

Material utilizado para la escritura



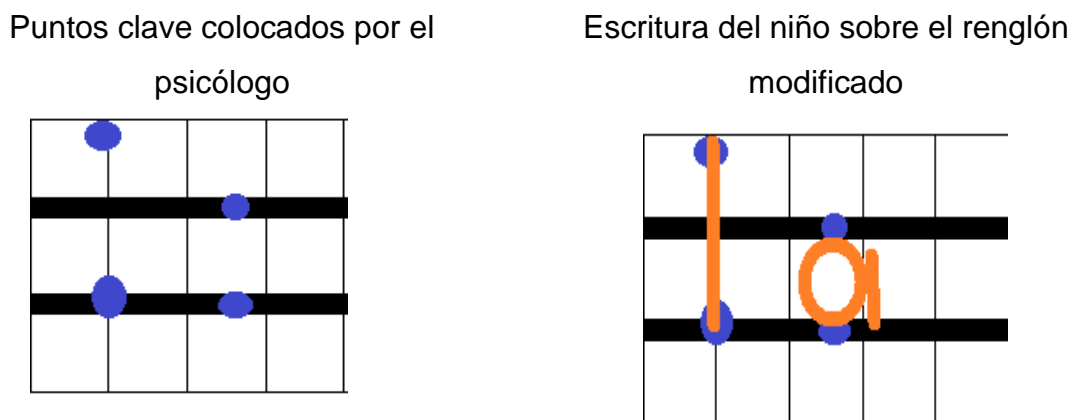
A continuación, se describirán los materiales que no han sido expuestos con anterioridad: sobres de familias de sílabas y renglón modificado con puntos claves.

Renglón modificado con el uso de puntos clave

Al renglón modificado, ya antes expuesto, se agrega el uso de puntos clave, que tienen como función orientar la escritura de los grafemas en la posición adecuada.

Figura 25

Ejemplo de los puntos clave para la escritura de la sílaba “la”.



El psicólogo coloca puntos con lápiz sobre el renglón modificado que oriente la posición de las letras sobre el renglón modificado.

En el ejemplo se puede observar que el grafema “l” sobresale hasta el renglón superior y el grafema “a” se mantiene en el renglón de en medio.

Los trazos de color anaranjado muestran como posteriormente el niño trazara las letras tomando como referencia los puntos colocados por el psicólogo.

Sobres de familias de sílabas

Se utiliza un sobre para cada una de las familias de sílabas, dentro de cada sobre se encuentran las sílabas. Los sobres con la imagen generativa en la parte exterior ayudan a conservar organizadas las sílabas en la familia a la que pertenecen, esto es importante ya que conforme se avanza en el contenido, la cantidad de sílabas con las que se trabajan es mayor.

Figura 26

Sobres



Sobre con la imagen de la ficha generativa.

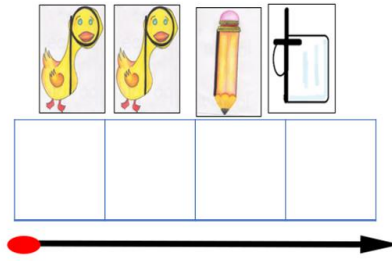
En su interior contiene las sílabas móviles de la letra b.

Procedimiento: Escritura

1. Presentación de la palabra. Se presenta la tarjeta concepto-imagen de cara a la imagen y se realiza el interrogatorio descriptivo.
2. Identificación de la cantidad de sílabas de la palabra. El niño segmentará y contará el número de sílabas que tiene la palabra, puede utilizar sus dedos o sus materiales (círculos rojos).
3. Selección del esquema de la palabra y dirección de la formación. El niño elige el esquema correspondiente al número de sílabas de la palabra y ubica la flecha en la dirección de la formación. Después pronuncia cada sílaba de la palabra colocando al mismo tiempo el círculo rojo en la celda correspondiente.
4. Identificación fonológica materializada de las sílabas de la palabra. El niño señala cada círculo rojo, dentro del esquema, al mismo tiempo que pronuncia cada sílaba de la palabra.
5. Identificación gráfica de cada sílaba de la palabra. El niño identifica la correspondencia gráfica de cada sílaba en la ficha generativa, manteniendo la secuencia de la palabra y coloca sobre cada celda la ficha generativa adecuada. En la imagen X se puede ver un ejemplo con la palabra papalote

Figura 27

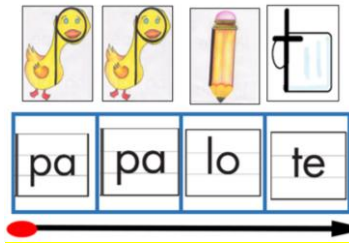
Esquema de la palabra papalote



6. Sustitución de la representación fonológica de la sílaba por la representación gráfica. El niño selecciona de cada uno de los sobres la sílaba que corresponde a la palabra, sustituye los círculos rojos por las sílabas móviles. Para la identificación de cada sílaba, inicialmente, puede consultar las fichas generativas.

Figura 28

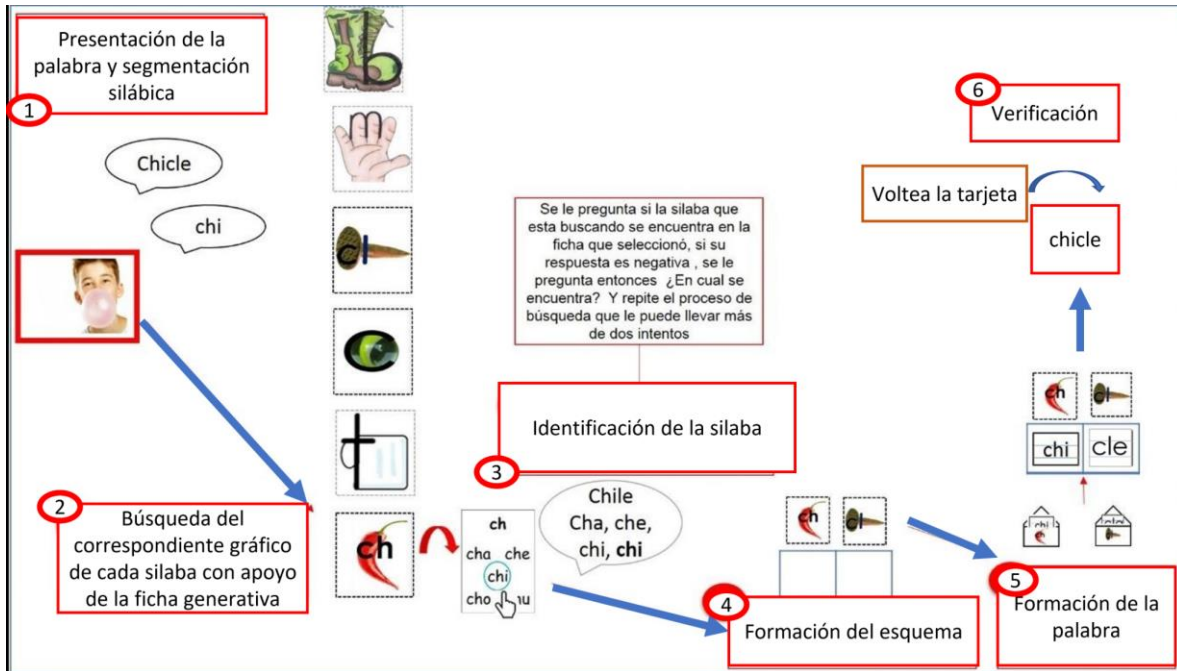
Formación de la palabra



7. Lectura de la palabra. El niño lee la palabra señalando con su dedo cada sílaba. Si es necesario, el psicólogo lo puede apoyar realizando este paso junto a él. Es fundamental que posterior a la lectura en sílabas, lea la palabra como una unidad.
8. Verificación de la respuesta. Se le pide al niño que verifique volteando la tarjeta. El niño comparará la palabra formada con la palabra escrita. Si existe un error se procederá a la corrección y se dará retroalimentación para corregir el proceso.
9. Escritura de la palabra. Se le solicitará al niño que escriba la palabra en la hoja con renglón modificado. El psicólogo podrá orientar la correcta escritura con indicaciones verbales o el uso de puntos claves.

Figura 29

Resumen del proceso de formación de la palabra.

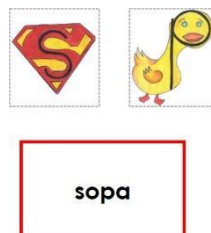


Procedimiento: Lectura

1. Presentación de la palabra escrita. Se muestra la ficha concepto-imagen con vista a la palabra escrita.
2. Identificación de la familia de sílabas. Se le solicita al niño que localice la ficha generativa en la que se encuentra cada sílaba y las coloque en el orden de utilización.

Figura 30

Identificación de las fichas generativas.



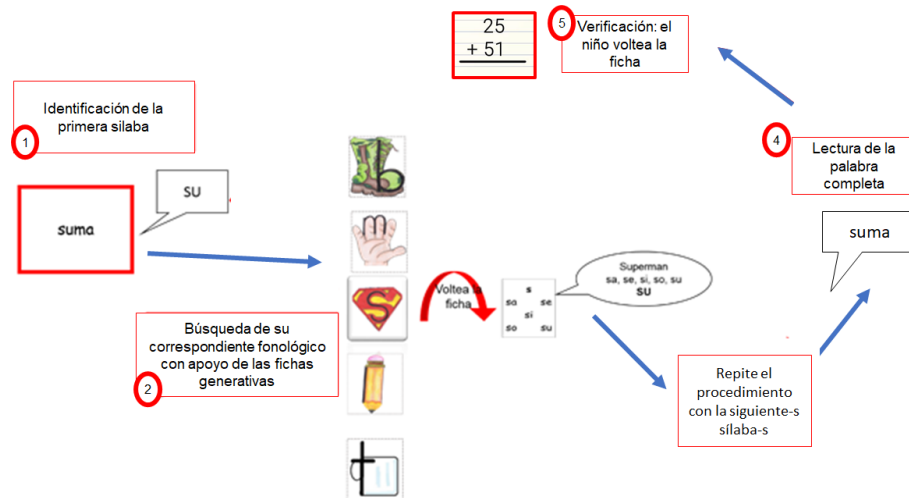
3. Identificación del correspondiente fonológico de las sílabas. El niño consulta cada una de sus fichas para encontrar la correspondencia fonológica de cada sílaba.

Cuando identifique todas las sílabas que componen la palabra enuncia la palabra completa.

4. Verificación de la respuesta: Voltea la ficha concepto-imagen de cara a la imagen para encontrar si su lectura es correcta.

Figura 31

Resumen del procedimiento para la lectura.



2.4 Actividades para la práctica de la lectura y escritura

Para la práctica de las habilidades adquiridas, se utilizaron diversos juegos donde se diversificaron los motivos de la acción. El proceso es guiado por el psicólogo dependiendo del nivel de asimilación e independencia en las actividades de lectura y escritura, brindando la asistencia necesaria con los materiales utilizados previamente. El proceso para la asimilación de la lectura y escritura ya se ha descrito en los puntos 2.2 y 2.3.

Los objetivos que se persiguieron mediante la inclusión de juegos fueron los siguientes.

- Que el niño consolide la habilidad de la lectoescritura.
- Que el niño se encuentre motivado hacia las actividades de lectura y escritura.

Láminas temáticas

El objetivo de estas es que el niño lea y escriba palabras dentro de un campo semántico con motivos lúdicos. Por ejemplo, en la actividad “Visita al zoológico” se leen los letreros con los nombres de los animales o se escriben los mismos.

El material consiste en láminas temáticas de diferentes campos, por ejemplo, zoológico, sistema solar, frutas, etc. Se eligen las palabras a utilizar, en el ejemplo de “Visita al zoológico” se utilizan palabras como: lobo, pato, sapo, mono y topo, se determina qué palabras va a leer el niño y cuáles va a escribir. Se seleccionan las imágenes correspondientes o las palabras escritas de las mismas.

Las láminas se construyen en media cartulina, decorando el fondo de acuerdo al campo temático, dejando en blanco los espacios para pegar las tarjetas con imágenes o palabras. Al levantar las tarjetas se encontrará la palabra escrita o imagen representativa, dependiendo del caso, que permitirá verificar la ejecución (Ver figura 32).

Al iniciar el juego se presenta el motivo al niño. En la actividad de visita al zoológico se utilizó el siguiente motivo: *“Sé que a ti te gustan los animales ¿Crees que puedas hacer algo para ayudar a estos tres animales? Ahora ellos han perdido su nombre por lo que si alguien pasa por aquí no los reconocerá. ¿Podrías ayudarnos a escribirles su nombre?”*

Figura 32

Actividad del “Zoológico”



Es conveniente tener los materiales de apoyo en caso de que el niño los requiera

Lectura colaborativa

El objetivo es que el niño lea una palabra dentro de una oración. Para motivar al niño se le solicita que apoye al psicólogo a leer una palabra de la oración, el psicólogo lee la parte inicial y final de la oración.

El material consiste en la frase escrita con una palabra resaltada en negritas, indicando que esta será la palabra que leerá el niño. Al levantar la palabra se encontrará la imagen representativa que permitirá la verificación. En la figura 33 se muestra un ejemplo de la composición del material.

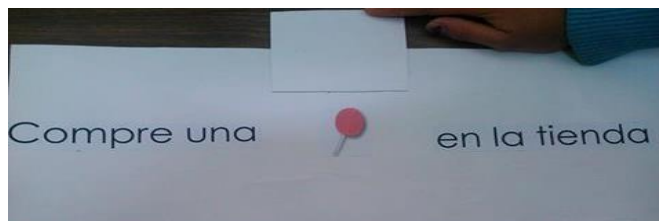
Durante la ejecución se presenta la frase completa, el psicólogo comienza a leer la oración e indica al niño cuando es su turno. El niño podrá hacer uso de sus fichas generativas para leer la palabra. Una vez que el niño lea la palabra se levanta la misma, para ver la imagen y verificar la ejecución. Posterior a esto el psicólogo finaliza la lectura.

Figura 33

Material utilizado para la lectura colaborativa



Frase escrita



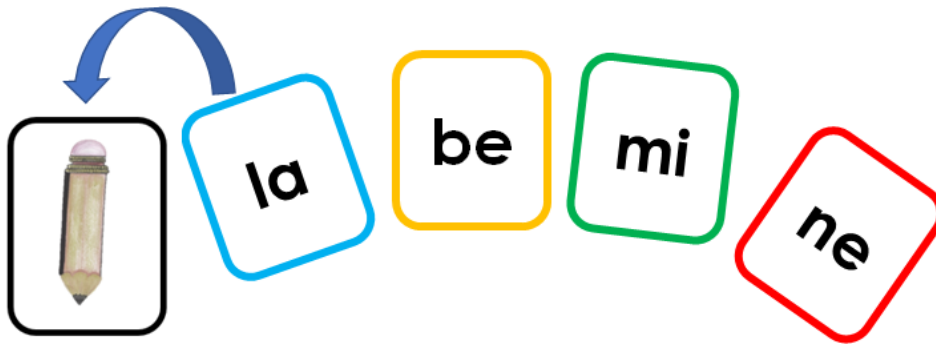
Frase con imagen para la verificación

Juego de UNO con familias de sílabas

El objetivo de este juego es agilizar la identificación del correspondiente gráfico y fonológico de las sílabas. El material consiste en tarjetas que en la parte anterior contienen la imagen generativa de las familias de sílabas que el niño está asimilando y en la parte posterior una sílaba de un color (amarillo, rojo, azul y verde). La imagen X ejemplifica el material utilizado.

Figura 34

Juego de uno



En este juego una carta solo se puede superponer a otra si es de la misma familia de sílabas, no importando el color, o del mismo color, aunque sea de una familia de sílabas distinta, así se logra el cambio de familia. Además, cada que el niño coloque una tarjeta debe de decir en voz alta la sílaba que está colocando. Este juego requiere una manipulación constante y rápida de las sílabas, con el transcurso de los ensayos se observa que el niño logra reducir los pasos para encontrar el correspondiente fonológico de las sílabas. Al inicio, es necesario que el niño vea la parte anterior para recuperar el correspondiente fonológico, posteriormente este paso es omitido.

Antes de iniciar el juego se exponen las reglas, se asignan turnos y se reparten 7 cartas a cada jugador. Las cartas restantes se colocan en un montón, estas cartas se utilizarán en el caso de que los jugadores no tengan una carta con las características necesarias para superponer a la anterior. El juego se continúa hasta que algún jugador se queda sin cartas, este jugador es declarado ganador.

Fase 3: Sílabas indirectas y mixtas

Para las sílabas indirectas y mixtas se utiliza una técnica que se basa en el uso del método onomatopéyico (Jiménez, 1995), mediante la inclusión de fonemas aislados acompañados de una imagen que facilita encontrar el significado fonológico de la letra.

Esta etapa parte de los elementos formados en las anteriores etapas del programa. Aprovechando que el niño ha adquirido la habilidad de identificar las vocales y ha asimilado las palabras con sílabas directas (C-V) y homosilábicas (C-C-V) se realiza la programación de la siguiente base orientadora.

Se utilizan fonemas vocálicos y consonánticos para dar origen a la formación de las sílabas indirectas y mixtas. Para las sílabas indirectas (V-C) se utilizan las vocales y se le agrega una consonante a continuación. Las sílabas mixtas (CV-C) se presentan como el producto de agregar una consonante a una sílaba directa.

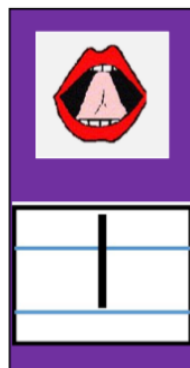
Se continúan utilizando los materiales de la fase anterior y se agregan las vocales y las consonantes aisladas con imágenes de grafemas consonánticos. A continuación, se describen ambos materiales.

Fichas de fonemas consonántico

Se presentan de forma materializada los fonemas consonánticos (B, C, L, M, R, N y S). Las fichas de fonemas consonánticos tienen la característica de tener en la parte superior un dibujo que facilite la evocación

Figura 35

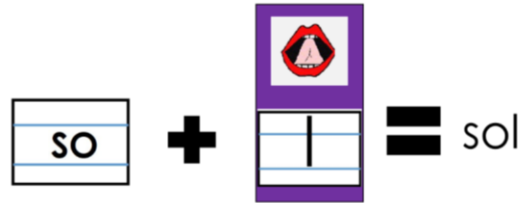
Ejemplo con el grafema “L”



Vocales móviles

Las vocales se proporcionan de forma aislada para que el niño las pueda manipular cuando lo desee.

Figura 36



Vocales móviles



Figura 37

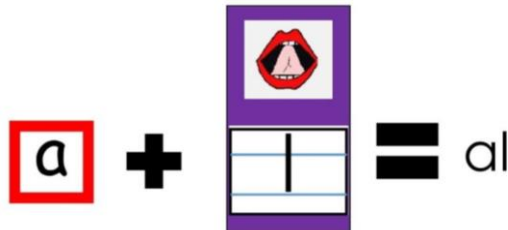
Formación de la palabra "sol"

3.1 Procedimiento para la escritura de palabras

1. Presentación de los fonemas y vocales. Se le explica al niño que hay algunos sonidos que le podemos agregar para formar otro tipo de sílabas.
2. Presentación del material. Se presenta el nuevo material, las vocales y consonantes, al mismo tiempo que se va emitiendo el sonido correspondiente a cada letra.
3. Formación de sílabas mixtas. Se muestran al niño algunos ejemplos de la formación de sílabas mixtas, en forma desplegada materializada. También, se pueden utilizar como ejemplos palabras monosilábicas como gas, sol, sal, mar (Ver figura 37).
4. Formación de sílabas indirectas. Se le muestran al niño, de forma materializada, la formación de las sílabas indirectas, indicando que estas se forman al agregar los sonidos después de las vocales. Se proporcionan varios ejemplos (Ver figura 38).

Figura 38

Formación de la sílaba indirecta "al"



5. Presentación de la palabra. Se realiza el interrogatorio descriptivo con la imagen de la ficha concepto-imagen que se va a introducir. Durante la pronunciación de la palabra se enfatizan los fonemas aislados.
6. Identificación de la cantidad de sílabas de la palabra. Se le pregunta al niño el número de sílabas de la palabra, se puede apoyar con sus dedos o con material (círculos rojos).
7. Selección del esquema de la palabra. Se solicita que identifique el esquema correspondiente al número de sílabas de la palabra
8. Identificación fonológica materializada de las sílabas de la palabra. Se pide al niño que al momento de pronunciar cada sílaba de la palabra coloque un círculo rojo en el esquema correspondiente.
9. Identificación de la representación gráfica de una sílaba en una palabra y su ubicación en el esquema. El niño selecciona las sílabas móviles, las vocales y consonantes necesarios para formar la palabra.
10. Verificación de la respuesta. El niño verifica si su formación es correcta al voltear la tarjeta y compararla con la palabra.
11. Escritura de la palabra. El niño escribe la palabra en hoja de renglón modificado.
12. Verificación de la escritura. El niño compara la escritura con la palabra impresa en la ficha concepto- imagen.

Los pasos 1 al 4 son pasos introductorios por lo que solo son esenciales en la primera presentación. Los siguientes pasos se van reduciendo y transformando hasta hacerse innecesario el uso del material de apoyo como las fichas generativas y tarjetas.

3.2 Procedimiento para la formación en oraciones

1. Se preparan las oraciones con anterioridad escritas en una hoja, con letra grande. Se enuncia la oración con una pronunciación clara y un ritmo calmado.
2. Conteo de palabras: El niño cuenta el total de palabras que tiene la oración, aplaudiendo, coloca sobre la mesa hojas de colores, una para cada palabra. Si el niño tiene dificultades para identificar el número de palabras, se puede enunciar la oración segmentando en palabras.
3. Formación de cada palabra: Comienza la formación de cada una de las palabras de acuerdo con el proceso anterior, como se muestra en la figura 39.
4. Lectura de la oración. Verifica su ejecución al compararla con la oración escrita.
5. Escritura de la oración. El niño escribe la oración en hoja de renglón modificado.

Figura 39

Formación de la palabra



3.3 Procedimiento para la lectura

1. Presentación de la palabra escrita. Se muestra la ficha concepto-imagen con vista a la palabra escrita.

2. Identificación del significado fonológico de las sílabas. Se colocan las fichas generativas y las fichas de fonemas consonánticos sobre la mesa, a la vista del niño. Visualmente el niño identifica el correspondiente fonológico, si requiere puede manipular las fichas para encontrar el significado. Enuncia la palabra completa.
3. Verificación de la respuesta: Voltea la ficha concepto-imagen de cara a la imagen para corroborar si su lectura es correcta.

Fase 4. Automatización de la lectura y escritura

Para realizar la automatización del proceso de lectura y escritura se realizó la lectura de diversos textos y ejercicios de comprensión de lectura hasta conseguir la generalización.







4.1 Lectura de un texto con pictogramas

La introducción a la lectura de textos se realiza utilizando cuentos con pictogramas. Los textos consisten en lecturas cortas que incluyen imágenes que hacen referencia a palabras específicas.

El objetivo de esta actividad es proporcionar al niño textos que le permitan tener una lectura ágil, evitando el agotamiento. La figura 40 muestra un fragmento de un cuento.

Figura 40

Cuento con pictogramas

A las 8 y media está listo el desayuno. La 
lleva las  a la mesa. Mamá sirve la leche
en las  y prepara zumo de 
en la . El osito también quiere .



En este momento del proceso, la lectura se realiza en voz alta y el psicólogo brinda la asistencia necesaria. La lectura se realiza por fragmentos, al finalizar cada parte se le pregunta al niño de que trata lo que acaba de leer y, si es necesario, se realizan preguntas adicionales para especificar el contenido del texto.

4.2 Comprensión de lectura

Posteriormente a la lectura de textos con pictogramas se introducen textos con diversas temáticas que no incluyen apoyo gráfico y que contienen una serie de preguntas relacionadas a la lectura. La imagen X muestra un ejemplo de una actividad de este tipo. Al utilizar estos textos se pretende que el niño adquiriera la habilidad para comprender un texto leído por él mismo y que las ideas asimiladas sean expresadas de forma verbal y escrita.

Figura 41

Ejercicio de comprensión de lectura

Conoce Nuestro Sistema Solar

Recuerden, niños-los planetas, las estrellas, los cometas y asteroides no pueden hablar realmente. Pero si pudieran, ¿esto es lo que dirían!

*¡Hola, Niños Tormentas! Mi nombre es el Sol. ¡Me voy casi todos los días! Soy parte de la gran familia llamada el sistema solar. ¡Los planetas, los asteroides y los cometas también son parte del sistema solar! Pueden ver algunos de mis planetas amigos en el sistema solar durante la noche-y si tienen un telescopio, pueden verlos casi todos. Pero, ¿cuán bien nos conocen realmente? ¡Vamos a averiguar! Les haré unas preguntas. Dilo a un compañero cuál tu crees que es la respuesta:

Juego de Preguntas sobre el Sistema Solar

1. Otro nombre para mí es estrella. Yo soy _____
2. Soy el planeta más veloz. Soy _____
3. Soy el planeta más caliente. Soy _____
4. Vives en mí. Soy _____
5. La gente se pregunta si existe vida en mí. Soy _____
6. Soy uno rocoso que flota entre Marte y Júpiter. Soy _____
7. Soy el planeta más grande. Soy _____
8. Tengo más anillos que cualquier otro planeta. Soy _____
9. Soy el único planeta que está inclinado hacia un lado. Soy _____
10. Ahora soy el octavo planeta a partir del Sol. Soy _____
11. Ahora soy el noveno planeta a partir del Sol. Soy _____
12. A veces puedes ver mi cola. No soy un planeta. Soy _____

Aventura Espacial, Página Uno

Fuente: <http://teacherlink.ed.usu.edu/tlnasa/OtherPRINT/poster/SpaceThrillsBackSPANISH.pdf>

Se realiza una primera lectura en voz alta mientras el psicólogo brinda la asistencia necesaria de acuerdo al nivel de independencia del niño. Cuando se presentan palabras novedosas o complejas por su composición silábica el psicólogo puede brindar asistencia para segmentar la palabra y enunciar en forma completa después.

Antes de iniciar la lectura se le indica al niño que al finalizar contestará algunas preguntas relacionadas con lo leído. Durante las primeras sesiones, se realiza una breve pausa en

cada párrafo para preguntar al niño de que trata lo que acaba de leer. Al finalizar la lectura el niño responde, de manera escrita, las preguntas relacionadas con la lectura. Si es necesario el psicólogo realiza preguntas o indicaciones para orientar al niño al especificar sus respuestas. También, se le permite al niño consultar el texto si requiere algún dato específico.

Capítulo 5. Resultados

El programa de intervención tuvo una duración de 67 sesiones durante las cuales Mario asimiló la habilidad para leer y escribir. Al finalizar el programa se evaluó el avance y se encontró que el niño podía leer y escribir palabras y textos con diferente composición silábica.

Durante la fase 1, con duración de 24 sesiones, Mario asimiló la noción de familia de sílabas directas. Mediante las estrategias utilizadas, Mario logró leer y escribir palabras de dos sílabas con 5 familias de sílabas: L, S, M, B, y T. La formación y escritura de la palabra se mantuvo en un plano materializado de forma desplegada y con apoyo del psicólogo para guiar la acción.

Mediante el proceso de análisis fonológico parcial adquirió la habilidad para identificar la sílaba inicial. Se pudo observar que este tipo de ejercicios no destacan la estructura completa de la palabra, ya que cuando se le solicita al niño la búsqueda de la sílaba media o final de la palabra no contaba con el apoyo suficiente para realizar dicha tarea. Por otra parte, las tareas de análisis inicial resultan inferiores a la zona de desarrollo próximo, ya que se observó que Mario las resolvía con facilidad.

Durante la fase 2, con duración de 33 sesiones, Mario asimiló las 16 familias de sílabas directas restantes y las 12 familias de grupos homosilábicos. El proceso de formación se redujo siendo innecesarias las indicaciones verbales por parte del psicólogo, es decir, no hubo necesidad de preguntas o indicaciones verbales, de esta manera se da pie a que el niño adquiriera independencia, dirigiendo su propia actividad.

La representación esquemática de la palabra mediante el análisis fonológico materializado favorece la programación anticipada de la acción orientando al niño hacia el cumplimiento secuencial de la tarea.

El renglón modificado y los puntos claves favorecieron la asimilación de las nociones espaciales en la escritura y el uso del silabario móvil facilitó el proceso de la escritura de la palabra ya que inicialmente se libera la acción del trabajo motor. A partir de la retroalimentación externa, mediante la palabra o imagen impresa, se observa que el niño

se encuentra motivado al leer o escribir correctamente las palabras. Al finalizar las acciones el niño verifica su ejecución y sonríe al ver que su respuesta es correcta.

Los primeros indicios de que la acción cambió de forma materializada a perceptiva se observan cuando el niño deja de manipular las fichas generativas. En este punto el niño observa las fichas generativas y evoca la familia de sílabas para sí mismo, deja de ser necesaria la manipulación de la ficha generativa. Por ejemplo, se observa que el niño mira la ficha de lápiz y dice “la le li lo lu” y en algunas ocasiones solo se observa que mira la ficha y no realiza ninguna expresión verbal. Por lo que se retiran del área de trabajo de forma gradual, iniciando por las sílabas directas que fueron las primeras en introducirse.

La acción de la lectura se transforma de forma similar a como sucede en la formación de palabras, se eliminan las indicaciones y preguntas orientadoras, las operaciones de búsqueda del significado fonológico que se realizan con la ficha generativa se cumplen de forma perceptiva. En la forma ya reducida el niño solo observa la ficha para abstraer el significado fonológico.

En la fase 3, con duración de 15 sesiones, se retiran todas las fichas generativas de las sílabas directas, ya que son innecesarias, y gradualmente se retiran las fichas generativas de las sílabas homosilábicas. Por lo que el material con el que se trabaja son fichas de fonemas consonánticos, sílabas y vocales móviles y sobres, con estos materiales el proceso de asimilación del contenido transcurre con más ligereza hasta que ya no es requerido el uso de ningún orientador visual para encontrar el significado fonológico de las sílabas.

Al finalizar esta etapa se retira el material onomatopéyico y se logra que Mario pueda escribir y leer palabras y oraciones con las cuatro combinaciones silábicas sin apoyo.

Una vez logrado lo anterior se continuó con la automatización de la lectura y escritura, Fase 4, mediante la lectura de textos cortos con pictogramas que gradualmente se hicieron más extensos. También la actividad de la lectoescritura se lleva al área de las matemáticas donde el niño de forma independiente lee los problemas que posteriormente resuelve.

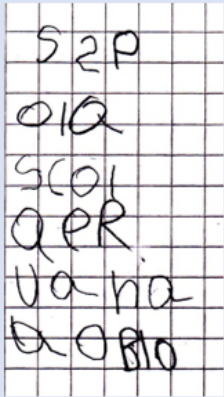
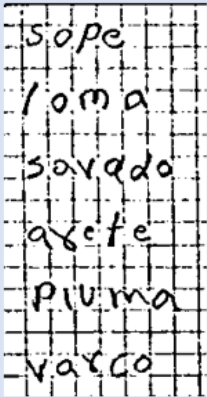
Respecto al desarrollo dentro del salón de clases el maestro reporta que Mario puede realizar las tareas asignadas al grupo, aunque aún tiene un ritmo de trabajo más lento que el de sus compañeros. Con relación al comportamiento, refiere que Mario convive con sus compañeros y tiene amigos en su salón.

Para realizar la evaluación de la formación de la acción se aplicó nuevamente la prueba EILE. A continuación, se muestran los resultados en cada una de las subpruebas.

Dictado

Figura 42

Dictado de palabras inicial y final

Evaluación inicial	Evaluación final
	

Mario puede escribir las palabras que se le dictaron, su trazo es más fluido, presenta errores ortográficos (b-v), aún se muestran pequeñas imperfecciones en el trazo.

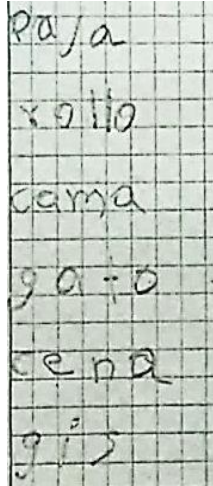
Además, se agregó el dictado de otras palabras adicionales al EILE, para evaluar los grafemas de doble significado, dígrafo y grafemas con un mismo significado. El niño logró escribir correctamente los casos particulares que se le presentaron (Ver Figura 43)

Lectura de palabras

El niño realizó la lectura de las palabras sin requerir apoyo material o verbal. Realizó la lectura fluida de todas las palabras que se le mostraron.

Figura 43

Ejecución en el dictado.



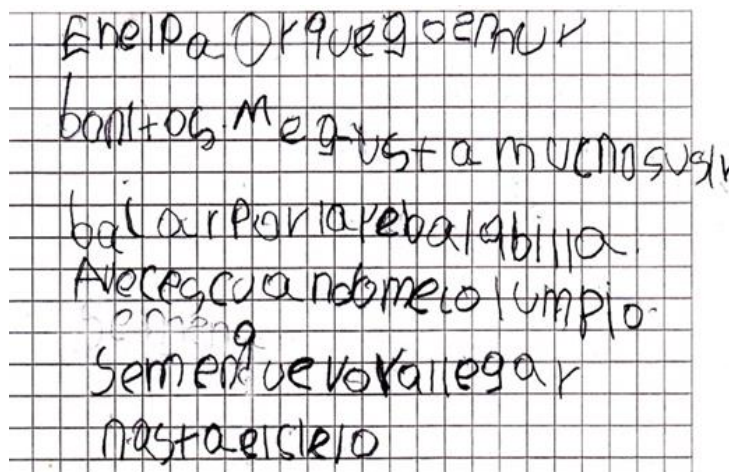
Escritura

El niño escribió el texto completo, se observa que escribe sobre el renglón, coloca la letra J de forma incorrecta un renglón más arriba y sus trazos en algunas palabras son inclinados.

Figura 44

Ejecución de la copia de un texto inicial y final

Evaluación inicial



Evaluación final

En el parque hay juegos muy
bonitos me gusta mucho subir
y bajar por la resbaladilla
A veces cuando me columpio
se me hace que voy a llegar
hasta el cielo.

Compresión de lectura

En la evaluación inicial Mario no pudo realizar la lectura, por lo que el psicólogo leyó el texto y Mario respondió acertadamente a las preguntas. Durante la evaluación final el niño leyó sin asistencia el texto y respondió correctamente las preguntas que se le plantearon.

Discusión

En términos generales, el programa presentado permitió que el niño adquiriera la habilidad para leer y escribir, con un mejor desempeño en la lectura que en la escritura. Las actividades presentadas favorecieron la superación y compensación de las debilidades funcionales detectadas en la evaluación inicial como la evocación audioverbal, organización secuencial de movimientos y acciones y programación y control e integración espacial.

La ficha generativa y cinematográfica, en conjunto, pueden ayudar a afrontar el déficit en la retención audio verbal y retención visual ya que permite la recuperación y asimilación de la imagen visual de las letras y encontrar su correspondiente fonológico.

Sin embargo, el programa no fue suficiente para lograr que Mario realizará una escritura fluida y rápida. De acuerdo con Sarmiento, Rojas, Moreno y Gómez. (2016) los métodos de enseñanza de la lectura deben incluir actividades previas que apoyen el desarrollo de los factores relacionados con la adquisición de la escritura en sus etapas iniciales (Factor espacial global y analítico, cinestésico y cinético) y tardías (regulación y control).

En relación con el tema, Akhutina (2002) menciona que la corrección en las dificultades de la escritura debe incluir no solo el trabajo con la escritura, sino con todo el síndrome del déficit del desarrollo de las funciones psicológicas. Por lo que al identificar dificultades en la producción motora en la evaluación inicial se deben incluir actividades previas o simultáneas que favorezcan el desarrollo del aspecto motor, con el objetivo de que dichas dificultades se eliminen.

Podemos concluir que la estructura del proceso de la enseñanza favoreció la asimilación del contenido y los procesos favorecieron el aprovechamiento de las cualidades del material. Asimismo, el programa brindó al niño los elementos orientadores y de control que le permitieron conseguir con éxito las acciones.

En relación con el análisis fonológico se pudo observar que la materialización de la palabra favorece el conocimiento fonológico en relación con el tamaño, ubicación y representación gráfica de las sílabas. Además, proporciona la estructura anticipada de

la palabra guiando de forma gráfica la acción del niño en la escritura. Las propiedades, antes mencionadas, no se observaron en los ejercicios de análisis fonológico no materializado utilizados en la fase I. Por lo que para las futuras aplicaciones se puede omitir la aplicación de ejercicios de análisis fonológico parcial y pasar directamente al análisis fonológico materializado.

La enseñanza de las habilidades y conocimientos requiere una atención individualizada. Por lo que el programa desarrollado requiere adaptaciones para atender las particularidades de cada caso.

Por otra parte, requiere la inclusión de actividades que favorezcan el desarrollo de los factores neuropsicológicos débiles. El programa se podría enriquecer al incluir estrategias complementarias que atiendan los factores débiles identificados en cada caso, en el programa presentado se podrían contemplar los siguientes factores: programación y control, cinestésico, programación de movimientos y acciones y tono general de activación.

Referencias

- Álvarez, L., y González, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lectoescritor. *Psicothema* 8(3), 573-586. www.psicothema.com/pdf/55.pdf
- Akhutina, T. V. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista española de neuropsicología*. 4 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011262>
- Azcoaga, J., Derman, B. e Iglesias, A. P. (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Paidós.
- Buenrostro, A. (2004) *Evaluación Informal de lectoescritura*. Programa de Apoyo al aprendizaje Escolar: Universidad Nacional Autónoma de México. Documento de circulación interna
- Clemente, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos, *Infancia y aprendizaje*, (37), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=662358>
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide
- Domínguez, A. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y educación*, 19(20). 171-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126302>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores.
- Galperin, P. YA. (1959a). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En: Quintanar, L. y Solovieva. Y. (2009) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas
- Galperin, P. YA. (1959b). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. Informes de la academia de ciencias pedagógicas de la URSS. En: Quintanar, L. y Solovieva Y. (2009) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas.

- Galperin, P. YA. (1965). La dirección del proceso de aprendizaje En: Quintanar, L. y Solovieva. Y. (2009) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas
- Galperin P.Y. (1976). *Introducción a la psicología*. Pablo del Rio editor.
- Gómez-Palacio, M., Guajardo, E., Cárdenas, M., y Maldonado, H. (1981). *Prueba "Monterrey"*. Secretaría de Educación pública.
- González, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231.
- Gonzales, M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, (76), 97-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48545>
- Jiménez, J. (1995). *Método antidisléxico para el aprendizaje de la lectoescritura*. Pardiñas.
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, (76), 109-121.
- Leontiev A. N. (1972). La importancia del concepto actividad objetal para la psicología. En: Quintanar, L. y Solovieva. Y. (2009) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas
- Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago
- Leontiev, A. N. (1959). *Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental*. En Luria, R. Vygotsky y Leontiev, (1986) *Psicología y pedagogía*. Editorial Akal
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Fontamara.
- Montero, I. y León O. (2006) *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill/Interamericana
- Quintanar, L. y Solovieva, y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico-metodológicos. En: Eslava-Cobos, J., Mejía, I., Quintanar, L., Solovieva,

- Y. (2008) *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. Cooperativa editorial magisterio, Instituto colombiano de neurociencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Quintanar L., y Solovieva, Y. (2009). *Evaluación neuropsicológica breve*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramos, J. L., (2004) Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación* 21(7) . 169-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7060070>
- Reigosa, V. (2008) Aproximación cognoscitiva: Fundamentos teórico-metodológicos. En Eslava-Cobos, J.M Quintanar, L., Mejía, L., Solovieva, Y., (2008). *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. Cooperativa Editorial Magisterio Instituto Colombiano de Neurociencias.
- Rocha J, Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2005) El desarrollo de imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología* 5(1) .13-26. <https://docplayer.es/8264448-El-desarrollo-de-las-imagenes-internas-en-ninos-preescolares-con-alteraciones-del-lenguaje.html>
- Sarmiento-Bolaños, M. J., Rojas, I. A., Moreno, C. M. J., y Gómez-A, A. (2016). Dificultades en el factor neuropsicológico Cinestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://www.redalyc.org/journal/647/64750042016/html/>
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura: Teoría e investigación acerca de una relación compleja, *Lectura y vida*, 19 (3), 15-22. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf
- Solovieva, Y. (2008). Método de formación de lectura en niños con dificultades. En: Quintanar, L, Solovieva, Y, Lázaro, E., Bonilla, M. Mejía, L. Eslava, J. (2008) *Dificultades en la lectoescritura*. Editorial de la infancia
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura: Método práctico para la formación lectora*. Trillas.

- Solovieva, Y., Bonilla, M. R., y Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico –cultural: Intervención en trastornos de aprendizaje. En: Eslava-Cobos, J., Mejía, I., Quintanar, L., Solovieva, Y. (2008) *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. Cooperativa editorial magisterio, Instituto colombiano de neurociencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Solovieva, Y. (2019) Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar* 20(37), 13-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186597>
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Editorial progreso.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada en la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N., Solovieva, Y. y Quintanar L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Novedades educativas* (30), 4-8.
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/neuropsicologia/resources/LocalContent/108/1/Actividad_psic.pdf
- Xomskaya, E. (2002). El problema de los factores en la neuropsicología. *Revista española de neuropsicología*, 4(2-3), 151-157.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011227.pdf>

Anexo 1

Protocolo de respuesta de la Evaluación Neuropsicológica Breve infantil

1: Análisis y síntesis cinestésico

Las tareas asociadas al funcionamiento del analizador cinestésico y memoria táctil que se presentaron son: reproducción de posiciones con los dedos de la mano contraria, reconocimiento táctil de los objetos, reproducción de las posiciones del aparato fonológico y repetición de sonidos de acuerdo a su cercanía fonológica. A continuación, se describen las tareas y su ejecución.

Tarea	Instrucción	Ejecución
1.Reproducción de posiciones de los dedos en la mano derecha.	-Junta anular y pulgar (mano derecha) -Levantar índice y medio (mano izquierda) repetir la posición 1 repetir la posición 2	El niño no puede repetir las reproducciones de las posiciones 1 y 2, junta dedo medio con el dedo pulgar.
2. Reconocimiento de objetos	-Se le taparon los ojos y se le presentaron los siguientes objetos: Lápiz , anillo lápiz adhesivo	El niño reconoció correctamente cada uno de los objetos.

3. Reproducción de posiciones (aparato fonoarticulatori o)	Inflar las mejillas mostrar los dientes sacar la lengua tocar los labios con la lengua soplar	El niño logró la ejecución de todas las actividades. Al soplar, inicialmente intentó inflar las mejillas, se autocorrigió y realizó la acción.
---	--	---

4) Repetición de sílabas con sonidos cercanos por punto y modo de su articulación

Sonidos	Ejecución	Observaciones
LA- NA- LA	NA-LA-NA	Percibe y produce la diferencia entre el par de fonemas L-N. Sin embargo, produce la secuencia de sonidos en diferente orden al presentado.
RE-SE-RE	RE- SE-GRE	Percibe la diferencia de los pares de fonemas, en el último par realiza una modificación al agregar el fonema “g”.
MI-BI- MI	MI-BI-MI	Correcta
I-E U	E-I-U	Percibe la diferencia de los fonemas, pero no mantiene el orden de producción.
U-A-O	U-A-U (Autocorrección) U-A-O	Percibe correctamente la diferenciación entre los fonemas U-A-O. Produce incorrectamente el fonema O ya que lo sustituye por U, pero logra autocorregirse.

2) Organización secuencial de movimientos y acciones

Las tareas utilizadas para evaluar la organización cinética de movimientos son ejercicios de coordinación recíproca de manos y dedos y copia de secuenciación gráfica.

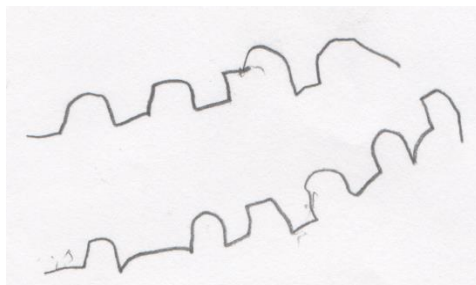
Tarea	Instrucción	Observaciones
a) Coordinación recíproca de las manos	mano izquierda extendida- mano derecha cerrada (cambiar de posición)	El niño no logró alternar las manos, realizó ambos movimientos de forma simultánea.
b) Intercambiar posiciones de los dedos	pulgar índice (mano derecha) pulgar índice (mano izquierda)	Con instrucciones verbales el niño lo realizó correctamente, no quiso hacerlo solo.

c) Copiar y continuar la secuencia

Modelo



Ejecución



El niño presenta dificultades para pasar de línea recta a curva. Se observa que trata de corregir la producción en una ocasión.

3) Retención y evocación audio-verbal (involuntaria y voluntaria)

Las tarea utilizada para evaluar la retención y evocación audio-verbal es la repetición y evocación de dos series de dos palabras de manera involuntaria y voluntaria y con interferencia heterogénea.

a) Retención involuntaria

Repetición		Evocación	
Serie 1 Foco duna piel	Serie 2 Bruma gasa luz	Serie 1 Foco duna piel	Serie 2 Bruma gasa luz
Foco-De-Una-Piel	Bruma-Grasa-Luz	Imposibilidad	Imposibilidad

b) Retención voluntaria

Repetición		Evocación	
Serie 1 Foco duna piel	Serie 2 Bruma gasa luz	Serie 1 Foco duna piel	Serie 2 Bruma gasa luz
Foco-De-Una-Piel	Bruma-Grasa-Luz	Imposibilidad	Imposibilidad

c) Retención audio-verbal (Interferencia heterogénea)

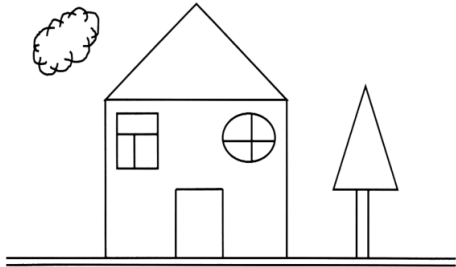
Serie 1	Serie 2
Foco-Duna-Piel	Bruma-Gasa-Luz
Imposibilidad	Imposibilidad

4) Integración espacial

En esta subprueba se utilizaron las tareas de copia de una casa, selección de una imagen de acuerdo con las nociones espaciales y copia de letras y números

a) Copia de una casa

Modelo



Ejecución

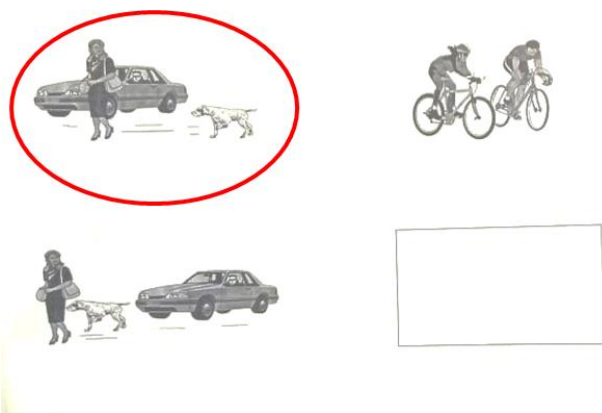


En la copia del dibujo se puede observar que el trazo es fuerte y marcado, modifica la forma del árbol, la puerta y el piso, el tamaño del árbol es desproporcionado, modifica la orientación de las líneas de la ventana y agrega un punto a la puerta y la dibuja por encima del suelo.

d) Mostrar el cuadro correspondiente

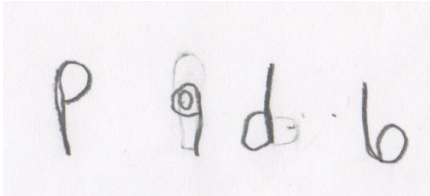
Instrucción: "Muestra en qué cuadro el perro camina detrás de la señora y delante del auto. Si tu crees que ninguno de los cuadros corresponde puedes mostrar el vacío",

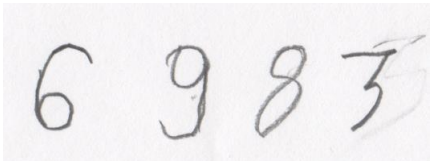
Ejecución.



Mario elige incorrectamente, el cuadro, donde el perro está detrás de la señora y el carro.

c)Copia de letras y números

Modelo	Ejecución	
<p>p b t f</p> <p>p q d b</p>	p q d b	

Números	Ejecución	
6 9 8 3	6 9 8 3	

El niño no completó la tarea de copia de letras, omitió las letras del renglón superior e intentó corregir la orientación de las letras en varias ocasiones. El trazo es poco fluido y remarcado.

5) Regulación y control

Para realizar la evaluación del factor se utilizó una tarea verbal asociativa que se describe a continuación.

- a) Tarea asociativa ante la palabra rojo el niño debe golpear una vez y ante la palabra blanco golpear dos veces.

Oraciones	Observaciones
La montaña está cubierta con nieve blanca	Correcto
El niño juega con la pelota roja	Correcto

Por la mañana el cielo es azul	Dio un golpe. Respuesta impulsiva
La niña tiene moño rojo	Correcto
En el florero hay rosas blancas y rojas.	Autocorrección. En blanco. Respuesta impulsiva.

6) Retención visual y formación de imágenes objetales

Para la evaluación de las imágenes objetales se utilizaron las tareas de dibujo libre de niña y niño, denominación de objetos cotidianos e identificación de objetos.

Tarea 1. Dibujo de objetos con características esenciales



La diferencia que menciona Mario es que la niña tiene cabello largo y el niño no. Los dibujos presentan ausencia de elementos significativos como manos, pies, ojos, boca, el trazo es fuerte y el tamaño de los brazos y las piernas no son proporcionales.

Tarea 2. Correspondencia entre palabra y objeto

Estímulo	Observaciones
Pluma	Correcto
Tu boca	Correcto
Suéter	Correcto
Oreja	Correcto
Lámpara	Correcto

Ojo	Correcto
Goma	Correcto

Tarea 3. Denominación de objetos presentes

Estímulo	Observaciones
Lápiz	Correcto
Goma	Correcto
Dirurex	Correcto
Anillo	Correcto
Sacapuntas	Correcto

7) Integración fonemática

En esta subprueba se evalúa la discriminación de los fonemas que son opuestos por oído fonemático en los rasgos sordo-sonoro, blando-duro, corto-largo a nivel de la palabra, sílaba y fonema aislado.

1) Repetición de pares de palabras

Palabras	Ejecución	Observaciones
DIA-TIA	DIA-DIA	No distingue el rasgo fonético sordo-sonoro en la palabra
PERA-PERRA	PERA-PERRA	Discrimina el rasgo de la consonante corta y larga en la palabra

BOCA-POCA	BOCA-BOCA	No distingue la característica fonética sordo-sonoro
PERO-PERRO	PERO-PERRO	Distingue la característica fonemática de la consonante corta y larga en la palabra

2) Repetición de pares de sílabas

Sílabas	Ejecución	Observaciones
BA-PA-BA	BA BA PA	Comete un error al reproducir en desorden la secuencia de sílabas que se le presentaron inicialmente. Sin embargo, logra percibir la diferencia entre el par de fonemas P-B opuestos por oído fonemático en el rasgo fonético sonoro-sordo en la sílaba.
DI-TI-DI	DI TI DI	Discrimina el rasgo fonético sordo-sonoro en la sílaba
NE-ÑE-NE	NE ÑE NE	Discrimina el rasgo fonético blando-duro en la sílaba
FO-VO-FO	FO VO FO	Discrimina el rasgo sordo sonoro de F-V en sílabas

3) Identificación de fonemas (levantar la mano)

FONEMAS	Respuesta	Observaciones
P-P-B-P-B-B-P-B	---	

D-T-D-D-T-T-T-D-D	- - -	El niño presenta dificultad para discriminar los sonidos opuestos por oído fonemático en el rasgo sonoro-sordo
F-V-V-V-F-F-V-F-F	Levantó la mano correctamente.	
G-K-G-K-K-G-K-G	- - -	