



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**“El efecto de la dislexia en el desempeño académico en niños de educación básica”**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA (N)  
Barreto Solis Lizeth  
Lozano Urbina Carmen Aide**

**Directora:** Lic. María de Lourdes Jiménez Rentería  
**Dictaminadores:** Lic. Julia Chimal Pablo  
Mtro. Angel Corchado Vargas



**Los Reyes Iztacala, Edo de México, Mayo 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Índice

Resumen	
Introducción	1
1. Procesos de Lecto-Escritura	3
1.1 Teorías y Modelos del proceso Lecto-Escritor	3
1.2 Proceso de la Lectura	9
1.3 Proceso de la Escritura	11
1.4 Modelo cognitivo de la Lectura	16
2. Rendimiento académico en educación básica	21
2.1. Docencia	23
2.2. Articulación de políticas	26
3. Dislexia	30
3.1. Definición	32
3.2. Tipos de dislexia	37
3.3. Factores Biológicos de la Dislexia	42
3.4. Factores Sociales de la Dislexia	43
3.5. Diagnóstico de la dislexia en alumnos de educación básica	45
4. Metodología	51
4.1 Planteamiento del problema	51
4.2 Hipótesis	53
4.3 Participantes	55
4.4 Instrumentos	55
4.5 Procedimiento	56
5. Resultados	58
6. Discusión y Conclusiones	64
7. Propuesta de intervención	69
8. Bibliografía	74
9. Anexos	79

## **RESUMEN**

Los problemas de aprendizaje son una constante en diversas aulas educativas y su presencia puede influir indudablemente en el rendimiento académico de los alumnos. Cabe destacar que dentro de dichos problemas, la dislexia se presenta como un trastorno específico que afecta el desarrollo de habilidades en el área de lectura y escritura en donde la capacidad para la comprensión lectora, el reconocimiento de palabras escritas, la lectura oral y la realización de tareas escritas, están afectadas. Su diagnóstico requiere de instrumentos de valoración específica, los cuales permiten realizar una intervención apropiada. En el presente reporte se presenta la dislexia como un problema de aprendizaje así como su evaluación en niños de educación básica y la correlación con su rendimiento académico. A si mismo se presente una propuesta de intervención dirigida a los alumnos evaluados.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de las aulas educativas suelen suscitarse diversas problemáticas que afectan el desarrollo académico de los alumnos, en muchos casos suelen pasar desapercibidos por los profesores y maestros, pero sus efectos no dejan de estar presentes.

El niño al ingresar a un sistema educativo desarrolla habilidades de aprendizaje relacionadas con la lectura y escritura siendo estas la base para su proceso educativo. Es necesario entender que este aprendizaje no es innato, debido a que conlleva factores biológicos y psicosociales que pueden favorecer o no esta enseñanza. Otro factor es el modelo educativo con el que se instruye al alumno, facilitando la comprensión de la información verbal y escrita, esto se puede ver a través del modelo cognitivo el cual permite que la información visual se convierta en información verbal y adquiera un significado para el individuo. Sin embargo en ocasiones no suele ser así, detonando en el alumno problemáticas en el manejo de sus autopercepciones, de acuerdo a esto se derivan tres tipos de estudiantes a los que Covington describe como (1984, citado en Navarro, 2003):

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendida es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Es importante que frente a esta situación los docentes exijan una formación competente que les permita desarrollar en el alumno conocimiento y habilidades

a lo que Perrenaud (2004, en Ruiz, 2012) menciona una serie de requerimientos para que los docentes se puedan enfrentar a un mejor desarrollo de competencias como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes e implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.

El enfoque de educación por competencias debe adaptarse a las situaciones en las que el profesor pueda enfrentarse dentro del aula, tal es el caso de alumnos con problemas de aprendizaje, entre ellos con dislexia la cual se ha definido en tres aspectos (Seis & Medina, 2010):

**Definición conceptual.-** Definen la dislexia como una dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos, que tiene como consecuencia alterar profundamente el aprendizaje de la lectura entre los cinco y ocho años, la ortografía, la comprensión de textos y, por tanto, las adquisiciones escolares.

**Definición descriptiva.** Que no sólo tiene en cuenta las manifestaciones de la “enfermedad” que perciben los padres y educadores, sino que da detalles de todos los síntomas: confusión de letras parecidas, de sonidos, inversión de letras, sílabas, palabras, etc.

**Definición genética.** La única que estos autores consideran “susceptible de una renovación esclarecedora y capaz de fundamentar los principios positivos de las reeducaciones”: La dislexia es la manifestación de una perturbación en la relación entre el yo y el universo: perturbación que ha invadido selectivamente los campos de la expresión y de la comunicación. La relación del yo con su universo es ambigua e inestable, por lo que obstruye el paso a la inteligencia analítica y, por consiguiente, al simbolismo.

Su diagnóstico y evaluación puede realizarse en edad temprana cuando el individuo tiene un primer contacto con el sistema educativo y por lo tanto ya inició su aprendizaje de la lectura y escritura. En los primeros años de la educación primaria puede realizarse un diagnóstico oportuno ya que se identifica las dificultades que el alumno presente en las áreas de lectura y escritura.

## **1. PROCESO DE LECTO-ESCRITURA**

Un proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier dominio educativo va a implicar la colaboración de distintos personajes en la educación, tal es el caso de: profesores, pedagogos, psicólogos, entre otros. Carlino (2003), plantea un concepto de *alfabetización académica* el cual se va desarrollando a través del tiempo, señala que existen un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender. De esta manera, se enfoca en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, dando un interés a la virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Ahora bien, el concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre (Carlino, 2003).

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Jiménez & O'shanahan, 2008).

### **1.1 Teorías y Modelos del proceso Lecto-Escritor**

El lenguaje hablado y escrito ha conformado uno de los principales fundamentos teóricos de las dificultades de aprendizaje, se han descrito diversos modelos derivados de antiguos modelos psicolingüísticos, tal como Panagos y Griffith (1981, en Mercer 2006) quienes hacen un énfasis en el enfoque diagnóstico

prescriptivo enfocado a la intervención en el lenguaje; Wiig y Semel (1976, 1984, en Mercer, 2006) quienes toman como base lingüística el examen directo del lenguaje, más que los procesos subyacentes, centrándose en diversos niveles del lenguaje: fonemas, morfemas, sintaxis, semántica y prosodia; el punto de vista cognoscitivo agrego la idea de que el lenguaje se desarrolla acompañado de una cognición verbal y no verbal, esto a lo largo de las etapas de crecimiento que Piaget identificó (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Diversas teorías han sido enfocadas a la adquisición del lenguaje, a continuación haremos mención de tres de ellas, las cuales son retomadas por Mercer (2006):

1. Conductista: Esta posición está directamente ligada con el libro de Skinner, en el cual se apoyan los principios del aprendizaje para poder explicar la adquisición del lenguaje, esto es, el conductista cree que el niño no sabe nada del lenguaje, sin embargo tiene todas las aptitudes necesarias para aprenderlo y lo realiza a través de un refuerzo selectivo de la imitación, recalcando el entorno y las leyes universales del aprendizaje basándose en los principios condicionantes operantes.
2. Nativista: A través de Chomsky enfatizan el papel de las habilidades innatas. Los niños al nacer, están lingüísticamente preparados para desarrollar el lenguaje en el que se encuentran, a lo cual éste no necesita oír cada frase hasta que pueda usarla, pero al mismo tiempo posee las reglas necesarias para crear un infinito número de frases que nunca ha escuchado.
3. Interaccionista: Siendo Piaget el principal expositor, determina que los procesos del lenguaje y los cognoscitivos se desarrollan simultáneamente, a medida que el niño atraviesa una serie de etapas fijas de desarrollo, las cuales requieren de interacciones más complejas con el entorno para hacer uso del lenguaje en este.

Ante estas teorías se han empleado diversos modelos del lenguaje que van de la mano con supuestos psicológicos para el óptimo desarrollo de éste (Mercer, 2006):

- Modelo de aptitudes específicas: Es un supuesto de las teorías de Kirk en 1968 y de Johnson y Myklebust en 1965 en las cuales se mencionan procesos psicológicos específicos, tales como la memoria, discriminación y expresión, los cuales son necesarios en el desarrollo del lenguaje. Este supuesto se basa de:
  - Modelo de Kirk, Myklebust y Johnson: el modelo se funda en la asociación psicolingüística, siendo está el estudio de la adquisición del lenguaje y abarca la información, tanto lingüística como de la psicología, haciendo del lenguaje un proceso que se produce de manera lineal, desde el procesamiento inicial de la señal de entrada hasta el resultado.
  - Teoría de Johnson y Myklebust: definen al niño con dificultades de aprendizaje como aquel que es propenso a tener trastornos en uno o más de los procesos psicológicos que interfieren en la comprensión del lenguaje y con la expresión, creen que el lenguaje interno es el primero que se adquiere y debe ser aprendido antes de que un individuo pueda recibir o expresar el lenguaje oral.
  - Investigación sobre el modelo de las habilidades específicas: Éstos afirman que los esquemas de recepción auditiva y visual no se interpretan con facilidad, esto es, un niño que no puede colocar en orden, de memoria, baldosas u otras piezas puede no padecer un problema de memoria visual secuencial, sino un problema de incapacidad para pensar verbalmente.
  - Modelo lingüístico: Está a cargo de Wiig y Semel, quienes se interesan en el análisis de la comprensión y el rendimiento del lenguaje en los estudiantes con dificultades de aprendizaje; ellos introducen en el campo un nuevo vocabulario, ya que mencionan a los verbos como referencias de acción, a los adjetivos como referencias de atributo, a los adverbios como modificadores de la acción, a las preposiciones como referentes espacio-temporales y a los pronombres como referencias sustitutivas para personas y cantidad, basados en:

- **Metalingüística:** como la toma de conciencia del lenguaje y de los conceptos que lo conforman, esta se desarrolla después de adquirir competencia.
- **Fonología:** tomada en cuenta como la unidad del sonido, se combina con otros sonidos para formar palabras, estos están incluidos en todas las lenguas, aprendiendo de manera sencilla los comunes (aquellos manifestados en contrastes articulares y auditivos) y realizando distinciones sobre los más difíciles de dominar (tal es el caso de /r/ y /l/).
- **Morfología:** un morfema es la unidad más pequeña del lenguaje con significado propio, estos pueden dividirse en libres o trabados. Los primeros son aquellos que tienen una raíz con significado propio, mientras que los segundos son aquellos que tienen un prefijo o sufijo (un, in).
- **Sintaxis:** es la forma de organizar las palabras para formar frases, la sintaxis es la parte más compleja de las normas lingüísticas, ya que el locutor debe transformar la estructura dentro de la frase sin que esta muestre deficiencias en el lenguaje.
- **Semántica:** se refiere a los significados de cada palabra, ésta requiere de una comprensión precisa y amplia de las categorías de las palabras y sus relaciones con su significado y el lenguaje figurativo, esto es, tienen que saber distinguir entre verbos, artículos, adverbios y pronombres.
- **Prosodia:** hace referencia al uso correcto del ritmo, entonación y pautas de intención del lenguaje, mantiene una función similar al uso de puntuación en la escritura, siendo este un componente universal del lenguaje.
- **Modelo cognoscitivo:** se describe como aquel en el que la lengua se desarrolla en etapas, siendo en un inicio producido sin el lenguaje, adquiriéndose a través de la información y de las experiencias, el juego, la imitación y la representación mental, así como de un conocimiento perceptivo y no verbal.

- Elementos no verbales: se inicia durante la etapa sensorial motriz, y el pensamiento está ligado a las acciones y a las cualidades sensoriales de los estímulos, aquí la persona reconoce las expresiones sociales, gesticular y los movimientos corporales de quien le habla, siendo una ayuda a la comprensión de ésta.
- Efectos del lenguaje verbal: hasta que el pensamiento no llegue a ser simbólico, la lengua no estimula el crecimiento cognoscitivo, es entonces cuando la lengua llega a ser el medio natural de representación de los objetos. Las instrucciones verbales van a ayudar a la memoria en tareas complejas convirtiéndolas poco a poco en hábito, aportando constantemente flexibilidad a la interpretación de los datos perceptuales que se le presentan.
- Modelo pragmático: en este modelo se selecciona al lenguaje para ser comprendido por el interlocutor, esto a través del vocabulario concreto, la gramática y la estructura sintáctica. Aquí uno debe de seguir las reglas sociales, como abrir y cerrar una conversación o alternar los papeles entre locutor y escucha. En este modelo también se agregaron comportamientos no verbales, tales como expresiones faciales, miradas, movimientos de cabeza y otros gestos, las pautas, silencios y entonación, teniendo como factor importante la distancia entre interlocutores.
- Problemas pragmáticos: en este modelo los niños con dificultades de aprendizaje han sido investigado principalmente en el comportamiento social, dejando como hipótesis que el rechazo social podía ser causado por la pobreza de recursos de comunicación lingüística, dejando una apertura al estudio del lenguaje funcional.

Si bien, el proceso de lecto-escritura se entiende como una interrelación comunicativa donde dos habilidades del lenguaje las cuales son, leer y escribir, éstas siempre van a ir de la mano y no pueden estar una sin la otra. Narvarte (2008, en Domínguez & Vásquez, 2012), menciona que la lecto-escritura no es más que “la adquisición de la técnica de descifrado de una palabra o texto,

mediante la transcripción gráfica del lenguaje oral, utilizando las habilidades cognitivas, sensoriales y motoras que posibilitan este acto” (p. 18).

Cabe mencionar que la lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura, debido a que engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. Debido a que la clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector, ya sea en un aula, un centro, el hogar, etcétera. Desde la perspectiva dialógica, la comunidad cobra sentido no sólo porque representa un contexto en el que los niños interaccionan más allá del marco escolar, sino también porque miembros de la comunidad entran en los espacios educativos y participan en actividades de alfabetización, multiplicando las interacciones centradas en el proceso lector (Jiménez & O’shanahan, 2008).

Es importante mencionar que en cuanto a cómo se produce el aprendizaje de la lectura y la escritura, Grande (2009) señala que las dos teorías explicativas más relevantes se basan en dos disciplinas distintas: la neuropsicología y la psicolingüística definiendo de la siguiente manera cada una de ellas

- Modelo psiconeurológico: busca determinar la relación entre funciones lingüísticas y estructuras cerebrales, ya que las condiciones que intervienen en la formulación (codificación) y en la comprensión (decodificación) tienen lugar gracias a la participación de una serie de estructuras y conexiones cerebrales, que aseguran a su vez la comunicación verbal. Dado lo anterior podemos concluir que la neuropsicología investiga las bases neurológicas de la dislexia.
- Modelo psicolingüístico: En el ámbito de este trabajo, la psicolingüística buscaría examinar los mecanismos responsables de los problemas lectoescritores: identificar qué estadios o etapas del lingüístico son deficientes y cómo podrían explicar los trastornos observados.

Si bien, a través de los diversos estudios enfocados en el lenguaje, éste ha sido encaminado al desarrollo de un aprendizaje óptimo del individuo, tomando en cuenta los factores que se presentan en determinado tiempo.

## **1.2 Proceso de Lectura**

Para continuar es necesario entender el proceso de lectura y escritura. Por lo que entendemos que la lectura, es un proceso de aprendizaje y una base inicial en el proceso estudiantil, debido a que en su paso por los grados siguientes, ésta va aumentando su dificultad, Narvarte (2008, p.19 en Domínguez & Vásquez, 2012) nos dice que el objetivo de la educación inicial “no es enseñar directamente a leer, sino practicar habilidades que darán acceso a una equilibrada madurez para la verdadera actividad lectora”, esto es, que en este primer acercamiento lo que se pretende es que el niño despierte ese interés para que en un futuro se lleve de manera rutinaria siendo a su vez por placer y por necesidad.

Ante esta definición de lectura, Domínguez y Vásquez (2012) proponen una serie de etapas por las cuales todo futuro lector debe de pasar:

- Pre-lectura: lo primero que se maneja en esta etapa, es la cuestión que el estudiante va a realizar al leer el texto, esto se lo consigue mediante la observación de imágenes que los llevarán a reflexionar, y responder preguntas que dedujeron al observar dicha imagen y la inquietud por saber más de lo que ya conoce, a través de preguntas se sabrá qué es lo que el niño ya conoce sobre lo nuevo que va a aprender.
- Lectura: en este paso es importante que los estudiantes realicen primero una lectura colectiva en la que se analizará la estructura del texto y sus características con el fin de facilitar la comprensión del contenido, esto lo realizarán con la ayuda del profesor (a) para despejar posibles dudas y aclararlas en grupo, si empieza con una lectura individual es necesario que se haga una reflexión similar y después llevarla a nivel grupal, así como en el caso de la lectura colectiva y si es en grupos se realiza el mismo proceso de reflexión, debido a que detrás de los grupos muchas de las veces hay personas que no están comprendiendo, finalmente se formulan preguntas de comprensión del texto ya sea a nivel literal, inferencial o a nivel crítico valorativo.

- Pos-lectura: lo que se busca en este paso, es saber si el niño ha comprendido o no el texto, lo más factible es realizar preguntas a partir de lo que está explícito en éste para poder inferir ideas que no están explícitas, estas preguntas obligan al lector a relacionar ideas de su repertorio lector con las que están presentes el texto, para dar paso a otras que no lo están. Los maestros deben orientar a los estudiantes a valorar críticamente el texto y si lo han comprendido estarán en la capacidad de emitir un juicio de valor sobre su contenido o de los planteamientos que se hace en el texto, otra habilidad a desarrollar en los niños es la comparación de textos con otros que ya han leído, la pos-lectura hace posible que el lector convierta el texto en un saber propio.

Flórez, Arias y Guzmán (2006) han definido la lectura como una actividad para obtener información de código lingüístico a través de un canal visual, lo que significa descifrar caracteres escritos bajo ciertas características diferentes a la del habla con la de la escritura ya que habrá que tener en cuenta que son formas visuales del lenguaje y su función es transmitir mensajes en una lengua a través de esta combinación de caracteres, lo cual a su vez hace una permanencia en el aprendizaje y dar acceso a la lectura bajo las interacciones que éste conlleva. De igual forma la lectura implica el reconocimiento de un contenido expresado en textos, lo cual a su vez, desarrolla la interpretación y contrastación de la información expresada, y a este fenómeno se le denomina comprensión lectora, refiriéndose al proceso por el cual las palabras, oraciones y discursos se entienden e interpretan.

El siguiente proceso es definido como comunicativo debido a las múltiples estrategias que conlleva, la escritura va a ser conformada por la ortografía, la presentación, la planificación, la redacción, la revisión y publicación de un escrito, la estructura de las ideas, el sentido de las oraciones, las propiedades textuales y el uso de los elementos de la lengua, todo lo que hace que un texto alcance sus objetivos comunicativos específicos.

Cabe mencionar que el proceso de la lectura en ocasiones no culmina satisfactoriamente, ya que la mayoría de los problemas de lectura emanan de la dificultad o la imposibilidad de transformar un sonido en una letra. Este problema se manifiesta en los primeros años como una dificultad para aprender el alfabeto y las combinaciones de letras en una palabra o su segmentación; con el paso de los años, dicho problema deriva en dificultades de lectura, y termina por afectar todos los ámbitos de la vida académica.

Aunado a esto importante señalar que hay un alto porcentaje de discapacidades cognitivas que afectan el aprendizaje de la lectura, siendo la dislexia la discapacidad cognitiva de lectura más común. Grande (2009) cita al datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el cual estima que entre un 15-20% de la población mundial tiene algún tipo de dificultad en la comprensión lingüística o textual". En los EEUU, Lerner (1989, en Grande 2009) sostenía que un 80% de los estudiantes diagnosticados con discapacidades cognitivas padecían problemas de lectura, mientras estudios más recientes estiman que este porcentaje llega al 90%.

### **1.3 Proceso de Escritura**

Al igual que en la lectura, se han definido distintas etapas por las cuales se puede llegar a un aprendizaje de la escritura, Domínguez y Vásquez (2012) han definido las siguientes:

- Planificación: para realizar este primer paso se opta por plantear una situación comunicativa en la que sea necesario producir un texto, necesariamente se plantea preguntas para que el niño se vea en la necesidad de buscar una solución, después se plantean varios pasos para trabajar la planificación:
  - a. El estudiante debe definir el propósito que se tiene para escribir el texto.
  - b. Determinar la estructura del texto, esto irá acorde al texto que se esté viendo en el momento.
  - c. Se deben definir los temas, subtemas, hechos de lo que se va a hablar en todo el texto.

- d. Lluvia de ideas para cada parte del texto.
- e. Se deben omitir las ideas que no estén relacionadas con el tema que se va a trabajar.
- f. Se deben ordenar las ideas.

- Redacción: una vez que el estudiante ha hecho su planificación de lo que va a escribir, es el momento de realizar su primer borrador, aquí es importante la mediación del profesor a posibles dudas o recomendaciones, es importante que éste tenga en cuenta que puede sugerir, más no imponer, ya que será un texto creado por el estudiante.
- Revisión: aquí lo que se hará es pulir y mejorar el texto, y esto no lo hará el maestro como ha sido siempre, sino que será el mismo estudiante ya que quien debe corregir su escrito es el mismo escritor, cuando ya esté seguro de que está listo y que ya puede ser leído por otros, ahí debe intervenir el profesor para realizar las observaciones finales. La revisión también se puede hacer en parejas, intercambiando los textos y corrigiendo posibles errores, es importante que el estudiante tome en cuenta los elementos de la lengua, al momento de redactar, ya que la revisión no debe pasar por alto aquellos pequeños errores en tanto a palabras y posibles pronunciaciones en diversos lugares geográficos.
- Publicación: una vez realizado ya su texto y corregido en los pasos anteriores, es importante que el estudiante publique su creación, ya que lo que se busca es que el texto adquiera un estatus de comunicación real, por lo tanto debe ser entregado a su destinatario en el caso de una carta o expuesto en el caso de afiches, ya sea en el periódico mural de la escuela o en carteleras del grado, los estudiantes se sienten bien con ellos mismos al ver como otros compañeros leen y comentan sus trabajos que con esmero y esfuerzo han logrado.

Ferreiro y Teberosky (1972, en Jiménez & O'shanahan, 2008) han estudiado cómo los niños de entre cuatro y siete años de edad construyen sus

propios conocimientos sobre la escritura. Describiendo la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura:

- Una primera fase de la "escritura indiferenciada", la cual corresponde con el período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo: los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente, son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura. No obstante, durante este periodo y en su intento de representación de la escritura los niños aún no llegan a realizar letras convencionales.
- En una segunda fase, de la escritura indiferenciada, los niños utilizan un repertorio variado de grafías convencionales. En ella las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc.
- En una tercera fase, la fase silábica, los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra. Así, por ejemplo, MARIPOSA podría ser representada por A I O A.
- En la fase silábico-alfabética, la cuarta, los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intra-silábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar dentro de la segmentación silábica.
- En la quinta fase, los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la etapa alfabética; ahora bien, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual llegará más adelante.

Ante estas estrategias Alvarado (2000, en Carlino, 2003) define que la escritura es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir

conocimiento, esto es, que la escritura no sólo es el resultado de un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Aunado a esto, menciona que escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, la persona que redacta debe precisar el enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas.

La escritura al igual que la lectura no siguen una serie de pasos específicos ni técnicas, sino que se plantean como objetivos a cumplir, los cuales se van alcanzando bajo subprocesos, los cuales implican las habilidades simultáneas que el individuo lleva en estos subprocesos, tal es el caso de la coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc., los cuales forman parte de una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición de un texto, los cuales no llevan un orden o seriación, sin embargo cada uno de ellos conlleva al aprendiz a realizar un escrito. Estos subprocesos son la continuidad del aprendizaje lectoescritor y sus fases propuestas por Ferreiro y Teberosky (1972, en Jiménez & O'shanahan, 2008):

- La planeación: la cual constituye las ideas que el escritor construye con el fin de lograr el objetivo del texto y el impacto que éste traerá en la audiencia.
- La transcripción/traducción: es la versión puesta en papel de lo que se quiere escribir, en la cual se ensayan los recursos del lenguaje y el estilo más apropiado para el escrito. La transcripción acomoda las ideas formuladas en el proceso de planeación.
- La revisión: Se trata de la observación y consecuente perfeccionamiento de las versiones del texto, sus arreglos y las relaciones que éstas conllevan con el lector.

La escritura no es una tarea que se pueda definir como una serie de pasos fijos sino como una combinación simultánea de varias estrategias y recursos de acuerdo con el momento de redacción y la etapa en que comiencen a involucrarse en la escritura (Flórez, Arias & Guzmán, 2006).

Mead (1990, en Jiménez & O'Shanahan, 2008) ha identificado a la psicología social y al aprendizaje como la interacción social con una fuente del diálogo interno entre el *yo* y el *mi*, que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones a la teoría del interaccionismo simbólico, se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje. Es en este sentido que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas.

Desde una perspectiva constructivista, se ha enfatizado que es cierto también que los niños, antes de iniciar la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza, pueden desarrollar concepciones propias acerca del lenguaje escrito, y que se debería poner un énfasis en el significado de lo que se aprende. De hecho, existe alguna evidencia empírica que demuestra la importancia de actividades orientadas hacia el significado en la instrucción lectora. Por ejemplo, Stahl, McKenna y Pagnucco (1994, en Jiménez & O'Shanahan, 2008) encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura. Además, "una cantidad creciente de estudios ha demostrado que, incluso antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura". Así, por ejemplo, Ortiz y Jiménez (2001, en Jiménez & O'Shanahan, 2008) analizaron la naturaleza, evolución y estructura de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito en niños prelectores españoles. Para ello, administraron la prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (Ortiz y Jiménez, 1993, en Jiménez & O'Shanahan, 2008) a niños prelectores. Encontraron que el máximo rendimiento de los alumnos se daba en las tareas referidas al reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

#### **1.4 Modelo cognitivo de la lectura**

La lectura ha existido desde tiempos prehispanicos, la cual se ha desarrollado a través de los tiempos, de esta forma ha logrado detallar símbolos y caracteres, los cuales se basa en la actualidad el sistema alfa numérico y del cual forma la base para la enseñanza de lecto-escritura.

Para dar un entendimiento al modelo cognitivo de la lectura es necesario comenzar por comprender ¿qué es un modelo cognitivo?, el cual ha sido estudiado por diversos psicólogos y científicos, uno de los cuales es Kirchner (2010) quien menciona que el modelo o estilo cognitivo es una expresión para delimitar las diferencias individuales en el tratamiento de información y vincularlas a características más amplias y estables del comportamiento humano, esto es, que se mantiene un interés en los procesos de pensamiento como determinante de la conducta, refiriéndose a cómo los individuos procesan y seleccionan los estímulos que se encuentran en su ambiente para darles una dimensión significativa.

Es por esto que se debe de hablar de una asimetría cerebral, debido a cada tipo de tarea que es asignada para un procesamiento, la cual puede implicar un procesamiento analítico, sintético o simultáneo, debido a que requiere de información procesada y de la organización neuronal de cada hemisferio, esto se debe a que cada hemisferio diferencia por distintas frecuencias o sensibilidades los estímulos que le son presentados y la forma en que éste reacciona, hay que tener en cuenta que frente a la corriente psicológica que se maneja en este modelo cognitivo, las conductas emocionales ya que constituyen una inteligencia biológica del individuo y determinan el proceso específico del individuo frente a una situación (Kirchner, 2010).

Antes de convertirse en buenos lectores, los niños tienen que pasar por una serie de fases que en la actualidad se suelen considerar prácticamente comunes en todos los individuos que intentan desarrollar la habilidad de leer. Se han elaborado varios modelos para explicar este proceso como el modelo cognitivo. Radam (2010) señala que en la actualidad existen diversos enfoques en los

cuales mantienen un acercamiento acerca de los procesos de aprendizaje y la comprensión que el ser humano se hace frente a las situaciones con las que mantiene mayor contacto, en el caso de los niños, estos enfoques van dirigidos a los principales procesos con los que se ve relacionado, tal es el caso de la lectura y la escritura. Canales, Meléndez, y Lingán (2010), han señalado la importancia en procesos psicolingüísticos, haciendo énfasis que los procesos cognitivos que fallan, son los que permiten que la información visual se convierta en información verbal y sea luego transferida hacia los niveles superiores, que es donde adquieren un significado. Bajo este seguimiento se ha planteado un modelo cognitivo llamado: "arquitectura funcional" que explica el sistema de la lectura a través de tres procesos:

1. *Procesos de bajo nivel:* es el nivel de procesamiento que se encarga de capturar información gráfica a través de los movimientos oculares de fijación de un punto y en movimiento rápido o sacádicos que permiten extraer la información de las letras (rasgos), transformarla en códigos y almacenarla brevemente (apenas unos milisegundos) en la memoria sensorial (memoria icónica). Luego, la información pasa a la memoria de corto plazo (MCP); aquí, la permanencia de la información es mucho mayor que en la memoria icónica. La MCP es capaz de almacenar seis o siete estímulos visuales que almacena categorialmente como material lingüístico. Para que se pueda realizar el reconocimiento lingüístico, el lector consultará en su almacén de largo plazo, donde están codificadas todas las letras de su idioma.
2. *Procesos de nivel medio:* es el nivel de reconocimiento o de acceso al léxico. En este nivel se transforman las representaciones ortográficas en significados (siempre y cuando exista un conocimiento previo de esta palabra en el almacén léxico interno). Permite enfrentar la palabra a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con sus significados (la estrategia visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos (estrategia subléxica o fonológica).
3. *Procesos de alto nivel:* es el nivel encargado del procesamiento de textos a través de dos operaciones: el sintáctico y el semántico. El procesamiento

sintáctico se encarga de poner en funcionamiento las claves gramaticales que nos informan de cómo se encuentran relacionadas las palabras y, además, reconocer la estructura de la oración. El nivel semántico es responsable de procesar el contenido conceptual y proposicional de las oraciones; además, relaciona las proposiciones para comprender la estructura global del significado del texto, extrae el mensaje del texto escrito y lo asimila a su estructura cognitiva que se encuentra en la memoria de largo plazo.

Inchausti y Mara (2009) han planteado una relación de la lectura comprensiva y las estrategias cognitivas y metacognitivas, así como las estructuras textuales a lo largo de la lectura, esto se realizó mediante un estudio, en el cual esperaban que los procesos cognitivos y metacognitivos van a distinguirse de una estructura esquemática referente al texto ya sea narrativo o expositivo (superestructura) y la abstracción de las ideas más importantes del texto (macroestructura), a través de la práctica de la lectura, se lleva al individuo a representar mentalmente las estructuras y así mantiene una relación activa con el texto. Otro punto importante es la mención de Kintsh y van Dijk (1978, en Inchausti & Mara, 2009) donde integran a las estructuras un modelo de memoria: de trabajo, a corto plazo y a largo plazo, es así como el lector extrae, mantiene y organiza las proposiciones, elaborando simultáneamente el texto mental con la idea principal o macroestructura, donde prevé procesos descendientes los cuales ya fueron procesados por esquemas existentes en la memoria a largo plazo, siendo así la dependencia de la interacción de los procesos cognitivos con la comprensión lectora, frente a esta situación se plantea identificar las estructuras de texto y a elaborar estrategias cognitivas y metacognitivas, mediante las siguientes tareas:

- A. Identificar la superestructura, trabajando diversos textos como: narrativos, expositivos, poéticos, etcétera; para facilitar una representación mental dependiendo del tipo de texto.
- B. Identificar la macroestructura, extrayendo las ideas principales del texto, discriminando entre las más y las menos importantes con la finalidad de entender partes del texto.

- C. Elaborar estrategias cognitivas, trabajando la concentración, memorización y representación mental durante la lectura con la finalidad de crear un texto.
- D. Elaborar estrategias metacognitivas, monitoreando y controlando el proceso de lectura para mantener un alto nivel de comprensión a lo largo de ésta.

Siendo las estrategias metacognitivas el hincapié para el desarrollo de instrucciones del enseñante acerca de cómo pensar sobre los procesos cognitivos envueltos en la lectura (atención, memoria y representación mental), siendo éstos los principales influyentes en el énfasis del conocimiento o del aprendizaje y de igual forma la variable en el desempeño de los alumnos.

En el trabajo educativo hay que destacar que existen situaciones problemáticas en las que existen diversas soluciones, esto va a depender de las respuestas de los niños frente a estas situaciones, por ejemplo, algunos niños actúan primero y verifican después si acertaron o no; por el contrario, otros reflexionan antes de contestar eliminando mentalmente las respuestas incorrectas, y a estos tipos de niños se les denomina reflexivos, mientras que a los primeros como impulsivos. Algunas aportaciones empíricas muestran que las personas reflexivas tienden a presentar una estrategia analítica, y las personas impulsivas estrategia de tipo global, siendo los individuos reflexivos más eficaces que los impulsivos, por lo tanto parece ser que el rendimiento académico está vinculado al estilo cognitivo (Kirchner, 2010).

Con este tipo de procesos se han llevado a cabo diversas pruebas con las cuales es posible evaluar el nivel de lectura y escritura en diversas etapas del aprendizaje, tal es el caso del *Test de habilidades prelectoras: Dependencia-Independencia del Campo: DIC, THP, Inventario De Ejecución Académica: IDEA* y *el Instrumento de evaluación conductual para detectar errores de tipo disléxico: IDETID-LEA*

De acuerdo a lo anterior, es necesario resaltar que el aprendizaje de la lectoescritura se produce normalmente en el marco de la escolarización (con variaciones según los países, cultura y contexto familiar). La lectura y la escritura ocupan un lugar predominante en los primeros años escolares, pues constituyen el

eje de todas las materias escolares: sea cual sea la actividad académica, el niño debe poseer una comprensión lectora para interpretar textos e instrucciones y una expresión gráfica para poder realizar las tareas que se le piden. En cualquier aprendizaje, serán necesarios factores específicos y circunstancias propicias que lo permitan, conocidos como niveles madurativos. Grande (2009) refiere que en el caso del aprendizaje de la lectura y escritura, estos niveles madurativos se alcanzan a los cinco o seis años de edad, claramente con variaciones en función del contexto socio-familiar y la mayor o menor dificultad del sistema de escritura de la lengua en cuestión.

## 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

La vida de un estudiante se va a encontrar marcada por distintas fases, en las cuales se debe en mayor medida a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo (Navarro, 2003). Cabe destacar que el alumno se ve implicado dentro de una institución educativa y es aquí donde su desempeño es llevado junto con los profesores y guían al alumno a desarrollar habilidades, las cuales a su vez lograrán un reconocimiento tanto dentro como fuera del aula.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984, citado en Navarro, 2003):

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendida es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Frente a esto hay que tener en cuenta que las habilidades y los valores que se lleven a cabo son los que definirán tanto el éxito como el fracaso. Navarro (2003) retoma que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga a sus alumnos. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo, implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben

esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Desde las décadas de los noventa las mayores preocupaciones de los sistemas educativos de casi todos los países, tienen que ver con dos importantes decisiones como ofrecer el servicio educativo a todas las personas, es decir cuidando la equidad con la que este bien social debe ser repartido a la sociedad en su conjunto. Pero también atendiendo a la calidad del mismo (Heredia 2007).

Se han mencionado múltiples factores por los cuales se puede llegar a un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, sin embargo esto va de la mano con el desempeño del estudiante y cómo va a ser reflejado en su rendimiento académico.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se debe de tener en cuenta en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, se pueden considerar entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez & Osicka, 2000, en Navarro, 2003), sin embargo, hay que tener en cuenta que se puede poseer una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante estos factores hay que tener en cuenta que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial y es por esto la importancia de su estudio en los últimos años. En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos.

Es importante señalar que la manera en que los factores mencionados anteriormente inciden en el rendimiento académico se ven reflejados indudablemente en el resultado del proceso enseñanza- aprendizaje. Aunado a estos factores el Dr. Saúl Garza, Jefe del Departamento de Neurología del Hospital Infantil de México afirma que de cada 100 niños sanos, 10 tienen fallas en el desempeño escolar y de ellos cuatro tienen dislexia. Siendo ésta una de las causas más comunes de bajo rendimiento escolar entre los niños (Pérez, 2010).

## **2.1. Docencia**

Se ha asumido el concepto de que el docente es un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos y responsable fundamental de los malos o los buenos resultados educativos. Dentro de este contexto, a los docentes se les exige el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores deben realizar su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo, y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad en la medida en que se amplía la cobertura de la educación básica. Esta situación provoca heterogeneidad de las aulas, y aún más, debido al origen socioeconómico de algunos alumnos, un grupo significativo de éstos en el aula carecen de ciertas habilidades y competencias básicas. El profesor debe responder y hacerse cargo de esta alta heterogeneidad existente dentro de su aula de clases, con pocos elementos de formación para ello, en muchas ocasiones. Ante estas situaciones Perrenaud (2004, en Ruiz, 2012) ha enlistado una serie de requerimientos para que los docentes se puedan enfrentar a un mejor desarrollo de competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

De acuerdo con este listado, caben destacar las posibles y múltiples actividades que el docente tiene a cargo y de las cuales debe desarrollar su mayor potencial para el desempeño óptimo de los estudiantes y bajo los cuales, ellos no se vean implicados en un mal empleo de estrategias que perjudiquen el desarrollo de enseñanza-aprendizaje.

Ruiz (2012) menciona que la formación de los docentes para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en primaria, es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

Dentro del área educativa se ha destacado la preocupación por la calidad de ésta, de igual forma los fundamentos principales de los evaluadores, a través de los instrumentos de análisis, reflexión y mejora de la práctica docente. Es por esto, que se ha intentado normalizar la evaluación educativa, tanto externa como interna, las cuales están en funcionamiento cotidiano en coordinación con distintos órganos del gobierno y la coordinación de la misma institución (Montero, 1998).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 declara que la ley se tiene que ampliar y por lo tanto la evaluación de cada sistema educativo tiene que ser evaluado sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos: “la actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ellos, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan”, bajo el artículo 62 se orientará a todo el personal que conforme el sistema educativo, teniendo en cuenta las demandas sociales y las necesidades educativas, de esta forma, la evaluación estará enfocada a alumnos, profesores, centros, procesos educativos y la Administración.

En 1995, se proclama otra ley educativa, la cual menciona el ingreso de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Mencionando que “la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores”. Dicha evaluación se da bajo los regímenes del artículo 29 (Montero, 1998):

- La Administración educativa tendrá que elaborar y poner en marcha los planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes.
- En la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno junto con los sectores de la comunidad educativa.
- Dicha evaluación externa, será evaluada por los mismos centros en sus instalaciones y al final de cada curso, bajo la supervisión de la Administración educativa a la que dependan.
- Las Administraciones educativas informarán a la comunidad escolar y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que se obtengan.

Es importante señalar que en México se refleja el interés de algunos especialistas por brindar a los padres y profesores información y herramientas que faciliten el desarrollo de la vida escolar del niño. Tal es el caso del seminario En pro de una cultura de atención terapéutica Organizado por la Asociación Mexicana en Pro de la Familia, Cultura y Bienestar Social AC, en el curso participaron especialistas de los principales institutos y escuelas del país, quienes ofrecieron a profesores y directivos de estancias infantiles y primarias de esta localidad técnicas sobre la detección oportuna de problemas de aprendizaje y la dislexia en

las aulas, pues, dijeron, la autoridad educativa carece de programas o una plantilla laboral suficiente para estas labores.

Patricia Bermúdez Lozano, especialista en dislexia e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, aseguró que entre 3 y 6 por ciento de los menores en edad escolar son disléxicos, por otro lado Alicia Ortiz Heredia, presidenta de este organismo, explicó que la intención es sensibilizar al mayor número de profesores, pues no es fácil detectar niños con estas deficiencias, incluso para los neurólogos o psicólogos, pues debe ser un neurosicológico y pedagogo quien puede saber qué está pasando con el menor. Todos los especialistas coincidieron en que lo que desconocen los profesores, es que hay técnicas y herramientas, además de ejercicios didácticos que pueden ayudar a los niños a que retomem el adecuado manejo y corrijan su problema. (Ramón, 2007).

Indudablemente el papel que desempeña el docente en cualquier nivel de educación es primordial, ya que en gran medida de él dependerá el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, dado que este proceso se puede ver afectado por diversas variables como sociales, psicológicas, o de las mismas dificultades de aprendizaje que puedan presentar los alumnos. Es por ello que como punto prioritario es la importancia de las actitudes del profesor ante las problemáticas que presenta el alumno.

## ***2.2. Articulación de políticas***

La educación en México ha sido modificada durante distintos períodos, en los cuales la articulación de políticas se encuentra bajo un proceso de constantes cambios de acuerdo con la necesidad educativa de la población. A partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como organismo con jurisdicción sobre todo el territorio nacional, el gobierno federal empezó a reabsorber las escuelas municipales y, después, las de los estados en un proceso que se intensificó en los años treinta. Así, entre 1921 y 1940 los estados de la república cedieron al gobierno federal parte o la totalidad de sus sistemas

educativos. A este proceso se le denominó “federalización”, pero en realidad tenía un sentido centralizador. Distintas acciones emanaron de los gobiernos posrevolucionarios a fin de asegurar la educación primaria, obligatoria desde la reforma constitucional de 1934 y única con ese carácter hasta 1993, año cuando la educación secundaria se hizo obligatoria.

De igual manera, Zorrilla y Barba (2008) mencionan que en 1943, con apoyo del gobierno federal, se unificaron las distintas organizaciones gremiales de maestros en una sola: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Desde entonces, este actor político ha sido fundamental en la gestión de los servicios educativos y en el control político del magisterio. A partir de 1958, año en que tuvo lugar una amplia movilización magisterial que reclamaba autonomía sindical y apertura democrática, el debate sobre la necesidad de desconcentrar o descentralizar la SEP se fue haciendo más acuciante, sin que se tomaran decisiones trascendentes. No fue sino hasta 1978, después de dos décadas de desajustes sociales y políticos, entre los que destaca el movimiento estudiantil de 1968, cuando se toma la decisión de “desconcentrar” la SEP por medio de las “delegaciones” en los estados, al tiempo que se reorganizaba el trabajo de la Secretaría, especialmente en el ámbito de la planeación y programación de los servicios. La estructuración, el crecimiento y la diversificación de los servicios de educación media superior (quince-dieciséis años) y educación superior (dieciocho-veinticuatro años) también ocurrieron en procesos que, con otros ritmos, se desarrollaron en el siglo XX: se incrementaron las instituciones públicas y privadas; se diversificaron las modalidades y enfoques curriculares; y creció de manera significativa la matrícula.

El agotamiento del esquema de gestión centralizada se hizo evidente cuando el modelo de desarrollo adoptado llevó al país a una situación de crisis, que se vio agudizada justamente a partir también de esa década. La descentralización se presentaba como una opción que permitía reconocer los problemas de administración y gestión pública (Pardo, 1999, en Zorrilla & Barba, 2008).

La modernización educativa anunciada por el presidente Salinas en el año de 1989 se insertó, como se dijo, en el contexto de la reforma del Estado y los cambios acelerados en la economía. Después de décadas de manejo centralizado, el sistema educativo mexicano inició una etapa nueva en su desarrollo, en particular en su servicio de tipo básico que integra los niveles de educación preescolar (tres-cinco años), primaria (seis-once) y secundaria (doce-trece), así como en la formación inicial y en servicio de los docentes de educación básica. El aseguramiento de estos servicios educativos era un deber jurídico del Estado mexicano como respuesta al derecho a la educación. A fin de contribuir a los objetivos de la descentralización y la gobernabilidad del sistema educativo se llevó a cabo la reestructuración de la SEP en enero de 2005 (Zorrilla & Barba, 2008). Esta medida reorganizó la SEP en tres subsecretarías: la de Educación Básica, la de Educación Media Superior, y la de Educación Superior; se desconcentraron los servicios educativos para el Distrito Federal y se redistribuyeron áreas y funciones sin modificar el gigantismo burocrático de la SEP.

En la actualidad, la Reforma Integral de la Educación Básica ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México el cual abarca en el período del 2012, ha sido planteado bajo un enfoque de educación por competencias. En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (Subsecretaría de Educación Básica, 2008, en Ruiz, 2012).

Ruiz (2012) menciona que el enfoque de educación por competencias ha resultado novedoso, en tanto a las nuevas exigencias para los docentes, de las cuales dos áreas han resultado ser un desafío, en primera instancia la

planificación del trabajo educativo y de igual forma la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una importante participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para la educación básica. Otro factor importante es que la reforma curricular trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que brindan al docente, evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, y le permitan aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño.

Cabe destacar que en el ámbito de educación, la Secretaría de Salud ha implementado un manual de guías clínicas para el desarrollo óptimo de los estudiantes, el cual tiene por objetivo establecer lineamientos para elaborar de forma sistemática el proceso de atención que se sigue en cada uno de los pacientes afectados por un problema de audiología, foniatría y patologías del lenguaje; este manual resalta que el concepto de dislexia puede tener variaciones como dislexia del desarrollo, retraso específico en la lectura o problema específico de la lectura, los cuales pueden ser tratados dentro de una institución educativa.

### 3. DISLEXIA

En todas las escuelas, y en casi todas las aulas hay alumnos que tienen problemas de lectura, de escritura o de cálculo afectando su desarrollo académico. Uno de los consecuentes de dichas dificultades son los problemas de aprendizaje, en los cuales los niños presentan problemas particulares en un área de desarrollo académico, que se caracteriza por alteraciones en el proceso de adquisición y mantenimiento de comportamientos básicos, tales como la lectoescritura y las habilidades aritméticas elementales (Bejar, Bejar, Chimal & Damian, 2012), aunado a esto El Programa de California para el Cuidado de Niños define que los problemas de aprendizaje son desórdenes que pueden afectar la habilidad de una persona para adquirir, entender, organizar, almacenar o usar información oral y no oral. Estos desórdenes afectan el aprendizaje de individuos que tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio de igual manera enfatiza que los problemas de aprendizaje no incluyen el retraso mental, la falta de motivación, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad), autismo, o problemas de audición, visión o emocionales.

Por otro lado el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2012) menciona que los trastornos de aprendizaje son también conocidos con nombres como dislexia, discalculia o disortografía, podrían afectar a entre el 5% y el 10% del alumnado causando, casi siempre, problemas en el aprendizaje y uso de la lectura, aunque también se pueden manifestar en la escritura y en el cálculo. Por ello, la adquisición de las competencias básicas lingüísticas y matemáticas, y el aprendizaje de los contenidos escolares se verá dificultado. Ramón (2007) publicó en el periódico nacional La jornada que entre el 6 y 8 por ciento de los niños que cursan estudios de nivel básico en el estado de México enfrentan problemas de aprendizaje por déficit de atención y dislexia, padecimientos a los que se atribuye parte de la deserción escolar y a ésta la delincuencia juvenil,

Cabe mencionar que Morais (1998, en Cruz 2001), apunta que los trastornos específicos del lenguaje pueden o no ir de la mano con la dislexia, debido a que se ha demostrado que suelen presentar un déficit en tareas de lenguaje oral y/o

escrito, lo cual predispone al niño a sufrir dificultades de aprendizaje, de tal modo que la mayoría de los niños al presentar estas alteraciones pueden ser reflejada en los primeros años de escolarización.

Grande (2009) menciona que la organización National Reading Panel (2000) (en adelante NRP), en su informe "Teaching Children to Read", estudió el proceso de aprendizaje de la lectura y define a un lector eficaz como una persona competente en:

- conciencia de los fonemas
- reconocimiento de los sonidos, fluidez en la lectura
- vocabulario
- comprensión del texto

Atendiendo a alguna deficiencia en los puntos anteriores, la dislexia es la discapacidad lectora más frecuente y se caracteriza precisamente por la dificultad en el reconocimiento y la comprensión de los fonemas/sílabas/palabras, lo que dificulta la adquisición de nuevo vocabulario, la fluidez de la lectura y la consecuente falta de comprensión de la misma (Grande 2009).

Aragón (2007), dirige su atención a un enfoque psicológico de la dislexia en el cual propone que ésta tiene como principal característica una incapacidad que presentan algunos niños para leer y escribir con normalidad, es, decir, los niños tienen dificultades únicamente al leer y escribir ya que en otras áreas como en su inteligencia y el desarrollo sociocultural van a tener un desempeño óptimo. Sin embargo la dislexia se ha encontrado en diferentes procesos para poder definirla y es a través de los años y de los diversos estudios, como ésta ha llegado a ser un término destacado en el ámbito pedagógico, psicológico y médico.

Seis y Medina (2010), señalan al Dr. Rudolf Berlin, quien en 1872, utilizó la palabra dislexia para describir la pérdida temporal de la capacidad de leer en una persona debido a una lesión cerebral. Esto en primera instancia no es considerado como una enfermedad, sino como una circunstancia personal de un individuo, pese a que el ámbito donde se observa por primera vez es en el cerebro, estudiándose en un primer momento la pérdida temporal de la habilidad de escribir y leer en individuos afectados por enfermedades o traumas.

Hay que tener en cuenta que la dislexia es un problema neurológico, ya sea de origen genético o por un desarrollo tardío, el cual puede deberse por un daño o disfunción cerebral mínima o una combinación de elementos enfocados al proceso cerebral. De igual forma, hay que prestar atención a que los niños con dislexia no son sólo los que se etiquetan con dislexia, sino aquellos que cometen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, esto es, existe una construcción de errores en donde puede existir un problema de conducta que se pretende modificar, de esta forma podremos hablar de una dislexia construida, ya que es un problema de aprendizaje adquirido en lugar de una característica neuronal (Aragón, 2007).

La situación en la cual un niño es diagnosticado con dislexia va en aumento, Puente (s/f) ha mostrado que un niño con dislexia cubre entre un 8% y un 10% de la población independientemente de la zona geográfica, por lo cual el interés dentro de una institución educativa es principalmente la lectura, debido a sus múltiples razones tanto sociales, culturales y económicas, lo cual fuerza al niño a leer y comprender los textos.

### **3.1 Definición**

Debemos tener en cuenta que dar nombre a una patología, deficiencia o disfunción no soluciona nada, pero permite el control y en definitiva ayuda a resolver parte de los problemas de quien la padece (Coveñas & Sánchez, 2012). Así es como diversos profesionales como médicos, psicólogos, pedagogos, entre otros, han abordado dicha problemática. Con el paso del tiempo y de los estudios realizados, dicho término ha sufrido variaciones de acuerdo a la ciencia que lo estudia. Sin embargo una de las definiciones más breves y sencillas la propuso Thompson (1992, en Cozar s/f) y nos dice que la dislexia es un trastorno que se manifiesta como una dificultad para aprender a leer a través de métodos convencionales de instrucción, a pesar de que existe un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socioculturales.

Según la Organización Mundial de la Salud (1997, en Demonet, Dufor, & Pernet, 2011) la dislexia es un trastorno específico de la lectura cuyo rasgo

principal es una dificultad específica y significativa en el desarrollo de las habilidades para la lectura que no puede explicarse únicamente por la edad mental, problemas de precisión visual, o una escolarización inadecuada. La capacidad para la comprensión lectora, el reconocimiento de palabras escritas, la lectura oral y la realización de tareas escritas, están afectadas”.

Por otro lado el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones ( 2006) define la dislexia como un síndrome el cual afecta la identificación y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases afectando tanto la lectura como la escritura. Al respecto Torras (2002) señala que la dislexia es una alteración o disfunción de leer o también llamado problema específico para leer.

Como se puede ver estas definiciones refieren la dificultad que tienen algunos niños, adolescentes y adultos para aprender a leer y que está asociada a la dificultad para aprender a escribir.

Es importante señalar que actualmente la dislexia forma parte del grupo de los trastornos de aprendizaje de los niños con un rendimiento intelectual normal en los test, al respecto Torras (2002) apunta que la dislexia es un problema de comunicación que afecta la decodificación, o bien, la codificación en los ámbitos de la lectura y escritura en sujetos con cociente intelectual normal medio (no inferior a 80 según la escala de Wechsler), contando con sentido de percepción y órganos de fonación normales y maduración adecuada para su edad cronológica. Sin embargo, para dar un panorama más amplio y complementario se revisarán las siguientes definiciones propuestas por Seis y Medina (2010):

**Definición conceptual.-** Definen la dislexia como una dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos, que tiene como consecuencia alterar profundamente el aprendizaje de la lectura entre los cinco y ocho años, la ortografía, la comprensión de textos y, por tanto, las adquisiciones escolares.

**Definición descriptiva.** Que no sólo tiene en cuenta las manifestaciones de la “enfermedad” que perciben los padres y educadores, sino que da detalles de todos

los síntomas: confusión de letras parecidas, de sonidos, inversión de letras, sílabas, palabras, etc.

**Definición genética.** La única que estos autores consideran “susceptible de una renovación esclarecedora y capaz de fundamentar los principios positivos de las reeducaciones”: La dislexia es la manifestación de una perturbación en la relación entre el yo y el universo: perturbación que ha invadido selectivamente los campos de la expresión y de la comunicación. La relación del yo con su universo es ambigua e inestable, por lo que obstruye el paso a la inteligencia analítica y, por consiguiente, al simbolismo.

Existe una definición desde un enfoque neuropsicológico la cual menciona que la dislexia del desarrollo es una discapacidad para el aprendizaje que se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer y, más adelante por una ortografía irregular y torpeza para utilizar las palabras escritas, no las habladas. Esta anomalía es básicamente cognitiva y, por lo general, de origen genético. Quizá representa un defecto específico de la maduración, que tiende a desaparecer a medida que crece el niño. Éste es capaz de mejorar en forma considerable, en especial si se le brinda con toda oportunidad la ayuda correctiva adecuada (Critchley, 1981; citado en Aragón, 2007).

A pesar de que la dislexia es un tema extensamente estudiado y sobre el cual se dispone de una impresionante aportación bibliográfica, no se ha alcanzado el consenso entre los ‘expertos’ ni siquiera sobre algunos aspectos básicos por lo que persisten opiniones encontradas con respecto a la denominación, definición, causas y tratamiento, e incluso se cuestiona la propia existencia del trastorno desde bases genéticas, neurológicas y cognitivas hasta sociales, dentro de las cuales han desarrollado diversas definiciones (Artigas, 2000). Como ya se ha visto la dislexia se manifiesta de manera concreta en las materias básicas de lectura y escritura retomando que dicha discapacidad se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer y más adelante por una ortografía irregular y torpeza en las palabras escritas.

La palabra dislexia siempre ha sido relacionada con problemas de lectura, escritura, ortografía y matemáticas, sin embargo su principal relación es con los

cambios en el orden de las palabras o las letras ocasionando un aprendizaje lento o una incapacidad para aprender. Es rescatable que bajo esta definición debemos conocer que los problemas que presenta la persona con dislexia no significa que sean tontos o retrasado, simplemente que poseen una habilidad natural diferente a la norma ya que ellos poseen habilidades que la población en general no tiene, tales son (Davis, 1994):

1. Pueden acelerar o crear percepciones
2. Son conscientes de su entorno
3. Son más curiosos que el promedio de la gente
4. Piensan más con imágenes que con palabras
5. Son altamente intuitivos y perspicaces
6. Piensan y perciben multidimensionalmente (usan todos los sentidos)
7. Pueden experimentar el pensamiento como realidad
8. Tienen una gran imaginación

Bajo estos puntos se dice que las personas con dislexia tienen un talento especial proveniente de sus habilidades que desarrolla al mismo tiempo que disminuye la habilidad de leer, escribir o hablar. Es por esto que la dislexia es un componente que la persona autodesarrolla de acuerdo a sus necesidades y es por esto que no se encuentran dos personas con dislexia originada de la misma forma.

Davis (p. 8, 1994) menciona que “la dislexia es el resultado de un talento en la percepción. En algunas situaciones, el talento se convierte en desventaja. El sujeto no se da cuenta de que esto sucede, porque el uso de talento se ha integrado en su propio proceso de pensamiento. En realidad, comenzó a muy temprana edad, y luego le parece tan natural como respirar”. La dislexia ha sido nombrada como la Madre de los Problemas de Aprendizaje, siendo el resultado de una laterización cruzada del cerebro, en un principio se creía que el lado izquierdo hacia lo que debería de hacer el derecho y viceversa, cuestión que después se descartó, retomando un supuesto que dice que se realiza un predominio hemisférico mixto, lo cual significa que a veces el lado derecho hacia lo que tendría que hacer el lado izquierdo y el lado izquierdo lo que debe hacer el

derecho. De esta forma Davis (p.10, 1994) define a la dislexia no como el resultado de un daño cerebral o neuronal, ni tampoco es una malformación del cerebro, del oído interno o del globo ocular, sino “la dislexia es un producto del pensamiento y una forma especial de reaccionar ante el sentimiento de confusión”.

El aprendizaje de la persona con dislexia va a estar presente en dos tipos de pensamiento, la conceptualización verbal, la cual quiere decir que se piensa con los sonidos de las palabras y la conceptualización no verbal, en la cual la persona piensa con imágenes mentales. En el caso de la persona que tiene dislexia nos enfocaremos en el segundo tipo, debido a que éste tipo de pensamiento va creciendo a medida que el proceso de pensamiento va agregando más conceptos y a diferencia del verbal, el pensamiento no verbal es más rápido y por lo general es subliminal. La persona con dislexia, cuando tiene entre los tres y trece años se categoriza como una persona netamente no verbal, ya que piensa en imágenes, es por esta razón que crear un monólogo para una persona con dislexia es escaso o nulo, debido a que no oyen lo que están leyendo al menos que la lectura se de en voz alta. Lo cual presenta un problema para la persona, ya que el pensamiento que realizan van enfocado a las palabras que ya contiene en su repertorio, las cuales ya tienen una imagen directamente relacionada, y en el caso de enfrentarse a una nueva palabra o a una palabra de la cual no tenga imagen ocasiona un espacio en blanco en la conceptualización y como resultado se tiene un proceso inconcluso, dejando a la persona con un sentimiento de confusión debido a que la serie de imágenes que esta relacionando se encuentran de manera incoherente (Davis, 1994).

Otro proceso que causa confusión en la persona con dislexia, es el idioma en el que se encuentra, tal es el caso del idioma español debido a que existen alrededor de 300 palabras que ocasionan espacios blancos en las personas con dislexia, estas son aparentemente las más sencillas, pero al mismo tiempo tienen significados abstractos o diversos significados. Conforme la persona con dislexia se va desarrollando comienza a encontrar o a adaptar soluciones a los problemas a los que se enfrenta; tal es el caso de memorizar ciertas cosas que impliquen letras o palabras, un claro ejemplo es el abecedario en el cual la persona con

dislexia lo logra realizar de manera recitada pero nunca lo podrá recordar sin decirlo en voz alta o mentalmente; otra situación es la concentración en la cual la persona disléxica pierde el interés por leer debido a que esta no existe en él y por lo tanto no lo hará con placer a la lectura; y por último, una solución que las personas con dislexia suelen ocupar es mediante otras personas que lean y escriban cosas en vez de ellos, esta solución es readaptada utilizando la capacidad de lectura de otros, debido a que ellos no pueden entender las palabras a las que se enfrentan. (Davis, 1994)

### **3.2 Tipos de dislexia**

Antes de definir los tipos de dislexia hay que tener en cuenta su etiología, la cual Dalby (1979, citado en Aragón, 2007) reconoce dos tipos:

1. La discapacidad para la lectura puede originarse debido a déficits congénitos; considerándose como dislexia del desarrollo o evolutiva.
2. Puede existir un daño cerebral traumático posnatal y presentarse después de que el niño o el adulto han adquirido la habilidad de leer; esto se le nombra dislexia adquirida.

Algunos autores y autoras distinguen entre los conceptos de dislexia adquirida y dislexia evolutiva.

*La dislexia adquirida* es aquella que sobreviene tras una lesión cerebral concreta. Acedo (2006) apunta que la dislexia adquirida está causada por un deterioro cerebral de origen congénito o no, por infartos o accidentes cerebrales, siendo esta la principal diferencia con la dislexia del desarrollo y está definida por una dificultad en la lectura y la escritura y por lo general obedece al deterioro específico del área del cerebro responsable de tales actividades. Moody (1997, citado en Acedo, 2006) establece que la dislexia está fuertemente relacionada con la estimulación ambiental apropiada, la autora añade, que todas aquellas neuronas que se han preparado para construir redes para la lectura y la escritura, a través del proceso de aprendizaje y de la estimulación correcta, se debilitan a

favor de aquellas neuronas que nada tiene que ver con crear o interpretar el lenguaje.

Mientras que la *dislexia evolutiva* es la que se presenta en el alumno o alumna que de forma inherente presentan dificultades para alcanzar una correcta destreza lectora, sin una razón aparente que lo explique. Camposano y Galaburda (2006) mencionan que la dislexia evolutiva es el trastorno de aprendizaje más común en niños y adultos, sin embargo sus mecanismos causales exactos, empiezan a ser conocidos recientemente. Cabe señalar que actualmente se reconoce que existen factores hereditarios que predisponen a padecerla. Aunque las causas no están plenamente confirmadas, se sabe que crea ciertas anomalías neurológicas en el cerebro. También se ha podido comprobar que las personas con dislexia no utilizan las mismas partes del cerebro que las personas no disléxicas. Sin embargo, aún no están claros otros factores que pueden estar implicados en el curso del trastorno, tales como causas genéticas, dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, problemas emocionales, déficit espacio-temporales o problemas en cuanto a la orientación secuencial de percepción visual o dificultades adaptativas en la escuela. Asimismo, desde el ámbito de la psicolingüística, se ha visto que uno de los déficits centrales en la dislexia, especialmente en los niños y niñas más pequeños, es una baja conciencia fonológica. El alumnado con escasa conciencia fonológica, es incapaz de comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado.

Alrededor de los seis años, el niño comienza a adquirir una competencia lingüística, la cual es necesaria para producir frases inteligibles así como para comprender todas aquellas que llegan a sus oídos. Tendremos en cuenta que el lenguaje oral y escrito son dos sistemas lingüísticos arbitrarios, creativos, productivos y transmitidos culturalmente. El lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, la cual requiere de conciencia lingüística de ciertos aspectos de ésta para el desarrollo de la expresión escrita, la cual requiere de una enseñanza sistemática. Este proceso por el cual pasa el niño para reconocer las

palabras va de la mano con los conocimientos semánticos, fonológicos y ortográficos que se van almacenando en nuestro sistema cognitivo, lo cual es denominado *léxico interno*, de acuerdo a este modelo hay dos rutas para alcanzar el acceso a éste (Cruz, 2001):

1. **Lectura léxica, directa y visual:** Las palabras son asociadas de manera directa con el significado, esto es, el reconocimiento global e inmediato de la palabra que ya ha sido procesada anteriormente y ya está almacenada en el lector.
2. **Ruta subléxica, indirecta y fonológica:** Las palabras pasan por una conversión de sonido mediante la aplicación de las reglas correspondientes al grafema-fonema, es necesario en el caso de la lectura con pseudopalabras, de aquellas que no se tienen representaciones en el léxico mental o cuando se enfrentan a una palabra desconocida por primera vez.

Aunado a esto Frith (1985, en Cruz, 2001) propone que existen tres etapas cualitativamente diferentes en las que pasa el niño en el aprendizaje léxico:

- I. **Etapa logográfica:** el niño reconoce globalmente palabras apoyándose de características visuales, sí como en el contexto en el que aparecen.
- II. **Etapa alfabética:** el reconocimiento de las palabras se resuelve con el empleo de una estrategia alfabética ya que hace uso de los grafemas-fonemas.
- III. **Etapa ortográfica:** el niño aprende patrones ortográficos particulares y permite reconocer y producir instantáneamente las palabras sin realizar la conversión grafema-fonema.

Estos criterios han hecho de la dislexia una concepción variada, desde la referencia con alteraciones neurológicas causadas por trastorno o lesión cerebral hasta la consideración posterior como un síndrome unitario (ceguera congénita para las palabras). El diagnóstico de niños con dislexia aportados por la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV) (Cruz, 2001) se realiza bajo las siguientes pautas:

- a) Discrepancia entre el rendimiento esperado y el real.

- b) Las dificultades perturban el desarrollo normal de la actividad académica o de la vida cotidiana que requieren la habilidad lectora
- c) Cuando existe un déficit sensorial, las dificultades exceden a lo que sería esperable de ese déficit.

Frente a estas problemáticas se han llevado a cabo diferentes propuestas de subtipos de dislexias, algunas con descripciones clínicas, con análisis cognitivos o aplicaciones factoriales. Boder (1972, en Cruz, 2001) basa estos subtipos en un análisis cualitativo en correspondencia con el rendimiento académico, describiendo tres tipos:

1. Disléticos disfonéticos: niños que muestran deficiencias en el análisis de las palabras, siendo incapaces de segmentar y sintetizar los componentes letras-sonidos.
2. Disléticos deseidéticos: carecen de facilidad para identificar la forma visual de la palabra, guiándose solamente en el análisis fonológico.
3. Disléticos mixtos: reúnen las características de los dos anteriores.

Morais (1998, en Cruz 2001), partiendo de las dos rutas, clasifica el subproceso lingüístico, a partir de del paralelismo entre las dislexias adquiridas y evolutivas en tres subtipos, teniendo diversas similitudes con autores anteriores:

1. Disléticos fonológicos: tienen un déficit en la decodificación fonológica, ya sea de manera subléxica o fonológica.
2. Disléticos ortográficos: los llaman también superficiales ya que presentan una deficiencia en el reconocimiento global de las palabras.

Disléticos mixtos: son los casos que presentan dificultades en ambos tipos

Por otra parte, la dislexia de tipo auditivo se caracteriza por la dificultad de audibilizar los fonemas, esto es, transforman la información gráfica en información fonológica, la cual va aumentando al leer palabras cuya pronunciación es semejante o contiene letras con fonemas cercanos, los cuales hacen confundir las palabras de manera auditiva. Ahora bien, la dislexia visual se manifiesta en la

dificultad para discriminar los rasgos gráficos de las palabras, esto impide que la persona logre una asociación visual-verbal, estas conexiones van a ser determinadas por las claves ortográficas que presenta el idioma. Sin embargo hay otro tipo de dislexia que se manifiesta cuando los niños no pueden reconocer visualmente las palabras, lo cual implica que no pueden identificar los fonemas que las componen, este déficit es llamado Dislexia disfonética, impidiendo leer palabras poco conocidas o de ortografía compleja, es reflejado en el dictado ya que solo escriben las palabras de las que conservan una imagen visual. Por último la dislexia diseidética se manifiesta en los niños que tienen dificultad para reconocer visualmente las palabras, cuando las leen tienden a descomponerlas y a deletrearlas, lo cual afecta la velocidad en la decodificación y disminuye la comprensión (Bravo, 1999).

Aaron (1978, en Bravo 1999) asoció estos tipos de dislexia con un desequilibrio en el procesamiento de los hemisferios cerebrales, encontrando diferencias en la actividad de ambos hemisferios y en el Coeficiente Intelectual Verbal, debido a que los niños se encuentran en la etapa del aprendizaje de la decodificación y en la cual entran en una actividad dentro de dos modelos de procesamiento de información:

- Modelo secuencial o temporal: procesa información sucesiva, recibida temporalmente, tal es el caso de la información fonológica y verbal.
- Modelo simultáneo o espacial: procesa información como globalidad de conjunto, tal es el caso de la información gráfica.

Lovett (1987, en Bravo 1999) encontró dos tipos de niños con dislexia, uno con deficiencias en la velocidad y otro con deficiencias en la precisión; los primeros tienen mayor lentitud para leer, pero la misma exactitud que los lectores normales para reconocer las palabras aisladas lo que ocasiona un fracaso al leerlas en un contexto; los segundos, tienen una dificultad para establecer una relación adecuada entre las letras y sus fonemas, esto es al leer pseudopalabras o tratar de segmentarlas.

A partir del reconocimiento de la dislexia, los investigadores procedentes de distintos campos de la medicina, la psicología y la pedagogía han creído descubrir una diversidad de factores incidentes en la dislexia, dentro de estos factores se encuentran los factores biológicos y sociales.

### **3.3 Factores Biológicos de la Dislexia**

Los niños con dislexia experimentan principalmente problemas o dificultades para leer y escribir, a las cuales hay que tener claro que no deben confundirse con un retardo mental, un trastorno psiquiátrico o neurológico. Sin embargo hay que tomar en cuenta que la dislexia implica una serie de síntomas aparte de confundir letras y palabras, de igual forma va acompañada de disgrafías, alteraciones del lenguaje oral, discalculias, y déficit de atención (Quintas, s/f).

Puente (s/f) sospecha que la dislexia puede tener un origen genético, debido a que puede deberse a una maduración anormal del cerebro, esto es, que algunas áreas funcionan de manera adecuada, pero otras presentan dificultades notables. De igual forma se habla sobre una tendencia de los hombres a ser zurdos que las mujeres, debido a que el hemisferio izquierdo se especializa en el lenguaje, y en este sentido los hombres presentan más trastornos de lectura y de habla que las mujeres, por otro lado el hemisferio derecho se enfoca en la percepción espacial y los patrones de reconocimiento, es así como los zurdos muestran capacidades mejores en estas áreas.

Los especialistas enfocados en la educación, pedagogos, psicólogos, logopedas y neurólogos infantiles, han mostrado un interés en la dislexia, así como en su tratamiento, incluso intentan hacer que la persona con dislexia recupere un desarrollo normal, bajo una terapia adecuada (Aragón, 2007). Sin embargo, se habla de problemas adquiridos los cuales van acompañados de una lesión cerebral y esto a su vez, puede dar paso a otras subclases de dislexias dependiendo de la localización de la lesión y del daño adquirido. Es de esta forma como Puente (s/f) determina distintos componentes, los cuales hay que tener en cuenta para detectar las dificultades de una persona con dislexia.

- Componente fonológico: estas habilidades en una persona con dislexia son muy bajas debido a los problemas de percepción auditiva, lo cual requiere que logre una adecuada discriminación de los sonidos, esto es, que en un primer estudio se debe de determinar si la persona logra tener una percepción auditiva adecuada en la cual no se deba alargar el sonido de las letras ni subir el tono de voz.
- Biología de la lectura: bajo 3 estructuras cerebrales (plano temporal, corteza parietal y cuerpo calloso) se sugiere observar las asimetrías del cerebro para relacionarlas con las estructuras del cerebro disléxico, debido a que éste presenta planos asimétricos.

### **3.4 Factores Sociales de la dislexia**

Existen factores sociales que por sí mismos no se pueden considerar una causa específica de la dislexia, esto es, se ha investigado desde una vertiente neurológica, profusamente estudiada desde los distintos ángulos de esta especialidad, parecen desconocer las importantes investigaciones de los últimos años sobre el desarrollo mental pre y post-parto, así como de las capacidades relacionales y las funciones psíquicas, de las capacidades intelectuales, de aprendizaje, emocionales y de la personalidad. Parecen desconocer también las condiciones y los factores que estimulan o interfieren este desarrollo.

Mahler (1967), Winnicott (1987), Brazelton (1983), Brazelton y Cramer (1993), Trevarthan (1980), Stern (1985) y Abrahamsen (1993, en Torras, 2002) mencionan una evolución intelectual y una capacidad de aprendizaje, así como la evolución social y del equilibrio emocional se genera en la matriz de la relación y la interacción entre el niño y su entorno, especialmente entre el niño y las figuras centrales que lo rodean, normalmente los padres o uno de ellos. En esta relación se generan los estímulos imprescindibles para que el niño pueda organizar su mente y de esta forma sienta las bases de su relación con la realidad exterior y de la capacidad de aprender. Los padres y las personas del entorno transmiten al niño los vínculos o nexos entre las experiencias que vive tanto en la realidad

externa como en la realidad psíquica, o sea lo que pasa dentro de él, lo que a él le pasa, y así lo ayudan a entender su significado. Este proceso de relacionar experiencias permite llegar a simbolizar, al pensamiento verbal abstracto y con ello a extraer consecuencias de las experiencias y llegar a criterios y conceptos.

Si bien es cierto que el desarrollo de las habilidades cognitivas va a depender en gran medida de la calidad de la interacción lingüística entre los niños y su medio socioeconómico y cultural, éste va a ser el hincapié en el desarrollo auditivo, el cual es necesario para que el niño logre discriminar, asimilar, retener y comprender los fonemas que integran su lenguaje, esto es, si el niño logra escuchar de manera correcta y respeta las diferencias fonéticas y tiene correspondencia con las grafías, le será más fácil cuando llegue a una etapa de aprendizaje lector. Si el niño se encuentra en una calidad lingüística deficiente, cuando ingrese a esta etapa deberá aprender a leer y pasar previamente por un proceso de readaptación perceptivo-auditivo. Raz y Bryant (1990, en Bravo, 1999) señala unas diferencias entre el grado de conciencia fonológica y su origen socioeconómico, el cual estará netamente relacionado con sus respectivas experiencias ambientales, este proceso de interacción cultural es determinante para el aprendizaje del lector, debido a que si en su ambiente escuchan palabras como “tamién, deo o mitá” le será más difícil reconocer los fonemas que necesitará para decodificar y leer palabras correctas como “también, dedo o mitad”.

Bravo (1999) realizó tres investigaciones comparativas, entre el retardo lector y lectores normales en niños de educación primaria, los cuales eran pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos escolares. Los resultados mostrados en comparación señalaron que los niños con retardo lector pertenecientes a ambos grupos socioeconómicos tendrían distintas características neuropsicológicas, hay que considerar que el retardo lector severo entre niños de nivel socioeconómico bajo, está asociado con un menor desarrollo y velocidad en los procesos secuenciales y de asociación visual-verbal-motora. El menor rendimiento en los procesos verbales que se tiene parece ser recuperable con el tiempo. Esto se ve en los niños con retardo lector pertenecientes a niveles

socioeconómicos bajo y medio, los cuales tienen diferencias en el desarrollo de algunas habilidades cognitivas y psicolingüísticas, las cuales están asociadas en el fracaso del aprendizaje de la lectura.

### **3.5. Diagnóstico de la dislexia en alumnos de educación básica**

Alegría, Carrillo, Miranda y Sánchez (2011) afirman que entender en qué consiste la dislexia, saber cómo diagnosticarla y cómo tratarla educativamente, es todavía una asignatura pendiente para muchos profesionales de la educación. Sin embargo los síntomas de dislexia en un niño o niña suelen aparecer tempranamente, cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, es en la etapa de educación primaria cuando puede establecerse con firmeza el diagnóstico de dislexia y son fundamentalmente los maestros y maestras quienes en primer lugar pueden identificar la presencia de ciertas dificultades en el alumno o alumna. El Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia (Angulo, Luque, Rodríguez, Ocampos, Sánchez, Satorras & Vázquez, 2011), menciona las siguientes señales de alerta que se deben tener en cuenta.

Niños hasta 9 años

- Particular dificultad para aprender a leer y escribir
- Persistente tendencia a escribir los números en espejo o en dirección u orientación inadecuada.
- Dificultad para distinguir la izquierda de la derecha.
- Dificultad para aprender el alfabeto, las tablas de multiplicar y en general para retener secuencias, como por ejemplo los días de la semana, los dedos de la mano, los meses del año.
- Falta de atención y de concentración.
- Frustración, posible inicio de problemas de conducta.

### Niños entre 9 y 12 años

- Continuos errores en lectura, lagunas en comprensión lectora.
- Forma extraña de escribir, por ejemplo, con omisiones de letras o alteraciones del orden de las mismas.
- Desorganización en casa y en la escuela.
- Dificultad para copiar cuidadosamente en la pizarra y en el cuaderno.
- Dificultad para seguir instrucciones orales.
- Falta de autoconfianza y aumento de la frustración.
- Problemas de comprensión del lenguaje oral e impreso.
- Problemas conductuales: impulsividad, corto margen de atención, inmadurez.

Para los profesionales de la enseñanza es importante detectar los problemas de dislexia si quieren contribuir a su solución y no aumentar los problemas que estos niños tienen en esta área de aprendizaje tan crucial en nuestro sistema de enseñanza.

Con las listas y descripciones que se presentan anteriormente en este trabajo, se puede empezar a sospechar la existencia de dislexia en un alumno. Insistiendo en que lo fundamental es la dificultad para aprender a leer y escribir correctamente en ausencia de problemas intelectuales o de otro tipo que den una explicación alternativa al problema presentado. Así, hay que descartar:

- defectos de visión
- defectos de la audición
- Un C.I. por debajo de lo normal
- La existencia de una perturbación emocional primaria
- Que el problema sea debido a mera falta de instrucción.
- Que haya problemas de salud graves que mediaten el aprendizaje
- Que no se den lesiones cerebrales diagnosticables y que puedan afectar al área del lenguaje.
- Que pueda darse el diagnóstico de algún retraso grave de desarrollo.

Algo que puede guiar en el diagnóstico, además de las dificultades de lecto-escritura, es la existencia de dificultades similares en la familia. Las dificultades fonológicas (de correcta repetición de determinadas palabras) y las dificultades de pronunciación, si no hay una dislalia clara, pueden orientar hacia la dislexia. Por ello es importante complementar el diagnóstico con entrevistas a las familias y profesorado, así como la aplicación de test y baterías que nos proporcionen un resultado óptimo y por último, pero no por ello menos importante, realizar la evaluación del contexto implica que se obtengan datos del ámbito familiar y escolar en que se desenvuelve el alumnado con el objeto de determinar aquellos aspectos que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez realizado el diagnóstico es importante continuar con la evaluación de la misma, el programa PRIDE resalta que el procedimiento a seguir en la evaluación de la dislexia es el siguiente:

1. Se informa a los padres o tutores legales de la propuesta de evaluar al niño para saber si tiene dislexia.
2. Se pide permiso a los padres o tutores legales para realizar la evaluación.
3. Si se concede el permiso, los especialistas en dislexia y otros trastornos del aprendizaje hacen la evaluación del alumno

Por otro lado Herrera (s/f) apunta que La evaluación de los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura es la única vía posible para llegar a un diagnóstico preciso del trastorno.

En cuanto a la lectura, se analizará con detalle:

- La capacidad para leer palabras frecuentes.
- La capacidad para leer palabras poco frecuentes y complejas.
- La velocidad lectora.
- Bajadas en el rendimiento lector por cansancio o ansiedad.
- El procesamiento sintáctico de las oraciones.
- Nivel de acceso a los contenidos semánticos del texto.
- La capacidad de integrar los nuevos conocimientos en la memoria remota.

- La capacidad de acceder y organizar los nuevos contenidos.
- Las memorias operativas de trabajo.

En la escritura, se analizará con detalle:

- La capacidad para copiar palabras con un trazo correcto.
- La capacidad para escribir palabras y frases al dictado sin
- Errores ortográficos ni de omisión o inversión de letras.
- El uso de un tipo de letra legible y que se ajuste a unos patrones de tamaño y espacio.
- La capacidad de reflejar los conocimientos a través de la escritura espontánea.

Por otro lado y retomando que Vallet, (2006) señala que la dislexia es una alteración importante en la integración con sentido de los símbolos perceptivo-lingüísticos, debido a una inmadurez neuropsicológica, este se manifiesta con un retraso de dos o más años en la lectura funcional y en habilidades perceptivo-lingüísticas, por ello menciona que es importante realizar un diagnóstico diferencial si se piensa que los niños con dislexia necesitan y se verán beneficiados con los métodos terapéuticos y de tratamiento específico, dicho diagnóstico debe de determinar cómo lee la persona, que habilidades fundamentales de lectura están ausentes o sin desarrollar, que conducta disléxica presenta y si todo esto es atribuible a una inmadurez neuropsicológica, por esto debe de tener en cuenta los pasos que éste propone:

- **Determinación del nivel funcional de la lectura:** Se refleja el tipo de material de lectura que el niño comprende con facilidad.
- **Determinación de la capacidad y del potencial de la lectura:** Se refleja el rendimiento diferente en diversos ejercicios psicolingüísticos y de lectura que comprenden pruebas de capacidad mental general.
- **Determinación de la extensión de la incapacidad de la lectura:** Si existe o no una alteración significativa de lectura cuando el nivel funcional de lectura es inferior en dos o más años a su potencial.

- **Determinación de las deficiencias específicas de la lectura:** Es analizado mediante un análisis de lectura funcional del alumno y los resultados de las pruebas psicopedagógicas.
- **Determinación de la disfunción neuropsicológica:** Se refleja en el tipo y en la calidad de los resultados de las pruebas y en la valoración clínica de las conductas seleccionadas.
- **Determinación de los factores asociados:** Estos incluyen las principales alteraciones de lectura tal como; la falta de motivación, de intereses o refuerzos; la ansiedad o el miedo ante la lectura; la enseñanza inadecuada o la falta de oportunidades adecuadas para aprender a leer, el deterioro sensorial o una salud deficiente.
- **Determinación de las técnicas evolutivo-terapéuticas:** técnicas que incluyen los principales objetivos de aprendizaje y de ejercicios para mejorar la integración y elaboración neuropsicológica de las habilidades perceptivo-lingüísticas.

Valett (2006) expone algunos ejemplos de pruebas colectivas con las cuales puede ser evaluada la lectura:

- **The Comprehensive Test of Basic Skills-Level** (CBT/McGraw Hill Division): Es una prueba para evaluar la preparación de la lectura; se aplica en preescolar y en los primeros cursos ya que mide siete habilidades preparatorias: discriminación visual, atención a la información, forma de letras, nombres de letras, sonidos de letras, emparejamiento de sonidos y lenguaje.
- **The Metropolitan Achievement Test-Primary I** (Harcourt Brance Jovanovich): Es una prueba con duración de una hora, es utilizada en los primeros cursos y consta de tres partes: conocimiento de palabras, análisis de palabras y comprensión lectora.

**The Stanford Diagnostic Reading Test-Level 1** (Harcourt Brance Jovanovich): Es una prueba fácil y detallada para niños de cursos intermedios. La prueba consta de siete subtest (comprensión lectora, vocabulario auditivo, discriminación auditiva, silabeo, sonidos iniciales y finales, unión y discriminación de sonidos),

evalúa las funciones cognitivas superiores, como las abstracciones y el nivel de lectura.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Planteamiento del problema

A pesar de que la dislexia es un tema extensamente estudiado y sobre el cual se dispone de una impresionante aportación bibliográfica, no se ha alcanzado el consenso entre los 'expertos' sobre algunos aspectos básicos por lo que persisten opiniones encontradas con respecto a la denominación, definición, causas y tratamiento, e incluso se cuestiona la propia existencia del trastorno desde bases genéticas, neurológicas y cognitivas hasta sociales, dentro de las cuales han desarrollado diversas definiciones. Como ya se ha visto la dislexia se manifiesta de manera concreta en las materias básicas de lectura y escritura retomando que dicha discapacidad se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer y más adelante por una ortografía irregular y torpeza en las palabras escritas. Romero, Sánchez, Soto, Vela y Ortega (2008) mencionan que dentro del aula los alumnos con errores de tipo disléxico, tienen una falta de atención debido al esfuerzo intelectual que tiene que realizar para superar sus dificultades perceptivas específicas, suelen presentar un alto grado de fatigabilidad, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Por esta causa los aprendizajes de lectura y escritura le resultan áridos, sin interés, no encontrando en ellos ninguna motivación que atraiga su atención. De igual forma apuntan que hay un desinterés por el estudio y la falta de atención, unida a un medio familiar y escolar los cuales al ser poco estimulantes, hacen que sientan desinterés y ausencia de empatía hacia las tareas escolares por lo que su rendimiento y calificaciones escolares son bajos.

El diario ABC menciona que la especialista Elizabeth Gonzáles Flores (2009) destaca que un niño con dislexia no puede tener un óptimo aprovechamiento académico y frecuentemente se le cataloga como alumno perezoso debido a que no suele ser participativo en las clases ni concluir actividades que se le asignan. Mencionó que es frecuente que los niños con trastorno de déficit de atención o hiperactividad también presentan dislexia y

viceversa por lo que generalmente son llevados a consulta médica cuando han reprobado varias materias y se les etiqueta como "niños problema".

Ante estas situaciones se han desarrollado diversos tratamientos, los cuales tienen como meta que el niño con dislexia pueda tener un desarrollo óptimo dentro de la institución en la que se desarrollan. Artigas (2000) menciona que en la dislexia existe un déficit en las capacidades fonológicas, teóricamente, si se facilitan precozmente –antes del inicio de la lectura– los aprendizajes fonológicos, es posible la prevención en algún niño. Esto lo ha llevado a proponer programas preventivos de intervención precoz, orientados a que el niño adquiera una buena capacidad para la identificación de las palabras; para ello, es preciso que tenga un dominio fonológico que le permita detectar fonemas, pensar sobre ellos y utilizarlos para construir palabras. Estas consideraciones lo han llevado a decir que todo niño con dislexia requiere una ayuda terapéutica que le permita desarrollar y rentabilizar sus recursos. El tratamiento debe ser intensivo y de larga duración. Es primordial que éste sea establecido a una edad temprana, de ser posible debe comenzarse antes de finalizar el primer curso de enseñanza primaria para evitar una reacción en cadena en cuanto a los conocimientos que el niño debe de adquirir en su proceso de educación.

Una vez dentro de éste proceso educativo es importante mencionar que en cuanto a cómo se produce el aprendizaje de la lectura y la escritura, Grande (2009) señala que las dos teorías explicativas más relevantes las cuales se basan en dos disciplinas distintas: la neuropsicología quien determina la relación entre funciones lingüística y estructuras cerebrales, ya que las condiciones que intervienen en la formulación (codificación) y en la comprensión (decodificación) tienen lugar gracias a la participación de una serie de estructuras y conexiones cerebrales, que aseguran a su vez la comunicación verbal, por lo tanto la neuropsicología investiga las bases neurológicas de la dislexia. Por otro lado la psicolingüística busca examinar los mecanismos responsables de los problemas lectoescritores: identificar qué estadios o etapas del lingüístico son deficientes y cómo podrían explicar los trastornos observados.

Por esta razón este trabajo está basado en el modelo psicolingüístico propuesto por Grande (2009) el cual examina los mecanismos responsables de los problemas lecto-escritores, identificando qué estadios o etapas del lingüístico son deficientes y cómo podrían explicar los trastornos relacionados con la dislexia. De esta manera poder identificar el impacto que la dislexia tiene en el desempeño académico en niños de educación básica.

#### **4.2 Hipótesis**

En 1985 fue publicado en Chile un estudio el cual estaba enfocado en el aprendizaje lector-escritor, teniendo como factor inicial el pronóstico del rendimiento escolar ulterior. Manterola, Avedaño, Contronco, Avedaño y Valenzuela (1985) llevaron a cabo dicho estudio con una muestra de 790 alumnos, los cuales fueron sometidos a un programa de control seriado de carácter multiprofesional, teniendo como objetivo conocer la suficiencia del aprendizaje escolar tomando como índice la habilidad para adquirir la lecto-escritura. Dicho estudio tuvo una duración de 7 años debido a la reestructuración de dicho programa y para evaluar el impacto del programa en los mismos alumnos, se evaluaron las habilidades alcanzadas en lecto-escritura, ortografía, caligrafía, dibujo tridimensional y aritmética. Los resultados mostraron que al correlacionar el aprendizaje escolar con el progreso anual y el rendimiento académico, se muestra que el programa dio un resultado óptimo, y que aquellos alumnos que no presentaban dificultades de aprendizaje fueron mejor calificados en su progreso que quienes aprendieron a leer con lentitud, lo cual era reflejado en las puntuaciones de la prueba utilizada, en el caso de aritmética los niños no presentaron calificaciones con un mal resultado y los niños que no presentaban dificultad de aprendizaje inicial tendían a mantener el mismo rendimiento o similar durante su progreso anual, en cuanto a los dibujos tridimensionales la mayoría presentaron dibujos de mejor calidad en niños que no presentaban dificultades iniciales que los que las presentaron.

Por otro lado, Talero, Espinosa y Vélez (2005) llevaron la contraparte del estudio en Bogotá, Colombia, en éste se llevó a cabo la aplicación del instrumento

a 110 profesores los cuales estaban a cargo de 3647 alumnos desde preescolar hasta 5° de primaria, de los cuales 836 fueron detectados con un aprendizaje lento en lectura. Se espera que el niño tenga establecido el mecanismo lector y que sea capaz de escribir al dictado, copiado y realizar expresión escrita básica espontánea de acuerdo al grado en el que se encuentre. Los resultados muestran sólo los datos proporcionados por los profesores de los cuales el 38% designa el rango de 7-8 años de edad como la etapa en la cual el niño puede realizar una lectura fluida. De manera similar el 26% ubica esta capacidad en rangos inferiores de edad y el resto en superiores. También el 99% de los maestros reconocen que la adquisición de la lectoescritura puede interferirse por alteraciones cognitivas, visuales y auditivas. La dislexia se definió por 43% de los maestros como una dificultad específica en la escritura, 21% como una dificultad en la lectura y 30% como un problema más complejo con dificultades para expresarse, leer, escribir y resolver problemas lógicos. De estas cifras se dice que los problemas académicos y en especial el bajo desempeño en lectura, son causados según el 76% de los maestros, por la suma de factores tales como fallas de asistencia, problemas de salud y familiares, dificultad de aprendizaje, problemas en la visión y audición así como problemas emocionales; 14% lo atribuyó a problemas únicamente familiares; 6% a fallas de asistencia, problemas de salud u otros problemas aislados y 5%, a otras causas como desnutrición, hiperactividad, inmadurez y problemas de audición.

En México se han realizado estudios enfocados a los problemas de aprendizaje y a su relación con el rendimiento académico, Romero, Sánchez, Soto, Vela y Ortega (2008), determinan que los problemas educativos abarcan tanto el bajo rendimiento académico como las dificultades específicas de aprendizaje. Bajo estas características sus metas fueron la detección temprana de niños que cometen errores de tipo disléxico y contribuir en la disminución del bajo rendimiento escolar. Utilizando el instrumento de evaluación referida al criterio, IDETID-LEA a alumnos de segundo y tercero de primaria. Los resultados obtenidos reflejan un impacto en el rendimiento académico de acuerdo a lo errores obtenidos, es así como los niños de 2do grado en el área de dictado cometen en

un porcentaje del 32% errores de omisión, seguidos por errores de confusión con un 24%, sustitución con 18%. Las letras con la cuales se tiene mayor confusión son la /d/ por /b/, /p/ por /q/; las letras omitidas son la /e/ y la /a/; y las sustituidas son /b/ por /d/, /p/ por /q/, y en sonidos la /s/ por la /z/, /ll/ por /y/, la /ñ/ por la /ch/, la /s/ por la /c/, la /m/ por la /n/, la /j/ por la /g/. En el área de copia los errores de confusión son en 10%, mayúsculas por minúsculas 4%, secuenciación 12%. Niños de 3er grado: errores de omisión 28%, errores de sustitución 20%, confusión 18%. En el área de copia los resultados son considerablemente bajos en grado de error: confusión 4%, sustitución 4%, confusión 5%, dirección 2%.

De acuerdo a los datos anteriores se puede observar que la dislexia a menudo suele ser un factor determinante en el proceso de aprendizaje obteniendo en muchos casos un bajo rendimiento académico. De ahí que en el presente trabajo se plantee que los alumnos que presentan errores de tipo disléxico tienen un bajo rendimiento académico.

### **4.3 Participantes**

15 alumnos que cursan el 3er grado de educación básica (primaria) en la Escuela Primaria Rafael Ramírez, turno vespertino, ubicada en Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

### **4.4 Instrumentos**

Se realizó la aplicación del Instrumento para Detectar Errores de Tipo Disléxico de Laura Edna Aragón (2007) (IDETID-LEA). Dicho instrumento está elaborando bajo un criterio, en el cual el individuo lea y escriba sin cometer errores de tipo disléxico, teniendo como objetivo detectar los errores de tipo disléxico en la lectoescritura que cometen los niños en edad escolar. La prueba consta de diversos universos de generalización, los cuales contienen errores de tipo disléxico en la lectoescritura, dichos universos están dentro de las áreas de: escritura de copia, escritura de dictado y lectura, cada universo de generalización está integrado por subpruebas que evalúan los diferentes errores de tipo disléxico tales como: sílabas o vocales, palabras, enunciados, textos en prosa y versos,

cada uno adaptado al grado escolar en que se encuentre el niño, en este caso para tercer grado. Esto es, para el universo de generalización de lectura se tiene una selección en: sílabas (combinaciones de mayúsculas y minúsculas, combinaciones de minúsculas y combinaciones de letras consonante-vocal), palabras (palabras de dos sílabas, palabras de tres sílabas y palabras de más de tres sílabas), enunciados (formados por artículo, sustantivo y adjetivo, y formados por sujeto, verbo y predicado) y párrafos (correspondiente al verso y correspondiente a los textos en prosa); para el área de contenido de escritura de copia se presentaron los mismos universos de generalización que en lectura; y en el área de contenido correspondiente a la escritura de dictado los universos de generalización son: vocales, palabras, enunciados y párrafos.

Aunado a esto se realizaron dos tipos de entrevistas dirigidas a los padres de familia y profesor, con el fin de recabar información acerca del desarrollo biológico, social y escolar de los niños (anexo # 1).

#### **4.5 Procedimiento:**

En primera instancia se pidió la autorización del director de la primaria, dando una breve explicación del proyecto a realizar, así como del instrumento a emplear, siendo éste de manera breve llevando unas 6 sesiones en el grupo de tercero, haciendo la aplicación por alumno. La evaluación se realizó de acuerdo a los criterios del instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA), con el objetivo de vincular dichos errores con el rendimiento académico de los niños y de acuerdo a las recomendaciones de la aplicación, de esta manera se llevó a cabo la aplicación de las tres partes de la prueba: dictado, lectura y copia. Siendo evaluadas de la siguiente manera:

1. evaluación de la primer parte de dictado
2. evaluación de la segunda parte de dictado
3. evaluación de la primer parte de lectura
4. evaluación de la segunda parte de lectura
5. evaluación de la primer parte de copia
6. evaluación de la segunda parte de copia

De igual manera se llevó a cabo una entrevista tanto al profesor como a los padres de familia para relacionar aquellos factores externos que influyen en el rendimiento académico de los alumnos (anexo # 2)

Una vez terminadas las sesiones de evaluación, se procedió a calificar los errores de acuerdo a como lo determina el IDETID-LEA, calificando a detalle cada ítem, indicándolo en los cuadros de registro de resultados De acuerdo con las matrices en cuanto a la decodificación de los errores, se procedió a analizar cada una de las respuestas de los niños y evaluarlas como correctas o incorrectas, para después clasificarlas en el tipo de error disléxico que el niño cometió (anexo # 3).

## 5. RESULTADOS

Al inicio se contaba con un grupo de 15 alumnos, pero por situaciones ajenas al proyecto, tales como la no autorización de los padres a la entrevista, el cambio de escuela de dos alumnos y un alumno que no completo el área de lectura, sólo se mostrarán los resultados de un total de 12 alumnos. Dicha población está conformada por 7 niños y 5 niñas con un promedio de edad de 8 años. Se evaluó de manera general al grupo, es decir intersujeto, dado que se están detectando de manera general posibles situaciones de niños con dislexia. El motivo por el cual se evaluó al grupo completo es porque se está detectando a manera general problemas de aprendizaje, esto es, no se centra en decidir si el niño presenta o no dislexia, sino cómo la adaptación del instrumento lo maneja en detectar que errores de tipo disléxico cometen durante su desarrollo.



Fig. 1 Porcentaje de errores de tipo disléxico por áreas

El promedio de las respuestas de errores de tipo disléxico cometido en cada área (fig.1) en el perfil de evaluación, muestra un promedio más alto en el área de copia con un promedio de 50.33 errores, seguida por el área de dictado con 26.66 errores en promedio y por último el área de lectura, la cual obtuvo un promedio de 19.91 errores cometidos.

A continuación se presentan las gráficas de manera detallada sobre los errores de tipo disléxico en los universos de generalización que se muestran en el área de lectura, dictado y copia.

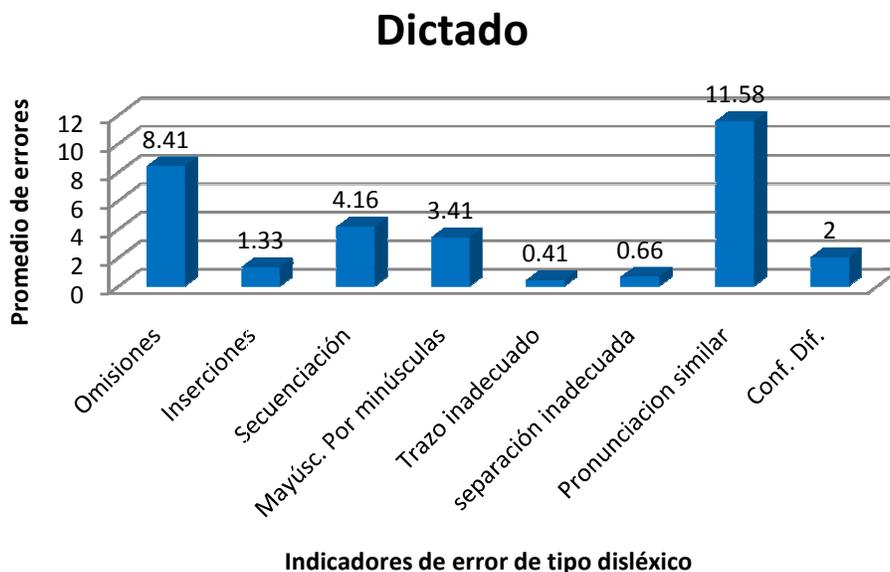


Fig. 2 Promedio de errores de tipo disléxico en el área de dictado.

El área de dictado fue evaluada por 8 categorías en 5 universos de generalización, en las cuales la categoría de pronunciación similar y omisiones cuentan con los promedios más altos, obteniendo 11.58 y 8.41 respectivamente. En cuanto a los universos de generalización, los textos en Prosa y las Palabras es en donde ocurre más este tipo de error. De esta forma los errores más reproducidos son: /v/-/b/, /c/-/s/, /b/-/d/, /s/-/z/, /i/-/y/, /j/-/g/, /y/-/ll/, /ñ/-/ll/, /p/-/b/, /m/-/n/, y omisiones principalmente en las letras /h/, /n/, /s/, /r/, /m/. Por otro lado en las categorías en donde se incurrió en menos errores es en trazo inadecuado y vocales, en donde los niños al tomar dictado trazan adecuadamente las letras, y no cambian los rasgos que las conforman (fig. 2).

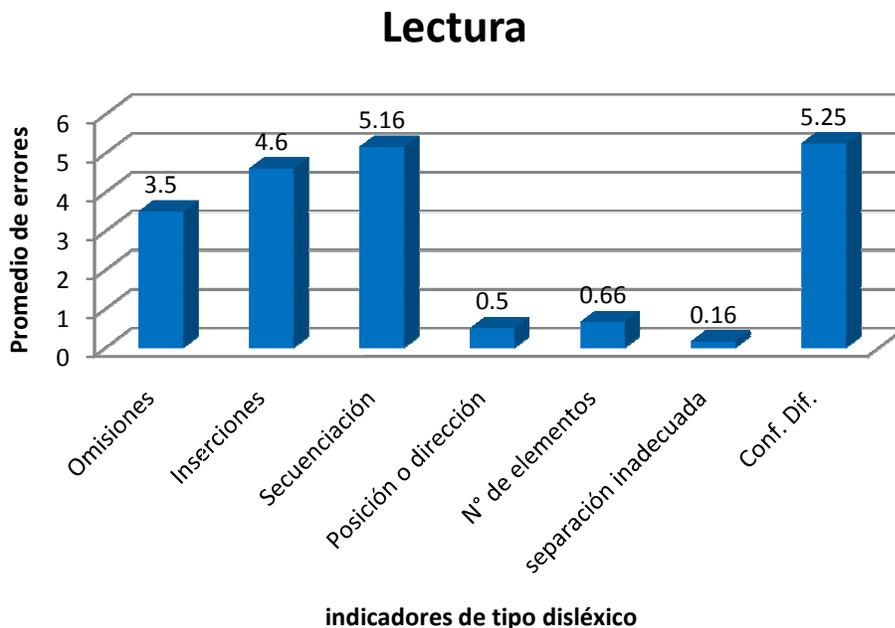


Fig. 3 Promedio de errores de tipo disléxico en el área de lectura

Para lectura, se delimitaron 8 indicadores de error en 5 universos de generalización, de los cuales en las áreas de Confusiones diferentes y Secuenciación con un promedio de 5.25 y 5.16 respectivamente, son las categorías más altas en cuestión de error, sin embargo la categoría de tamaño ningún niño tuvo algún error al confundir las letras /i/-/l/, lo cual quiere decir, que los niños al leer, confunden una letra por otra y al mismo tiempo suelen cambiar el orden dentro de una palabra, de las letras o de las sílabas que la conforman; esto ocurre dentro de la frase u oración, alterando la secuencia de las palabras, frases u oraciones (fig. 3).

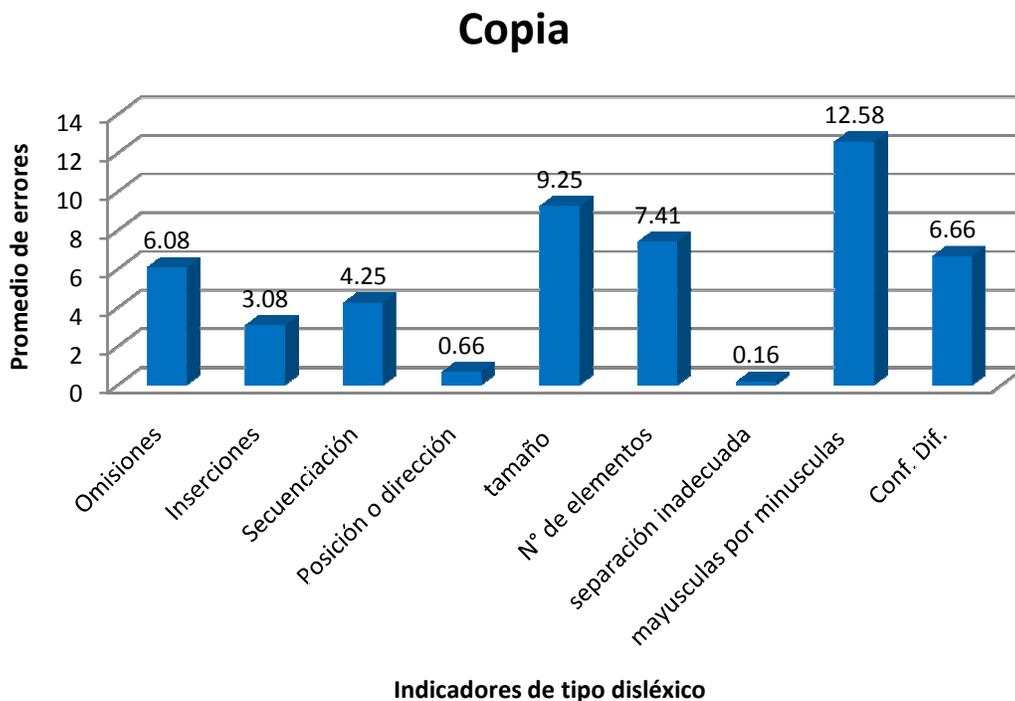


Fig. 4 Promedio de errores de tipo disléxico en el área de copia.

En el área de copia se ven reflejadas 9 subpruebas, de las cuales la separación inadecuada es en donde surgen más errores de tipo disléxico con un promedio de 12.58, seguida por Mayúsculas en lugar de Minúsculas con 9.25 en promedio. En cuanto a los universos de generalización la matriz donde se incurrió más los errores fue en la categoría de dictado. Sin embargo hay que tener en cuenta que en esta categoría la posición y dirección, así como los textos en prosa, son donde hay menos errores de tipo disléxico con 0.66 y 8 en promedio cada una. Por lo cual los niños durante la prueba de copia presentan problemas al trazar las letras de manera correcta, tal es el caso de la /B/, /p/, /a/, /D/, /d/, /f/, /e/ y /s/. Mientras que en indicador de posición y dirección los alumnos sí trazaban de manera correcta las letras que tienden a tener error tal es el caso de la /M/, /W/, /G/, /K/, /C/ (fig.4)

Participantes	Promedio académico	Frecuencia de errores de tipo disléxico
1	7.58	164
2	8.67	119
3	7.65	113
4	7.38	95
5	8.18	82
6	7.74	35
7	7.79	116
8	9.52	38
9	9.13	126
10	9.43	52
11	8.43	67
12	8.11	220

Tabla 1. Correlación del promedio académico con la frecuencia de errores de tipo disléxico.

La tabla 1 muestra la el promedio académico y el número de errores de tipo disléxico que cometió cada participante al final de la prueba, se puede observar que en algunas situaciones es notoria la relación entre estas dos variables, tal es el caso de los participantes 1, 3 y 7 quienes presentan un promedio menor a 8.0 y un número de errores de tipo disléxico alto, por otro lado los participantes 8, 10 y 11 presentan un promedio mayor a 8.0 y un número de errores de tipo disléxico menor respecto a los participantes 1, 3 y 7. Por otra parte los casos restantes no muestran una relación directa entre el número de errores de tipo disléxico y el promedio académico que presentan.

El profesor tiene 5 años laborando a nivel básico, durante la entrevista éste se obtuvieron los siguientes datos: en el grupo de tercer año de primaria suele realizar un examen al inicio del ciclo en el cual ve el avance de los niños al llegar a ese grado y a partir de esos resultados comienza con su curso escolar, diariamente realiza una evaluación de lectura en el salón y de tarea deja lectura en

casa, bajo estos requerimientos realiza la siguiente estadística en donde menciona que de los niños que leen, 3 lo realizan sin dificultad, 4 con pequeñas dificultades, 2 no se le entiende nada y 4 se equivocan mucho. Respecto a copia, 6 copian sin dificultad, 4 con pequeñas dificultades, 3 se equivocan mucho y 1 casi no puede hacerlo. Por último, en el área de dictado, 4 niños lo realizan sin dificultad, 4 con pequeñas dificultades, 5 se equivocan mucho y 2 casi no pueden hacerlo y en tanto a lectura en casa no cuenta con un método que evalué dicha actividad.

Finalmente, en la entrevista a padres se realizó con la finalidad de obtener información acerca del desarrollo y hábitos que el estudiante lleva a cabo para realizar tareas escolares, bajo estos lineamientos se obtuvieron los siguientes datos: la edad de la madre durante el embarazo oscila entre los 20 y 30 años, y durante el parto no se tuvieron complicaciones a excepción de dos niños quienes tuvieron atención médica inmediata en tanto a lavado de estómago, el peso y talla de los niños al nacer fue de un promedio de 3.5 kg y 52 cm. En cuanto a la historia educacional de los alumnos, todos acudieron al jardín de niños desde los 4 años, los padres mencionan que no tuvieron problemas de aprendizaje o no se les informó de dichos problemas, la manera en que comenzaron a leer fue por vocales, seguido de sílabas y palabras hasta llegar a oraciones, de las cuales 4 padres mencionan que sus hijos solo tenían dificultad en la rapidez al leer y actualmente solo tienen problemas en la materia de matemáticas.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar el efecto de la dislexia en el desempeño académico en niños de educación básica, realizado en una escuela primaria de Cuautitlán Izcalli, Estado de México, a un grupo de 12 alumnos pertenecientes al tercer grado, a los cuales se les aplicó el IDETID-LEA con el propósito de detectar los errores de tipo disléxico en la lectoescritura que cometen los niños en edad escolar. En base a los resultados de dicha prueba no se encontró una relación directa entre variables, ya que los alumnos que tuvieron un mayor número de errores de tipo disléxico, su calificación no es inferior respecto a los alumnos que obtuvieron un menor número de errores de tipo disléxico. Con lo se concluye que no todos los alumnos que presentan errores de tipo disléxico tienen un bajo rendimiento académico.

Cabe mencionar que los niños de acuerdo a Domínguez y Vázquez (2012) ya se encuentran en una etapa de lectura, en la cual realizan primero una lectura colectiva en la que se analiza la estructura del texto y sus características con el fin de facilitar la comprensión del contenido, esto lo realizan con la ayuda del profesor para despejar posibles dudas y aclararlas en grupo, de igual forma los niños ya son capaces de llevar a cabo una lectura individual donde es necesario que se haga una reflexión similar y después llevarla a nivel grupal. En cuanto a la escritura, Jiménez y O´shanahan (2008), mencionan que los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la etapa alfabética; ahora bien, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual el alumno aprenderá al avanzar en su educación académica. Estas características son notorias dentro del grupo, debido a que el profesor realiza actividades de lectura y escritura dentro del aula, bajo los requerimientos del programa académico, cuando los alumnos alcancen un proceso comunicativo el cual está conformado por la ortografía, la presentación, la planificación, la redacción, la revisión y publicación de un escrito, la estructura de las ideas, el sentido de las oraciones, las propiedades textuales y el uso de los elementos de la

lengua, esto es, una vez que los alumnos logren este proceso ya pueden realizar de manera individual una lectura, un dictado y un copiado autónomamente. Sin embargo, el proceso de aprendizaje lecto-escritor de los alumnos no es desempeñado de manera homogénea, puesto que en algunas ocasiones es común que se presenten discapacidades cognitivas que afecten dicho aprendizaje, las cuales suelen afectar al rendimiento académico.

En 1985 fue publicado en Chile un estudio el cual estaba enfocado en el aprendizaje lector-escritor, teniendo como factor inicial el pronóstico del rendimiento escolar ulterior. Manterola, Avedaño, Contronco, Avedaño y Valenzuela (1985) llevaron a cabo dicho estudio con una muestra de 790 alumnos, los cuales fueron sometidos a un programa de control seriado de carácter multiprofesional, teniendo como objetivo conocer la suficiencia del aprendizaje escolar tomando como índice la habilidad para adquirir la lecto-escritura. Dicho estudio tuvo una duración de 7 años debido a la reestructuración de dicho programa y para evaluar el impacto del programa en los mismos alumnos, se evaluaron las habilidades alcanzadas en lecto-escritura, ortografía, caligrafía, dibujo tridimensional y aritmética. Los resultados mostraron que al correlacionar el aprendizaje escolar con el progreso anual y el rendimiento académico, se muestra que el programa dio un resultado óptimo, y que aquellos alumnos que no presentaban dificultades de aprendizaje fueron mejor calificados en su progreso que quienes aprendieron a leer con lentitud, lo cual era reflejado en las puntuaciones de la prueba utilizada, en el caso de aritmética los niños no presentaron calificaciones con un mal resultado y los niños que no presentaban dificultad de aprendizaje inicial tendían a mantener el mismo rendimiento o similar durante su progreso anual, en cuanto a los dibujos tridimensionales la mayoría presentaron dibujos de mejor calidad en niños que no presentaban dificultades iniciales que los que las presentaron. Si bien es cierto que el tiempo con el que se realizan este tipo de estudios respecto a los problemas de aprendizaje en lecto-escritura y la correlación es fundamental, el presente estudio obtuvo resultados similares, independientemente de la prueba a aplicar, pero al tener una población similar se facilitó el diagnóstico tanto en la rapidez de lectura como en la caligrafía

que los niños presentan a esa edad y bajo estos términos identificar otros factores como son las omisiones, sustituciones, secuenciaciones, entre otros, esto con la finalidad de realizar una intervención psicológica temprana y dando apertura para proponer un programa, el cual va enfocado a los niños que presenten dichos problemas y puedan desarrollarse a manera individual y grupal.

De acuerdo a la información recabada en la entrevista al profesor, la lectura dentro del aula generalmente es llevada de manera individual, sin dejar de lado que en ocasiones el profesor toma lectura de manera colectiva. Al respecto Jiménez y O'Shanahan (2008), indican que es necesario que se realicen algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, los cuales pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura.

A menudo los niños presentan una dificultad para aprender a leer, la cual está asociada a la dificultad para aprender a escribir, de manera similar Torras (2002) apunta que la dislexia es un problema de comunicación que afecta la decodificación, o bien, la codificación en los ámbitos de la lectura y escritura en sujetos con cociente intelectual normal medio. En este estudio se hacen notorios los problemas relacionados con el aprendizaje lecto-escritor, ya que de acuerdo a los resultados del instrumento empleado, los alumnos muestran dificultades en dicho proceso de aprendizaje, reflejado al momento de leer, escribir y copiar, al respecto Aragón (2007) indica que esta anomalía es básicamente cognitiva, sin negar que existe una parte biológica que recae en diversos problemas relacionados con el grado de afectación cerebral que se pueda presentar. Aunado a esto Puente (s/f) sospecha que la dislexia puede tener un origen genético, debido a que puede deberse a una maduración anormal del cerebro. Es importante señalar que en este estudio no se da este enfoque debido a que no se cuenta con estudios neuropsicológicos, por esta razón este trabajo está basado en el modelo psicolingüístico propuesto por Grande (2009) el cual examina los mecanismos responsables de los problemas lecto-escritores, identificando qué estadios o etapas del lingüístico son deficientes y cómo podrían explicar los trastornos relacionados con la dislexia.

Carlino (2003) menciona que tanto la lectura como la escritura se realizan en una serie de subprocesos, los cuales implican una serie de habilidades que el sujeto debe poseer y a su vez formar parte de una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición de un texto, los cuales no llevan un orden o seriación. De dichas series la transcripción toma importancia, debido a que es la versión puesta en papel de lo que se quiere escribir, en la cual se ensayan los recursos del lenguaje y el estilo más apropiado para el escrito. Dicho de otra manera, la transcripción es el resultado de la decodificación y la reproducción de los grafemas. Este subproceso es evaluado en el IDETID-LEA en el área de dictado, en el cual se observa que el mayor número de errores de tipo disléxico son relacionados a fonemas específicos, siendo el idioma el detonante de la confusión o desorientación que la persona tiene al escuchar o al leer palabras que contienen sonidos similares o significados distintos (Davis, 1994).

De acuerdo al estudio realizado por Romero, Sánchez, Soto, Vela y Ortega (2008), las letras con las cuales se tiene mayor confusión son la /d/ por /b/, /p/ por /q/; las letras omitidas son la /e/ y la /a/; y las sustituidas son /b/ por /d/, /p/ por /q/, y en sonidos la /s/ por la /z/, /ll/ por /y/, la /ñ/ por la /ch/, la /s/ por la /c/, la /m/ por la /n/, la /j/ por la /g/. lo cual se puede observar en los resultados obtenidos en este estudio, debido a que los alumnos presentan confusiones principalmente en las letras /v/-/b/, /c/-/s/, /b/-/d/, /s/-/z/, /l/-/y/, /j/-/g/, /y/-/ll/, /ñ/-/ll/, /p/-/b/, /m/-/n/, en los diferentes universos de generalización, dado que se observó que los alumnos tienden a escribir como lo escuchan sin tomar en cuenta aquellas reglas ortográficas marcadas en el idioma español. De manera similar se refleja en el estudio realizado por Bravo (1999) donde se encontró una relación entre lo que el niño escucha y su repertorio léxico, dentro del cual el niño solo reproducirá de manera escrita y verbal aquellas palabras que reconoce, llevándolos a categorizarlos en dos tipos de personas con dislexia, uno con deficiencias en la velocidad y otro con deficiencias en la precisión; los primeros tienen mayor lentitud para leer, pero la misma exactitud que los lectores normales para reconocer las palabras aisladas, lo que ocasiona un fracaso al leerlas en un contexto; los segundos, tienen una dificultad para establecer una relación adecuada entre las

letras y sus fonemas, esto es al leer pseudopalabras o tratar de segmentarlas. Durante la evaluación de los alumnos se detectó que la mayoría pertenece a la segunda categoría propuesta por Bravo (1999) ya que durante la prueba de lectura y dictado presentaron problemas al asociar los grafemas con sus fonemas y viceversa respectivamente.

Pérez (2010) menciona que la dislexia puede afectar diversos ámbitos del niño entre ellos el rendimiento escolar, sin embargo en el presente estudio no se encontró una relación directa entre los niños que presentan errores de tipo disléxico y su rendimiento escolar, basado en el promedio académico presentado en el tercer grado. Si bien es cierto que se encontraron estadísticas referentes a errores de tipo disléxico sin retomar factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez & Osicka, 2000, en Navarro, 2003) México no cuenta con una estadística que muestre el índice de niños que presentan problemas de aprendizaje relacionados con la dislexia o que establezcan una relación con los factores previamente mencionados, es por ello que se considera importante que se lleven a cabo estudios para tener un marco de prevención y tratamiento oportuno de manera más amplia. También es importante crear e implementar programas o plantillas para la detección e intervención enfocadas a problemas de aprendizaje, específicamente aquellos relacionados con la lectoescritura. Bajo este marco se propone un programa de intervención con el objetivo de mejorar los errores que se cometen con mayor frecuencia en el aprendizaje de la lectoescritura, dicho programa se diseñó de tal manera que fuera posible aplicarlo de manera grupal.

## 7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### (EJEMPLO)

**OBJETIVO GENERAL:** Los niños identificarán y reproducirán de manera verbal y escrita los fonemas /b/, /d/, /p/, /q/, /m/, /n/.

#### **Repertorio de entrada.**

El grupo de participantes cuenta con un sistema auditivo adecuado, lo cual facilitará que al escuchar bien, su percepción sea la correcta. El área de lenguaje es óptima, los alumnos logran mantener una interacción entre ellos y con el profesor, así como mantener un diálogo fluido con quien se encuentren.

#### **Objetivos Específicos**

Los siguientes objetivos están enfocados en el aprendizaje de las letras /b/ /d/ /p/ /q/ /m/ y /n/ los cuales estas divididos en sub-etapas. A continuación se presentan algunos ejemplos.

#### **1. Los niños conocerán, identificarán, escribirán y pronunciarán las letras /d/ /b/.**

1.1. Conocimiento y reproducción del sonido de las letras d/b.

- 
- 
- 

1.5. Identificar y escribir palabras con los fonemas d/b en oraciones complejas

#### **2. Los niños conocerán, identificarán, escribirán y pronunciarán las letras /p/ /q/.**

2.1. Conocimiento de manera escrita y verbal de las letras p/q.

2.2. Identificación escrita de las letras p/q.

-

- 
- 

**3. Los niños identificarán de manera verbal y escrita las letras /d/b/p/q/.**

**4. Los niños conocerán e identificarán de manera verbal y escrita las letras m/n.**

4.1. Conocimiento verbal y escrito de las letras /m/n/.

4.2. Identificación escrita de las letras /m/n/.

- 

#### **Análisis de tareas.**

- Realizar ejercicios escritos y verbales de las letras de manera aislada
- Identificar cada letra por su estructura y sonido
- Reconocer la estructura y el sonido en palabras simples
- Pronunciar el fonema y su sonido con una vocal
- Identificar las letras y su sonido al inicio, en medio o al final de una palabra
- Identificar de manera escrita y verbal las letras en una palabra
- Identificar de manera escrita y verbal una palabra con las letras en una oración
- Identificar de manera verbal y escrita palabras con las letras en textos en prosa y/o versos.

**Objetivo Específico 1.1: Los niños conocerán, identificarán, escribirán y pronunciarán las letras d/b.**

Material: hojas prediseñadas, aguja de plástico o sin punta, venda para los ojos, lápiz, goma y sacapuntas.

Actividad 1: “Diferenciando letras” (anexo #4)

Actividad 2: “Toco y aprendo”

**Objetivo específico 1.5 Los niños identificarán y escribirán palabras con los fonemas d/b en oraciones complejas**

Material: hojas prediseñadas, lápiz, goma y sacapuntas

Actividad 1 “orden-desorden” (anexo #15)

Actividad 2 “La elegida” (anexo #16)

**Objetivo Específico 2.1: Los niños conocerán de manera verbal y escrita de las letras p/q.**

Material: hojas prediseñadas, aguja de plástico o sin punta, venda para los ojos, lápiz, goma y sacapuntas.

Actividad 1: “Diferenciando letras”

Actividad 2: “Toco y aprendo”

**Objetivo Específico 2.2: Los niños identificarán de manera escrita las letras p/q.**

Materiales: hojas prediseñadas, colores, lápiz, goma, sacapuntas

Actividad 1: “Somos igualitas” (anexo #17)

Actividad 2: “Sopa de letras” (anexo #18).

Actividad 3: “Uniando sílabas” (anexo #19)

Actividad 4: “De tin Marín” (anexo #20)

**Objetivo específico 3 Los niños identificarán de manera verbal y escrita las letras /d/b/p/q/.**

Actividad 1: “Coloreando las letras” (anexo #28)

Actividad 2: “Verso” (anexo #29)

Actividad 3: “Fuga de letras” (anexo #30)

**OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Los niños conocerán e identificarán de manera verbal y escrita las letras m/n.**

**Objetivo específico 4.1 Los niños conocerán de forma verbal y escrita las letras /m/n/**

Material: hojas prediseñadas, lápiz, resina, pintura acuarela, rompecabezas, colores, goma y sacapuntas

Actividad 1 “Conociendo la m y n (anexo #31)

Actividad 2 “¿Cómo es?”

Actividad 3 “Tripas de letras”

Actividad 4 “Rompecabezas” (anexo #32)

**Objetivo 4.2. Los niños identificarán de manera escrita las letras /m/n/.**

Material: hojas prediseñadas, lápiz, goma y sacapuntas

Actividad 1 “¿De dónde soy?” (anexo #33)

Actividad 2 “¿A quién me parezco?” (anexo #34)

Actividad 3 “¿En dónde voy?” (anexo #35)

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, M. (2006). Dislexia y otras dificultades. Recuperado de [http://dislexia.homestead.com/files/Tipos\\_de\\_dislexia.pdf](http://dislexia.homestead.com/files/Tipos_de_dislexia.pdf)
- Alegría, J., Carrillo, M., Miranda, P., Sánchez, N. (2011). **Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español**. Escritos de psicología., Vol 4, no. 2. p. 35-44. ISSN 1989-3809
- Angulo, C., Luque, L., Rodríguez, P., Ocampos, J., Sánchez, R., Satorras, R., Vázquez, M. (2011). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: DISLEXIA. ISBN: 978-84-694-9457-8
- Aragón, L. (2007). **Evaluación y tratamiento de niños disléxicos**. Editorial Trillas. México. ISBN 978-968-24-7920-5.
- Artigas, J. (2000). Disfunción Cognitiva en la Dislexia. Revista Neurológica Clínica, 1(1), 115-124.
- Bajo rendimiento escolar podría esconder dislexia. (29 de mayo de 2012). *ABC de la tarde*. Recuperado de <http://www.abcdelatarde.com/sitio/index.php/nacional/1-latest-news/3584-bajo-rendimiento-escolar-podria-esconder-dislexia.html>
- Bejar, C., Bejar F., Chimal, J, y Damián, M. (2012). **Educación especial y rehabilitación**. Universidad Nacional Autónoma de México
- Bravo, L. (1999). Subtipos de dislexia. En L. Bravo, *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector* (págs. 153-163). México: Alfaomega grupo editor.
- Bravo, L. (1999). Diferencias neuropsicológicas y socioeconómicas. En L. Bravo, *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector* (págs. 165- 178). México: Alfaomega.
- Camposano, S. y Galaburda, A. (2006). **Dislexia evolutiva: un modelo exitoso de neuropsicología genética**. Chile. Rev. Chilena de neuropsicología., Vol 1, no. 1. p. 9-11. ISSN 0718-0551.

- Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). **Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú.** *Rev. investig. psicol.*, vol.13, no.1, p.53-68. ISSN 1609-7475.
- Carlino, P. (2003). **Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles.** Argentina, EDUCERE, INVESTIGACIÓN, Vol 6, no. 20,. p. 409-420.
- Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (2006). *Dificultades de Aprendizaje.* Lima, Perú
- Coveñas, M. y Sánchez, M. (2012). *Dislexia: un enfoque multidisciplinario.* España. Editorial Club Universitario.
- Cozar, J (s.f.). *Psicopedagogía.* Recuperado el 25 de febrero de 2014, de Dislexia Evolutiva: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=462>
- Cruz, A. (2001). El TEL y la dislexia: ¿una relación causa-efecto? En E. Mendoza, E. Carballo, M. Arned, A. Cruz, M. Fresneda, & J. Muñoz, *Transtorno Específico del Lenguaje (TEL)* (págs. 209-225). Madrid España: Ediciones Piramide .
- Davis, R. (1994). *El Don de la Dislexia.* España: Editex .
- Domínguez, P. y Vásquez, E. (2012). **El proceso de Enseñanza de la Lecto-Escritura en el Tercero de Educación General Básica.** Trabajo de investigación previo a la obtención de Título de Licenciada en Educación General Básica/ Educación Básica. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). **El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura.** Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Vol 9, no.1,. p. 117-134. ISSN: 0123-1294
- Gobierno de Navarra. (2012). **Entender y atender al alumno con trastornos de aprendizaje en las aulas.** Guía para el profesorado. Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra.

- Grande, G. (2009). La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE. Universidad de Nebrija. Facultad de Lenguas aplicadas y Humanidades.
- Heredía, Y. (2007) Factores que afectan el desempeño escolar: el caso de las escuelas primarias públicas de Nuevo León. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México.
- Herrera, E. (s/f). Dislexia el trastorno desconocido. Diagnóstico y tratamiento. Recuperado de [http://dislexiaeuskadi.com/dmdocuments/Dislexia\\_Charla\\_Pediatria.pdf](http://dislexiaeuskadi.com/dmdocuments/Dislexia_Charla_Pediatria.pdf)
- Inchausti, G. y Mara, T. (2009). **Lectura Comprensiva: Un estudio de Intervención.** Brasil, Revista Interamericana de Psicología., Vol 43, no 1, p.12-21.
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008). **Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa.** España, Revista Iberoamericana de Educación., Vol 5, no. 45, p. 1-22. ISSN: 1681-5653
- Kirchner, T. (2010). **Estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo y proceso lector.** Trabajo de investigación previo a la obtención de Título de Licenciada en Psicología. Universitat de Barcelona. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic.
- Leyva, M. (2012). Guía clínica de dislexia. 20
- Manterola, A., Avendaño, P., Cotronco, J., Avendaño, A., y Valenzuela, C. (1985). Aprendizaje de la Lecto-Escritura Inicial como Factor Pronóstico del Rendimiento Escolar Ulterior. *Revista Chilena de Pediatría*, 56(5), 334-339.
- Mercer, C. (2006). Lenguaje Hablado. En C. Mercer, *Dificultades del Aprendizaje 2* (págs. 69-90). España: Ediciones Ceac.
- Montero, A. (1998). La evaluación interna y externa de los centros docentes . En A. Montero, *Educación y Referencia Normativa. Otra aproximación a las organizaciones escolares* (págs. 143-167). Malaga: Aljibe .
- Pérez, D. (14 de septiembre de 2010). *Cuida tu salud.* Obtenido de Bajo rendimiento escolar por dislexia : <http://cuidatusaludcondiane.com/bajo-rendimiento-escolar-por-dislexia>

- Puente, A. (s/f) Coexistencia de la dislexia y el Déficit de Atención. Fundación de Neuropsicología Clínica. Recuperado de <http://www.fnc.org.ar>
- Programa PRIDE (2009). Recuperado de <http://www.eisd.net/cms/lib04/TX01001208/Centricity/Domain/43/HandbookSpanish2.pdf>
- Programa de California para el Cuidado de Niños. (s.f.). Recuperado el 1 de abril de 2014, de Problemas de aprendizaje: <http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/factsheets/learningdisabilitysp0>
- Quintas, S. (s/f). Acercamiento a un concepto integrador de dislexia. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/3/art\\_13.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/3/art_13.pdf)
- Ramón, R. (Domingo 9 de septiembre de 2007). Con problemas de aprendizaje, hasta 8% de niños de primaria en Edomex. *La jornada*.
- Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad. (2011). *Escritos de Psicología*, 4(2). ISSN 1989-3809
- Romero Ramírez, M. A., Sánchez Ortega, E., Soto Caro, A. L., Vela López, K., y Ortega Andrade, N. A. (18 de Noviembre de 2008). Dislexia. Recuperado el 8 de diciembre de 2013, de Dislexia: <http://dislexia-uaeh.blogspot.mx/>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf)
- Seis, P. y Medina, P. (2010). **“Aplicación de estrategias metodológicas de lectoescritura y comprensión lectora para mejorar el bajo rendimiento ocasionado por el alto índice de dislexia infantil en los estudiantes de 4to y 5to Años de Educación Básica del Centro Educativo Ferroviaria N° 2 del Cantón Bucay provincia del Guayas, durante el año 2010-2011”** Proyecto de grado previo a la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

- Talero G, C., Espinosa, A. y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurológica Colombiana*, 21(4), 280-288.
- Torras, E. (2002). *Dislexia en el desarrollo psíquico: Su psicodinámica*. Barcelona. Editorial Paidós América.
- Valett, R. E. (2006). Diagnóstico. En R. E. Valett, *Dislexia* (págs. 66-88). Barcelona España: Ediciones Ceac.
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). *Reforma Educativa en México. Descentralización y Nuevos Actores*. Comunidad Virtual de la Educación. Recuperado de <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>

## 9. ANEXOS

### ANEXO # 1 ENTREVISTA A PADRES

En este ciclo escolar se están aplicando en la Escuela Primaria, la evaluación para identificar a niños con dislexia. Ésta nos ayudará a desarrollar programas para mejorar la calidad del aprendizaje. El Centro Educativo donde estudia su hijo de 3er grado de primaria ha sido seleccionado por medio de un sorteo para participar en esta aplicación.

Conjuntamente con las pruebas estamos aplicando encuestas a alumnos, padres de familia, profesores y directores, para identificar los factores que influyen en el rendimiento escolar y conocer el contexto de los alumnos. Las encuestas recogen información y opiniones de las personas más importantes del proceso educativo, y no tienen respuestas correctas o incorrectas. Al contestarlas piense en su hijo y la forma en que éste se ha desarrollado.

Las preguntas se contestan directamente en las hojas proporcionadas. Ni las respuestas en esta encuesta ni las que han contestado los alumnos en las pruebas van a ser conocidas por los profesores o director del centro. Tampoco van a influir en las calificaciones de su hijo en la escuela.

#### Datos generales

1. Nombre del niño: \_\_\_\_\_
2. Domicilio: \_\_\_\_\_
3. Teléfono: \_\_\_\_\_
4. Edad: \_\_\_\_\_
5. Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_
6. Escuela en la que está inscrito: \_\_\_\_\_
7. Grado que cursa: \_\_\_\_\_
8. Nombre del padre: \_\_\_\_\_
9. Edad: \_\_\_\_\_
10. Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_
11. Ocupación: \_\_\_\_\_
12. Nombre de la madre: \_\_\_\_\_
13. Edad: \_\_\_\_\_
14. Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_
15. Ocupación: \_\_\_\_\_
16. Estado civil de los padres: \_\_\_\_\_
17. ¿cuántos hermanos tiene el niño?: \_\_\_\_\_
18. Lugar que ocupa entre los hermanos del mayor al menor:  
\_\_\_\_\_



29. Estado actual del niño (está sano, se enferma con frecuencia, usa lentes; usa algún aparato auditivo u ortopédico; si toma medicamentos continuamente señale el motivo).

---



---



---

### Historia Educacional

30. ¿tuvo el niño problemas de lenguaje antes de los cuatro años? \_\_\_\_\_
31. ¿presenta actualmente algún problema de lenguaje? \_\_\_\_\_
32. ¿curso el jardín de niños? \_\_\_\_\_
33. ¿las maestras le informaron en alguna ocasión que el niño presentaba algún problema? Describa en qué consistía éste:
- Lenguaje: \_\_\_\_\_
- Atención: \_\_\_\_\_
- Conducta (desobediente, hiperactivo, mal comportamiento, agresivo, otro):
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- No entendía las instrucciones: \_\_\_\_\_
- No trabajaba: \_\_\_\_\_
- No asimilaba los conceptos: \_\_\_\_\_
- No aprendía lo que se le enseñaba: \_\_\_\_\_
34. ¿A qué edad ingresó a la escuela? \_\_\_\_\_
35. Desde que el niño ingreso a la primaria, ¿sus profesores le han reportado alguno de los problemas que antes se mencionan?

---



---

36. ¿Cómo aprendió el niño a leer y a escribir? Procure describir lo que usted recuerde; por ejemplo: con mucha dificultad, se tardó bastante en aprender las vocales, hacía la letra muy fea, leía letra por letra, etcétera.

---



---



---

37. ¿Ha reprobado grados escolares en la escuela? ¿cuáles y cuántas veces?

---



---



---

38. ¿Qué calificaciones ha obtenido en los grados que ha cursado y en que curso actualmente?

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

39. En la escuela, ¿tiene el niño problemas para relacionarse con sus compañeros? ¿por qué?

---

---

40. ¿tiene amigos? ¿cuántos? \_\_\_\_\_

41. ¿A qué juega con ellos por lo regular? \_\_\_\_\_

42. ¿le gusta ir a la escuela? ¿por qué? \_\_\_\_\_

43. ¿en qué materias o áreas tiene problemas el niño? \_\_\_\_\_

44. Describa cómo hace la tarea desde que se le indica que la inicie hasta que la termina \_\_\_\_\_

---

## ANEXO # 2 ENTREVISTA A PROFESOR

Entrevista al profesor

Nombre: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo tiene dando clases? \_\_\_\_\_

¿Qué cursos ha tenido a cargo? \_\_\_\_\_

¿Ha tenido dificultades en algún curso? ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su proceso de enseñanza durante este curso?

\_\_\_\_\_

En el curso actual, ¿cuál es su opinión de los alumnos?

\_\_\_\_\_

A manera grupal, los niños actualmente (¿o cuántos?)

LEE: Sin dificultad: \_\_\_\_\_

Con pequeñas dificultades: \_\_\_\_\_

Se equivocan mucho: \_\_\_\_\_

Casi no puede hacerlo: \_\_\_\_\_

No se le entiende nada: \_\_\_\_\_

COPIA: Sin dificultad: \_\_\_\_\_

Con pequeñas dificultades: \_\_\_\_\_

Se equivocan mucho: \_\_\_\_\_

Casi no puede hacerlo: \_\_\_\_\_

No se le entiende nada: \_\_\_\_\_

TOMA DICTADO Sin dificultad: \_\_\_\_\_

Con pequeñas dificultades: \_\_\_\_\_

Se equivocan mucho: \_\_\_\_\_

Casi no puede hacerlo: \_\_\_\_\_

No se le entiende nada: \_\_\_\_\_

### ANEXO # 3 MATRIZ DE RESULTADOS

Matriz de resultados incorrectos. <b>Dictado</b>					
<b>Universos de generalización</b>					
	Vocales	Palabras	Enunciado	Prosa	Versos
Omisiones					
Inserciones					
Secuenciación					
Mayúsculas en lugar de minúsculas					
Separación inadecuada					
Trazo inadecuado					
Pronunciación similar					
Confusiones diferentes					

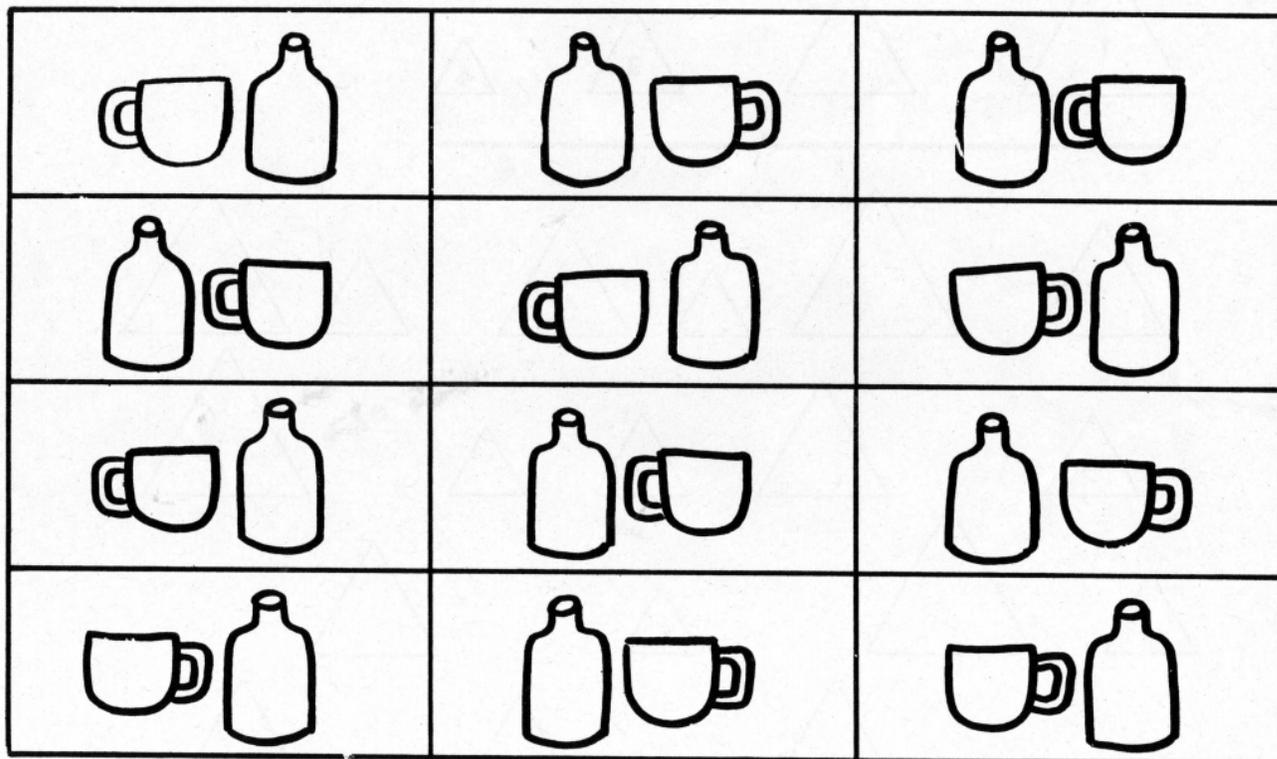
Matriz de resultados incorrectos. <b>Lectura</b>					
<b>Universos de generalización</b>					
	Sílabas	Palabras	Enunciado	Prosa	Versos
Omisiones					
Inserciones					
Secuenciación					
Posición o dirección					
Tamaño					
Número de elementos					
Separación inadecuada					
Confusiones diferentes					

Matriz de resultados incorrectos. <b>Copia</b>					
<b>Universos de generalización</b>					
	Sílabas	Palabras	Enunciado	Prosa	Versos
Omisiones					
Inserciones					
Secuenciación					
Posición y dirección					
Tamaño					
Número de elementos					
Separación inadecuada					
Mayúsculas por Minúsculas.					
Confusiones diferentes					

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**  
**ANEXO # 4 “DIFERENCIANDO LETRAS”**



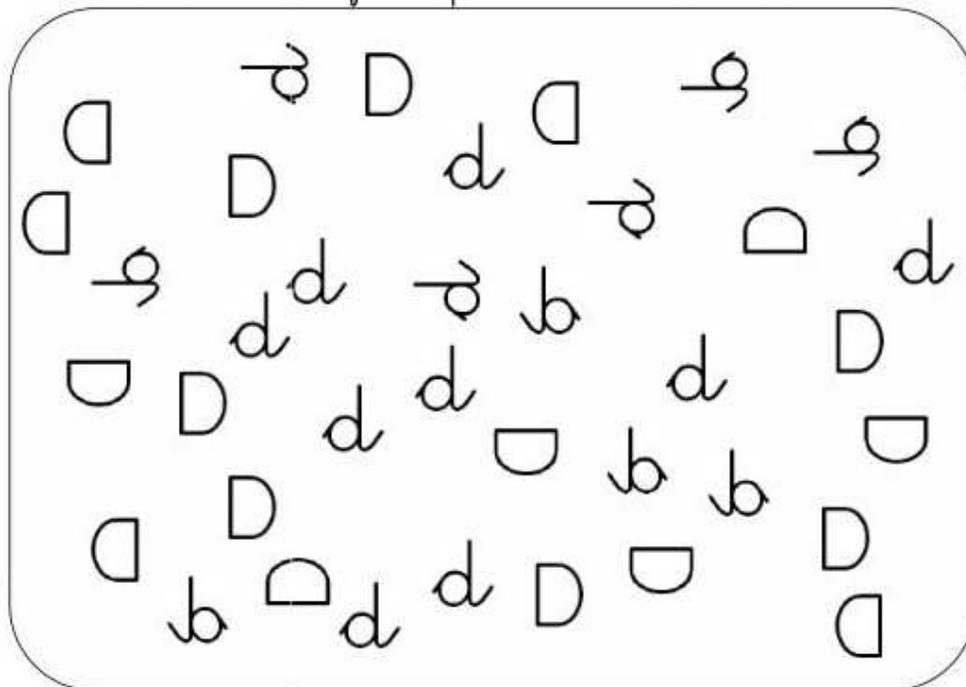
## ANEXO # 5 "SOMOS IGUALITAS"



ANEXO # 6 "SOPA DE LETRAS"

LA LETRA D y d

Rodea las "d" y "D" que están bien escritas.

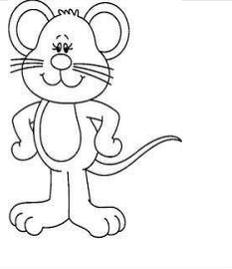
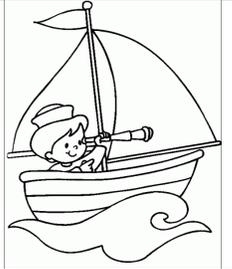
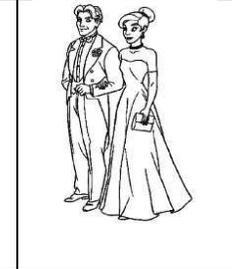
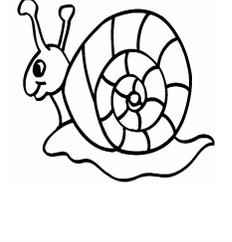
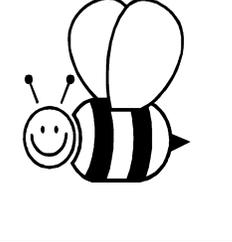
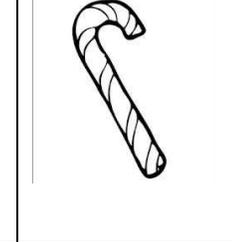
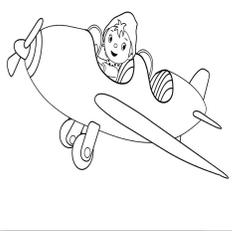
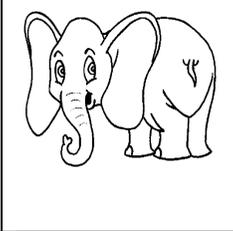
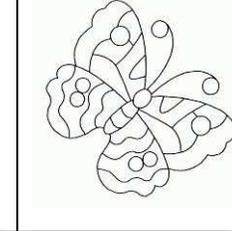
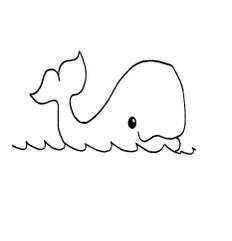
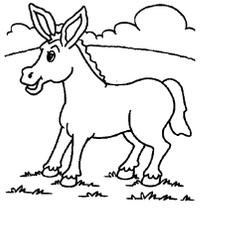
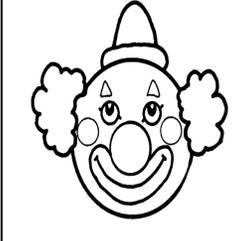
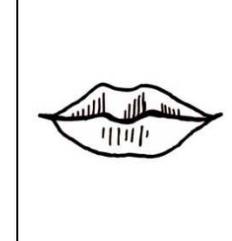
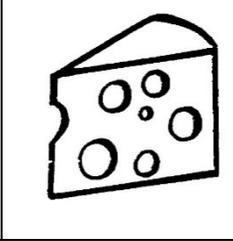
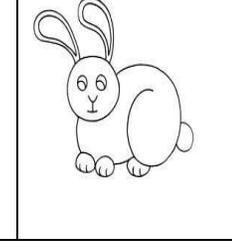


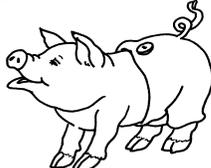
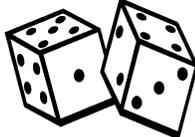
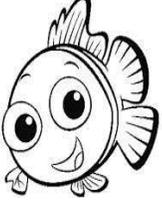
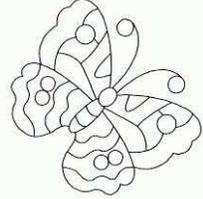
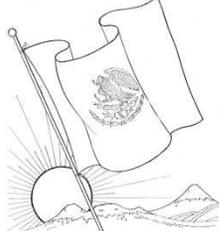
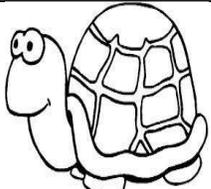
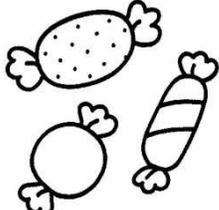
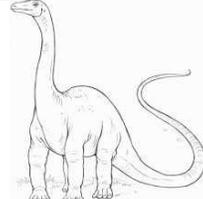
p	q	d	b	e	p	e	p	b	e
n	g	b	n	w	n	w	n	n	w
b	e	p	q	d	b	e	p	q	d
n	w	n	g	b	n	p	q	p	q
p	q	d	b	e	p	n	g	n	g
n	g	b	n	w	n	d	b	d	b
b	e	p	q	d	b	b	n	b	n
n	w	n	g	b	n	p	q	p	q
p	q	d	b	e	p	n	g	n	g
n	g	b	n	w	n	d	b	d	b

...



## ANEXO # 7 “UNIENDO SÍLABAS”

ba				
be				
bi				
bo				
bu				

da				
de				
di				
do				
du				

## ANEXO # 8 "LLENANDO VACÍOS"

\_\_\_ota

\_\_\_icho

\_\_\_ala

\_\_\_ello

\_\_\_ado

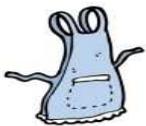
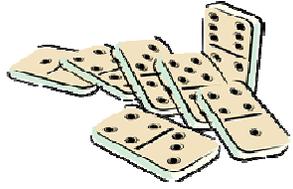
\_\_\_ata

\_\_\_ulto

\_\_\_edo

### ANEXO # 9 “¿QUIÉN CON QUIÉN?”

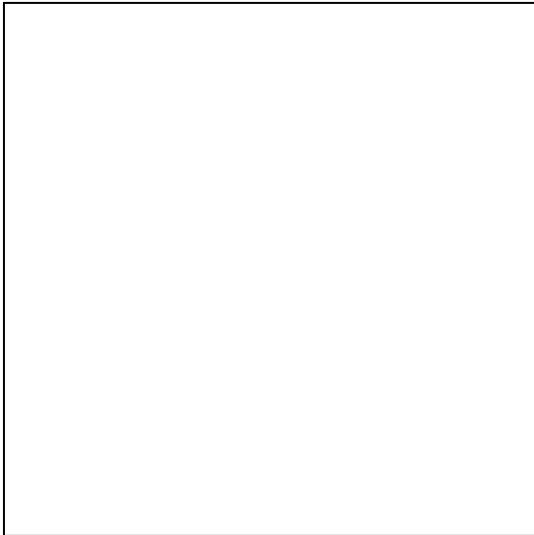
Instrucciones: Recorta las fichas y en equipo une las palabras con el dibujo que corresponda y explica cuál es la relación.

<p><b>banco</b></p>		<p><b>duende</b></p>	
<p><b>bebé</b></p>		<p><b>biberón</b></p>	
<p><b>bus</b></p>		<p><b>bomba</b></p>	
<p><b>dama</b></p>		<p><b>delantal</b></p>	
<p><b>diente</b></p>		<p><b>dominó</b></p>	

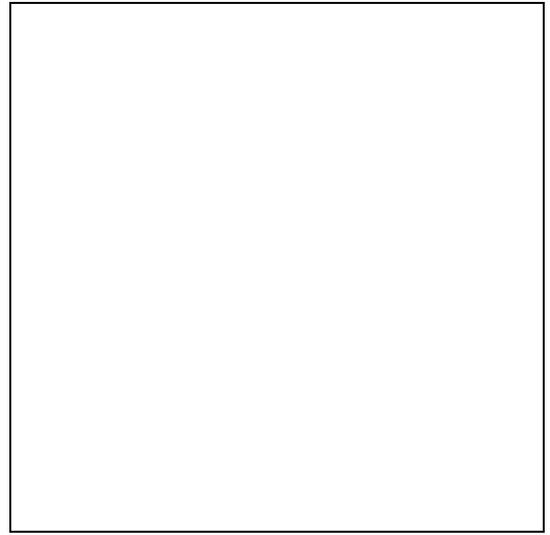
**ANEXO # 10 “LEYENDO Y APRENDIENDO”**

Instrucciones: Lee las oraciones y realiza un dibujo

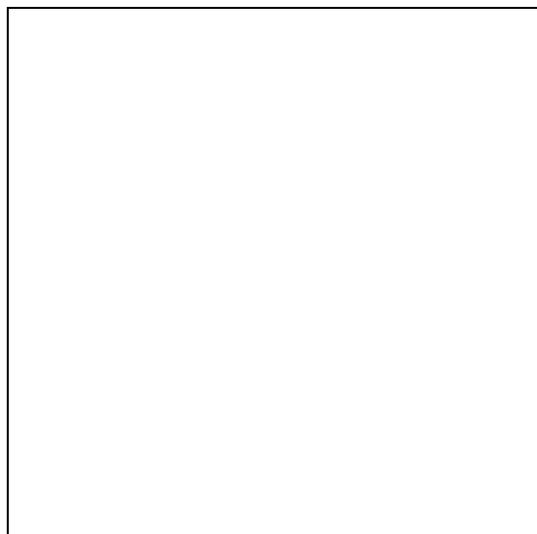
**La barra de jabón está en la mesa**



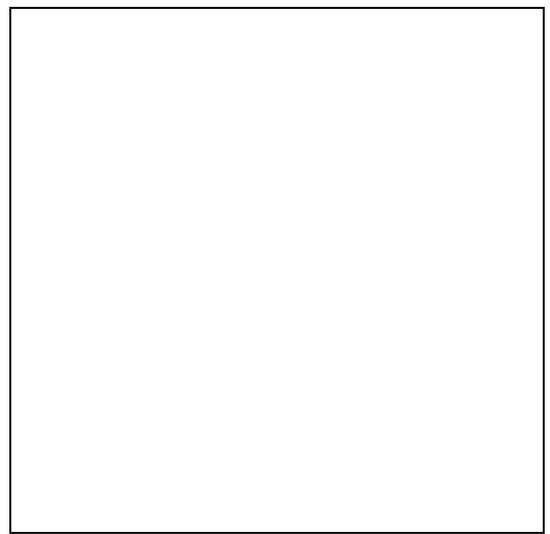
**Tú blusa es muy bonita**



**Diego fue al dentista**



**El doctor me recomendó dormir**



## ANEXO # 11 "DICTADO RÍTMICO"

beso

dado

barco

distrito

balanza

dedo

buitre

dolor

brillo

dinero

brújula

dorado

bruja

desleal

boa

derecha

bombón

durazno

boina

diamante

## ANEXO # 12 "LLENANDO VACÍOS"

\_om\_ón

\_eso

\_inero

\_onito

\_ruja

\_ona

\_arco

\_año

\_olor

\_iamante

**ANEXO # 13 “LA PIEZA FALTANTE”**

Instrucciones: lee las oraciones y completa con la palabra más adecuada

<b>Daniela</b>	<b>Diamante</b>	<b>Billete</b>
<b>Dulce</b>	<b>Baila</b>	

El \_\_\_\_\_ amarillo es de Diana

El \_\_\_\_\_ es de cien pesos

El \_\_\_\_\_ de Paco brilla mucho

El ratón de \_\_\_\_\_ se comió el queso

Benito \_\_\_\_\_ bonito en la escuela

**ANEXO # 14 “LA PALABRA METICHE”**

Instrucciones: marca con una X la palabra correcta y completa los enunciados

<b>dinero-binero</b>	<b>balón-dalón</b>	<b>botas-dotas</b>
<b>disco-bisco</b>	<b>duende-buende</b>	

Luis se ganó \_\_\_\_\_ trabajando

Juan juega con su \_\_\_\_\_ futbol

Adriana usa sus \_\_\_\_\_ nuevas

Dulce ganó un \_\_\_\_\_ de música

El \_\_\_\_\_ es de la fortuna

**ANEXO # 15 “ORDEN-DESORDEN”**

Instrucciones: ordena los enunciados y escríbelos en la línea

**cuaderno      cuida      su      Daniela**

---

**Dalia      adiós      su      diente      a      dice**

---

**abuelo      a      busca      su      barco      Beto      el      en**

---

**amigas      Las      Bety      de      beisbol      juegan**

---

## ANEXO # 16 “LA ELEGIDA”

Instrucciones: Completa los espacios con las letras /d/b/ según sea necesario para poder leer el cuento.

### El País \_on\_e Se Per\_ían Las Pala\_ras.

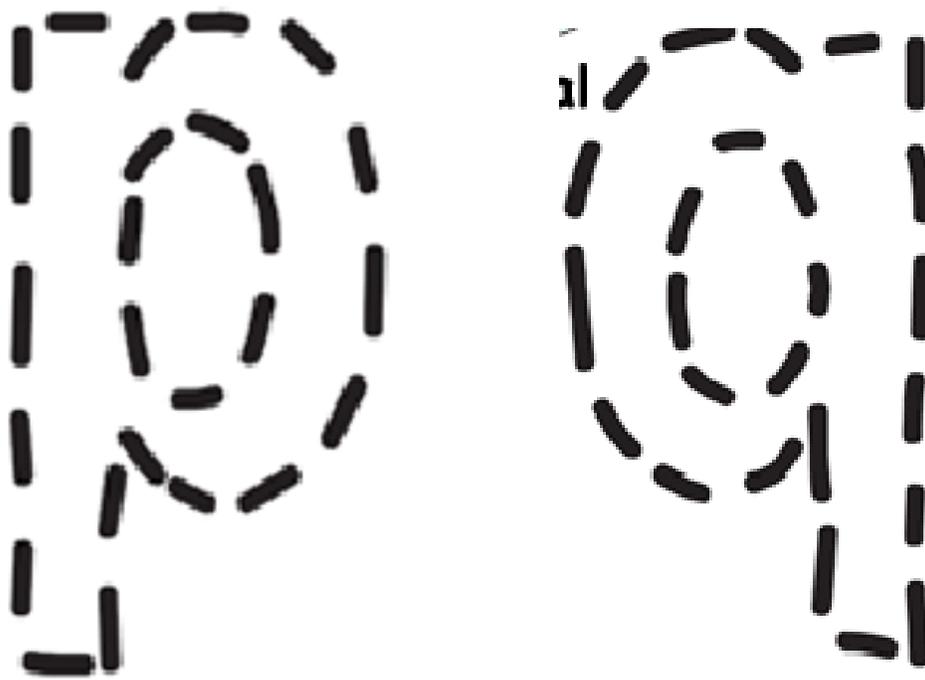
Érase una vez un país remoto \_on\_e la gente per\_ía las pala\_ras. Inespera\_amente, los hom\_res y las mujeres \_e aquella tierra jóvenes y viejos- ha\_ían empeza\_o a per\_er las pala\_ras.

Una \_etrás \_e otra, como quien pier\_e los ca\_ellos. Na\_ie sa\_ía \_eterminar las causas por las cuales aquella gente ha\_ía empeza\_o a ignorar los nom\_res \_e las cosas, y muchos no sa\_ían \_e qué manera po\_ían \_esignar a los pájaros, a los ár\_oles, a las montañas y al mar.

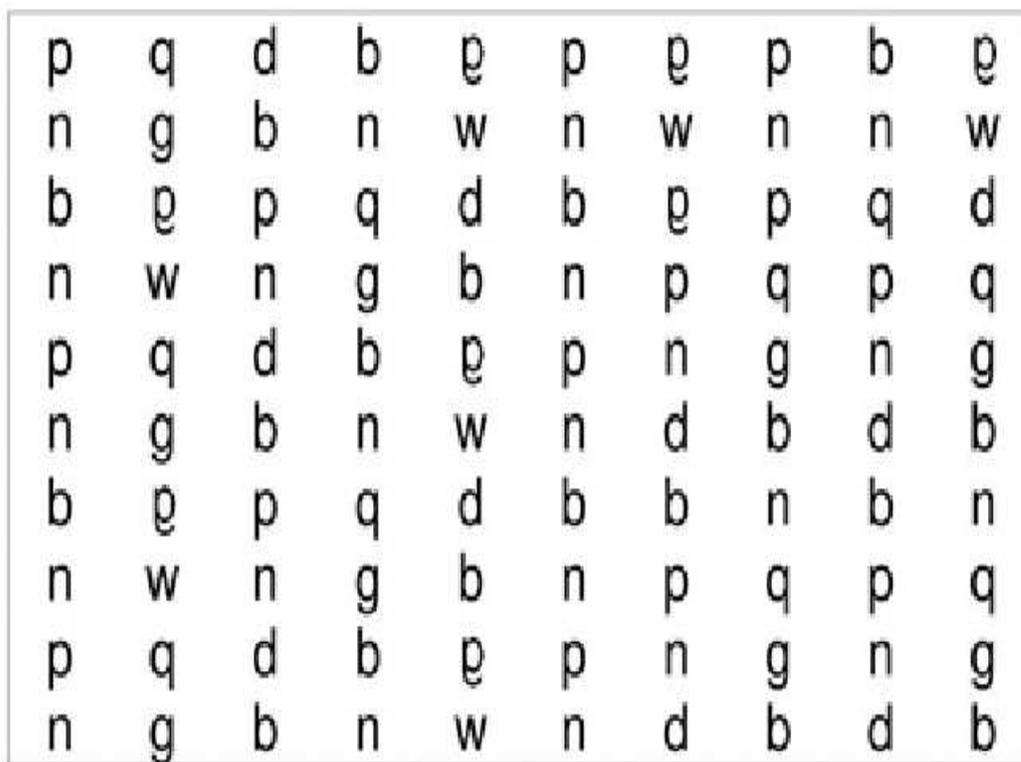
Las pala\_ras per\_i\_as permanecían con frecuencia en el suelo, por las calles y las plazas. No era \_ifícil ver aquel suceso. De pronto, una pala\_ra surgía \_e un \_olsillo, colga\_a \_e un som\_ero, caía \_el interior de un capazo... Se precipita\_a al suelo y ro\_a\_a so\_re el pavimento como si fuera una \_ola.



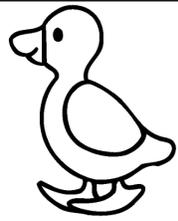
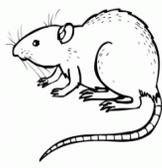
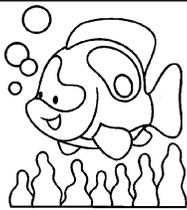
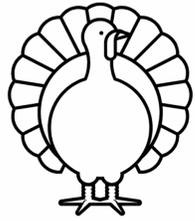
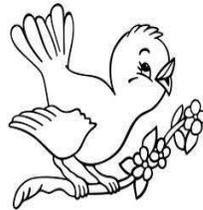
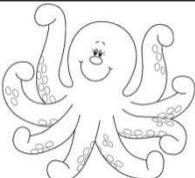
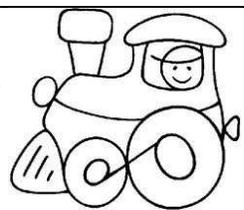
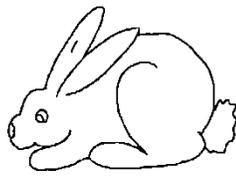
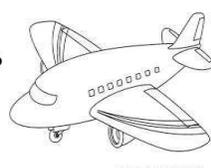
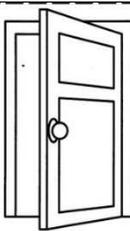
ANEXO # 17 "SOMOS IGUALITAS"

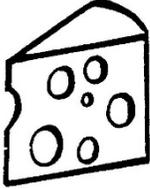
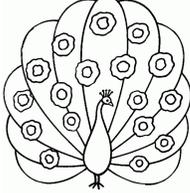
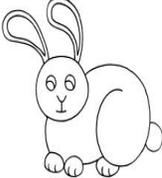


## ANEXO # 18 "SOPA DE LETRAS"



## ANEXO # 19 "UNIENDO SÍLABAS"

pa				
pe				
pi				
po				
pu				

que				
qui				

## ANEXO # 20 “DE TIN MARÍN”

Rodea de rojo la letra “p” y de verde la letra “q”.

pa pe qi pe qu qa

pi qu pa qi qo pi

pa qo pi pu qe pi

qu pe qa pu qa pe

qi pu qe po qo pu

qa pi qi pu qa qi

## ANEXO # 21 "LLENANDO VACÍOS"

\_\_\_ queso

\_\_\_ ista

\_\_\_ uinientos

\_\_\_ ñata

\_\_\_ uesadilla

## ANEXO # 22 “DICTADO RÍTMICO”

pecera

querer

quirófano

pala

zapato

quitar

quesadilla

sapo

quiebra

querida

mapa

quebrar

capitán

quemadura

pozo

españa

quebrada

puerta

quemar

espada

## ANEXO # 23 "LLENANDO VACÍOS"

\_\_\_uin\_\_\_ue

\_\_\_unto

\_\_\_ui\_\_\_ue

\_\_\_arada

\_\_\_uere

**ANEXO # 24 “LA PIEZA FALTANTE”**

Instrucciones: lee las oraciones y completa con la palabra más adecuada

<b>Quique</b>	<b>perro</b>	<b>quinientos</b>
<b>Pedro</b>	<b>papel</b>	

El \_\_\_\_\_ pequeño es de Diana y el grande de \_\_\_\_\_

El billete es de \_\_\_\_\_ pesos

El dulcero es de \_\_\_\_\_ mache

El ratón de \_\_\_\_\_ se comió el queso

**ANEXO # 25 “LA PALABRA METICHE”**

Instrucciones: marca con una X la palabra correcta y completa los enunciados

<b>pelota-qelota</b>	<b>puma-quma</b>	<b>quiere-puiere</b>
<b>queso-pueso</b>	<b>quelite-puelite</b>	

La \_\_\_\_\_ de Diana bota muy alto

El \_\_\_\_\_ es un animal salvaje

El ratón come su \_\_\_\_\_

Mi mamá hace unas quesadillas de \_\_\_\_\_

Paola \_\_\_\_\_ mucho a su hermana

**ANEXO # 26 “ORDEN-DESORDEN”**

Instrucciones: ordena los enunciados y escríbelos en la línea

**su                      Pepe                      pelota                      limpia**

---

**escapó              se              perro              el              Pili              de**

---

**casa              Quique              La              es              pequeña              muy**

---

**bosque              Quico              encontró              En              queso              el**

---

## ANEXO # 27 “LA ELEGIDA”

## EL TROM\_\_O

Uno de los niños trajo un trom\_o y lo hizo bailar. El trom\_o bailando dio una vuelta y se \_uedó fijo, como si estuviera dormido.

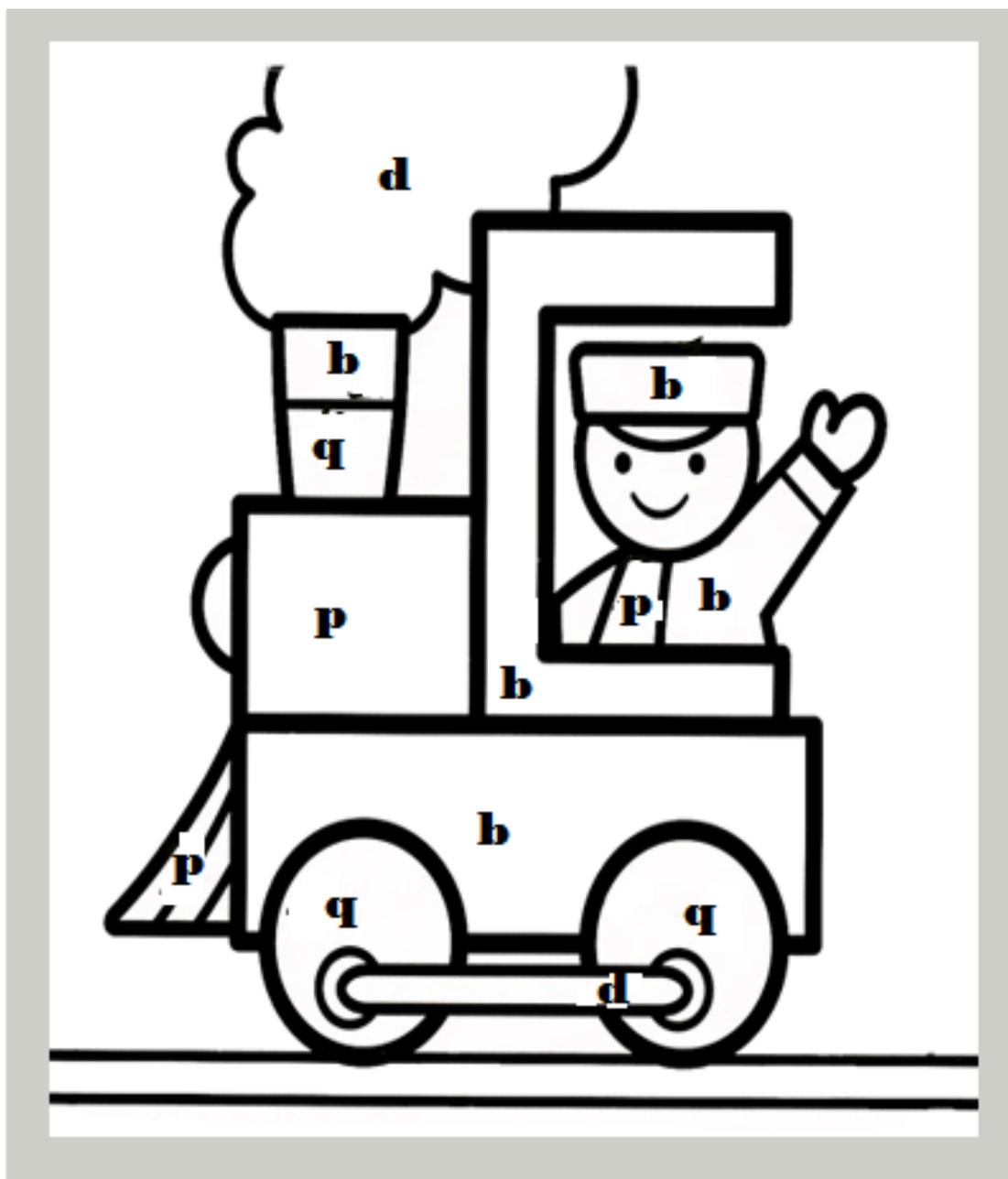
Nos tumbamos en el suelo \_ara ver mejor lo \_uieto \_ue estaba y acercábamos la oreja \_ara oír su fino zumbido.

Nos acercamos tanto \_ue lo movimos, y el trom\_o, como un loco, saltó arañándonos a todos la cara. Nos fuimos a curar con desinfectante.

Algunos niños \_uedaron \_intados como \_ayasos. ¿Qué nos ha \_asado?, nos dijeron cuando salimos. ¡Nada de \_articular! \_ue el trom\_o se ha vuelto loco.



## ANEXO # 28 "COLOREANDO LAS LETRAS"



*Pinta la figura según el color de cada número que tienes a continuación;*



**ANEXO # 29 “VERSO”**

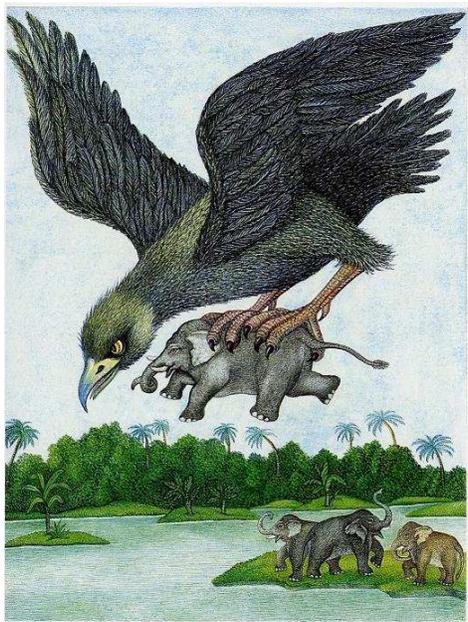
Instrucciones: Copia el siguiente texto en una hoja blanca y subraya las palabras que tengan las letras /d/b/p/q/.

**ROC**

**Los hombres que viven en una isla llamada Madagascar dicen que en una época del año llega de otros lugares un pájaro llamado Roc. Su forma es parecida a la del águila, pero mucho mayor.**

**El Roc es tan fuerte que puede levantar en sus garras a un elefante de quinientos kilos y volar con él por los aires y dejarlo caer desde lo alto para después comérselo.**

**Quienes han visto el Roc dicen que las alas miden dieciséis pasos de punta a punta y que las plumas tienen ocho pasos de largo.**



## ANEXO # 30 "FUGA DE LETRAS"

La \_icicleta es \_e color rojo.

La \_allena y el \_elfín son mamíferos acuáticos.

Está \_ueno el \_ollo.

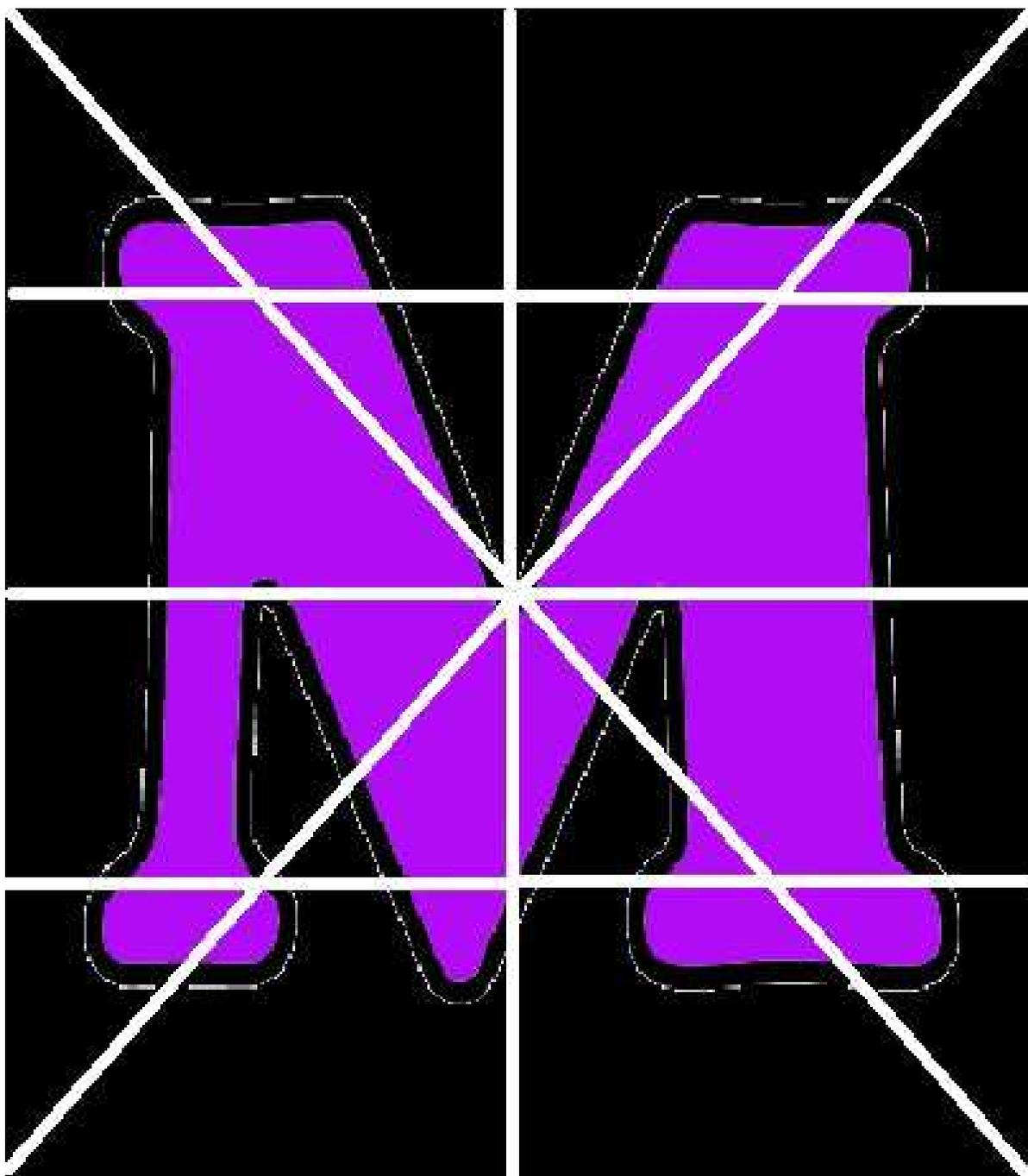
\_ui\_ue juega \_\_elota

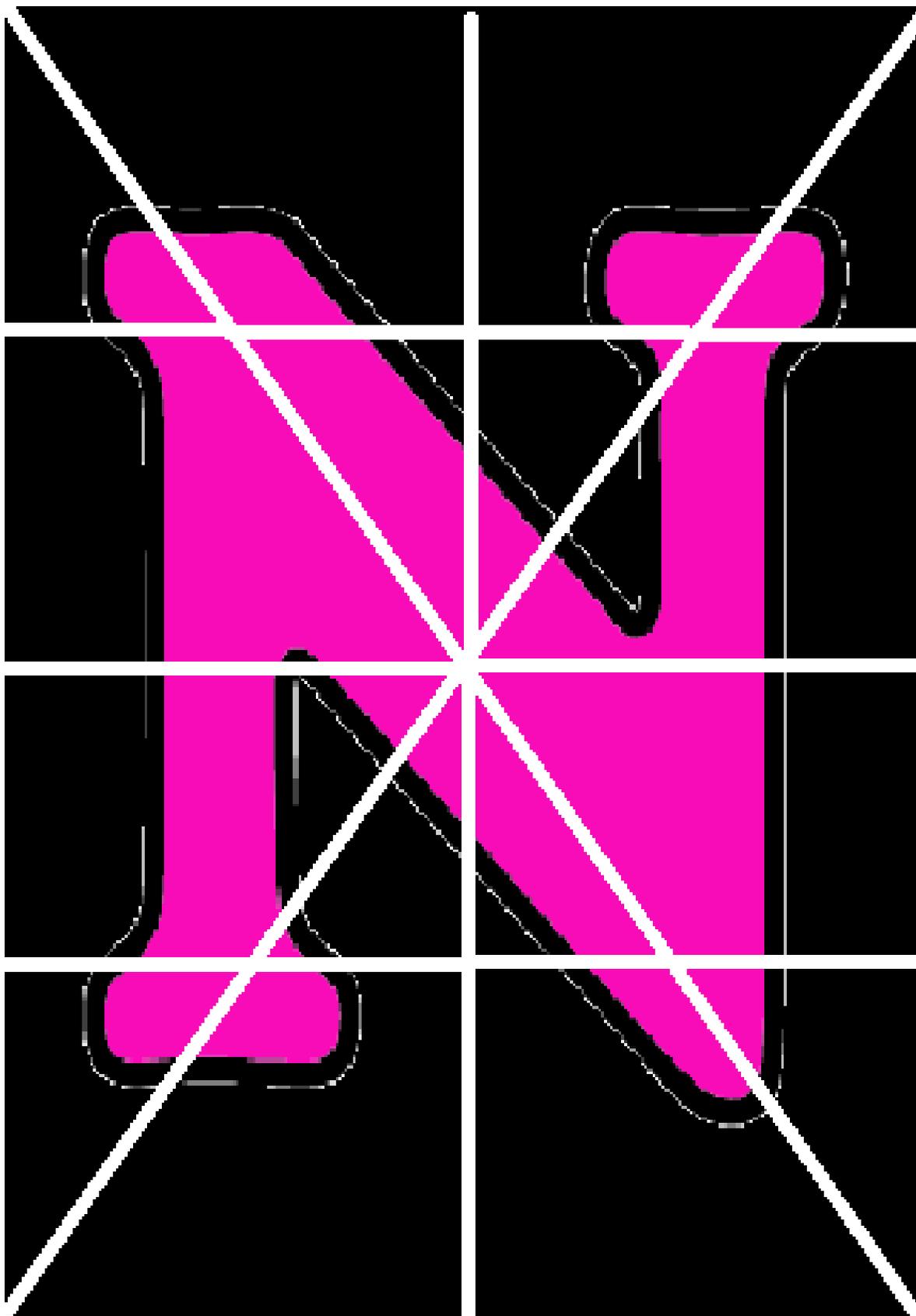
La \_a\_a esta \_ura.

ANEXO # 31 "CONOCIENDO LA M Y N"



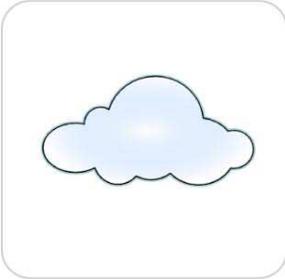
## ANEXO # 32 "ROMPECABEZAS"





## ANEXO # 33 “¿DE DÓNDE SOY?”

Instrucciones: encierra en un círculo la letra con la que comienza el dibujo que se te presenta.



m	v	n
---	---	---



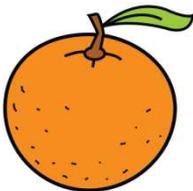
p	m	w
---	---	---



l	m	b
---	---	---



n	v	m
---	---	---



u	n	m
---	---	---



m	w	n
---	---	---

## ANEXO # 34 “¿A QUIÉN ME PAREZCO?”

m manzana

Memo

campo

n niño

concha

corazón

## ANEXO # 35 “¿EN DÓNDE VOY?”

Instrucciones: completa las palabras con las sílabas presentadas en el recuadro.

nu	mo	me	na	mi
ni	mu	ma	ne	no

\_\_\_\_nzana

\_\_\_\_eve

\_\_\_\_do

\_\_\_\_ñeca

li\_\_\_\_n

pi\_\_\_\_

ra\_\_\_\_

\_\_\_\_el

\_\_\_\_gro

\_\_\_\_sa



## ANEXO # 36 "CONSTRUYENDO ORACIONES"

Instrucciones: Con las siguientes fichas forma las oraciones correspondientes y escríbelas en tu cuaderno.

<b>momia</b>	<b>La</b>	<b>olía</b>	<b>Mal</b>
--------------	-----------	-------------	------------

<b>moto</b>	<b>Ese</b>	<b>tiene</b>	<b>Niño</b>	<b>una</b>
-------------	------------	--------------	-------------	------------

<b>Manuel</b>	<b>es</b>	<b>amarilla</b>	<b>La</b>	<b>De</b>	<b>miel</b>
---------------	-----------	-----------------	-----------	-----------	-------------

<b>a</b>	<b>Tony</b>	<b>nieta</b>	<b>pasea</b>	<b>Su</b>	<b>Natalia</b>
----------	-------------	--------------	--------------	-----------	----------------

<b>mula</b>	<b>por</b>	<b>La</b>	<b>corre</b>	<b>Montaña</b>	<b>la</b>
-------------	------------	-----------	--------------	----------------	-----------

<b>pepino</b>	<b>Susana</b>	<b>un</b>	<b>come</b>	<b>amarillo</b>
---------------	---------------	-----------	-------------	-----------------

**ANEXO # 37 “M O N”**

Instrucciones: Completa los enunciados con las letras “m” o “n” según sea el caso.

1. Ti\_a to\_a \_ata.
2. Ese e\_ano tie\_e una \_oto.
3. El \_olino tiene \_asa.
4. Pili tie\_e \_elena more\_a.
5. To\_y pasea a su \_ieta.
6. Susa\_a se pei\_a sola.
7. Ti\_a pati\_a sola.
8. E\_ilio tie\_e un pia\_o.
9. \_atalia tie\_e un to\_ate.
10. \_ancy co\_e un pepi\_o.

**ANEXO # 38 "DEDITOS DE PALABRAS"**

